

QUELLES RELATIONS ENTRE RECHERCHE ET CONTENUS DE FORMATION ?

UNE ILLUSTRATION DANS LA FORMATION DE PROFESSEURS DE LYCÉES PROFESSIONNELS TERTIAIRES

NICOLE LEBATTEUX, ALAIN LEGARDEZ*

Résumé À l'IUFM d'Aix-Marseille, la formation initiale des professeurs stagiaires de l'enseignement professionnel tertiaire s'appuie sur des résultats de recherches socialement finalisées pour amorcer le processus de structuration d'une personnalité professionnelle réflexive. En prenant en compte la finalité de cette voie (formation centrée sur l'entreprise pour l'insertion socioprofessionnelle des élèves), il s'agit d'articuler dans le dispositif des modules de formations susceptibles de les amener à construire des distances critiques à leurs pratiques, notamment par la formulation de nouveaux questionnements et lors de pratiques socialisées dans le groupe.

Introduction

41

La finalité de la voie professionnelle est de former à des compétences tout en assurant aux élèves de niveau V (CAP et BEP) et IV (baccalauréat professionnel) une culture générale afin de les rendre « employables » (Raulin, 2006). Ainsi, les connaissances acquises doivent permettre aux élèves de s'insérer professionnellement, de se requalifier au fur et à mesure des mutations techniques et de participer aux débats dans la société. En fonction de ces objectifs, l'entreprise tient une place centrale dans l'enseignement professionnel tertiaire (EPT) en tant qu'objet unique de l'enseignement et lieu de formation au travers de l'alternance sous statut scolaire.

Aujourd'hui, l'EPT est traversé par un débat qui porte sur la dégradation des conditions d'insertion des diplômés d'un CAP ou d'un BEP tertiaire et qui amène l'institution à se questionner sur l'utilité et donc la pérennité de cette voie. Dans ce débat les

* - Nicole Lebatteux, Alain Legardez, UMR ADEF (université de Provence-IUFM et INRP).

enseignants sont les premiers interpellés en fonction de leur (in)capacité à prendre en charge une forme de rapport au savoir moins scolaire et plus finalisée. Selon une étude récente sur l'enseignement de l'entreprise (Lebatteux, 2005), c'est la référence sociale des savoirs prescrits (1) – essentiellement des pratiques de référence (Martinand, 1986) et des pratiques sociotechniques (Lebeaume, 2001) –, qui pourrait constituer l'un des obstacles à un apprentissage destiné à éclairer la vie professionnelle et sociale des élèves. Cette étude montre que les élèves abordent les situations d'enseignement et d'apprentissage avec des connaissances préalables proches d'une véritable représentation sociale de l'entreprise qui les conduit à « interpréter » les enseignements scolaires.

La préoccupation de l'emploi, à travers l'employabilité des élèves, pose la question de la formation d'enseignants spécifiques auxquels l'institution assigne une mission scolaire et sociale de prise en charge de l'éducation et de la formation dans la sphère éducative, et pour la qualification et vers l'emploi, dans la sphère du travail. Pour les futurs enseignants de l'EPT, la question de leur relation à l'entreprise est cruciale pour assumer leur mission de socialisation, de formation et d'insertion. Cette mission interpelle les IUFM qui sont chargés d'aider les professeurs stagiaires à construire une pratique réflexive (Jellab, 2006). Il s'agit de contribuer à amorcer le processus de structuration de leur personnalité professionnelle en mettant en cohérence les différents éléments de leur formation initiale alternée.

Nous présenterons d'abord les spécificités de l'enseignement tertiaire et leurs conséquences sur les missions confiées aux enseignants avant de montrer comment, à l'IUFM d'Aix-Marseille, les résultats de recherches socialement finalisées par la formation intégrés dans le dispositif de formation sont appelés à contribuer à la construction d'une personnalité professionnelle réflexive des stagiaires.

L'EPT, UN ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

La voie professionnelle est au cœur des pratiques de sélection sociale qu'assume le système éducatif français. Elle accueille principalement des élèves qui n'ont pas été jugés aptes à poursuivre des études générales après la troisième, souvent caractérisés comme « plutôt concrets » et désignés comme « en échec » ou au moins « en difficulté ». Ces caractéristiques justifient un ensemble de spécificités tant au niveau des

1 - Ces savoirs, issus des champs de la gestion, de l'économie et du droit, sont associés à des pratiques professionnelles rédigées en termes de compétences. Ils sont souvent éloignés des connaissances théoriques qui les sous-tendent.

prescriptions que dans l'organisation et les modalités de la formation et des missions confiées aux enseignants.

Une prescription en termes de compétences centrée sur l'entreprise

Chaque diplôme de l'EP est renvoyé à son référentiel qui vise à mettre en correspondance directe la réalité de la formation et celle des activités de travail en entreprise et constitue le texte de référence pour les savoirs à enseigner. Il se présente sous la forme de plusieurs documents articulés entre eux, notamment le référentiel des activités professionnelles, qui met en relation un contexte professionnel et des emplois visés, et le référentiel de certification dans lequel chaque fonction de l'entreprise est traduite par une liste de compétences déclinées en activités à réaliser (savoir-faire) puis mises en relation avec des savoirs associés. Dans la partie économique et juridique, les connaissances prescrites sont centrées sur l'entreprise, le salarié et le citoyen. Elles constituent souvent de questions potentiellement « socialement vives » (Legardez, Simonneaux, 2006) pour les élèves et donc pour les enseignants, comme les conflits du travail, les revenus ou encore le chômage.

La forme de ce document, rédigé en termes de compétences, et non pas de contenus d'enseignement, à une forte incidence sur les modalités d'enseignement puisque « la transposition didactique a changé de point de départ : au lieu des savoirs savants, ce sont les pratiques professionnelles en acte qui servent de référence aux objets d'enseignement... » (Caillot, 1996, p. 27). La question des savoirs en jeu, « savoirs associés » aux « savoir-faire », devient donc cruciale pour approcher les processus impliqués dans la voie tertiaire et c'est alors l'interprétation singulière faite par chaque enseignant qui tentera de donner une cohérence à l'ensemble de ces prescriptions pour la construction d'un savoir opératoire par les élèves qu'il aura en charge.

43

Une formation en alternance sous pilotage scolaire

Pendant leur cursus les élèves réalisent des périodes de formation en entreprise en alternance avec la formation en milieu scolaire (de 6 semaines en BEP à 16 semaines en baccalauréat). Ces « stages » ont une forte valeur d'enjeu car leur évaluation participe fortement à l'obtention des diplômes par le biais des coefficients. Cette formation articulée dans deux lieux sur le même objet interpelle leurs pratiques sociales. En effet, ils ont une approche de l'entreprise issue de leur insertion dans un milieu, à la fois leur groupe social d'appartenance et leur famille, et ils sont situés en position d'interaction avec l'objet dans leurs pratiques scolaires. C'est cette forme particulière de connaissance, conditionnée par une insertion sociale, qui pourrait être en concurrence avec des formes scolaires de connaissances.

Un métier d'enseignant où socialisation et apprentissages sont étroitement liés

Enseigner en lycée professionnel est un métier en évolution constante pour des raisons inhérentes à l'évolution de la société, notamment parce que les médias concurrencent les savoirs enseignés et que le public accueilli est moins homogène en termes d'origines socioculturelles comme d'attentes et de besoins. C'est dans ce contexte que les professeurs de lycée professionnel (PLP) doivent à la fois enseigner des savoirs scolaires, former des acteurs de la vie économique et former aussi des citoyens, tout en renforçant les partenariats avec l'entreprise et les familles. Il s'agit d'amener les élèves à construire des savoirs scolaires destinés à éclairer leur vie sociale et professionnelle, principalement à partir d'études de cas transposées de situations d'entreprises, en privilégiant une démarche inductive pour les mobiliser et les motiver.

L'expression des attentes de la société influe ainsi sur les rôles attribués à ces enseignants dans le cadre de leur mission générale d'insertion. Pour S. Johsua : « On demande au système éducatif de jouer son rôle contre le chômage des jeunes en leur inculquant les comportements adéquats qui les prépareraient à "l'insertion" et à "l'employabilité". On lui demande aussi, bien entendu, de transmettre les connaissances jugées indispensables. Mais également de pourvoir à une "socialisation" à laquelle une fraction croissante de la population est décrétée rétive » (1999, p. 31-32). Ce n'est donc plus seulement le savoir prescrit qui caractérise l'enseignant de lycée professionnel mais plus spécifiquement un ensemble de postures qui légitiment son action. Ce nouveau métier d'enseignant interpelle le processus de professionnalisation des maîtres.

44

LE DISPOSITIF DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE L'EPT

Le dispositif de formation des enseignants de l'EPT dans les IUFM est cadré nationalement, mais chaque institut en propose ses propres déclinaisons validées par le ministère. L'exemple que nous prenons (celui de l'IUFM d'Aix-Marseille) est donc partiellement spécifique, notamment en ce qu'il cherche à favoriser une articulation entre recherches en didactiques contextualisées et formation professionnelle.

Un dispositif en alternance...

La formation initiale des enseignants est une formation professionnelle universitaire d'adultes qui s'appuie sur l'alternance et s'articule dans un dispositif qui vise à « permettre de construire les compétences professionnelles exigées aujourd'hui de tout

enseignant,... mission d'instruction,... d'éducation,... de contribuer à l'insertion sociale et professionnelle des élèves... » (MEN, 2007).

Dès le début de l'année, les stagiaires prennent en charge des classes pour une durée de 4 à 8 heures d'enseignements. De plus, compte tenu de la référence constante à l'entreprise dans la formation des élèves, un stage obligatoire d'une durée de trois semaines est inscrit dans leur parcours. Les objectifs de ce stage ont été précisés dans les textes organisateurs au fil des années. De la nécessaire « connaissance du milieu économique et professionnel » (1991) à « repérer comment les savoirs scolaires sont utilisés dans l'entreprise » (1994) ou encore « axé sur les relations entre l'école et l'entreprise (suivi des élèves, relations avec les tuteurs d'entreprise...) et devrait leur permettre de concevoir des outils pédagogiques appropriés » (2007). Il s'agit donc pour eux d'une triple alternance établissement scolaire-entreprise-IUFM dont l'IUFM est le pivot. Cependant, si l'importance de la relation à l'entreprise dans la formation de maîtres spécifiques est reconnue, rien n'est dit sur les distances à construire par l'enseignant, relativement aux trois lieux de l'alternance, pour répondre aux attentes de l'institution scolaire.

... qui vise une construction de distances

En nous appuyant sur les résultats d'une recherche (INRP-IUFM d'Aix-Marseille) menée sur les processus de structuration (2) de la personnalité professionnelle des enseignants stagiaires de l'EPT (Legardez, Lebatteux, Froment, 2003), nous proposons une analyse de ce processus en termes de « construction de distances » aux différents savoirs (Legardez, 2004a).

45

Dans leur formation réflexive, les professeurs stagiaires vont ainsi devoir construire leurs propres distances :

– *Des distances aux différents savoirs de références extérieurs à l'école* : savoirs universitaires, pratiques sociales et professionnelles. Par rapport à ces dernières, les enseignants des filières professionnelles ont à marquer la mise à distance de la pratique qui est inhérente à l'école (à la différence du compagnonnage), puisque le système actuel de la formation professionnelle scolaire en France est bien celui de « l'alternance sous pilotage scolaire » (Brucy, Troger, 2000).

2 - La « structuration » est entendue ici comme le processus qui vise à construire une posture réflexive par une mise en cohérence des éléments d'un dispositif pour renforcer la professionnalité des enseignants en formation. Elle est regardée au travers de la construction de distances, par exemple, par la formulation nouvelle d'une question.

La question de la référence dans les EPT doit s'appréhender dans son contexte marqué le plus souvent par de profondes mutations, la notion de « pratique de référence » éclairant aussi ce contexte spécifique ; il s'agit en particulier « de prendre en compte non seulement les savoirs en jeu, mais les objets, les instruments, les problèmes et les tâches, les contextes et les rôles sociaux ; de penser et d'analyser les écarts entre activités scolaires et pratiques prises pour référence » (Martinand, 2001, p. 19).

– *La distance aux savoirs institutionnels scolaires : les référentiels*, dont la rédaction en termes de compétences ne dispense pas l'enseignant de construire sa propre distance, sa « liberté pédagogique ».

– *La distance aux savoirs sociaux des élèves*, particulièrement sur des objets d'enseignement porteurs d'enjeux sociaux qui renvoient souvent à une représentation sociale (comme l'entreprise) (3).

– *Enfin, une distance aux manuels* ou autres supports utilisés avec des élèves (4).

Pour illustrer ces relations entre recherches en didactiques et formation initiale en IUFM de professeurs de lycées professionnels tertiaires, nous privilégierons deux exemples qui portent sur des objets d'enseignement à partir desquels nous montrons qu'un travail en formation sur des résultats issus de ces recherches « contextualisées » peut contribuer à cette structuration de leur « genre professionnel » (Clot, 2004) de professeur débutant de LP.

DEUX EXEMPLES DE RELATIONS RECHERCHE / FORMATION

46

C'est donc ce processus de construction de distances que nous tentons d'initier en reproblématisant et en recontextualisant certains résultats de recherches socialement finalisées par la formation dans le cadre des pratiques enseignantes. Pour cela, à des moments stratégiques de la formation, des modules didactiques construits à partir des résultats de recherches menées sur les enseignements professionnels tertiaires visent à nourrir une réflexion individuelle et collective pour garantir une posture à la fois critique et plurielle afin d'aider les stagiaires à adopter un positionnement réflexif.

Nous en proposons deux exemples : le premier s'appuie sur une recherche sur la représentation sociale de l'entreprise ; il s'inscrit dans une phase initiale du processus de formation qui vise à stimuler et armer le questionnement des stagiaires. Le

3 - Voir notre exemple sur l'entreprise, p. 47.

4 - Voir notre exemple sur les revenus, p. 52.

second utilise des résultats d'une recherche sur l'enseignement des revenus et se situe plus tard, lors des phases de mise en activités des stagiaires et de synthèse de la formation. Les trois modules de formation qui y sont consacrés occupent 27 heures sur les 72 dévolues aux enseignements disciplinaires et didactiques. Ils se prolongent dans les analyses de pratiques professionnelles : collectives lors des formations à l'IUFM et individuelles dans le cadre de l'établissement en stage en responsabilité.

La relation à l'entreprise dans la voie professionnelle

Il s'agit d'un module de 6 heures qui s'appuie sur les résultats d'une étude transversale sur l'enseignement de l'entreprise en classe de BEP de lycée professionnel tertiaire (Lebatteux, 2005). Ce module est proposé dans le premier mois de la formation pour amener les enjeux de l'enseignement professionnel dans le cadre de la mission spécifique dévolue aux enseignants de l'EPT. Il est organisé sous la forme de courts exposés suivis de débats avec le groupe.

Étape 1 : présentation du cadre de référence

La présentation de l'étude de référence vise la compréhension des processus impliqués dans l'enseignement professionnel tertiaire. Elle pose l'hypothèse de l'existence d'une représentation sociale (RS) de l'entreprise pour les élèves (Legardez, Lebatteux, 2002) et s'appuie sur l'utilisation de la théorie structurale (TSRS) (École d'Aix : J.-C. Abric, C. Flament, P. Vergès...) et de ses outils pour analyser les modalités de la construction des savoirs par les élèves en lien avec les pratiques enseignantes (Legardez, 2004b). La justification du recours à la TSRS est construite à partir d'un schéma qui amène progressivement les éléments théoriques permettant de comprendre les différentes analyses qui seront présentées ensuite.

47

Les deux populations enquêtées ont complété le même questionnaire, issu des travaux de P. Vergès (2001), ce qui permet de croiser (Legardez, Lebatteux, 2005) les savoirs préalables des élèves à leur entrée dans la voie professionnelle (24 classes de seconde) et leur évolution en fin de cycle de BEP (20 classes de terminale) avec ce qu'anticipent les enseignants des savoirs naturels des élèves et leurs attentes en termes de savoirs ancrés après le processus d'enseignement (102 enseignants des pôles professionnels). Le discours de 12 élèves de terminale apporte des éclairages complémentaires.

L'analyse révèle que les élèves ont une RS de l'entreprise que J.-C. Abric définit comme « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou

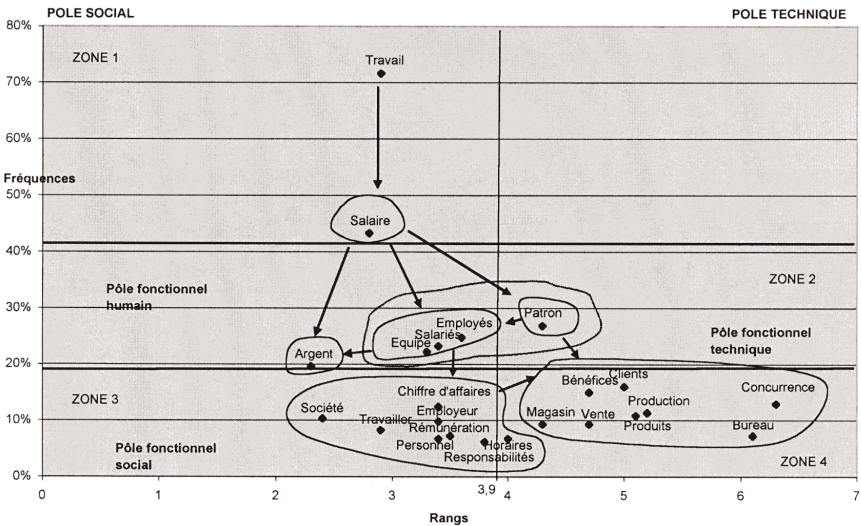
un groupe reconstruit le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (1994, p. 188). Il s'agit d'un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes et de croyances se référant à un objet qui constitue une grille de lecture commune pour interpréter les informations (sociales et scolaires) selon des processus qui lui sont propres, notamment l'objectivation et l'ancrage (Jodelet, 1994). C'est cette forme de connaissances conditionnée par une insertion sociale qui pourrait être en concurrence avec des formes scolaires de connaissances pour les élèves de BEP tertiaire. Le regard croisé des enseignants et des élèves montre des écarts parfois importants et interroge sur la difficulté d'enrichir les savoirs sociaux des élèves par des apprentissages scolaires.

Les principaux résultats de l'étude sont distingués en termes de savoirs naturels des élèves sur l'entreprise et de savoirs scolaires enseignés.

Étape 2: sur l'évolution des savoirs naturels

Quelques résultats

Les savoirs naturels des élèves sont recueillis grâce à une question d'évocation, association libre dans laquelle on demande: « *Quels mots ou expression vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'entreprise ?* ». Ils citent un ensemble de mots qui sont classés en fonction de leurs fréquences et de leur rang d'apparition (les mots cités le plus souvent et parmi les premiers dans la liste de mots produite – fréquence forte et rang faible – sont des éléments importants pour définir l'entreprise).



Graphique 1 – Réponses à la question d'évocation des élèves de terminale en fin de cycle

Nous présentons aux stagiaires les résultats qui montrent que les élèves abordent le cycle professionnel avec une RS de l'entreprise en cours de structuration composée essentiellement de savoirs sociaux. Cette représentation se structure durant la formation, c'est-à-dire que des éléments prennent leur place pour faire sens, mais elle n'évolue que peu dans son contenu et seulement dans les zones périphériques (graphique 1, ci-contre).

L'analyse révèle que les élèves, durant leur cursus, conservent une définition auto-centrée, descriptive et fonctionnelle de l'entreprise dans laquelle le pôle social est premier (zones 1 et 3) et le pôle fonctionnel technique second (zones 2 et 4). Pour eux, l'entreprise: c'est d'abord le *travail* pour un *salair*e, c'est-à-dire des [employés et des salariés] qui travaillent en *équipe* pour un *patron* afin de gagner de *l'argent*, et c'est ensuite la *vente* de *produits* à des *clients* dans un *magasin* pour faire des *bénéfices*.

En terminale, les mots nouveaux se situent tous dans le pôle fonctionnel social (zone 3), il s'agit de *chiffre d'affaires*, *employeur*, *rémunération* et *horaires*. Ce sont des pratiques sociales de l'entreprise qu'on peut mettre en lien avec la pratique de l'alternance (les élèves ont réalisé 6 semaines de stage en entreprise durant leur cursus) et la proximité de l'insertion (50 % de ces élèves quittent le système scolaire avec ou sans leur diplôme). Les stagiaires sont fortement interpellés par le fait que les savoirs enseignés n'apparaissent pas dans cette définition sociale de l'entreprise. Cependant, cette approche ne permet pas d'avancer que des apprentissages n'ont pas eu lieu, mais seulement qu'ils n'ont pas suffisamment enrichi les savoirs naturels des élèves pour leur donner une vision économique opérationnelle de l'objet. Cette synthèse permet d'introduire les autres résultats et notamment ceux qui montrent une absence de « notionnalisation » des savoirs techniques (capital, investissement...) par les élèves tandis que les enseignants paraissent hésiter sur la réalité de cet apprentissage.

Questions et débats

Ces résultats interpellent les stagiaires, qui formulent un ensemble d'hypothèses et proposent des « solutions » qui sont discutées lors des échanges. Par exemple, ils s'interrogent à ce moment sur les « effets » de la démarche inductive, fortement recommandée en lycée professionnel, sur l'appropriation du savoir. La discussion porte alors sur le rôle de l'enseignant et les étapes indispensables à mettre en place dans les situations d'enseignement et d'apprentissage pour en atteindre l'objectif: les types d'activités (la distinction entre « mettre un élève en activité » et « rendre un élève actif » est évoquée), les modalités de la mise en commun, l'importance des phases de synthèse et de généralisation et les conditions du transfert pour rendre le savoir opératoire. Ils illustrent leurs propos par des exemples issus de leur expérience.

Ces questions sont nouvelles, elles ne paraissent pas s'être posées auparavant dans ces termes pour la plupart des stagiaires et les réponses apportées semblent prendre un sens nouveau et plus consensuel. Le rôle du formateur à ce moment est de relancer le débat par des questions et d'amener les stagiaires à préciser et à développer leurs propos.

Ce sont à la fois les questions des stagiaires et les stratégies didactiques proposées qui constituent la construction de nouvelles distances susceptibles de leur permettre de sortir du « genre débutant » pour commencer à structurer une personnalité professionnelle « réflexive » (Schön, 1996).

Étape 3 : sur les savoirs sociaux qui résistent à l'enseignement

Quelques résultats

Les élèves abordent le cycle de l'enseignement professionnel avec une connotation positive vis-à-vis de l'entreprise qu'ils conservent durant la formation (Lebatteux, 2006). Par exemple, ils pensent que son rôle est de faire des bénéfiques, qu'elle n'est pas un lieu de conflits, qu'elle n'a pas de mauvaises influences sur la vie politique ; ils sont peu nombreux à se questionner sur son impact sur l'environnement, mais ils sont partagés sur sa responsabilité sur le chômage. De leur côté, les enseignants anticipent avec difficulté l'attitude des élèves qu'ils envisagent comme plutôt négative en seconde et dont ils attendent que les opinions négatives se relativisent ou s'inversent pour qu'elles deviennent plus positives et surtout moins problématisées en terminale. Par exemple, ils attendent que les élèves soient moins nombreux à penser que l'entreprise ne se préoccupe pas du bien-être de la société, qu'ils la reconnaissent comme un lieu d'épanouissement pour le salarié et que sa responsabilité sur le chômage soit moins questionnée.

50

Pour illustrer notre propos nous présentons ici les réponses croisées des enseignants et des élèves à la question d'attitude qui vise à identifier l'opinion et l'attitude sur les rôles de l'entreprise vis-à-vis de ses salariés et dans la société, ici sur le chômage (tableau 1).

Tableau 1. Opinions croisées des enseignants et des élèves sur le rôle de l'entreprise en seconde et en terminale professionnelle

Le rôle de l'entreprise	Les professeurs en %				Les élèves en %			
	anticipations en seconde		attentes en terminale		en seconde		en terminale	
<i>L'entreprise :</i>	dac	pdac	dac	pdac	dac	pdac	dac	pdac
est responsable du chômage	82	18	39	61	50	50	52	48

dac : d'accord ; pdac : pas d'accord.

Ces résultats montrent que les élèves conservent remarquablement la même opinion aux deux moments de passation des questionnaires, la population restant partagée quant à la responsabilité de l'entreprise sur le chômage. Alors, qu'à l'opposé, les réponses des enseignants s'inversent : ils anticipent que leur *a priori* d'une responsabilité de l'entreprise sur le chômage devrait fortement se nuancer en fin de formation (« d'accord » passe de 82 % à 39 %).

Le discours des élèves révèle l'influence de leur représentation sur les apprentissages. Ils disent par exemple : « *Le chômage c'est le mauvais côté de l'entreprise parce que si l'entreprise fait faillite le personnel est au chômage... parce que le personnel coûte cher et que l'entreprise n'emploie pas beaucoup si c'est une petite entreprise, donc chômage* ». Ces propos montrent le processus représentationnel à l'œuvre : l'entreprise subit le chômage mais ne le provoque pas. Il s'agit des effets de distorsions et de défalcation décrits par D. Jodelet (1994) qui conduisent à accentuer, minorer, voire supprimer certains attributs appartenant à l'objet et qui peuvent amener les élèves à reconstruire un savoir assez différent du savoir enseigné ou éloigné de l'intention de l'enseignant.

Cet écart, qu'on retrouve sur de nombreux objets scolaires, interpelle le rôle des enseignants sur le savoir à enseigner lorsqu'il s'agit de questions socialement vives.

Questions et des débats

Les questions à ce moment-là sont principalement : comment les enseignants pensent-ils participer à l'évolution qu'ils décrivent dans leurs réponses ? Leur représentation de l'attitude des élèves ne va-t-elle pas les amener à anticiper des obstacles qui n'existent pas et avec quelles conséquences au niveau des modalités d'enseignement et pour l'apprentissage des élèves ? Comment les enseignants peuvent-ils construire des savoirs scolaires à « bonne distance » des savoirs sociaux de leurs élèves pour

faciliter à la fois la communication pédagogique et les apprentissages ? La discussion est alors orientée par les formateurs-chercheurs sur les questions vives en fonction de la finalité de l'enseignement en lycée professionnel.

En synthèse, ce module tente d'amener le groupe de stagiaires à prendre en compte les caractéristiques des savoirs enseignés dans leur pratique d'enseignement pour aider les élèves à construire un savoir opératoire (« dans » et « hors » de l'école). Il s'agit ici de la reconnaissance de l'existence de leur RS de l'entreprise et de ses processus de fonctionnement, notamment au niveau des conflits de savoirs entre les savoirs enseignés et les connaissances des élèves préalables aux situations d'enseignement et d'apprentissage. Ce sont les questionnements initiés chez les stagiaires lorsqu'ils sont confrontés aux résultats des recherches qui nous semblent constituer le processus de construction de distances en contribuant à les rapprocher de pratiques et de discours sur ces pratiques caractéristiques du « genre expert ».

D'autres modules d'enseignement, dont un exemple est donné à la suite, tenteront de les conforter dans les pratiques nouvelles envisagées.

Circulation des savoirs, enseignement de questions socialement vives et travail sur les manuels

Ce module de 12 heures est issu des résultats d'une recherche sur la « circulation et la reproblématisation » des savoirs menée dans le cadre de l'INRP (Legardez, Alpe, Lebatteux *et al.*, 2002). Il s'inscrit dans le dispositif vers la fin du premier trimestre (étapes 1 à 4), lorsque les stagiaires ont acquis une première expérience de l'enseignement avec le stage en responsabilité. Il vise à mettre en évidence la façon dont certains savoirs qui portent sur des questions socialement vives des disciplines « économiques » circulent et sont re-problématisés pour être enseignés. Il se prolonge par un module de synthèse, 9 heures en fin d'année (étape 5), qui articule l'ensemble des apports de la formation.

Étape 1 : la grille d'analyse des « rapports aux savoirs »

La formation débute par un exposé soutenu par un schéma sur la circulation des savoirs qui montre une double « re-problématisation » : d'une part, lorsque les savoirs issus de références externes prennent « forme scolaire » et d'autre part, quand les savoirs institutionnels scolaires (ici prescrits dans les référentiels) sont activés ou neutralisés par les enseignants. Cette première étape oriente la réflexion des stagiaires sur la question de la gestion des distances entre les différents savoirs qui permet la production des savoirs scolaires enseignés.

Étape 2: résumé de la recherche

Les principales questions retenues dans la recherche sont: comment circulent les savoirs et quels sont les enjeux, les acteurs et les produits de cette circulation? Comment sont mobilisées les ressources pour des questions socialement vives et sous quelles influences? Quelles analyses spécifiques peut-on mener sur une ressource essentielle: les manuels?

Le travail, initié à partir d'une enquête par questionnaires auprès d'enseignants et complété par des entretiens, a notamment porté sur l'enseignement d'un thème commun, « les revenus », dans trois filières proches de l'enseignement secondaire: économique et sociale (SES), sciences et technologies tertiaires (STT) et sections tertiaires de l'enseignement professionnel (PLP). Les résultats montrent que: les questions étudiées sont bien perçues comme des questions vives qui posent des questions spécifiques d'enseignement; les enseignants estiment qu'il peut y avoir un « risque d'enseigner » sur ces questions, ce qui les amène à « refroidir » leur enseignement pour éviter les dérives ou, au contraire à le « réchauffer » pour susciter un véritable débat dans la classe; les manuels jouent un rôle nodal aussi bien dans la circulation (ou la « sédimentation ») des savoirs entre plusieurs « mondes » (ceux des diverses références, ceux des différents acteurs du système éducatif et didactique, ceux des différentes filières d'enseignement...) que dans la reproduction des cultures disciplinaires, et ils apparaissent comme un « analyseur » pertinent des questions d'enseignement; des disciplines voisines, insérées dans des logiques hiérarchiques du système éducatif, façonnent de manière différentielle des objets d'enseignement économiques.

La grille d'analyse (tableau 2) a été utilisée sur les chapitres « revenus primaires » des manuels des trois filières concernées, notamment pour étudier le rôle des manuels dans les processus de circulation-problématisation et pour vérifier leur rôle de diffuseur des normes et d'une « culture de filière ». Cette grille croise deux espaces: les registres d'activités (classées par difficultés croissantes) et les champs de tâches (classées par distanciation croissante). Les tâches classées en A1 (restitutions factuelles) seront donc considérées comme les plus simples pour les élèves et celles classées en D3 (argumentation sur des références théoriques) comme les plus complexes et les plus distanciées (5).

Étape 3: travail sur des extraits de manuels anonymés

Pour sensibiliser les stagiaires et susciter une analyse critique lors du choix et de l'utilisation de manuels pour leurs classes, ils sont confrontés à des résultats (tableau 3)

5 - Cette grille a été reprise et modifiée dans des recherches ultérieures (recherche INRP « mondialisation »). Nous en présentons ici la version d'origine qui est utilisée dans la formation des professeurs stagiaires.

Tableau 2: Grille d'analyse des tâches scolaires

Argumentation	D 1 : Argumenter sur des informations	D 2 : Argumenter sur des points de vue	D 3 : Argumenter sur des références théoriques
Explicitation	C 1 : Expliquer à partir des données	C 2 : Expliciter des questionnements	C 3 : Expliciter des théories
Exercices	B 1 : Retravailler les données sans explication	B 2 : Reformuler des questionnements	B 3 : Reformuler des théories
Restitution	A 1 : Restituer des données factuelles	A 2 : Relever et identifier des questions	A 3 : Relever des références théoriques
Registres <i>Champs</i>	<i>Faits et données</i>	<i>Questionnements</i>	<i>Références théoriques</i>

Exemples de classification des tâches :

A1 : Repérez dans le texte les trois catégories de revenus directs.

B1 : Exprimez la répartition du revenu primaire en valeur absolue et reportez vos résultats dans le tableau.

C1 : Commentez l'évolution du SMIC et du salaire moyen.

D1 : Qu'appelle-t-on « coup de pouce » au SMIC ?

Tableau 3: Compilation générale*

	PLP	STT	SES
A1	50	25	27
A2	5	1	0
A3	0	0	0
B1	22	32	24
B2	0	2	3
B3	0	3	0
C1	16	22	20
C2	4	7	6
C3	0	0	1
D1	3	6	13
D2	0	5	5
D3	0	0	0

* En % du total des tâches pour chaque filière.

qui ne manquent pas de les interpellier lorsqu'ils constatent que les savoirs à enseigner proposés par les manuels sur le thème des revenus présentent une forte homogénéité interne pour chacune des trois filières, en même temps qu'une forte différenciation entre filières (Legardez, 2005). On relève par exemple, une surreprésentation de certaines tâches pour chacune des filières notamment dans le domaine le plus caractéristique, celui des « faits et données » (champ 1) : pour les PLP dans les « restitutions factuelles » (A1), pour les STT dans les « exercices factuels » (B1) ; pour les SES dans les « argumentations factuelles » (D1). On constate encore une décroissance du nombre de tâches en fonction de leur complexité, et cette décroissance est forte et rapide pour les PLP (de 50 % en A1 à 3 % en D1).

Les formateurs demandent alors aux stagiaires de classer une dizaine d'extraits de manuels anonymés sur le chapitre « revenus primaires » et de préciser les déterminants du classement. La mise en commun génère de nombreuses questions et des débats sur la cohérence entre les manuels d'une même filière. C'est ainsi que la plupart des stagiaires reconnaissent aisément certains manuels comme « *typiquement PLP* » en fonction de la faible problématisation proposée... ou parce que c'est celui qu'ils utilisent. Par contre, d'autres leur semblent plus éloignés de ce que suggèrent les référentiels et la pratique courante des professeurs. Les échanges les amènent également à proposer la reformulation de certaines tâches pour qu'elles soient plus pertinentes en fonction de leurs objectifs. Leurs remarques et propositions favorisent alors la construction d'une posture critique par rapport aux manuels et plus généralement aux documents supports de cours.

Étape 4 : Production collective d'une trame de cours

Les stagiaires doivent ensuite proposer, par groupe, la trame d'un cours sur les revenus en utilisant tous les manuels et documents à leur disposition, en fonction de leurs objectifs d'enseignement et d'apprentissage ainsi que des rapports et des distances aux différents savoirs qu'ils souhaitent construire. Chaque groupe présente sa proposition qui est débattue collectivement. Ces propositions sont ensuite mises sur leur site collaboratif à l'IUFM et elles sont progressivement enrichies des expérimentations de ce cours dans les classes.

Étape 5 : La construction d'une séance d'enseignement sur un thème économique

En fin de formation, après l'éclairage d'autres recherches (comme celles menées sur la gestion de l'hétérogénéité par le travail de groupe), un début d'expérience professionnelle et le travail réalisé pour la construction de leur mémoire professionnel, les stagiaires construisent une séquence d'enseignement sur le thème économique du chômage (qui présente des caractéristiques proches de celui des revenus et notamment celle d'être une question potentiellement vive pour les élèves). Ce module, d'une durée de 9 heures, est introduit par des résultats issus d'un mémoire professionnel

réalisé par des stagiaires d'une promotion précédente sur la représentation sociale du chômage qui montrent que les élèves ne proposent pas de définition du chômage mais en donnent des conséquences (« sans emploi », « misère », mais aussi « faïnéant »...) et qu'ils ont une approche de ses causes qui fait encore principalement référence au progrès technique, au travail des femmes ou des travailleurs immigrés. En fonction de la prescription (6), on leur demande de déterminer les enjeux du cours, de choisir un nombre limité de supports et d'être attentifs aux questionnements. Ils doivent aussi envisager de faire travailler les élèves en groupes en prévoyant précisément les modalités de fonctionnement du groupe. Ils utilisent la grille élaborée pour la recherche sur les revenus pour analyser leur travail. Lors de la mise en commun chaque groupe de stagiaires présente sa proposition et justifie ses choix qui sont soumis à la discussion.

Cette démarche globale nous semble de nature à contribuer à la mise en place des conditions pour le réinvestissement dans le métier. Les évolutions repérées sont à la fois individuelles et collectives ; les processus à l'œuvre relèvent d'une dialectique de l'individualisation et de la socialisation dans la formation. La recherche menée sur les effets du processus de formation pour une promotion de stagiaires (Legardez, Lebatteux, Froment, 2003) tend à montrer que les cheminements sont individuels et fortement déterminés par les rapports à l'entreprise avant la formation (de l'absence de relations à des insertions professionnelles prolongées), mais aussi que le dispositif de formation mis en œuvre tend à estomper les différences individuelles pour que le processus de socialisation parvienne à un début de convergence vers le genre expert de professeur de LP tertiaire en fin de formation.

Conclusion

Les apports de ces recherches, articulés à d'autres, sont aussi réutilisés lors des analyses de pratiques professionnelles (APP) à l'IUFM. Il s'agit principalement de la construction et de la présentation de cours dont l'analyse s'appuie soit directement sur les grilles utilisées dans les modules de formation, soit indirectement sur des questionnements initiés. Ils nourrissent ainsi un temps important de la formation consacrée aux APP à l'IUFM (environ 36 heures) et ils sont réutilisés lors des visites en classes des formateurs de l'IUFM comme des formateurs de terrain (7) durant l'année. De plus, en fin d'année les stagiaires doivent produire une séquence d'enseignement à partir de la transposition didactique de situations vécues ou observées lors de leur stage en entreprise pour servir de support à leur validation. Dans ce

6 - Voir *infra* sur le référentiel.

7 - Des conférences pour les conseillers pédagogiques sur les recherches menées permettent d'assurer la continuité de la formation et de participer à l'évolution de leurs pratiques.

cadre, la discussion autour de la question de leurs distances au réel de l'entreprise pour la construction de savoirs opératoires par les élèves est un des temps forts des échanges qui suivent la soutenance.

Les travaux sur la formation des enseignants (Altet, Paquay, Perrrenoud, 2002 ; Astolfi, 2003 ; Boutin, 2003) insistent sur la difficulté de former pour un « métier de l'humain » ; c'est pourquoi seule une véritable formation professionnelle « universitaire » (donc liée à la recherche) est en mesure d'aider les professeurs stagiaires à commencer la construction de leur personnalité professionnelle. C'est bien dans cette perspective qu'est construit le dispositif de formation des professeurs stagiaires des lycées professionnels tertiaires en IUFM. Pourtant, même si l'efficacité de cette formation en termes d'aide au processus de structuration a pu être constatée dans le cadre d'une recherche (8), rien (en dehors d'une recherche complémentaire à mener sur les évolutions des pratiques professionnelles en début de carrière) ne permet de postuler ses effets à moyen et long termes.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- ALLET M., PAQUAY L., PERRRENOUD P. (2002). *Formateurs d'enseignants*, Paris : De Boeck Université.
- ASTOLFI J.-P. (2003). *Éducation, formation : nouveaux métiers, nouveaux enjeux*, Paris : ESF.
- BOUTIN G. (2003). *La formation des enseignants en question*, Montréal : Éd. Nouvelles.
- BRUCY G., TROGER V. (2000). « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? », *Revue française de pédagogie*, n° 131, p. 9-21.
- CAILLOT M. (1996). « La théorie de la transposition didactique est-elle transposable ? », in M. Caillot, C. Raïsky (éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles : De Boeck, p. 19-35.
- CLOT Y. (2004). *La fonction psychologique du travail*, Paris : Seuil.
- JELLAB A. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quels rapports aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* Paris : L'Harmattan.
- JODELET D. (éd.) (1994). *Les représentations sociales*, Paris : PUF (1^{re} éd., 1989).
- JOHNSA S. (1999). *L'école entre crise et refondation*, Paris : La Dispute.
- LEBATTEUX N. (2005). *Représentation sociale de l'entreprise et contexte scolaire en lycée professionnel tertiaire. Obstacles et appuis pour un apprentissage citoyen*, Aix-en-Provence : thèse de doctorat de l'université de Provence.
- LEBATTEUX N. (2006). « La question de l'entreprise en lycée professionnel », in A. Legardez, L. Simonneaux, (éd.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris : ESF éditeur, p. 203-216.

8 - La recherche « structuration », citée *infra*.

LEBEAUME J. (2001). « Pratiques sociotechniques de référence, un concept pour l'intervention didactique : diffusion et appropriation par les enseignants de technologie », in A. Mercier, G. Lemoyne, A. Rouchier (éd.), *Le génie didactique*, Bruxelles : De Boeck, p. 127-177.

LEGARDEZ A., LEBATTEUX N. (2002). « Enseignement de l'entreprise et représentations sociales en lycée professionnel tertiaire », *Aster*, n° 3, p. 181-211.

LEGARDEZ A. (2004a). « Transposition didactique et rapports aux savoirs. L'exemple de questions économiques et sociales, socialement vives », *Revue française de pédagogie*, n° 149, p. 19-28.

LEGARDEZ A. (2004b). « L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple des questions économiques et sociales », *Revue des Sciences de l'éducation*, 30, 3, Montréal : universités du Québec, p. 647-665.

LEGARDEZ A. (2005). « Quels critères d'évaluations pour les enseignements d'économie ? Une approche sociodidactique des enseignements économiques des lycées », *Questions Vives*, n° 6, « Éducation-Économie : un conflit de valeur(s) ? », Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence, p. 145-150.

LEGARDEZ A., ALPE Y., LEBATTEUX N. et al. (2002). *Circulation et reproblématisation des savoirs dans les enseignements économiques, sociologiques et de gestion*, rapport final de recherche n° 90-051, Paris : INRP.

LEGARDEZ A., LEBATTEUX N. (2005). « La représentation des savoirs préalables des élèves par les enseignants et leurs anticipations des effets de leur enseignement ; exemple de méthodologie : les questionnaires croisés », in M. Perraudau, I. Vinatier (éd.), *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences* [CD-Rom], Nantes : IUFM Pays-de-la-Loire.

LEGARDEZ A., LEBATTEUX N., FROMENT J.-P. (2003). *Stage en entreprise et structuration de la formation ; l'exemple des professeurs stagiaires de vente des lycées professionnels*, rapport final de recherche n° 30-025, Paris : INRP.

LEGARDEZ A., SIMONNEAUX L. (dir.) (2006). « L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives », Paris : ESF Éditeur.

MARTINAND J.-L. (1998). *Connaître et transformer la matière*, Genève : P. Lang.

MARTINAND J.-L. (2001). « Pratiques de référence et problématique de la référence curriculum », in A. Terisse (éd.) *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles : De Boeck, p. 17-24.

MINISTÈRE de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2007). « Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation », *Bulletin officiel*, n° 1, 4 janvier 2007.

RAULIN J.-P. (2006). *L'enseignement professionnel aujourd'hui*, Paris : ESF.

SCHÖN D. (dir.) (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal : Éd. Logiques.

VERGES P. (2001). « L'analyse des représentations sociales par questionnaires », *Revue française de sociologie*, 42-3, p. 537-561.