

## **Interventions conjointes sur la découverte professionnelle**

AEET, 24 novembre 2006

### **Influence de la spécificité de l'approche française du travail sur les activités de connaissances du monde du travail et de la formation au collège dans l'option Découverte Professionnelle**

**Régis Ouvrier Bonnaz**

Parler du travail dans l'école soulève de nombreuses questions que l'installation récente de l'option Découverte Professionnelle en classe de troisième de collège n'épuise pas. Cette question n'est pas nouvelle, comme nous sommes efforcés de le montrer dans le premier chapitre du livre « *La découverte professionnelle* » que nous vous présentons<sup>1</sup>. Pourtant nous sommes loin, aujourd'hui, d'en avoir épuisés toutes les facettes. J'aborde cette question ce soir avec vous comme je l'ai fait pour la rédaction du livre, écrit conjointement avec Alain Crindal, d'un double point de vue : celui d'un psychologue de l'orientation que je suis à l'origine de mon parcours professionnel et celui d'un psychologue du travail que je suis devenu par mes activités d'enseignement et de recherches. Cette double appartenance est, somme toute, assez évidente et banale dans le paysage de l'analyse du travail en France et des recherches qui s'y rapportent. En effet, en France, l'histoire de la psychologie de l'orientation et celle de la psychologie du travail sont étroitement liées.

Concernant le travail, il nous faut constater que beaucoup de repères deviennent flous : le passé se déroband et l'avenir étant de plus en plus incertain. Dès lors, il nous faut mobiliser notre mémoire pour comprendre le présent et en rendre compte. Au début du XXe siècle, pour répondre aux problèmes posés pour la crise du recrutement et de la formation des employés et des ouvriers, des scientifiques portés par un idéal que je qualifierai de scientifique et d'humaniste vont s'efforcer de produire des modélisations réduites des activités de travail qui prennent forme dans quelques descripteurs du métier. Ces descripteurs correspondent à des qualités ou encore aptitudes que la personne qui exerce ce métier doit posséder pour l'exercer de manière efficace. Ces aptitudes peuvent être mesurées à l'aide d'épreuves qu'on appellera des tests. La psychotechnique naît de ce postulat de l'association nécessaire des aptitudes des individus et de celles exigées par le métier.

L'intérêt de la psychotechnique ne se limite pas à la production de ces modélisations. Son apport est à chercher du côté des conditions mises en œuvre pour les produire. La connaissance des activités professionnelles à modéliser suppose la fréquentation des milieux de travail et l'analyse de l'activité de ce que font les gens quand ils travaillent. De cette double exigence naîtra la spécificité de l'école française de psychotechnique dont plusieurs auteurs du côté de l'orientation et du travail ont rendu compte (voir par exemple les travaux de Michel Huteau et de Yves Clot, *Les histoires de la psychologie du travail*, Octares 1996). Pour Lahy considéré comme l'un des fondateurs de la psychologie du travail en France qui installe et développe l'approche psychotechnique au moment où le taylorisme tente de se faire une place en France, il s'agit de dépasser le modèle comportemental de Taylor qui réduit l'expérience des travailleurs en « formules mathématiques ». Pour lui, il faut prendre en compte non seulement la succession des gestes mais aussi les attitudes mentales que le travail exige. En France, le taylorisme entre par le conflit. Quand un ingénieur, Derame, de retour

---

<sup>1</sup> Crindal, A. & Ouvrier-Bonnaz, R. (2006) *La Découverte Professionnelle, Guide pour les enseignants, les conseillers d'orientation-psychologues et les formateurs*. Paris : Delagrave

des Etats-Unis, essaye de l'imposer dans l'atelier central des Usines Renault en 1913, il déclenche une grève. Il faudra attendre la fin de la seconde guerre mondiale pour qu'il s'impose réellement en France au moment où se réalise un consensus autour de la reconstruction de la France et de la nécessité d'une base économique solide pour soutenir les idéaux issus de la Résistance. Il y a là une sorte de paradoxe, c'est en quelque sorte la conquête de nouveaux acquis sociaux qui rend possible le développement d'une forme de rationalisation du travail proche du taylorisme qui avait été critiquée et combattue.

Dès la tentative d'application du taylorisme en France (Lahy est aux Usines Renault quand Derame revient des Etats-Unis en 1913), Lahy réagit. Ses critiques sont toutes contenues dans un livre écrit dès 1914 mais qui ne sera édité qu'en 1916 : « *Le système Taylor et la physiologie du travail professionnel* » Paris : éditeurs Masson & Cie).

Chez Taylor et Lahy, il y a un même rapport au positiviste : la science est l'outil du rationalisme. Ce qui diffère c'est l'intention. « Taylor a voulu construire dans l'abstrait un ouvrier-type, travaillant dans une usine-type avec des outils-types ». Or cet ouvrier ne correspond pas à l'idée que se fait Lahy du travailleur moderne « **intelligent, actif, plein d'initiative, créateur dans le cercle de ses compétences** » (p.177). La visée de Taylor, c'est le rendement, le rendement de l'homme étant pensé à l'identique du rendement de la machine. Taylor pense l'homme en ingénieur et non en physiologiste, en psychologue et en sociologue. « **Pas une minute, il ne s'est imaginé que les groupes sociaux pouvaient exister hors de l'usine et que leur action était aussi nécessaire à l'homme que son gagne-pain** » et Lahy de conclure : « une erreur de méthode lui a fait appliquer à l'étude du travail humain les mêmes procédés qu'il a employés pour l'étude du travail mécanique ».

Lahy tire de sa critique plusieurs conclusions dont l'originalité n'a pas fini de nous surprendre et de nous être utile pour penser les questions actuelles de la connaissance des métiers :

- Le problème du travail humain reste à résoudre : « l'activité de l'homme met en jeu des fonctions psychiques ; or, l'étude du travail intellectuel n'est pas achevée et les méthodes d'investigation dans ce domaine doivent être renouvelées » (p.187).
- Les conditions du travail sont d'une grande complexité, « la solution apportée aux problèmes qu'il soulève résultera de l'apport de diverses sciences et non de vérités fragmentaires de l'une d'elles » (p. 188).
- L'étude du travail ne peut être conduite en laboratoire mais « dans un milieu déterminé, le milieu du travail » (p.191). « L'observation directe, l'expérimentation dans les conditions normales de la vie ouvrière considérée s'impose donc » (p. 189). En effet, « Les conditions extrinsèques du travail, la hâte, les émotions qui l'accompagnent, l'ennui, le rythme imposé, la contrainte morale, sont des causes qui échappent aux recherches de laboratoire et qui déterminent les accidents les plus graves pour le travailleur » (p.192).

Mettre la psychologie au service du travail, telle est l'ambition de Lahy en développant la psychotechnique comme une science autonome. Pour lui la psychotechnique est une science qui part du terrain, de la « vie réelle » où elle puise ses observations et où elle retournera inmanquablement, porteuse d'applications concrètes. En 1933, dans la revue « Le travail humain » qu'il vient de créer avec Laugier, Lahy précise sa position « *l'analyse du travail est la chose la plus longue et la plus difficile, car elle pose avec précision le problème scientifique. Prétendre résoudre un problème de cet ordre sans l'analyse préalable du travail*

*reviendrait à prescrire des médicaments à un malade sans l'avoir examiné ». Il s'élève contre l'idée, « malheureusement trop courante que la psychotechnique repose sur un ensemble de recettes très simples et faciles à appliquer. En raison même de l'état de développement de cette science, faire de la psychotechnique, c'est faire à tout instant de la recherche » (Le travail humain, 1, n°4, 1933, p. 411). Dans cette logique, Lahy et ses collaborateurs dont Suzanne Pacaud est la plus connue, sont les premiers à avoir pratiqué « une analyse psychologique du travail ». pour comprendre le travail précisant qu'« il faut se mettre à la place du producteur ... pour étudier les aiguilleurs, nous avons dû apprendre – autant que possible- le métier d'aiguilleur, non seulement au point de vue de la succession des gestes, mais surtout au point de vue des attitudes mentales que commande le travail ».*

Pour Pacaud, « si l'expérimentation en psychologie appliquée ne peut dépasser l'étape de « testation automatique, elle signera l'arrêt de sa fin, par l'arrêt de son évolution » et d'ajouter que l'expérimentation doit s'intéresser « non plus au résultat final d'un processus psychique, mais au processus lui-même afin de connaître les modalités différentielles de ce dernier » (Analyse psychologique et psychophysique du travail, Traité de psychologie appliquée, 1954, p. 693). Pour elle, il est nécessaire de pratiquer au préalable une analyse psychologique et physiologique de terrain. Dans ce cadre, « le psychologue apprendra le métier en le pratiquant » (1954, p. 588). Quand cela n'est pas possible directement, il doit faire une sorte « d'apprentissage mental » du métier. Pour elle, si on suit la marche normale du travail, « **le travail paraît simple. Or il ne l'est pas** ». Prenant appui sur l'étude du travail des téléphonistes dans un poste téléphonique central manuel à la SNCF, elle constate que « *le travail normal de la téléphoniste consiste à vaincre une série de difficultés* dont chacune, prise isolément, est insignifiante, mais dont le concours simultané et constant, rend la tâche délicate et complexe et souvent épuisante du point de vue nerveux » (1954, p. 599). L'intérêt porté à la réalité du travail des ouvriers et employés observés en situation est à chercher du côté de ces difficultés constatées à faire ce qu'il y a à faire quand on travaille.

Cette approche sera à l'origine de l'ergonomie française et permettra le développement de nombreuses recherches actuelles en psychologie dont celles qui sont développées au laboratoire de psychologie de travail du CNAM et sur lesquelles nous nous sommes beaucoup appuyés dans le cadre de l'ouvrage.

Plusieurs constats peuvent être tirés de cette approche pour la DP, ils étaient tous contenus ou en germe dans les propos de Lahy et Pacaud.

- le travail, c'est compliqué, il ne suffit pas d'être mis en contact avec le métier pour le comprendre (rejet du dogme de l'expérience immédiate), les activités de recherche et leurs produits peuvent participer à la délimitation des connaissances à mobiliser dans la DP : pour cela il faut une approche pluridisciplinaire ;
- entre ce qui est demandé au travailleur et ce qu'il fait, il y a une différence, travailler c'est combler le fossé entre le prescrit et la réalité : comprendre le travail, c'est comprendre le rapport entre la tâche et l'activité ;
- l'homme au travail ne peut être isolé, il n'est jamais seul (exemple du conducteur de train développé dans le livre) et ces autres milieux de vie agissent sur ce qu'il fait au travail ;

- la connaissance des métiers ne peut se réduire à la compréhension de quelques descripteurs extérieurs à l'activité de celui qui travaille, le métier n'est pas tout contenu dans sa description et les descripteurs qui en rendent compte ;
- l'activité du travailleur dans l'exercice du métier ne se réduit pas à ce qu'il fait à un moment donné, l'activité est toujours « pleine » de ce que le travailleur fait mais aussi de ce qu'il ne fait pas, de ce qu'il est empêché de faire ;
- l'expérience du travailleur n'est pas accessible directement, pour la comprendre, il faut utiliser des détours, des méthodes indirectes.

De ces constats, nous tirons notre approche des métiers : le métier pour être transmis ou compris n'est pas à considérer comme « un donné » qui existerait en soi et s'imposerait ainsi au professionnel dans son activité mais comme un « créé » produit, sans cesse reconfiguré, de la rencontre de l'homme avec son environnement matériel et humain. C'est bien parce que le métier est créé/(re)créé par ceux qui l'exercent en fonction des tâches exigées et des buts poursuivis qu'on peut le saisir, le comprendre, tenter de construire des connaissances à son sujet et les transmettre dans des dispositifs prévus à cet effet.

Il nous faut être modeste concernant l'approche des questions éducatives. Souvent nous n'inventons rien et notre seul mérite est d'être fidèle à l'histoire et aux potentialités qu'elle recèle. Ainsi, c'est les constats tirés de l'expérience et des enseignements des fondateurs de la psychologie du travail qui nous ont permis en grande partie, de poser et de travailler la question des savoirs utiles pour construire des activités de découverte du monde professionnel avec les élèves dans le cadre de la DP. Nous aurions pu développer la même approche pour vous montrer comment l'histoire de la certification, de sa reconnaissance et de l'enseignement professionnel en France nous a aidé à penser la question de la connaissance de la formation, mais le temps nous manque ici. Nous espérons que la lecture du livre vous permettra de mieux comprendre nos intentions.

## Pour une cohérence entre contenus, méthodes, modalités, équipes et ressources

Alain Crindal

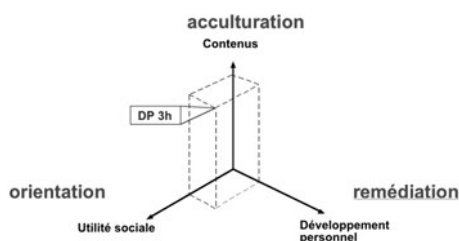
Pour la Technologie, dans les programmes de 1995, un rapport étroit avec les pratiques sociales est entretenu puisque la majeure partie des réalisations sur projet (les scénarios) doit être établie en référence à ces pratiques extérieures à l'école. Au niveau des classes de troisième dans l'option technologie (B.O. hors série du 22 juillet 1999), une unité « découverte des professions »<sup>2</sup> est même définie ; elle ne sera que très peu enseignée.

Cependant, à partir de l'année 2004, trois constats soulignent la difficulté à aborder dans les enseignements disciplinaires la question de l'acculturation des jeunes concernant le monde professionnel :

- la difficulté à installer et développer une véritable éducation à l'orientation qui soit l'affaire de tous les partenaires de l'école ;
- l'abandon de la mise en place de l'option découverte des professions en technologie ;
- la remise en cause du concept de pratiques sociales de référence dans le programme partiellement rénové de la technologie au collège.

C'est dans ce prolongement historique que deux dispositifs de découverte professionnelle s'inscrivent : une option de trois heures d'enseignement possiblement ouverte à tous les élèves des classes de troisième et un module de six heures réservé à des élèves scolairement fragiles dont la classe de troisième serait essentiellement implantée en lycée professionnel. L'ambiguïté du même vocable de « découverte professionnelle » souligne à nouveau les difficultés de l'école moyenne pour reprendre à son compte la question trop souvent refoulée du travail.

### Quelles visées pour l'option ?

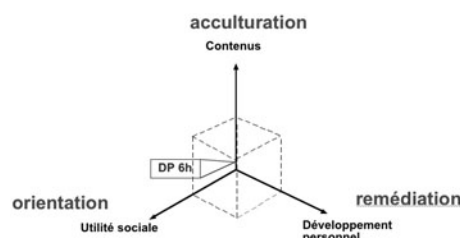


Pour penser chaque DP comme relevant d'une véritable construction curriculaire dont les savoirs seraient en prise avec les missions qu'on lui attribue dans l'école, il est nécessaire de distinguer les missions relatives à ces deux dispositifs. Ainsi, sur les trois axes du curriculum défini par Ross<sup>3</sup>, l'option de trois heures porte en priorité la mission d'acculturation (axe orienté par la maîtrise de contenu) ce qui fait qu'elle relègue au second plan celle

d'orientation (axe orienté vers l'utilité sociale de l'enseignement) et qu'elle exclut autant que possible celle de remédiation (axe orienté par le développement personnel de l'élève). C'est le sens que tente de présenter le schéma ci-contre.

En revanche, pour les élèves réputés « fragiles » les trois missions s'équilibrent. La visée d'orientation exige de travailler sur la construction d'un projet de poursuite d'études en s'informant sur les enseignements professionnels. La visée de remédiation demande de remédier à des difficultés de développement en proposant des modalités de travail adaptées au profil

### Quelles visées pour le module ?



<sup>2</sup> Une comparaison entre ce texte et ceux de la découverte professionnelle souligne la parenté des conceptions : *compétences relatives à la connaissance des professions, à l'identification du système de formation et à la connaissance de l'environnement économique et social.*

<sup>3</sup> Ross, A. (2000). *Curriculum. Construction and Critique*. London : Routledge Falmer.

singulier de chaque élève. La visée d'acculturation fait que pour cette classe spécifique il ne peut être question de masquer les contenus assujettis à la connaissance du travail.

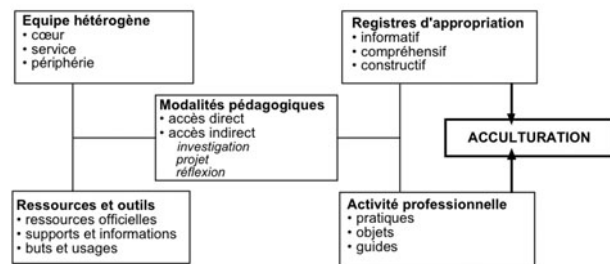
Au-delà de l'orientation curriculaire choisie par chaque DP, la cohérence de ces constructions didactiques repose sur leur organisation systémique.

Comme le schéma ci-contre le souligne, le

système didactique proposé met en relation les contenus envisagés par l'acculturation avec :

- un cadre méthodologique permettant aux enseignants d'analyser le réel des *activités professionnelles* ;
- des registres de fonctionnement pour appréhender les connaissances (informatif, compréhensif et constructif) ;
- des *modalités pédagogiques* caractérisées par des types de situations d'enseignement contrastées pour développer les compétences prévues ;
- la conjonction de compétences professionnelles appartenant à une *équipe hétérogène* qui assumera la responsabilité de l'enseignement ;
- des *ressources et des outils* propres à la nouvelle palette du métier ainsi constitué.

### Un système didactique



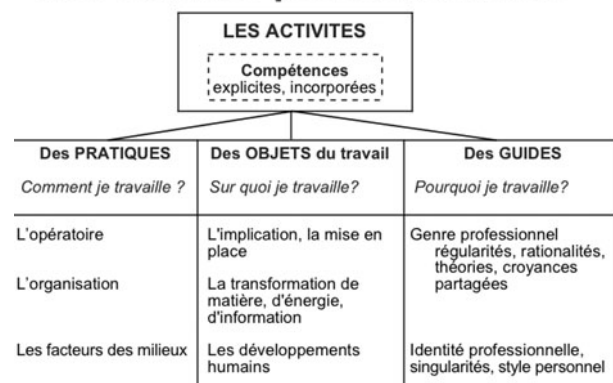
Régis Ouvrier Bonnaz ayant introduit les types de savoirs en jeu, nous porterons notre propos sur les éléments du système qui permettent l'acculturation qu'il envisage.

Toute *activité professionnelle* étant complexe et sa lisibilité demeurant opaque à celui qui n'a pas d'outil pour la décoder, nous cherchons à en faciliter l'accessibilité en interrogeant trois aspects des composantes de l'activité (les pratiques, les objets du travail et les guides qui orientent l'activité).

Une méthode est conçue pour donner un cadre d'analyse à l'enseignant. Dans les activités de la DP, cette méthode, représentée ci-contre et détaillée dans l'encadré suivant, pourra être proposée à l'élève afin qu'il puisse comprendre les rencontres qu'il aura avec le travail.

L'occasion lui sera donnée de distinguer le métier vu de l'intérieur de celui, vu de l'extérieur (le cadre d'analyse des fiches-métiers correspondant à cette deuxième perception étant souvent le seul modèle d'appropriation des situations de travail qui est proposé en classe).

### La « méthode » d'analyse des activités professionnelles



**Comment** travaille un professionnel ? Ce qu'il fait et veut faire ? (la *pratique* du métier)

Questions pour faciliter cette approche du comment il travaille :

- Quelles *opérations* réalise t-il ? Il effectue quels *gestes* techniques (technicité 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** porte le travail d'un professionnel ? (Les *objets* de son activité)

Questions pour faciliter l'approche du Sur quoi porte son activité

(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** un professionnel travaille ainsi ? Quelle (s) raison(s) se donne-t-il d'exercer son métier comme il le fait ? Quel *sens* attribue-t-il à son métier ? (les *guides* de l'activité d'un professionnel)

Questions pour faciliter l'approche du pourquoi il travaille de cette manière-là.

- Sur quoi il s'appuie 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 ? Lui et ses collègues ont-ils des *contraintes*, des *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 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 ?

Par ailleurs, contrairement à des représentations premières, les travaux envisagés avec les élèves ne peuvent se limiter à l'observation de professionnels, de la même façon que les compétences développées par les élèves ne peuvent se limiter à l'observation de leurs comportements. Les compétences scolaires ne peuvent se discuter en l'absence de la construction des connaissances propres à *l'acculturation* envisagée. Comme pour tout enseignement, ces connaissances demandent à être construites, élaborées par l'élève en retravaillant les conceptions qu'il a sur le domaine considéré. Il ne suffit pas qu'un élève soit « immergé » dans un autre milieu pour qu'il en saisisse les mécanismes profonds<sup>4</sup>. C'est en se déprenant de cette conception uniquement informative de l'apprentissage et en utilisant les informations rencontrées sur le monde professionnel pour en faire des connaissances construites par ses activités scolaires que l'élève prouvera qu'il a su s'adapter à cette culture du travail proposée dans la DP et jusque-là fortement étrangère à la culture scolaire.

Afin d'obtenir ce résultat, trois modes de fonctionnement sont proposés. Ces trois *registres* (informatif, compréhensif, constructif) se complètent pour que l'élève combine des connaissances à partir de points de vue différents. Faire varier les registres d'appropriation permet de s'adapter aux possibles de chaque type de découverte.

#### **Le registre informatif**

C'est par un contact, 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 en question l'élève saisit ce qui est compatible avec sa conception du métier ;
- s'il apprend à utiliser des outils susceptibles de guider son observation, alors il élargit son recueil d'informations.

<sup>4</sup> Reille, E. (2006). Nouveaux Dispositifs, nouvelles dispositions ? Jusqu'où peut-on croire aux bienfaits de l'immersion ? in *Education technologique*, 30. CRDP de Versailles – Delagrave.

Des processus d'enquête, d'investigation correspondent à la mise en œuvre de ce registre.

### **Le registre compréhensif**

IL se concrétise de deux manières complémentaires :

- une compréhension sur l'action qui s'effectue par analyse réflexive sur des pratiques en milieu professionnel
- une compréhension par l'action qui suppose l'analyse de réalisations en milieu scolaire.

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 (analyse de pratiques et de réalisations) les élèves peuvent confronter leurs propres pratiques scolaires aux pratiques de professionnels.

### **Le registre constructif**

Ce registre fonctionne par et dans l'expérience. Il joue simultanément sur les trois axes de la construction d'un **projet** (existentiel, méthodologique 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 de travail ;

Les situations d'argumentation interrogent la rationalité des pratiques pour l'action et dans l'action

L'efficacité de ces formes d'accès aux connaissances dépend également des **modalités pédagogiques** qui sont élaborées en étroite relation avec le cadre d'analyse proposé. Elles associent des pratiques de communication, d'argumentation, de recherche d'information ; elles se concrétisent par des travaux d'investigation et sur projet. Nous avons classé ces modalités suivant deux grands types :

- Les « rencontres » avec des milieux professionnels. Classiquement, ce sont des visites, des expositions, des reportages, des stages (ou des journées de sensibilisation),...
- Les dispositifs d'enseignement prévus pour la classe. Ils se subdivisent en trois modalités complémentaires. Les **réalisations sur projet** correspondent aussi bien à la réalisation d'une enquête, d'une argumentation, qu'à celle d'un produit technique,... Les **investigations sur questionnement** visent à analyser les caractéristiques d'un métier par l'intermédiaire d'interview, d'études documentaires, ou d'introduction de situations filmées. À ceci s'ajoutent les nécessaires **réflexions** sur son **parcours** qui visent non seulement à se réaliser mais aussi à comparer et à réaliser le parcours des autres.

Pour que la variété des points de vue et des approches soient tenues, la prise en charge de la DP doit être conduite par une **équipe hétérogène**.

Elle est constituée en premier lieu par les acteurs ayant les élèves en responsabilité (ils sont au « cœur » de la DP). Ce sont les enseignants chargés de la DP et dans une moindre mesure les professeurs documentalistes.

Sur un second niveau, il s'agit des intervenants ponctuels (ils sont au « service » de la DP). Ce sont les conseillers d'orientation psychologues, les enseignants ayant les élèves en dehors de la DP, les professionnels sollicités pour leur expertise, les responsables de formation.

Sur un dernier niveau, il s'agit des intervenants externes (ils agissent à la « périphérie » de la DP). Ce sont les professeurs principaux, conseillers principaux d'éducation, chefs d'établissement et les professeurs d'autres niveaux qui sont prescripteurs et porteurs de valeurs pour cet enseignement de la DP. Et ce sont également tous les partenaires susceptibles de pouvoir tenir un discours sur le travail et sur sa place dans la culture du collégien : parents, entreprises, associations, administrations, établissements de formation.

La confrontation de différents points de vue et la prise en compte de responsabilités ponctuelles ou en continuum devraient favoriser l'accès des élèves à la variété des connaissances en jeu.

Ultimement, le système didactique ne peut fonctionner sans que des *ressources et outils* sur les métiers, les organisations et les parcours professionnels soient disponibles et rendus accessibles au niveau des élèves de troisième.

Alain Crindal

## **Notre échange**

CH (Christian Houdré), ME (Muriel Esch), BR (Boris Chianale), IR (Ignace Rak), JL (Joël Lebeaume), JLL (Jean-Luc Laurent) ; AC (Alain Crindal), ROB (Régis Ouvrier-Bonnaz)

Quelques extraits représentatifs de notre débat.

IR : Je remarquerai qu'il est positif d'écrire un ouvrage car il oblige à un engagement des auteurs. Dans cet ouvrage, j'ai noté une accumulation de connaissances qui font les succès des ouvrages de technologie. Cependant je n'ai pas trouvé les invariants d'une grille de questionnement qui, à mon avis, permettraient de construire chez les jeunes ce qu'est un métier : c'est quoi le produit (matériel, immatériel) ? quelle est la nature des activités (conception, réalisation, recyclage,...) et quelles technicités sont en jeu ?

On peut rapprocher ce modèle de questionnement de « tâche, visée, référence » ou encore des indicateurs que Jacques Ginestié propose.

Je voudrais faire une autre remarque de caractère plus politique. Aujourd'hui soit la dp est un dispositif qui s'adresse à « certains «élèves », soit la dp est obligatoire à partir de la 6<sup>e</sup> et, dans ce cas, elle doit être prise en charge par la technologie et les autres disciplines sans que des élèves soient marginalisés.

JL : J'aurai une question majeure sur la manière dont vous passez subtilement de la dp à la connaissance du travail. Vous optez pour un sens particulier —un sociologue du travail aurait fait différemment— et je n'ai pas vu les arguments de ce choix particulier. Par ailleurs sur le plan de la construction de l'ouvrage, sa linéarité universitaire propose une entrée par les fondements qui débouche sur l'application et la mise en œuvre. La rationalité de cette organisation fait de la pédagogie une science appliquée. Pourquoi n'avez-vous pas choisi d'entrer par des activités d'enseignement pour gérer ensuite un argumentaire ?

L'ouvrage pose la question de la didactique du travail, question qui dépasse l'ergonomie du travail et qui est présentée d'une manière originale.

CH : Les enseignants sont à la recherche de savoir-faire, d'une méthode, mais aussi, ils s'interrogent sur *à quoi ça va servir la dp* ? Pour ces dispositifs, on désigne souvent un certain type d'élèves présumés volontaires ; ce genre d'ouvrage pourrait ouvrir des horizons, non seulement sur comment on travaille, mais aussi pourquoi on fait ce travail. Si les chefs d'établissement disent que c'est pour favoriser l'orientation vers l'enseignement professionnel tous les collègues n'adhèrent pas forcément à cette visée pour la dp.

JLL : Mes préoccupations actuelles étant sur l'enseignement primaire, avec la question de la dp, moi je mets *découverte du monde*. Sur ces objets d'enseignement, il s'agit de développer une sorte de processus qui va avancer par différenciation. J'ai le sentiment que l'ouvrage procède plutôt par concentration et que vous proposez un dispositif d'analyse valable pour toutes les situations de travail. Des connaissances cachées restent en point de mire, mais l'aspect démystifiant serait confié à qui ?

BR : Vous avez dit que pour connaître un métier il ne faut pas uniquement l'observer mais aussi le pratiquer. Votre exemple du travail des conducteurs de train à la SNCF apporte des connaissances vues de l'intérieur, mais du coup je m'interroge sur comment s'y prendre dans le cadre de la dp 3h en collège, puisqu'il n'est pas possible d'ajouter la pratique à l'observation.

Les enseignants utilisent une grille d'analyse présente dans les documents de l'ONISEP. Le fait d'avoir une grille commune, c'est intéressant car ça permet d'aborder avec les élèves la question des descripteurs à utiliser et que l'on va retrouver à chaque fois.

ME Il n'est pas envisageable que les intervenants dans la dp aient pratiqué tous les métiers dont ils auront à parler, alors comment comprendre ce que l'on ne pourra pas pratiquer ?

AC A partir de tout travail scolaire les élèves peuvent être conduits à réfléchir et à prendre la mesure de la distance, de l'écart et des similitudes qui existent ou non avec des situations de travail des professionnels qu'on leur donne à découvrir. La stratégie des scénarios en technologie est bien de cette veine là. Nous n'avons jamais pensé ni évoqué dans l'ouvrage le fait qu'il fallait faire travailler les élèves dans une situation de nature professionnelle pour qu'ils la comprennent. Dans la dp 6h –mais ce n'est pas la même problématique– il y a des situations qui conduisent l'élève à réaliser pour se rendre compte de ces écarts ; à la manière des scénarios, ces situations doivent être didactisées, elles demandent à être réfléchies après coup.

En ce qui concerne la structure de l'ouvrage, nous souhaitions avoir un produit prenant la forme des *séminaires Mucchielli* publiés chez ESF. Nous voulions une double entrée non hiérarchisée : par les concepts sur une face, par les activités sur l'autre face de l'ouvrage en toute indépendance d'usage. Il nous apparaissait possible d'offrir ce double cheminement et par exemple, un formateur pouvait choisir de s'informer sur les concepts et de voir comment ils étaient indexés aux activités scolaires proposées, tandis que de son côté un praticien pouvait choisir l'entrée par les activités et accéder par une indexation aux concepts qui les argumentaient. Nous avons cru que l'ouvrage allait fonctionner ainsi et nous avons commencé à le rédiger dans ce sens ; comme nous avons également cru que la co-édition Delagrave CNDP serait actée avant la sortie de l'ouvrage (nous nous y étions acharnés depuis plus d'un an), mais les contraintes de l'édition ont été plus fortes et l'originalité de notre conception n'a pas été retenue. Le dvd « des hommes au travail » n'a pas été inclus dans un packaging commun.

Notre choix était bien un ouvrage sur la connaissance du travail, toutefois on ne peut trop l'afficher (entre autre dans le titre) car dans ce cas l'ouvrage ne se vendrait pas ! Nous sommes restés à la limite de l'acceptable, à savoir parler de la dp et l'inscrire dans une problématique plus large qui consiste à mettre en débat la question du travail à l'école. Cette question pourrait être entr'ouverte à l'école primaire, étudiée au collège et approfondie au lycée. Le choix de ne pas prendre l'entrée sociologique vient de nos compétences, mais aussi du fait qu'il y a déjà des ouvrages qui ont pris cette entrée par exemple *Enseigner l'entreprise* de Christian Laval et Régine Tassi (2004, Institut de recherche FSU & ATTAC).

ROB Notre intention c'est bien de construire une didactique pour la découverte professionnelle, mais aussi, en ce qui me concerne, pour l'orientation. Cette volonté n'est pas beaucoup partagée dans notre système éducatif, c'est un peu pour ça que nous avons réagi au cours de la participation au groupe chargé du document d'accompagnement. On ne s'est pas compris, il n'y avait pas de volonté de mobiliser la recherche sur ces questions-là et nous nous sommes retirés de ce groupe.

Le constat qu'on a fait, c'est que les gens pensent qu'on peut parler des métiers sans isoler les savoirs nécessaires pour construire quelque chose sur les métiers. Comme on ne peut pas faire des maths sans connaissances mathématiques, comment pourrait-on construire des activités sur les métiers et le travail sans isoler des connaissances sur la base desquelles on va faire travailler les élèves ?

Je n'ignore pas les travaux des sociologues, mais ce n'est pas mon champ de recherche. Cependant, je souligne que Pacaud dit *travailler c'est vaincre* et sur ce point de vue, je pense qu'on pourrait mobiliser les travaux de Zarifian. Il s'agirait alors de sociologie des professions plutôt que de sociologie du travail. Nous avons un peu abordé cette question lorsque nous avons précisé la différence entre métier, profession, emploi, travail et sur la remise en cause de ces différenciations. Il faudrait néanmoins creuser cette approche.

Nous considérons que la mise en place de la dp est en partie due à l'échec de la reconnaissance du travail à l'école et sur ce point en particulier, l'échec de la technologie. A partir du moment où, dans les faits, la technologie n'a pas montré qu'elle pouvait traiter cette question là, on a installé cette dp. Mais c'est pareil pour le français et c'est pareil aussi pour l'histoire géographie. Ceci pose problème, à tel point qu'aujourd'hui on dit aux enseignants vous faites de la dp, oubliez que vous êtes profs de technologie, professeur d'histoire-géographie, professeur de français. On leur demande d'oublier ce qui fait leur identité professionnelle !

Sur ce que vous disiez à propos des descripteurs qui sont proposés dans certains documents de l'ONISEP, ils se situent essentiellement sur la tâche. Nous ne partageons pas ce point de vue, il ne suffit pas de repérer ces descripteurs pour savoir ce qu'est un métier. Notre position serait inverse, c'est le travail sur les variations du métier, et non celui sur les invariants, qui permet de comprendre ce qu'est le métier, mais c'est difficile à mettre en œuvre. Les descripteurs (opérations typiques du métier, formation nécessaire, responsabilité, carrière, salaire, ...) ne donnent pas grand'chose à voir du métier et, dans certaines situations, ils ne correspondent pas à la réalité du métier. De la même façon pour répondre à IR, ce qui nous apparaît important ce n'est pas *le produit du travail* mais plutôt *l'objet du travail*. Par exemple, chez le technicien de rivière (document présenté au cours de la réunion émanant du CRDP de Montpellier) l'objet du travail ce n'est pas l'arbre, il travaille à maintenir l'équilibre du milieu et c'est cette notion d'équilibre qui est au cœur du métier. Si un élève ne voit que l'abattage des arbres, alors il ne comprend pas le sens de ce métier-là. De la même manière, dans l'exemple que prend souvent Alain sur les opératrices téléphoniques des magasins de vente par correspondance, leur objet ce n'est pas de prendre des commandes ou de répondre au téléphone, c'est d'habiller à distance la personne qu'elles ont en ligne en travaillant sur la voix pour se construire une image de cette personne. Si on ne fait pas comprendre ça, les élèves ne comprennent rien. Lorsque l'on demande à un élève d'interroger les professionnels sur *ce qu'ils font*, la réponse qu'ils obtiennent est essentiellement la tâche, donc la commande du travail et non pas le réel l'activité. Dans une restitution après un stage en milieu professionnel si l'on demande à l'élève *ce qu'il a fait* alors nous saurons uniquement *ce qu'on lui a demandé de faire* et nous n'obtiendrons pas grand'chose de ce qu'il a fait. En revanche par l'intermédiaire d'une méthode indirecte, si on lui dit : *si j'avais été à côté de toi lundi matin de 8h à 8h 30 qu'est-ce que j'aurai vu de ce que tu as fait à ce moment-là ?* on obtient plus le réel de l'activité que la commande qui lui a été faite.

Sur la question de l'élève qui aurait à pratiquer le métier, je pense qu'effectivement, pour les enseignants qui n'ont aucune pratique de travail en dehors de leur métier, c'est difficile de rentrer dans les problématiques de la dp. A l'INETOP, nous obligeons maintenant les COP durant leurs huit semaines de stage en entreprise à être en situation sur un poste de travail pour s'éprouver subjectivement dans le travail pour pouvoir en parler. Le fait qu'un certain nombre d'enseignants n'aient jamais eu cette expérience pose également problème.