

La " pratique " dans l'enseignement technologique tertiaire 1

Sylvie CORDESSE-MAROT Professeur d'économie et gestion (ANDORRE)

Problématiques et enjeux :

L'épreuve pratique du bac STT, nouvelle contrainte institutionnelle, suscite un débat de fond dans le domaine des enseignements technologiques tertiaires schématiquement résumé par la question : former des concepteurs ou des exécutants ?

Les formations techniques tertiaires restent dominées par les pratiques de transmission de savoir-faire, non questionnées, non théorisées. Les enseignants d'économie et gestion ont affaire à des lycéens en difficulté scolaire relative. orientés par l'échec. Es estiment encore majoritairement que ces élèves ont besoin d'être instruits à travers une activité pratique et par l'exécution de tâches techniques prescrites, éventuellement de plus en plus complexes.

éducation Nouvelle oppose à ces pratiques dominantes, et donc à la notion étroite de formation professionnelle, le concept de "culture technique". L'activité n'est pas formatrice en elle-même ; la pratique devient aliénante si elle n'est pas analysée et théorisée. Inversement l'action, qui confronte les représentations de l'élève à la réalité est la condition de l'élaboration de savoirs critiques, opératoires et transformables.

Ces visions contradictoires, exécutant de tâches prescrites ou concepteur citoyen, s'opposent dans le champ plus général de l'enseignement. Elles peuvent également être décelées en filigrane dans les conflits sociaux actuels.

Elles sont en tout cas, quotidiennement, au cœur de la situation unique et complexe de la classe. En effet, les difficultés sont énormes lorsqu'il s'agit de mêler l'activité et la théorisation critique. C'est dans ce contexte et sur ce dernier thème que cet article propose quelques pistes de réflexion.

En septembre 1994, je découvre avec enthousiasme la création d'une nouvelle épreuve au baccalauréat technologique tertiaire : l'épreuve pratique. A cette rentrée, J'enseigne les techniques commerciales en terminale STT dans la spécialité commerciale au lycée français d'Andorre. Cette partie de l'examen incite fortement à la pédagogie du projet. Elle est affectée d'un coefficient élevé. D'emblée, cette innovation me semble être un levier pour ma pratique pédagogique. En effet, l'élève sera évalué sur un dossier réalisé, en se: servant de, l'outil informatique pendant l'année scolaire, ce qui lui aura permis de développer des compétences à travers "la conduite d'activité". Ces contraintes institutionnelles vont elles m'aider à donner une dimension plus formatrice à mon travail d'enseignement ?

1 - Mes expériences antérieures :

Depuis une dizaine d'années, je proposais souvent à mes élèves de travailler en projet. Mes premières expériences de ce mode de travail, où j'apportais en classe un projet déjà défini (j'avais sollicité mes copains travaillant dans des entreprises de l'environnement économique du lycée pour qu'ils reçoivent mes élèves) m'avaient démontré la difficulté d'impliquer réellement les élèves dans ces expériences pourtant acceptées de bon cœur. Ils préparaient et réalisaient volontiers des interviews, ravis de passer quelques heures du temps scolaire hors du lycée et d'utiliser plus librement l'ordinateur. Mais l'intérêt retombait au moment de rédiger et d'analyser les informations collectées. Les plus vaillants en restaient au stade de la description. J'avais beaucoup de difficultés à leur faire mettre en évidence des éléments significatifs, transposables à l'analyse d'autres situations,, c'est à dire d'amorcer un processus de théorisation.

Dans un deuxième temps, j'avais demandé aux élèves de définir eux-mêmes leurs thèmes de recherche et les personnes ou les entreprises sollicitées. L'objectif étant de mettre à l'épreuve des faits le cours de techniques commerciales afin de lui donner une dimension sociale et d'en saisir toute la relativité.

Par exemple en 1990, un groupe de lycéens choisit d'étudier les différents postes de travail liés à l'activité commerciale d'une chaîne de magasins d'Andorre. Ils interrogent un directeur général, un directeur commercial, des représentants, etc. Leur rapport se limita à retranscrire la liste des tâches et des responsabilités de ces personnes, et leur satisfaction ou insatisfaction devant les différents aspects de leur vie professionnelle. Au delà de cette description, j'aurais souhaité qu'ils se. demandent pourquoi cette

entreprise organisait ainsi ses ventes, comment expliquer les décalages avec d'autres structures, qu'ils fassent le lien entre le niveau. d'étude de ces professionnels et les, mêmes données dans les statistiques nationales. Eh bien j'attendais qu'ils mettent en évidence des éléments significatifs dans une situation précise puis qu'ils les interprètent et qu'ils les questionnent en les extrayant de, leur contexte.

Cette pédagogie du projet me laissait insatisfaite : je sentais les élèves relativement motivés pour l'action et efficaces pour l'organiser et la conduire, mais le travail de conceptualisation n'était pas au rendez-vous. La création d'une épreuve pratique de fort coefficient, qui impose la réalisation d'un écrit et la préparation d'un exposé oral de dix minutes avec des supports variés, paraissait apporter des contraintes extérieures assez fortes pour pousser les élèves à se dépasser, et à se confronter aux savoirs.

2 - Définir et conduire des activités

Comment permettre aux élèves de définir leur projet tout en cadrant la préparation de l'examen ?

2-1 Définir des thèmes de travail : des contradictions à résoudre

D'après mon expérience, plus un enseignant apporte une proposition élaborée, plus il réduit les possibilités pour les élèves de s'emparer de cette activité. En même temps, les contraintes créées par le professeur et sa présence forte auprès des élèves, sont essentielles pour permettre aux futurs bacheliers de se construire un projet. Sans espace de création et d'implication du lycéen, il n'y a pas d'appropriation réelle du projet, mais sans des contraintes et des exigences déterminantes posées par le professeur, le projet ne se construira pas non plus.

Ainsi, il m'est arrivé de demander à l'examen à une candidate : "votre classe a commercialisé une règle portant le nom de votre établissement, pourquoi avez vous choisi cette activité ? "Alors que j'attendais qu'elle m'expose la nécessité de diffuser une image positive de son lycée ou de le faire connaître aux employeurs potentiels de la région, j'ai entendu : "simplement pour préparer l'examen". Cette anecdote s'est répétée souvent. Elle montre que le projet mené n'a pas forcément de sens pour l'élève. Il peut n'être qu'un épisode anodin dans sa vie, au même titre qu'un cours ou un exercice que l'on résout sans y mettre son âme (1).

En revanche, si on lance une phase d'effervescence, les idées jaillissent, souvent d'une gravité étonnante de la part de lycéens de 17 ou 18 ans. "Que deviennent les jeunes sans formation ?", "Pourquoi les essais nucléaires français", "Faut-il construire une nouvelle prison en Andorre ? " "Les jeunes ont-ils un comportement à risque devant la drogue, le sexe, etc. ?"

En même temps, l'examen oblige à travailler des programmes précis, à mettre en jeu des compétences déterminées. Comment faire en sorte que les élèves travaillent dans une perspective scolaire tout en écoutant leur propres désirs d'étude ?

Je n'ai encore imaginé qu'une solution pour dépasser cette contradiction : dès la rentrée, j'apporte à chaque élève les photocopies des documents officiels : le référentiel de la discipline, les épreuves avec leur durée, leur coefficient et leur définition officielle. Cette phase de documentation permet d'objectiver les contraintes de formation : il devient clair que ce ne sont pas les vœux de l'enseignant mais des nécessités extérieures qui obligent à cadrer l'activité de l'élève.

Pour que les lycéens ne soient pas ensevelis sous cette avalanche, je leur propose une lecture active à plusieurs niveaux de tous ces documents. Ils inventent leurs thèmes de travail et font eux - mêmes le tri pour les adapter à l'examen. Ils s'approprient ainsi les caractéristiques de l'épreuve et les thèmes du référentiel et prennent en charge leur formation.

Le paradoxe souligné par les élèves est que pour définir une "bonne activité", il faudrait qu'ils maîtrisent déjà les contenus de savoirs du référentiel ; et pour acquérir les savoirs, ils doivent mener de "bonnes activités".

C'est qu'il faut envisager la formation en termes de processus et non de succession linéaire de phases d'apprentissage. La définition et la conduite d'activités ouvrent des possibilités sans réduire totalement l'incertitude. Les lycéens émettent des hypothèses sur le déroulement des activités futures, ils imaginent plus ou moins les contenus à étudier. Au cours de l'année, les contenus de l'activité vont évoluer pour se rapprocher des champs de savoirs et les connaissances enjeu seront de mieux en mieux ciblées.

Cette incertitude parfois difficile à vivre pour l'enseignant est la condition indispensable pour que les élèves s'investissent réellement dans leur travail. Je m'interdis absolument d'essayer de connaître les motivations profondes du choix des élèves. Mais il m'arrive d'apprendre en cours d'année, que parmi les élèves qui ont travaillé sur la prison, certains ont eu un proche récemment incarcéré. Ce n'est peut - être pas non plus un hasard si l'étude d'un produit présentée à l'examen par ces jeunes gens porte parfois sur le préservatif.

2 – 2 Conduite de l'activité : comment conceptualiser ?

Définir un thème de projet ne ferme pas une situation : on entre dans un processus où tous les enjeux vont être questionnés à chaque étape. Les ajustements réciproques entre actions et savoirs vont être permanents.

Parmi les activités menées par mes élèves de terminale en 1994-1995, deux me paraissent particulièrement sujets à réflexion. La première parce que les élèves ont mené un travail de conceptualisation. intéressant. La seconde parce qu'en voulant leur faire produire une analyse de qualité, je les ai privés bien involontairement d'une partie de la maîtrise de leur projet.

2 2 1 descriptif d'un projet fructueux

Après plusieurs semaines d'élaboration, ce dossier a reçu Je lire suivant "Le Pompes funèbres. une activité mercatique?".

Un groupe d'élèves a lancé cette activité. Tous se sont passionnés pour, ce: thème. Les lycéens sont allés interroger le personnel de deux entreprises d'Andorre Ils ont réfléchi sur leur situation de concurrence bien spécifique, sur l'organisation de ces commerces, sur la variété des produits proposés. Ils ont fait venir en classe un de leurs copains lycéen le jour et croque-mort la nuit e le week-end. Celui - ci dans une atmosphère de grande dignité a expliqué en quoi consistait la préparation des cadavres a décrit la logistique nécessaire. Il a présenté les difficultés rencontrées pour organiser des enterrements impeccables. La classe de Terminale était enchantée d'écouter toute ces informations.

Au moment de rédiger leur dossier c'est avec curiosité que les lycéens ont cherché dans leur manuel de techniques commerciales des éléments de théorisation. Ils se sont demandés par exemple, qui était le "client" d'un enterrement : la famille du défunt ? Le défunt lui même quand il prévoit son enterrement avant de mourir ? Ou encore, ils ont travaillé: sur le phénomène de mode dans. les produits funéraires. Ils ont creusé le lien entre cette activité et d'autres activités commerciales? En cherchant à expliciter et à expliquer les spécificités de ce type d'activités. C'est seulement à ce moment - là qu'ils ont défini le titre définitif leur dossier. Ils venaient de mettre à jour une dimension théorique cachée dans le flot d'informations qu'ils avaient recueillies. Il m'a semblé qu'ils, conceptualisaient vraiment.

2 2 2 analyse de ce projet : pourquoi ce projet a t - il été aussi formateur ?

Dans un premier temps, j'ai pensé que j'avais mis au point "LE" dispositif pédagogique efficace. Les lycéens avaient construit leur propre projet, j'avais bien joué le rôle "d'accompagnatrice" dont ils avaient besoin pour conduire leur recherche. J'avais proposé au bon moment les bons outils informatiques ou les concepts d'analyse commerciale qui avaient stimulé leur réflexion.

Mais au delà de ce dispositif, les enjeux de formation, les valeurs que je mettais en oeuvre ont été déterminants. Considérer leur écrit comme un champ d'élaboration de savoirs, comme la conquête d'un mode de pensée a modelé leur approche du projet. Valoriser leurs articles comme des documents spécifiques que personne d'autre ne pourrait réaliser, les a incités à conduire un travail de fond.

Mon comportement a également été essentiel : j'ai cherché avec eux la direction à donner à leur dossier, mais sans le faire à leur place. Je les ai laissés creuser leurs hypothèses de recherche sans émettre de jugement de valeur, mais en étant à leur coté.

La contrainte de réaliser un travail d'écriture à présenter à un regard extérieur (l'examineur) les a conduits à mener leurs questionnements jusqu'au bout et à construire une pensée cohérente. La production d'un écrit, (comme la préparation d'une exposé oral suffisamment long), oblige à dépasser les représentations immédiates. Elle montre les limites de la pensée première et pousse à changer de registre. L'écriture de l'expérience devient l'expérience de l'écriture (2). Ici, le thème étudié a joué le rôle de situation impasse. Le centre d'intérêt immédiat des élèves était bien l'activité de pompes funèbres, mais pour transformer les informations recueillies en exposé, il fallait dépasser ce premier niveau sous peine de tomber dans le morbide ou le scatologique. Il fallait s'approprier des outils théoriques pour franchir cet obstacle.

En travaillant avec des professionnels extérieurs (je pense notamment à ce jeune qui prépare les cadavres), les lycéens ont eu une image de la dignité et de la distance nécessaire pour aborder ce sujet. Eux-mêmes ont trouvé ce recul en s'emparant d'outils d'analyse de marketing (3). Encore fallait - il pour que cette prise de distance soit possible que nous, professeur et élèves. prenions tous au sérieux leur écrit ; que nous le considérions comme une vraie réflexion originale sur les métiers de la mort.

Un questionnaire qui piétine :

Au 3ème trimestre, des élèves ont lancé leur quatrième activité : les jeunes et le préservatif. Si la gravité du sujet était comparable à celle du dossier de début d'année, la prise de distance n'a pas été la même. Ils ont décidé d'enquêter sur le comportement des jeunes à partir d'un questionnaire distribué auprès de plusieurs classes de l'établissement. Avant de lancer cette enquête, j'ai proposé une réflexion sur la méthodologie à

suivre. Il faut dire que j'ai une longue expérience d'enquêtes ratées : les objectifs sont flous, les questions mal posées; les interviewés les interprètent dans des directions différentes. Après des semaines de travail, la classe déçue se retrouve avec des résultats incohérents et inexploitable. Les lycéens me reprochent alors ne pas les avoir assez mis en garde.

A mon avis, élaborer un bon questionnaire nécessite de mener une étude documentaire préalable : il est plus facile de confirmer, des résultats obtenus ailleurs que d'inventer complètement des questions. Cette recherche a été relativement fastidieuse et vaine.

Les élèves ont alors élaboré des questions qui ont paru très maladroites à certains d'entre eux :

Par exemple : "Avez - vous déjà utilisé un préservatif ?" peut être compris par un jeune de deux façons : "Avez – vous déjà utilisé un préservatif au cours d'un apport sexuel ?" ou bien "avez-vous déjà joué avec un préservatif ?"

Nous avons au lycée quelques expériences de ballons d'eau balancés dans la cour de l'établissement pour la fête de Noël !

La plupart des questions étaient ainsi sujettes à plusieurs interprétations. Formuler des questions précises sans paraître ni indiscret, ni grossières dans le cadre d'un établissement scolaire a été extrêmement délicat. Au lieu de les pousser à avancer, j'ai insisté pour qu'ils éclaircissent leurs objectifs, qu'ils évaluent bien ce qu'ils attendaient de chaque question. J'ai toujours résisté à la tentation de proposer moi - même des formulations ou de condamner certaines questions. Mais, j'ai mis en avant les hésitations de certains élèves du groupe, j'ai exigé qu'ils testent leur questionnaire sur un échantillon et qu'ils le modifient avant de le lancer sur une grande échelle. Mon objectif était de les faire réfléchir à tout moment à ce qu'ils étaient en train de faire.

Mes interventions ont été perçues comme des freins à leur projet. Chaque fois que je leur montrais la nécessité d'améliorer encore leur questionnaire, certains me répondaient "Vous voulez nous empêcher de mener notre projet, au fond vous êtes contre ! Je n'ai pas pris conscience tout de suite qu'en essayant de les inciter à se dépasser, je tentais de normaliser leur pensée.

Accompagner des élèves dans la conduite d'un projet est extrêmement délicat pour un enseignant.

Si ses interventions sont insuffisantes, les lycéens risquent de passer à côté de la recherche de sens de leur activité ; ils collecteront des informations sans vraiment conceptualiser. Si l'apport du professeur est trop normatif, il prive les élèves de l'expérience de l'erreur ce qui freine leur apprentissage.

L'enseignant est toujours en situation de compromis : le degré d'implication des élèves, l'avancement du programme, les concepts à enseigner, la nécessité d'aider les élèves à trouver le sens de leur projet, le placent sur le fil du rasoir. Il doit avoir une maîtrise importante des concepts travaillés en classe, et également une excellente capacité d'écoute et de prise en compte des élèves.

La lourdeur de ce travail d'enquête, la lassitude des élèves ont produit des effets inverses à ceux que j'attendais. Au lieu d'avoir un questionnaire riche et qu'ils auraient plaisir à défendre les lycéens ont senti ce projet leur échapper. Pressés par la proximité de l'examen, ils ont bâclé le dépouillement du questionnaire, l'analyse des résultats et de la méthodologie mise en place a été inintéressante pour tout le monde. Malgré ces déboires, ils ont réussi à présenter un dossier suffisamment cohérent pour avoir d'excellentes notes à l'examen. Nous avons terminé l'année scolaire sur une insatisfaction réciproque : j'ai gardé l'impression désagréable qu'ils avaient construit assez de matériaux pour convaincre un jury d'examen, mais que le projet n'avaient pas réellement transformé leur approche d'une enquête. Ils ont pensé que je les avais en partie privés de la conduite de leur expérience.

Sur le moment, j'ai pensé que ce type de projet était trop ambitieux pour être mené en classe. Une candidate interrogée à Perpignan m'a apporté un démenti complet.

Cette jeune fille avait préparé son activité avec deux copains et sans l'aide de l'enseignante qui ne s'était pas vraiment intéressée à la préparation de cette partie de l'examen. Ces élèves ont conçu une enquête sur les loisirs dans cette ville. Après avoir élaboré un questionnaire, ils ont interrogé quelques centaines de passants. Constatant l'ambiguïté de leurs questions, ils ont fait évoluer leur rédaction tout au long de l'étude, en précisant à chaque fois leurs objectifs. Au terme de l'expérience, ils avaient appris à faire un bon questionnaire. Ils ont ensuite dépouillé les résultats qu'ils ont présentés à des responsables du syndicat d'initiative. Ceux ci ont été très intéressés par les analyses obtenues et ils leur ont fourni un bon nombre d'informations redondantes. Ma candidate a conclu : "Si nous avions su, nous aurions fait d'abord cette recherche documentaire". Et elle m'a expliqué exactement la démarche à suivre pour mener une enquête. Elle s'était parfaitement construite ces connaissances théoriques.

Je me questionne encore beaucoup sur ma maladresse dans cette expérience. Il me semble que pour que les élèves soient concepteurs, ils doivent rester "maîtres" de leur projet. Il faut éviter de plaquer des connaissances théoriques sur l'expérience que les élèves sont en train de vivre. En les incitant à une réflexion permanente, je les ai empêchés de confronter leurs hypothèses à la réalité, de vivre une situation impasse où il faut inventer des idées pour aller plus loin (4). Je les ai donc empêchés de sortir de cette impasse et de devenir concepteurs. En fait j'ai dépossédé les élèves de leur projet parce que j'avais trop le souci inconsciemment, qu'ils fassent "juste".

Actuellement, une de mes classes mène un projet comparable, je leur répète régulièrement "je vous donne mon avis sur votre questionnaire, mais vous n'y apportez que les modifications que vous sentez" ; "A vous de décider si vous perfectionnez votre document ou si vous passez à la phase suivante, je vous aiderai dans la voie que vous aurez choisie et nous ferons ensemble un bilan enfin de projet."

En parallèle, la profession discute :

Alors que je m'appuie sur les contraintes d'examen pour faire de mes élèves des concepteurs et pas des exécutants, je participe à un débat dans la profession sur cette nouvelle épreuve.

Au sein du Snes, un débat animé est lancé dans les colonnes de L'US. Certains ne voient pas la nécessité de faire écrire les élèves, d'autres demandent la suppression de l'exposé oral de 10 mn d'autres encore refusent de former des compétences et veulent en rester aux connaissances. Le coefficient élevé de l'épreuve est aussi source d'inquiétude. D'autre part les collègues ne s'interrogent pas, avant tout sur les enjeux de la formation mais ils posent la question en termes de charges de travail, de confort de l'enseignant et de facilité à noter à l'examen. En même temps, je sens les collègues déstabilisés par la nouvelle façon de travailler qu'on leur suggère. Les consignes de préparation à l'examen sont perçues comme floues par beaucoup, ce qui provoque un débat pédagogique passionnant.

Ebranlés par ces nouvelles contraintes, la plupart des collègues abandonnent des schémas de pensée du type "Donnez - nous de bons élèves, nous commencerons à faire de la formation et pas de la garderie", "s'ils étaient intelligents, ils ne seraient pas dans ces sections - là" etc., pour échanger sur leur façon de conduire leur classe.

Mon expérience m'apprend que ces nouvelles contraintes peuvent constituer un levier pour ma pratique pédagogique, en apportant une légitimité institutionnelle à la pédagogie du projet et en obligeant à faire produire des écrits par les élèves, apportant ainsi la condition nécessaire au passage à la théorisation. Mon recours personnel constant à l'écriture pour analyser les éléments significatifs de ce que je vis en classe, m'a convaincue de l'importance de cet outil (écriture), et me permet de mieux en comprendre l'enjeu pour les élèves.

Toutefois, la pédagogie du projet n'est pas formatrice en elle - même : le problème est d'amener les élèves à conceptualiser. Ils ne peuvent le faire que s'ils maîtrisent ce projet de la conception à la réalisation, si on les laisse confronter leurs hypothèses avec la réalité, faire se colleter les savoirs et les actions. Alors seulement peut se construire une réelle théorisation. Les contraintes institutionnelles n'apportent aucune garantie sur ce point. C'est à chacun de nous de rester vigilant pour mener à bien cet objectif particulièrement important dans l'enseignement technologique :

former des penseurs et non des exécutants.

Dispositif utilisé en classe pour lancer une activité :

1ère consigne : Cherchez dans le référentiel les thèmes qui vous intéressent le plus.

2ème consigne : Faites une liste d'activités (je donne la définition du BO) qui vous permettraient de travailler ces thèmes.

3ème consigne : Proposer des thèmes d'activités qui pourraient faire travailler les domaines de compétences proposés à l'examen.

4ème consigne : Ecrivez sur des carrés de papier (une dizaine) les propositions d'activité qui vous permettent à la fois d'étudier à la fois le programme et de perfectionner vos compétences.

5ème consigne : En petits groupes, sélectionnez les papiers respectant les consignes de l'examen. Affichez - les au tableau.

6ème consigne : En classe entière : lecture de toutes les propositions et discussion sur les caractéristiques d'une activité pertinente. Choix d'activités en petits groupes, individuelles ou en classe entière.

Cette démarche permet de travailler plusieurs dimensions : la lecture de documents officiels qui leur donne les "clés" de l'examen. - chaque lycéen se projette déjà dans l'examen qu'il va passer. Les idées de projets cheminent dans les têtes. Les groupes de travail se constituent autour de projets.

Réécriture autour des axes suivants :

Les bons élèves inventent seuls leur propre démarche ; les autres ont besoin de contraintes.

La pédagogie du projet : travailler la conscience de ce que les élèves sont en train de faire.

Exemple de résultat d'une enquête non analysée : les étudiants de moins de 25 ans consomment du champagne à 250F la bouteille minimum.

Qui avez-vous interrogé ? Des étudiant de moins de 25 ans !!!

(3) "Si dans une expérience, on ne joue pas sa raison, l'expérience ne vaut pas la peine d'être tentée" Bachelard

(2) Je plagie ici une phrase de J. Foucambert *L'enfant, le Maître et la lecture* p 55 "ce qu'il y a de spécifique dans le recours à l'écrit, ce moyen d'opérer sur le réel en prenant la pensée de l'expérience comme l'expérience même de la pensée... ce mouvement pour mettre tout événement en perspective au sein d'une vision du monde, tout cela est volontairement caché sous un usage de l'écrit présenté pour le plus grand nombre comme un système de transcription de l'oral, de codage... qui n'aurait pas de fonction spécifique hors celle de permettre une expression orale différée."

(3) A ce sujet, voir *La pédagogie entre le dire et le faire* Philippe Meirieu ESF éditeur 1995

(4) Les élèves n'inventent pas ces idées fortes seuls : l'enseignant est à leur côté pour leur permettre de mener cette réflexion. Il doit s'empêcher de donner la (ou au moins une) solution à leur place.