

COMMENTAIRES DU POINT DE VUE DE LA DIDACTIQUE

Andrée TIBERGHEN

CNRS - IRPEACS - Équipe COAST

École Normale Supérieure de Lyon

46, allée d'Italie

69364 Lyon cedex 07, France

Cette expérience de formation amène à poser des questions ou émettre des commentaires du point de vue de la didactique. Il s'agit d'une première esquisse d'une problématique de recherche dans un domaine encore peu abordé par les didacticiens¹.

Nous suggérons quelques remarques ou questions relatives au fonctionnement des savoirs et savoir-faire dans ce type de formation, en comparaison avec ce qui se passe dans la formation habituelle de l'Éducation nationale. Pour cela nous utilisons le concept de transposition didactique qui nous apparaît adapté à cette étude, en ce qu'il permet d'identifier les contraintes spécifiques sur les savoirs et savoir-faire quand ils sont mis en œuvre dans différents contextes (recherche, enseignement, production...).

Ce concept nous permet de sélectionner quelques points de comparaison. Par exemple, nous comparerons les procédures d'explicitation en jeu dans la mise en place d'une formation ou d'un enseignement, dont habituellement l'élaboration des programmes et des manuels scolaires fait partie. Plus précisément il s'agira de ce qui est explicité par écrit dans la mise en place des formations étudiées, ce que nous appellerons "mise en texte". Nous nous intéresserons également à une des contraintes majeures, la légitimation des contenus de formation. Les deux autres points sont relatifs, non pas à la mise en place des formations, mais à leur fonctionnement. À partir du fait, qui nous semble essentiel, que le lieu de production, une usine, est en même temps le lieu de formation, nous avons choisi d'aborder deux aspects relatifs aux savoirs : leurs statuts et les rapports que les formés peuvent avoir aux savoirs quand ils sont en situation de formation professionnelle.

Dans la suite du texte nous utiliserons le mot savoir au sens large, il désignera également les savoir-faire.

1. Remarquons qu'ici, de par le type d'expérience de formation qui est considéré, la question de l'alternance ne se pose pas et ne sera pas abordée.

De la “mise en texte” du savoir à enseigner à celle des compétences

Dans l'expérience présentée précédemment, il apparaît que la phase d'explicitation des compétences nécessaires à l'amélioration de la productivité est très importante ; un temps relativement long y est consacré. Il y a une “mise en texte” des compétences à acquérir :

- l'une interne à l'entreprise : il s'agit des compétences nécessaires pour réaliser des productions données ;
- l'autre externe à l'entreprise puisqu'il s'agit de mettre en relation les compétences élaborées du point de vue de l'entreprise avec les référentiels de diplômes de l'Éducation nationale (institution extérieure à l'entreprise).

Ainsi ce type de formation conduit à des explicitations différentes de celles qui sont faites habituellement dans l'enseignement où la “mise en texte” essentielle porte sur les savoirs à enseigner : rédaction de programmes, de livres de l'élève, de livres du maître, d'Annales...

La double légitimation des savoirs en jeu

Rappelons que dans la politique de formation choisie, deux parcours sont possibles : l'un se fait seulement dans le cadre de l'évolution de carrière alors que, dans l'autre, un des enjeux est un diplôme de l'Éducation nationale. La différence de rôle du système éducatif dans ces deux cas est intéressante du point de vue de la légitimation des savoirs en jeu dans ces formations. Dans le premier cas, celui-ci est un prestataire de service, il n'intervient pas dans l'évaluation ; la question est alors interne à l'entreprise. En revanche, le choix d'une formation diplômante rend nécessaire l'officialisation des relations entre l'entreprise et l'Éducation nationale ; par exemple un protocole d'accord a été signé avec la direction des lycées, où la comparaison entre compétences et référentiels a joué un rôle important. Ainsi, l'entreprise et l'Éducation nationale sont deux garants de la reconnaissance de l'acquisition de compétences. On peut s'interroger sur ce qui est en jeu dans cette légitimation : s'agit-il des savoirs enseignés en tant que tels, du seul respect des référentiels, ou d'un ensemble plus complexe ? Est-ce que le niveau de diplômes intervient dans le fonctionnement de la légitimation ?

Aux niveaux CAP et BP, la légitimation du savoir enseigné se fait à la fois par la profession et par l'Éducation nationale (les commissions paritaires comprennent les représentants de ces deux types d'institutions). La référence essentielle pour ces savoirs enseignés est une pratique professionnelle. On peut dire que les sociétés savantes des disciplines enseignées ne sont pas directement concernées ; contrairement au cas de l'enseignement général¹, c'est seulement par l'intermédiaire des enseignants représentants de l'Éducation nationale que cette légitimation “savante” a lieu. Pour le BTS, la légitimation relève aussi de la profession mais les sociétés savantes, en particulier dans les domaines technologiques, peuvent jouer un rôle direct.

1. Je ne crois pas que ni l'Académie des Sciences, ni la Société Française de Physique ou de Chimie par exemple n'aient émis un avis sur les contenus d'enseignement de ces filières.

Au niveau ingénieur, la légitimation des savoirs enseignés fonctionne différemment. Les industriels ne sont pas les seuls concernés, les sociétés savantes le sont aussi. Les savoirs disciplinaires jouent un rôle important dans le contenu du savoir enseigné. Celui-ci a une certaine **autonomie** par rapport à son utilisation future dans une pratique professionnelle. La pratique de l'ingénieur au sein d'une usine n'est pas, et de loin, la seule référence pour cette formation. L'importance de la recherche, comme en témoigne le débat de la formation par la recherche et de l'installation de laboratoires de recherche dans les écoles d'ingénieurs, est aussi un signe du rôle des sociétés savantes.

Ainsi, il apparaît deux situations bien différentes du point de vue de la légitimation : d'une part les CAP, BP et BTS pour lesquels la référence du contenu de la formation est essentiellement une pratique professionnelle, et d'autre part le cas des ingénieurs où les références sont à la fois des savoirs "savants" et des pratiques de diverses natures : recherche, industrie (production, ingénierie...).

Le cas des DUT est intéressant car il est intermédiaire entre CAP, BP, BTS d'une part et ingénieur d'autre part. La question de cette formation qualifiante dans l'usine n'est pas résolue. Actuellement seul fonctionne un DU, qui correspond à un DUT sans le diplôme, car l'université considère les compétences et les savoirs associés à ce DU difficilement conciliables avec ceux d'un DUT. On peut interpréter cette difficulté en remarquant que le DUT est un diplôme délivré par l'université et que les enseignants sont en grande partie des universitaires, ce qui n'est pas le cas du BTS. Comme nous l'avons vu précédemment, deux grandes options sont possibles en ce qui concerne le savoir enseigné : sa légitimation se fait seulement par la compétence relative à des pratiques professionnelles ou, comme c'est le cas pour les ingénieurs, le savoir enseigné a une certaine autonomie, dans le sens où la cohérence du savoir disciplinaire de référence peut jouer un rôle relativement important dans l'élaboration du savoir à enseigner, il aura alors une légitimation par rapport au "savoir savant". On peut considérer que, pour le DUT, il peut y avoir conflit entre ces deux légitimations : celle liée aux pratiques professionnelles de référence ou celle liée aux savoirs savants de référence.

Il serait intéressant d'étudier les savoirs en jeu dans la formation en considérant les deux types de référence, pratiques professionnelles et "savoirs savants" : dans quelle mesure ces références sont-elles conciliables à ce niveau d'étude ?

Le statut des savoirs en jeu dans la formation

Les choix faits pour cette formation supposent que les savoirs à l'œuvre au sein de l'entreprise sont, au moins dans une certaine mesure, pertinents à la fois pour la production et pour la formation¹. C'est le cas des situations de discussions pour résoudre un problème de panne par exemple, qui

1. Cette formation va en sens inverse de "l'idéologie" qui était sous-jacente à l'école primaire du 19^e siècle comme protection de l'enfant contre l'univers de travail, mais qui en même temps a conduit à priver les enfants des classes populaires de leurs référents quotidiens.

ne peuvent plus réellement être identifiées comme situation de formation ou situation de production. Pour les situations où les apprenants et formateurs “se retirent du monde du travail”, tout en restant dans l’usine, le contenu du savoir enseigné est relatif aux compétences du référentiel, on pourrait dire “au service” de l’acquisition de la compétence professionnelle.

Cette similarité, voire cette identité entre les savoirs en jeu dans la production et la formation, supposent qu’ils sont jugés pertinents non seulement de manière interne à la pratique professionnelle de l’usine ou même d’un atelier, mais aussi par des personnes extérieures, les représentants de l’Éducation nationale. Ces savoirs doivent donc être en partie décontextualisés de la situation professionnelle spécifique dans laquelle ils sont mis en œuvre.

On peut s’interroger sur les conditions de cette décontextualisation. Dans le cas d’un grand groupe industriel, les échanges mettant en jeu les savoirs sont très nombreux, il s’agit en particulier :

- d’échanges internes, au sein d’une usine et ou d’un groupe (dans le cas des grands groupes), entre différents services (ingénierie, bureau d’étude, usine...), entre personnes ayant des formations différentes. Ceci oblige à ce que les différents interlocuteurs aient des connaissances communes et donc décontextualisées ;

- d’échanges externes, même si c’est de manière indirecte, par exemple par l’intermédiaire des cadres¹. Ce n’est pas un hasard si leur formation est traitée de manière différente : dans leur très grande majorité, ils ont acquis une formation initiale dans des institutions d’enseignement (écoles d’ingénieurs) extérieures à l’usine, et leur formation continue est assurée par des organismes souvent externes à l’entreprise. Ainsi, les savoirs qu’ils mettent en œuvre dans l’entreprise sont à l’origine “légitimés” et “décontextualisés”. Ils peuvent faire appel à différents registres de savoir ;

- d’échanges par le transfert de technologie où le savoir intervient comme objet de commercialisation ; dans ce cas les échanges se font quasiment à tous les niveaux hiérarchiques, mais ils mettent en jeu des savoirs contextualisés aux installations vendues.

Ainsi, on peut supposer que cette formation interne à l’entreprise favorise d’autant plus la décontextualisation des savoirs qu’elle est un lieu important de “circulation” de savoirs. Cette circulation permet aussi une “dépersonnalisation” (ici la “personne” pouvant représenter un groupe, une usine ou une unité de production) du savoir. Il est vraisemblable que la décontextualisation soit d’autant plus nécessaire que le niveau de formation est plus élevé. La nécessité de cette décontextualisation des savoirs est probablement un phénomène de plus en plus important dans les activités actuelles ; et pourtant il semble bien, comme le montrent certains travaux, qu’un professionnel, technicien supérieur par exemple, se réfère à son unité de travail (ou encore unité de base) au sens où ce qu’il fait est conforme aux pratiques de sa propre unité et de ce fait est validé. Ce fonctionnement des savoirs est complexe et encore peu connu.

1. La gestion des ingénieurs est assurée au niveau du groupe industriel et non de l’usine, ce qui suppose qu’*a priori* les compétences des ingénieurs et leurs savoirs associés sont décontextualisés.

Les rapports aux savoirs dans la production et dans la formation

À partir de cette hypothèse de double pertinence des savoirs pour les fonctions de production et de formation, plusieurs types de réflexion peuvent émerger.

A *priori* dans une usine, le rapport au savoir (recouvrant également le sens de savoir-faire) est un rapport "d'utilisation" (le savoir est utilisé pour produire). Or l'unité de lieu conduit à ce qu'une situation de production soit également situation de formation. Cela suppose :

- soit que la personne en formation et le formateur aient le même rapport au savoir quand ils l'utilisent pour produire, ou quand ils l'utilisent pour apprendre ou pour enseigner,

- soit que le formé prenne à sa charge la spécificité d'un rapport au savoir de "formation" (quand il l'apprend). On peut se demander si, suivant le niveau des formations (CAP à BTS), l'écart entre ces rapports au savoir de formation et d'utilisation est plus ou moins grand. On rejoint ici la question de la relation entre le fonctionnement du savoir et la pratique correspondant à ce fonctionnement (une personne peut-elle mettre en œuvre ce qu'elle sait dans un type de situation ou dans divers types : production, ingénierie, recherche, commercialisation...). On peut faire l'hypothèse que plus la cohérence du fonctionnement du savoir est relative au savoir lui-même et non à une pratique pour laquelle il est utilisé, plus une personne aura des difficultés à gérer ce savoir dans des situations différentes : pratique professionnelle ou situation de formation.

La formation sur le lieu de travail permet de ne pas changer radicalement le rapport au savoir du professionnel qui est un rapport de type "utilisation" dans un contexte donné. Ainsi, le savoir est peu décontextualisé ; c'est probablement une des raisons des succès des CAP et des BP. En revanche, dans le cas des BTS, le type de savoir nécessaire est sous une forme qui nécessite une "décontextualisation" ¹ plus importante, c'est peut-être une des raisons de la plus grande difficulté des apprenants dans le cas du BTS . On a une distance plus grande entre la conceptualisation de la situation et la situation elle-même. Cette conceptualisation (ou encore le modèle construit de la situation) peut être traitée à certains moments pour elle-même, elle acquiert une indépendance. Il y a ainsi construction d'un ou souvent plusieurs modèles de la situation qui sont traités pour eux-mêmes et qui ensuite, après ces traitements, doivent être réinterprétés dans les termes de la situation réelle. On a des allers-retours entre les modèles et le réel.

Il serait intéressant d'étudier ces différences entre les rapports au savoir quand on l'apprend ou quand on l'utilise dans une situation professionnelle dans les divers cas de formation. On retrouve là une des questions étudiées dans le GDR "Didactique et acquisition des connaissances scientifiques", qui concerne la relation entre la réussite de l'apprentissage et la gestion par l'apprenant et l'enseignant de plusieurs savoirs, dont certains sont implicites et pourtant nécessaires à l'apprentissage. Ils sont alors laissés à la seule charge de l'apprenant.

1. Ce phénomène est à relier à l'abstraction, mais celle-ci n'est qu'une conséquence parmi d'autres de cette décontextualisation.