



HAL
open science

Analyse anthropologique de l'activité et du rôle des acteurs de l'option : découverte professionnelle 3 heures, au premier cycle de l'enseignement secondaire français

Akim Boughagha

► To cite this version:

Akim Boughagha. Analyse anthropologique de l'activité et du rôle des acteurs de l'option : découverte professionnelle 3 heures, au premier cycle de l'enseignement secondaire français. Education. Université Charles de Gaulle - Lille III, 2015. Français. NNT : 2015LIL30046 . tel-01285945

HAL Id: tel-01285945

<https://theses.hal.science/tel-01285945>

Submitted on 10 Mar 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Analyse anthropologique de l'activité et du rôle des acteurs de l'option Découverte Professionnelle 3 heures.

Au premier cycle de l'enseignement secondaire
français.

Thèse de doctorat présentée et soutenue par Akim BOUGHAGHA le 11 décembre 2015 en vue de
l'obtention du grade de Docteur en Sciences de l'Education.

Sous la direction de Patricia Champy-Remoussenard.

Jury composé de :

Maria ANDREANI-PAGONI, Professeur des Universités, Université de Lille 3.

Louis DURRIVE, Professeur associé, Université de Strasbourg, rapporteur.

Thierry PIOT, Professeur des Universités, Université de Caen, rapporteur.

Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD, Professeur des Universités, Université de Lille 3, directrice de thèse.

Richard WITORSKI, Professeur des Universités, CNAM-Université de Rouen.

REMERCIEMENTS

Je remercie Patricia Champy-Remoussenard qui m'a toujours accompagné, soutenu et conseillé pendant toute la durée de cette thèse. Pourtant, j'ai connu des moments très compliqués : j'ai souhaité abandonner et elle a été là pour me motiver. Elle m'a accordé toute sa confiance, elle a été très patiente et elle m'a apporté une aide très précieuse. Je remercie tous les membres du jury d'avoir accepté notre invitation dans cette thèse.

Le décès de ma mère au cours de mes travaux m'a profondément affecté. Si je suis arrivé si loin dans mon parcours de formation, c'est surtout grâce à elle et je l'en remercie de « tout mon cœur ». J'aurais tant voulu qu'elle puisse être mise au courant de l'achèvement de ce travail que j'ai entrepris il y a six ans maintenant, mais son état de santé pendant tout ce temps n'a fait que se dégrader et ne lui a laissé aucune chance de pouvoir partager ce moment.

Je remercie également mon père qui m'a toujours soutenu dans ce que je souhaitais entreprendre. Il m'a toujours accordé une relative liberté et une certaine autonomie de décision. Son état de santé reste fragile, mais il est très heureux d'apprendre que j'ai achevé l'écriture de cette thèse.

Je remercie beaucoup et du fond du cœur Malika, mon épouse, parce qu'elle a été également là dans les moments très compliqués, pour tout partager. Sans elle je ne sais pas si j'y serais arrivé. Elle a su trouver les mots pour me reconforter, me conseiller et me motiver. C'est aussi grâce à elle que j'ai trouvé la force d'achever l'écriture de cette thèse.

Je remercie aussi tous mes amis, mes collègues, et tous les membres du CIREL qui m'ont également écouté, accompagné ou conseillé pendant la durée de la thèse. Je remercie tous les acteurs qui ont accepté de participer directement ou indirectement à cette enquête.

Je dédie cette thèse à mes enfants Mélissa et Hichem.

SOMMAIRE

Remerciements	2
Sommaire	3
Introduction.....	6
Chapitre 1 : La découverte professionnelle 3 heures : une innovation pédagogique ?	9
1 : Création d'une nouvelle option dans le système scolaire Français.	9
1.1 : textes fondateurs et critique de la justification institutionnelle.....	9
1.2 : Genèse d'un partenariat entre école et monde du travail.	28
1.3 : Vers une relation collaborative pour une responsabilité partagée.	35
2 : De l'innovation ordinaire à l'innovation pédagogique.....	43
2.1 : les caractéristiques de l'innovation ordinaire.	47
2.2 : innovation scolaire et innovation pédagogique.....	49
2.3 : Le paradoxe d'une notion « exportée » dans le contexte scolaire.	52
3 : Une recherche sur la DP3 pour quoi faire ?	57
3.1 : objectifs centraux de la thèse.	57
3.2 : Faire un choix « à contre-courant » pour analyser le travail et l'activité ?.....	59
3.3 : Accéder au réel en mobilisant l'ethnographie.	62
Chapitre 2 : entre théories de l'activité, rôle et système d'acteurs : le système d'activité	67
1 : Une approche nécessaire pour envisager l'activité des acteurs.	68
1.1 : Preamble à l'analyse de l'activité de travail des acteurs de l'option DP3.....	70
1.2 : A propos du choix de la perspective d'analyse anthropologique de l'activité.....	80
1.3 : logique de mission et activité des professionnels du système scolaire.	91
2 : construction d'un regard théorique sur l'activité de travail enseignante.....	97
2.1 : Le métier d'enseignant un métier « adressé à autrui ».	97
2.2: L'enseignant : un professionnel efficace comme un autre ?	100
2.3 : la logique de mission une caractéristique des métiers « adressés à autrui » ?	103
3 : mobiliser la notion de rôle pour approcher et comprendre l'activité de travail.	107
3.1 : Notion de rôle en Sciences Humaines et Sociales.....	108
3.2 : De l'interdépendance entre logique de mission, rôle de l'acteur et activité de travail.....	112
3.3 : De l'interdépendance entre logique de mission, rôle de l'acteur et activité de travail.....	115
Chapitre 3 : La diversité des formes de l'enseignement DP3	122
1 : Présentation des guides d'entretien	122
1.1 : le fonctionnement de l'option dans trois collèges de l'académie du Nord Pas De Calais.	126
1.2 Le travail réel en situation de découverte professionnelle.....	144

1.3 : Analyse de productions scolaires	173
2 : « Dérives institutionnelles » et pouvoir de l'activité en situation de travail.	185
2.1 : Et pourquoi pas la DP3 en 4ème générale ?	187
2.2 Le système organise par quelques acteurs de l'option.....	203
2.3 : L'orientation scolaire, objet caché des transformations de l'institution scolaire.....	218
2.4 : La forme scolaire à l'épreuve de la compétence.....	227
Conclusion	230
Bibliographie.....	246
Repertoire des sigles	256

Cette expérience, le travail, est non sociale en ce qu'elle constitue la société, mais aussi sociale en ce qu'elle n'est pas réductible à la prise de conscience de lois naturelles qui lui seraient imposées par la situation de travail elle-même. Le travail est une activité humaine dont le sens ne renvoie à rien d'autre qu'elle-même : sa simple existence définit un système particulier d'orientations normatives de l'action. (Touraine, 1965, p.107).

INTRODUCTION

Selon le B.O de mars 2005 « l'option facultative de Découverte Professionnelle 3 heures (DP3) vise à proposer aux élèves des classes de 3^{ème} une approche du monde professionnel par une découverte des métiers, du milieu professionnel et de l'environnement économique et social. [...]».

Toujours selon ce même BO : « cette démarche contribue à élargir et à compléter la culture générale des collégiens. Participant à l'éducation, à l'orientation et à la citoyenneté, les connaissances ainsi acquises, leur permettront, le moment venu, d'opérer des choix plus éclairés dans la construction de leurs parcours de formation ».

De la rentrée 2006 jusque la fin de l'année scolaire 2014-2015 (marquée par la réforme du collège impulsée par Najat Vallaud Belkacem Ministre de l'Education Nationale), tous les élèves de 3^{ème} générale pouvaient en principe choisir de suivre l'option DP3, celle-ci n'étant ni réservée à une catégorie d'élèves en particulier ni aux élèves jugés en « difficulté scolaire »¹. Ce droit qui a été accordé à tous les élèves de 3^{ème} générale de suivre l'option DP3 a été défini par les textes officiels comme étant un enseignement, mais aussi dans le rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale n°2009-054 de juin 2009.

En abordant la question de l'institutionnalisation de l'option DP3 dans le système scolaire français, cette thèse est aussi l'occasion de rappeler comment s'est construite, petit à petit, la relation collaborative entre l'Ecole et le Monde du travail², en nous référant notamment aux travaux d'Annette Gonnin-Bolo. Au début des années 2000, elle prévoyait par exemple que « de nombreuses innovations seraient impulsées » dans le système scolaire, notamment parce qu'il apparaissait urgent dans le contexte de l'époque d'aider les jeunes à mieux s'orienter d'une part, en connaissant différents secteurs d'activité, et à mieux connaître le monde des entreprises d'autre part, afin de sortir d'un univers « purement scolaire ». Ce qui est souligné à propos des innovations par Annette Gonnin-Bolo est un point que nous souhaitons aborder dans la construction de l'objet de recherche de cette thèse puisque nous postulons que la DP3 que nous avons étudiée constitue une innovation.

Le fait que l'activité de travail des acteurs du système scolaire puisse être qualifiée comme innovante peut sembler aujourd'hui à première vue banal. Comme le dit Michel Crozier dans un entretien accordé dans le numéro 134 de la revue *Education permanente* : « Dans le

¹ Selon les textes officiels et le rapport de l'IGEN 2009-54.

² Incluant celui des entreprises.

discours commun on dit telle ou telle personne est un innovateur, ou telle ou telle chose est une innovation, mais, là où les acteurs croient voir de l'innovation, en réalité il n'en n'est rien. [...] Concernant l'innovation, il y a un écart entre le discours et les pratiques, et il est particulièrement important en France : on parle d'innovation mais on ne fait rien, il est demandé aux acteurs d'innover mais il n'en est rien » (Crozier, 1998, p.35 à 40).

Le système scolaire et ses acteurs impliqués dans la DP3 ont-ils vraiment réussi à générer de l'innovation ? Si oui alors comment la repérer et comment la qualifier ? L'activité de travail des acteurs de l'option DP3 peut-elle nous éclairer davantage sur les questions que soulève l'innovation en contexte scolaire ?

Comme l'objectif de cette thèse vise à comprendre l'activité de travail et/ou scolaire générée par les acteurs impliqués dans l'introduction et la mise en œuvre de la Découverte Professionnelle 3 Heures au collège, nous proposons d'explicitier dans le deuxième chapitre notre double perspective théorique qui combine théories de l'activité de travail et théories des organisations. Dans la mesure où, tous les professeurs au collège, et non pas uniquement les professeurs de technologie, peuvent choisir d'enseigner en duo la DP3, et sachant qu'ils peuvent faire ce choix même s'ils n'ont pas effectué de stage ou de formation, alors, nous allons chercher à savoir en quoi consiste leur activité en situation de Découverte Professionnelle.

Plus précisément, en nous fondant sur une recherche de type ethnographique et en mobilisant un cadre théorique qui combine théories des organisations et analyse du travail nous allons expliquer comment certains professeurs organisent la DP3 dans leurs établissements respectifs. En nous intéressant à ce qu'ils font en situation de travail, à l'école ou à l'extérieur, grâce à des entretiens et des observations menées en classe et lors de visites en entreprise organisées pour des élèves, nous proposons d'explicitier ce qui motive ou non ces professeurs lorsqu'ils investissent ou n'investissent pas ce nouveau pan de leur activité.

Comment des acteurs impliqués dans la « DP3 » ont fait pour travailler avec ce qu'ils ont compris de ce qu'il leur a été demandé de faire, sachant que ce qui leur a été demandé de faire relevait de textes flous, pas toujours très précis, ni explicites ? En quoi, les contacts des élèves avec des professionnels du monde du travail, ainsi que les travaux préparés en classe par enseignants et élèves, permettent de rendre compte de ce qui relève de l'activité au sens du travail réel ? En quoi cette option a pu apporter quelque chose de plus, ou de différent, aux

élèves, pour leur permettre de découvrir autrement que seuls et par eux-mêmes, le monde du travail ? A quoi correspond cette « nouvelle culture » qu'il fallait absolument faire acquérir aux élèves et comment les acteurs chargés de la mise en œuvre dans les collèges y sont-ils parvenus sachant que quasiment tout était à créer et à inventer ?

Nous proposons finalement de présenter les résultats de notre recherche en partant de l'activité déployée par certains acteurs de trois collèges de l'académie du Nord-Pas-de Calais pour montrer d'une part comment l'option s'y est organisée et d'autre part pour mettre en lumière certains des effets générés par l'introduction de cette nouvelle option.

Le premier chapitre de cette thèse commence avec l'introduction de la DP3 dans le système scolaire. En partant de la présentation et l'analyse de différents documents institutionnels qui avaient pour but de donner un cadre à l'option, nous avons voulu retracer l'histoire institutionnelle de la création de la DP3. Cette recherche exploratoire est un point fondamental de ce premier chapitre car elle nous a amené à formuler une sorte pré-diagnostic à partir duquel nous avons pu déduire des hypothèses de travail et construire progressivement le questionnement de notre thèse, autour notamment de la notion d'innovation.

Le deuxième chapitre de cette thèse retrace la façon dont nous avons envisagé et construit notre approche théorique l'analyse de l'activité de travail. Dans ce chapitre, notamment à partir d'un préambule nous expliquons ce que nous entendons par « analyse de l'activité de travail des acteurs » tout en explicitant et en précisant certains de nos objectifs de recherche et choix théoriques.

Le troisième chapitre est consacré à la présentation et à l'analyse des différents types de données que nous avons pu recueillir sur le terrain. Dans ce chapitre nous proposons d'abord de déconstruire le discours porté sur le fonctionnement de l'option par différentes catégories d'acteurs pour en arriver à la question du travail réel en situation de Découverte Professionnelle. Les entretiens « centrés sur l'activité » menés avec différents acteurs de l'académie du Nord-Pas-de-Calais nous ont permis de montrer comment fonctionne réellement l'option DP3 dans trois collèges différents, tout en donnant un ensemble de précisions sur la façon dont chacun a envisagé et produit l'activité permettant de construire un enseignement dont les contours ainsi que les objectifs pédagogiques centraux ont été prescrits par l'institution de manière floue, sans programme officiel et sans manuel scolaire.

CHAPITRE 1 : LA DECOUVERTE PROFESSIONNELLE 3 HEURES : UNE INNOVATION PEDAGOGIQUE ?

1 : CREATION D'UNE NOUVELLE OPTION DANS LE SYSTEME SCOLAIRE FRANÇAIS.

1.1 : TEXTES FONDATEURS ET CRITIQUE DE LA JUSTIFICATION INSTITUTIONNELLE.

Le rapport 2007-010 de janvier 2007 intitulé *Le module de Découverte Professionnelle*³ nous a permis d'avoir une vue d'ensemble sur les dernières réformes ayant précédé l'institutionnalisation et la mise en œuvre du module de Découverte Professionnelle (DP6) et de l'option facultative de Découverte Professionnelle (DP3). Même si nous nous intéressons plus particulièrement à l'option DP3, nous proposons tout de même d'extraire de ce rapport les principales mesures arrêtés au niveau du collège et de la classe de 3^{ème} par le Ministère de l'Education Nationale au cours des dix dernières années précédant l'écriture de ce rapport. Il est à noter que ce rapport ainsi que le rapport 2009-054 de juin 2009⁴ portant plus spécifiquement sur la DP3 ont été réalisés par des Inspecteurs Généraux de l'Education Nationale (IGEN) nommés par le Ministre de l'Education Nationale.

L'organisation actuelle des enseignements du collège en trois cycles, définie par le décret du 29 Mai 1996, a fait l'objet de trois arrêtés : l'arrêté du 29 Mai 1996 relatif au cycle d'adaptation et les arrêtés du 26 décembre 1996 relatifs au cycle central et au cycle d'orientation. Cette organisation en cycles introduite par ces différents textes institutionnels a fait ensuite l'objet d'une « consolidation » par le décret de mai 2006 dont l'article 3 se présente de la manière suivante :

« L'enseignement est organisé en quatre niveaux, d'une durée d'un an chacun, répartis en trois cycles pédagogiques :

³ Cahuzac R., Riquier R., et Thierry J. (2007), *Le module de découverte professionnelle*, Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale n°2007-10.

⁴ Billet J.C et Cahuzac R. (2009), *Un enseignement optionnel des classes de troisième de collège : La « Découverte professionnelle 3 heures »*. *Etat des lieux et proposition*, Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale n°2009-054.

Le cycle d'adaptation a pour objectif d'affermir les acquis fondamentaux de l'école élémentaire et d'initier les élèves aux disciplines et méthodes propres à l'enseignement secondaire. Il est constitué par le niveau de sixième ;

Le cycle central permet aux élèves d'approfondir et d'élargir leurs savoirs et savoir-faire ; des parcours pédagogiques diversifiés peuvent y être organisés ; il correspond aux niveaux de cinquième et de quatrième ;

Le cycle d'orientation complète les acquisitions des élèves et les met en mesure d'accéder aux formations générales, technologiques ou professionnelles qui font suite au collège. Il correspond au niveau de troisième. »

Une circulaire du 27 février 1997 qui précisait la situation des classes de quatrième et troisième technologique au sein de l'organisation prescrite par les arrêtés successifs de 1996 et consolidée en 2006 par décret, est évoquée dans le rapport de 2007. Elle semble donc toujours en vigueur et elle a été invoquée par les IGEN dans leur rapport notamment pour rappeler que la transition entre le cycle central et le cycle d'orientation s'opère entre désormais entre la 4^{ème} et la 3^{ème}.

D'après le rapport de 2007 « *il était nécessaire de repenser les classes technologiques de collège avec une approche différente selon les deux niveaux afin de tenir compte de la signification de chacun des cycles pour le parcours de l'élève* ». Du point de vue des Inspecteurs Généraux, la réforme ayant pour but de remplacer les anciennes filières dites « d'orientation » qui peuvent être empruntées par les élèves des collèges français uniquement en fin de 5^{ème} donc à partir de la 4^{ème} par le module de Découverte Professionnelle (DP6) n'a pas vocation à remettre en question ce principe.

Toujours selon ce rapport : « *Les classes de quatrième et de troisième technologique des lycées professionnels et des lycées professionnels agricoles sont maintenues. Elles peuvent accueillir, à l'issue de la cinquième comme à l'issue de la quatrième, des élèves qui souhaitent préciser un projet de formation professionnelle qui sera engagé effectivement au terme de la troisième. L'entrée en vigueur progressive de la structure du collège en trois cycles conduira au cours des deux prochaines années à un rééquilibrage de la carte académique des classes de quatrième technologique au profit d'options de technologie en quatrième de collège ; en revanche, la part, évaluée nationalement, des classes de troisième technologique en lycée professionnel pourra être stabilisée, voire légèrement confortée* ».

Le rapport 2007-10 fait également référence à la circulaire de rentrée 2002, qui faisait état, selon les IGEN, de la poursuite de l'expérimentation de 3^{ème} « à projet professionnel » et ils expliquent que ces classes présentaient un caractère différent des classes de 3^{ème} technologiques implantées quant à elles exclusivement en Lycée Professionnel (LP). Le fait qu'une partie de la formation était dispensée au collège, la variété des familles de métiers à explorer ainsi que la possibilité que la « formation » soit conduite en partie au collège, caractérisaient selon les IGEN, la différence entre ces deux « voies ».

Cette circulaire citée par les IGEN précisait : *« dans le cadre de la future classe de troisième, une expérimentation est actuellement conduite qui permet à des élèves au terme du cycle central de suivre tout ou partie de leur formation en lycée professionnel. L'objectif est d'aider les élèves qui n'envisagent pas a priori de poursuivre des études longues, à construire ou affiner un projet professionnel et donc à préparer des choix d'orientation ultérieurs. [...] Le projet pédagogique constitue en effet l'élément essentiel de ces classes. Il inscrit l'ensemble des enseignements en référence aux objectifs terminaux du collège. Il comporte un volet consacré à la découverte du monde professionnel. L'objectif recherché est de mettre l'élève en contact avec les métiers relevant de plusieurs champs professionnels, secondaires et tertiaires, afin de lui permettre d'affiner progressivement son projet d'orientation ».*

Selon les IGEN c'est la circulaire de rentrée 2003 qui a ensuite officialisé la création des classes de 3^{ème} Préparatoire à la voie Professionnelle (3^{ème} PVP) en précisant que ces classes devenaient une nouvelle modalité de « diversification du cycle d'orientation selon deux types d'implantation : en collège ou en lycée professionnel ».

La circulaire de rentrée 2004, faisait référence selon les IGEN à la structure de la classe de troisième en vigueur en 2007, au moment de l'écriture du rapport. Elle indiquait que des expérimentations étaient possibles dès l'année scolaire 2004-2005⁵. *« La structure retenue est celle d'une seule classe de 3^{ème}, destinée à se substituer, tout en intégrant leurs acquis, aux actuelles classes de 3^{ème} (à option langue vivante, à option technologie) ainsi qu'aux diverses formes de 3^{ème} PVP développées ces dernières années. [...] Outre son rôle dans la préparation des choix futurs d'orientation des élèves, ce module nouveau dont le contenu sera défini par arrêté, contribuera à étendre l'offre de formation au collège en y intégrant la découverte des métiers et des professions comme composante de la culture scolaire ».*

⁵ Nous supposons d'ailleurs que la DP3 est peut être née lors de ces expérimentations mais nous ne pouvons le certifier. Nous proposons d'y revenir dans la partie « perspectives » de cette thèse.

Enfin, ce rapport précise que c'est l'arrêté du 2 juillet 2004 qui met fin à cette succession de mesures dont a fait l'objet le cycle d'orientation au cours des années précédentes. Les IGEN rappellent également que ce texte fait notamment état de l'abrogation à compter de l'année scolaire 2005-2006, de l'arrêté du 26 décembre 1996 relatif à l'organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège et de l'arrêté du 9 mars 1990 modifié, relatif aux programmes et horaires applicables dans les classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques.

La circulaire de rentrée 2006 précise quant à elle, les modalités d'organisation de la classe de 3^{ème} à module de découverte professionnelle (3^{ème} DP6). *« Le module de découverte professionnelle concerne plus particulièrement un public d'élèves volontaires, à la scolarité fragile, prêts à se mobiliser autour d'un projet de poursuite de formation à l'issue de la classe de 3^{ème}. Il se situe ainsi dans la perspective d'une réduction des sorties sans qualification du système éducatif. Il a vocation à remplacer la 3^{ème} technologique, la « 3^{ème} à option technologie ainsi que la 3^{ème} Préparatoire à la voie professionnelle et ouvre droit à la perception de la taxe d'apprentissage ».*

Comme la circulaire de 2004 et le rapport de 2007 des IGEN nous le laissent entrevoir, et même si ces premiers textes ne sont pas très clairs en ce qui la concerne, c'est à ce moment que la DP3 est née, et a été reconnue par l'institution sans l'avouer clairement. Comme indiqué plus haut, c'est en tout cas ce que nous supposons en lisant « entre les lignes » des documents institutionnels et nous proposons d'y revenir de manière plus précise dans une partie qui regroupe à la fois les questions restées sans réponse ainsi que nos réflexions sur les perspectives de recherche qu'offre la DP3.

Nous supposons donc que, quasiment simultanément, et un peu en toile de fond de cette réorganisation du cycle d'orientation au collège en France, à la rentrée 2005, la découverte professionnelle en classe de 3^{ème} devient aussi une composante des enseignements facultatifs proposés à tous les élèves. Il semble que la circulaire de 2004 soit à l'origine des expérimentations qui ont entraîné sa création. Nous tenterons de confirmer cette hypothèse par la suite. Nous proposons pour le moment de revenir sur les textes produits par l'institution après 2004.

Le rapport 2009-054 intitulé « *Un enseignement optionnel des classes de troisième de collège. La Découverte Professionnelle 3 heures. Etat des lieux et propositions* » évoqué plus haut, avait pour objectif de faire un bilan sur l'introduction et la mise en œuvre de la DP3 dans le

système scolaire français, après un peu plus de deux ans de fonctionnement. Les rapporteurs en sont Jean Claude Billiet et René Cahuzac : le premier était IGEN d'Economie-Gestion et le second de Sciences et Techniques Industriels.

Selon l'article 1 du B.O de 2005 qui est repris également dans ce rapport : « *L'option facultative de découverte professionnelle (3 heures hebdomadaires) vise à proposer aux élèves des classes de troisième du collège une approche du monde professionnel par une découverte des métiers, du milieu professionnel et de l'environnement économique et social. Elle doit être proposée à tout élève à compter de la rentrée 2006. Cette démarche contribue à élargir et compléter la culture générale des collégiens. Participant à l'éducation à l'orientation et à la citoyenneté, les connaissances ainsi acquises leur permettront, le moment venu, d'opérer des choix plus éclairés dans la construction de leur parcours de formation. A cet égard, la découverte du monde professionnel conduit à présenter des métiers à tous niveaux de qualification. Participant à la formation générale des élèves, elle mobilise et enrichit des compétences et connaissances générales, acquises ou en voie d'acquisition dans les autres enseignements. L'option est prise en charge par une équipe pédagogique pluridisciplinaire à laquelle peuvent se joindre d'autres membres de l'équipe éducative (professeur documentaliste, conseiller d'orientation psychologue, conseiller principal d'éducation...)* ».

Le rapport de 2009 a également soulevé un problème qui a attiré notre attention. Les IGEN expliquent que la circulaire de rentrée 2004 et l'arrêté du 02 juillet 2004 relatifs à l'organisation du cycle d'orientation du collège à compter de la rentrée 2005, présentent tous les deux la Découverte Professionnelle sous le seul qualificatif de « module » dont l'horaire peut être porté de 3 à 6 heures, et ils précisent qu'il est destiné aux élèves en « grande difficulté ».

De leur point de vue, dans les enseignements de la classe de 3^{ème} la distinction entre option et module de découverte professionnelle (donc entre DP3 et DP6) apparaît explicitement dans la circulaire de préparation de la rentrée 2005 publiée dans le Bulletin Officiel (BO) n°18 du 05 Mai 2005 en faisant référence aux arrêtés du 14 février 2005 relatifs aux orientations pédagogiques des enseignements de découverte professionnelle.

Enfin le rapport fait référence à la circulaire n°2008-092 du 11 juillet 2008. Les IGEN indiquent que l'objectif de cette dernière vise à rompre définitivement avec « *l'approche traditionnelle d'activités scolaires spécialisées en direction de publics spécifiques* ». Cette circulaire a été édictée par le Ministère de l'Education Nationale avec

l'intention de cadrer plus précisément et avec insistance l'usage qui pourrait être fait de la DP3 dans les établissements scolaires. Selon les IGEN, cette circulaire entérine véritablement l'existence de l'option facultative de découverte professionnelle 3 heures (donc la DP3) en classe de 3^{ème} dans le parcours et précise qu'à la rentrée 2008, elle sera « offerte » dans tous les collèges, à tous les élèves volontaires. Ce qui est avancé par les IGEN nous intéresse particulièrement, nous allons y revenir dans le point suivant. Nous proposons dans le chapitre 3 de revenir également sur le qualificatif « volontaires » employés par les IGEN car nos investigations dans 3 collèges de l'Académie du Nord-Pas-de-Calais montrent que les élèves ne le sont quasiment jamais.

Selon le B.O n°11 du 17 mars 2005 *« l'option facultative de découverte professionnelle (3 heures hebdomadaires) vise à proposer aux élèves des classes de 3^{ème} une approche du monde professionnel par une découverte des métiers, du milieu professionnel, et de l'environnement économique et social »*.

L'option DP3 a donc en principe été proposée à tout élève de 3^{ème} générale à compter de la rentrée 2006. Même si tous les collèges ne proposaient pas encore véritablement l'option avec cette appellation, le rapport 2009-054 élaboré par les IGEN montrait que la DP3 existait tout de même dans plus de 80% des collèges. L'investigation des IGEN portait à cette époque sur huit académies, soit une trentaine d'établissements. Toujours d'après ce rapport, en quatre années la DP3 était devenue la deuxième principale option de la classe de troisième des collèges juste derrière le latin : seul le nombre d'élèves « exposés à cet enseignement » (soit 11,9% des élèves de 3^{ème}) ayant été retenu comme indicateur par l'Inspection Générale.

En principe, depuis l'entrée en vigueur de la circulaire n°2008-092 citée plus haut, la DP3 devrait être proposée dans tous les collèges, à tous les élèves volontaires sans aucune distinction. De notre point de vue, il s'agit là avec cette circulaire d'un élément⁶ de l'environnement extérieur (Crozier & Friedberg, 1977) qui s'imposent à tous les acteurs en activité au sein du fonctionnement de la DP3. Ici il s'agit précisément d'un élément de type « juridique ». Il semble même que cet élément qui s'impose à tous les acteurs n'a pas changé depuis les premiers textes de cadrage tout en devenant de plus en plus précis au fur et à mesure de leur promulgation. Cet élément auquel nous faisons référence ici est une « norme »

⁶ Nous entendons par élément tout ce qui compose l'organisation, c'est-à-dire tout ce qui fait que l'organisation existe et fonctionne en relation et en interdépendance avec l'environnement extérieur et les autres organisations (cette idée sera reprise et développée dans le deuxième chapitre).

telle que définie par Yves Schwartz dans ses travaux (Schwartz, 2000) (Schwartz & Durrive 2003). En ergologie, une norme a notamment vocation à cadrer plus ou moins l'activité de travail quelque soit l'environnement et/ou le contexte où l'expérience de travail est générée.

Pour en revenir à la DP3 et à son introduction dans le système scolaire, cette « norme » peut très bien être aussi considérée comme un droit accordé par l'Etat français par l'intermédiaire du Ministère de l'Education Nationale à tous les élèves de 3^{ème} générale.

Cette « norme » écrite et inscrite dans la législation scolaire, nous indique que la DP3 n'est pas réservée uniquement aux élèves jugés en « difficulté scolaire » sans donner davantage de précisions. La circulaire dans les établissements a pour but de cadrer de manière plus précise l'activité des personnels. Elle est donc aussi une norme dont l'objectif vise à prescrire la façon dont les personnels doivent interpréter la règle en vue de la mettre en application de la manière la plus efficiente possible.

Concernant l'option DP3, c'est donc la circulaire n°2008-092 du 11 juillet 2008 qui a donné un cadre légal plus précis sur la façon dont les personnels des établissements scolaires doivent mettre en œuvre l'option dans les établissements. Cette circulaire avait en principe pour objectif de rappeler également la différence majeure entre DP3 et DP6 pour dissiper les confusions volontaires ou non au sujet de la distinction à opérer entre l'option et le module au sein du dispositif global de Découverte Professionnelle, ce qui avait également été constaté et inscrit par les IGEN en 2007 dans leur rapport. Du point de vue de l'institution et des IGEN chargés de contrôler la mise en œuvre du dispositif de Découverte Professionnelle, il s'agissait pour tous les acteurs du système scolaire de ne plus confondre la DP3 avec la DP6, ni même de faire de la DP3 autre chose qu'un enseignement dont les grandes lignes sont citées notamment par le B.0 de 2005, c'est-à-dire en résumé : *« cette démarche contribue à élargir et à compléter la culture générale des collégiens. Participant à l'éducation, à l'orientation et à la citoyenneté, les connaissances ainsi acquises, leur permettront, le moment venu, d'opérer des choix plus éclairés dans la construction de leurs parcours de formation »*.

Du point de vue des premiers chercheurs à avoir investi la question soulevée par l'introduction de la DP3 dans le système scolaire français, il était important de donner autant d'importance à l'option DP3 qu'à une discipline comme le Latin (Crindal & Ouvrier-Bonnaz, 2006).

Selon Alain Crindal et Régis Ouvrier-Bonnaz « *une des manières de donner à l'option toute sa place dans le parcours des collégiens est de bâtir sur des contenus forts. [...] La part relevant de l'orientation est non seulement moins importante que pour la DP6, mais surtout elle n'est pas du même ordre. [...] L'essentiel est d'aider l'élève à construire des jugements et des connaissances sur ce qu'est le travail aujourd'hui et sur le sens que le travail prend pour lui* » (Crindal & Ouvrier-Bonnaz, 2006, p.23 et 28).

Au travers du guide qu'ils ont écrit, Alain Crindal et Régis Ouvrier-Bonnaz préconisent aux acteurs des établissements scolaires (notamment les professeurs de DP3 et les Conseillers d'Orientation Psychologue) de présenter l'option comme un moyen de compléter la culture scolaire. Ce qui rejoint d'une certaine manière les prescriptions conférées par les textes de lois officiels ainsi que les préconisations des IGEN.

Apparemment, et d'après ce que nous avons pu comprendre et déduire de notre recherche exploratoire menée notamment à partir des textes officiels, des rapports des IGEN, des sites internet officiels d'académies ainsi que de différents collèges, en DP3, il s'agirait donc de proposer aux élèves de 3^{ème} générale, sous forme d'option facultative, un enseignement général visant à faire des élèves de 3^{ème} général des acteurs en capacité de construire leur propre projet de formation menant lui-même à un projet professionnel futur.

Ceci impliquerait donc que les professeurs qui décident de prendre en charge la DP3 (ou à qui la DP3 est imposée) dans les collèges français sont également en capacité d'accompagner les élèves concernés par l'option DP3 dans une démarche de projet se fondant à la fois sur la connaissance du monde du travail en général et des entreprises, ainsi que sur les conditions de formation et de certification menant peut être mais pas nécessairement à une profession ou à un métier, objet de l'intérêt de l'élève.

Contrairement au module de DP6, cette option représente donc de notre point de vue, une tentative nouvelle de construire des relations entre Ecoles et monde du travail au sein du système scolaire français. Nous entendons ici par monde du travail, toute forme de travail ou d'activité professionnelle dans laquelle est impliqué un adulte. Le monde du travail auquel nous faisons référence ici n'est donc pas toujours forcément un monde qui serait extérieur à celui de l'école puisque il arrive parfois que les élèves de certains collèges s'intéressent à tous les métiers qui existent dans leur propre collège (*cf.* troisième chapitre).

1.1.1 : vocation possible et cachée de la DP3.

Les travaux en sociologie de l'éducation (Dubet, 2002) ont montré qu'il y a quelque chose qui ne fonctionne pas bien dans l'orientation scolaire en France. Et, en outre, nous savons très bien également qu'à cet âge les élèves ou les jeunes, au collège, sont encore très souvent indécis quand à leur avenir professionnel (Forner, 1995).

Nous faisons l'hypothèse que la DP3 a peut être été introduite pour améliorer et rendre plus efficace l'orientation scolaire en fin de troisième en prenant pour prétexte et en instrumentalisant certains travaux de recherche pour en justifier l'introduction mais sans expliciter clairement les intentions qui en sont à l'origine.

La DP3 aurait-elle pour vocation cachée de former sur des professeurs et des élèves à la pédagogie du projet en vue préparer les élèves à un avenir professionnel ?

En effet, le projet est devenu une préoccupation quasi obsessionnelle dans toutes les organisations et institutions (Boutinet, 2005), y compris dans l'Ecole d'aujourd'hui qui fonctionne nécessairement à partir d'un projet d'établissement, lequel se déploie au travers divers projets d'enseignements et pédagogiques déployés à des niveaux collectifs et individuels. Le projet est souvent vu par les acteurs comme une « solution bénéfique », un « remède miracle » permettant de soulager les maux présents en se préparant à envisager un futur espéré meilleur.

Le projet peut avoir pour vocation de changer : l'organisation du travail, une façon d'accueillir les usagers, la mise en place d'un ensemble d'activités etc. Tout concepteur ou toute personne participant à la conception ou à l'accompagnement d'un projet a donc conscience que le projet génère du changement et que le changement voulu, même lorsqu'il part d'une bonne intention, ne peut se faire de « haut en bas ». Car le projet a aussi pour vocation de permettre et de faciliter la transversalité et le travail collaboratif entre les différentes catégories de personnels et d'acteurs d'une structure (voir aussi avec les usagers, les utilisateurs *etc.*) en relation aussi parfois avec l'extérieur en favorisant et en rendant possible le partenariat avec d'autres structures, d'autres institutions, d'autres formes d'organisations et d'autres acteurs.

Nous faisons ici l'hypothèse que la transformation de l'Ecole qui est recherchée, y compris au travers des filières générales, vise à façonner les élèves comme des acteurs capables de construire leur projet de formation et leur projet professionnel accompagné par leurs

professeurs. Ce qui est même peut-être attendu de l'Ecole au travers de l'introduction de la DP3 dans le système scolaire français c'est de transformer l'expérience scolaire des élèves accompagnés de leurs professeurs en passant par le détour de « la professionnalisation en actes » (dir. Sorel & Wittorski, 2005), car le mouvement de professionnalisation englobe également toutes les formes de professionnalisations informelles créées et générées sur les lieux de travail ou de formation. La professionnalisation selon Maryvonne Sorel et Richard Wittorski c'est aussi ce que les acteurs produisent en situation de travail et/ou de formation pour se professionnaliser sans même toujours que la visée « professionnalisante » soit clairement reconnue par les acteurs qui en sont à l'origine.

Mais qui pourrait bien attendre du collègue et plus précisément de l'enseignement général, qu'il soit plus efficace dans la l'accompagnement, la formation, et la mise en œuvre du projet à vocation professionnelle ? Pourquoi ? Dans quel but et avec quels intérêts ?

Des textes institutionnels cadrant l'option nous déduisons que, en plus d'être un enseignement ayant pour vocation d'élargir la culture générale des élèves de 3^{ème} générale, l'introduction de la DP3 dans le système scolaire français vise l'ambition de devenir aussi un moyen d'améliorer et de perfectionner un élément du système éducatif en vue peut être de rendre plus efficace son fonctionnement.

Il semble que la démarche de projet d'orientation scolaire et professionnel ainsi que son accompagnement sont les éléments du système scolaire visés au travers cette perspective d'amélioration.

La démarche de projet est une manière de faire, une façon de cheminer. Elle permet de prendre de la distance avant d'engager toute action, elle nécessite une capacité de « recul » et de « projection », pour se donner une vision d'avenir.

La démarche de projet est d'abord personnelle et individuelle (exemples : projet personnel, projet de vie) mais elle est aussi nécessairement collective (Touraine, 1965)⁷ (Crozier & Friedberg, 1977). Le projet est un outil stratégique de management et d'orientation⁸ nécessitant une activité collaborative et professionnelle (Boutinet, 2005).

⁷ Dans son ouvrage *sociologie de l'action* Touraine met en lien le projet personnel et le projet d'organisation en introduisant la notion de contre-projet (p.278).

⁸ Ici dans le sens d'orientation scolaire et professionnelle.

La démarche de projet constitue une dynamique collective conduite par des acteurs en partenariat avec d'autres acteurs. Elle s'oppose à une démarche de type procédurale dont le fonctionnement n'envisage que les outils et procédures existants pour réaliser ses fins. La démarche de projet permet de mobiliser l'ensemble des acteurs autour d'un projet fédérateur qui donne sens à leur action (Bellenger & Couchaere, 1999). La démarche de projet est une démarche de progrès, d'innovation, de création et de mobilisation. Elle envisage différentes possibilités d'orientations et permet l'évolution de ces orientations pour s'adapter à l'évolution du contexte et de l'environnement. A chacune des étapes de la démarche, le projet se réadapte, tandis que l'objectif principal est conservé ou conforté. La démarche est souvent aussi importante que le projet lui-même, car c'est elle qui crée la dynamique, ou qui devient source de blocages.

1.1.2 : Naissance de la DP3 et vocation institutionnelle déclarée.

Peu de détails sont donnés par les textes et par les services d'inspections sur les raisons de la création de cette option. Comme nous l'expliquons en amont, nos investigations exploratoires nous ont conduit à faire l'hypothèse que la DP3 est peut être en fait « née » dans le sillage de la DP6, à partir d'expérimentations menées dans certains établissements en vue finalement de la généraliser à l'ensemble du territoire.

Il existe comme une sorte de secret autour de la création de cette option et nous avons eu l'impression d'avoir affaire à un service « Recherche et Développement » (R&D) d'une Multinationale lorsque nous avons cherché à connaître les détails de « fabrication » de la DP3. D'autres chercheurs ont pu faire le même constat dans des travaux menés sur des dispositifs dits « nouveaux » visant à mettre en relation le système scolaire et le monde du travail et des entreprises (Remoussenard, 2012).

S'agit-il d'une recette bien gardée ou est-ce que le problème vient du fait que personne ne sait par qui comment et pourquoi la décision d'introduire cette option a été prise ?

Si nous supposons que la décision a été prise par le Ministère de l'Education Nationale dans le but d'améliorer les pratiques d'orientation au niveau de la Troisième générale au sein du système scolaire, alors, nous nous demandons quels sont les effets produits par cette tentative « d'amélioration » qui émanent de cette volonté politique. Nous nous demandons comment et

en quel sens le système scolaire s'est transformé, tout en nous intéressant aux effets produits sur l'activité de certains acteurs impliqués dans et par cette nouvelle option.

Un entretien exploratoire que nous avons mené en 2010 avec un IGEN au CERPET, devenu CERPEP⁹ en 2013, comportait une question visant à recueillir ses propos sur la façon dont est née l'idée de créer l'option de Découverte Professionnelle en filière générale. Pour lui, il semblerait que certains élèves, grâce à cette option, pourront apprendre à s'orienter eux-mêmes :

« En fait, la Découverte Professionnelle est une option qui existe au collège parce que très rapidement dès lors que le collège est devenu unique, s'est posée la question de savoir comment on pouvait aider les jeunes à fabriquer leur projet d'orientation et même pour plus tard leur projet de vie professionnelle. [...] L'intérêt, c'est qu'elle est proposée à tous les élèves de troisième. [...] C'est un véritable espace d'enseignement, c'est un espace dans lequel on apprend quelque chose. Alors que évidemment, lorsque il n'y a pas d'espace particulier, ce n'est pas sûr, que les élèves apprennent quelque chose même s'ils rencontrent des conseillers d'orientation psychologue, des personnes des CDI et cetera. Là, c'est vraiment une opportunité extraordinaire ».

Apparemment, pour cet IGEN l'introduction de l'option DP3 dans le système scolaire était inéluctable parce que l'orientation scolaire telle qu'elle fonctionnait au moment de l'introduction de cette nouvelle option n'était pas toujours efficace. Un Inspecteur d'Académie que nous avons interviewé en 2011 dans le cadre de notre thèse (cf. troisième chapitre) a de son côté également ajouté que la décision de créer la DP3 fut prise aussi pour répondre aux critiques extérieures (notamment celles des médias) portées au système scolaire.

A plusieurs reprises, le rapport de l'Inspection Générale (Billet et Cahuzac, 2009), et d'autres textes officiels qualifient cette option d'« enseignement ». Il en est d'ailleurs de même dans l'ouvrage de Crindal et Ouvrier-Bonnaz (Crindal & Ouvrier-Bonnaz, 2006) qui était l'un des seuls ouvrages proposant à l'époque une démarche pédagogique et un ensemble de « procédés didactiques » visant à « guider » les acteurs en charge de la Découverte Professionnelle.

Mais finalement qu'est-ce que découvrir pour un Principal de collège, pour un professeur de DP3, pour un élève inscrit en DP3 ? Qu'est-ce que découvrir le monde professionnel, les

⁹ Centre d'Etudes et de Ressources pour les Professeurs de l'Enseignement Technique (CERPET) devenu CERPEP : Centre d'Etudes et de Recherches sur les partenariats avec les Entreprises et les Professions.

entreprises, les métiers pour ces mêmes acteurs ? Et comment le font-ils et avec quels intentions ? La démarche de projet est-elle un outil mobilisé par les acteurs dans le cadre de leur activité ?

Le mot « professionnel » a une connotation très négative à l'Ecole et surtout en filière générale alors qu'à l'extérieur, dans le monde du travail c'est l'inverse : le professionnel est celui qui a réussi car il travaille et perçoit des revenus de sa profession qui est dans le cas de figure traditionnel (donc idéal-typique) une activité de type libérale (Dubar & Tripier, 2005).

Ce n'est pas uniquement la représentation péjorative du mot professionnel très largement répandue à l'Ecole qui attire notre attention, c'est surtout le mot découvrir. Pour nous « découvrir » peut se définir comme une intention d'agir motivée à la fois par une sorte de vide de connaissance et désir d'apprendre. Mais le désir d'apprendre nécessite un but, des objectifs et une démarche et c'est de notre point de vue une des raisons pour laquelle l'Ecole existe.

Mais comment faire pour apprendre à faire découvrir à des élèves le métier qu'ils vont peut-être exercer dans un avenir plus ou moins lointain, alors même que la réalisation de cet avenir professionnel futur dont-il est question est nécessairement floue et incertain ?

1.1.3 : De la vocation institutionnelle déclarée de l'option au questionnement suscité par l'hypothèse de la vocation réelle cachée.

Les différents textes institutionnels ont été écrits avec l'intention de donner un cadre minimum à l'option DP3 afin de prescrire son organisation dans l'ensemble des collèges français, lesquels, étaient chargés, de manière plus ou moins contrainte et contraignante de sa mise en œuvre. Notre lecture de différents documents portant sur la DP3, son introduction, sa mise en œuvre et son organisation comprenant également une analyse exploratoire des sites Internet d'académies et d'établissements scolaires, ainsi que nos premiers entretiens menés au CERPEP, et à l'Inspection Académique du Nord et du Pas de Calais nous amènent à la formulation d'un constat à trois dimensions :

- Cette option DP3 semble avoir posé des problèmes lors de sa mise en œuvre dans les établissements.
- Les textes de législation concernant la DP3 sont peu nombreux, très courts et apparaissent comme étant très légèrement voire quasiment pas prescriptifs.

- Tous les professeurs, et non pas uniquement les professeurs de technologie peuvent enseigner la DP3, en binôme¹⁰ (ce qui n'est pas courant dans le système scolaire français) et ceci même s'ils n'ont pas suivi les stages et ou les formations DP3 prévus à cet effet par l'institution. Il n'existe aucun programme officiel pour l'option et par conséquent tout semble être à construire par les enseignants de manière informelle à l'aide d'une sorte de réseau mutualisé de ressources pédagogiques (véhiculé surtout par Internet) ou dans le meilleur des cas, pour certains, en s'appuyant sur le guide écrit par Alain Crindal et Régis Ouvrier-Bonnaz, qui présente les caractéristiques d'une sorte de manuel de référence sur le sujet, mais qui n'est pourtant pas présenté ni par l'institution et ni même par les auteurs comme étant un point de passage obligé pour les enseignants.

Notre constat à trois dimensions ainsi formulé ne constitue qu'une sorte de pré-diagnostic nous permettant de poser les jalons de cette recherche. Une des principales caractéristiques des rapports écrits par l'Inspection Générale vise également la production d'une sorte de constat sur la mise en œuvre et le fonctionnement de l'option DP3 sur le territoire national à un moment donné de son histoire institutionnelle, c'est-à-dire un peu plus de deux ans après l'annonce officielle de son introduction dans l'ensemble des collèges français.

Si nous avons choisi de présenter notre constat de cette manière ici, c'est avant tout pour donner au lecteur une idée du contexte dans lequel nous avons construit les bases de notre recherche.

Prenons un exemple tiré de nos investigations dans les collèges pour être plus explicite. Le rapport 2009-054 met en avant un principe : *La DP3 est proposée à tous les élèves de 3^{ème} à compter de la rentrée 2006*. Ce principe était toujours vrai au moment où nous écrivions ces lignes¹¹. Si nous affirmions que c'était toujours vrai au moment de l'écriture de ces lignes, c'est parce qu'il s'agissait, comme nous l'avons expliqué en amont, d'une norme pouvant aussi être considérée comme un droit accordé¹² à des personnes (ici des élèves de 3^{ème}

¹⁰ Nous préférons le mot duo plutôt que celui de « binôme » que nous avons décidé de ne plus employer au cours de l'écriture de cette thèse.

¹¹ Il semblerait que depuis la fin de l'année scolaire 2015, cela ne soit plus « vrai ». Car la réforme du collège portée par Najat Vallaud-Belkacem annonce la « disparition » probable de la DP3.

¹² Voir les explications donnés en amont sur ce point.

générale) par la législation. Par voie de conséquence, tant que la législation ne remet pas en cause ce droit alors, en principe, personne ne peut le faire.

Au moment où nous écrivions ces lignes chaque élève qui s'inscrivait en 3^{ème} pouvait donc en principe, s'il le souhaitait, décider de suivre l'option DP3 dans le collège dans lequel il était inscrit. Mais le fait de considérer ce principe comme vrai, n'implique pas forcément qu'il a été effectivement et toujours appliqué de manière systématique (Crozier, 1970) (Crozier, 2000) et conformément à la législation, globalement dans tous les établissements scolaires.

Une décision dans un environnement organisationnel comme l'institution scolaire génère presque toujours à la fois des problèmes classiques de mise en œuvre et de résistance au changement (Bernoux, 2009a). En d'autres termes, ce que l'institution prescrit de manière très simple au travers de textes législatifs courts et concis, et dont la catégorie des acteurs de l'« inspection » est notamment chargée de contrôler la bonne exécution de manière globale sur l'ensemble du territoire et de l'évaluer en vue de formuler notamment des propositions d'amélioration, ne procède pas systématiquement d'un fonctionnement réel de ce principe à l'échelle de chaque établissement scolaire. Dit encore autrement, l'activité de travail générée par les acteurs au sein de chaque établissement scolaire (Leplat, 1997) peut aller ou non, plus ou moins, dans le sens de ce qui est prescrit au minimum pour mettre en œuvre cette nouvelle option facultative pour les élèves de 3^{ème} générale à l'école.

La réflexion menée au cours de cette partie nous amène à une question qui sans être centrale reste tout de même importante car elle permet de poser clairement ce qui relève de l'implicite dans une décision de politique en matière éducative. Autrement dit, cette question nous amène à mettre en lumière ce qui n'est pas dit ou écrit clairement dans les textes institutionnels visant à cadrer, impulser et à mettre en œuvre un dispositif plus ou moins nouveau dans les collèges, la Découverte Professionnelle, qui se compose à la fois de la DP6 et de la DP3.

Finalement de notre réflexion sur les textes institutionnels qui donne vie à la fois au dispositif et à l'option nous déduisons que ce qui se cache derrière cette décision politique est peut-être une tentative de transformation institutionnelle voulue par le Ministère de l'Education Nationale qui souhaite une prise en charge ponctuelle de l'accompagnement de la démarche de projet d'orientation scolaire et professionnelle d'élèves de 3^{ème} générale par des professeurs travaillant en duo (sans distinction de discipline) et en collaboration avec des professionnels et/ou des entreprises. Nous entendons par ponctuelle le fait que l'option DP3

devait en principe figurer dans les emplois du temps au même titre que toute autre discipline ou option et par « duo », le fait que les professeurs pouvaient s'ils le souhaitaient travailler à deux pour l'enseigner.

Le rapport 2009-054 évoqué plus haut dans cette partie n'a pas vocation à présenter précisément ce que l'introduction de l'option DP3 dans le système scolaire a généré en termes d'effets sur l'activité des acteurs impliqués, les IGEN et les IA étant pour nous, eux-mêmes également impliqués du fait de leur position hiérarchique et de leur activité à un niveau décisionnel plus ou moins élevé.

Notre démarche de recherche s'intéresse à l'activité de différentes catégories d'acteurs et vise donc aussi divers niveaux d'implication (notamment Inspecteurs d'Académie, Principaux *etc.*) pour aller jusqu'aux acteurs principaux (notamment les professeurs de DP3) qui sont chargés de mettre en œuvre l'option. Nous le rappelons cette recherche est menée dans le cadre d'une thèse et nous avons choisi de réduire notre analyse à l'échelle de trois collèges de l'académie du Nord-Pas-de-Calais (NPDC). Nous proposons par conséquent une approche qualitative qui n'a aucune prétention à tout expliquer ou à faire de nos résultats une généralité.

Nous nous demandons ici plus précisément comment des acteurs à l'échelle des trois collèges dans lesquels nous avons enquêté ont pu faire pour répondre à cette prescription. Mais aussi comment ils compris et appliqué cette décision.

En tenant compte des différents rapports élaborés sur la DP3 mais en nous écartant du jugement professionnel formulé nous envisageons les questions suivantes : comment s'est déroulée l'introduction de cette nouvelle option dans différents collèges de l'académie du NPDC ? Et quels sont les effets de l'introduction de cette nouvelle option sur l'activité des acteurs directement impliqués dans et par l'option.

Avant de nous rendre au CERPEP, à l'Inspection Académique du Nord-Pas-de-Calais et dans les différents établissements scolaires, et après avoir formulé notre propre constat nous avons donc déduits de manière exploratoire, qu'il semble que dans certains collèges les principaux acteurs directement impliqués, c'est-à-dire les professeurs de DP3 ont bénéficié d'une marge de manœuvre considérable lors de l'introduction et de la mise en œuvre de cette nouvelle option.

Les IGEN qui ont écrit le rapport sur la DP3 qualifient l'activité générée par certains professeurs lors de l'introduction de cette nouvelle option comme relevant de « dérives

extraordinaires ». Mais qu'est-ce qui a pu amener la catégorie de personnel « Inspecteur » à formuler un tel jugement ? Par notre démarche de recherche, nous proposons de nous écarter du jugement professionnel proposé par les IGEN sans complètement rejeter ce point de vue qui pour nous est intéressant puisqu'il relève de l'activité d'une catégorie d'acteurs impliqués parmi d'autres dans le système généré par l'introduction de cette nouvelle option DP3.

1.1.4 : De l'approche d'analyse du travail compréhensive et située aux objectifs de la démarche de recherche.

Pour comprendre ce qui a amené les acteurs de certains établissements à introduire et à organiser la DP3 sans vraiment suivre ce qui avait été *a minima* prescrit, nous nous demandons s'il n'est pas préférable de considérer leur activité de travail comme étant la possibilité la plus adaptée pour agir au mieux dans leur contexte local qu'ils peuvent eux aussi juger comme étant particulier.

Cette approche d'analyse compréhensive du travail situé que nous proposons implique nécessairement l'analyse des dynamiques collectives générées par les interactions entre les acteurs et leur organisation, mais aussi entre leurs organisations en contexte et l'environnement qui leur permettent d'exister. Cette approche est autant envisagée en sociologie de l'action, en sociologie des organisations et aussi en analyse du travail, ce qui pour nous est intéressant sur le plan méthodologique car elle constitue un point d'ancrage à partir duquel nous allons rendre complémentaires des approches théoriques différentes relevant à la fois de l'analyse organisationnelle et de l'analyse du travail. Pour expliciter le but de notre démarche nous proposons donc d'abord de partir de l'exemple suivant tiré de notre enquête de terrain.

D'après les textes institutionnels cités plus haut, il a été décidé de proposer la DP3 en 3^{ème} générale. Mais certains acteurs ont choisi de mettre en œuvre volontairement cette option en 4^{ème} générale. C'est ce que nous avons pu observer et déduit de notre analyse de données recueillies dans l'un des collèges objets de notre enquête (cf. troisième chapitre).

Nous trouvons intéressant ici d'évoquer le cas de ce collège et la prise de position étrange de ces acteurs pour montrer que l'absence ou quasi absence de prescription(s) claire(s) peut au niveau de l'acteur au travail tout de même générer des intentions de re-normalisation (Durrive & Schwartz, 2001) tout comme ce que génère l'excès de prescriptions dans le taylorisme

(Schwartz & Durrive, 2003) au sens où Yves Schwartz et Louis Durrive l'entendent dans leurs travaux en ergologie lorsque par un schéma (Schwartz & Durrive, 2003, p.23) ils expliquent que des opérateurs s'approprient toujours différemment une même tâche sur un même poste de travail d'une chaîne de montage et aucun ne respectent ce qui était prévu.

Selon Louis Durrive et Yves Schwartz « *l'être humain, comme tout vivant, est exposé à des exigences ou normes, émises en continu et en quantité par le milieu dans lequel il se trouve. Pour exister en tant qu'être singulier, vivant, et en fonction des lacunes des normes de ce milieu face aux innombrables variabilités de la situation locale, il va et doit tenter en permanence de réinterpréter ces normes qu'on lui propose. Ce faisant, il essaie de configurer le milieu comme son milieu propre. C'est le processus de re-normalisation qui est au cœur de l'activité. Pour partie, chacun parvient à transgresser certaines normes, à les tordre de façon à se les approprier. Pour partie, il les subit comme quelque chose qui s'impose de l'extérieur [par exemple, le langage est dans l'activité un effort de singularisation du système normatif qu'est la langue].* » (Schwartz & Durrive, 2001).

Pour en revenir à notre thèse, la prise en compte du palier d'orientation en 3^{ème} générale qui est l'un des arguments proposés par les décideurs institutionnels occulte le fait que l'orientation d'un élève n'est certainement pas un problème qui peut être résolu sur cette seule et même année de 3^{ème}. En d'autres termes, si les acteurs souhaitent donner autant d'importance au volet éducation et orientation qu'au complément de culture générale, ce que suggèrent les textes de cadrage, alors comme l'indiquait certains acteurs impliqués de manière active dans l'option : « n'est-il pas préférable de s'y prendre plus tôt » pour enseigner cette option ?

Le droit accordé par l'institution que nous avons évoqué au début de ce chapitre a fini dans cet établissement par bénéficier aux élèves de 4^{ème} générale, qui, même s'ils sont plus jeunes, disposent d'une année supplémentaire pour réfléchir, construire et préparer leur projet d'orientation et peut être même leur projet professionnel. Des précisions supplémentaires sur la façon dont a été mise en œuvre l'option dans cet établissement¹³ et donc sur la re-normalisation produite par ces acteurs seront données par la suite dans le troisième chapitre.

¹³ Nous avons proposé aux professeurs de DP3 et au principal adjoint de ce collège de répondre à un certain nombre de questions au cours d'un entretien individuel mené sur le lieu de travail et enregistré sur dictaphone. Nous nommons ces entretiens : entretien « court centré sur l'activité ».

Nous souhaitons donc montrer au travers de cette thèse que l'action des IGEN dont la principale activité autour de la DP3 a commencé par une investigation dans des établissements de 2007 à 2009 suivie d'une communication écrite sous forme de rapports en vue de cadrer ou recadrer l'activité des acteurs au sein des établissements n'a pas eu un véritable impact dans certains établissements. La marge de manœuvre laissée aux acteurs des établissements (professeurs, principaux etc.) semble, au vu du flou des textes instituant et normalisant l'option, très conséquente. A tel point que les rapports des IGEN insistent lourdement sur l'existence de « dérives extraordinaires » tout en montrant que de manière globale, la mise en œuvre est une réussite puisqu'en conclusion de leur étude, ils déclarent : *« En quatre années, l'option de découverte professionnelle de classe de troisième, la DP3, est devenue l'option facultative la plus demandée par les élèves. Elle se positionne actuellement au second rang des options offertes par près de quatre-vingt dix pour cent des collègues. Le succès est donc indéniable sur le plan quantitatif et il est fort probable qu'elle passera au premier rang dès lors qu'elle sera proposée par tous les collègues ».*

Ce que nous trouvons étrange dans ces rapports est que les auteurs n'établissent pas vraiment une description détaillée de ces dites « dérives » à l'échelle d'un ou plusieurs établissements et c'est ce que nous avons l'intention de faire au travers de notre démarche d'enquête de type ethnographique. Et donc dès lors, ce qui nous intéresse, c'est de chercher à savoir ce qui se passe concrètement en termes d'« activité » dans les établissements, quand du point de l'IGEN, la mise en œuvre de la DP3 présente des « dérives ». Tout comme il est important aussi pour nous de chercher à comprendre comment les acteurs sur le terrain ont interprété ces textes en s'attachant à déceler ce qui justifie leurs actions et aussi et surtout finalement, l'activité générée même lorsqu'ils s'écartent du cadre légal prévu par l'institution.

Le flou orchestré par les textes de prescription, et le pouvoir limité de l'action des IGEN sont donc intéressants à prendre en considération dans notre analyse car, d'une part, comme nous allons l'expliquer dans le troisième chapitre, ils ne sont pas sans conséquence sur notre propre activité de recherche, et, d'autre part, parce qu'il en résulte une activité des acteurs complètement différente à l'échelle des trois établissements dans lesquels nous nous sommes rendus dans le cadre de notre enquête de terrain.

Comment des professeurs de DP3 au collège peuvent-ils enseigner à leurs élèves quelque chose dont les contours ne sont pas définis clairement par l'institution scolaire ? Comment cette autonomie conférée par une décision institutionnelle faiblement contraignante est-elle

vécue dans des établissements scolaires différents. Qui sont les professeurs chargés d'enseigner la DP3, et comment font-ils pour organiser leur activité en duo. Comment professeurs et élèves font-ils pour travailler avec le peu de directives pédagogiques fournies ? Avec quels professionnels élèves et professeurs prennent-ils contact, dans quelles circonstances et avec quels objectifs ?

Si le travail des professeurs n'est pas prescrit de manière trop contraignante, et si le contrôle appliqué par les inspecteurs ne change presque rien dans le fonctionnement de cette DP3, alors qu'en est-il pour les élèves ? Finalement, quel sens les acteurs des établissements différents (Principaux, professeurs, élèves) donnent-ils à toute cette manœuvre ? Quels moyens, quels outils et ressources pédagogiques utilisent-ils pour faire fonctionner l'option dans l'établissement ?

1.2 : GENESE D'UN PARTENARIAT ENTRE ECOLE ET MONDE DU TRAVAIL.

Il semble aujourd'hui que les chercheurs en Sciences de l'Education s'intéressent de nouveau à la relation « Ecole monde du travail » ou encore « Ecoles-Entreprises » pour être plus précis. Le groupe de recherche interuniversitaire créé par Patricia Remoussenard, professeure en Sciences de l'Education (équipe Proféor du laboratoire Cirel), en vue de produire une recherche collective sur ce thème, témoigne de ce regain d'intérêt. Plusieurs recherches et plusieurs thèses sont en cours au sein du Cirel. Nous pouvons citer notamment la recherche sur les stages des enseignants en entreprises qui a fait déjà l'objet d'articles et de communications en colloque et les recherches portant sur l'éducation à l'esprit d'entreprendre¹⁴.

Mais nos travaux font d'abord et surtout référence aux travaux d'Annette Gonnin-Bolo menés depuis les années 1990 jusque dans les années 2000. Nous devons beaucoup aux avancées produites par Annette Gonnin-Bolo sur les questions que suscite la « relation Ecoles et Entreprises » à tel point que ce qu'elle a écrit semble devenu pour nous incontournable. Annette Gonnin-Bolo a ouvert la voie à un champ d'études très intéressant, et ses travaux

¹⁴ Champy-Remoussenard P. (2013), Premières discussions des recherches portant sur les objectifs, formes et enjeux de l'éducation à l'entrepreneuriat, *Premières hypothèses pour des perspectives d'analyse de l'éducation à l'entrepreneuriat, du point de vue des Sciences de l'Education*, Montpellier, AREF. Deville J. (2013), La relation école-monde du travail étudiée sous l'angle des stages, *Les stages enseignants d'un an en entreprise : une forme de voyage initiatique ?*, Montpellier, AREF. Starck S. (2013), Apprendre et s'Orienter en transversalité, *Education à l'entrepreneuriat : ressource pour s'orienter dans une « nouvelle économie »*, Montpellier, AREF.

nous ont apporté un éclairage sur la façon de concevoir scientifiquement dans une perspective socio-historique, mais aussi d'analyse institutionnelle cette relation entre deux systèmes qui ne peuvent plus désormais, semble-il, s'ignorer aujourd'hui. Ces travaux nous ont permis de comprendre notamment que l'injonction politique de rapprochement progressif entre les deux mondes traduit en fait une volonté publique d'institutionnalisation d'une relation partenariale entre les « deux mondes ».

1.2.1 : L'accentuation des actions de « rapprochement » : une réponse à la montée du chômage ?

Selon Annette Gonnin-Bolo, les actions visant à rapprocher le système éducatif et les entreprises se sont accentuées du début des années 1980 jusqu'au milieu des années 1990. Elle cite par exemple la mise en place des séquences éducatives en entreprise¹⁵ en 1979 dans les Lycées d'Enseignement Professionnel (LEP) issue d'un compromis entre la Fédération de l'Education Nationale (FEN) et le ministre de l'Education Nationale et qui a rendu obligatoire l'alternance pour les élèves de Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) et de Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP). Puis elle évoque la création des Bac professionnels en 1985¹⁶ : dans l'optique des 80 % de jeunes au niveau du baccalauréat et pour répondre aux dites « difficultés d'insertion professionnelle des jeunes » à l'époque, un diplôme de niveau baccalauréat est instauré dans l'enseignement professionnel. Ce diplôme comprend des périodes de formation en entreprises qui sont pris en compte pour les examens.

Le développement des relations entre les établissements scolaires et les entreprises fait suite aussi à la création du Haut Comité Education Economie (HCEE)¹⁷. « Soucieux de modernisation, et se fondant sur des comparaisons internationales (Japon) », Jean-Pierre Chevènement souhaitait semble-il, rapprocher le « monde de l'entreprise et l'Ecole ». En novembre 1984, il a décidé d'installer une « commission de réflexion » qui a donc abouti à la constitution du HCEE, dont le but visait à prendre toutes les « initiatives susceptibles de rapprocher le système éducatif et le monde de « l'économie » par le biais des « formations générales technologiques et professionnelles ».

¹⁵ Les élèves de CAP et BEP tout en restant sous la tutelle de l'Ecole pouvaient effectuer 10 semaines minimum en entreprise mais ne devaient en principe en aucun cas participer à la production.

¹⁶ Simultanément à la création des Lycées professionnels.

¹⁷ http://www.inrp.fr/she/fichiers_rtf_pdf/bode_%20chronologie_et.pdf : chronologie élaborée par Gérard Bodé chercheur à l'Institut Français d'Education (IFE).

Selon Annette Gonnin-Bolo, la mise en place en commun de nombreuses actions visant à rapprocher le « monde de l'entreprise et l'Ecole » a généré des modifications dans les pratiques des enseignants, au niveau local (Gonnin-Bolo, 1994) et les travaux que nous menons actuellement nous permettent d'élargir cette idée, aux pratiques des acteurs du système éducatif tout entier.

Toujours selon l'auteure, il semble que les deux systèmes se sont rapprochés et ont dans un premier temps appris à se connaître dans leurs « spécificités » et leurs « divergences » pour ensuite apprendre à travailler ensemble. Elle indique également que la majorité des enseignants déclaraient, au départ, être réticents à un tel rapprochement en les deux systèmes. Elle explique qu'ils ont finis par se dire d'accord sur la nécessité de travailler avec des entreprises (Gonnin-Bolo, 1994 p.9). Au moment où elle menait ses premiers travaux d'enquête sur la relation Ecoles-Entreprises au début des années 1990, Annette Gonnin-Bolo a constaté que « les mentalités » avaient changé. Et elle explique dans cet ouvrage cité plusieurs fois en référence qu'elle conçoit ce changement comme un phénomène social. Selon Annette Gonnin-Bolo, c'est parce qu'il s'agissait de trouver une réponse à la montée du chômage chez les jeunes et aux problèmes d'insertion qu'ils rencontraient depuis le milieu des années 1980 que les enseignants ont finalement pris conscience de l'intérêt de nouer des liens avec les entreprises.

Notre lecture du premier ouvrage portant sur la relation entre « Ecoles et Entreprises » écrit au début des années 1990 par Annette Gonnin-Bolo nous a permis de déduire que les enseignants mais aussi d'autres acteurs du système scolaire ont pris conscience progressivement que l'Ecole devait devenir un partenaire des entreprises, notamment parce que l'Ecole seule, ne pouvait être jugée responsable des problèmes d'insertion professionnelle, d'orientation et d'échec scolaire.

Toutefois, Annette Gonnin-Bolo concède que les aspects économiques et sociaux liés à la question de l'emploi et du chômage ne suffisent pas à expliquer une transformation aussi profonde du système d'éducation et plus particulièrement de l'enseignement technique. Elle entend par là qu'il ne faut pas commettre l'erreur de ne percevoir uniquement que le phénomène en soi, puisqu'il s'agit en fait de le resituer dans un ensemble d'évolutions du système éducatif tout en rapportant les relations avec les entreprises et leur développement à

d'autres aspects comme la décentralisation et l'autonomie progressive des établissements¹⁸. De plus elle rappelle également d'ailleurs que tout cela fonctionne en interaction.

1.2.2 : Une analyse des pratiques de partenariat Ecoles-Entreprises pour « sortir des représentations communes ».

En cheminant dans sa recherche, Annette Gonnin-Bolo dit avoir rencontré un terme qui revenait dans tous les discours lequel semblait pour elle, englober l'ensemble des « pratiques relationnelles » entre les deux systèmes (Annette Gonnin-Bolo 1994, p.10). Il s'agissait du terme « partenariat », d'où le titre de son ouvrage : *Ecoles-entreprises, des partenariats en marche. Analyse des pratiques et des représentations en collèges et lycées*.

Pour « sortir des représentations communes » qui existaient au sujet de ce mot, elle précise dans cet ouvrage qu'il est important de définir ce mot « partenariat » afin de le clarifier. Car en effet, d'après elle, toute relation consommée par l'Ecole et ou ses acteurs avec des entreprises ne signifie pas qu'il s'agisse d'un partenariat. Elle définit comme relevant du partenariat « des actions ou des acteurs appartenant à des institutions ou des organisations différentes, qui se mettent à élaborer en commun une stratégie de travail pour répondre à un problème » ; ce qui implique donc selon l'auteure « engagement commun et réciprocité des bénéfices escomptés » (Annette Gonnin-Bolo 1994, p.10-11).

Dès l'introduction de son ouvrage elle distingue donc le « partenariat » d'autres notions comme « solidarité », « coopération » afin de créer des points de repère pour ainsi mieux définir comme elle le dit, son projet d'étude. Elle a donc articulé son ouvrage autour de la notion de partenariat car celle-ci permettait de donner une certaine structure à l'ensemble des interrogations qu'elle portait sur le thème de la relation entre l'école et les entreprises. Dans cet ouvrage, l'auteure cherche donc à savoir quelles sont les formes que prend le partenariat école-entreprise. Elle s'interroge aussi notamment sur la possibilité de définir des critères d'efficacité, tout en s'attachant à savoir qui en attend une efficacité, mais aussi sur les conditions d'efficience et les limites du partenariat entre ces deux acteurs.

Pour Annette Gonnin-Bolo, la notion de « partenariat » est par conséquent au cœur des relations « Ecoles-Entreprises ». Et parce que cette notion générerait des exigences de clarification, elle a permis d'évoluer vers des relations mieux définies et mieux maîtrisées

¹⁸ Ces aspects du contexte sont évoqués dans la partie 2.1.

dans lesquelles les objectifs, les moyens, le travail à accomplir ont été précisés pour chacun des acteurs.

L'auteure estimait au travers de ses hypothèses que, ne pourraient se développer efficacement des types de formation concertée (l'alternance par exemple), uniquement à partir d'un partenariat déjà élaboré. Mais, pour aller plus loin, pour aller au-delà des discours « officiels » ou « convenus », elle a cherché à savoir par son enquête, ce qu'il en était réellement sur le terrain. Pour mieux comprendre comment se sont développées les relations école-entreprise elle propose dans son ouvrage une réflexion sur certains aspects de ces pratiques, c'est à dire sur leur sens et aussi leur réalité : ce qu'elles recouvrent concrètement sur le terrain dans la banalité de la vie scolaire, mais aussi comment elles s'organisent et quels en sont les acteurs et ce qu'ils en disent (les difficultés qu'ils rencontrent, leurs réticences, ce que cela apporte etc.), et enfin comment se modifient ou non les mentalités et quelles images sont véhiculées par les différents partenaires. L'enquête porte essentiellement sur des collèges et des lycées de l'enseignement secondaire général et technique et se réfère à trois recherches menées à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). Ces travaux ont été choisis car ils concernent tous les élèves et sont des points stratégiques quant à leur orientation, qualification et chances d'insertions.

L'auteure précise que son ouvrage se veut « descriptif et compréhensif » mais non « normatif » car son objectif de recherche vise à mieux comprendre les démarches engagées par les acteurs du système scolaire pour se rapprocher des entreprises, en vue de les penser plus clairement tout en pointant ce que chacun met en œuvre dans un ensemble de pratiques.

1.2.3 : Une distance temporelle et épistémologique nécessaire.

La perspective de recherche envisagée par Annette Gonnin-Bolo nous a permis de mieux comprendre comment s'est institutionnalisée la relation Ecoles-Entreprises, à travers le temps qu'elle a choisi de découper en différentes phases.

C'est aussi une réflexion et une analyse sur la genèse d'un partenariat entre deux mondes qui est menée dans ses travaux par l'auteure qui pose également d'emblée la question quasi anthropologique visant à savoir si cette relation impulsée et voulue entre Ecoles-Entreprise relève du sens ou non sens.

Sans avoir la prétention de répondre à cette question et à partir de ce qu'à pu décrire Annette Gonnin-Bolo au travers du temps qu'elle a choisi elle-même de délimiter à l'aide de différentes phases, nous proposons ici de prendre de la distance à la fois temporelle et épistémologique vis-à-vis de ce qu'à pu écrire l'auteure pour formuler notre propre lecture, deux décennies plus tard, de l'institutionnalisation progressive de la relation Ecoles-Entreprises et des questions et interrogations qu'elle soulève peut être encore aujourd'hui.

Sur la période 1980-1993 : l'auteure nous explique qu'il est possible de dégager 3 phases. Selon Annette Gonnin-Bolo, pendant la première phase (comprise entre 1981 et 1988) les relations avec les entreprises se sont développées malgré certaines réticences chez les enseignants et même si Madeleine Figeat chercheuse à l'INRP mettait en évidence en 1986 le « leurre » de certaines pratiques comme par exemple les « séquences en entreprise » évoquées plus haut.

Pour Annette Gonnin-Bolo pendant cette première phase beaucoup d'enseignants voyaient encore l'Entreprise comme un lieu d'exploitation avec « une image à la Zola » (Gonnin-Bolo, 1994 p.13). Pour l'auteure, les enseignants réticents de l'époque étaient surtout des enseignants qui portaient un regard plutôt méfiant sur l'Entreprise, ces acteurs et son fonctionnement. Ces enseignants avaient peut-être de bonnes raisons de craindre ces nouveautés puisque les travaux de Figeat pointaient « une absence réelle de formation et surtout la possibilité pour l'employeur d'utiliser une main d'œuvre à bon marché » comme nous le rappelle Annette Gonnin-Bolo.

Il semble donc qu'Annette Gonnin-Bolo a développé ses recherches un peu à contre-courant de ce qui a été produit un peu avant par ses collègues de l'INRP. C'est peut être parce que ces propres travaux ont commencé bien plus tard vers la fin des années 1980 qu'elle a pu proposer un regard différent. Mais c'est peut être aussi parce qu'elle souhaitait s'extraire de ce qu'elle a appelé « les représentations communes » portées sur le partenariat Ecoles-Entreprises. Il semble donc qu'elle a bénéficié d'une distance temporelle suffisamment nécessaire pour envisager sa propre analyse de cette première phase. Et en cherchant à comprendre les prémices de l'institutionnalisation de la relation Ecoles-Entreprises et en faisant référence aux travaux de ses prédécesseurs, elle a découvert que l'Ecole et ses acteurs n'étaient peut être pas les seuls à voir l'entreprise comme un lieu d'exploitation où celui qui détient la propriété des moyens de productions, c'est-à-dire, le « patron » selon la vision marxiste, est le seul à s'enrichir.

Les travaux d'Annette Gonnin-Bolo nous ont donc permis de prendre conscience que la recherche en Sciences de l'Education a eu parfois peut être aussi du mal au début des années 1980 à s'extraire d'une vision idéologique de l'entreprise. Or aujourd'hui pour nous, il est fondamental de s'engager dans des travaux en dépassant tout préjugé ou opinion (Bachelard, 1970), en collectant et en analysant des données de recherche pour comprendre, sans présupposé, les dispositifs, les pratiques, et l'activité humaine.

En nous intéressant à l'introduction de la DP3 dans le système scolaire nous observons que les questions que soulève la relation Ecoles-Entreprises nécessitent encore aujourd'hui une très grande prudence. Il s'agit donc pour nous de rester vigilant pour éviter l'écueil qui pourrait nous entraîner vers une analyse qui pointerait du doigt la relation entre Ecoles et Entreprises en vue de la dénoncer comme étant uniquement un objet émanant d'une volonté ultra libérale. C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons aux travaux produits notamment en sciences économiques, en sciences de gestion mais aussi en sociologie des entreprises et des organisations sur lesquels nous nous appuyons pour étayer nos propres travaux de recherche.

Cette posture visant à nous intéresser aux théories développées sur le fonctionnement des entreprises et des organisations nous permet notamment de prendre une certaine distance vis-à-vis de tout jugement de valeur porté sur les entreprises et les organisations. Ce qui d'ailleurs est incontournable pour nous qui souhaitons produire une analyse à visée anthropologique de l'activité des acteurs de l'option DP3, ainsi qu'une connaissance objectivée sur la relation Ecoles-Entreprises qui est à l'origine de cette nouvelle option.

Certes, faire références aux travaux d'autres disciplines ne peut toujours garantir que nous prenons suffisamment de distance vis-à-vis de toute forme d'idéologie puisque ces autres disciplines n'en sont pas davantage protégées que les Sciences de l'Education. Mais la recherche en Sciences de l'Education ne peut prétendre produire de la connaissance socialement et scientifiquement utile sur la relation entre Ecoles et Entreprises, si elle refuse de se débarrasser de l'idée selon laquelle l'exploitation des acteurs de l'Ecole par les entreprises serait à l'origine de la création du partenariat entre Ecoles et Entreprises.

De son côté et au milieu des années 1990 Annette Gonnin-Bolo n'a, quant à elle, pas cherché à dénoncer ces pratiques de relations nouvelles entre Ecoles et Entreprises. Pour elle, il ne s'agissait pas d'une manœuvre politique visant seulement à rendre service aux « patrons » et pour en faire profiter uniquement les entreprises.

Selon l'auteure, il semble qu'il s'agissait plus « d'adapter les jeunes aux conditions de l'entreprise que d'élever leur niveau technique » (Gonin-Bolo, 1994, p.13) ce qui du coup, lui a permis de montrer qu'à l'époque, les notions de logique de production et de logique de formation s'imposaient et s'opposaient en même temps. Et, dans la mesure où elles « s'imposent et s'opposent », cela veut dire aussi pour elle que la relation partenariale est équilibrée.

Autrement dit, il n'est pas possible de dire aujourd'hui que seules les entreprises ont « gagné » à jouer dans cette relation collaborative. Nous proposons d'aborder la question du pouvoir plus précisément par la suite dans le deuxième chapitre, mais il nous semble important tout de même de préciser ici que les entreprises en acceptant de nouer et de créer des liens avec le système scolaire ne disposaient pas plus de pouvoir que l'Ecole comme le discours commun pourrait le laisser entendre. Car le « pouvoir » n'est pas une chose qui peut être détenue ou possédée (Crozier & Friedberg, 1977) comme les visions marxiste ou même encore taylorienne pourraient nous le laisser entendre. En jouant le jeu du projet partenarial, nous pouvons faire l'hypothèse que c'est donc tout autant l'Ecole que l'Entreprise qui peut en sortir gagnante.

1.3 : VERS UNE RELATION COLLABORATIVE POUR UNE RESPONSABILITE PARTAGEE.

Comme dans le point précédent nous allons commenter une autre « phase » délimitée et décrite par Annette Gonin-Bolo dans ses travaux menés dans les années 1990. Nous proposons également de faire le lien entre ses travaux, ceux de Claude Dubar et de Lucie Tanguy pour montrer comment l'idée même du « partenariat entre Ecoles-Entreprises » s'imbrique dans une logique complexe de « construction sociale de l'insertion professionnelle » laquelle étant une réponse collective à l'insoluble « adéquation Emploi-Formation ».

Selon Annette Gonin-Bolo cette autre « phase » s'étend de 1986 à environ 1992. L'auteure nous explique que des travaux qui lui semblaient plus « constructifs » se sont développés sur cette période. Elle nous indique également que le mouvement de rapprochement entre les deux mondes accentué au début des années 1980 lui a semblé comme étant un « mouvement irréversible ».

Enseignants et formateurs se sont retrouvés contraints de contrôler et d'aménager pédagogiquement au mieux la relation avec les entreprises. *Les stages de formation : objectifs et stratégies pédagogiques, le Manuel de la formation en alternance* ainsi que de nombreux guides du partenariat lui ont permis d'illustrer cette tendance. Elle nous explique aussi que des Universités d'été ainsi que des plans de formation se sont multipliés (Annette Gonnin-Bolo, 1994, p.14).

La période était à « l'action » selon l'auteure et, il s'agissait surtout pour les acteurs du système scolaire d'apprendre à travailler « ensemble », c'est-à-dire avec les entreprises en vue de créer notamment des outils et méthodes pédagogiques visant à mieux gérer la relation collaborative qui les lie à leurs *alter egos* qui travaillent eux en entreprise. Annette Gonnin-Bolo a constaté également qu'une « certaine euphorie » a émané de ces différents mouvements à l'époque, et qu'écoles et entreprises semblent s'être réconciliées durant toute cette phase de construction et d'échanges.

Tous les acteurs à l'époque ont participé à construire un monde relationnel qui n'est pas sans rappeler « les mondes de l'insertion » décrits par Dubar dans un article intitulé *La construction sociale de l'insertion professionnelle*, publié en 2001 dans la revue « Education et sociétés ».

Selon lui, le fait de « devoir s'insérer » par la recherche d'un travail, à la sortie de l'école ou de l'université n'est pas un « donné naturel qui aurait toujours existé ».

Pour Claude Dubar cette façon de concevoir la relation entre le système scolaire et de formation et le monde du travail est relativement récente notamment en France. Et il semblerait selon ses propres recherches que le mot même « d'insertion » est utilisé dans ce sens depuis les années 1970.

Selon Dubar la question de « l'insertion des jeunes » est devenue un « problème social » et un « objet de politiques publiques » après la période dites « *des Trente Glorieuses* ». Car durant cette période qui a suivi celle de la reconstruction d'après guerre selon lui « *l'entrée au travail n'était pas un problème et l'insertion n'était pas une catégorie d'analyse pertinente, à la fois à cause de la croissance des emplois (les emplois de niveau supérieur augmentant plus vite que les diplômés de l'enseignement supérieur) et de l'étroite correspondance entre les filières et niveaux du système d'enseignement et les catégories et niveaux de qualification du système d'emploi (c'est ce qu'on appelait, en France, l'adéquation formation-emploi et qui constituait un puissant mécanisme de régulation publique en même temps que de reproduction sociale)* ».

Comme nous l'explique Claude Dubar, depuis 1970 le fait de posséder un diplôme ne garantit plus automatiquement l'accès à un emploi « classé » correspondant au niveau du diplôme acquis. La concurrence sur le marché du travail s'est accentuée pendant que simultanément les critères de l'embauche et les statuts de l'emploi se diversifiaient. Les employeurs abandonnant, en partie, le critère de « qualification » (devenu selon l'auteur, au cours des Trente Glorieuses, équivalant à un niveau de formation sanctionné par un diplôme) pour celui de « compétence » qui implique une « expérience professionnelle en plus de qualités personnelles : autonomie, sens des responsabilités, engagement pour l'entreprise ». Selon Claude Dubar cette période est marquée par la création d'un nouvel « espace » qu'il décrit comme « un intermédiaire entre l'école et l'entreprise, le système d'enseignement et le système d'emploi qui n'est plus régi par une adéquation « *formation-emploi* » en faisant référence notamment aux travaux de Lucie Tanguy (Tanguy, 1986).

Cet espace est selon lui associé à « un nouvel âge » lui-même considéré comme intermédiaire entre l'adolescence et l'âge adulte, l'âge scolaire et l'âge du travail. Cet espace est concurrentiel : la compétition pour l'emploi y devient son enjeu principal (mais non exclusif : le choix d'un partenaire amoureux, l'installation dans un logement à soi, la décision de fonder ou non une nouvelle famille sont aussi des enjeux de cette période de la vie). »

Tout comme l'idée « d'insertion professionnelle » qui a émergé à peu près à la même époque dans les années 1970-1980, l'idée du partenariat Ecole-Entreprise dans les années 1980-1990 nous semble être une construction sociale qui s'imbrique dans une logique de construction sociale de l'insertion professionnelle.

Conflits, compromis et négociations ont marqué pendant presque un siècle les relations entre le monde des entreprises et le système éducatif en France. Ce rapprochement qui semble être une préoccupation encore actuelle et qui pourrait laisser penser qu'il émane d'une volonté politique récente, relève en fait d'une construction sociale qui résulte de l'activité d'une multitude d'acteurs qui se sont confrontés au cours de l'histoire. Tous les acteurs impliqués directement ou indirectement dans ce rapprochement ont participé à construire un monde relationnel qui nous rappelle « les mondes de l'insertion » évoqués par Claude Dubar dans son article portant sur l'insertion professionnelle.

En ce qui concerne cette période qui commence après 1992, Annette Gonnin-Bolo est restée prudente, car au moment d'écrire son ouvrage (édité en 1994), elle explique qu'il

était difficile pour elle d'analyser « sur le moment » donc sans pouvoir disposer de suffisamment de distance. Elle a tout de même observé que des actions sur le terrain continuaient à se développer, mais tout en regrettant finalement que ces mêmes actions finissaient presque toujours par tomber dans la « banalité » selon ses propos. Nous pouvons donc supposer qu'elle a vu que ces actions devenaient ordinaires et peut être donc aussi dépourvues de créativité et d'originalité (donc d'innovation).

Puis Annette Gonnin-Bolo aborde la question de la construction sociale de « l'insertion professionnelle » sans véritablement la nommer de cette manière lorsqu'elle indique que « *la morosité ambiante liée à la situation économique générale à l'époque et les problèmes d'insertions des jeunes étant toujours aussi cruciaux, indiquait que l'interrogation devait aussi bien porter sur les milieux de formation que sur les entreprises* ». Elle ne disposait sans doute pas de suffisamment de distance pour développer avec plus de précisions cette idée.

Mais elle explique tout de même que c'est aussi à ce moment là qu'un sentiment d'inquiétude est né chez certains enseignants dans l'enseignement technique et professionnel, lesquels pensaient que la relance très forte de « l'apprentissage » était synonyme de leur propre disparition. Ce sentiment d'inquiétude est aujourd'hui davantage compréhensible. Nous comprenons mieux aujourd'hui pourquoi le flou et l'incertitude générés par la création de dispositifs nouveaux pouvaient laisser planer chez certains acteurs, un doute. Un doute sur leur avenir, un doute sur leur fonction et leur utilité professionnelle se traduisant notamment par un besoin de reconnaissance de leur mission éducative et de leur activité de travail toujours plus complexe. Nous reviendrons au cours de la partie suivante sur la question du changement et de l'innovation, ainsi que sur les effets qu'ils génèrent sur l'activité des acteurs.

Selon Annette Gonnin-Bolo, à l'époque, ces enseignants ont eu parfois l'impression d'avoir fait de nombreux efforts de transformations pour finir par se retrouver comme un peu « dupés ». Et en ce qui concerne les entreprises, l'auteure nous indique qu'elles ont eu de plus en plus de difficultés à dégager du temps pour la formation des jeunes.

Tout ceci montre comment le système créé et généré par deux mondes différents reste tout de même dépendant de l'environnement économique global au sein duquel ils œuvrent simultanément, de manière séparée et autonome mais tout en étant contraint à collaborer.

Ce qui a été produit par les acteurs et qui pouvait paraître vu de l'extérieur comme étant une « pagaille » ou une « déstructuration » indiquait au contraire que le partenariat entre Ecole et

Entreprise s'organisait (Crozier & Friedberg, 1977). Le partenariat était « en marche » comme le souligne Annette Gonnin-Bolo. Un tel changement dans les logiques des acteurs, et dans leurs pratiques ce qui sous entend un changement dans les représentations ne pouvait se faire sans heurt. Et il est donc logique que les uns ou les autres, qu'ils soient enseignants ou bien professionnels responsables dans une entreprise ont rencontré des problèmes dans leurs activités professionnelles respectives.

Le système éducatif s'est développé tout au long du XXème siècle dans une autonomie relative à l'égard des entreprises en prônant notamment une volonté de cloisonnement avec l'environnement extérieur, ce qui, semble-t-il, lui a permis de construire puis de solidifier une ou des formes scolaires (Gonnin-Bolo, 2005).

Les valeurs et conceptions de l'organisation scolaire qui sont à l'origine de l'Ecole laïque et républicaine sont intéressantes à prendre en considération pour chercher à comprendre ce qui peut faire fonctionner ou non, aujourd'hui, cette relation avec le monde des entreprises. Pour l'Ecole d'aujourd'hui, ce passé impossible à oublier est une contrainte très compliquée à surmonter pour certains acteurs du système scolaire, et ceci, même au travers de pratiques relationnelles locales mises en œuvre avec des entreprises. Nous avons choisi d'explicitier ce point plus en détails dans le troisième chapitre portant en partie sur l'analyse de nos données plus récentes recueillies entre 2009 et 2013.

Mais à *contrario*, les valeurs et les finalités poursuivies par l'Entreprise peuvent également devenir une contrainte dans une relation engagée avec l'Ecole. Selon l'approche néoclassique le but de l'entreprise est la recherche du profit, la qualité totale ou optimale et le zéro défaut, impliquant nécessairement zéro perte de temps (Shimizu, 1999).

Annette Gonnin-Bolo avait repéré que des logiques s'entrecroisaient et pour elle, le développement du partenariat entre Ecoles-Entreprises résultait de trois grands types de préoccupations : socio-économiques, pédagogiques et aussi culturelles et civiques. Il était alors important d'articuler ces trois courants pour comprendre et analyser l'adhésion relativement forte aux démarches partenariales des acteurs du système éducatif.

Pour nous, il semble que le partenariat en acte a fini par devenir un moyen pour l'Ecole et ses acteurs de construire ou reconstruire de nouvelles formes de collaborations avec ce monde extérieur qui lui paraissait subversif et peut être beaucoup trop étranger à ses valeurs.

Il semble qu'il a été aussi un moyen pour certains acteurs, notamment des enseignants, de ne plus envisager la relation entre ces deux mondes comme une « lutte » et comme un conflit qui aboutiraient inexorablement à l'exploitation des acteurs scolaires par l'Entreprise et « ses patrons ».

Mais alors, comment et sur quoi, dans les cas où cela fonctionne, les deux mondes peuvent réussir à s'entendre ?

Pour que cette relation « marche », il semble incontournable pour les acteurs d'accepter une fatalité commune aux deux mondes. Nous entendons par fatalité, l'impossibilité pour les acteurs des deux mondes (le monde de la formation et celui des entreprises) de trouver un équilibre et une adéquation parfaite entre les systèmes de formation et d'emploi (Tanguy, 1986). En effet, l'analyse des dysfonctionnements entre « formation et emploi » ainsi que la recherche d'une meilleure adéquation entre les emplois et la formation posent encore aujourd'hui, de notre point de vue, toujours problème.

Cette fatalité à laquelle nous nous intéressons de nouveau aujourd'hui, ne touche plus seulement l'enseignement professionnel. Selon Annette Gonnin-Bolo l'enseignement général est désormais concerné (Gonnin Bolo, 2005). Et au début des années 2000, elle précisait de surcroît que de nombreuses innovations y seraient impulsées, notamment parce qu'il apparaissait urgent dans le contexte de l'époque d'aider les jeunes à mieux s'orienter d'une part, en connaissant différents secteurs d'activité, et à mieux connaître le monde des entreprises d'autre part, afin de sortir d'un univers « purement scolaire ».

Ce qui est souligné à propos des innovations par Annette Gonnin-Bolo est un point que nous souhaitons approfondir dans la partie 2 de ce même chapitre, puisque la DP3 que nous avons étudiée constitue selon nous une tentative nouvelle pour créer des relations entre Ecole et Entreprise, donc potentiellement une innovation.

Dans la partie suivante de ce premier chapitre, en cherchant à savoir ce que chacun pourrait trouver à gagner en termes « d'intérêts, d'investissements et d'objectifs réalisables », par son engagement dans une relation collaborative plus ou moins contraignante, nous allons mieux comprendre les enjeux de cette relation de deux systèmes prescrits de manière *crescendo* au cours de l'histoire notamment par le pouvoir politique.

Une des nombreuses questions que nous nous posons, est de chercher à savoir ce que peut apprendre l'Ecole en entrant en relation avec le monde des entreprises. Annette Gonnin-Bolo avait quant à elle cherché à savoir ce que l'Ecole pouvait « tirer d'un partenariat efficace »

avec l'Entreprise. Elle a cherché aussi à connaître les différentes formes que prenait à l'époque le partenariat entre les deux mondes. Cette thèse, entre autre, est l'occasion pour nous de prolonger les travaux d'Annette Gonnin-Bolo. Nous considérons que la Découverte Professionnelle 3 heures est une forme récente que prend ce « partenariat » Ecole-Entreprise.

Même s'il a de notre point de vue le mérite d'être catégorisé dans le registre de l'activité collaborative, le mot « partenariat » qui vient des entreprises a laissé entrevoir un fond idéologique parfois très fort chez les acteurs du système scolaire (Gonnin-Bolo, 1994). Mais sans oublier qu'Annette Gonnin-Bolo avait fini par employer celui de « rencontre » (Gonnin-Bolo, 2005) nous avons choisi d'abandonner ces deux termes car nous envisageons plutôt les concepts de « situation », « organisation », « innovation », « activité de travail » ou encore « activité collaborative ».

Avant de nous interroger sur ce que l'Ecole pourrait chercher à « gagner » en jouant le « jeu » du développement de l'activité collaborative avec le monde du travail et plus particulièrement celui des entreprises, nous souhaitons revenir sur des phénomènes de mésentente, de blocage et d'incompréhension qui persistent encore au travers de la relation entre ces deux mondes comme nous l'indiquons en amont dans cette partie.

La Découverte Professionnelle 3 heures à la laquelle nous nous intéressons plus particulièrement dans le cadre de cette thèse ne représente qu'une infime part de l'activité collaborative qui existe désormais entre les deux mondes.

Notre thèse est donc aussi l'occasion de refaire la lumière sur les enjeux de cette relation Ecoles-Entreprises et sur ce qu'elle génère en termes d'intérêts, de buts et d'objectifs mais aussi d'échecs, de difficultés et de problèmes à résoudre.

Dans son ouvrage beaucoup plus récent paru en 2005 et intitulé *Entreprises et Ecoles. Une rencontre de professionnels*. Annette Gonnin-Bolo retrace le fil des rencontres sur les vingt dernières années entre entreprises et écoles en montrant comment elles s'enracinent dans une histoire ou se retrouve les mêmes tensions et les mêmes questions. Pour l'auteure (p.7) « la rencontre entre entreprises et écoles est la rencontre de deux mondes à la fois « incompatibles et indissociables ».

Conflits, compromis et négociations ont marqué pendant presque un siècle les relations entre le monde des entreprises et le système éducatif en France. Mais ce rapprochement qui semble être une préoccupation encore actuelle et qui pourrait laisser penser qu'il émane d'une volonté

politique récente, relève en fait d'une construction sociale qui résulte de l'activité d'une multitude d'acteurs qui se sont confrontés au cours de l'histoire. Comme nous l'expliquons plus haut, tous les acteurs impliqués directement ou indirectement dans ce rapprochement ont participé à la « construction sociale de l'insertion professionnelle » puisque la question de la relation Ecoles-Entreprises participe de celle de l'insertion professionnelle. Ce monde relationnel produit par l'activité des acteurs impliqués dans la relation Ecoles-Entreprises participe donc des « mondes de l'insertion » (Dubar, 2001).

Comme nous l'expliquons plus haut il semble par conséquent pour les acteurs impliqués dans la relation Ecoles-Entreprises d'accepter l'impossible réduction de l'écart Formation-Emploi qui reste pourtant paradoxalement un motif de la recherche d'un lien privilégié entre les deux mondes. Et plutôt que de chercher à voir ce qui sépare les deux mondes, nous estimons qu'il est plus intéressant de chercher à voir ce qui peut les rassembler même si ce qui peut éventuellement les rapprocher.

« La mondialisation, les mutations technologiques, les conjonctures économiques mouvantes, où les entreprises sont confrontées à de très grandes difficultés, le chômage des jeunes et leurs difficultés d'insertion, interrogent l'organisation sociale du travail, la gestion des ressources humaines dans les entreprises, la structure des emplois, la définition des qualifications, mais aussi l'organisation du système d'éducation et de la part qu'il prend à la formation et à l'insertion professionnelle » (Annette Gonnin-Bolo, 2005, p.7).

Après avoir brossé ce tableau Annette Gonnin-Bolo nous montre que la crise de l'emploi qui sévit depuis le début des années 1970 en France l'inquiète toujours autant dans les années 2000. La relation Ecoles-Entreprises a laissé progressivement et de manière accentuée à une « rencontre » entre professionnelle sans pour autant solutionner l'inadéquation entre Emplois et Formations. Comme Lucie Tanguy l'avait déjà montré auparavant avec d'autres auteurs cette entreprise est vaine (Tanguy, 1986). Et il est donc dès lors intéressant de s'interroger à la fois sur le bien fondé de l'introduction de l'option DP3 dans le système scolaire ainsi que sur les enjeux qui en sont à l'origine.

2 : DE L'INNOVATION ORDINAIRE A L'INNOVATION PEDAGOGIQUE.

Le fait que l'activité des acteurs du système scolaire puisse être qualifiée d'innovante peut sembler aujourd'hui à première vue banal. D'autant plus qu'il est même d'ailleurs attendu de ces acteurs du système scolaire et plus particulièrement des enseignants qu'ils sachent faire preuve d'innovation¹⁹. Comme il n'a pas toujours été question d'« innovation » en acte à l'école, cette idée nous intéresse car notamment, nous avons formulé l'hypothèse (cf. la partie précédente) que la DP3 constitue une innovation pédagogique.

Les concepts d'« innovation scolaire » et d'« innovation pédagogique » sont apparus très récemment dans les travaux de Sciences de l'Education (cf. en amont partie 1) et ceci a également attiré notre attention. Mais avant traiter la question de l'apparition de l'innovation pédagogique à l'école et ici plus précisément dans le secondaire, au collège, nous proposons d'abord une première approche explicative en passant par les notions d'« innovation », d'« innovation ordinaire » et d'« innovation pédagogique » en nous fondant principalement sur les travaux de Norbert Alter et de Françoise Cros.

Mais avant d'aller plus loin, la façon d'envisager scientifiquement le mot innovation mérite une explication. L'extrême variabilité de l'emploi du scientifique du mot « innovation » dans un même texte et chez différents auteurs nous a amené à nous demander comment le présenter au lecteur sans pour autant provoquer chez lui une confusion. Plus clairement, nous souhaitons préciser ici qu'il y a une différence entre « la notion » et « le concept » et que par conséquent il y a aussi une différence nécessaire à effectuer entre « notion d'innovation » et « concept d'innovation ».

Par ailleurs nous souhaitons aussi préciser tout de suite que ce que nous allons expliciter dans le paragraphe suivant est également valable pour la « notion de rôle » et le « concept de rôle » que nous abordons plus tard dans le deuxième chapitre.

Une notion est la forme explicative du concept et l'exemple ci-dessous tiré d'un ouvrage de didactiques écrit par l'équipe *Theodile* et dirigé par Yves Reuter nous permet de l'illustrer.

¹⁹ Le B.O. n° 29 du 22 juillet 2010 définit les 10 compétences du métier d'enseignant. La dixième étant « se former et innover ».

Dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, (Cohen-Azria & Daunay & Delcambre & Lahanier-Reuter dir. Reuter, 2007, p.35) consacré aux « concepts », il est précisé en titre : « première approche de la notion ». Puis, la définition donnée par les auteurs est la suivante : « *Un concept est une construction rendant compte de caractéristiques à un ensemble d'objets, de faits ou de phénomènes : la « poussée d'Archimède », l'« habitus », « sœur » en sont des exemples. Il est par conséquent un élément important dans les processus de construction des connaissances : en tant que tel, il intéresse les didacticiens. Mais comme le montrent les exemples précédents, il convient de distinguer les concepts selon la sphère de pratiques au sein de laquelle ils sont élaborés et utilisés. Ainsi il est possible de différencier les concepts scientifiques élaborés dans les disciplines de recherche, les concepts « scolaires » qui sont construits et travaillés dans l'espace scolaire, et enfin les concepts « quotidiens » de la vie de tous les jours ».*

Ainsi, pour que le mot « innovation » puisse être considéré comme un concept il faut d'abord le présenter comme une notion. Et c'est au cours de la construction de la recherche que la notion va devenir un concept.

Par conséquent, pour parler de concept d'innovation il est important dans un premier temps que nous présentions et expliquions au lecteur la notion dans une sorte de « première approche ». Puis, lorsque la notion est appliquée à l'objet que nous souhaitons étudier (comme par exemple l'activité de travail des acteurs de l'option DP3), c'est là que le concept commence à se développer. C'est par conséquent uniquement à partir du moment où nous allons créer du lien entre la notion d'innovation telle qu'elle est définie par certains auteurs, l'objet de notre recherche et nos données que nous acceptons d'envisager « l'innovation »²⁰ véritablement comme un concept. Nous pouvons aussi pour cela prendre également appui sur des concepts développés par d'autres chercheurs. Ces concepts deviennent alors pour nous des notions parce que nous les déconstruisons au cours de la construction de notre propre travail de recherche.

L'objectif dans le point suivant vise donc une réflexion autour de l'innovation pédagogique. Autour et non pas sur, car plutôt que de parler de concept d'innovation pédagogique nous envisageons par conséquent pour le moment l'idée d'une « tentative de conceptualisation ».

²⁰ Comme indiqué dans le paragraphe précédent, ceci est également valable pour la notion de rôle que nous mobilisons plus loin dans la thèse (Cf. deuxième chapitre).

Nous avons jugé important de revenir sur les idées préconçues et le sens commun très largement répandus à propos de l'innovation avant de poursuivre dans notre processus d'objectivation et de mise en mots scientifique.

Le terme « innovation », c'est-à-dire ici le mot, est très connoté au monde économique et à celui de l'entreprise, car c'est d'abord au sein des entreprises qu'il est apparu. Mais il est important de garder à l'esprit que ce mot, est devenu ensuite une idée puis un objet de recherche notamment en sciences économiques, en sciences de gestion mais aussi en sociologie de l'entreprise et des organisations.

Il n'est donc pas surprenant que la plupart des travaux portant sur l'innovation porte d'abord sur le monde économique et les entreprises. Mais le fait que des chercheurs en Sciences de l'Education très récemment ont décidé et encore aujourd'hui d'apposer le mot innovation à celui de scolaire ou pédagogique a attiré notre attention car l'association entre ces mots est révélatrice de changements organisationnels ainsi que de transformations dans les pratiques et les représentations, opérés entre deux mondes : celui de l'Ecole et celui des professionnels et de l'Entreprise (Gonnin-Bolo, 1994 & 2005).

Pourquoi cet intérêt des chercheurs en Sciences de l'Education pour l'innovation ? Et surtout pourquoi dans leur tentative de conceptualisation des chercheurs en Sciences de l'Education ont-ils choisi de combiner les mots « innovation » « scolaire » et « pédagogique » ? Ont-ils voulu uniquement donner un qualificatif à ce qu'ils avaient observé de l'activité des acteurs ? Ou bien, ont-ils voulu conserver et transcrire tel quel, ce qu'ils avaient relevé du discours des acteurs sur leur activité ?

L'innovation scolaire et l'innovation pédagogique relèvent-elles du mythe ? Ne sont-elles pas des artefacts créés par la recherche pour prendre des précautions en vue de mettre des mots sur des transformations ?

Comme le disait Michel Crozier dans le numéro 134 de la revue *Education permanente* : « Dans le discours commun on dit telle ou telle personne est un innovateur, ou telle ou telle chose est une innovation, mais, là où les acteurs croient voir de l'innovation, en réalité il n'en n'est rien. [...] Concernant l'innovation, il y a un écart entre le discours et les pratiques, et il est particulièrement important en France : on parle d'innovation mais on ne fait rien, il est demandé aux acteurs d'innover mais il n'en est rien » (Crozier, 1998, p.35 à 40).

Le système scolaire et ses acteurs ont-ils vraiment réussi à générer de l'innovation ? La recherche en Sciences de l'Education ne s'égare-t-elle pas en mettant avant les notions d'innovation scolaire et d'innovation pédagogique ?

Rappeler ce que Schumpeter a énoncé à propos de l'analyse économique est incontournable, car c'est lui qui est le premier à être passé du mot à l'idée puis à la notion. L'innovation est une « destruction créatrice » (Schumpeter, 1942). Cette idée fondamentale est présente quasiment dans tous les travaux portant sur l'innovation cités auparavant. Elle est présente en filigrane, en toile de fond... Et, nous le rappelons, Schumpeter est économiste, il a travaillé et a construit une théorie économique à partir de la notion d'innovation et son rôle dans le développement économique.

Mais, quel est le rapport alors entre innovation, innovation ordinaire, innovation scolaire et ce qui nous intéresse particulièrement ici : l'innovation pédagogique ? Est-ce que nous parlons de la même chose ? Qu'est-ce qui nous permet de créer du lien entre une notion issue du monde économique et cette autre innovation dont l'association avec le mot pédagogique semble nous indiquer qu'il est possible de la mobiliser dans le champ de l'éducation et plus précisément ici à l'Ecole ?

Comment cette notion développée en économie a été « transposée » dans une autre discipline : celle des Sciences de l'Education, puisque nous verrons plus précisément par la suite que des chercheurs en Sciences de l'Education l'ont mobilisée et y ont fait référence dans leurs travaux de recherche ?

L'objectif ici étant aussi de chercher à savoir ce que cela génère en termes de recherche et notre thèse portant sur la DP3 nous permettra d'apporter un éclairage sur ces questions tout en illustrant à l'aide d'exemple de situations observées directement sur le terrain.

Nous avons cherché à savoir si cette option introduite dans le système scolaire depuis 2006 constitue une innovation pédagogique. Nous postulions au commencement de notre travail de recherche que la Découverte Professionnelle 3 Heures constituait une innovation pédagogique.

Au cours du cheminement dans notre recherche, nous nous sommes intéressés aux caractéristiques de l'innovation en contexte ordinaire, le contexte ordinaire de l'innovation de notre point de vue étant les entreprises, les organisations. Nous avons donc cherché à retrouver ces caractéristiques en contexte scolaire, dans la mise en œuvre de ce que nous avons supposé être une innovation pédagogique.

Dans le point suivant, nous allons donc tenter de délimiter les contours de cette notion d'innovation ordinaire tout en en formulant les caractéristiques. Nous nous appuyerons notamment sur les travaux de Norbert Alter portant précisément sur l'innovation ordinaire, et ceux de Michel Crozier qui s'est également beaucoup intéressé à l'innovation dans ses travaux de sociologie de l'action organisée.

Nous préciserons aussi ce que nous entendons par « innovation pédagogique » en nous référant aux travaux de Françoise Cros et Michel Bonami (1998) et à la notion d'innovation scolaire développée dans les travaux de Françoise Cros (2001).

2.1 : LES CARACTERISTIQUES DE L'INNOVATION ORDINAIRE.

Nous avons cherché à comparer de ce que « dit » la recherche à propos de l'innovation en contexte ordinaire, puis scolaire avec ce que nous avons pu dégager en analysant l'introduction de ce « nouvel enseignement » DP3 dans le système scolaire français.

Pour Norbert Alter « *à l'intérieur même des entreprises l'innovation repose sur le développement simultané des forces de destruction et de création. Elle détruit les règles sociales dont la stabilité donne sens aux pratiques, assure la socialisation et l'accès à l'identité. Mais ces règles sont également une source de routinisation, d'incapacité à agir, d'impuissance devant le besoin de donner vie à des alternatives, à de nouveaux acteurs, ou de nouveaux horizons. L'innovation représente alors une création : elle ouvre et enrichit les modes de sociabilité, elle défait des positions acquises pour laisser place à de nouveaux acteurs, elle donne un autre sens au monde* » (Alter, 2005, p.1).

Toujours selon le même auteur « *L'innovation n'est pas un moment, un accident ou une activité spéciale, celle des chercheurs ou des entrepreneurs, mais un mouvement permanent qui mobilise l'ensemble des acteurs* » (Alter, 2005, p.2).

L'innovation n'est pas un état, l'innovation est un donc processus et en même temps une dynamique qui implique collectivement des acteurs : c'est un objet complexe qui est en mouvement, un peu comme un navire, une caravelle, qui avance en pleine tempête et qui tente de garder le cap en manœuvrant autrement et différemment.

Toujours selon Norbert Alter « *Ce qui caractérise bon nombres d'entreprises n'est plus le poids des règles, les phénomènes de routinisation ou la logique bureaucratique. C'est bien plus le changement permanent, le tumulte et les atermoiements, l'autonomie des acteurs et l'incertitude* » (Alter 2005, p.2).

Ce qu'avance Norbert Alter, qui s'est largement inspiré des travaux de Michel Crozier, se retrouve aussi d'ailleurs de plus en plus au sein des établissements publics aujourd'hui. Pour éviter qu'un doute plane sur nos intentions, nous ne voulons pas dire par là, que les établissements publics et plus particulièrement l'Ecole doivent être gérés comme une entreprise, ou qu'il y a un intérêt à le faire. Nous ne cherchons pas non plus à justifier cette nouvelle gouvernance, cette nouvelle forme de management qui prédomine dans les institutions, les administrations et établissements publiques et qui a pris naissance dans un mouvement de réforme qui s'est amplifié surtout à partir des années 1980 (1982 : lois de décentralisation) puis ensuite en 2002 et 2007 avec la Loi Relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (LRU).

Le contexte global généré par les transformations au sein duquel les institutions et les et les organisations évoluent, est ce qu'il est, c'est un fait : comme le disait Michel Crozier mais également d'autres chercheurs après lui : « les règles du jeu ont changé » (Crozier, 1970) ; (Courpasson, 2000) ; (Bernoux, 2009a) et désormais, davantage d'autonomie est accordée au pouvoir local.

C'est justement ce qui nous intéresse ici, tout particulièrement : décrire ce qui se passe en termes d'activité humaine d'organisation et de travail quand les règles du jeu changent ou ont changé. Nous le verrons, la question de l'innovation est intimement liée à celle du changement.

Revenons pour le moment aux travaux de Norbert Alter qui nous rappelle que : « *l'innovation s'inscrit dans le registre de la créativité de son caractère débridé et passionnel. Mais elle s'inscrit aussi dans le registre de la destruction et de la violence : bon nombre de pratiques professionnelles, de coutumes ou de projets professionnels sont bousculés ou anéantis par ce mouvement* ».

« *L'innovation ne permet en effet ni l'existence d'un ordre stable, ni celle d'une transformation linéaire, ni celle d'un processus de transformation contrôlé. Personne, dans l'entreprise, dirigeants, opérateurs, ou syndicats, ne contrôle ce tumulte. Ni les règles*

formelles, ni les arrangements informels, ni les négociations institutionnelles ne parviennent à assurer la régulation sociale de manière durable » (Alter, 2005, p.2).

La dynamique engendrée par le processus d'innovation est insaisissable mais génère une activité nouvelle ainsi que des effets parfois pervers. L'activité générée par l'innovation n'est pas repérable partout et par tout le monde (Crozier, 1998), et il est par conséquent important de connaître les déterminismes qui la créent et la font fonctionner au sein des organisations. L'innovation ne peut résulter d'une décision, elle ne s'impose pas. L'injonction à l'innovation est un mythe, seul le pouvoir de l'acteur en activité peut en être à l'origine.

2.2 : INNOVATION SCOLAIRE ET INNOVATION PEDAGOGIQUE.

Pour Françoise Cros, « l'innovation dans son acceptation contemporaine, s'inscrit également dans le sens de l'économique » (1998, p.11), et l'usage du mot dans d'autres domaines portera donc toujours cette connotation de production économique qui sous-tend des objectifs de recherche du bénéfice, de la qualité totale ou du zéro défaut.

Le mot s'est appliqué à des actions nouvelles mises en place pour suppléer à des carences institutionnelles. Par exemple, « les innovations sociales » des années 1970, réaffirmaient l'existence de l'innovation schumpétérienne. Pour Schumpeter les innovations sont traitées comme des variables exogènes qui arrivent en « grappes » (Alter, 2005, p. 14) : ce qui veut dire que, une innovation en entraîne plusieurs autres, un peu comme une spirale sans fin, chaque innovation présentant un caractère « cyclique », avec des phases d'expansion, de récession de dépression.

D'après Françoise Cros, ce n'est que tardivement, vers les années 1960 que l'idée d'innovation a pénétré le champ de l'école et de la formation. Cette arrivée tardive de l'idée d'innovation en « contexte scolaire » est sans doute due au fait que l'Ecole et ses acteurs éprouvaient une crainte à l'égard de la connotation idéologique très forte véhiculée par le mot innovation.

Or, il s'agissait pour l'Ecole, avant cette époque, de garder une certaine indépendance, une certaine liberté vis à vis de toute idéologie y compris lorsque celle-ci émanait du Gouvernement. L'école voulait encore préserver fermement ses frontières mais les décideurs institutionnels se sont emparés de l'idée d'innovation afin de l'impulser notamment dans le

contexte scolaire. Finalement, vers la fin des années 1990 l'innovation au sein de l'école a fait l'objet d'une importante valorisation. C'est d'ailleurs aussi à cette époque que la compétence « innover » a été ajoutée au référentiel de compétences des enseignants.

Si l'idée même d'« innovation » a fini par pénétrer petit à petit le champ scolaire au point même de figurer dans les textes officiels qui prescrivent le travail des professionnels de l'Ecole, c'est sans doute parce qu'elle a été vue par les pouvoirs publics comme une solution pour répondre à certains effets pervers et dysfonctionnements générés par les changements et transformations du système scolaire français : la massification de l'école, l'apparition des nouvelles technologies, la découverte de l'échec scolaire et la fonction reproductrice de l'école ont fini par accélérer et faciliter l'injonction à innover au sein de l'Ecole.

Selon Françoise Cros, « *l'innovation scolaire comporte du nouveau tout à fait relatif (parfois une recombinaison de choses plus anciennes) ; elle est un changement intentionnel, volontaire et délibéré* » (Cros, 2001, p.19). Son déroulement relève d'un processus, et elle peut naître des valeurs défendues par les innovateurs qui en sont à l'origine. Ces valeurs pouvant être alors en décalage par rapport à celles déjà existantes (Cros, 2001, p22).

L'innovation scolaire se situe dans un vaste réseau social, ce qui veut dire que ce n'est pas l'activité d'une seule personne à un endroit et à un moment donné. L'innovation scolaire est toujours une activité collective en relation avec d'autres collectifs dans un système organisé. Selon Françoise Cros, l'innovation scolaire prend sens dans une structure dite « bureaucratique ». C'est sur ce point que notre avis diverge avec l'auteure.

Car, si elle est dite « bureaucratique », ce n'est pas par le chercheur, mais plutôt dite « bureaucratique » par des acteurs qui méconnaissent sans doute le fonctionnement des organisations au sens sociologique du terme. Ces acteurs croient par exemple innover quand ils sont contraints ou invités à le faire. Mais l'innovation n'a pas de sens possible dans une structure dite « bureaucratique » car le schéma idéal typique de la bureaucratie Weberienne ne laisse aucune place à la liberté d'innover.

Les travaux de Crozier et de Friedberg sont éclairants sur ce point. L'innovation est générée par la « liberté créatrice » des acteurs et non sur une simple décision provenant « d'en haut » et devant être appliquée en « bas ». L'innovation provoquée ou générée dans le champ scolaire, comme dans tout autre champ implique la question du changement. Et c'est

justement en contexte de changement, là où les jeux de pouvoirs deviennent plus importants, que l'innovation prend tout son sens.

L'innovation, selon nous, est une forme de pouvoir générée par l'activité en situation de travail permettant à l'acteur de s'adapter pour agir dans, et sur son environnement de travail (cf. à la suite la partie intitulée : *le pouvoir de l'activité en situation de travail*).

Michel Bonami distingue quant à lui « innovation pédagogique » et « réforme institutionnelle » (Bonami, 1998) en les situant à des niveaux différents du système scolaire : d'une part le niveau local où se déroulent les pratiques pédagogiques, c'est-à-dire les établissements scolaires et d'autre part un niveau central ou intermédiaire correspondant à une instance de pilotage pour un territoire donné.

Par innovation pédagogique, Michel Bonami entend : « *le processus d'introduction volontaire et d'implantation durable d'une pratique nouvelle au sein d'un établissement scolaire dans l'intention de répondre avec plus d'efficacité et d'équité à un problème perçu de l'environnement ou dans la recherche d'une utilisation plus efficiente des ressources disponibles* » (Bonami, 1998, p.126).

Michel Bonami explique qu'il est possible de distinguer les pratiques pédagogiques nouvelles des pratiques dites « habituelles » et donc ordinaires, en prenant comme base quelques paramètres fondamentaux : comme les missions, les produits, les publics, les organisations, les méthodes pédagogiques, les interactions et visions partagées entre les acteurs.

Il ajoute que « *ces innovations peuvent avoir été impulsées par un organisme central de décision et relayées localement, ou avoir été initiées au sein d'un ou plusieurs établissements. Ces innovations comportent généralement de manière implicite ou explicite, des aspects d'action, de formation ou de recherche* » (Bonami, 1998, p.126).

Mais ce point mérite de notre point de vue d'être explicité, et notre activité de recherche et le terrain DP3 vont nous permettre de l'illustrer plus précisément.

Comme expliqué en amont, nous cherchons à montrer en quoi nous pouvons dire que la DP3 constitue une innovation pédagogique. C'est-à-dire que nous allons expliquer comment nous avons fait pour repérer quelque chose qui relève de l'insaisissable : l'innovation. Nous allons expliciter également ce qui nous permet de catégoriser la DP3 dans ce que nous appelons la catégorie des innovations pédagogiques.

Comme nous l'avons dit plus haut, nous nous sommes intéressés notamment à certaines caractéristiques de l'innovation ordinaire que nous avons cherché à observer ensuite dans ce que nous avons supposé être une innovation pédagogique. Il s'agit là d'un postulat que nous avons formulé en cours de cheminement dans notre recherche toujours en faisant des « d'allers et retours » entre terrain et théorie (*cf.* la troisième partie du deuxième chapitre).

2.3 : LE PARADOXE D'UNE NOTION « EXPORTEE » DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE.

Selon le B.O de mars 2005 « l'option facultative de Découverte Professionnelle 3 heures (DP3) vise à proposer aux élèves des classes de 3^{ème} une approche du monde professionnel par une découverte des métiers, du milieu professionnel et de l'environnement économique et social. [...] Cette démarche contribue à élargir et à compléter la culture générale des collégiens. Participant à l'éducation, à l'orientation et à la citoyenneté, les connaissances ainsi acquises, leur permettront, le moment venu, d'opérer des choix plus éclairés dans la construction de leurs parcours de formation ».

Depuis la rentrée 2006, tous les élèves de 3^{ème} générale peuvent choisir de suivre l'option DP3, celle-ci n'étant ni réservée à une catégorie d'élèves en particulier ni aux élèves jugés en « difficulté scolaire ». Ce droit était accordé à tous les élèves de 3^{ème} générale de suivre l'option DP3 était définie par les textes officiels comme un enseignement.

Alain Crindal et Régis Ouvrier-Bonnaz (2006) expliquent qu'il faut donner à cette option autant d'importance qu'à une discipline comme le latin et préconisent un ensemble de procédés visant à « guider » les acteurs dans leur activité de travail avec les élèves. Ils présentent ce « nouvel enseignement » comme un moyen de compléter la culture scolaire, et précisent que la DP3 ne doit pas être confondue avec la DP6, le module de 6 heures, venu se substituer aux anciennes filières d'orientation (3^{ème} Technologique, 3^{ème} Préparatoire à la voie Professionnelle etc.), rejoignant ainsi les prescriptions conférées par les textes officiels (B.O 2005), (circulaires de 2004 et 2006).

De notre point de vue, les textes institutionnels relayés par la contribution de Crindal et Ouvrier-Bonnaz sont chargés d'implicite. La distinction qui est à opérer entre ce qui relève de la réforme institutionnelle et ce qui est de l'ordre de l'innovation pédagogique (Bonami, 1998) est un élément qui n'a pas véritablement été explicité. Ce qui n'est pas clairement dit

dans ces écrits portant sur la DP3, c'est qu'elle constitue en fait une véritable innovation pédagogique et c'est ce que nous nous efforcerons de montrer dans cette partie.

Nous partons de l'hypothèse selon laquelle, contrairement à la DP6 qui a plutôt vocation à réformer et donc à changer, la DP3 constitue quant à elle une innovation pédagogique dans le sens où elle présente les caractéristiques d'une innovation ordinaire (Alter, 2005) dans un contexte d'innovation scolaire (Cros, 2001).

De notre point de vue, la DP3 constitue une véritable innovation pédagogique dans le sens où, c'est en fait nouveau « d'enseigner » au collège, en 3^{ème} générale dans le cadre d'une option, un objet qui traite du monde du travail, des métiers et de l'activité professionnelle. Dire que c'est nouveau et parler d'innovation pédagogique ici, ne veut pas dire que nous ignorons ce que l'Ecole a produit par le passé (Monetti, 2005). Effectivement, dès 1882 « l'école de Jules Ferry » envisageait la question du travail et de sa connaissance (Crindal et Ouvrier-Bonnaz, 2006). Mais ce qui est plus important, c'est que là on retrouve une des caractéristiques de ce que nous nommons « innovation scolaire ». De notre point de vue la DP3 constitue une tentative nouvelle de partenariat (Gonnin-Bolo, 1994 et 2005) entre l'école et le monde du travail. Par monde du travail, il est fait référence ici à toutes les formes de travail ou d'activité professionnelle dans lesquelles sont impliqués les adultes, qui deviennent alors, au travers de la notion de métier notamment, l'objet de l'intérêt des professeurs et de leurs élèves dans le cadre d'une option offerte à l'ensemble des élèves de 3^{ème} générale.

Si l'une des caractéristiques de l'innovation ordinaire est qu'elle ne se décrète pas (Alter, 2005), le fait que les pouvoirs publics ont décidé d'introduire un « nouvel enseignement » dans le système scolaire de cette manière n'est pas neutre. Il n'a pas directement été demandé aux acteurs : « d'innover », car un peu comme pour les injonctions paradoxales (exemple : « soyez spontané ! »), soit cela créerait l'effet inverse ou soit rien ne se créerait, il ne se passerait rien.

Mais, le fait de diffuser des textes très peu prescriptifs, sans donner beaucoup de précisions, a généré un contexte instable et confus pour les acteurs (cf. les caractéristiques de l'innovation ordinaire dans le point précédent). L'incertitude (Crozier, 1970) induite par une décision, parce qu'il s'agit bien d'une décision politique qui est à la base de l'introduction de ce nouvel enseignement), a été, en fin de compte, un terreau propice à l'innovation (Alter, 2005). Plus clairement, ce qui a permis de susciter l'innovation chez les acteurs de l'école, et la plus précisément chez les professeurs de DP3, ce n'est pas une injonction à l'innovation, donc une prescription à l'innovation mais bien la décision de mettre en œuvre un nouvel enseignement

visant à faire découvrir aux élèves les métiers et le monde des entreprises sans expliquer vraiment comment faire, par où commencer et sans même délivrer un programme minimum. En proposant cette option à tous les enseignants toute discipline confondue, il n'est pas étonnant que certains parmi eux se soient mis à créer du nouveau.

Les réflexions menées par Françoise Cros et Michel Bonami sur les notions d'innovation scolaire et pédagogique font référence à la notion d'innovation ordinaire, laquelle est elle-même développée en référence aux travaux produits par Michel Crozier plus proche de nous ou encore Schumpeter il y a un peu plus longtemps.

Nous en avons donc déduit pour la suite de notre réflexion que les caractéristiques générales de l'innovation quelque soit le contexte envisagé sont les mêmes. En clair : une innovation reste une innovation, avec toutes les idées qu'elle véhicule, problèmes qu'elle procure, activité qu'elle génère, effets qu'elle produit et il est donc inutile de chercher à masquer ou contourner cette idée quel que soit le contexte dans lequel elle prend naissance. Les innovations scolaires et pédagogiques présentent les mêmes caractéristiques de base que l'innovation ordinaire, c'est-à-dire celle des organisations au sens sociologique du terme et les mêmes également que celles de l'entreprise. Dès lors où les pouvoirs publics ont rendu possible l'innovation à l'Ecole, c'est-à-dire dès lors que des textes officiels l'autorisent, il est logique qu'elle se crée et se développe dans les mêmes conditions qu'ailleurs à l'extérieur de l'Ecole.

La transgression par exemple est une caractéristique de l'innovation ordinaire. Et si la DP3 constitue de notre point de vue une innovation pédagogique, c'est parce qu'elle entraîne parfois, aussi, les acteurs dans une transgression des normes : c'est ce qui est d'ailleurs appelé « dérives » par l'Inspection Générale (Billiet et Cahuzac, 2009). Le fait que personne ne puisse contrôler « ce tumulte », pas même les inspecteurs de l'éducation nationale, nous indique encore une autre caractéristique. Car en effet on aurait pu croire que leur pouvoir puisse changer quelque chose. Nous montrerons également par la suite que le rapport de l'inspection générale portant sur la DP3 n'a pas vraiment eu d'impact à l'échelle locale.

Par exemple, un établissement propose l'option non pas en 3^{ème} générale mais en 4^{ème} générale. On pourrait éventuellement considérer la situation de travail créée dans ce collège comme une « dérive extraordinaire ».

Mais pour comprendre réellement ce qui a amené les acteurs de cet établissement à répondre à l'injonction de cette manière, n'est-il pas préférable de considérer l'activité de ces acteurs

comme étant la possibilité la plus adaptée, pour agir au mieux dans leur contexte particulier ? Autrement dit, dans cet établissement, les acteurs ont peut être voulu développé cette activité d'enseignement en cherchant à faire différemment et autrement pour s'adapter à leur environnement et dans le contexte particulier.

Quand on regarde de plus près la prescription : nous constatons qu'il n'y a pas grand-chose qui est demandé aux acteurs, et pourtant ce qui est extraordinaire, c'est que cet établissement dont nous parlions plus haut, a tout de même trouvé « normal » d'introduire la DP3 en 4^{ème} générale car certains acteurs notamment le principal, son adjoint et les porteurs de l'enseignement c'est-à-dire les enseignants ont estimé que ce n'était pas opportun de le faire en 3^{ème} générale, du fait notamment de la manière dont sont organisés les emplois du temps, les débuts et fins de classe, les caractéristiques de la population, les options offertes, les souhaits des professeurs, *etc.* qui sont les critères de gestion d'établissement classique à un niveau local.

Peu de détails sont donnés par les textes institutionnels et les services d'Inspection sur les raisons de la création de cette option. Nos investigations nous ont conduit à faire l'hypothèse que la DP3 est peut-être née dans le sillage de la DP6, du fait d'expérimentations menées dans certains établissements. C'est donc bien dans un contexte de changement, c'est-à-dire dans un contexte mouvant et en mouvement visant à substituer toutes les anciennes filières d'orientation par le module DP6, que peut être dans certains établissements la DP3 est née. Car, il est fort possible que l'invention et la créativité générées par les acteurs pour répondre à une décision de changement donc à une prescription nouvelle, a obligé les acteurs au travail à s'adapter pour faire face à l'inconnu, l'incertitude *etc.* Donc ils ont innové, et on retrouve encore là une caractéristique de l'innovation classique ou ordinaire : c'est un processus, une dynamique et personne ne peut le contrôler et l'arrêter.

Tout comme la DP6 et presque simultanément d'ailleurs, l'enseignement DP3 a été généralisé à l'ensemble du territoire français. Si l'hypothèse selon laquelle la DP3 est née dans le sillage de la DP6 dans un contexte de changement institutionnel se tient, alors, on est peut être dans le registre d'une innovation que l'institution scolaire aurait décidé d'inscrire dans ses normes, avant un lancement officiel en 2006. Ceci sous entendrait que l'Institution aurait entériné l'invention et la création d'une minorité d'acteurs en vue de l'institutionnaliser, pour ensuite la généraliser à l'ensemble du territoire. Ce qui est d'ailleurs une caractéristique de l'innovation pédagogique telle que décrite et définie par Michel Bonami.

Le secret qui entoure la création de cette option (rien ne transparait dans les textes officiels, les rapports de l'Inspection Générale et dans les entretiens menés sur le terrain) permet d'envisager une autre hypothèse : celle de l'institution qui connaît tellement bien le fonctionnement du système et le comportement des acteurs qu'elle finit par tous les placer en situation d'innover : il y aurait comme une sorte d'injonction implicite à l'activité d'innover.

Plus concrètement, l'art de la décision (Crozier et Friedberg, 1977) est complexe. Et il n'est pas impossible que l'autonomie conférée notamment aux professeurs de DP3, en vue de leur faire organiser par eux-mêmes cette nouvelle activité d'enseignement, ait été pensée par avance pour tendre vers un but bien précis. Ce but bien précis étant peut être celui de la professionnalisation (Wittorski, 2005). Mais nous reviendrons sur cette hypothèse dans le chapitre suivant.

Pour le moment, et avant de revenir sur le concept de professionnalisation tel que présenté par Richard Wittorski, si l'on suppose que la décision a été uniquement prise par le Ministère de l'Education Nationale dans le but d'améliorer le système, alors on peut se demander en quel sens il s'agissait de l'améliorer. Un entretien mené avec un Inspecteur Général a permis notamment de recueillir ses propos sur la façon dont est née l'idée de proposer la Découverte Professionnelle en filière générale. Pour lui, il semblerait que certains élèves pourront apprendre à s'orienter par eux-mêmes :

« [...] C'est un véritable espace d'enseignement, c'est un espace dans lequel on apprend quelque chose. Alors que, évidemment, lorsqu'il n'y a pas d'espace particulier, ce n'est pas sûr que les élèves apprennent quelque chose même s'ils rencontrent des conseillers d'orientation psychologue, des personnes des CDI etc. [...] »

Pour cet Inspecteur Général une amélioration était inéluctable parce que l'orientation scolaire telle qu'elle fonctionnait alors n'était pas toujours efficace. Un inspecteur d'Académie a de son côté ajouté que la décision de créer l'option DP3 a été prise aussi pour répondre aux critiques extérieures (celles des médias notamment) portées au système scolaire.

Du point de vue de l'Institution, on comprend que, en plus de faire de la DP3 un enseignement ayant pour vocation d'élargir la culture des élèves de 3^{ème} générale, celle-ci doit être aussi envisagée comme un moyen de perfectionner un élément du système scolaire afin de rendre plus efficace son fonctionnement. C'est aussi un moyen par lequel il devient possible de montrer à l'extérieur qu'un progrès est recherché.

Les différents textes instituant la DP3 ont été écrits avec l'intention de donner un cadre minimum à cette option afin de prescrire son organisation dans l'ensemble des collèges français, lesquels se chargent de manière plus ou moins contraignante de sa mise en œuvre. Pour conclure ce chapitre et sans aller plus loin pour le moment dans la question du fonctionnement de l'option DP3, nous pouvons dire que ce que nous trouvons intéressant avec la notion d'innovation, c'est qu'elle peut être mobilisée dans différentes disciplines et qu'elle permet d'envisager une recherche ou la compréhension d'un phénomène de manière transversale : soit en rassemblant des chercheurs, soit en travaillant de manière pluridisciplinaire. C'est un peu le cas aussi pour la notion de rôle à laquelle nous nous intéressons aussi dans le cadre de cette thèse. Le chapitre suivant sera l'occasion d'ailleurs de mettre en lien rôle, activité et système d'acteurs dans le but de poser les jalons théoriques permettant l'interprétation des données recueillies sur le terrain.

Pour comprendre le fonctionnement de cette option, et pour tenter d'apporter un éclairage sur l'activité de travail et/ou scolaire des acteurs en situation de réponse à cette décision de changement voulue par l'Institution, notre enquête menée principalement dans trois collèges du Nord-Pas-de-Calais propose une analyse élaborée à partir d'entretiens de Principaux, de Professeurs et s'appuie aussi sur l'observation de l'activité en situation de classe et à l'extérieur lors de visites en entreprise organisées pour les élèves. Notre thèse vise également un regard global et s'intéresse à un ensemble d'autres données recueillies notamment au niveau de l'Inspection Générale, à l'Inspection Académique du Nord et du Pas de Calais, ainsi que sur des sites internet officiels d'Académies et de collèges français.

3 : UNE RECHERCHE SUR LA DP3 POUR QUOI FAIRE ?

3.1 : OBJECTIFS CENTRAUX DE LA THESE.

L'objectif de cette recherche consiste à produire de la connaissance sur l'activité de travail et/ou scolaire générée dans le cadre de la Découverte Professionnelle 3 Heures au collège.

Il s'agit d'étudier comment des acteurs impliqués dans la DP3 font pour travailler avec ce qu'ils ont compris de ce qu'il leur est demandé de faire. Puis, il s'agit de chercher à savoir en

quoi, les contacts des élèves avec des professionnels du monde du travail, ainsi que les travaux préparés en classe par enseignants et élèves, permettent de rendre compte de ce qui relève de l'activité au sens du travail réel.

Nous cherchons par conséquent à comprendre et à décrire un système en fonctionnement²¹, un lieu de travail et des acteurs au travail pour faire apparaître l'existence d'une activité aux facettes multiples qui nécessite une adaptation et des compétences qui ne sont pas ordinairement demandées en contexte scolaire et qui impliquent parfois des apprentissages sur le tas pour les différentes catégories d'acteurs impliqués à différents niveaux dans la DP3. Nous nous intéressons donc aussi aux effets générés par-et-sur l'activité des acteurs impliqués dans la DP3.

Comme nous l'indiquons dans la partie précédente, contrairement à la DP6 qui a plutôt vocation à réformer, nous postulons que la DP3 constitue une innovation pédagogique dans le sens où elle présente les caractéristiques d'une innovation ordinaire (Alter, 2005) dans un contexte d'innovation scolaire (Cros, 2001). En faisant l'économie du qualificatif « pédagogique », nous postulons même également que la DP3 constitue une véritable innovation (et non plus uniquement innovation pédagogique) dans le sens où, c'est en fait nouveau « d'enseigner » au collège, en 3ème générale dans le cadre d'une option, un objet qui traite du monde du travail, des métiers et de l'activité professionnelle.

Nous souhaitons donc aussi montrer par cette thèse que cette option peut être présentée à tous les acteurs qui s'y intéressent comme une innovation laquelle après avoir été introduite dans le système scolaire s'est parfois à nouveau transformée²² dans certains collèges.

Comme nous l'expliquons dans la partie précédente cette nouvelle option a amené les acteurs au travail dans chaque collège à s'adapter et donc peut-être aussi parfois à innover pour faire face de manière différente à l'incertitude provoquée notamment par une prescription floue dont le but visait l'introduction d'une nouvelle option inventée grâce à des expérimentations menées dans certains collèges par une minorité d'acteurs dont l'identité et les lieux d'exercice sont restés cachés. Comme nous le précisons dans la partie précédente également, l'invention et la créativité générées par les acteurs pour répondre à la décision de mettre en œuvre cette nouvelle option, est un des effets de l'introduction de la DP3 dans le système scolaire

²¹ Nous proposons de préciser ce point dans le chapitre suivant.

²² Selon Norbert Alter qui s'est très largement inspiré des travaux de Joseph Schumpeter les innovations apparaissent en grappes, c'est-à-dire qu'une innovation peut très bien engendrer d'autres innovations.

français. Un des objectifs de cette thèse vise donc à révéler ce qui a été caché aux acteurs chargés de mettre en œuvre l'option DP3 dans leurs collègues.

3.2 : FAIRE UN CHOIX « A CONTRE-COURANT » POUR ANALYSER LE TRAVAIL ET L'ACTIVITE ?

Tout comme de nombreux chercheurs en analyse du travail nous partons du postulat selon lequel l'activité de travail, qu'elle soit enseignante ou autre, présente la caractéristique fondamentale d'être difficilement accessible en dehors du système dans lequel elle est générée. Nous proposons de revenir plus précisément sur ce principe par la suite et dans le chapitre suivant. Par ailleurs, l'innovation, comme nous l'expliquons dans la deuxième partie de ce même chapitre est aussi quant à elle très compliquée à repérer et donc difficilement accessible pour celui qui souhaite l'observer. Mais dans la mesure où nous faisons l'hypothèse que la DP3 est une innovation, et comme nous souhaitons analyser l'activité des acteurs en situation de travail, alors nous avons estimé très important de nous rendre directement sur le terrain à la fois pour observer mais aussi et surtout pour faire parler (par le biais d'entretien notamment) les acteurs à propos-de-et-sur leur activité. Toutefois nous avons choisi de nous écarter un peu de ce qui se fait classiquement en analyse du travail et en analyse de l'activité notamment au niveau des méthodes les plus habituellement utilisées dans le cadre de ces démarches.

L'analyse du travail et l'analyse de l'activité sont des démarches qui ont pour origine un ensemble de disciplines telles que la psychologie du travail, la clinique de l'activité, l'ergologie, la psychologie ergonomique ou ergonomie (Champy Remoussenard, 2005). Jusqu'à ce qu'elles soient également devenues envisageables pour des chercheurs dans le champ de l'éducation et de la formation (fort accroissement surtout depuis le début des années 2000)²³ ces démarches étaient surtout mobilisées par des chercheurs de ces disciplines, chacun proposant ou préconisant sa propre méthode de recherche pour faire de l'analyse du travail et/ou de l'activité avec toujours le plus souvent pour but d'accéder à la complexité du travail, au réel de l'activité, à l'activité dans le sens du travail réel.

Prenons pour exemple la méthode des entretiens en « autoconfrontation » croisée préconisée notamment par Yves Clot (Clot & Faïta & Fernandez & Scheller, 2000). Cette méthode est

²³ Nous précisons cette idée dans la partie 1.3 du deuxième chapitre.

décrite succinctement de la manière suivante dans le résumé d'un article publié en 2000 dans la revue *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* (Clot & Faïta & Fernandez & Scheller, 2000, p.1).

« Cette méthode est fondée sur la distinction entre activité réalisée et réel de l'activité et vise à identifier les développements possibles ou empêchés de l'activité pour éventuellement en transformer le cours. Une première phase de co-conception du milieu de travail précède les enregistrements vidéo des tâches accomplies par les opérateurs, puis de ce qu'ils en disent, et enfin de ce qu'ils font de ce qu'ils ont dit. À partir des variantes du genre professionnel, chaque opérateur analyse le style de ses actions. Confrontés par binôme à leur activité, ils s'engagent alors dans des controverses professionnelles portant sur les genres à partir des styles de leurs actions. L'autoconfrontation croisée, indissociable d'une clinique de l'activité, vise aussi à renouveler l'analyse du travail. Elle nous permet d'approcher la santé comme pouvoir d'action du sujet sur son milieu et sur lui-même ».

De manière globale les travaux en analyse du travail et en analyse de l'activité menés dans les disciplines citées plus haut sont très intéressants. Mais, au cours de cette thèse, même si nous nous sommes très largement inspirés et nourris de différents travaux élaborés en analyse du travail et en analyse de l'activité, nous n'avons pas eu l'intention d'aller jusqu'à employer les méthodes préconisés pour ces démarches. Et ceci malgré le fait qu'elles soient quand bien même de plus en plus mobilisées dans le champ de l'éducation et de la formation (Astier, 2003) (Faïta, 2003).

Globalement nous trouvons très intéressantes l'analyse du travail et l'analyse de l'activité ainsi que les méthodes qu'elles mobilisent et mettent en avant. Leur utilisation « massive » en Sciences de l'Education aujourd'hui ferait d'ailleurs même presque oublier que la notion d'activité a déjà aussi par le passé et encore parfois aujourd'hui fait l'objet d'analyses dans d'autres disciplines comme l'anthropologie, la philosophie, l'ethnologie, la sociologie ou même encore l'économie. En effet les chercheurs de ces disciplines analysaient et analysent encore aujourd'hui aussi, l'activité. Mais les perspectives et les références théoriques, les protocoles de recueil de données, les objectifs de recherches sont bien entendu différents.

Prenons simplement l'exemple de l'anthropologie. Les anthropologues analysent l'activité humaine de manière universelle et parfois dans des périodes de l'histoire différentes pour faire

notamment apparaître l'existence de phénomène étrangement commun à différents peuples malgré leurs diversités culturelles (Laplantine, 2001).

L'activité humaine de travail n'est pas un objet nouveau comme la mobilisation foisonnante et diffuse de l'analyse du travail et de l'analyse de l'activité en Sciences de l'Education pourrait le laisser entendre. La philosophie ou même la sociologie sont bien plus anciennes que les démarches de l'analyse du travail. Par exemple, le sociologue Max Weber proposait dans *Economie et Société* de comprendre par interprétation l'activité humaine sociale en vue d'expliquer son fonctionnement et ses effets (Weber, 1995). Et il s'est beaucoup intéressé aux organisations et aux différentes catégories d'activités qui les font fonctionner, y compris l'activité travail, et nous prenons pour exemple ces travaux menés sur « l'éthique protestante » qu'il analyse comme une valeur de travail étant à l'origine du capitalisme moderne (Weber, 1989).

Notre thèse est donc aussi par conséquent l'occasion de rappeler que d'autres disciplines que celles qui sont à l'origine de l'analyse du travail et ses méthodes, lorsqu'elles sont revisitées peuvent très bien permettre de produire de la connaissance sur cet objet « travail et/ou activité de travail » mis parfois de côté par elles-mêmes, mais qui pourtant suscite un intérêt croissant pour tout un mouvement de chercheurs et de recherches.

Au cours de cette thèse nous avons souhaité prendre de la distance vis-à-vis de tout cet afflux de travaux mené en analyse du travail et/ou analyse de l'activité, et aussi de plus en plus sur la professionnalisation. Nous avons tout de même fait le choix de mobiliser certains des présupposés théoriques mis en avant par ces démarches pour les confronter et (non pas les discréditer) à des travaux de sociologie du travail et des organisations notamment. Autrement dit, nous avons choisi de rendre complémentaires des travaux théoriques différents en cherchant des entrées et des points communs pour construire une démarche d'analyse originale que nous souhaitons à visée anthropologique. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons choisi de nous inspirer des méthodes ethnographiques de recueil de données. La démarche ethnographique n'étant pas, comme nous proposons de l'expliquer précisément par la suite, contradictoire avec les méthodes de l'analyse du travail et de l'analyse de l'activité.

3.3 : ACCEDER AU REEL EN MOBILISANT L'ETHNOGRAPHIE.

L'ethnographie imbriquée dans un processus plus large de recherche à visée anthropologique peut nous permettre de comprendre l'activité de travail générée par les acteurs de l'option DP3. Car, comme nous allons l'expliquer par la suite, pour expliciter en quoi consiste l'activité de travail des acteurs impliqués dans l'option DP3, c'est-à-dire pour la décrire le plus finement possible en vue peut être d'en faire ressortir une connaissance nouvelle éventuellement transmissible, l'ethnographie nous est apparue comme nécessaire. L'ethnographie de l'activité de travail et/ou scolaire DP3 dans 3 collèges de l'académie nous a semblé intéressante et originale à mobiliser dans le cadre de cette thèse notamment et surtout parce que le recueil de données pour avoir « accès » à l'activité et à l'activité de travail est très compliqué (Champy-Remoussenard, 1994 & 2005).

Comme nous envisageons de le préciser dans le chapitre suivant, accéder au travail réel peut se faire en passant par « la mise en mot de l'activité ». C'est d'ailleurs ce qu'a montré Patricia Champy-Remoussenard dans le cadre de ses travaux de recherches. En passant par le détour de la mise en mots écrite de l'activité d'acteurs pendant des ateliers de formation et à partir de ce qu'elle a appelé les « déclencheurs » (Champy-Remoussenard, 2006, p.305).

Et justement, l'ethnographie vise notamment à « rendre compte et à dire avec des mots » ce qui n'est pas dicible (Laplantine, 1996) par des acteurs pour des raisons diverses. L'ethnographie ne consiste pas uniquement à « voir » et à comprendre ce que l'on voit : « il s'agit aussi et surtout de faire voir. Faire voir et comprendre avec des noms, avec des mots pour montrer ce que l'on a soit même vu et regardé ».

A la différence de la méthode déployée par Patricia Champy-Remoussenard c'est donc le regard de l'enquêteur qui va permettre de « déclencher » cette fois-ci l'écriture de l'activité de l'enquêté au travers de la description de l'activité produite par le chercheur. L'objectif de la description de l'activité vise non pas « à transcrire mais bien à construire » (Laplantine, 1996, p.30) : car il s'agit de mettre en scènes des situations en vue de produire une série de liens entre l'activité qui est observée, et nous-mêmes ethnographes, qui sommes en train de voir, regarder et écouter dans le but par la suite d'écrire pour décrire. Selon François Laplantine : « la description ethnographique, c'est de la réalité sociale appréhendée à partir du « voir », mais de la réalité sociale devenue également langage parce qu'elle s'inscrit dans un réseau « d'intertextualité » (Laplantine, 1996, p.30).

L'anthropologie entretient un rapport nécessaire avec du déjà dit et déjà écrit, et par conséquent ce qui a été dit et écrit à la fois par les acteurs en situation de travail mais aussi par les chercheurs des différentes disciplines citées plus haut nous serviront à produire une connaissance différente et originale de l'activité de travail.

Selon François Laplantine, la description de type ethnographique est « autant exploration du vocabulaire que du phénomène proprement dit » dont le chercheur va chercher à rendre compte. La description « énonce et annonce, énumère, épelle, détaille, décompose, mais d'abord enregistre, démontre, recense, comptabilise » (Laplantine, 1996, p.31).

La description de l'activité de travail de l'acteur vise à être exhaustive car il s'agit de ne rien oublier. Car décrire c'est rendre compte de presque tout, dans le but « d'épuiser » son objet.

« La description vise l'exhaustivité et la finition » et ceci est possible grâce à la recherche d'un vocabulaire riche en nombre, et varié en qualité. Mais à l'inverse, le texte descriptif pour être clair, peut très bien être très concis pour tendre vers un élagage de tous les détails superflu. C'est ce que les ethnographes nomment « l'écriture minimale » (Laplantine, 1996, p.32) ou « description épaisse » ou encore « description dense » (Blundo & Sardan, 2003). La description de l'activité de travail que nous proposons a pour exigence la « saturation, le rangement et la classification ». Les descriptions de l'activité de travail que nous envisageons consistent à construire nous même le réel.

Comme nous l'expliquons, enquêter sur le travail pour approcher le réel (que se soit le réel de l'activité ou le travail réel) n'est jamais simple notamment parce que c'est très difficile de faire parler sur ou de faire dire l'activité par celui qui l'exerce (Clot, 1998 & 1999) (Leplat, 1997 & 2000).

La plupart du temps le chercheur qui souhaite accéder au réel n'obtiendra que les contours du travail, les grandes lignes, une sorte de façade qui correspond la plupart du temps au travail prescrit.

Mais comme nous allons le préciser dans le chapitre suivant le chercheur qui souhaite analyser l'activité de travail est presque toujours confronté à une part « cachée », « clandestine », « non dite », « tue » ou « implicite » etc. de l'activité. Cette dimension de l'activité est pourtant nécessaire pour le chercheur qui souhaite la mettre en perspective pour construire le réel. Concernant l'activité de travail, nous souscrivons au principe selon lequel le réel est très difficilement accessible pour le chercheur qui mobilise uniquement des entretiens

classiques menés avec les acteurs sur le terrain. Nous estimons également que les discours sur l'activité de travail produits en situation d'entretiens et sur les lieux d'activité des acteurs méritent d'être mis en rapport et/ou en relation avec d'autres types de données. Et nous rejoignons donc sur ce point en partie certains chercheurs qui mobilisent l'analyse du travail et de l'analyse de l'activité. Nous nous sommes donc fondés sur une démarche d'analyse qui avait pour but de rendre complémentaire trois types de données : des documents écrits, des observations ainsi que des entretiens.

Par exemple, nous nous sommes intéressés à l'activité des professeurs de DP3 en nous fondant sur une l'analyse de divers documents écrits, sur l'observation de l'activité en DP3 produite en situation de classe et/ou à l'extérieur lors de visite et aussi en menant des entretiens avec eux sur le lieu de travail. Cela nous a permis d'obtenir un corpus de données suffisamment large et détaillé pour construire des descriptions minutieuses de différentes formes d'activité générée en situation de travail à l'interface entre le système scolaire et le monde du travail.

L'ethnographie implique une présence plus ou moins prolongée sur le terrain (Laplantine, 1996 & 2001). Dans le cadre de cette thèse, cette présence prolongée sur le terrain s'est surtout tenue en classe de DP3 et aussi à l'extérieur des collèges lors des visites en entreprise organisées pour leurs élèves par les professeurs de DP3.

Comme pour tout chercheur qui s'intéresse au travail, notre accès à l'activité a été compliqué et comme tout ethnographe l'accès au terrain également n'a pas été simple. Nous avons parfois connu des difficultés pour nous rendre dans les collèges, d'abord parce qu'il fallait obtenir des rendez-vous et un certain nombre d'autorisations. En passant par différents niveaux hiérarchiques, il a fallu envoyer des courriers, obtenir des contacts, choisir le moment du rendez-vous *etc.*

Comme disent les chercheurs qui mobilisent traditionnellement l'ethnographie (les anthropologues, les ethnologues et certains sociologues), il y a un certain nombre d'obstacles à surmonter pour enfin avoir accès au terrain, et notamment pour aller observer et c'est souvent très compliqué de se faire accepter comme observateur. Cette difficulté, nous l'avons vécue d'autant plus que nous avons choisi de nous rendre dans plusieurs établissements scolaires. Mais cette démarche de recherche et d'accès au terrain nous a tout de même permis d'avoir un aperçu de l'activité des acteurs de ces collèges sans pour autant qu'ils aient eu besoin de nous dire explicitement que le fait de devoir prendre en compte notre demande ne

relève pas directement de ce qu'ils ont à faire mais bien de ce que l'imprévu les amène à faire. D'une manière générale les méthodes d'observation conviennent particulièrement à l'analyse du non verbal et de ce qu'il révèle (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

Pour comprendre et révéler ce qui n'est pas dit par les acteurs de leur activité, notamment pendant les situations d'entretiens prévues avec eux, les méthodes d'observation permettent quant à elles une étude des événements tels qu'ils se produisent.

Comme nous l'évoquons plus haut, l'observation et sa mise en écriture par la description est intéressante dans le sens où elle peut se faire de manière complémentaire à d'autres méthodes d'analyse des processus et d'actions et ou de transformation sociale, comme c'est le cas par exemple pour l'activité de travail.

« L'observation directe est celle où le chercheur procède directement lui-même au recueil des informations, sans s'adresser aux sujets concernés. Elle fait directement appel à son sens de l'observation. [...] l'observation porte sur tous les indicateurs prévus. Elle a comme support un guide d'observation qui est construit à partir d'indicateurs et qui désigne les comportements à observer ; mais le chercheur enregistre directement les informations. Les sujets observés n'interviennent pas dans la production de l'information recherchée. Celle-ci est manifeste et prélevée directement sur eux par l'observateur » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p.151-152). L'observation directe permet la saisie des comportements et des événements sur le vif. Elle permet également le recueil d'un matériau d'analyse relativement spontanée. L'observation se caractérise par une relative authenticité des comportements par rapport aux paroles et aux écrits et c'est aussi la raison pour laquelle nous avons décidé de la mobiliser dans le cadre de notre thèse.

Comme nous l'évoquons en amont, en choisissant de mener notre enquête dans trois établissements différents (que nous nommons A, B et C), nous avons complexifié notre activité de recueil de données. Cette complexité est d'autant plus intéressante à analyser que notre entrée sur le terrain s'est réalisée de manière différente dans chacun des trois établissements. Une entrée différente sur le terrain implique des effets différents sur notre propre activité de recherche. Nous tenons compte des biais provoqués par notre entrée sur le terrain : par exemple dans un des trois établissements c'est le proviseur qui a proposé notre recherche aux professeurs de DP3 : ce qui n'a pas été sans conséquence sur notre propre activité : nous et notre recherche étions comme « imposés » et les enseignants ont eu encore plus de mal à nous accepter.

Toutefois, ce n'est pas parce l'entrée sur le terrain s'est déroulée de manière différente que nous avons procédé de manière différente dans chaque établissement. Avant d'aller sur le terrain nous avons au moins préparé une grille d'entretien commune pour tous les professeurs de DP3 (quelque soit la discipline ordinaire dans laquelle il enseigne, ils sont en mesure de répondre aux questions). L'entretien est mené sur le lieu de travail, au moment choisi par l'enseignant. Nous nous inspirons un peu des entretiens décrit par Leplat (Leplat, 2000), et nous les nommons : entretiens courts centrés sur l'activité.

Ces entretiens permettent d'abord de réaliser un premier contact avec l'enseignant et de présenter quelques éléments de la recherche. Premier contact parce que c'est aussi là que sont négociées avec lui les séances d'observation. Nous lui expliquons notamment que l'observation du travail en situation est nécessaire également pour nous permettre de mieux comprendre l'activité DP3. Concrètement ces entretiens permettent de se faire une première idée de la façon dont l'enseignant se représente son activité en contexte de DP3. Ils permettent aussi d'avoir un aperçu sur la situation de travail dans laquelle il est impliqué (situation générale de l'établissement, style de direction, nombre d'élèves concernés et leur implication etc.). Ils permettent aussi de faire dire à l'enseignant comment il organise son activité, et ce qu'il privilégie comme tâches à donner aux élèves pour les mettre en activité. Il est invité à nous dire ce qu'est découvrir pour lui, tout en nous révélant ce qu'il souhaite transmettre aux élèves dans le cadre de cet enseignement. Puis quelques jours après, et séparément nous menons l'entretien avec son collègue (en principe, et la plupart du temps, les enseignants en DP3 travaillent en duo).

Grâce à ces entretiens, finalement, ce sont presque les enseignants qui construisent avec nous mais sans véritablement leur formuler une consigne, une sorte de grille d'observation non formelle.

Par exemple : dans l'établissement A, au cours de l'entretien centré sur l'activité mené avec Mr Germain, nous apprenons comment sera organisé l'option DP3 sur l'année ; nous apprenons que telle semaine, il y aura une activité de Diaporama. L'enseignant nous parle dans les grandes lignes de cette activité. Comme il décrit en partie et succinctement cette activité au cours de l'entretien, nous choisissons donc pour voir ce qui n'est pas dit de cette activité par l'enseignant, de nous rendre sur terrain pour aller observer les séances de diaporama.

Les séances de « diaporama » nous ont permis de recueillir dans ce collège des écrits (les consignes et exercices préparés par les professeurs et donc aussi les travaux des élèves en

rapport avec cette activité), du discours en classe : celui visant à mettre en activité les élèves, celui des élèves aussi en situation de présentation de diaporama. Nous avons pu observer aussi comment les enseignants travaillent ensemble en même temps et au même moment en classe alors même qu'ils sont ordinairement seul en classe.

Nous avons pu observer sur un peu plus de 2 ans et sur 3 établissements plus d'une quinzaine de séances, et aussi 3 visites.

Systématiquement à la fin de chaque année scolaire un questionnaire (le même) était distribué à chaque élève de DP3 des classes dans lesquelles nous nous sommes rendus pour observer (sur plus de 2 ans et dans 3 établissements : cela représente une cinquantaine d'élèves). Les questionnaires étaient recueillis sur le tas sans que les élèves ne puissent y répondre en dehors de l'école et de la situation de classe générée par les enseignants et par la recherche.

La procédure de recueil de données nous a permis notamment de mesurer les écarts entre ce que l'enseignant dit de son activité, et ce qu'il fait concrètement, mais aussi les écarts entre ce qu'il désire transmettre, ce qu'il avait prévu de transmettre et ce qu'il transmet effectivement.

Nous nous intéressons aussi aux élèves (questionnaire et observation sur le terrain) et aux effets que l'enseignement DP3 génère pour chercher à comprendre notamment ce que peut bien vouloir dire découvrir, pour eux, et pour chercher à comprendre comment ils se représentent le monde du travail.

CHAPITRE 2 : ENTRE THEORIES DE L'ACTIVITE, ROLE ET SYSTEME D'ACTEURS : LE SYSTEME D'ACTIVITE.

L'activité de l'acteur au travail ou de l'acteur en train de travailler n'existe pas dans un « vide », elle est à comprendre ici comme une dynamique sociale et humaine en relation avec un contexte au sein d'un environnement politique, juridique, économique et social (Schwartz, 2000&2003) (Barbier& Durand, 2003) sans cesse mouvant. Nous concevons donc l'activité de l'acteur au travail comme une expérience de travail toujours en cours de réalisation c'est-à-dire jamais complètement achevée car toujours réajustée en fonction de différents éléments déterminés par l'organisation sociale de l'activité humaine ou monde social que nous nommons plus précisément environnement global. L'activité de l'acteur au

travail est donc toujours envisagée ici dans une organisation collective de travail laquelle est toujours interdépendante et contingente (Crozier & Friedberg, 1981) (Bernoux, 2009a) de l'activité collective extérieure générée au sein de l'environnement global.

L'organisation humaine collective extérieure constituant cet environnement global produit notamment les éléments qui régissent cadrent, favorisent, contraignent, rendent complexe etc. le fonctionnement des organisations de travail et donc par conséquent aussi l'activité de l'acteur en situation de travail laquelle est inscrite dans un contexte et un environnement de travail qui génèrent également en retour des éléments de fonctionnement organisationnel pouvant ou non produire des effets sur l'environnement global.

L'acteur au travail n'est pas pour nous complètement déterminé par l'environnement global qui cadre l'environnement de travail dans lequel son activité de travail est générée. Car les différents contextes et les différentes situations de travail qui composent, construisent et donnent sens à l'organisation du travail au sein de ce que nous nommons environnement de travail donnent à l'acteur la possibilité d' « agir » à la fois sur, contre, sans ou en fonction de ces éléments extérieurs qui contraignent toujours en partie mais jamais complètement l'activité de travail dans laquelle il est impliqué.

1 : UNE APPROCHE NECESSAIRE POUR ENVISAGER L'ACTIVITE DES ACTEURS.

Les rapports écrits sur la Découverte Professionnelle évoqués dans le chapitre 1 représentent toute une part visible de l'activité de travail des IGEN. Visible notamment car il s'agit d'un document accessible à tous les acteurs impliqués et aussi à toute personne souhaitant s'informer sur la mise en œuvre des dernières réformes institutionnelles, et sur la mise en œuvre et le fonctionnement d'un nouveau dispositif : la Découverte Professionnelle.

Ces documents relatifs à une réforme institutionnelle (cf. premier chapitre : remplacement des anciennes filières d'orientation par le module DP6) et à l'introduction de l'option DP3 ainsi qu'à son fonctionnement dit « réel » par la catégorie d'acteur IGEN constitue une part non négligeable de l'activité produite par des acteurs (les IGEN) s'intéressant eux-mêmes à l'activité d'autres acteurs impliqués dans l'option.

Plus précisément, nous considérons le rapport de 2009 portant plus spécifiquement sur la DP3 comme une part visible de l'activité de travail des IGEN. Nous le considérons également

comme une « trace » de l'activité d'une catégorie d'acteurs impliqués dans la création, l'introduction et le contrôle de l'option DP3. Nous l'avons donc interprété et analysé comme une part observable de l'activité d'acteurs missionnés pour rendre compte de l'activité de travail d'autres acteurs générées par l'introduction de cette option au sein de leurs différents établissements respectifs.

Le statut que nous donnons à ces documents est donc double puisque ils constituent pour nous d'une part des documents ayant pour vocation de rappeler la règle et le cadre donc la prescription globale. Et d'autre part nous leur donnons également le statut de données puisque les IGEN prennent appui sur la prescription pour construire en tant qu'acteur leur propre activité de travail. Autrement dit, c'est la prescription qui donne en partie sens à l'activité de travail des IGEN dans l'introduction de la DP3 dans le système scolaire. C'est parce que des règles existent et c'est surtout parce qu'elles ne sont pas toujours connues, lues et bien appliquées que les IGEN doivent les rappeler. Et c'est peut être même parce qu'ils croient au bien-fondé de ces mêmes règles qu'ils jugent nécessaire de les rappeler dans leurs propres écrits. C'est donc la prescription qui leur permet de justifier leurs points de vue et leurs actions et c'est elle qui confère un rôle²⁴ aux IGEN dans le système.

Le site officiel de l'Education Nationale²⁵ décrit le statut des IGEN de la manière suivante : « *l'Inspection Générale de l'Education Nationale est un corps placé sous l'autorité directe du ministre de l'éducation nationale. Elle exerce des fonctions de contrôle, d'étude et d'évaluation, et formule des avis et propositions concernant le fonctionnement et l'efficacité du système d'enseignement. Son programme de travail annuel est défini par le ministre dans une lettre de mission. Il comprend : le suivi permanent des enseignements, de la politique éducative, des services et des établissements ainsi que la réalisation de missions et d'études thématiques dans les domaines de l'enseignement scolaire. Ces études thématiques font l'objet de rapports destinés aux ministres, qui peuvent être rendus publics* ».

Et toujours selon ce même site : « *L'IGEN a pour mission d'évaluer : les types de formation, les contenus d'enseignement, les programmes, les méthodes pédagogiques, les procédures, les moyens mis en œuvre. Elle participe au contrôle des personnels d'inspection, de direction, d'enseignement, d'éducation et d'orientation. Elle prend part à leur recrutement et à*

²⁴ Nous proposons d'expliquer plus précisément la notion de rôle dans la partie suivante.

²⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid2/presentation.html>

l'évaluation de leur activité. Elle coordonne l'action de tous les corps d'inspection à compétence pédagogique en liaison avec les autorités académiques ».

Il semble bien que le rôle des IGEN dans l'introduction de la DP3 dans le système scolaire français vise à « piloter »²⁶, « contrôler », « évaluer » et « recadrer » l'activité des acteurs directement impliqués dans le fonctionnement de la DP3 au sein des établissements scolaires, notamment à partir de leur connaissance des règles qui régissent le fonctionnement du système scolaire français et de la croyance qu'ils ont du bien-fondé de ces mêmes règles. Les règles de fonctionnement envisagées ici comme un ensemble de prescriptions qui permettent de « cadrer » ou « recadrer » constituent donc pour nous l'élément à partir duquel les IGEN doivent construire leur propre activité.

Nous considérons ces rapports écrits comme des données exploratoires qui nous ont permis de mieux comprendre comment s'est organisée l'introduction de l'option DP3 dans le système scolaire français au travers du regard des acteurs IGEN. Nous proposons d'expliquer succinctement dans le point suivant ce que nous avons déduit de l'analyse de ces données exploratoires avant de nous rendre sur le terrain.

1.1 : PREAMBULE A L'ANALYSE DE L'ACTIVITE DE TRAVAIL DES ACTEURS DE L'OPTION DP3.

Ce préambule est pour nous l'occasion d'expliquer ce que nous entendons par « analyse de l'activité de travail des acteurs » tout en explicitant et en précisant certains de nos objectifs de recherche et choix théoriques.

Nous avons fait le choix de proposer une approche d'analyse du travail qui combine théories de l'activité de travail et théories des organisations. L'analyse de l'activité de travail de différents acteurs impliqués dans l'option DP3 que nous envisageons, veut partir de la situation travail pour aller vers une analyse de contextes et d'actions. Plus précisément nous proposons de partir de l'analyse des situations individuelles donc de l'analyse de l'activité de travail pour aller ensuite vers une analyse des relations collectives de travail c'est-à-dire du système organisé qui en résulte.

Prenons un exemple pour être encore plus clair : le simple fait que les professeurs de DP3 exercent habituellement seuls en classe leur propre discipline alors qu'ils sont amenés à

²⁶ Terme employé par un IGEN (discipline éco-gestion) lors d'un entretien que nous avons mené avec lui en 2010.

enseigner en duo (à deux) dans la DP3 qui n'est pas une discipline ordinaire, peut avoir une incidence sur la façon dont ils se représentent leur « mission », qui les amène à être tantôt professeur dans leur discipline et tantôt professeur de DP3. C'est donc la façon dont ils vont s'impliquer, interagir et être regardés dans le collège par les collègues qui nous intéresse mais également la façon dont ils vont impliquer leurs élèves dans l'option.

1.1.1 : De l'activité du « sujet » à l'activité de « l'acteur ».

Jacques Leplat qui est l'initiateur de l'ergonomie de langue française a introduit des bases pour l'analyse du travail. En ergonomie la notion d' « activité » est en principe presque toujours présentée en rapport à la notion de « tâche ». L'activité se définissant comme le travail réel, c'est-à-dire le travail tel qu'il est fait, et donc la façon dont celui qui est en train de travailler s'est approprié la tâche qui lui est confiée dans le cadre de sa relation de travail avec son employeur et un collectif de travail dans un lieu plus ou moins précis.

D'après Jacques Leplat l'activité ne peut être que celle d'un sujet, c'est-à-dire celle d'un être humain qui a ses propres objectifs personnels qu'il tente d'atteindre en même temps qu'il réalise la tâche qui lui a été confié (Leplat, 1997, p.46). L'activité est, selon Jacques Leplat : « un objet qui déborde toutes les réductions disciplinaires qu'on peut en faire » (Leplat, 1997, p.15). Dans la mesure où il s'agit d'un objet complexe, nous considérons que l'analyse qui en découle ne peut prétendre tout expliquer uniquement à partir d'un point de vue.

Pour beaucoup de spécialistes en analyse du travail, il n'existe pas et il ne peut exister une frontière entre l'existence de celui qui travaille en tant qu'être humain doté de la pensée et de la raison et l'action qu'un autre être humain lui demande de réaliser. La « tâche » correspond au travail tel qu'il est prescrit par un être humain à un autre, c'est-à-dire, au travail qui a été assigné d'une manière ou d'une autre à un être humain, censé le réaliser conformément à certaines règles ou procédures : « la tâche est communément définie comme un but à atteindre dans des conditions déterminées » (Leplat 1997, p.17). Pour Jacques Leplat l'activité c'est-à-dire le travail réel est donc bien « un objet complexe qui s'inscrit dans un réseau de conditions qui la modèle et qu'elle contribue inversement à modéliser ».

Enfin, il nous donne une indication sur les méthodes de l'analyste du travail lorsqu'il explique que « pour qui étudie l'activité, la tâche est considérée par rapport au sujet qui l'exécute, et le sujet en relation avec son *rôle* dans l'exécution de la tâche » (Leplat, 1997, p.15). La notion

de rôle nous intéresse particulièrement et nous la développons dans la deuxième partie de ce même chapitre.

Selon Jacques Leplat, cette notion de tâche que nous introduisons dans ce préambule peut aussi se décliner en tâche à réaliser, tâche prescrite, tâche effective pour l'exécutant et tâche effective pour l'analyste *etc.*

Dans le cadre de notre thèse, nous proposons de souscrire en partie à ces grands principes théoriques définis par l'ergonomie de langue française. La tâche à réaliser, la tâche à accomplir par exemple, c'est-à-dire aussi pour nous l'action de travailler est très intéressante à mobiliser dans une analyse. Car, l'action de travailler renferme pour nous un élément immatériel qui est cette part de l'«acteur» que nous considérons comme un être véritablement unique avec sa propre histoire personnelle et professionnelle.

Nous préférons le concept d'«acteur» à celui d'«agent» ou de «sujet» qui sont quelquefois mobilisés en analyse du travail. Nous faisons ce choix car il correspond mieux à notre conception des relations de travail et parce qu'il nous permet de construire une analyse qui ne sera ni trop psychologisante ni trop sociologisante. Notre perspective est double pour éviter d'une part d'analyser le travail uniquement dans le but d'apporter une solution en vue de le transformer et d'autre part pour penser les relations de travail autrement qu'en rapport à des déterminismes sociaux qui influenceraient strictement l'action de travailler.

Nous faisons le choix d'emprunter cette perspective théorique que nous considérons comme «clinique» aux théories de «l'action organisées» (Crozier & Friedberg, 1977). Si nous qualifions cette démarche théorique de «clinique», c'est parce que Michel Crozier et Erhard Friedberg se sont attachés principalement à comprendre les blocages de la société française et à présenter des diagnostics. Ils analysaient des situations concrètes en termes de stratégie, de pouvoir et d'incertitude. Mais l'acteur est l'élément clé de leur analyse. Car, ils partent de l'idée selon laquelle on ne peut connaître la réalité qu'à partir des gens qui la vivent, qui peuvent en parler et dont on peut comprendre le comportement. Autrement dit, pour comprendre les acteurs et ce qu'ils font, il faut aller au plus près d'eux, un peu comme dans la perspective «clinique» où il s'agit de se rendre au chevet du malade pour formuler un diagnostic.

Mais d'autres auteurs comme par exemple Vincent De Gaulejac ont fait également plus récemment le choix de développer des théories en «sociologie clinique» (De Gaulejac,

2007). Celles-ci vont plus ou moins dans le même sens que celle que nous souhaitons déployer dans le cadre de cette thèse puisque nous envisageons « l'acteur » un de nos concepts clé, comme un « individu » qui n'est ni toujours et complètement en proie à des déterminismes sociaux ni toujours soumis de manière stricte aux phénomènes psychologiques et inconscients qui guident l'activité psychique de l'être humain.

Dès lors pour nous, faire de l'analyse de travail c'est considérer le travail réel de « l'acteur » à partir de la double notion tâche-activité tout en posant également comme principe que ces doubles points de vue sont en constante interdépendance. Autrement dit, l'activité de l'acteur est alors le résultat de processus sociaux et psychologiques qui entraîne l'acteur dans un système qui relativement le contraint et le rend libre à la fois. Nous allons préciser cette idée dans la deuxième partie de ce même chapitre.

Nous posons également comme principe que le travail, en tant que construction sociale participe à modifier la nature de l'activité de l'être humain. Car l'être humain n'a pas toujours mis au centre de ses préoccupations le travail, et le travail n'a pas toujours été vu par l'être humain comme une activité noble. Au cours de l'histoire, par exemple, sous l'Empire Romain le travail fut l'activité des esclaves.

Le travail au sens où nous l'entendons aujourd'hui et le statut de salarié relèvent d'une construction et d'une évolution complexe de notre société (Castel, 1999). Il convient de rappeler également qu'en France, au Moyen Age le Pays était divisé en trois ordres (les deux ordres privilégiés étaient la Noblesse et le Clergé) et le travail était surtout l'activité du reste de la population (notamment les paysans) qui devaient nourrir les autres.

L'idée de travailler est également une construction humaine parce que des individus ont pensé le travail pour faire société et en même temps, pour que cette société soit pérenne ses individus se sont retrouvés par la force des choses dans l'obligation de travailler (Touraine, 1965). Nous empruntons cette idée de construction sociale du travail à la « sociologie de l'action » démarche théorique développée par Alain Touraine dans son essai qui traite à la fois du travail humain et de son organisation dans une perspective d'« historicisation » (Touraine, 1965).

Il convient de préciser qu'Alain Touraine a également mis en avant le concept de « sujet » qu'il définit comme étant un individu capable de se construire par lui-même y compris dans le contexte de travail en usine dans lequel il a observé les revendications ouvrières dont le but

principal était la réappropriation de leur propre existence en tant qu'être humain capable d'agir sur ce les déterminismes qui les enferment uniquement dans un statut travailleur ouvrier. Les revendications expliquées par Touraine dans son essai *Sociologie de l'action* allaient dans le sens d'une conquête (ou reconquête) par les travailleurs de la propriété de leur propre activité de travail. Ils souhaitaient devenir « maître » de ce qu'ils produisaient c'est-à-dire qu'ils estimaient aussi pouvoir contrôler eux même le produit de leur activité, parce que pour eux, le produit de leur activité n'était pas uniquement conditionné et déterminé par la situation de travail et la relation de subordination les liant à leur employeur.

Il semble pour nous que cette idée est en partie présente chez différents auteurs qui s'intéressent au travail : la « re-normalisation » chez Yves Schwartz, l'« activité » dans le sens du travail réel chez Jacques Leplat mais aussi le « pouvoir d'agir » chez Clot sont pour nous des exemples significatifs. On retrouve toujours cette idée de quête menée en situation de travail par le travailleur, pour agir sur l'environnement de travail, c'est-à-dire sur ce qui détermine et contraint le travailleur en tant qu'être humain qui doit faire mais qui ne peut pas faire sans se réapproprier ce qui est à faire, au point même de transformer certains éléments qui composent sa relation avec lui-même et le monde qui fait de lui un travailleur. Elle semble pour nous faire consensus chez ces trois auteurs qui ont développé des théories différentes de l'activité : *la psychologie ergonomique ou ergonomie de langue française* pour Jacques Leplat, *la clinique de l'activité* pour Yves Clot et *l'ergologie* pour Yves Schwartz.

De son côté, Alain Touraine s'est quant à lui très souvent opposé aux travaux produits en sociologie des organisations et plus précisément en sociologie de l'action organisée puisqu'il n'a été que très rarement d'accord avec Michel Crozier notamment. Le premier accordant une importance à l'histoire, au concept de sujet et aux effets de l'historicisation sur les environnements et notamment l'environnement de travail. Le second refusant de voir l'histoire comme un élément permettant de mieux appréhender les situations de travail réelles et plaçant au cœur de son analyse qu'il nomme stratégique les concepts d'acteur et de pouvoir.

Comment donc produire une analyse du travail des acteurs impliqués dans la DP3, cohérente, alors même que certains auteurs qui sont à l'origine de notre inspiration ne sont pas vraiment d'accord voire même s'opposent sur certains aspects clés de l'analyse ?

Nous proposons d'élucider cette question théorique tout au long de ce chapitre puis dans le chapitre suivant en confrontant nos bases théoriques avec nos données de terrain. Pour le

moment revenons à la distinction « tâche » / « activité » qui est un ancrage de départ essentiel de l'analyse de l'activité de travail des acteurs.

1.1.2 : De l'activité de prescription symbolique des acteurs IGEN aux concepts de « pouvoir » et « pouvoir d'agir ».

Dans un premier temps nous souhaitons insister sur le fait que nous considérons chaque catégorie d'individus (les Inspecteurs, les Principaux, les professeurs, les élèves *etc.*) impliqués dans l'introduction de la DP3 dans le système scolaire comme des acteurs (Crozier, 2000), « l'acteur », nous le rappelons, étant un concept clé envisagé en sociologie des organisations.

« L'acteur » est un élément théorique important et central dans notre analyse et c'est la raison pour laquelle nous proposons d'explicitier cette idée par la suite dans ce chapitre. Pour être plus clair, nous prenons pour le moment un exemple : dans le cadre de cette thèse nous considérons par exemple la catégorie des IGEN impliqués dans la DP3 comme des acteurs et plus précisément comme des acteurs du système scolaire.

Le « statut » des IGEN est aussi pour nous un élément à prendre en considération dans notre analyse car il leur confère une position hiérarchique dans le système scolaire, laquelle peut éventuellement les amener à jouer un « rôle » en partie déterminant pour les autres acteurs impliqués dans l'introduction et le fonctionnement de la DP3. Car les IGEN en tant que professionnels de l'Education Nationale sont aussi « acteurs », ce qui veut dire qu'ils sont producteurs de sens et d'actions symboliques, du fait de leur propre activité de travail au sein de leur environnement institutionnel et organisationnel.

Nous envisageons donc les écrits ou le discours (cf. partie sur la méthodologie des entretiens) de ces professionnels comme une part de l'activité de travail d'acteurs ayant pour but vise de contrôler, évaluer et recadrer l'activité d'autres acteurs, ici dans le cas de la DP3 : les Principaux de collèges, les professeurs de DP3, les COPSY, les documentalistes *etc.* Nous considérons que l'activité des IGEN peut avoir un impact sur l'activité des autres acteurs parce que, ce qu'ils disent ou écrivent visent également à produire des éléments de « situation » (Leplat, 1997) (Rogalski, 2007), déterminant ce que doit être, ce qu'aurait du être ou ce que devrait être la DP3, indépendamment des prescriptions conférées par les textes officiels. L'activité de l'acteur IGEN se caractérise donc aussi par une forme de prescription

que nous nommons symbolique. Et dans la mesure où cette activité se présente sous la forme d'un jugement évaluatif écrit²⁷, elle est donc aussi pour nous une action symbolique au sein d'un environnement institutionnel organisé, et peut donc être envisagée à la fois en termes de « pouvoir » et de « pouvoir d'agir ». Nous proposons d'expliquer comment nous mobilisons ces notions différentes dans le développement suivant.

Comme nous le soulignons dans le premier chapitre et notamment dans notre pré-diagnostic, l'introduction de la DP3 dans le système scolaire français présente un caractère prescriptif flou et parfois peu précis et l'enseignement de la DP3 ne repose de surcroît sur aucun programme scolaire officiel national.

Nous faisons donc l'hypothèse que l'acteur en activité c'est-à-dire pour nous, en situation de travail, qu'il soit Inspecteur, Principal, Professeur, ou autre professionnel extérieur à l'école, n'est pas complètement et toujours déterminé, c'est-à-dire « assujetti » au cadre prescriptif même quand celui-ci peut apparaître comme faiblement contraignant. C'est le « pouvoir » généré par l'activité de l'acteur dans un environnement organisationnel de plus en plus complexe et de moins en moins transparent, qui lui permet d'ajuster son rôle en situation de travail pour répondre aux injonctions du système institutionnel dans lequel il est impliqué.

Selon Michel Crozier et Erhard Friedberg « quel que soit en effet son « type », c'est-à-dire ses sources, sa légitimation, ses objectifs ou ses méthodes d'exercice, le pouvoir - au niveau le plus général - implique toujours la possibilité pour certains individus ou groupes d'agir sur d'autres individus ou groupes ». (Crozier & Friedberg, 1977, p.56). Ils ajoutent : « le pouvoir est donc une relation, et non pas un attribut des acteurs ».

C'est bien parce que le pouvoir est une relation et non un attribut, l'attribut se définissant comme « ce qui est propre, appartient particulièrement à » (Bernoux, 2009a), que ce que l'acteur produit ou non, fait ou non, dit ou non est toujours possible et relève de l'activité collective et collaborative au sein du système dans lequel il est impliqué.

L'acteur (Crozier, 2000) (Bernoux, 2009a) est donc un individu qui pense, réfléchit, vit et crée son activité de travail. D'après Michel Crozier : « *tout le monde est acteur à partir du moment où il agit dans un champ d'action c'est à dire contribue par son comportement à structurer ce champ* ». (Crozier, 2000, p.137).

²⁷ Les rapports se présentent sous la forme d'un état des lieux et des dysfonctionnements (diagnostic professionnel), avec rappel de la prescription et formulation de conseils et de recommandations (re-prescription).

Quant au « pouvoir d'agir » tel que défini par Clot (Clot, 1999 & 2008), c'est « la manière dont individuellement et collectivement le sujet parvient à faire autorité dans le travail et c'est aussi le pouvoir de résister au pouvoir quand c'est nécessaire ». « Le pouvoir d'agir » est donc interdépendant du « pouvoir de l'acteur » parce qu'il en est une conséquence possible.

C'est donc bien parce que nous considérons l'individu dont nous analysons l'activité de travail comme un acteur que nous estimons que ce qu'il fait ou ne fait pas ou fait différemment *etc.* relève à la fois du « pouvoir » et du « pouvoir d'agir ». C'est l'organisation du travail telle qu'elle est conçue de manière formelle qui confère à l'acteur des possibilités d'agir dans l'organisation de manière informelle au travers notamment de la « liberté d'agir » et des « marges de manœuvre ». C'est donc bien le « pouvoir » rendu possible par les relations entre les acteurs au sein de l'organisation informelle qui génère le « pouvoir d'agir ».

Le concept de « pouvoir » repris des théories de l'action organisée et celui de « pouvoir d'agir » emprunté à la clinique de l'activité ne sont pour nous pas contradictoires dans la mesure où le « pouvoir d'agir » n'est pas une force ou un moyen de pression détenu par l'acteur mais bien une relation qu'il engage en collaborant ou non, en communiquant ou non, en participant ou non *etc.* volontairement ou non (Crozier & Friedberg, 1977) avec d'autres acteurs en vue de produire en situation de travail et à son niveau sa propre expérience de travail, au sens de l'activité (donc du travail réel).

1.1.3 : Le silence du ministère : une façon d'agir sur les acteurs impliqués à différents niveaux dans l'introduction de la DP3 dans le système ?

Comme nous l'avons expliqué dans le premier chapitre nous faisons l'hypothèse que l'activité de travail produite pour construire une organisation à partir d'une prescription floue peut générer de la part de certains acteurs des capacités d'invention et de création donc une activité de travail propice à l'innovation. Nous avons expliqué également que, l'innovation peut générer des problèmes classiques de résistance et/ou de conflit (Crozier et Friedberg, 1977) (Alter, 2005) car, en contexte scolaire elle relève le plus souvent de l'activité de travail d'une minorité d'acteurs dans un contexte où la majorité de leurs pairs restent attachés à la coutume, à la tradition et aux valeurs véhiculées au sein de l'environnement institutionnel scolaire (Dubet, 2002).

Or nous avons observé que dans certains collèges un mouvement de création et d'invention est né de la décision d'introduire l'option DP3 laquelle était fondée sur des expérimentations menées dans certains établissements. Cette décision qui est aussi pour nous à considérer comme une prescription, a généré à nouveau un climat favorable à l'innovation (Alter, 2005) puisque comme nous l'expliquons dans le premier chapitre une des caractéristiques de l'innovation est « l'apparition en grappes » c'est-à-dire qu'une innovation entraîne très souvent l'apparition d'une ou d'autres innovations (Alter, 2005). Nous étayerons cette idée plus précisément dans le troisième chapitre à partir de nos données et grâce à un exemple concret.

La généralisation de ce que nous nommons DP3 aujourd'hui à l'ensemble des collèges français relevait avant son lancement officiel de l'option du produit de l'activité d'une minorité d'acteurs généré lors de la préparation de la mise en œuvre de la DP6. Il semble donc désormais que la décision d'introduire la DP3 est devenue une prescription pour tous les acteurs de la communauté scolaire française.

Comme nous l'expliquons dans le premier chapitre la DP3 est un nouvel enseignement que le ministère de l'Education Nationale a souhaité greffer en 2006 au fonctionnement des collèges français. Dans le premier chapitre, notre recherche exploratoire qui s'appuie notamment sur les textes et rapports institutionnels officiels nous a appris que la greffe de cet enseignement n'a pas fonctionné de manière « normale » et « efficiente » dans tous les établissements.

En effet de l'analyse exploratoire de ces textes, nous déduisons que ce que le Ministère de l'Education Nationale a voulu prescrire aux travers de quelques textes de législation ne procède pas systématiquement d'un fonctionnement réel de cette prescription à l'échelle de chaque collège et au niveau de chaque acteur en situation de travail (Leplat, 1997).

Il semble pourtant que le Ministère de l'Education Nationale a eu en principe connaissance à un moment notamment grâce à l'activité des IGEN de certains effets générés dans les collèges lors de l'introduction et de la mise en œuvre de l'option. L'entretien mené²⁸ avec un des IGEN ayant élaboré le rapport 2009-54 nous révèle qu'il a communiqué l'ensemble de ses résultats sans toutefois avoir de retour. Cette position du Ministère de l'Education Nationale face à l'activité des IGEN, un corps de professionnels placé sous son autorité directe nous interroge. L'introduction de la DP3 présentée et explicitée au travers du rapport des IGEN a-t-elle été jugée satisfaisante par le Ministère à l'époque ?

²⁸ Une partie de cet entretien a été évoqué en amont et sera présenté plus précisément par la suite, notamment dans le troisième chapitre.

Dans toute relation collaborative entre des acteurs d'une même organisation et ceci indépendamment de leurs statuts et positions hiérarchiques, le silence comme participation passive à la relation collaborative entre acteurs, est une caractéristique du « pouvoir » (Crozier & Friedberg, 1977) tel que nous le définissons dans le point précédent.

Si nous considérons que l'introduction de la DP3 dans le système scolaire est une organisation construite par un ensemble d'acteurs différents en activité à des niveaux différents alors il est tout à fait possible que le Ministère ait préféré ne pas commenter ces résultats non pas parce qu'ils étaient satisfaisants mais plutôt parce qu'il a considéré que le rôle des IGEN vis-à-vis de son autorité directe devait s'arrêter à cette remontée d'informations.

Les IGEN placés sous l'autorité directe du Ministère font partie intégrante de l'administration publique centrale. Le mouvement de décentralisation évoqué dans le premier chapitre qui a commencé en France vers le début des années 1980, implique une présence et une activité d'un corps académique de professionnel au niveau local (exemple les Inspecteurs d'Académie). En se « taisant », c'est-à-dire en collaborant de façon passive, le Ministère a en fait agi indirectement sur les IGEN. Le Ministère attendait peut être que les IGEN agissent à leur tour d'une manière ou d'une autre sur leurs « collègues » Inspecteurs placés au niveau local dans les académies, lesquels à leur tour peuvent entrer en relation avec d'autres acteurs (Principaux, enseignants, des Copsy, des documentalistes *etc.*). Ce système de relation entre des acteurs d'une même organisation est nommé « système d'action concret ».

Pour Philippe Bernoux, ce concept est considéré comme central en analyse stratégique parce qu'il découle de la définition de l'organisation donnée par les sociologues de l'action organisée. L'organisation est « *un construit humain, c'est un ensemble structuré composé de membres qui y développent des stratégies particulières, qui les structurent dans un ensemble de relations régulières soumises aux contraintes changeantes de l'environnement, lui-même en mouvement permanent. Il se donne de nouveaux objectifs, change les anciens, recrute du personnel, en licencie etc. Il a donc besoin d'ajustements permanents. Ceux-ci se font, non d'abord par le biais de l'organisation formelle, mais par celui des relations entre les membres cherchant à reconstruire l'ensemble mis ainsi en mouvement. Mais l'organisation ne réagit pas comme un corps : il n'y a jamais d'ajustements « naturels ». Ceux-ci sont construits. L'ensemble de ce construit en ajustement permanent constitue le système d'action concret* » (Bernoux, 2009a, p.156).

« Ce sont bien les acteurs, relativement libres et autonomes, qui créent un système. Ils le font fonctionner à travers un réseau de relations où ils négocient, échangent, prennent des décisions. Le système d'action concret ajoute à l'idée de réseau le fait que ce réseau fonctionne selon un modèle particulier qui permet aux acteurs de résoudre les problèmes concrets de la vie de l'organisation selon des relations habituelles. Celles-ci sont créées, maintenues, entretenues en fonction des intérêts des individus, des contraintes de l'environnement et donc des solutions proposées par les acteurs » (Bernoux, 2009a, p.157).

Notre entretien mené avec un IGEN nous révèle par exemple que les rapports portant sur la Découverte Professionnelle ont été téléchargés par un grand nombre d'acteurs ce qui était pour lui le gage de la transmission réussie de l'information. Mais pour nous, c'est encore le « pouvoir » qui se cache derrière cette action des IGEN vis-à-vis de leur collectif élargi de travail car le fait que le document ait été « *extrêmement téléchargé* » n'indique pas par qui et avec quelles intentions et surtout cela n'implique pas qu'il ait toujours été lu et bien compris²⁹ par les acteurs chargés de mettre en œuvre l'option DP3 dans les collèges français.

Avant de poursuivre notre analyse des effets générés sur d'autres acteurs impliqués par l'introduction de l'option DP3 dans le système scolaire français nous souhaitons déployer davantage dans la suite de ce deuxième chapitre notre perspective théorique annoncée dans cette partie.

1.2 : A PROPOS DU CHOIX DE LA PERSPECTIVE D'ANALYSE ANTHROPOLOGIQUE DE L'ACTIVITE.

Nous avons choisi comme titre de thèse « analyse anthropologique de l'activité et du rôle des acteurs de l'option Découverte Professionnelle 3 heures au premier cycle de l'enseignement secondaire français ». Ce titre peut sembler à première vue discutable. Nous proposons d'expliquer ici en partie les raisons de notre choix.

Nous avons mis en perspective au début de cette partie notre approche des situations de travail dans un environnement scolaire, en contexte de réforme et d'introduction d'un nouvel enseignement. Les transformations générées par l'Institution scolaire relèvent à la fois du « changement organisationnel » et de « l'innovation » comme nous l'avons expliqué en définissant « l'organisation » et le « système d'action concret ». Ces transformations

²⁹ Dans le cas où ils sont bien effectivement téléchargés et lus par les acteurs directement impliqués dans la DP3.

s'accompagnent de décisions donc de prescriptions nouvelles qui créent un ensemble de situations de travail nouvelles. Ces situations nous intéressent particulièrement car en toile de fond du contexte de changement et d'innovation ce sont aussi les effets produits sur l'activité de travail de certains acteurs impliqués dans la DP3 que nous allons chercher à analyser.

1.2.1 : Notion d'intervention dans les organisations et l'environnement de travail.

Généralement la démarche de l'analyse du travail commence au niveau des situations de travail des acteurs à partir de la « tâche » et de « l'activité » pour ensuite s'intéresser aux conditions d'existence et de transformation de ces mêmes situations de travail. Nous nous intéressons à l'activité de travail de différents acteurs de l'option DP3 en contexte de changement organisationnel et d'innovation c'est-à-dire aux situations de travail réel en cours de transformation et dans lesquels ces acteurs sont impliqués. Toutefois, nous ne proposons ni de transformer les situations de travail ni même leurs conditions d'existence car les objectifs que nous recherchons à travers cette recherche sont autres. En clair, notre démarche de recherche a donc tout de même une visée d'intervention dans un environnement de travail mais sans prétention à vouloir l'améliorer ou à le changer. Nous ne sommes donc finalement pas à la recherche de solutions pour rendre plus efficace l'activité de travail des acteurs comme le font très souvent les analystes du travail en ergonomie. Pour être plus clair revenons sur une définition élaborée dans l'ouvrage collectif intitulé « *La sociologie et l'intervention : enjeux et perspectives* » et coordonné par Olgierd Kutny et Didier Vrancken.

« *L'intervention est une situation contingente qui offre le remarquable intérêt de s'inscrire dans la compréhension sociologique d'un système par la vertu de la dynamique qui s'y déploie* ». (Kutny & Vrancken, 2001, p.20). Pour les auteurs de cette définition comprendre et expliquer l'« énigme » d'un système social résulte souvent de « l'implantation et de l'accompagnement de changements qui s'y opèrent et au sein desquels le praticien est activement impliqué sans y être dissout ». L'intervention c'est « l'exercice » qui conduit un chercheur à se positionner sur sollicitation mandaté par son client³⁰ au cœur d'une situation de transformation afin de remplir une mission. La fonction de l'intervenant donc du chercheur

³⁰ Il devient donc « praticien » si tel est le cas.

est de construire un lien de proximité, perceptible et accessible, entre des pôles qui ne se rencontreraient pas. Il s'agit donc pour le chercheur d'avoir accès à ce vide structurel et de l'occuper pour construire sa place et son positionnement.

Lorsqu'ils sont mandatés par un client, une entreprise par exemple, l'ergonome tout comme le sociologue des organisations, peuvent devenir consultant. C'est-à-dire dans ce cas, que le chercheur (praticien) devient prestataire de service pour une entreprise. L'entreprise qui devient donc cliente est en droit d'attendre de ce chercheur qu'il obtienne des résultats puisque bien évidemment, la prestation offerte dans ce type de relation n'est en principe pas gratuite. Dans la situation où le chercheur intervenant est ergonome, alors un de ses objectifs visera la modification ou la transformation de situations de travail pour notamment améliorer l'efficacité et/ou la productivité des agents au travail. Mais il existe d'autres modes d'intervention et par exemple pour le sociologue des organisations les objectifs sont différents.

1.2.2 : De la description du fonctionnement comme construit organisationnel à la traduction par le prescripteur en actions prescrites et/ou prescriptives.

Pour Erhard Friedberg « l'intervenant n'est qu'un acteur dans le champ, qui ne peut prétendre détenir ou pouvoir produire une connaissance spécifique supérieure à celle des acteurs de ce champ et qui, pour bien jouer son rôle d'intervenant, doit donc renoncer à la distance qu'une procédure de recherche classique lui imposerait face à son champ de recherche » (Kuty & Vrancken, 2001, p.111 à 129). Toujours selon Erhard Friedberg : « une intervention est un processus politique confus dans lequel changent les repères des acteurs et au cours duquel le sociologue change souvent de rôle : d'un producteur de connaissances, il se mue en animateur de réunions, en médiateur entre un processus de changement et une instance de pilotage. Mais, il s'agit aussi de « faire parler le terrain » c'est à dire d'y trouver des « faits » nouveaux afin d'en mettre en évidence la structuration et les modes de régulation, d'en faire ressortir la logique et de les faire comprendre par les intéressés pour qu'ils en tirent des conclusions pour leurs actions. C'est grâce à cette action que le sociologue intervenant va devenir un partenaire intéressant pour les autres : par son travail il va apporter une contribution à la compréhension et à la transformation des contraintes et des difficultés dont les autres souffrent ». Pour Friedberg, « le sociologue intervenant a pour mission de produire une connaissance nouvelle sur la structure et les régulations d'un système d'acteurs : et par là,

il va aider à décoder, à comprendre et à mieux gérer les dynamiques et les rationalités du social ». Et pour lui il en sera de même « qu'il s'agisse d'une banlieue chaude ou d'une organisation en crise plus ou moins avouée ».

Erhard Friedberg et Michel Crozier se situent dans une approche qu'ils nomment « organisationnelle de l'action collective ». Cette approche « *s'intéresse aux ordres locaux qui sous-tendent et structurent les interactions entre un ensemble d'acteurs interdépendants dans la résolution d'un problème commun. En conceptualisant ces ordres locaux comme des construits politiques c'est à dire culturels, elle cherche à les reconstruire dans leurs caractéristiques c'est-à-dire « équilibres de pouvoir » et « règles du jeu » et elle cherche aussi à comprendre leur spécificité. Et dans leur contingence, elle cherche à analyser les processus par lesquels ils émergent et se (re)produisent dans et par les interactions qu'ils structurent* » (Kuty & Vrancken, 2001, p.113).

Comme Erhard Friedberg³¹ nous le rappelle dans cet ouvrage collectif (Kuty & Vrancken, 2001) « *la contribution de la sociologie à la conduite du changement dans les organisations se limite à décrire un fonctionnement et les mécanismes de sa (re)production. [...] Mais elle a besoin d'être traduite en termes d'action par l'entrepreneur du changement (celui qui a fait appel au sociologue intervenant) qui s'en saisit pour s'en servir dans la formulation de diagnostic et l'élaboration de sa stratégie d'action. [...] Le sociologue n'est pas celui qui doit inventer les nouvelles finalités, proposer de nouveaux modèles et fabriquer les solutions car il n'est pas l'entrepreneur du changement* » (Kuty & Vrancken, 2001, p.115).

1.2.3 : De l'utilité sociale visée par cette thèse au choix épistémologique de l'analyse à « caractère » anthropologique de l'activité.

Notre approche qui combine théories de l'activité de travail et théories des organisations (cf. préambule p.61) nous amène également à suivre en partie Erhard Friedberg cité dans le point précédent notamment pour son analyse de la position du chercheur, de son statut, de son rôle et donc de son pouvoir lorsqu'il est amené à intervenir dans une organisation en situation de changement et/ou d'accompagnement du changement.

³¹ Erhard Friedberg a intitulé sa contribution dans cet ouvrage collectif « *Faire son métier de sociologue surtout dans l'intervention* ».

Dans cette thèse nous avons notamment choisi de décrire un système en fonctionnement à partir de l'activité³² de différents acteurs en vue d'abord de mieux comprendre ce système pour ensuite à partir de cette activité, produire de la connaissance à la fois théorique et empirique non pas supérieur à celle des acteurs mais différente et « potentiellement transmissible dans le cadre d'une formation » (Champy-Remoussenard, 1994) (Champy-Remoussenard, 2006, p.312) .

Les travaux de Patricia Champy-Remoussenard nous a permis de mieux comprendre que les « difficultés d'accès » à la visibilité de l'activité de travail peuvent servir de levier en formation professionnelle. Elle rappelle notamment que le travail aujourd'hui est de moins en moins visible et de plus en plus complexe parce qu'il se caractérise notamment par ce qu'elle appelle les dimensions « cachées » et « clandestines » du travail.

Pour Patricia Champy-Remoussenard, une formation professionnelle ainsi que son cadre prescriptif et normatif ne peuvent prétendre tout transmettre aux futurs professionnels. En effet, les futurs professionnels en formation ont aussi besoin de se nourrir de l'expérience, donc de l'activité (dans le sens du travail réel) des professionnels qui exercent déjà, notamment pour mieux appréhender les situations de travail futures toujours « imprévues » car jamais identiques qu'ils auront à rencontrer plus tard.

Patricia Champy-Remoussenard s'est appuyée sur les dimensions « cachées et clandestines » du travail décrites par des professionnelles eux-mêmes pour montrer comment l'activité de travail (le travail réel) peut être utile lorsqu'elle peut être transmise en formation notamment à l'aide et à partir de descriptions de l'activité de travail écrites par des professionnels qui ont vécu ces situations. En « déclenchant » chez les acteurs en formation l'écriture d'une partie de leur activité à partir de mots « déclencheurs » elle a montré que l'accès au travail réel des acteurs est en partie possible même s'il reste complexe. Elle a donc proposé au cours de ses travaux un dispositif pédagogique visant à « déclencher » l'écriture de l'activité par des acteurs en formation pour justement montrer à chaque acteur du groupe en formation comment partager librement aux autres membres du groupe ce qui était jusqu'alors caché. Chacun révèle donc à tous les autres membres du groupe une part de son activité, celle qui lui vient directement à l'esprit parce que la plus significative ou la plus importante (Champy-Remoussenard, 2003, 2009).

³² Activité que nous avons observé en vue de la décrire pour l'expliquer, ce qui comprend de l'observation en situation de travail mais également des traces écrites (cf. début de ce chapitre au sujet des rapports élaborés par les IGEN) et du discours sur l'activité recueilli à l'aide d'entretiens centrés sur l'activité que nous allons interpréter dans le chapitre suivant.

Cette démarche intéressante dont le levier peut être finalement considéré comme une sorte de description de l'activité de travail, relève pour nous du travail ethnographique que de nombreux chercheurs mobilisent (cf. point suivant) parfois en l'explicitant et en le nommant comme tel ou parfois en l'englobant dans le travail sociologique ou psychologique de terrain sans faire véritablement référence à l'ethnographie comme une méthode de recherche et/ou une démarche scientifique (Laplantine, 1996).

Comme Patricia Champy-Remoussenard a fait le choix d'une analyse à « caractère sociologique », en ce qui concerne ses travaux de thèse, nous faisons le choix d'une recherche à « caractère » anthropologique construite à partir d'une démarche de type ethnographique. De cette manière nous pouvons également rendre possible l'accès à différentes dimensions complexes du travail, en transmettant ce que nous avons nous-mêmes appris de professionnels en activité (exemple les professeurs de DP3), après l'avoir interprété en créant du lien entre théories et données recueillies sur le terrain, c'est-à-dire en créant un « réseau d'intertextualité » (Laplantine, 1996). Pour être plus clair, la description ethnographique peut être considérée comme de la « réalité sociale » interprétée à partir de ce que nous souhaitons observer c'est-à-dire comme le dit François Laplantine le « voir ». Mais cette « réalité sociale » devenue langage s'inscrit dans un réseau « d'intertextualité » car ethnographie, ethnologie et/ou anthropologie entretiennent un rapport nécessaire avec du déjà dit, déjà vu et déjà écrit par d'autres. En faisant des allers-retours entre le symbolique et le concret, en créant du lien entre une « pensée abstraite » et « une pensée concrète » grâce à notre processus global de recherche anthropologique qui inclut *de facto* une démarche de type ethnographique nous proposons une interprétation à partir d'une description dynamique en découpant le réel observé par séquences, visant à mettre en synergie écrits scientifiques (point de vue scientifique) et discours indigène (écrit ou non). Le discours indigène étant ici celui des professionnels que nous avons rencontrés sur le terrain. Le but étant de produire notre propre pensée scientifique sur les phénomènes observés toujours en tentant de faire référence au déjà vu, déjà dit et déjà écrit par d'autres.

Plus précisément, notre recherche propose de croiser différentes approches théoriques qui traitent de l'activité humaine de travail et de l'organisation du travail qui en résulte, pour produire ce que nous nommons une « analyse anthropologique de l'activité de travail des acteurs », l'objectif recherché visant à expliquer ce qu'est l'activité en train de se faire lorsque nous l'observons en situation de travail à partir de notre double point de vue théorique. Double point de vue théorique car nous envisageons notre démarche comme une façon de voir

et de comprendre l'activité de travail en partant du point de vue des acteurs et de leur différente manière de penser leur organisation toujours contingente, interdépendante et en partie contrainte par l'environnement extérieur c'est-à-dire entre autres la politique, les valeurs, le droit, l'économie et le social.

1.2.4 : Le choix de l'analyse anthropologique pour comprendre l'activité de travail.

Nous nommons notre démarche « anthropologique » pour deux raisons : d'abord parce nous souscrivons à ce qu'Yves Schwartz (très inspiré par Georges Canguilhem³³) a montré dans ces travaux de recherche dans lesquels il explique que l'activité humaine de travail est certes extrêmement variable, mais que malgré cette variabilité il est toujours possible de dégager dans différentes situations de travail, dans différents contextes et même dans différents environnements de travail des éléments toujours présents ou génériques. C'est par exemple le cas de l'élément juridique, lequel n'équivaut pas toujours exactement à « la norme » selon le point de vue ergologique.

Selon le vocabulaire ergologique d'Yves Schwartz et Louis Durrive : « *la norme exprime ce qu'une instance évalue comme devant être : selon le cas, un idéal, une règle, un but, un modèle. Cette instance peut être extérieure à l'individu [normes imposées], comme elle peut être l'individu lui-même [normes instaurées dans l'activité], car chacun cherche à être producteur de ses propres normes, à l'origine des exigences qui le gouvernent. Tout agir humain et particulièrement industriel, dans la mesure où il n'est jamais purement automatique, est régi et se régit par des normes* ». (Schwartz & Durrive, 2001).

Pour Yves Schwartz et Louis Durrive, tout « agir » est toujours à comprendre en lien avec un ensemble de normes (mais aussi de valeurs) extérieures à l'individu. L'activité de travail qui équivaut plus ou moins à l'action de travailler relève donc de cet « agir ». Comme nous allons l'expliquer par la suite, dans toute situation de travail le droit est présent. Et le droit du travail constitue un ensemble de normes extérieures aux individus en situation de travail qui

³³ Canguilhem G. (1966), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.

s'imposent à ces individus, mais elles peuvent aussi être plus ou moins (voire pas du tout) volontairement ou non appliquées par eux.

Les travaux d'Yves Schwartz ont donné naissance à « l'ergologie » qui est une démarche d'analyse de l'activité humaine constituée au croisement entre philosophie du travail et anthropologie.

Mais d'autres auteurs qui se situent dans la sociologie du travail et des organisations comme par exemple Renaud Sainsaulieu (1993) ou encore Michel Crozier nous intéressent également : l'un parce qu'il a évoqué la dimension anthropologique de l'activité humaine de travail. Le second parce que l'analyse des différentes organisations qu'il a déployé lui a permis de dégager des phénomènes constants qui sont à la base de sa théorie.

Enfin Erhard Friedberg dont l'ouvrage majeur s'intitule *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée* (Friedberg, 1997) rappelle, d'abord à partir de ses travaux menés avec Michel Crozier, que « le pouvoir » est à comprendre comme une relation et non comme un attribut. Pour ensuite expliquer que ce « pouvoir » n'existe pas sans règle, ce qui veut dire que le pouvoir n'est possible que parce que les règles pouvant être contournées, détournées, réinvesties et transformées par les acteurs, existent.

La « norme » ou la « règle » est effectivement une composante que nous pouvons retrouver dans toute activité de travail, quel que soit l'environnement et le contexte organisationnel dans lequel nous l'observons.

Toute activité de travail est cadrée par un ensemble de règles et de dispositions qui existent et s'imposent aux acteurs indépendamment de la situation de travail singulière dans laquelle ils sont impliqués. Ceci est également vrai même lorsque les acteurs sont à l'origine de situations de travail que nous souhaitons observer. Autrement dit, ceci est également vrai lorsque nous observons l'activité des acteurs en situation de travail.

Le travail qui n'est pas régi par le droit et/ou le droit du travail n'est d'ailleurs pas considéré dans notre société notamment par le législateur comme du « vrai » travail au sens du travail légal (Fontaine & Weber, 2011). Il s'agit là alors du travail illégal dit aussi « travail » dissimulé, appelé aussi dans le langage populaire « travail au noir » « travail au black » qui a tout de même un véritable impact sur le fonctionnement de l'économie et de la consommation notamment. Les relations au sein de l'économie informelle ou « souterraine » sont analysées

par Laurence Fontaine et Florence Weber en comparaison et en rapport avec les relations générées dans l'économie formelle.

Cette perspective anthropologique qui propose d'expliquer des relations de travail formelles et informelles nous intéresse donc à deux niveaux : d'une part parce que cela renforce notre idée selon laquelle l'anthropologie est un point d'ancrage disciplinaire intéressant pour approcher le travail sous ses différentes formes et facettes et d'autre part parce que les relations entre les acteurs peuvent être analysées dans une démarche dichotomique formelle/informelle en rapport à la règle qui prescrit mais qui génère une organisation non attendue et très difficilement accessible car non dicible et volontairement cachée par les acteurs qui en tirent des avantages. Nous proposons d'illustrer cette idée en toute fin de la partie 1.3 de ce même chapitre en nous référant à notre recherche menée sur l'activité de veilleurs de nuits dans un hôtel *low cost* (Boughagha, 2009).

Comme nous l'expliquons dans le point précédent Patricia Champy Remoussenard a quant à elle notamment montré qu'il existe une part « cachée » et « clandestine » de l'activité humaine de travail et l'ouvrage collectif qu'elle a dirigé en 2014 renforce l'idée encore actuelle selon laquelle l'accès à l'activité de travail par le chercheur est très compliqué car elle n'est pas toujours exprimée et exprimable par le professionnel (Champy-Remoussenard, dir, 2014).

Nous postulons ici encore que l'accès au travail réel peut tout de même se faire par le biais et par le détour d'une démarche ethnographique imbriquée dans un processus de recherche à caractère universel et plus large que constitue l'anthropologie.

Jean Peneff a par exemple défendu de son côté l'idée selon laquelle il est préférable d'aller enquêter dans certains milieux de travail comme l'usine ou certaines administrations comme l'hôpital (Peneff, 1992, 2009) en mobilisant des démarches empruntées à l'ethnographie et à l'ethnologie dont nous savons que les frontières avec la discipline de l'anthropologie sont parfois très minces, l'anthropologie pouvant même englober les deux autres (Laplantine, 1996, 2001).

Florence Weber dans ces deux ouvrages majeurs s'était déjà intéressée à des pratiques considérées comme « du travail à côté » par différents ouvriers d'une usine (Weber, 2009). En tant qu'anthropologue il ne s'agissait pas pour elle d'aller observer directement l'activité de travail de ces ouvriers à l'usine car elle ne se sentait pas, suffisamment « compétente » pour le

faire. La démarche qu'elle a déployée et décrite dans son ouvrage *Le travail à côté* lequel a été écrit quasiment dans le même temps que *le manuel de l'ethnographe* en 2009 nous éclaire sur la façon d'envisager une enquête portant sur des pratiques informelles d'activité de travail. Ces pratiques ne transparaissent pas d'emblée car elles sont cachées, tues et non dites dans l'environnement ordinaire de travail dans lequel ces ouvriers travaillent légalement. Et c'est parce qu'elle a enquêté à l'extérieure des milieux ordinaires et parce qu'elle a créé une démarche de recherche dynamique qu'elle a réussi à obtenir des données sur l'activité cachée, tue, non dite des travailleurs en question dans son enquête. Elle a donc eu accès à cette activité par le détour et le truchement d'une démarche ethnographique imbriquée dans son processus de recherche anthropologique.

La deuxième raison qui nous conduit à donner ce titre à notre thèse tient donc au fait que nous avons pensé notre démarche de recueil de données en nous fondant sur une démarche de type ethnographique. Notre façon de penser l'activité de recherche et l'analyse de l'activité de travail des acteurs de l'option DP3 est donc aussi influencée par l'ethnographie, ses outils, ses méthodes et les auteurs qui la mobilisent.

La démarche ethnographique a nécessité notre propre présence sur le terrain là où le travail est en train de se faire, c'est-à-dire plus précisément dans le cadre de notre recherche sur la DP3, dans les collèges, en classe de DP3 ou à l'extérieur des établissements scolaires lors de visites en entreprise organisées par les professeurs de DP3 pour leurs élèves.

Une présence sur le terrain sur un temps suffisamment long et continu a été pour nous un élément important même si la durée a varié en fonction des différents collèges dans lesquels nous nous sommes rendus, c'est d'ailleurs ce que nous proposons d'expliquer dans le troisième chapitre.

Mais nous souhaitons tout de même préciser de suite que cette présence a été doublement importante car pour nous l'activité de travail des acteurs de l'option DP3, ne peut se comprendre qu'à partir du terrain et des acteurs principaux que sont les professeurs de DP3 et leurs élèves. Le terrain étant pour nous les classes de DP3, ce qu'on y fait ou non, ce qui est transmis ou non, ce qu'on y apprend ou non toujours en relation à la fois avec cet environnement extérieur qu'est le monde du travail et le contexte dans lequel la DP3 est rendu possible, c'est-à-dire la norme ou la règle et plus précisément dans le cas précis que nous étudions la réforme impulsée par le Ministère de l'Éducation Nationale qui visait à remplacer

les anciennes filières d'orientation par la DP6 et à introduire quasiment simultanément à cette réforme, l'option DP3 dans les collèges.

Et pour comprendre cette activité nous avons tenté de créer une forme de synergie entre les résultats de différentes recherches théoriques et nos données de terrain. Nous cherchons donc à rendre complémentaires différents travaux portant soit sur les théories de l'activité de travail soit sur les théories des organisations en vue de concevoir une analyse de l'activité en situation de travail et en relation avec l'organisation.

L'analyse de l'activité de travail des acteurs que nous proposons de produire fait référence à l'ergonomie, à l'ergologie à la clinique de l'activité et aussi à la sociologie du travail et des organisations.

La double perspective que nous proposons n'est donc ni complètement psychologique ni complètement sociologique mais nous la concevons comme une analyse à visée anthropologique de l'activité de travail. Nous proposons d'approcher l'activité de travail des acteurs de l'option DP3 en cours d'action dans un environnement institutionnel et organisationnel dynamique en faisant référence à différents champs théoriques qui traitent des questions des transformations dans le travail et de ce que cela génère en termes d'effets sur l'activité des acteurs, en partant de situations de travail différentes vécues par ces acteurs.

En nous intéressant à différentes organisations de travail générées par des transformations et aux effets produits par un ensemble de décisions de cadrage de l'activité de travail (donc une/des prescriptions nouvelles) nous allons tenter de dégager des constantes c'est-à-dire que nous souhaitons repérer des similitudes pour atteindre un « certain degré de généralisation » et « décrire des organisations et significations *types* ». Nous faisons référence ici au concept de « typicalisation » (Durand, 2007, p.87). C'est aussi en ce sens que nous qualifions d'« anthropologique » la démarche d'analyse d'activité des acteurs que nous décrivons car nous le rappelons un des objectifs fondamentaux de l'anthropologie vise à chercher à retrouver des éléments récurrents et des similitudes dans différentes cultures, organisations, et environnements *etc.* différents (Laplantine, 2001).

L'analyse de l'activité des acteurs de l'option DP3 que nous proposons est menée à différents niveaux de l'environnement institutionnel scolaire et à l'échelle de trois établissements scolaires. La DP3 ayant une vocation d'ouverture vers l'extérieur (le monde du travail) nous allons donc tenter de créer du lien entre différents environnements concrets de travail :

l'environnement extérieur, l'environnement institutionnel et l'environnement organisationnel en vue d'expliciter les relations. Le niveau de la classe étant inclus dans l'environnement organisationnel (le collège) car c'est en classe que se développe concrètement l'activité de travail des acteurs de l'option DP3.

1.3 : LOGIQUE DE MISSION ET ACTIVITE DES PROFESSIONNELS DU SYSTEME SCOLAIRE.

Comme nous l'expliquons au début de ce chapitre nous nous intéressons au couple « tâche / activité » en tant que processus dialectique (*cf.* le préambule où nous avons expliqué que « l'activité » et la « tâche » sont interdépendantes).

Ces deux notions d'interprétations des situations de travail³⁴ sont indissociables et nous sommes d'accord avec les ergonomes sur ce point. L'analyse que nous produisons intègre donc également ce principe d'interdépendance entre « l'activité » et la « tâche ». Pour nous, plus précisément, cela veut dire que l'activité de travail peut également modifier la tâche de différentes façons, tant au niveau des conditions d'exécution lors de l'action même de travailler, qu'au niveau des caractéristiques liées à l'environnement au sein duquel elle s'exécute. Nous empruntons à Yves Schwartz cette idée qu'il nomme « re-normalisation ».

1.3.1 : La « re-normalisation » en question.

Selon la proposition de vocabulaire ergologique élaborée par Yves Schwartz et Louis Durrive la re-normalisation est ainsi définie (Schwartz & Durrive, 2001) : *« L'être humain, comme tout vivant, est exposé à des exigences ou normes, émises en continu et en quantité par le milieu dans lequel il se trouve. Pour exister en tant qu'être singulier, vivant, et en fonction des lacunes des normes de ce milieu face aux innombrables variabilités de la situation locale, il va et doit tenter en permanence de réinterpréter ces normes qu'on lui propose. Ce faisant, il essaie de configurer le milieu comme son milieu propre. C'est le processus de re-normalisation qui est au cœur de l'activité. Pour partie, chacun parvient à transgresser certaines normes, à les tordre de façon à se les approprier. Pour partie, il les subit comme*

³⁴ Toute situation de travail peut être analysée et donc interprétée en mobilisant les notions de tâche, d'activité et le concept d'acteur (plutôt que l'« agent » en ce qui nous concerne).

quelque chose qui s'impose de l'extérieur [par exemple, le langage est dans l'activité un effort de singularisation du système normatif qu'est la langue] ».

Toutefois, il nous paraît difficile de dire que dans toute situation de travail, ce qui est réellement fait (donc l'activité en rapport avec ce qui devait être fait) constitue toujours une « re-normalisation » au sens où Yves Schwartz et Louis Durrive l'entendent.

Pour être plus clair sur ce que nous avançons, reprenons un exemple très intéressant donné par Jacques Leplat (1997) qui écrit : « *il serait difficile de dire qu'un novice et un expérimenté exécutent la même tâche. Ils poursuivent sans doute le même but général, mais par des voies différentes : les conditions qu'ils prennent en compte ne sont pas identiques* » (Leplat, 1997, p.15).

Là apparaît encore toute la complexité de la notion d'activité de travail insaisissable de manière générale parce qu'elle relève avant tout de situations de travail particulières et variables.

Peut-on vraiment dire que tous les acteurs en train de travailler « re-normalisent » tout le temps et toujours ? « Re-normaliser » implique pour nous de reproduire une norme commune, or, une activité humaine variable qui aurait pour effet de reproduire une norme commune n'est pas courante.

En analyse du travail repérer l'élément qui a le plus d'impact dans les situations de travail c'est-à-dire repérer ce détermine et/ou influence le plus l'être humain lors de l'action de travailler relève de la complexité. Autrement dit, même si nous considérons aussi que le droit, la norme ou la règle peut être une contrainte très importante pour les acteurs, elle ne constitue pas toujours pour autant dans certaines situations de travail l'élément de contrainte le plus important. Qu'en est-il des situations de travail dans lesquelles sont impliqués des acteurs du système scolaire ? Est-ce toujours le droit et la règle qui influencent le plus ce qu'ils font ?

Notre intention n'est pas de démontrer la « variabilité » du métier d'enseignant (Pastré, 2007). Cette idée fait aujourd'hui consensus et nous y souscrivons.

Nous pouvons donc dire que, quelque soit l'enseignant que nous observons en train de travailler, un autre qui serait mis à sa place ferait sans doute autrement dans les mêmes conditions de travail. Autrement dit, dans des conditions identiques de travail (même formation, même discipline, même catégorie d'élèves etc.) le produit de l'activité de l'enseignant sera quasiment toujours différent, et il ne serait sans doute pas question dans le système scolaire de « re-normaliser » ou de « re-normalisation » pour chaque activité de

travail déployée par les professeurs. Ce qui veut dire que, au sens où nous l'entendons depuis le début de ce chapitre l'activité de travail de l'acteur n'implique pas toujours et forcément pour nous une « re-normalisation ». Nous suivons donc uniquement en partie les travaux d'Yves Schwartz et Louis Durrive sur cette idée. Et nous proposons d'expliquer ce point de désaccord en sortant du contexte scolaire et en entrant dans le monde de la production automobile. Le travail à la chaîne en usine étant d'ailleurs notamment le terrain d'investigation qui a permis à Yves Schwartz de développer sa théorie de l'activité et de définir cette notion de « re-normalisation ».

Dans le monde du travail extérieur à l'école et plus particulièrement dans le travail dit à « la chaîne » pratiqué dans l'industrie automobile, il arrive que les travailleurs les plus performants participent au processus continu d'amélioration de l'organisation du travail et de la qualité en redéfinissant la tâche à accomplir pour tous (Shimizu, 1999). Pour nous, la re-normalisation implique qu'une part de l'activité de travail produite par un petit nombre puisse améliorer dans le sens de rendre plus efficace la définition du travail à re-prescrire pour tous les travailleurs sur le même poste. Ce qui est à priori radicalement impossible dans l'environnement de travail enseignant dans lequel la liberté pédagogique est une valeur traditionnelle forte extrêmement défendue.

Pour Maria Andreani Pagoni « *les valeurs représentées par l'école et la forme scolaire qui la structure se trouvent en contradiction par rapport aux valeurs actuelles de la société pourtant annoncées dans certains textes officiels et notamment dans la description du socle commun des compétences* » (Pagoni, 2010, p.2).

Et en 2009, dans le numéro 28 de la revue *Carrefours de l'éducation* elle écrivait également : « *Concevoir des pratiques participatives au sein d'une communauté, et notamment la communauté scolaire, signifie remettre en question les objectifs et les finalités qui existent actuellement derrière ces pratiques pour faire en sorte de réduire le décalage entre le « dire » et le « faire » des acteurs éducatifs ainsi que le jeu de pouvoir que ce décalage implique. Deux conditions nous semblent nécessaires pour remplir cet objectif. La première condition renvoie à la remise en cause de la forme scolaire, c'est-à-dire du fonctionnement politique et éducatif de l'école, produit d'une longue histoire, qui se structure autour d'une organisation disciplinaire forte, au sens à la fois de la distinction des matières d'enseignement et du maintien de l'ordre scolaire. Cette organisation intègre mal des pratiques éducatives qui n'ont pas d'ancrage disciplinaire explicite et qui n'ont pas de place précise dans*

l'organisation curriculaire existante. Il apparaît ainsi la nécessité de définir un cadre de référence pour organiser ces pratiques de façon différente que celle qui se fait actuellement. La théorie du droit, comme à la fois objet d'apprentissage et outil de régulation de la vie collective, peut constituer le cadre de référence nécessaire pour réaliser ce changement et questionner les valeurs qui le fondent » (Pagoni, 2009, p.58-59). Et c'est aussi en sens que l'introduction de la DP3 dans le système scolaire nous paraît très intéressante.

Dans leurs travaux, Yves Schwartz et Louis Durrive ont montré que l'élément « valeur » est également un facteur générateur et libérateur de l'activité humaine (Schwartz & Durrive, 2001) et ils la définissent précisément de la manière suivante : « *Au sens subjectif, c'est le poids qu'on accorde plus ou moins aux choses ; une hiérarchie, un découpage propre à chacun à propos de ce qu'on estime, préfère, ou au contraire qu'on néglige, rejette. En quelque sorte, c'est la tentative de chacun d'avoir une emprise sur le milieu dans lequel il se trouve (exemple: un bureau personnalisé). L'individu n'invente pas de toutes pièces ses valeurs, mais il retravaille sans cesse celles que le milieu lui propose. En cela, au moins partiellement, il les singularise* ».

Dans le cadre de cette thèse nous nous intéressons à cette notion de valeur car nous faisons l'hypothèse (cf. premier chapitre) qu'il s'agit de l'élément clé qui permet d'ouvrir ou de fermer la porte entre Ecole et monde du travail. C'est également un élément important qui peut permettre ou non le développement de l'activité de travail et/ou scolaire des acteurs impliqués dans l'option DP3. Nous avons introduit cette idée dans le premier chapitre et nous proposons d'y revenir de manière plus approfondie au cours de ce chapitre.

1.3.2 : La mobilisation croissante de l'analyse du travail par des chercheurs dans le champ de l'éducation et de la formation.

De nombreux chercheurs mobilisent aujourd'hui l'analyse du travail dans le champ de l'éducation et de la formation (Astier, 2003a). Comme l'explique Philippe Astier la référence à l'analyse du travail est « *issue d'une autre tradition qui s'est développée, largement, dans d'autres domaines professionnels* »³⁵. Sans remettre en question la longue tradition d'analyse des pratiques qui s'est d'abord « *largement développée dans le secteur éducatif* » et qui « *se fonde, notamment, sur la reconsidération a posteriori, de fragments de l'action professionnelle dont les acteurs sont invités à élucider le sens,* Philippe Astier

³⁵ <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Analyse-du-travail-et-pratique-enseignante>

explique des *Cahiers Pédagogiques* que l'analyse du travail appliquée aux champs de l'éducation et du travail éducatif s'est très fortement développée grâce à plusieurs programmes de recherche prenant pour « objet l'activité enseignante ». Les travaux des équipes regroupées autour de M. Durand ou de D. Faïta sont cités Durand (2001), Gal-Petitfaux & Saury (2002), Goigoux (2002). Depuis 2003, les travaux portant sur l'analyse du travail éducatif (notamment celui des enseignants) ont continué à se développer de manière exponentielle.

Certes, l'analyse du travail a ses racines dans le monde des entreprises, de l'usine et de l'industrie. Et le fait que des chercheurs aient proposé cette approche dans le champ de l'éducation a généré pendant un temps de très vifs débats. Il a fallu qu'ils explicitent clairement leur position théorique, qu'ils se justifient sur leurs choix méthodologiques et qu'ils rappellent que l'analyse du travail n'a pas vocation à se substituer à d'autres formes d'analyse et de compréhension de phénomènes étudiés dans le champ de l'éducation et de la formation. L'analyse du travail n'a pas vocation à entrer en concurrence avec l'analyse des pratiques ou avec les disciplines déjà très ancrées en Sciences de l'Éducation comme les didactiques par exemple, mais l'objectif ici n'est pas de faire un retour historique sur la façon dont l'analyse du travail a commencé à être mobilisée dans le champ de l'éducation et plus précisément à l'école. Les travaux de Patricia Remoussenard et notamment un article intitulé : « *Les théories de l'activité entre travail et formation* » paru en 2005 dans la revue *Savoirs* contribue par exemple à expliciter cette mobilisation de l'analyse du travail dans le champ des recherches en éducation et formation.

Nous souhaitons tout de même rappeler et préciser que l'analyse du travail des acteurs de l'option DP3 que nous produisons dans le cadre de cette thèse ne vise pas à réfuter les travaux produits en analyse de pratiques d'autant plus que nous considérons également la référence à Jean Piaget et au concept « de prise de conscience »³⁶ (Piaget, 1974) comme fondamentale. Nous voyons plutôt notre perspective théorique comme une démarche complémentaire envisageable à celle de l'analyse des pratiques ou même à d'autres démarches et/ou disciplines comme par exemple les didactiques.

³⁶ La prise de conscience est un processus : celui de la conceptualisation. La prise de conscience d'un schème d'action transforme celui-ci en un concept, cette prise de conscience consistant donc essentiellement en une conceptualisation.

1.3.3 : Caractéristiques et spécificités de l'activité enseignante.

Dans cette thèse nous mobilisons l'analyse du travail pour comprendre l'activité de travail des acteurs de l'option DP3 et plus particulièrement celle des professeurs de DP3. S'intéresser à ce que font les professeurs de DP3 en situation de travail implique donc d'aborder la question des spécificités et des caractéristiques de l'activité de travail enseignante.

Nous proposons dans ce point de faire référence notamment aux travaux de Daniel Faïta pour commencer à aborder cette question. Puis nous proposons de développer et d'actualiser ses propos en faisant référence à d'autres travaux menés sur les métiers dits « adressés à autrui ».

L'idée selon laquelle le travail ne peut se « borner » à une simple exécution y compris dans les formes les plus standardisées du travail nous paraît encore plus « vérifiable » dans le travail éducatif (Faïta, 2003). Comme le rappelle Daniel Faïta « *celui-ci est en effet soumis à des prescriptions diverses (nationales, locales, scientifiques et didactiques etc.) qu'il doit en principe mettre en œuvre... mais plus qu'ailleurs, l'écart entre cet arsenal prescriptif et la réalité des situations de travail paraît important [...] Les situations réelles contraignent l'enseignant à fournir des réponses à des questions que ces prescriptions ignorent, particulièrement tout ce qui permet de faire ce qui est à faire soit prendre une classe, gérer un groupe etc.* » (Faïta, 2003, p.19) .

Le travail éducatif se caractérise surtout par la « *rencontre entre un sujet enseignant et des sujets élèves, ce qui est pour lui la dimension première de l'activité* ». Ce qui fait la spécificité du métier d'enseignant vis-à-vis d'autres métiers de « service » que nous pouvons aujourd'hui qualifier d'« adressés à autrui » (Piot, 2009) relève principalement pour Daniel Faïta de la « *nature des tâches assignées à l'enseignant ainsi que des modes et outils de médiations qui lui sont fournis ou imposés* ». Pour lui, ce qui est à première vue attendu de l'enseignant, c'est-à-dire ce qui est principalement prescrit à l'enseignant, c'est de prescrire à son tour aux élèves des tâches en mobilisant un ensemble « d'outils et d'éléments de médiations (comme les manuels et les doctrines etc.) » en vue de mettre également ces mêmes élèves en activité. Il explique aussi que cet attendu varie en fonction des politiques et des situations d'établissements en sachant que les outils et éléments de médiations qui participent du travail enseignant se caractérisent eux aussi par une plus ou moins importante variabilité.

2 : CONSTRUCTION D'UN REGARD THEORIQUE SUR L'ACTIVITE DE TRAVAIL ENSEIGNANTE.

2.1 : LE METIER D'ENSEIGNANT UN METIER « ADRESSE A AUTRUI ».

Le métier d'enseignant est à considérer ici comme un métier de l'interaction humaine car il entre dans la catégorie des métiers « adressés à autrui ».

Philippe Maubant et Lucie Roger font référence aux travaux de Thierry Piot pour définir cette catégorie de métiers dits « adressés à autrui ». Pour eux les métiers adressés à autrui peuvent se définir « *comme des activités qui requièrent l'adhésion du sujet, objet de l'intervention et qui visent sa transformation, comme les métiers d'interactions humaines : enseigner, former, soigner, accompagner, aider, conseiller, assister, animer...* » (Maubant & Roger, 2012, p.2)³⁷.

Le métier d'enseignant se distingue d'autres métiers comme ceux de l'industrie automobile par exemple (ex : contrôleur qualité automobile), notamment parce qu'il est « écologique » « interprétatif » et « historicisé » (Piot, 2006) et parce qu'il sous-tend une maîtrise d'un double registre de compétences de la part de celui qui exerce le métier (Mayen, 2007, p.55) : des compétences sur « l'objet de service » qui correspond dans le cas de l'enseignant au contenu des programmes scolaires, ainsi que des compétences « *communicationnelles et relationnelles qui consistent à obtenir et garder la confiance d'autrui, à conduire des conversations exemptes de malentendus ou de non dits, c'est-à-dire des conversations satisfaites au sens de la pragmatique* » (Piot, 2009, p.263).

Janine Rogalski va dans le même sens lorsqu'elle écrit que « *l'enseignant agit sur et avec des acteurs humains* » (Rogalski, 2007, p.6). Mais pour elle, ce qui spécifie le plus l'activité enseignante parmi toutes les autres dont le but vise « la gestion d'un environnement dynamique »³⁸ (Rogalski, 2007, p.6) est que l'objet de l'action implique un acteur humain (l'élève) qui a certes ses propres intentions et préoccupations du moment mais qui est là aussi pour écouter, comprendre, apprendre, faire et écrire en interaction avec d'autres élèves et à

³⁷ <http://ripes.revues.org/593>

³⁸ C'est le fait que l'environnement évolue avec une dynamique propre et que les actions de celui qui travaille interagissent avec cette dynamique.

partir de l'activité de travail déployée par l'enseignant. Ce qui sous entend que l'activité de l'élève dont le but vise la réussite scolaire dépend de la façon dont l'enseignant s'est approprié le travail tel qu'il lui est prescrit au travers de la situation globale de travail dans laquelle il est impliqué, et qu'il va tenter de maîtriser. Comme l'explique Janine Rogalski : *« il y a une autre différence importante de l'activité de l'enseignant par rapport à d'autres professionnels qui agissent aussi sur des environnements dynamiques, et dont l'activité a été beaucoup étudiée en psychologie ergonomique pour les domaines à risque, comme le pilotage par exemple. L'objet de l'action de l'enseignant implique aussi un acteur humain, avec ses propres intentions, ses préoccupations du moment. Au-delà de la dimension proprement didactique de l'action de l'enseignant, il y a aussi une dimension d'interaction de l'enseignant avec les élèves dans le contexte et l'espace de la classe et de l'établissement. En particulier, le rôle de la parole dans l'action de l'enseignant nécessite de la situer par rapport à ce que sont les processus de communication dans la culture ou les cultures dans lesquelles sont insérés ces acteurs humains, l'enseignant et « ses » élèves. On peut y ajouter le fait que les élèves ne sont « ses » élèves que dans un contexte spécifique : même un maître de l'enseignement élémentaire, seul à enseigner les élèves d'une classe disons de cours moyen, agit d'une manière qui dépend de ce qui s'est passé l'année précédente avec un autre maître, et sait qu'il prépare pour partie les conditions de l'action du maître qui lui succèdera auprès de « ses » élèves dans l'année scolaire en cours. Le fait que l'enseignant agit sur et avec des acteurs humains conduit à articuler l'approche de l'activité de l'enseignant à l'approche de l'activité de l'élève pour ses apprentissages. C'est ici que le modèle de double régulation de l'activité de l'enseignant s'articule avec les théories du développement de Vygotsky et de Piaget³⁹ pour préciser le lien entre l'action de l'enseignant et l'apprentissage de l'élève »* (Rogalski, 2007, p.6 et 7).

³⁹ Dans ce texte de 2007 Janine Rogalski propose d'articuler les théories développementales de Vygotsky et Piaget pour analyser l'apprentissage. La théorie de Vygotsky prend en compte le rôle de l'intervention adulte dans le développement, la théorie de Piaget insiste sur les processus qui ont lieu dans la transformation des connaissances de celui qui apprend, et le rôle crucial de l'activité de celui qui apprend. Ce que postule la théorie de Vygotsky est le fait que la connaissance enjeu d'apprentissage a préalablement été produite de manière sociale. Il en est de même des compétences que l'on veut faire former chez l'élève : leur développement va être orienté par le fait qu'il existe déjà des adultes compétents dans le domaine enseigné. L'enseignant « tire vers le haut » le rapport des élèves au contenu enseigné, dans un processus où l'élève va être conduit à essayer de faire ce qu'il ne sait pas encore faire, dans un processus où l'activité de l'enseignant va proposer un « étayage » à cette activité encore non compétente de l'élève, et aux connaissances encore en cours d'acquisition. Piaget a mis au centre de l'épistémologie génétique les processus de construction de la connaissance chez le sujet qui se développe et qui apprend. Le constructivisme piagétien place l'action de l'enfant au centre de ces processus. La théorie de Piaget postule que, pour développer ses connaissances, l'élève doit s'engager dans une activité de traitement de tâches mettant ces connaissances en jeu (mais Piaget ne dit pas que la connaissance s'ensuit automatiquement...). L'enseignant a alors un rôle central dans les

La maîtrise de la situation de travail implique de la part de l'enseignant de s'appropriier le cadre juridique global dans lequel son activité de travail est rendue possible ainsi que les textes officiels de l'institution et les circulaires. Il a également à s'appropriier le programme scolaire, les outils et éléments de médiation mis à sa disposition ce qui dépend alors du contexte d'exercice du métier (lieu où se trouve l'établissement, type de management du directeur, capacité à travailler en équipe des collègues, origines sociales des élèves *etc.*).

L'activité de travail de l'enseignant vise celle de l'élève pour le faire « accrocher » c'est-à-dire l'enrôler dans le processus d'apprentissage généré en classe et c'est en ce sens que le registre dans lequel s'inscrit l'activité de travail enseignante est double et dynamique. En fonction des règles et normes qui cadrent l'activité de travail enseignante, en fonction du public accueilli en classe d'une année à l'autre, des mouvements de personnel, des changements au niveau de la direction et de la mise à jour plus ou moins rapide des outils et possibilités mis à sa disposition, l'enseignant va s'adapter pour gérer et transformer cet environnement de travail qui évolue, avec toujours l'intention de mettre les élèves dans les meilleures conditions et dispositions pour les faire « accrocher » et leur permettre d'apprendre.

En agissant à la fois sur le savoir à transmettre et sur l'élève (Pastré, 2007) qui font partie intégrante de son environnement de travail, l'enseignant met l'élève en activité en vue de le faire « accrocher » à ce qu'il fait pour qu'il puisse apprendre. Ce qui veut dire qu'il agit aussi sur les conditions permettant à l'élève d'être en mesure de comprendre et de s'approprier ce qui est finalement enseigné. Autrement dit l'activité de l'enseignant vise aussi à créer les conditions suffisamment acceptables toujours actualisées et situées de l'activité des élèves, laquelle vise à construire des compétences pour être en capacité de s'approprier de manière plus ou moins complète le contenu à enseigner.

Malgré certaines spécificités et caractéristiques particulières cités dans le point précédent le métier d'enseignant est relativement proche de certains des métiers de service à la personne ou encore des métiers d'encadrement et de direction (Faïta, 2003).

Selon Thierry Piot « les missions des métiers de l'interaction humaine (socialiser, enseigner ou former, soigner, accompagner...), ne peuvent être définies ou appréhendées qu'à partir de

acquisitions par les tâches qu'il prescrit aux élèves. Cette dimension de germination de la connaissance « par le bas », par le fait de l'action de celui qui apprend, est présente dans la théorie socio-constructiviste de Vygotsky, mais n'est pas au centre de ses développements. Cela a pu conduire à voir une divergence ou une véritable opposition entre ces deux théories constructivistes, alors qu'il n'y a pas d'obstacle, et au contraire il n'y a que des bénéfices à les articuler. Pour cela, il faut intégrer à la fois l'impact de l'activité sur des tâches prescrites et celui de l'étayage par l'enseignant, son action directe sur le rapport des élèves au contenu enseigné.

l'histoire multidimensionnelle et complexe des groupes culturels de référence et des personnes concernées : trajectoires sociales, dimensions psychologiques et cognitives » (Piot, 2009, p.263). Thierry Piot précise également en se fondant sur les travaux de Maurice Tardif et Claude Lessard que : *le travail « adressé à autrui » est pris en tension entre deux processus qui sont à la fois contraires et complémentaires l'un rationalisé et codifié, l'autre intersubjectif et faiblement déterminé* (Tardif & Lessard, 1999) et il en est donc de même pour le travail enseignant puisque nous l'incluons également dans cette catégorie des métiers « adressés à autrui ».

2.2 : L'ENSEIGNANT : UN PROFESSIONNEL EFFICACE COMME UN AUTRE ?

Certains chercheurs ont comparé le métier d'enseignant avec d'autres métiers. Avant d'analyser (ou bien tout en analysant) le travail enseignant ils se sont intéressés à d'autres métiers dans le but notamment de mettre en perspective l'activité de ces autres professionnels. Par exemple, les travaux de recherche de Janine Rogalski en didactique professionnelle l'ont amenée à comparer l'activité enseignante avec l'activité de pilotes de ligne (Rogalski, 2007) et de transposer le concept de « gestion d'un environnement dynamique » à l'origine issu de l'analyse du travail des pilotes de ligne dans ses travaux sur l'activité enseignante.

Ainsi, tout comme pour l'activité du pilote de ligne, l'activité de l'enseignant peut être caractérisée par une temporalité multiple lors de laquelle les effets de l'action peuvent intervenir à longue distance, ce qui est un paramètre de complexité de la situation pris en compte dans les recherches de psychologie ergonomique sur la gestion des environnements dynamiques.

Janine Rogalski explique notamment :

« une différence importante entre didactique disciplinaire et didactique professionnelle est l'existence pour cette dernière de la référence que constitue l'activité experte dans la réalisation des tâches professionnelles. Alors que le savoir à enseigner est nécessairement transformé – transposé – pour être enseigné dans l'enseignement généraliste, les savoirs de référence de l'activité experte sont une visée directe de la formation professionnelle : ce sont les situations de travail qui vont être transposées pour la conception de situations professionnelles. Un passage obligé de la didactique professionnelle est donc l'analyse de l'activité de professionnels efficaces dans le traitement des situations auxquelles les confronte

leur travail. Selon le domaine professionnel, les ressources pour cette analyse ont plus ou moins été élaborées, et des méthodes développées. Un des problèmes dans le cas de l'activité de l'enseignant, analysée en vue de la formation, est la difficulté actuelle de définir ce qu'est un enseignant efficace ». [...] (p.2).

[...] « La psychologie ergonomique a pour objet principal les processus en jeu quand un sujet agit dans un contexte particulier à savoir en situation de travail. La tradition de psychologie ergonomique de langue française s'est initialement développée sous le nom de psychologie du travail. Elle est ancrée sur l'analyse de l'activité des humains au travail, en mettant l'accent sur la distinction entre travail prescrit et travail réel, et plus précisément entre les notions de tâche et d'activité » [...] (p.2).

[...] « La caractéristique d'un environnement dynamique est le fait qu'il évolue avec une dynamique propre et que les actions de l'opérateur interagissent avec cette dynamique. Dans le cas de l'enseignement, la dynamique propre à l'objet de l'action de l'enseignant tient au fait que même si l'enseignant s'arrête d'enseigner, le rapport de l'élève au contenu évolue » [...] (p.9).

[...] « L'interaction entre dynamique propre et intervention didactique de l'enseignant, ainsi que la temporalité multiple de l'évolution du rapport élèves / contenu, contribuent à la difficulté du contrôle de son activité par l'enseignant (faute de connaissance rapide des effets produits). Ces éléments contribuent aussi à la difficulté d'évaluer l'efficacité de l'action de l'enseignant, quand on se place du côté de la formation de ses compétences professionnelles » [...] (p.10).

[...] « Ayant identifié que le travail de l'enseignant relève de la catégorie de gestion d'environnement dynamique, on peut reprendre à son propos les problématiques identifiées dans d'autres domaines professionnels. Reprendre la problématique signifie non pas qu'on applique à l'enseignant des connaissances acquises sur le pilote, ou le conducteur de centrale nucléaire, mais qu'on utilise les mêmes cadres d'analyse, et les questionnements correspondants. Pour le « pilote dans la classe », les activités de diagnostic et de pronostic apparaissent clairement dans la préparation de leçons, les anticipations sur ce que les élèves vont pouvoir « suivre » et « faire ». On n'agit pas en aveugle dans une classe, et l'absence d'anticipation de ce qui peut se passer du point de vue du contenu en jeu peut rapidement conduire au chahut dans une classe qui a « décroché » » [...] (p.11).

Même si nous ne sommes chercheur ni en didactique ni en didactique professionnelle nous considérons que cette méthode explicitée par Janine Rogalski est particulièrement intéressante dans le sens où elle permet au chercheur de prendre de la distance vis-à-vis de son objet d'analyse, l'activité enseignante, en faisant un détour par l'analyse de l'activité d'autres professionnels notamment pour définir de manière idéale ce que ferait un bon professionnel efficace dans telle ou telle type de situation.

Cette méthode a le mérite de les amener à aller « voir » d'autres métiers pour ne pas rester prisonnier du métier d'enseignant et des analyses qui lui sont le plus souvent associées traditionnellement. Dans la mesure où la didactique professionnelle a un objectif de formation professionnelle d'adultes (notamment formation de formateurs, formation d'enseignants), alors nous pouvons dire que cette méthode peut être intéressante et utile car elle permet au formateur d'expliquer autrement la complexité du travail aux futurs professionnels en vue de leur faire comprendre ce qui sera peut être attendu d'eux plus tard, pour être efficace.

L'idée de passer par d'autres métiers pour les comparer et pour dégager des similitudes, des récurrences, des « significations types » et des comportements types en vue de former à l'efficacité nous intéresse d'autant plus que notre démarche d'analyse à une visée anthropologique (cf. la partie 1.2 de ce même chapitre).

Dans cette thèse nous avons également produit de l'analyse de l'activité de travail en nous intéressant à d'autres métiers que celui d'enseignant, comme celui de veilleur de nuits (Boughagha, 2009). Ces travaux ont été menés dans le cadre d'un master recherche et nous souhaitons y faire référence dans le cadre de cette thèse malgré la distance sociale qui sépare ces deux métiers pour montrer qu'une composante de l'activité enseignante : *la logique de mission* fait également aussi partie intégrante de l'activité de travail de veilleurs de nuits en hôtellerie.

Si nous proposons d'associer ces deux types métiers dans cette analyse c'est parce que nous avons choisi de les catégoriser tous les deux comme des métiers « adressés à autrui ». Par contre, si nous avons mis en avant les Professions et Catégories Socio Professionnelles des Emplois Salariés d'Entreprise (PCS-ESE) élaborées par l'INSEE, une analyse comparée de l'activité de ces métiers aurait été presque impossible puisque nous aurions considéré d'emblée le métier d'enseignant comme « supérieur » et à vocation intellectuel et celui de veilleur de nuits comme étant un métier n'exigeant pas (ou peu) de qualification et aucune compétence particulièrement comparable à celles de l'enseignant (exemple analyse, réflexion, gestion d'un environnement dynamique, de prise de décisions *etc.*).

Pourtant les données de terrain recueillies au moment de cette étude nous permettaient de dire au contraire que par exemple, les veilleurs de nuits se retrouvent dans des situations d'attente : du client, du moindre bruit ou problème, d'un retour de discothèque houleux, bref de l'imprévu généré en contexte nocturne. Et l'imprévu exige justement de la part de ces professionnels des capacités de gestion, de prise d'initiative et de décisions permettant au moment opportun de faire ce « qu'il faut » pour maintenir le calme et/ou la tranquillité de l'hôtel (ce qui passe par l'écoute, l'accueil, la médiation, la convivialité *etc.*) qui font également partie intégrante du service commercial qui doit être en principe de qualité dans un système de concurrence accrue tel que celui de l'hôtellerie-restauration. Nous allons revenir plus précisément sur cette étude dans le point suivant.

2.3 : LA LOGIQUE DE MISSION UNE CARACTERISTIQUE DES METIERS « ADRESSES A AUTRUI » ?

La particularité du métier de veilleur de nuits en hôtellerie réside dans le fait que le flux de tâches attendu n'est pas complètement continu et constant. En d'autres termes, quand le veilleur arrive à son poste de travail, il sait déjà qu'il ne remplira pas tout son temps de travail avec des tâches (prescrites) à exécuter alors qu'au contraire, un ouvrier qui travaille de nuit sur une chaîne de montage d'automobiles Toyota (Shimizu, 1999) sait qu'il va travailler pendant quasiment 7H30 à son poste c'est-à-dire qu'il va combler tout son temps de travail en effectuant quasiment la même tâche (Boughagha, 2009) même si cette dernière peut différer plus ou moins de ce qui lui a été prescrit.

Le métier de veilleur de nuits est différent d'autres métiers « adressés à autrui » nécessitant peu ou pas de qualification pour l'exercer. Parce qu'il s'exerce la nuit, ce métier de veille s'apparente à d'autres métiers « adressés à autrui » exigeant une qualification particulière.

Les éducateurs ou les infirmiers travaillant de nuit (Laé, 2008) se retrouvent eux aussi confrontés à l'imprévu la nuit en situation de travail. Et après avoir épuisé l'ensemble des tâches à accomplir, ils combler les moments « d'attente » en faisant tout autre chose. Il en est de même pour les veilleurs de nuits comme l'ont montré nos observations dans un hôtel ainsi que les entretiens qui y ont été menés avec les veilleurs.

Nous avons également observé (observation *in situ* et entretiens compréhensifs) que la logique de mission dans le métier de veilleur l'amène parfois à exercer une activité éducative

alors même que le métier de veilleur n'a pas vocation à être un travail éducatif. Mais comme l'hôtel dans lequel s'est déroulée l'enquête accueillait des personnes en attente d'hébergement (population venue d'Azerbaïdjan, Géorgie *etc.*) les veilleurs se sont retrouvés presque contraints à tout mettre en œuvre pour amener ces clients particuliers à « vivre » dans l'hôtel de manière à ne pas « déranger ». Cette population particulière occupe à plus ou moins long terme presque la moitié des places disponibles dans l'hôtel qui accueille aussi d'autres clients toute catégorie sociale confondue. Pour que tout le monde puisse faire usage de l'hôtel quelles que soient ses habitudes de vie, les veilleurs ont participé notamment à la socialisation (Dubar, 1991)⁴⁰ de cette catégorie de population.

Nous avons par exemple observé un veilleur qui aidait un membre azéri (Ochkan) de cette population à copier des mots sur un cahier. Le veilleur lui donnait également des définitions et tentait de lui expliquer le sens des mots qu'Ochkan devait recopier sur son cahier qu'il avait apporté à la table d'hôte, là où moi-même et le veilleur étions en train d'attendre pendant la nuit.

Le fait de devoir « attendre » comme le font les veilleurs n'est bien entendu pas l'exclusivité du contexte de l'activité nocturne. Mais ce type de situations, ces moments d'attente interminable sont plus fréquents chez les travailleurs de nuit, la plupart du temps impliqués dans une logique de mission. Les veilleurs de nuits de l'hôtel en question dans notre étude « s'occupent » dès qu'ils estiment que les tâches principales qui les incombent, n'ont plus ou n'ont pas encore de raison d'être : en effet, après avoir fait le tour de l'hôtel si tout est calme et que les douches et WC sont relativement propres pourquoi s'acharner à déambuler ? Ce n'est pas non plus le moment de bricoler, réparer une porte, bref de faire du bruit. Ce n'est pas non plus le moment de dormir trop profondément car un client peut arriver ou un problème quelconque survenir. Il s'agit donc d'attendre et parfois jusqu'au bout de la nuit. Alors sans oublier qu'il est avant tout employé, de et par l'hôtel, le veilleur peut s'occuper c'est-à-dire agir autrement sur son lieu de travail. Lorsque le veilleur s'occupe, il n'est pas dans le registre de la tâche mais dans celle de l'activité. Dans la mesure où la façon dont il occupe ces moments d'attente interminables ne constitue pas une tâche attendue (donc ne reflète pas la prescription), nous pourrions conclure que ce que fait le veilleur n'a rien avoir avec son

⁴⁰ Dubar propose de concevoir l'identité comme le résultat d'un double processus d'appartenance (identité pour soi) et d'attribution (identité pour autrui) négociées et renégociées tout au cours de la vie par l'acteur. Cette négociation met en jeu sa propre représentation de soi ainsi que ses divers lieux d'ancrage social. Les identités professionnelles par exemple sont construites dans la rencontre entre des acteurs et le monde du travail.

activité de travail et qu'il s'agit uniquement d'une occupation personnelle. Mais nous avons interprété ce type de situation différemment sous l'angle de l'analyse de l'activité de travail et nous avons conclu que le fait de s'occuper en faisant autre chose pendant « l'attente » permet au veilleur de garder une certaine continuité dans son temps de travail afin d'éviter notamment l'ennui, la somnolence ou encore l'endormissement, c'est-à-dire en fait rester vigilant. En se créant un espace-temps travail constant et continu, il donne du sens à sa présence dans l'hôtel en pleine nuit, alors même qu'il est « seul », que tout le monde dort et que rien n'arrive. Car en effet le veilleur n'est pas là pour rien, il est là aussi pour attendre, car telle et sa mission : être là, pour guetter, surveiller, aider *etc.* Tout en brisant la solitude, le veilleur peut donc se créer une autre façon d'attendre et de passer le temps. Et par cette action qui relève du « pouvoir d'agir », il entre dans le registre de l'activité (Clot, 2008).

Nous avons également appris de cette étude que l'activité de travail des veilleurs de nuits de l'hôtel en question est en partie « cachée ». Et si cette part de l'activité est cachée, c'est aussi parce que les acteurs travaillant à l'hôtel ne la reconnaissent pas. Elle est donc tue. Tout comme les veilleurs ne reconnaissent pas vraiment que ces « familles »⁴¹ comme ils les appellent, sont aussi et surtout des clients en difficulté. Tout comme ils ne reconnaissent pas non plus que l'action éducative et de socialisation des associations qui paient les locations de chambres pour les familles dans cet hôtel, s'arrête sans doute bizarrement vers dix huit heures. Les acteurs de ces associations « oublient » alors que ces personnes ont aussi d'autres besoins que celui de se loger dans un lieu qui n'existe normalement que pour permettre à des individus de toutes classes sociales de dormir une ou quelques nuits. Ils oublient encore que c'est le personnel de l'hôtel et en particulier le veilleur pour la nuit, qui est amené à les comprendre tout en prenant en compte leurs besoins en situation nocturne. C'est donc le veilleur qui devient involontairement et implicitement le relais de ces associations, la nuit à l'hôtel.

Notre petite étude sur le métier de veilleur de nuits en hôtellerie que nous considérons aujourd'hui aussi comme un métier « adressé à autrui » au sens où Thierry Piot l'entend, nous a permis de mieux comprendre une caractéristique à la fois centrale et fondamentale de ce type de métier de l'interaction humaine.

Pour nous, c'est la logique de mission ainsi que son décryptage et donc son décodage qui permet de traduire du mieux possible le « processus flou » conjugué au processus codifié qui

⁴¹ Les populations accueillis dans l'urgence mais à long terme.

marque la complexité du travail « adressé à autrui » tels que définis et expliqués par Thierry Piot dans son article qui traite de la question du développement professionnel dans les métiers adressés à autrui (Piot, 2009).

Pour Thierry Piot « *le travail adressé à autrui est marqué du sceau d'une certaine incertitude, d'une certaine imprévisibilité que signalent les contingences des situations de travail et qui renvoient à l'irréductibilité de l'individu face à des règles générales. Exercer ces métiers adressés à autrui revient alors à produire des activités de travail toujours différentes, originales dans les interactions historicisées et singulières qui les constituent. Ce processus flou est plus qualitatif et renvoie à la rencontre de personnes porteuses d'objectifs, de valeurs, de normes intériorisées, de savoir, de projets, de trajectoires, plus ou moins explicités, plus ou moins conscientisés, plus ou moins rationalisés. Le professionnel d'une part, les personnes auxquelles s'adresse son travail d'autre part, ont des postures asymétriques dans la situation de travail. La participation et l'engagement lucide des personnes bénéficiaires ne sont jamais définitivement acquis ou durables ; ils reposent sur des interactions, notamment des interactions verbales contextualisées, ainsi que des contingences et des dynamiques intégrées au cours de l'action qui ne sont jamais totalement ni prévisibles, ni contrôlables, ni même toujours convergentes. Le professionnel doit sélectionner des informations pertinentes, interpréter la situation dans laquelle il doit agir. Il n'est pas simplement un opérateur ou même un agent qui répéterait un acte professionnel standardisé* » (Piot, 2009, p. 264).

Le métier de veilleur de nuits nous a également amené à mettre en relief la relation entre la notion de « rôle au travail » et les concepts « d'activité de travail », « d'acteurs » et de « système ». Nous souscrivons au point de vue de Thierry Piot quand il montre que l'acteur agit et interagit. Parce que pour nous, il ne travaille pas « seul », et ceci même dans le cas où l'activité est celle d'un veilleur de nuits qui travaille « seul », la nuit dans un hôtel « *low coast* » d'une grande chaîne d'hôtel. Les veilleurs de cette entreprise travaillent pour un gérant qui leur demande implicitement en leur confiant une partie de ses prérogatives, de représenter du mieux possible l'enseigne, notamment pour en donner la meilleure image possible. Ils gèrent donc « seul » l'hôtel la nuit et doivent interagir avec de véritables clients ou d'autres acteurs dans un contexte temporel différent du temps social réservé ordinairement au travail qui implique une activité et des compétences pas toujours visibles ni reconnues.

Dans la partie suivante nous proposons de poursuivre notre raisonnement en dégagant des similitudes, des récurrences ou des « significations types », en créant un parallèle avec le travail enseignant et en mobilisant d'autres notions.

3 : MOBILISER LA NOTION DE RÔLE POUR APPROCHER ET COMPRENDRE L'ACTIVITE DE TRAVAIL.

Dans un numéro de *la revue européenne des sciences sociales* rassemblant des communications autour de la question de l'existence de l'interdisciplinarité, Jacques Coenen-Huther (Coenen-Huther, 2005) s'interroge sur la réalité de la mobilisation décroissante de la notion de rôle en sciences humaines et notamment en sociologie. Son intérêt pour cette question fait suite à des propos tenus par François de Singly, lequel affirmait tout en le regrettant que la notion de rôle était désormais « laissée au vestiaire » par la majorité des sociologues (Singly, 2003, p.98).

Dès l'introduction de son article Jacques Coenen-Huther revient sur les propos de François de Singly qui souhaite « sauver » cette notion de rôle. La question formulée par Jacques Coenen-Huther nous intéresse particulièrement puisque nous avons choisi de mobiliser la notion de rôle dans nos propres travaux avant même d'avoir pris connaissance de cet article relativement récent traitant la question d'une notion devenue quasi obsolète. « *Le concept de « rôle social » est-il obsolète? Correspond-il à un état révolu de la réalité sociale et à une phase dépassée de l'analyse sociologique? On serait tenté de le penser si l'on en juge par les réticences qu'il suscite chez nombre de sociologues* » (Coenen-Huther, 2005, p.65).

Nous nous sommes alors demandé si traiter la question de l'obsolescence d'une notion n'implique pas justement que la notion ne soit plus vraiment obsolète ? Le fait de choisir de mobiliser aujourd'hui la notion de rôle dans nos travaux de recherches en Sciences de l'Education relève-il du bon sens et de la pertinence alors même qu'il semblerait qu'elle fasse l'objet d'un abandon en sociologie notamment ?

Si une partie de cette thèse est consacrée à cette notion c'est bien parce que nous avons fait le choix d'aller à contre-courant pour montrer que le fait de traiter la question de l'obsolescence et de la mobilisation décroissante d'une notion en sciences humaines et sociales implique *a fortiori* qu'elle ne soit plus obsolète.

Pour répondre à Jacques Coenen-Huther qui se demande si le concept de rôle a vraiment disparu, nous affirmons au contraire que la notion de rôle nous est apparue comme très utile, nécessaire et contemporaine puisque nous l'avons réactualisée et avons essayé de la conceptualiser en la mobilisant en Sciences de l'Éducation dans une démarche de recherche qui combine analyse du travail et théories des organisations. Avant d'en arriver là, nous proposons d'abord dans le point suivant une première approche de la notion de rôle élaborée à partir d'une sorte de synthèse de définitions données par différentes disciplines des sciences humaines et sociales.

3.1 : NOTION DE RÔLE EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES.

C'est entre 1930 et 1960 que la notion de rôle a été le plus souvent mobilisée dans des travaux de recherche Aux Etats-Unis comme en Europe. C'est uniquement à partir de 1970 que son recours par les chercheurs a semble-t-il fini par baisser (Coenen-Huther, 2005).

Selon Nadel c'est dans la première moitié du XXème siècle que les chercheurs ont commencé à conceptualiser le *rôle* dans des analyses qui l'envisageaient comme une notion à l'interface entre les notions d'individu et de société (Nadel, 1970). Deux orientations théoriques sont à l'origine de la conceptualisation : « *une orientation structurelle issue des travaux anthropologiques de Linton (1936), qui fait du rôle l'aspect dynamique du statut, une orientation interactionniste inspirée des conceptions de George Herbert Mead (1934), pour laquelle le rôle est l'élément-clé de la dialectique entre le soi et son environnement social* ». (Coenen-Huther, 2005, p.3). La première orientation théorique, celle de Linton, met en parallèle le *rôle* avec le *statut*.

L'idée de Linton est de dire qu'un individu joue pleinement son rôle quand « *il met en œuvre les droits et les devoirs qui constituent le statut* » (Linton, 1968, p. 138).

Tandis que l'orientation interactionniste envisage quant à elle une conceptualisation moins rigide et plus dynamique du *rôle*, en plaçant le concept au cœur des relations humaines dans les groupes. Ainsi, une place est attribuée à chaque membre d'un groupe en fonction du rôle que chacun d'entre eux joue, puisque le *rôle*, dans ce cas est conféré du fait des différentes interactions possibles entre les membres d'un groupe (Rocheblave-Spenlé, 1969).

Comme dans la logique interactionniste les rôles ne dépendent pas toujours strictement des statuts conférés par le système social, alors il est possible de s'intéresser à des rôles plus proches des activités humaines qu'Anne-Marie Rocheblave-Spenlé nomme « rôle personnel » qu'elle définit et explicite de la manière suivante : « *les rôles personnels constituent également des modèles de conduite et se situent par conséquent à un niveau théorique. Ils ne sont cependant pas nécessairement partagés par d'autres individus, ni reconnus par le groupe. Certains d'entre-eux, il est vrai, font dans une certaine mesure partie de la culture d'une société, et, même s'ils ne sont pas prescrits ni parfois même permis, de nombreux individus aspirent à les jouer. Il s'agit ici principalement de modèles personnels présentés par la presse, la radio, le cinéma. Le culte des vedettes, des stars, des héros et « durs » masculins rend ces rôles prestigieux et conduit les individus à essayer de les jouer dans leur propre vie. A côté de ces modèles de comportement sécrétés par certaine société, nous trouvons également des rôles plus personnels, propres à un individu particulier. Ceux-ci ne peuvent pas être abstraits complètement de la vie du groupe, car, sauf dans les cas où ils n'existent qu'à l'état de fantasme, l'individu cherche à les transposer dans la réalité de sa conduite, et à les imposer aux personnes qui l'entourent. [...] Même s'ils sont reconnus par plus d'un individu, ils ne sont pas définis explicitement au niveau du groupe. D'autre part, leur nombre est illimité puisque chacun de nous peut assumer ou inventer des rôles multiples* » (Rocheblave-Spenlé, 1969, p. 236).

Robert Merton s'est quant à lui surtout inspiré de l'approche anthropologique et il envisage le rôle comme la le résultat « d'influences normatives ». Ces « influences normatives » correspondent dans les analyses au point d'ancrage qui permet de mettre en relation le rôle avec le statut et, dans cette perspective, soit le rôle correspond au comportement défini par les normes, soit il est défini en fonction de ce qui est attendu d'un comportement type.

Merton s'est toutefois éloigné du point de vue anthropologique original pour l'adapter à l'étude des sociétés complexes (Coenen-Huther, 2005). Dans sa perspective, comme plusieurs statuts peuvent être assignés à chaque individu alors, plusieurs rôles peuvent être attribués à chacun des statuts (Merton, 1970). L'approche de Merton permet d'introduire le conflit de rôle dans les analyses puisqu'un conflit peut surgir entre différents rôles liés à un statut particulier (Chappuis & Thomas, 1995).

Raymond Chappuis et Raymond Thomas rappellent qu'il y a une distinction à opérer entre « rôle prescrit et rôle réel » : le premier étant celui attendu et le second correspondant à l'adaptation par l'individu de ce qui est attendu de lui. Il y a donc un écart entre « le rôle

prescrit » et « le rôle réel » et c'est cet écart entre « rôle attendu » et « rôle réellement joué » qui peut être générateur de conflit puisque le comportement réel peut être contradictoire au comportement attendu. Un autre type de conflit peut survenir lorsqu'il y a opposition entre le « rôle et le soi » notamment lorsque l'individu doit jouer un rôle qui le place en contradiction avec ses propres valeurs. Dans son ouvrage *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Erving Goffman s'est intéressé également à la notion de rôle, en insistant sur le fait que lorsque l'acteur joue un rôle dans ces interactions, il reconnaît aussi une *distance* relative entre lui-même et son rôle (Goffman, 1968) ce qui équivaut plus ou moins à la distance entre le « rôle et le soi ».

Tout comme ceux d'Erving Goffman, les travaux de Peter Berger et Thomas Luckmann se situent également dans une perspective interactionniste. Pour eux le *rôle* est envisagé comme un élément essentiel du développement de la personnalité parce qu'il est relatif à un modèle culturel et contribue à traduire le processus de socialisation (Berger & Luckmann, 1996).

Pour Berger et Luckmann, les rôles sont autant de comportement types permettant d'entrevoir ce que chaque individu peut logiquement attendre d'un autre individu dans une situation sociale donnée. Parmi ces rôles, certains sont dits « inéluctables » parce qu'ils sont liés à des facteurs biologiques comme par exemple le sexe (Chappuis & Thomas, 1995). Certains sont dits « imposés » lorsque le rôle est inéluctable, et « acquis » lorsque l'individu joue un rôle adapté à la situation d'interaction. Enfin, sans véritablement donner un nom à ce type de rôle, Erving Goffman explique que l'acteur peut jouer un rôle lorsqu'il se situe dans un système d'habitudes qui l'amène à construire sa relation toujours de la même manière avec les autres quelque soit la situation d'interaction.

Dans le *Dictionnaire critique de la sociologie*, Raymond Boudon et François Bourricaud explicitent la notion en donnant un exemple. Ils précisent que toute organisation est composée d'un ensemble de rôles « plus ou moins différenciés » comme par exemple Principal, Professeur, Intendant ou Gestionnaire, CPE, délégué de classe, élèves, *etc.*, dans le cas où l'organisation est un collège. Selon Raymond Boudon et François Bourricaud « *ces rôles peuvent être définis comme des systèmes de contraintes normatives auxquelles sont censés se plier les acteurs qui les détiennent, et de droits corrélatifs à ces contraintes. Le rôle définit ainsi une zone d'obligations et de contraintes corrélative d'une zone d'autonomie conditionnelle. Parce qu'il doit maintenir la bonne marche de son établissement, le proviseur peut dans des limites et sous des conditions plus ou moins précisément définies, recourir à certaines sanctions si tel autre acteur –un élève par exemple– s'écarte des normes qui*

définissent son rôle d'élève. L'élève quant à lui doit se plier à ces normes, mais il peut en contrepartie s'opposer aux abus de pouvoir ou d'autorité du proviseur. Les contraintes normatives associées à chacun des rôles étant, dans le cas le plus simple, plus ou moins connues de l'ensemble des acteurs appartenant à une organisation, créent des attentes de rôle⁴² qui ont pour effet de réduire l'incertitude de l'interaction : lorsque l'acteur A rentre en interaction avec l'acteur B, l'un et l'autre s'attendent à ce que l'autre agisse dans le cadre normatif que définit son rôle. » (Boudon & Bourricaud, 2004, p. 505 à 510). Toujours selon eux, la notion de rôle est importante tant pour l'analyse de certains phénomènes macrosociologiques que dans l'analyse microsociologique. Elle est même d'ailleurs « un concept clé de la sociologie des organisations et de la sociologie de la famille ». Et selon eux, même si « les contraintes qui s'imposent aux acteurs d'une organisation par la définition de leur rôle sont essentielles pour envisager l'analyse de leur comportement », elles ne suffisent pour autant pas à déterminer ce comportement.

En effet, « les contraintes normatives » incluent dans la plus part des cas « une indétermination et une ambiguïté » donc des espaces, appelés aussi « zone d'incertitude pertinente » qui laissent à l'acteur une « marge de manœuvre » au sein de laquelle il développe ses « conduites stratégiques » (Crozier & Friedberg, 1977) (Bernoux, 2009).

La définition de Raymond Boudon et François Bourricaud fait émerger deux grandes caractéristiques du rôle : « la variance » et « l'ambivalence ». Ils expliquent que : « même dans le cas où les rôles font l'objet d'une définition a priori (cas des organisations formelles), il est en effet généralement impossible, d'un point de vue technique, de les définir de manière assez précise pour couvrir toutes les situations d'interaction possibles. L'argument s'applique a fortiori aux rôles qui ne résultent que très partiellement de définitions a priori, comme les rôles familiaux ». [...] « La marge d'autonomie qu'impliquent la variance et l'ambivalence des rôles est génératrice d'effets de système, effets sur lesquels les sociologues des organisations ont insistés avec vigueur ».

Le point suivant est l'occasion pour nous d'illustrer la façon dont nous avons nous même mobilisé la notion de rôle ainsi que ces deux caractéristiques.

⁴² *Role expectations*, traduit de l'anglais par les auteurs.

3.2 : DE L'INTERDEPENDANCE ENTRE LOGIQUE DE MISSION, ROLE DE L'ACTEUR ET ACTIVITE DE TRAVAIL.

Comme nous le précisons depuis le début de ce chapitre nous avons choisi de mobiliser la notion de rôle à la suite de notre étude du métier de veilleur de nuit en hôtellerie. Nous avons à l'époque remarqué qu'elle était très intéressante à intégrer dans une analyse de l'activité de travail et cette thèse nous permet de poursuivre sa conceptualisation.

Comme nous allons chercher à l'expliquer dans le point suivant, pour nous aussi, l'acteur « joue » dans le système dans lequel il agit, un *rôle*. Et nous trouvons intéressant de mobiliser la notion de rôle d'une part parce qu'elle a fait l'objet de nombreux travaux dans diverses disciplines : anthropologie, sociologie du travail et des organisations notamment en ce qui nous concerne et d'autre part et surtout parce qu'elle permet de se poser différemment la question de l'action de travailler, donc de l'activité dans les métiers de l'interaction humaine dits « adressés à autrui ».

Cette notion est également intéressante parce qu'elle peut aussi se décliner en rôle réel et rôle prescrit et parce qu'elle peut être mise en relation avec les « normes » et les « valeurs » comme éléments déterminants, influençant l'activité de travail donc aussi le « rôle » joué par l'acteur en situation de travail. Cette notion peut donc très bien être intégrée à une démarche d'analyse de l'activité d'autant plus que la tentative de conceptualisation du *rôle* que nous envisageons n'entre pas en contradiction avec les grands principes de l'analyse du travail.

En outre nous avons jugé préférable de convoquer cette notion parce que notre étude⁴³ portant sur l'activité de travail de veilleurs de nuits nous a permis de mieux comprendre comment un environnement et un contexte de travail peuvent conférer une autonomie plus ou moins importante et plus ou moins contraignante à l'acteur en situation de travail.

Comme nous l'avons montré précédemment, nous avons observé que les veilleurs de nuits de l'hôtel étaient relativement « libres » dans leur travail, et il arrivait très souvent qu'ils fassent tout autre chose que ce qui est attendu de leur fonction (c'est-à-dire veiller) elle-même définie en partie, de façon plus ou moins claire, par leurs contrats de travail.

⁴³ Cf. la fin de la deuxième partie de ce même chapitre.

Dans la mesure où les veilleurs étaient engagés par l'hôtel notamment pour veiller⁴⁴ sur les personnes et les locaux, alors, puisque c'est la règle dans ce type de commerce, les clients, les collègues et même le gérant de l'hôtel étaient effectivement en droit d'attendre des veilleurs qu'ils ne fassent que veiller. Mais, nous avons compris que « veiller » la nuit dans un hôtel de quartier de la banlieue d'une grande métropole représente bien plus qu'une seule et unique tâche au sens où nous l'entendons classiquement en analyse du travail. Tout comme pour d'autres types de métiers « adressés à autrui » où il s'agit de « socialiser, enseigner, former, soigner, accompagner *etc.* », veiller pour le veilleur ne peut en aucun cas se résumer à l'exécution d'une tâche ou à un ensemble de tâches.

Les veilleurs en question dans cette étude avaient été engagés bien après l'ouverture en continu de l'hôtel (24h/24h) par décision du gérant pour endiguer et contenir toutes les formes de nuisances et de violences qui submergeaient l'hôtel pendant la nuit et qui gênaient dans leur sommeil les clients de choix et habitué de l'hôtel. Malgré la rationalisation et la standardisation (Sennett, 2000) qui caractérisent cette grande enseigne de l'hôtellerie française présente également dans différents pays européens, le gérant avait pris une décision personnelle parce que le quartier où était situé l'hôtel ne lui permettait pas de faire fonctionner son entreprise uniquement et seulement avec une machine placée à l'entrée de l'établissement pour « vendre » des chambres aux clients qui passent la nuit sans avoir réservé, comme c'était encore possible avant l'embauche des veilleurs. Le gérant avait ressenti le besoin de confier la mission de réceptionner et de sélectionner la clientèle la nuit en son absence à des veilleurs et non plus à une machine parce qu'il lui paraissait impératif d'offrir un service de qualité, en toute sécurité et en conformité avec la loi, à tous ses clients, tout en évitant que la réputation de l'hôtel en pâtisse dans un contexte de concurrence extrêmement accrue. Si le gérant a pris cette décision ce n'est pas uniquement parce qu'il cherchait à maximiser ses profits. S'il a pris cette décision c'est aussi parce qu'il lui a semblé normal de respecter un certains nombres de valeurs et de normes (celles de la société, celles du droit commercial, celles de ses clients, celles de ses collègues) extérieurs à lui-même. En prenant cette décision il produit donc aussi une norme (Durrive, 2012) en préférant l'activité humaine de travail, celle de veilleurs de nuits, plutôt qu'en faisant fonctionner son entreprise uniquement avec une machine.

⁴⁴ Selon *Le petit Larousse illustré grand format* (2008) p. 1058, le mot « veille » (latin *vigilia*) : état de quelqu'un qui ne dort pas ; fait de ne pas dormir aux heures généralement consacrées au sommeil. Action de monter la garde en particulier de nuit.

Le verbe « veiller » (latin *vigilare*) : rester éveillé pendant le temps destiné au sommeil. Veiller jusqu'au jour. Exercer une garde, une surveillance. Exercer une surveillance vigilante, protéger, prendre soin, s'occuper de.

Dans cet environnement économique concurrentiel et dans ce contexte d'activité nocturne devenu banal dans notre société (Gwiazdzinski, 2005), nous avons conclu en nous référant notamment aux travaux d'analyse du travail et également à différents travaux de sociologie du travail et des organisations que ce qui était attendu de ces veilleurs constituait une sorte de logique de mission. Car les veilleurs en question dans cet hôtel représentaient effectivement le gérant en son absence la nuit et endossaient à la fois les rôles de gérant, d'agent de sécurité et de réceptionniste de nuit *etc.* parce qu'ils se sentaient à tel point « responsables » qu'ils ont fini par le devenir. Nous retrouvons là les deux caractéristiques du *rôle* : il est à la fois variable et ambivalent. Variable parce qu'un même acteur ayant un statut dans l'organisation et donc un rôle prescrit peut être amené à jouer différents rôles réels du fait des contraintes qui pèsent sur lui au cours de son activité dans l'organisation. Et ambivalent parce que le rôle joué par l'acteur peut revêtir plusieurs sens pouvant être même contraires les uns par rapport aux autres. Le fait de jouer leurs propres rôles en situation de travail parce qu'ils étaient animés à la fois par la mission qui les incombe et par leur propres valeurs, a amené également finalement, aussi, les veilleurs à produire leurs propres normes de travail pour faire fonctionner l'hôtel du mieux possible, pour le maintenir en « vie » et ainsi assurer la pérennité de leur propre emploi.

Cette « logique de mission » dans l'activité de travail des métiers « adressés à autrui » est un produit de nos sociétés « postmodernes » (Javeau, 2007), elle est commune à différents métiers « adressés à autrui » et enfin, elle se décline en un ensemble de tâches, de rôles et aussi une activité historicisée, située et toujours contingente, définie puis mise en œuvre et générée par le travailleur lui-même.

Nous proposons dans cette thèse d'envisager la logique de mission comme un principe qui sous-tend l'activité de travail des acteurs de l'option DP3 et plus particulièrement celle des professeurs. L'analyse de l'activité de travail que nous allons déployer va donc intégrer cette idée, et pour cela, nous proposons d'abord dans le point suivant d'apporter quelques éclairages sur le monde des acteurs de l'option DP3.

3.3 : DE L'INTERDEPENDANCE ENTRE LOGIQUE DE MISSION, ROLE DE L'ACTEUR ET ACTIVITE DE TRAVAIL.

Comme nous l'expliquons dans le point précédent, un acteur dont le métier est « adressé à autrui » est un acteur dont l'activité de travail peut être sous-tendu par une logique de mission. La logique de mission qui porte l'activité de travail dans les métiers de l'interaction humaine implique donc que l'acteur n'est jamais dans une situation où son travail est totalement prescrit et procédural. Par contre il est bien un acteur en train de travailler c'est-à-dire en activité et comme nous proposons maintenant de l'expliquer plus précisément, son but en situation de travail est d'exister et d'agir entre « liberté » et « contraintes » en jouant un rôle pour tenter d'accomplir au mieux sa mission dans un système qu'il ne maîtrise jamais complètement. L'acteur au travail placé dans une logique de mission sait qu'il a un ensemble de tâches à réaliser, qu'il se fixe éventuellement et effectue lui-même au moment opportun. Cette relative « liberté d'agir » au travail peut s'expliquer par une analyse de l'activité de travail qui intègre également une analyse du rôle réellement joué par l'acteur en situation, lequel produit un ensemble d'actions et d'interactions sur/et avec différents éléments de son environnement de travail, donc une activité toujours contingente et génératrice de normes.

La logique de mission qui porte l'activité de travail de certains professeurs de DP3 auxquels nous nous intéressons dans cette thèse est à comprendre en rapport avec la prescription, même si cette prescription n'a pas le même sens que celui qui lui est accordé classiquement et habituellement en analyse du travail. Car, dans l'environnement de travail scolaire, la tâche dans le sens du travail prescrit ne tient pas réellement à la division sociale du travail (Stroobants, 1993) (Courpasson, 2000) et aux relations entre ceux qui administrent et ceux qui enseignent (Starck, 2009), car elle provient avant tout de l'environnement politique, économique et social global dans lequel l'activité de travail enseignante est rendue possible. En effet, un établissement scolaire est une organisation, et en tant que telle, il n'existe pas dans un vide (Scieur, 2005) (Bernoux, 2009a). Un établissement scolaire est un système ouvert, il est en concurrence et en interaction avec d'autres d'établissements scolaires mais

aussi avec d'autres organisations comme les entreprises, les établissements sociaux et de soins, les associations *etc.*

L'établissement scolaire en tant que système organisé échange avec d'autres organisations avec pour objectif d'accueillir sur la base d'un projet d'établissement des élèves. Comme toute autre organisation l'établissement scolaire peut faire l'objet d'une évaluation qui est fonction des objectifs poursuivis et des résultats obtenus.

En France dans le secondaire aujourd'hui, comme dans d'autres pays européens, un des objectifs des établissements scolaire vise à former les élèves en vue de leur faire acquérir des compétences⁴⁵ à travers l'enseignement et la mise en œuvre de différents projets pédagogiques (Wentzel, 2012) (Tardif & Borgès, 2009) ce qui dépasse très largement la vocation traditionnelle de l'école qui n'envisageait que la transmission et l'acquisition de savoir.

Chaque établissement scolaire français fonctionne en interdépendance avec d'autres acteurs dans un système économique et social beaucoup plus vaste, et il est également aujourd'hui tout comme les autres organisations soumis à des logiques d'autonomie de gestion, de rationalisation et de professionnalisation.

Selon Richard Wittorski : *« Les enjeux portés par les organisations ne concernent certes pas la constitution des professions dans l'espace social mais la professionnalisation des salariés entendue comme une intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail). »* [...] *« le discours des organisations sur la professionnalisation est récent et il fait écho à plusieurs évolutions fortement articulées entre elles : le passage d'une logique de production poussée par l'offre (l'entreprise planifie le travail) à une logique de production tirée par la demande (les salariés sont invités à être « acteurs et auteurs du changement ») ;*

⁴⁵ D'après le site du Ministère de l'Education Nationale (<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>) : le « socle commun de connaissances et de compétences » présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Introduit dans la loi en 2005, il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Un livret personnel de compétences permet de suivre la progression de l'élève. Depuis 2011, la maîtrise du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (D.N.B.). La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 prévoit une évolution et une redéfinition du socle commun désormais intitulé « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ».

le passage à une logique du résultat ; le passage d'un système contrôlé en son centre à une certaine décentralisation des responsabilités » (Wittorski, 2008, p13).

Pour Patricia Champy-Remoussenard : *« les institutions éducatives se trouvent aujourd'hui et depuis un certain temps confrontées à la « nécessité » de professionnaliser, c'est-à-dire qu'elles sont continuellement interpellées quant à leur capacité à préparer celles et ceux qui sortent des dispositifs de formation à mobiliser des compétences adéquates dans les milieux de travail, et plus globalement, à trouver une place dans un système d'occupations sociales où ce qu'on appelle le travail est central. Tout un ensemble de dispositifs, d'outils, de stratégies, mobilisé par les professionnels de la formation, pour développer des compétences chez des individus et dans des collectifs, relève en ce sens de la logique de professionnalisation : processus associant de façon problématique un rapport à l'expérience (inscrite dans les tâches et les situations de travail), des modes de construction des compétences, les perspectives de reconnaissance et de validation des acquis professionnels, les modes de qualification et les stratégies de formation qu'ils permettent d'envisager et de construire ».* (Champy-Remoussenard, 2008, p.51). Elle ajoute que *« c'est pour conquérir leur légitimité que la plupart des dispositifs d'éducation et de formation doivent actuellement pouvoir se réclamer d'un caractère professionnalisant. Leur visée professionnalisante est tout à la fois un argument de vente, un critère de qualité, un indice d'utilité publique. La professionnalisation a donc la force d'un principe évaluateur des investissements, des activités et des acteurs dans ce champ. Principe qui produit des rhétoriques propres et qui est aussi l'outil d'une politique »* (Champy-Remoussenard, 2008, p. 54).

Cette évolution de la société globale qui a entraîné dans le même temps des évolutions dans le système scolaire et dans la façon de concevoir le métier d'enseignant en France aujourd'hui, constitue pour nous une sorte de prescription qui prend naissance à l'extérieur du système scolaire et qui détermine en partie l'activité de travail de ses acteurs car elle a conduit par exemple certains acteurs administrateurs du système scolaire à repenser la formation et la « professionnalité enseignante » pour adapter le métier à l'évolution du système éducatif et de la société dans son ensemble (Maroy & Cattonar, 2002). Christian Maroy et Branka Cattonar expliquent dans un article paru en 2002 dans le « cahier de recherche du GIRSEF⁴⁶ qu'il y a eu consensus entre décideurs institutionnels, professionnels de l'enseignement, syndicats et associations de parents, pour transformer le métier

⁴⁶ Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation.

d'enseignant notamment parce qu'il a fallu récemment l'adapter aux évolutions du système éducatif et plus largement à celles de la société. Pour eux, le métier d'enseignant a changé pour s'adapter à la fois à un public scolaire plus hétérogène et plus compliqué à gérer en classe (démotivation, crise de discipline, rapport utilitariste et désabusé au travail scolaire, etc.) mais aussi pour tenir compte des récentes réformes du système éducatif : les nouvelles missions de l'école complexifiant le rôle de l'enseignant. Pour eux, la « désinstitutionnalisation » de l'école, sa « marchandisation », « la pluralisation de la culture, la perte de sens, l'individualisme » sont des facteurs importants dont les pouvoirs publics ont tenu compte pour susciter et impulser la transformation de la professionnalité enseignante (Maroy & Cattonar, 2002, p.6).

Ils précisent que :

« ces transformations exigent de la part des enseignants une nouvelle manière de pratiquer et de concevoir leur métier : de nouvelles compétences à acquérir, mais aussi une nouvelle « culture » et « identité professionnelle ». Les mêmes acteurs éducatifs partagent ensuite la même vision de ce que doit idéalement être, faire et savoir l'enseignant aujourd'hui. Tous valorisent, avec quelques variantes le même modèle de « professionnalité enseignante » (entendu comme l'ensemble des pratiques, attitudes et compétences attendues et jugées nécessaires à l'exercice de la profession), partageant (explicitement ou non) le modèle du « praticien réflexif », qui semble s'imposer comme modèle de référence, à l'encontre de celui du « magister » ou du « technicien » anciennement valorisés. Face à un contexte éducatif et social changeant et complexe, l'enseignant doit ainsi devenir un praticien réflexif, capable de s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats. Il doit pouvoir se poser la question du sens des actions qu'il mène, s'interroger sur ses propres conceptions, sur ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Par cette capacité à « s'auto-analyser », il peut alors « identifier ses réussites et ses insuccès » et par là réajuster ses actions. L'enseignant ne peut plus se contenter de reproduire des routines pédagogiques, des « recettes et règles préétablies et extérieures ». Au contraire, il doit être capable de les utiliser et/ou d'en créer de nouvelles, de manière « autoréflexive » et « en situation ». Désormais, c'est l'enseignant lui-même qui doit se construire la « bonne manière de faire », par un va-et-vient entre pratique et théorie, en adoptant une attitude « critique, pragmatique, voire opportuniste » par rapport aux savoirs théoriques, aux techniques et outils pédagogiques qu'il a appris lors de sa formation, dans lesquels il peut puiser mais de manière réfléchie et adaptée à la situation. Cette dimension « auto-réflexive » du travail est

supposée rendre l'enseignant « autonome » : un « acteur » (par opposition à la figure d' « exécutant ») non seulement capable d'agir et de penser par lui-même, mais également conscient qu'il peut avoir un contrôle sur les effets de son travail, qu'il peut « (ré)agir face aux difficultés de son métier au lieu de les subir ». Face à un public perçu comme plus difficile et démotivé et face au problème de l'échec scolaire, l'enseignant est également appelé à devenir un spécialiste de l'apprentissage se centrant, dans son travail en classe, sur le processus d'apprentissage des élèves. Il ne peut plus se contenter de « transmettre son savoir », mais doit, à travers une pédagogie de type constructiviste, amener l'élève à être « l'acteur » de sa formation et l'aider à devenir un « sujet » percevant le sens de l'apprentissage. Il doit également pratiquer une pédagogie différenciée, en particulierisant ses méthodes d'apprentissage (mais non les objectifs) pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève. Pour ce faire, l'enseignant ne doit plus seulement maîtriser les contenus de l'enseignement (les savoirs liés à la discipline qu'il enseigne), il doit aussi pouvoir les remettre en question et maîtriser les compétences nécessaires à l'acte même d'enseigner, le « savoir-enseigner ». Cette conception de l'enseignant comme « spécialiste de l'apprentissage » va de pair avec la valorisation d'une identité professionnelle large, celle de « formateur », qui soit commune à tous les enseignants, dépassant les identifications liées aux disciplines enseignées, à la filière ou au niveau d'enseignement, et affirmant que « tous les enseignants participent au même projet : celui d'éduquer et d'apprendre à apprendre. ». (Maroy & Cattonar, 2002).

L'évolution de la professionnalité enseignante dans la Communauté française de Belgique explicitée par Christian Maroy et Branka Cattonar est intéressante parce qu'elle nous permet de montrer que les facteurs qui ont généré l'évolution dans un pays frontalier de l'Union Européenne sont les mêmes que ceux qui ont généré l'évolution de la professionnalité enseignante en France, puisque des sociologues tels que notamment François Dubet (2002) et Marie Duru Bellat (2002) étaient arrivés au même constat : l'effritement de l'institution scolaire et les conséquences néfastes de la démocratisation scolaire tendaient paradoxalement à scléroser voire à pervertir le fonctionnement du système scolaire que les pouvoirs publics voulaient pourtant efficace. En France, il semble également que c'est également pour les mêmes raisons mais aussi dans les mêmes circonstances que celles évoquées par Christian Maroy et Branka Cattonar que la volonté de faire évoluer la professionnalité enseignante est née.

Selon Philippe Maubant et Lucie Roger le terme « professionnalité » est apparu en France dans les textes officiels cadrant la formation des enseignants vers la fin des années 1990. Ils évoquent notamment le rapport Bancel⁴⁷ (1989) dans lequel celui-ci a « *tenté de déterminer la professionnalité requise pour enseigner en indiquant les axes du processus de professionnalisation à mettre en œuvre afin d'atteindre cet objectif* » et « *incarne un choix de conception et de structuration d'un programme de formation fondé sur une nouvelle conception de l'activité professionnelle des maîtres : l'approche par compétences* ». (Maubant & Roger, 2012, p.5).

Il existerait donc selon Philippe Maubant et Lucie Roger un lien « très étroit » à élaborer entre un « processus » : la professionnalisation et son « résultat » attendu : la professionnalité, qui est donc aussi, si nous traduisons en employant le vocabulaire de l'activité de travail, un but atteindre donc un idéal, c'est-à-dire une forme de prescription puisqu'il s'agissait dans ce rapport d'exhorter les formateurs des futurs enseignants à susciter la construction d'une nouvelle identité enseignante tout en faisant aussi la promotion d'une nouvelle conception de la posture professionnelle à tenir par les futurs enseignants.

Vers le milieu des années 1990 et quelques années après l'élaboration du rapport Bancel, Raymond Bourdoncle et Catherine Mathey-Pierre ont cherché à savoir ce que signifie ce mot professionnalité (Bourdoncle & Mathey-Pierre, 1995). A travers une synthèse de travaux menés par différents chercheurs autour du mot « professionnalité », ils ont cherché à comprendre pourquoi ce « mot mou est, comme bien d'autres de ses semblables⁴⁸, devenu à la mode au début des années 1990 ». Au début des années 1980 le terme « professionnalité » n'existait pas officiellement en français. Il s'agit d'un néologisme c'est-à-dire un mot nouveau créé et intégré au vocabulaire français vers la fin des années 1990 à partir du mot italien *professionalità*.

Selon Christian Maroy et Branka Cattonar les « nouvelles missions de l'école » et la complexification du rôle de l'enseignant l'amène à travailler en équipe, à développer des pratiques institutionnelles par son investissement dans « la gestion collective de la vie de son établissement ». Il doit développer les relations avec ses collègues et d'autres acteurs : les décideurs institutionnels, les Inspecteurs, les prescripteurs de programmes, les parents, les

⁴⁷ Le rapport Bancel a défini ce qui a constitué par la suite en France la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM).

⁴⁸ Autre exemple : l'innovation, cf. premier chapitre.

chercheurs universitaires, l'environnement socio-économique plus ou moins proche (les entreprises, les professionnels *etc.*).

Les travaux des différents chercheurs cités auxquels s'ajoutent ceux d'Annette Gonnin-Bolo (Gonnin-Bolo, 2005) nous permettent de dire que le travail enseignant est devenu un « travail collectif » et que la figure traditionnelle de l'enseignant complètement « isolé » ne constitue plus la norme aujourd'hui. Puisque l'enseignant aujourd'hui est celui qui est en capacité de s'impliquer dans des « pratiques institutionnelles » au sein de l'organisation scolaire : travail en équipe pédagogique, projets d'établissement, *etc.* Ceci implique de la part des enseignants aujourd'hui, l'acquisition de nouvelles compétences soit en formation soit au travers de son expérience par le travail. L'enseignant aujourd'hui doit notamment savoir communiquer, gérer un groupe, écouter les avis divergents, négocier avec des partenaires différents et il doit aussi savoir, en collégialité, élaborer des propositions, gérer des projets, les mettre en œuvre, les ajuster et les évaluer ce qui sous entend une connaissance approfondie de l'organisation et du fonctionnement de l'institution scolaire.

Selon Tardif & Borgès « *dans la plupart des systèmes scolaires d'Europe et d'Amérique du Nord, on assiste aujourd'hui à un processus d'institutionnalisation de nouvelles formes et pratiques de travail partagé ou collaboratif parmi les enseignants et les autres agents scolaires* » (Tardif & Borgès, 2009) et la DP3 en constitue un bon exemple puisque les professeurs qui enseignent cette nouvelle option peuvent faire cours en duo, et impliquer d'autres acteurs comme le Copsy. Ils peuvent également « partager » de manière formelle et informelle leur activité d'enseignement (pour davantage de précisions cf. troisième chapitre) en nouant par exemple des contacts avec des professionnels qui exercent à l'extérieur pour leur demander d'intervenir auprès des élèves (soit sur place en classe ou à l'extérieur de l'école) dans le but de leur faire découvrir le métier qu'ils exercent. Nous proposons de revenir plus précisément sur ces aspects de l'option dans le troisième chapitre.

CHAPITRE 3 : LA DIVERSITE DES FORMES DE L'ENSEIGNEMENT DP3.

Ce troisième et dernier chapitre va nous permettre de présenter plus précisément les données recueillies, et il s'agit aussi d'en proposer une analyse tout en formulant un ensemble d'interprétations.

Comme nous l'expliquons notamment à la fin du premier chapitre (cf. 3.3 mobiliser une démarche ethnographique pour construire le réel) nous nous sommes rendus dans différents lieux pour recueillir nos données (CERPEP, Inspection académique du Nord, Inspection académique du Pas de Calais, trois collèges de l'académie du NPC, des entreprises). Nous avons recueilli différents types de données (des documents écrits, des entretiens, de l'observation). S'agissant de l'observation nous avons expliqué que c'est après avoir mené nos entretiens que nous avons décidé de quoi observer et comment (cf. à la fin du premier chapitre l'exemple sur les diaporamas réalisés par des élèves en classe de DP3). En ce qui concerne nos guides d'entretiens, il convient de préciser que nous en avons créé trois : l'un réservé aux acteurs de l'Inspection Générale et de l'Inspection Académique, un autre pour les principaux de collèges, et un pour les enseignants. Le point suivant vise à présenter les trois guides.

1 : PRESENTATION DES GUIDES D'ENTRETIEN

Guide 1 (noté G1) :

Guide d'entretiens pour les inspecteurs :

- Q1 : Pourriez me rappeler quelle est votre fonction (votre statut) au sein de l'Education Nationale ?
- Q2 : Pourriez-vous me décrire en quelques mots votre métier ?
- Q3 : Quand et comment a été créé le service dans lequel vous travaillez ?
- Q4 : Quels objectifs poursuit ce service ?
- Q5 : Combien de personnes y travaillent avec vous ? Et pourriez-vous me citer les différents métiers représentés ?
- Q6 : Quel lien votre service entretient avec l'extérieur ? Qui sont vos interlocuteurs ?
- Q7 : Comment avez-vous été amené à travailler sur le dispositif de découverte professionnelle ?
- Q8 : Que diriez-vous de ce dispositif tel que vous le voyez personnellement, avec votre expérience ?

Q9 : Quel a été votre rôle dans sa mise en œuvre ?

Q10 : Comment décririez-vous votre activité quotidienne au sein de ce dispositif ?

Q11 : Pourriez-vous me rappeler comment est née l'idée de créer l'option DP pour la filière générale ?

Q12 : Selon vous, quel est l'intérêt d'une telle option en filière générale ?

Q13 : Selon vous qu'est-ce que les élèves et les parents peuvent attendre du choix de suivre une telle option en filière générale ?

Q14 : Quelle idée vous faites-vous de l'activité d'un enseignant pendant quelques heures de DP3 en classe ?

Q15 : Est-ce que vous avez eu l'occasion d'analyser des travaux d'élèves produits dans le cadre de la DP3 ?

Q16 : Est-ce que vous avez eu l'occasion de parler avec des élèves au sujet de la DP3 ?

Q17 : Selon vous, l'option DP3 pourrait-elle devenir une discipline ?

Q18 : Que pensez-vous des visites effectuées auprès de professionnels et en entreprises ?

Q19 : Selon vous, existe-t-il une ou plusieurs différences avec le stage obligatoire en troisième pour tous les élèves ?

Q20 : Selon vous quel est l'intérêt du stage en entreprise pour les enseignants ?

Q21 : Avez-vous déjà eu l'occasion de participer à de tels stages ?

Q22 : Est-ce que vous avez eu des retours sous différentes formes, écrites ou non, d'enseignants de DP3 ayant effectués des stages en entreprise ?

Q23 : Quel regard portez-vous sur la relation Ecole-Entreprise ?

Q24 : Finalement, que pourriez-vous me dire de vous-même ?

Guide 2 (noté G2) :

Guide d'entretien pour les principaux :

Q1 : Pourriez-vous me rappeler quelle est votre fonction (votre statut) au sein de l'Education Nationale ?

Q2 : Pourriez-vous me décrire en quelques mots votre métier ?

Q3 : En quoi consiste le rôle du Principal de collège ?

Q4 : Depuis quand êtes-vous Principal ? Et Principal de cet établissement ?

Q5 : Pourriez-vous me décrire plus finement comment s'est déroulée votre prise de fonction au sein de cet établissement ?

Q6 : Et aujourd'hui, qu'est-ce qu'être Principal du collège (nom du collège)... ?

Q7 : Quels sont les grands projets portés par l'établissement ?

Q8 : Quels sont les projets qui, selon vous, sont à privilégier ou mériteraient de l'être ?

Q9 : Quels sont les projets véritablement considérés comme importants par la majeure partie des acteurs de l'établissement ?

Q10 : Comment percevez-vous l'implication des professeurs dans les différents projets portés par l'établissement ?

Q11 : Comment avez-vous pris connaissance, pour la première fois, du dispositif de Découverte Professionnelle ?

Q12 : Que diriez-vous de ce dispositif tel que vous le voyez personnellement, avec votre expérience ?

Q13 : Comment l'option Découverte Professionnelle 3heures a-t-elle été introduite dans l'établissement ?

Q14 : Quel a été votre rôle dans sa mise en œuvre ?

- Q15 : Et aujourd'hui, quel est votre rôle dans son fonctionnement ?
- Q16 : Selon vous, quel est l'intérêt d'une telle option en filière générale ?
- Q17 : Selon vous, quel est l'intérêt pour les professeurs de participer à l'enseignement de cette option ?
- Q18 : Selon vous qu'est-ce que les élèves et les parents peuvent attendre du choix de suivre une telle option en filière générale ?
- Q19 : Globalement, qu'est-ce que vous attendez des professeurs de l'établissement que vous dirigez ?
- Q20 : Et qu'est-ce que vous attendez d'un professeur de DP3 ?
- Q21 : Quelle idée vous faites vous de l'activité des enseignants pendant quelques heures de DP3 en classe ?
- Q22 : Est-ce que vous avez eu l'occasion de vous entretenir avec des professeurs au sujet de la DP3 ? Dans quelles circonstances ?
- Q23 : Est-ce que vous avez eu l'occasion de parler avec des élèves au sujet de la DP3 ? A quelle(s) occasion(s) ?
- Q24 : Que pensez-vous des visites effectuées par la classe de DP3 auprès de professionnels et en entreprises ?
- Q25 : Est-ce que vous avez eu des retours de ces visites, sous différentes formes, écrites ou non ?
- Q26 : Selon vous, existe-t-il une ou plusieurs différences avec le stage obligatoire en troisième pour tous les élèves ?
- Q27 : Selon vous quel est l'intérêt d'un stage en entreprise pour les enseignants ?
- Q28 : Est-ce que vous avez eu des retours sous différentes formes, écrites ou non, d'enseignants de DP3 (de cet établissement ou d'un autre) ayant effectué des stages en entreprise ?
- Q29 : En ce qui vous concerne, avez-vous déjà eu l'occasion de participer à de tels stages ?
- Q30 : Quel regard portez-vous sur la relation Ecole-Entreprise ?
- Q31 : Finalement, que pourriez-vous me dire de vous-même ?

Guide 3 (noté G3) :

Guide pour les professeurs de DP3 :

- Q1 : Pourriez-vous me rappeler quelle est votre fonction (votre statut) au sein de l'Education Nationale ?
- Q2 : Depuis quand êtes vous professeur ? Et dans ce collège ?
- Q3 : Pourriez-vous me décrire de manière générale le métier de professeur au collège ?
- Q4 : Et de manière plus particulière pourriez vous me donner des précisions sur le votre métier ?
- Q5 : Comment en êtes vous arrivé à exercer votre métier en Découverte Professionnelle 3 heures ?
- Q6 : Qu'est-ce qui vous a motivé ?
- Q7 : Pouvez-vous m'expliquer concrètement ce qu'est la Découverte Professionnelle 3 heures ? Qu'entendez-vous par découverte professionnelle, quel sens lui attribuez-vous ?
- Q8 : Quel a été votre rôle dans la mise en œuvre de la DP3 dans votre établissement ?
- Q9 : Quel est votre rôle dans son fonctionnement général au quotidien ?
- Q10 : Est-ce que le fait d'enseigner en DP3 a eu des répercussions sur votre activité ordinaire d'enseignant ?
- Q11 : Et concernant votre collègue, avez-vous remarqué des changements dans sa pratique ?
- Q12 : D'autres personnes de l'établissement s'intéressent-t-elles à la DP3 ?
- Q13 : Qu'est ce que vous avez concrètement réalisé en termes d'activité (en classe et à l'extérieur) cette année dans le cadre de la DP3 ? Donner des exemples...

- Q14 : Pourriez-vous me raconter une situation qui montre comment un cours de DP3 se passe ?
- Q15 : Comment est évalué le travail de vos élèves et comment évaluez-vous le votre ?
- Q16 : Selon vous quels sont les objectifs à privilégier et qu'est-ce qu'il est important de transmettre aux élèves dans le cadre de cette option ?
- Q17 : Que pensez-vous avoir transmis cette année à vos élèves dans le cadre de la DP3 ?
- Q18 : Selon-vous quel est l'intérêt de suivre une telle option en filière générale ?
- Q19 : Selon vous et d'après votre expérience, qu'est-ce qui peut motiver les élèves et les parents à choisir de suivre une telle option en filière générale ?
- Q20 : Selon vous quels apprentissages peuvent naître de l'activité générée par la DP3 ?
- Q21 : Selon vous quelle est l'utilité des visites auprès de professionnels en entreprises ?
- Q22 : Qu'est-ce qui s'y passe d'important, sur quel registre ? Donner des exemples...
- Q23 : Voyez-vous une ou plusieurs différences avec le stage obligatoire pour tous les élèves en troisième ?
- Q24 : En ce qui vous concerne, êtes vous déjà allé en stage en entreprise ?
- Q25 : Qu'est-ce qu'un stage en entreprise pourrait vous apporter (ou vous a apporté pour les professeurs ayant déjà suivi un stage) ?
- Q26 : Avez-vous tissé des liens avec des professionnels d'entreprises dans le cadre de l'option DP3 ?
- Q27 : Pour faire évoluer cette option que feriez-vous concrètement ?

Notre enquête a visé différentes catégories d'acteurs (Inspecteur Général, Inspecteurs d'académie, principaux, professeurs, professionnels d'entreprise, élèves *etc.*).

Nous avons interviewé de manière formelle (avec dictaphone), un IGEN (Mr Bordet), deux inspecteurs d'académie (Mme Leprêtre, bassin du Nord et Mme Garant bassin du Pas de Calais⁴⁹), un principal et un principal adjoint de collège (Mr Lami et Mr Girard), cinq professeurs de DP3, dont deux professeurs d'histoire-géographie, l'un exerçant dans le collège A (Mr Germain) et l'autre dans B (Mme Bernard). Deux professeures de technologie, dont l'une (Mme Noé), exerce dans A et l'autre (Mr Raymond), qui présente de surcroît la particularité d'être formateur DP3, exerce dans C. Et enfin, un professeur de Sciences et Vie de la Terre (Mr Geoffroy) qui exerce dans B et qui est le seul à avoir tenté avec ses élèves de DP3, la création d'une « mini entreprise »⁵⁰ qui s'est soldée par un échec, ce type de projet étant, selon lui, beaucoup trop ambitieux pour des élèves de 3^{ème}.

⁴⁹ Dans l'Académie du Nord-Pas-De-Calais, nous notons N pour le bassin du Nord ; et nous notons PC pour le bassin du Pas-De-Calais.

⁵⁰ La mini-entreprise est considérée comme une pratique emblématique de l'éducation à l'entrepreneuriat (Champy Remoussenard, 2012).

Les Guides sont notés G1, G2 et G3 et les questions sur lesquelles nous allons axer nos réponses sont triées, classées et numérotées en fonction de l'acteur et du niveau où il exerce son activité⁵¹. Prenons un exemple, G2 N, Q8 : correspond à ce que dit Mme Leprêtre inspectrice dans le bassin du Nord au sujet du fonctionnement de l'option.

1.1 : LE FONCTIONNEMENT DE L'OPTION DANS TROIS COLLEGES DE L'ACADEMIE DU NORD PAS DE CALAIS.

Nous proposons ici de déconstruire le discours porté sur le fonctionnement de l'option à différents niveaux (le national, l'académique et le local) à partir de ce qui est dit de ce fonctionnement par différentes catégories d'acteurs : inspecteurs (un IGEN et deux Inspecteurs au niveau académique), un principal et un principal adjoint de collège, des professeurs. Pour formuler notre analyse nous allons donc croiser des propos recueillis à partir de G1, G2 et G3 en nous focalisant notamment sur les questions (G1 Q7, Q8 et Q9), (G2 Q11 et Q12), (G3 Q7 Q8 et Q9).

G1 Q7 IG :

Extrait de l'entretien mené avec Mr Bordet.

Akim Boughagha : Que diriez-vous de ce dispositif (Découverte Professionnelle) tel que vous le voyez personnellement, avec votre expérience ?

Mr Bordet : J'aurais tendance à dire qu'il s'y fait globalement de bonnes choses, voire de très bonnes choses. Mais que c'est un dispositif qui manque de pilotage aussi bien au niveau national qu'au niveau académique. Ce qui fait que, d'une certaine manière on peut dire aussi qu'il s'y fait tout et rien : à la fois les meilleures choses qu'on puisse imaginer et parfois des...des dérives que nous avons signalées.

Akim Boughagha : Quels types de dérives ?

Mr Bordet : La dérive par exemple de penser que la Découverte Professionnelle 3 heures ne s'adresse qu'aux jeunes en difficulté. Or euh... normalement ça s'adresse à tous les élèves de troisième, il n'y a pas de raison qu'un élève qui n'a pas de difficulté ne soit pas aidé dans la fabrication de...de son parcours de...de son projet personnel. Ensuite euh... et c'est un peu dans le même esprit, c'est le corolaire de ce que je viens de dire précédemment. Euh...la Découverte Professionnelle ne consiste pas à montrer ce que sont des métiers

⁵¹ Nous avons également tenu à rendre anonyme nos entretiens : les noms et prénoms des acteurs sont fictifs.

d'exécution seulement : plombier, maçon même si j'ai le plus grand respect bien sûr pour ces métiers là. Euh... il faut ouvrir l'esprit d'ouverture, l'esprit des jeunes et leur montrer qu'il y a toujours une diversité de métiers.

Akim Boughagha : Quel a été votre rôle dans sa mise en œuvre et comment décriez-vous votre activité quotidienne au sein de ce dispositif ?

Mr Bordet : Alors en fait euh...l'Inspection Générale n'a pas été sollicité pour la mise en œuvre de la Découverte Professionnelle 3 Heures. Nous, ce que nous avons fait, c'est...nous avons travaillé aux côtés de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire : la DGESCO, pour rédiger le *vademecum* qui accompagne la DP3. Euh...le cahier des charges de la formation. Mais, sinon, l'Inspection Générale n'a pas été sollicitée au quotidien pour sa mise en œuvre. En revanche ce sont les Inspecteurs qui travaillent en académie qui eux, ont été sollicités plus ou moins. Mais on voit bien que...euh...la Découverte Professionnelle 3 heures dans la mesure où elle n'appartient à aucune discipline d'enseignement proprement dit, n'est en définitive suivie par aucune Inspection Générale en particulier.

Akim Boughagha : Et en ce qui concerne votre rôle, même si ce n'est pas dans la mise en œuvre, vous avez eu un rôle... ?

Mr Bordet : On a eu un rôle parce que le doyen de l'Inspection Générale nous a demandé de rédiger pour le ministre un rapport sur la DP3, donc là on a eu un rôle... nous sommes allés voir en académie, nous avons rédigé des préconisations, des propositions. Mais il faut savoir qu'aujourd'hui, euh...la Découverte Professionnelle 3 heures et plus encore, puisque elle s'intègre dans le parcours de découverte des métiers et des formations, n'est pas suivie par l'Inspection Générale de l'Education Nationale en tant que telle. On le regrette d'ailleurs (sur un ton humoristique).

Akim Boughagha : C'est-à-dire vous le regrettez ?

Mr Bordet : C'est-à-dire, je pense que, un dispositif comme celui là, nécessite bien sûr un pilotage académique fort, je l'ai dit tout à l'heure : sans pilotage académique, euh...on va faire n'importe quoi et nécessite de mon point de vue, un minimum de pilotage national. Il ne s'agit pas de piloter par le ministère. Ce temps là est révolu, mais je pense que le ministère doit mettre en synergie toute l'activité euh et les bonnes choses qui se font dans les académies.

L'extrait de l'entretien précédent mené avec Mr Bordet IGEN nous indique que même s'il est très intéressé à la fois par le dispositif et l'option, le regard qu'il porte sur leur fonctionnement reste très distancié. En ce qui concerne notamment le fonctionnement réel de l'option, dans la mesure où l'Inspection Générale n'a pas eu à jouer de rôle prescrit par le Ministère et l'Institution, l'IGEN semble garder une certaine retenue et n'évoque pas véritablement et précisément le fonctionnement réel alors même qu'il aurait pu s'appuyer sur des éléments du rapport élaboré en 2009 avec des collègues de l'Inspection Générale (rapport 2009-054 portant sur la DP3, cf. le premier chapitre).

Monsieur Bordet nous révèle qu'il regrette que malheureusement les IGEN n'aient pas eu de rôle à jouer dans le fonctionnement de l'option, ce qui est pour nous tout à fait paradoxal.

Le discours recueillis à partir de cet entretien centré sur l'activité de cet IGEN nous apparaît paradoxal car cet IGEN a participé à l'étude visant à produire un rapport sur la mise en œuvre de l'option (rapport 2009-054)⁵² commandée par le Ministère, et prescrite de manière à rendre compte de ce qui se fait dans différents établissements notamment en vue de produire des conseils et recommandations pour améliorer et rendre plus efficace son fonctionnement. En participant à cette étude, par son activité de contrôle, par son travail de rappel et/ou d'explicitation de la prescription, et par l'écriture du rapport (activité créative) qui débouche sur des conseils et recommandations, il intègre le fonctionnement réel de l'option et participe par son rôle non pas de pilotage mais contrôle et d'audit à faire fonctionner l'option.

Son discours tend vers le jugement lorsqu'il dit : « on y fait de bonnes choses voire de très bonnes choses » sans toutefois donner davantage de précisions ni d'exemples. Au cours de cet entretien, l'IGEN n'a pas estimé important de préciser qu'il s'est lui-même rendu dans des collèges pour contrôler la mise en œuvre de l'option, c'est-à-dire aussi pour évaluer ce qui se fait (de bien ou non) dans différents établissements.

Cet IGEN comme tout autre professionnel lorsqu'il évoque ce qu'il fait, ne dit pas tout ce qu'il fait⁵³ et il en oublie même que son rôle dans le cas précis de cette option DP3, qui ne visait certes pas le pilotage, participait tout de même au mouvement global d'introduction de l'option dans le système scolaire et a eu un impact sur le fonctionnement de celle-ci.

Par son activité, cet IGEN a donc participé au fonctionnement réel de l'option dans le sens où il est un acteur qui est entré en relation avec d'autres dans le « système d'action concret » généré par et pour le changement voulu par l'Institution, notamment pour s'adapter à l'environnement extérieur (le contexte économique, politique et social).

⁵² Rapport que nous avons recueilli comme une donnée de l'activité des IGEN (trace écrite), cf. les chapitres précédents.

⁵³ Cf. la partie suivante intitulée le discours sur l'activité.

L'extrait suivant est tiré de l'entretien mené avec Madame Leprêtre qui fait partie de ces Inspecteurs qui ont eu en charge le pilotage de l'option comme nous l'a indiqué Monsieur Bordet. Mais encore « fallait-il trouver le temps » nous révèle l'entretien centré sur l'activité de Mme Leprêtre.

Lorsqu'elle était stagiaire, la mission qui lui a été confiée visait à accompagner la mise en œuvre de l'option pendant son introduction dans une autre Académie. Mais lorsqu'elle est entrée en fonction dans le Nord l'option était déjà introduite et en fonctionnement. Le pilotage s'est interrompu presque brusquement au bout d'un an, car d'une part le comité de pilotage ne se réunissait plus et d'autre par parce que son activité devait se focaliser principalement sur la réforme du Bac Professionnel et sur la mise en œuvre du PDMF. Son activité ne lui laissait donc « plus le temps de suivre l'option DP3 » qui restait donc en « *stand by* », selon ses propos, ce qui veut dire en d'autres termes que le pilotage de l'option a été mise de côté au niveau académique par cet Inspecteur et ces collègues chargés du pilotage dans le bassin du Nord. Elle souligne également le manque d'ambition du Ministère, pour elle, il aurait fallu rendre l'option obligatoire pour tous les élèves.

G1 N Q6, Q7 et Q8 :

Extrait de l'entretien mené avec Mme Leprêtre.

Akim Boughagha : Comment avez-vous été amenée à travailler sur le dispositif de Découverte Professionnelle ?

Mme Leprêtre : Ma première année de fonction en tant qu'Inspecteur, donc Inspecteur Stagiaire dans la Marne, on crée la DP3 et il faut tout mettre en place. A ça c'est... un bon souvenir (Rire). Après on réunit tous les chefs d'établissement, on crée des outils, on travaille d'arrache-pied, parce que c'était nouveau, il y avait pas de programme euh... c'était, une très, très belle aventure que je n'ai pas vécu dans cette dans cette académie (du Nord). Donc voilà, en tant qu'Inspecteur d'orientation, stagiaire, au cœur du problème. Et on a tout créé parce qu'on n'avait pas d'outils. Mis à part les outils de l'ONISEP. Mais on n'avait pas d'outils de communication avec les chefs d'établissement et avec les équipes euh... au tout début de la DP3.

Akim Boughagha : Que diriez-vous de ce dispositif tel que vous le voyez personnellement, avec votre expérience ?

Mme Leprêtre : Alors, je l'ai audité ce dispositif. C'est-à-dire que je me suis rendue dans des établissements qui l'ont mis en place. Où j'ai vu, le meilleur comme le pire. Alors que dire ? C'est une très belle idée de faire en sorte que la découverte des métiers euh... soit une... réalité pour les élèves et soit plus concrète que ce qu'on pouvait leur dire lors d'un entretien avec un Conseiller d'Orientation ou une visite au CDI, ou une visite d'établissement. Apporter cette culture de l'entreprise me semble extrêmement important. Euh... ce que je peux regretter mais... ça n'engage que moi, c'est que... ces 3h ne soient pas réservées à tous. C'est 3h pour les élèves

qui le choisissent. Et en fait je pense que tout le monde dans notre système, éducatif, tous les élèves auraient besoin de cette culture, euh ouverte sur le monde extérieur, le monde de l'entreprise, le monde économique et social. Je l'ai dit dès le départ, de toute façon. Mais euh... j'étais euh... ça allait dans le sens de ce que je... souhaitais comme évolution dans le système éducatif, peut-être que j'ai trouvé que ce n'était pas assez ambitieux.

Akim Boughagha : Quel a été votre rôle dans sa mise en œuvre ?

Mme Leprêtre : Comme je l'ai dit tout à l'heure, donc euh... je reparle bien du de la DP3. Là c'était un dossier, c'était même un dossier sur lequel j'étais inspectée. Donc ça été pour moi un dossier euh... où je l'ai pris en charge de A à Z dans le département où j'étais, en collaboration avec le CSAIO, je vous ai rappelé tout à l'heure qu'on avait un Chef de Service Académique, qui lui euh... était chargé de la communication au niveau de l'académie. Et nous euh... les Inspecteurs de l'Orientation au niveau du... des départements... parce qu'il y a une hiérarchie aussi euh... descendante. Donc c'est un dossier euh... qui a été mené de A à Z. Quand je suis arrivée donc dans l'académie, de Lille, c'est l'année suivante de la mise en place, ici euh... ils, ils avaient aussi donc euh travaillé, j'ai été associé au groupe de pilotage académique de la DP3, que nous n'avons pas réuni l'année dernière. Parce que, comme nous ne pouvons pas nous disperser, et on travaille déjà beaucoup (rire), on était sur la réforme des lycées. Si vous ne l'avez pas euh... euh... appréhendé encore, nous avons eu euh deux réformes à mettre en place, la rénovation de la voie professionnelle avec la mise en place des Bac Pro 3ans qui est une petite révolution dans notre système, euh... et puis euh... la réforme des lycées qu'en ce moment euh je passe mon temps à auditer, parce qu'on la met en place en ce moment. Donc c'est vrai qu'il n'y a pas eu de réunion du groupe de pilotage académique DP3 l'année dernière. Mais les années précédentes euh... je participais au groupe de pilotage.

Akim Boughagha : Comment décririez-vous votre activité quotidienne au sein de ce dispositif ?

Mme Leprêtre : En ce moment ? Elle est... inexistante. En même temps, euh... j'estime... d'abord moi, je ne peux pas mettre en place sans qu'il y ait un pilotage académique de la DP3. Pour l'instant, il n'y en a pas ce qui ne va pas dire qu'il n'y en aura plus. Mais c'est qu'on l'a mis en *stand by* l'année dernière. Parce qu'il nous a fallu mettre aussi en place le PDMF⁵⁴, je pense que ça sera important euh... que vous vous renseignez sur cette mise en place du PDMF où la DP3 trouve tout à fait sa place. Le Parcours De découverte des Métiers et des Formations et donc dans la mise en place du... je dirai que, là actuellement, la seule implication que j'ai dans la DP3, c'est dans le cadre du PDMF. C'est-à-dire dans le cadre du PDMF, là par contre que je pilote puisque l'année dernière, on a euh... fait un... programme pluriannuel d'orientation que nous avons euh... euh... présenté dans toutes les réunions de bassin, à tous les chefs d'établissement, où la DP3 était dans le PDMF. Mais il n'y a pas eu de pilotage direct de la DP3. Mais la DP3 est apparu forcément dans tous les programmes pluriannuels obligatoires que les chefs d'établissement doivent nous rendre, mais ils ont 3ans, euh... sur

⁵⁴ PDMF : le Parcours de Découverte des Métiers et des Formations est devenu depuis 2015 le Parcours Individuel d'Information, d'Orientation et de Découverte du Monde Economique et Professionnel (PIIODMEP). Selon le site du Ministère de l'Education Nationale, le PIIODMEP « doit permettre aux élèves de la 6e à la terminale de construire progressivement, tout au long de leurs études secondaires, une véritable compétence à s'orienter et de développer le goût d'entreprendre et d'innover au contact d'acteurs économiques. Chaque élève, quelle que soit sa formation en voie générale, technologique ou professionnelle pourra en bénéficier ». Ce parcours a été expérimenté dès janvier 2015 dans quelques établissements pilotes en vue d'une généralisation à la rentrée 2015.

l'orientation. Précédemment, euh... précédemment c'était... le suivi... d'abord le mettre en place, faire en sorte qu'il y en ait partout, ce qui n'a pas été le cas la première année. Donc quand je suis arrivée moi dans l'académie, tout n'était pas mis en place, j'ai obligé à ouvrir partout et euh... après j'ai eu le suivi pédagogique puisque on est allé dans les... dans les DP3, visiter et on a fait un compte rendu au recteur. Et puis maintenant le relais, euh... il est plutôt du côté des Inspecteurs, ce que l'on appelle nous les Inspecteurs matières, les IAIPR euh... qui eux, lorsqu'ils inspectent un enseignant euh... doit aussi penser qu'il doit inspecter euh... l'enseignant dans le cadre de l'inspection, lui parler de son rôle dans la DP3. Donc il n'y a pas eu de visites de dispositif DP3, l'année dernière. Du tout... dans l'académie. Ou alors s'il y a un collègue qui l'a fait, il ne l'a dit à personne (rire). Il a eu peur de dire qu'il avait du temps. Mais ça c'est en « off » hein ! (rire).

En situation de travail, l'activité de Mme Leprêtre Inspecteur au niveau Académique, l'a amené à faire des choix et à prioriser son action. La DP3 n'était plus une priorité de son activité non pas par manque de temps comme son humour peut nous le laisser entendre lorsqu'elle dit en riant : « Ou alors s'il y a un collègue qui l'a fait, il ne l'a dit à personne. Il a eu peur de dire qu'il avait du temps. Mais ça c'est en *off* hein ! ». Si la DP3 n'était plus sa priorité c'est bien parce que comme nous le postulons (cf. premier chapitre) cette option une innovation, et l'une des caractéristiques principales de l'innovation est qu'elle ne peut faire l'objet nous le rappelons d'une quelconque maîtrise ou d'un contrôle. L'innovation engendre d'autres innovations dans un tumulte quasi incontrôlable. Certes, le fait que la DP3 a été introduite dans le même temps qu'un grand mouvement de réformes dans le secondaire (BAC Pro, DP6, PDMF) a également eu un impact sur l'activité de cet Inspecteur, mais il en aurait été de même si elle avait du concentrer son activité sur le pilotage de la DP3.

Ce qui n'est pas fait, fait autrement, mis de côté par manque réel de temps ou pour d'autres raisons *etc.* relève du réel l'activité au sens où Yves Clot l'entend dans *La fonction psychologique du travail* (Clot, 1999), c'est également le « pouvoir d'agir » que nous voyons comme une conséquence du « pouvoir » de l'acteur en activité au sein d'une organisation. Pour nous ce n'était pas le pilotage de la DP3 qui était en *stand by* lors de la conduite de cet entretien. Car en fait, comme nous allons le préciser par la suite le pilotage de l'option se réalise non pas au niveau académique mais sur place dans les collèges dans lesquels nous nous sommes rendus.

L'innovation DP3 a mis Mme Leprêtre ainsi que les autres acteurs chargés du pilotage de la DP3 au niveau académique en situation d'attente, et pendant cette attente, ils ne sont pas restés sans rien faire puisqu'ils ont fait le choix de concentrer leur activité sur d'autres chantiers en cours : réforme du Bac Pro, mise en œuvre du PDMF. En voyant cela comme une

excuse elle minimise l'importance de l'ampleur qu'a prise la DP3 alors que paradoxalement elle voit la DP3 comme une nouveauté très intéressante.

La DP3 est d'ailleurs souvent vue et décrite de manière positive par les acteurs mais en même temps ils la trouvent dérisoire et sans ambition, sans doute parce que facultative, c'est le cas pour Mme Leprêtre qui en parle sur un ton humoristique comme pour fuir le fait qu'elle n'avait aucune emprise à l'époque sur le fonctionnement de l'option. Sans nous le révéler véritablement, elle n'était pas satisfaite de la tournure qu'a prise l'option même si son entretien peut laisser penser le contraire.

En participant ainsi « aux jeux de pouvoir » dans le système généré par la DP3, et en faisant le choix de faire autre chose pour agir contre ce qui la trouble : l'innovation DP3, elle participait en fin de compte au fonctionnement réel de l'option qui incluait, selon nous, cette non implication révélée, parce justement cela relève de ce que produit une innovation dans une organisation.

Le pouvoir d'agir c'est aussi attendre et faire autre chose en situation de travail parce que ce n'est pas possible de faire ce qui est attendu. Le rôle prescrit de cet Inspecteur au niveau académique devait l'amener à poursuivre le pilotage de l'option mais son activité, c'est-à-dire aussi son rôle réel l'a amenée à laisser de côté le pilotage de l'option DP3 et à concentrer ses efforts sur ce qu'elle pouvait maîtriser. En agissant de la sorte elle participait donc également en tant qu'acteur au fonctionnement réel de l'option.

L'encadré suivant est un extrait de l'entretien mené avec Mme Garant, Inspecteur au Académique, dans le bassin du Pas-De-Calais. La première réponse apportée par Mme Garant dans cet extrait suivant nous permet de comprendre que le rôle qu'elle a joué dans la mise en œuvre de l'option DP3 a commencé avec l'accompagnement des collègues du bassin du Pas-de-Calais.

G1 Q6, Q7, Q8 et Q9 PC :

Extrait de l'entretien mené avec Mme Garant.

Akim Boughagha : Comment avez-vous été amenée à travailler sur le dispositif de Découverte Professionnelle ?

Mme Garant : Alors comment ? Euh... ben de fait puisque la Découverte Professionnelle 3 heures était une... est une option proposée aux élèves de collège à l'issue de la 4^{ème} euh donc comme toute proposition de formation et toute information sur les formations qui sont proposées dans les établissements, euh c'est dans ce cadre là, étant

en charge de la politique d'Information et d'Orientation des élèves euh... c'est dans ce cadre là que nous sommes en... charge de... travailler sur ce dispositif euh de Découverte Professionnelle 3 heures. En sachant que... au départ euh dans une vie antérieure j'ai été amenée aussi à travailler au sein du rectorat et auprès du Chef de Service Académique d'Information et d'Orientation sur la mise en œuvre et le développement de cette option DP3 au sein des collèges. Donc là euh... pour le coup euh... il fallait expliquer euh... trouver l'intérêt euh pour un établissement de proposer cette option aux différents collégiens et donc il y avait le déploiement et euh... l'information auprès des établissements sur la DP3. Donc ça c'est à l'origine, et puis maintenant bon ben c'est l'application c'est euh... le suivi euh... les procédures pour rentrer dans cette option, euh... quelle offre de formation on propose et puis euh... comment relancer ou comment aider les établissements notamment euh... lorsqu'ils doivent trouver des lieux de... des rencontres euh de partenaires et des entreprises euh... comment les aider à trouver ces partenaires euh... pour faciliter la mise en œuvre de la DP3 au sein de leur établissement.

Akim Boughagha : Que diriez-vous de ce dispositif tel que vous le voyez personnellement avec votre expérience ?

Mme Garant : [...] c'est une opportunité pour découvrir des champs professionnels, une culture professionnelle donc c'est une connaissance en plus pour, éventuellement ensuite être amené à avoir des compétences en plus et des connaissances en plus, pour être amené à choisir sa formation et son métier dans les années euh suivantes, donc ce n'est que du plus pour les élèves hésitants, pour les élèves qui ne savent pas quoi faire ou... pour aussi ouvrir des champs professionnels pour les élèves qui n'ont qu'une idée et une seule, euh... ce qui limite un peu les champs et l'ouverture par rapport à tout ce qui est proposé aux élèves à l'issue de la 3^{ème}. Donc c'est qu'un plus, c'est une option en plus euh... qui est euh... qui tombait euh... je dirai aussi euh... bien... enfin qui tombait bien par rapport à tout ce qui pouvait être proposé euh ou critiqué euh sur le système euh... éducatif, en disant « on oriente mal », « on informe mal ». Bon, là les... chaque collégien a la possibilité de choisir cette option, si ça l'intéresse bien évidemment puisque c'est un choix, ce n'est pas obligatoire. Et donc pour moi je trouve que c'est vraiment une approche différente et une possibilité de connaissance du monde de l'entreprise, de la culture professionnelle qui est euh... euh... qui pour une fois est assez innovant, enfin qui était innovant à l'époque quand cela a été proposé puisqu'on ne se contentait plus euh... euh... de visites mais c'était vraiment un travail de fond sur euh... la découverte de l'entreprise. Donc c'est que du positif pour moi bien évidemment. Bon après il faut voir euh aussi les élèves et comment c'est mis en œuvre aussi dans les établissements parce que d'un établissement à un autre, derrière l'option DP3, on a euh différentes approches.

Akim Boughagha : Vous disiez : « on oriente mal » « on informe mal ». Qui disait cela ?

Madame Garant : euh... la presse (Rire). C'est connu au niveau de la presse, les parents d'élèves bon euh... ça c'est je dirai les... les représentations qui sont faites euh... auprès du commun des mortels.

Akim Boughagha : Vous avez dit : « c'était innovant », qu'est-ce que vous entendez par là ?

Madame Garant : A l'époque ! Parce que bon, des découvertes de l'entreprise on en avait. Bon ça se limitait à une visite d'entreprise dans le meilleur des cas. Ou euh... à un stage mais sans exploitation pédagogique derrière donc euh... un élève, on va lui faire visiter une entreprise euh... si on l'a pas préparé en amont déjà et si on n'exploite pas après et... si on ne met pas en avant lui ce qu'il a trouvé comme intérêt ou si on n'a pas travaillé aussi sur ces intérêts, sur ce qu'il a au fond de lui mais qu'il ne connaît pas forcément, euh... ça n'a aucun

intérêt. Donc ça c'est ce qui était un peu avant. Avant euh... bon c'était fait dans le meilleur des cas. Je dis bien ce n'était pas automatique. Donc là euh... c'est dans ce sens là que c'est aussi innovant parce qu'elle aborde le côté entreprise mais également toute la préparation, tout ce qui est connaissance de soi, donc on travaille beaucoup sur les intérêts des jeunes par des tests d'intérêts. On prend le temps hein, puisqu'on a 3 heures par semaine, on prend le temps vraiment de faire un travail de fond sur la personnalité, sur les découvertes, donc on peut travailler sur différents types d'entreprise, euh... différents stages également euh... avec à chaque fois du temps pour exploiter aussi. Donc ça pour le coup c'est innovant, c'est un temps consacré dans l'emploi du temps de l'élève pour euh... partir à cette découverte professionnelle. Donc là pour le coup c'était vraiment innovant hein. Euh... et puis euh ce temps consacré, cette possibilité forcément comme on a du temps de pouvoir bien exploiter les choses et d'avoir cette approche pédagogique, en tant que telle.

Akim Boughagha : Quel a été votre rôle dans sa mise en œuvre ?

Mme Garant : Alors euh... ben là il faut remonter... Je parlerai peut être de cette année euh... plutôt puisque la mise en œuvre euh... je dirai la mise en œuvre dans le département euh... cette option est proposée dans tous les collèges donc la mise en œuvre elle y est. Par contre euh... là actuellement ce qu'il faut souvent euh... peut être, réactiver, c'est euh ... être attentif dans le cadre des projets d'établissement. Par exemple au niveau des structures, à ce que les euh... tous les aspects de la Découverte Professionnelle soient bien abordés au sein des établissements, donc là c'est plus un pilotage au niveau du département, euh... faire le suivi de cette mise en œuvre de la DP3 avec tous ces aspects euh... pédagogiques euh... être attentif à cet aspect là. Et également euh... être attentif aux... dérives qui pourraient y avoir au niveau de l'orientation, là des élèves, de 4^{ème} euh... qui ne seraient pas forcément... pour lesquels on proposerait ce choix d'option DP3 euh... uniquement parce qu'ils sont mauvais élèves. Euh... là c'est la dérive à ne pas avoir donc là être attentif à... l'information qui est donnée au sein des établissements sur cette option. Donc là, c'est plus un... un regard euh... de veille et de suivi, de la DP3 plutôt que de la mise en œuvre puisque... actuellement c'est mis en œuvre partout nous dans le département.

Akim Boughagha : Comment décririez-vous votre activité quotidienne au sein de cette option ?

Mme Garant : Euh... alors là ce n'est pas... quotidienne, c'est plus dans le pilotage et dans la mise en œuvre de, au sein des établissements. Bon il y avait également, au départ dans, dans la mise en œuvre au niveau du rectorat il faut savoir que le, le pilotage dans notre académie a été décidé euh... donc par le recteur. Euh... le pilotage de cette option DP3, de la mise en œuvre, du déploiement euh dans notre académie, a été délégué au Chef de Service Académique d'Information et d'Orientation. Donc au départ euh... lorsque j'étais encore au rectorat, il y avait effectivement un groupe de pilotage académique, donc euh... qui était euh... qui régulièrement faisait le point justement sur euh... le déploiement de l'option dans les, dans les différents euh... établissements et également des guides euh... d'aide au déploiement au sein des établissements et de suivi. Donc là je ne sais pas si vous avez rencontré euh déjà euh le nouveau euh... enfin le nouveau, le CSAIO de... A l'heure actuelle, est-ce que vous l'avez déjà rencontré ou pas ? Qui a en charge donc le pilotage au niveau académique de la DP3. Donc si vous voulez au niveau du pilotage académique, c'est le CSAIO qui euh... est amené à relancer un peu l'activité. Bon cette année le groupe de travail ne s'est pas encore réuni. Le groupe de pilotage académique ne s'est pas encore réuni. Et nous, enfin moi au niveau départemental puisque c'est moi qui ai en charge ce dossier là, euh... c'est euh... ce n'est pas quotidien bien évidemment puisque ça roule pour nous euh... cette option là

roule euh... roule effectivement euh... c'est euh voir un peu le travail des Conseillers d'Orientation Psychologue au sein des établissements et plus particulièrement le travail sur les centres d'intérêts des élèves, le suivi et l'exploitation de, de cette option qui est fait en collaboration avec les professeurs qui travaillent dans la DP3 et les conseillers d'orientation. Donc là, si vous voulez le travail il est plus au niveau de l'exploitation et le suivi de la DP3 et là euh... au niveau des CIO du département, bon ben ce travail il y a à chaque fois des questionnaires d'intérêts qui sont proposés aux élèves au sein de cette option DP3, enfin de ces 3 heures. Il y a un temps d'intervention des Conseillers d'Orientation Psychologue au sein des collèges. Donc c'est... ce n'est pas un travail quotidien mais plutôt des travaux de bilan... statistique, d'exploitation, de suivi et de voir un peu s'il n'y a pas de dérives qui se mettent en place.

Il s'agissait surtout pour Mme Garant de trouver des stratégies visant à informer les acteurs au niveau des établissements tout en suscitant leur intérêt pour l'option. En d'autres termes la logique de mission dans laquelle elle se trouvait impliquée, visait à accompagner l'introduction de cette « nouveauté » en l'expliquant, en l'explicitant aux acteurs des collèges français comme pour en faire la « publicité ».

Cette façon de procéder se retrouve également dans l'enseignement de DP3 proposé par certains professeurs, lorsque par exemple les professeurs de DP3 placent les élèves dans une situation au cours de laquelle ils doivent présenter l'option DP3 (par de l'affichage ou autres) aux élèves des classes inférieures à partir de différents travaux qu'ils ont mené au cours de l'année. Mais ce type d'activité générée par les acteurs principaux au sein des collèges (c'est à dire les professeurs et leurs élèves) qui peut se traduire en termes de fonctionnement réel de l'option dans les établissements est beaucoup plus complexe que ce qui est prévu par les textes officiels et n'a rien à voir avec une simple découverte de métier comme les textes prescrivent. Nous proposons de revenir plus précisément sur les situations d'enseignement de la DP3 notamment dans la partie suivante intitulée *le travail réel en situation de découverte professionnelle*.

Pour en revenir à Mme Garant, comme elle le dit plus précisément : « il fallait expliquer, trouver l'intérêt pour un établissement de proposer cette option aux différents collégiens ». Le « il fallait » dans sa réponse nous indique qu'il s'agissait pour elle d'une prescription et non d'une forme de pédagogie d'accompagnement du changement ce qui renforce notre idée selon laquelle la DP3 est bien une innovation et non pas un simple changement généré par un ensemble de réformes institutionnelles⁵⁵. Le rôle prescrit qu'elle a joué à ce niveau de l'introduction de l'option DP3 relevait de sa mission d'Inspectrice de l'Education Nationale.

⁵⁵ Cf. le premier chapitre et la partie portant sur l'innovation.

Mais pour une Inspectrice de l'EN qui a pour spécialité l'Information et l'Orientation comme elle nous l'explique en tout début d'entretien⁵⁶, comment faire pour « vendre » aux établissements et aux acteurs principaux une nouvelle option qui doit être nécessairement introduite dans leur fonctionnement habituel, alors même qu'elle-même ne semble pas véritablement convaincue que c'est ce qui est à faire et non ce qu'il faut faire ?

Car, derrière le « ce qu'il fallait faire » nous le rappelons, c'est la prescription qui est évoquée par l'acteur interviewé et non pas l'activité. L'activité c'est-à-dire ici, faire de telle manière parce que « je sais faire, je suis capable de faire et je pense que c'est mieux de faire de telle manière ». En d'autres termes, il existe un écart entre ce qu'il lui a été demandé de faire : accompagner l'introduction de l'option, ce qu'elle a dit (pendant de notre entretien) de ce qu'elle avait à faire au moment de l'introduction de l'option et ce qu'elle a fait concrètement : trouver des mots pour parler de manière positive de l'option afin que son introduction se passe sans heurt et qu'elle soit investie très rapidement et avec enthousiasme par les acteurs des établissements pour la faire fonctionner de la manière la plus efficace possible sans *a priori* et sans porter de jugement négatif qui pourrait parasiter l'usage qui en est fait par les acteurs. Et finalement, l'activité déployée par cette inspectrice constitue également une part du fonctionnement réel de l'option.

L'extrait ci-dessous de l'entretien mené avec Mr Lami, nous amène à passer de la catégorie Inspecteur à la catégorie de Principal de Collège. Cet extrait nous permet d'apprendre que lorsque Mr Lami a commencé sa carrière de principal, le collège dans lequel il exerçait sa fonction de principal était un établissement « pilote ».

G2 Collège B Q11 et Q12 :

Akim Boughagha : Comment avez-vous pris connaissance pour la première fois du dispositif de Découverte Professionnelle ?

Monsieur Lami : Ben parce que le collège dans lequel j'exerçais auparavant ma fonction de Principal faisait partie des établissements pilote. Donc euh... voilà j'ai assisté aux premières réunions euh... de la... sur la mise en place euh... de la DP3, euh... bon qui... qui était une expérience à l'époque donc euh... euh ce qu'on avait fait à l'époque c'était une expérience originale dans le sens où euh j'étais Principal d'un petit collège de 100 élèves, très difficile, euh... avec euh donc a, on avait considéré avec euh ma collègue du de l'établissement, voisin euh... qui était aussi un petit collège un peu plus gros que le mien euh... de faire une DP3 collective, euh... donc on a fait des projets communs. C'est-à-dire que... bon chacun... les, les professeurs, donc j'avais désigné un professeur de l'établissement plus le documentaliste. Elle avait désigné une professeure de son

⁵⁶ Cf. la réponse à notre première question du guide d'entretien des inspecteurs.

établissement plus le documentaliste, et donc euh on a constitué deux groupes euh... d'une douzaine d'élèves euh... qui ont euh... travaillé ensemble. Donc on avait un peu complexifié les choses somme toute hein parce que après en termes d'organisation, enfin c'était intéressant en termes d'échanges des deux établissements surtout que les établissements étaient en... en, en voie de fusion, fusion qui est effective maintenant hein euh... mais euh... donc on avait euh... on, on avait réuni... bon les enseignants parce que là c'était un peu compliqué dans le sens où tout était à créer c'est-à-dire les séquences pédagogiques étaient à créer. Donc on est partie d'abord euh... de rien, ensuite très vite euh... il y a quand même eu euh... euh... des... des guides euh... des ouvrages euh qui ont été édités et qui ont permis euh d'avoir des repères assez précis sur euh... euh... la progression euh... à donner. Mais c'est vrai que je me souviens à l'époque, les professeurs travaillaient beaucoup à préparer ça comme des cours hein euh... euh sachant que ça n'était pas des cours, mais euh... voilà, ont... ont du beaucoup travailler pour préparer des séances. Euh... par la suite euh... dans le courant de la première année d'expérience, il y a eu un gros livret qui est sorti là avec des fiches très, très bien faites qui ont permis euh... de s'appuyer euh... là-dessus. Alors là... là... en tant que Principal euh... on a trouvé très intéressant de mettre ça en œuvre, euh... les acteurs ont trouvé ça très intéressant mais ont beaucoup travaillé et ont peut-être été euh... pris davantage par la... réalisation des séances que euh... une réflexion sur leur mise en œuvre. Donc on avait fait un bilan à la fin de l'année et on s'était dit euh... qu'il était très important de réfléchir euh... tant au fond, qu'à la forme que va prendre la DP3 qui doit être différente d'un cours, qui doit être différente de... de ce qui est proposé habituellement aux...aux élèves. Donc euh sur l'année d'après c'est ce qui a été pris en compte et ça avait mieux fonctionné avec davantage d'échanges, davantage de... de, de recherches et cetera. Voilà donc euh... c'était... c'était à l'époque et depuis bon ben... les choses... enfin la... la documentation en ce qui concerne la DP3 est, est très importante et actuellement euh... il y a même des partenaires euh... comme Entreprendre Pour Apprendre qui s'associent au DP3 et... et effectivement qui apportent euh... une expertise euh... beaucoup plus importante quoi.

Akim Boughagha : Que diriez-vous de ce dispositif tel que vous le voyez personnellement avec votre expérience ?

Monsieur Lami : Oui... moi je suis très favorable à ce dispositif là euh... je dirai que... la difficulté c'est de faire euh... comprendre aux élèves avant euh... de quoi il s'agit. Donc il y a un travail de communication à faire à l'interne euh... beaucoup plus que la communication traditionnelle pour pouvoir euh... donner du sens euh... a priori parce que, une fois qu'ils y sont euh... les professeurs travaillent bien en sorte que les élèves comprennent bien de quoi il s'agit. Euh... et puis moi je dirai que dans la relation avec l'entreprise enfin avec les nouveaux partenaires qu'on peut avoir comme Entreprendre Pour Apprendre, qui ne sont pas la finalité de la DP3, c'est un élément constitutif du programme de l'année, euh ben moi j'ai toujours trouvé des élèves qui ont appris beaucoup d'autonomie et je pense que pour leur avenir en lycée général ou technologique, ou en lycée professionnel euh ces élèves là pendant ces... ces séances euh de DP3 apprennent beaucoup de choses. Il y a vraiment euh... alors c'est un apprentissage sur le monde de l'entreprise la Découverte Professionnelle mais c'est aussi un apprentissage pédagogique sur comment mener des recherches, comment faire des exposés avec de manière beaucoup plus pointue, on le sent quand on s'entretient avec eux, que des élèves lambda qui sont très scolaire, eux apprennent beaucoup plus d'autonomie. Donc c'est... de ce point de vue là c'est très intéressant quoi.

Akim Boughagha : Vous avez parlé de communication et de communication traditionnelle, vous entendez quoi par là ?

Monsieur Lami : Quand on invite les élèves à s'inscrire vers telle ou telle option, on a une communication, je dirai, traditionnelle. C'est-à-dire qu'on informe les parents, on informe les élèves : de l'option latin, de l'option bi langues, de l'option... voilà et puis bon ben après... après ce dialogue les élèves optent ou n'optent pas pour cette option. Je pense que la DP3 mérite euh... une approche euh... au niveau de la communication un peu plus poussée, un peu plus inventive dans le sens où Découverte Professionnelle 3 heures en soi cela ne veut rien dire. Après on peut faire une présentation sur ce qu'est découvrir l'entreprise, ça reste général alors on a besoin peut être d'avoir des supports un peu plus euh... un peu plus percutants. Mais on les a déjà eu, je sais que les élèves avaient fait un diaporama une année pour le présenter aux autres mais... On ne peut pas se contenter d'aller en classe et de faire une présentation, je pense. Je pense qu'il faut montrer davantage. Voilà. Donc peut être s'appuyer sur les réalisations qui sont faites euh... et montrer l'aspect concret, l'aspect autonomie pour essayer d'attirer davantage les élèves.

S'agissant de l'introduction de la DP3 dans le système scolaire français, un établissement « pilote » est un établissement qui a été choisi par le Ministère de l'Education Nationale pour mettre en œuvre de manière anticipée cette nouvelle option notamment en vue de la « tester » mais aussi pour l'améliorer grâce aux retours des acteurs qui en ont fait « l'essai », tout ceci dans le but de vérifier si oui, ou non, cette nouveauté peut faire l'objet d'une introduction élargie à l'ensemble des collèges français. Cette pratique visant à créer des unités, des services ou encore des dispositifs pilotes *etc.* est en fait une méthode courante de management des entreprises. Et avec l'idée de gouvernance, cette méthode s'est développée avec plus d'importance depuis les années 2002 dans le secteur associatif, les établissements sociaux et médico-sociaux ainsi que dans les services publiques et *a fortiori* dans les organisations publiques.

L'idée de gouvernance des services publics a introduit l'innovation dans le management des services publics, non pas pour remplacer les formes traditionnelles d'intervention de l'Etat (autorité, contrôles sanctions *etc.*) dans le fonctionnement des organisations et établissements publics mais bien pour élargir le champ des possibles en matière de prise de décisions et de fonctionnement des établissements (Theys, 2002). Autrement dit, la volonté de l'Etat de développer l'esprit d'initiative et d'innovation dans les services publics n'est possible que si elle coexiste avec les formes traditionnelles de gestion par le « haut » des établissements.

Ainsi, par exemple, le fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) aujourd'hui est un fonctionnement qui cherche aussi à ressembler à celui des entreprises notamment dans la façon dont ils sont managés : il s'agit pour l'Ecole aujourd'hui, comme toute autre organisation de mobiliser de manière efficace et au mieux ses ressources (humaines, financières et matérielles) sur des objectifs précis, tout en se souciant de ce qui se passe à l'extérieur et en s'adaptant toujours au mieux aux facteurs de contingence qui rendent instable son fonctionnement.

C'est devenu une nécessité pour les établissements scolaires car pour « survivre » avec les ressources dont ils disposent, comme toute autre organisation, ils sont de plus en plus amenés à tenir compte des facteurs de contingence externes (les mutations économiques, l'impact des nouvelles technologies, les impératifs écologiques) et des facteurs de contingence internes (l'âge et la taille de l'organisation, les technologies mises en œuvre, la culture de l'organisation) qui « perturbent » et déstabilisent leur fonctionnement habituel au cours de leur existence (Bernoux, 2009a).

Pour chercher de la stabilité dans un environnement lui-même mouvant et en mouvement les établissements scolaires sont de plus en plus amenés à agir de manière stratégique en prenant en compte les facteurs de contingence internes et externes. Les élèves par exemple aujourd'hui sont de plus en plus consommateurs de médias et de moyens de communication nouveaux qui sont d'ailleurs investis par les entreprises (Internet, les réseaux sociaux *etc.*). Des emplois nouveaux sont créés par les entreprises à partir de ce mouvement qui s'accroît et qui semble durer. Et même si on peut penser que l'Ecole, surtout en filière générale, n'a pas vraiment pour mission de préparer des élèves à un métier, elle peut tout au moins les amener à en découvrir par le prisme de l'enseignement et de la pédagogie scolaire de manière à les amener à mieux appréhender le monde économique et social qui les entoure en vue notamment d'apprendre à faire des choix. C'était en tout cas le fonctionnement prescrit de l'option qui émanait des textes officiels concernant la DP3 et donc qui était la volonté du Ministère de l'Education Nationale en 2005 (cf. premier chapitre).

Un problème de fonctionnement évoqué par Mr Lami dans ce court extrait d'entretien est également expliqué dans l'extrait suivant par Mr Girard principal adjoint dans un autre collège. Tous deux mettent en exergue la complexité que rencontrent chaque année leurs collègues en termes de recrutement d'élèves. Ce problème est d'ailleurs rencontré par d'autres acteurs dans d'autres établissements.

En effet, chaque année depuis l'introduction de l'option dans tous les collèges français en 2006, quasiment tous les établissements sont confrontés à la difficulté de devoir recruter un nombre suffisant d'élèves pour créer une classe de DP3 hétérogène, active, motivée pérenne et conforme aux normes prescrites par le Ministère de l'Education Nationale (cf. le premier chapitre portant les textes officiels qui prescrivent l'introduction de l'option dans les collèges). Le souhait de l'Education Nationale au lancement de l'option était que les classes ne soient pas uniquement composées d'élèves en difficulté scolaire que l'on aurait « contraint » à choisir l'option DP3 avec l'intention de les orienter en filière professionnelle en fin de cycle. Il est pourtant arrivé que des classes de DP3 soient créées un peu comme un sas, une sorte de passage entre deux univers (la filière générale et la voie professionnelle) pendant lequel les élèves commencent à être préparés à choisir la voie professionnelle : l'extrait suivant de l'entretien de Mr Girard permet d'illustrer cette idée.

Cette « dérive » était d'ailleurs déjà constatée en 2009 par l'Inspection Générale et nous avons également observé des cas quasiment similaires dans certains établissements. En créant un fonctionnement réel de ce type les établissements « confondent » volontairement ou involontairement la DP3 avec le module de DP6. Nous proposons d'étayer cette analyse dans la deuxième partie de ce chapitre en nous fondant sur des données recueillies dans le collège A.

Le flou des textes de prescription de l'option DP3, le fait qu'elle soit née quasiment dans le même temps que la DP6 avec une appellation qui ressemble à celle de sa « grande sœur », et enfin la connotation péjorative du mot professionnel en filière générale ont généré dans les établissements une activité visant à créer les conditions d'un recrutement d'élèves du niveau inférieur (classes de 5^{ème} ou de 4^{ème} selon le cas) « intéressés » par l'option. Pour en revenir à ce que nous indique Mr Lami dans l'extrait d'entretien précédent, le fonctionnement réel de l'option pour les établissements c'est également créer une activité collaborative visant à promouvoir l'option dans l'établissement, c'est-à-dire en faire la publicité à partir de l'activité produite par les acteurs en DP3, et sur laquelle ils doivent communiquer pour tenter d'intéresser les élèves du niveau inférieur pour l'année suivante.

Un fonctionnement réel qui s'appuie sur du discours sur l'activité mené de surcroît par des élèves de 4^{ème} ou de 3^{ème} même accompagnés de leurs professeurs travaillant en duo, est un fonctionnement qui est beaucoup plus complexe que le fonctionnement qui était à l'origine prescrit par le Ministère de l'Education Nationale. Cette idée qui s'appuie sur l'analyse de

l'activité des professeurs de DP3 et de leurs élèves sera davantage développée dans le point suivant portant sur l'analyse du travail réel en situation de découverte professionnelle.

G2 Collège A Q11 et Q12

Akim Boughagha : Comment avez-vous pris connaissance pour la première fois du dispositif de Découverte Professionnelle ?

Monsieur Girard : Quand on est arrivé dans l'établissement il venait d'être mis en place. Donc on a posé la question : qu'est-ce qui se fait en DP3 (Découverte Professionnelle 3 heures) dans l'établissement ? Donc à l'époque...

Akim Boughagha : Quand vous êtes arrivé dans l'établissement il y avait déjà la DP3 ?

Monsieur Girard : Oui elle avait été décidée l'année d'avant, ça venait d'être mis en place, euh en septembre 2007, il y avait eu déjà une expérience en 2006-2007. Septembre 2007 on avait des élèves qui dans leur emploi du temps, je peux vous montrer, avaient DP3. Et donc ça se faisait en classe de 3^{ème} voila. Je continue ?

Akim Boughagha : Oui allez y...

Monsieur Girard : Donc nous à partir de là on a dit : « c'est un peu tard la DP3 en 3^{ème} » parce que la Découverte Professionnelle c'est découvrir un ensemble de fonctions dans un univers professionnel. Par exemple le bâtiment ça va de l'ingénieur à l'ouvrier maçon. En 3^{ème} il y a déjà les stages d'observation, il y a déjà la préparation du brevet, ça fait beaucoup. On va le mettre en place en 4^{ème}, on va le mettre en place en 4^{ème} non pas pour tous les élèves parce que ce n'est pas possible, mais pour les élèves volontaires à partir du moment où ils ont un projet, et/ou une vision ou... repéré en fin de 5^{ème} c'est-à-dire que déjà fin de 5^{ème} ils doivent réfléchir là-dessus. Et avec des enseignants volontaires, c'est-à-dire que l'on ne va pas dire euh « pour finir un service il vous manque 2h, vous faites la DP3 ». Donc euh... on a... fait des actes de candidatures. Donc dans un premier temps c'était euh... un professeur de sciences physiques et un professeur de techno et puis le professeur de sciences physiques a dit « après 3 ou 4 années de fonctionnement je préfère faire autrement » donc on s'est retrouvé avec un professeur d'histoire et avec un professeur de techno. Avec des projets très clairs ! C'est-à-dire : visites d'entreprises, visites d'usines, euh mise en place d'un dossier personnel pour l'élève dans le cadre euh... des travaux de 2h de suite. Et la DP3 c'est 2h de suite, c'est le seul enseignement dans l'établissement où les élèves sont pris en charge pendant 2h de suite, à part le sport, l'EPS où effectivement ils ont 2h de suite mais sinon voila. C'est-à-dire qu'aujourd'hui, jeudi après-midi, tous les jeudi après-midi de 13h45 à 15h45, les élèves de 4^{ème} c'est un groupe de 16 sont pris en charge par Mr Germain et Mme Noé depuis 2ans pour euh... travailler sur la DP3. Alors aujourd'hui ils sont ici mais euh... la semaine dernière ou la semaine d'avant ils étaient partis euh en visites d'usine, de l'ingénieur je vous l'ai dit à l'ouvrier euh salarié euh... voila.

Akim Boughagha : Que diriez-vous de ce dispositif tel que vous le voyez personnellement avec votre expérience ?

Monsieur Girard : Bon ce dispositif n'a de sens et ne permet une réussite aux élèves que s'il est piloté par un personnel de direction qui euh... donne la direction au sens où il dit bon allez, les textes nous disent il faut faire

DP3, on va faire DP3 et puis on fait ça et cetera bon... première condition, il faut s'appuyer sur des profs volontaires pour que ça réussissent, première condition. Deuxième condition, il faut s'appuyer sur des élèves volontaires. Et troisième condition il faut que ça corresponde à l'état d'esprit. C'est-à-dire que si on commence à dire la DP3, comme ça peut se faire dans d'autres établissements, on va y mettre les élèves qui potentiellement iront en DP6 ou euh... en professionnel après. C'est-à-dire en gros ils ne sont pas bons, on va déjà commencer à les préparer à... être pro. Ça ne fonctionnera pas et c'est pas le sens du truc. Par contre si on dit voilà on a des élèves de 5^{ème} qui... il y a des bons, des moins bons, mais j'ai deux exemples de très bon élèves de 5^{ème} cette année, très, très bons, sauf que, ils ne savent pas ce qu'ils veulent faire. Ils sont pas très motivés par l'école, ils viennent mais ils sont pas... ben peut être que ça va leur permettre, en 4^{ème} parce qu'on a des élèves de 3^{ème} qui arrivent en fin de 3^{ème} des très bons hein, qui ont 14, 15, 16 de moyenne, 17 de moyenne mais qui ne savent pas ce qu'ils veulent faire en fin de 3^{ème} donc ils vont en seconde générale et puis après 1^{ère} générale et puis après bon ils arrivent en terminale et ils savent toujours pas. Tandis que là, avec ce secteur là, là j'ai deux élèves de 4^{ème} là, 4^{ème} B cette année, 4^{ème} D cette année ! Deux très bonnes élèves, elles ont voilà, elles ont pris DP3, elles ont 2h où elles travaillent autour de voilà, qu'est-ce que je veux faire ? Et cetera. Donc je crois que la condition c'est vraiment une implication des acteurs, adultes. Et puis euh une implication des élèves. Mais pas euh... désincarnée, c'est-à-dire que les élèves il faut leur expliquer en 5^{ème}. C'est-à-dire dans quel but ça peut leur permettre de franchir un pallier dans leur construction intellectuelle et professionnelle.

Akim Boughagha : Vous parliez « d'acteurs adultes », et quels sont les acteurs adultes dans l'établissement, qui participent à la DP3 ?

Monsieur Girard : Les personnels enseignants, donc euh... en particulier deux euh... pour cette année, enfin chaque année mais voilà Mme Noé et Mr Germain professeurs de technologie et d'histoire-géographie. On avait eu aussi un professeur de sciences physiques, il y a deux ou trois ans, première chose. Les personnels de direction et puis euh... le conseiller d'orientation psychologue, alors qui n'intervient pas directement. Il n'intervient pas dans le cadre du jeudi par exemple. En revanche euh... à travers l'information, il est disponible pour les élèves qui veulent avoir des renseignements ou des complémentarités. C'est-à-dire qu'à l'issue de la DP3 et ben les élèves peuvent dire : « ah ben je vais aller voir le conseiller d'orientation pour euh... voilà euh... renforcer les choses ». Voilà ceux sont les acteurs euh... Alors après on a l'ensemble de l'équipe enseignante qui en 5^{ème} explique ce que c'est qu'est la DP3, mais ils ont un rôle d'explication, de communication, notamment les professeurs principaux de 5^{ème} mais voilà, c'est tout. Le conseiller d'orientation dans le cadre de la DP3, n'est jamais intervenu en DP3 en disant euh voilà, je... voilà. En revanche les élèves savent que c'est le conseiller d'orientation, qui en fonction des questions posées par les élèves, peut les recevoir mais il ne reçoit pas que les élèves de DP3. Il reçoit des tas d'élèves.

Akim Boughagha : J'allais poser une question sur la manière dont l'option DP3 avait été introduite dans l'établissement, vous avez répondu en partie à cette question.

Monsieur Girard : Là actuellement l'information auprès des familles se fait en classe de 5^{ème}. Dès le deuxième trimestre on a fait des conseils de classe, dès le deuxième trimestre où il y a un courrier qui est remis aux familles expliquant ce que c'est que la DP3, et en fin de 5^{ème} donc euh... à l'issue des conseils de classe, les élèves volontaires pour la DP3, si ils sont au-delà de 15 personnes, sont sélectionnés. Ils sont sélectionnés par un entretien oral avec les deux professeurs qui font la DP3. Euh... ça veut dire que l'année dernière, je crois qu'il y

avait 21 candidats et donc il y en a 6 qui n'ont pas été pris, voilà. Au même titre que les sections euro-anglais d'ailleurs, qui sont dans la même optique, s'il y en a trop on sélectionne. Donc euh... ce qui permet d'avoir des groupes hétérogènes, avec des bons élèves et des élèves un peu moins bons. Ce qui veut dire qu'on peut les répartir dans différentes classes, ça ne nuit pas à la politique générale de l'établissement d'hétérogénéité. Parce que... enfin je ne sais pas si vous allez dans d'autres établissements mais souvent on dit : « ah les DP3, ouais c'est les pas bons » et puis on les met de côté et puis on fait une filière. Et ce n'est pas du tout ça à faire. La « filiarisation » c'est l'objectif de la Découverte Professionnelle. Et ça faut le savoir et en être convaincu.

Akim Boughagha : Vous parlez des familles, est-ce qu'elles sont intéressées par la DP3 ? Est-ce que vous avez déjà eu des retours ?

Monsieur Girard : Euh... aucun retour de familles, là je n'ai aucun point d'appui. Le seul indicateur que j'ai c'est que les familles demandent à ce que leurs enfants fassent DP3. C'est tout (rire). Mais... souvent d'ailleurs, je pense à deux familles l'année dernière, ils expliquent : « ah ben c'est bien parce que ma fille elle ne sait pas ce qu'elle veut faire ». Voilà donc euh... voilà mais... c'est tout, c'est tout. Après euh... ouais je pense que là ça serait intéressant de voir les professeurs principaux de 5^{ème} voir un peu comment les familles reçoivent l'information. Mais moi directement je n'ai pas eu de famille euh là-dessus.

L'extrait précédent de l'entretien mené avec Mr Girard Principal Adjoint permet d'illustrer notre analyse amorcée à partir de l'extrait d'entretien de Mr Lami.

Les problèmes générés par l'introduction de l'option dans les collèges sont vécus de manière bien réelle par les personnels de direction qui doivent toutefois composer avec les ressources dont ils disposent pour la faire fonctionner de manière « cohérente » avec ce qui se fait et existe déjà dans l'établissement.

Pour Mr Girard il ne s'agit pas de proposer l'option uniquement parce que le Ministère de l'Education Nationale demande de le faire. Il est important que cette option s'intègre dans l'organisation à certaines conditions et ceci même si cela ne va pas dans le sens de ce que le Ministère de l'Education Nationale avait prévu. Pour introduire la DP3, l'équipe de direction de ce collège a estimé que les conditions nécessaires pour garantir une pérennité et un fonctionnement intéressant de l'option dans l'établissement devaient primer sur la façon dont le Ministère en avait prescrit la mise en œuvre.

Pour un fonctionnement « optimal » de l'option dans ce collège, l'équipe de direction a estimé qu'il était préférable de ne pas surcharger l'emploi du temps en classe de 3^{ème} avec une option qui semble davantage pertinente en classe de 4^{ème}. Pertinente car elle laisserait selon Mr Girard, aux élèves qui la choisissent, une année supplémentaire pour mieux préparer leur orientation.

Il semble pour l'équipe de direction de ce collège et surtout pour Mr Girard que le recrutement d'élèves motivés en DP3 a été facilité dans ce collège par la décision de la mettre en place au niveau de la classe de 4^{ème}.

Et dans la mesure où les élèves sont de surcroît recrutés par entretien par les professeurs en charge d'enseigner l'option, alors les enseignants sont eux également aussi, motivés, intéressés, plus enclins, et disposés à proposer leur service en DP3, d'autant plus que les heures de DP3 peuvent constituer un complément de service ou des heures supplémentaires.

Afin que l'introduction et le fonctionnement de l'option dans ce collège se déroulent sans heurt, l'équipe de direction a mis en avant certaines conditions qui sont aussi des leviers de motivation pour les acteurs principaux (professeurs et élèves) qui la font fonctionner.

Le cas de cet établissement est un cas typique de « re-normalisation » au sens où Yves Schwartz et Louis Durrive l'entendent. L'activité des acteurs principaux de ce collège et la façon un peu « extraordinaire » dont a été mise en œuvre l'option fait l'objet d'une partie qui sera présentée par la suite dans ce même chapitre. Mais avant, nous proposons dans le point suivant de nous intéresser à l'activité déployée par les professeurs et leurs élèves des trois collèges de l'Académie du Nord-Pas-De-Calais dans lesquels nous nous sommes rendus.

1.2 LE TRAVAIL REEL EN SITUATION DE DECOUVERTE PROFESSIONNELLE

L'extrait ci-dessous de l'entretien mené avec Mr Germain nous permet d'évoquer à nouveau la notion de « situation » qui est très souvent mobilisée en analyse de l'activité. Au cours de cet entretien, lorsque nous avons demandé à Mr Germain de nous expliquer ce qu'est concrètement la DP3, il a employé dès le début de son discours le petit mot « ici ».

G3 Mr Germain Collège A Q7, Q8, Q9 :

Akim Boughagha : Pouvez-vous m'expliquer concrètement ce qu'est la Découverte Professionnelle 3 heures ?

Mr Germain : La Découverte Professionnelle 3 heures, ici donc euh dans ce collège c'est en quatrième, euh...donc les élèves sont pris en charge euh...une demi-journée par semaine 2 heures, de suite et euh durant l'année donc on leur fait découvrir euh différents métiers, différents secteurs d'activité euh...on part souvent de leurs vœux de...de leur idée de métier idéal en début d'année et puis très rapidement, on leur fait découvrir d'autres choses pour leur ouvrir un peu euh...l'horizon, qui est souvent un peu euh... limité.

A : L'horizon ?

I : L'horizon professionnel. Puisque ils ont souvent une idée fixe, genre : coiffeur, mécanicien, puis ils ne voient pas qu'ils seraient capables de faire, pleins d'autres choses.

A : Qu'entendez-vous par Découverte Professionnelle ? Quel sens lui attribuez-vous ?

I : Alors Découverte, c'est aller voir sur place, ça c'est le meilleur moyen. Après on n'a pas toujours les moyens de...de visiter tous les métiers sur place donc quand on ne peut pas le faire euh...en se déplaçant ben on le fait euh...par l'intermédiaire d'une vidéo, donc maintenant sur internet on trouve beaucoup de petites vidéos de 3 à 4 minutes qui expliquent les métiers et puis après, y rechercher les contraintes, les avantages euh...euh...du vocabulaire technique aussi, où on passe le diplôme. Donc là on rentre dans le...dans les détails et c'est de la recherche sur internet surtout.

A : Quel a été votre rôle dans la mise en œuvre de la DP3 dans votre établissement ? Quel est votre rôle dans son fonctionnement général au quotidien ?

I : Alors mon rôle dans la création aucun, puisque euh...moi je viens de commencer cette année alors que dans l'établissement ça existe depuis euh...pff, au moins plus de cinq ans, je suis certain, plus de cinq ans. Euh...il y avait deux enseignants qui s'en chargeaient, il y en a un qui a décidé d'arrêter, moi ça m'a intéressé tout de suite. Donc j'aime bien m'intéresser à l'orientation. Donc j'ai sauté sur l'occasion, ça varie aussi un petit peu mes...pratiques professionnelles, je fais aussi autre chose que de l'histoire-géo. Après euh mon rôle euh...cette année, on est deux et...on dira euh...on a un rôle à peu près identique tous les deux, on se motive l'un l'autre euh, on trouve des activités. Moi je suis peut être plus tourné vers euh aller chercher des sorties à l'extérieur, aller euh...trouver l'entreprise qui va les intéresser, euh puis...puis voilà. En fait on a trouvé un certain équilibre entre les deux, chacun se charge d'une partie. Moi ça serait plutôt l'ouverture vers l'extérieur.

A : Ouverture vers l'extérieur ?

I : Vers les entreprises, aller voir euh...euh, par exemple la semaine dernière on a deux élèves que j'ai inscrits dans un cours de « métal allu vert ». Donc j'ai pris contact avec le lycée, je leur ai fait signer la convention, j'ai renvoyé la convention, euh, la veille je leur ai noté sur un papier les heures où il devait se passer, enfin voilà c'est...

En commençant sa description par le mot « ici », Mr Germain situe le fonctionnement de l'option et l'activité globale mise en œuvre dans le cadre de la DP3 en la circonscrivant. C'est-à-dire que pour lui, concrètement, la DP3 est ce qui se fait en termes de fonctionnement et d'activité au sein de son collège.

L'activité de Mr Germain dans le cadre de la DP3 est située : c'est-à-dire qu'elle est en partie déterminée par l'organisation dans laquelle elle est rendue possible. Elle est donc en partie normée au sein de/et par l'organisation dans laquelle Mr Germain exerce son métier.

Mais le fait que son activité soit située et circonscrite, donc normée en partie par l'organisation au sein de laquelle il agit, n'implique pas que le travail qu'il mène chaque jour dans le cadre de la DP3 se réalise de manière routinière uniquement au sein du collègue, c'est-à-dire en déployant une activité ordinaire d'enseignement.

Plus clairement, comme nous l'indiquent les extraits d'entretien de Mr Girard et de Mr Germain, le travail collaboratif est vu comme une nécessité au niveau de ce collègue. Le travail collaboratif pour ces acteurs, c'est aussi « confier » une partie de l'enseignement DP3 à d'autres organisations et acteurs extérieurs : une entreprise par exemple.

L'activité de Mr Germain consiste donc aussi à organiser des visites d'entreprise dans le but de faire découvrir à ses élèves le monde du travail et ses métiers, en acceptant l'idée que tout ne peut être enseigné par l'Ecole, ou par son collègue, ou par lui-même et ses collègues. L'activité pour un enseignant en DP3 c'est aussi accompagner les élèves dans leurs découvertes : c'est-à-dire faire en sorte de s'effacer pour laisser « parler » un autre, donc laisser « enseigner » un autre. Pour étayer cette idée, nous proposons de donner un exemple précis tiré de nos observations par la suite dans la deuxième partie de ce même chapitre.

Pour Mr Germain le sens à attribuer à l'appellation Découverte Professionnelle c'est « aller voir sur place », c'est-à-dire accompagner ses élèves au plus près des acteurs du monde professionnel pour notamment les amener à rompre avec leurs représentations sur le monde du travail, les métiers et le champ des possibles qui s'ouvre à eux en termes d'orientation. D'autres moyens et outils de médiation sont pourtant mobilisés par Mr Germain et Mme Noé dans le cadre de l'enseignement DP3 qu'ils dispensent à leurs élèves et sont évoqués dans les entretiens que nous avons menés avec eux. Par exemple des vidéos de description de différents métiers⁵⁷ sont projetées en classe pour les élèves dans le but de faire découvrir le monde du travail, l'activité professionnelle et les métiers. Mais pourtant, pour Mr Germain, ce qui est le plus efficace c'est aller voir sur place. Il organise donc quasiment toute son activité et sa pédagogie autour des visites d'entreprises.

L'objectif pédagogique qui semble se dégager du discours de Mr Germain est l'orientation. Cet objectif est important pour lui mais également pour l'établissement dans lequel son activité est située (cf. l'extrait d'entretien de Mr Girard). Cette idée nous permet de revenir à

⁵⁷ Il s'agit de vidéos pédagogiques créées par l'Education Nationale en collaboration avec des chercheurs en didactique professionnelle et des professionnels de la vidéo : cf. le site CANALMETIERS.TV, http://www.euro-france.net/info_métiers/ et <http://www.lesmetiers.net/>

nouveau sur la fonction « situante » de l'activité (Astier, 2003b). L'organisation dans laquelle Mr Germain exerce son activité a construit la DP3 comme une sorte de dispositif d'orientation. C'est d'ailleurs le cas également dans d'autres établissements mais ce n'est pas ce qui était attendu par l'Education Nationale en termes de fonctionnement.

Dans ce collège particulièrement mais sans que cela constitue un cas unique, la DP3 a permis d'institutionnaliser des pratiques courantes et ordinaires d'enseignants qui existaient déjà auparavant, tout en les perfectionnant et en leur donnant un cadre et une légitimité. Car effectivement avant même que la DP3 soit introduite dans ce collège, les enseignants faisaient déjà de manière diffuse et informelle de l'orientation avec leurs élèves. Et la DP3 avec l'espace et le cadre qu'elle offre a permis à ces pratiques pas toujours visibles et dicibles, de devenir une activité réellement reconnue au sein de l'établissement par tous les acteurs. Une activité réellement reconnue car inscrite à l'emploi du temps, car génératrice de complément de service pour des enseignants qui en manquent, ou génératrice d'heures supplémentaires pour les enseignants qui en ont besoin. Ce travail qui était caché mais bien réel auparavant constitue encore et toujours aujourd'hui du travail réel. Du travail réel cette fois visible permettant de décrire une part de l'activité de certains enseignants.

L'extrait suivant de l'entretien mené avec Mme Noé va également dans le même sens et nous permet d'illustrer de manière différente l'idée précédente.

Pour elle, même si ce n'est pas l'objectif attendu par le Ministère de l'Education Nationale, le travail réel en situation de Découverte Professionnel l'amène à un moment donné à aborder la question de l'orientation parce que quel que soit le métier ou la fonction qui est étudié avec les élèves, le travail réel en situation de Découverte Professionnel l'oblige de manière théorique à un moment donné de son enseignement à traiter la question de la formation, des cursus ou même des concours permettant d'accéder à tel ou tel métier. Notamment parce que les élèves qui sont souvent dans l'immédiateté en sont demandeurs. Et comme de son point de vue, les élèves ne connaissent pas toujours les chemins et voies à emprunter après la 3^{ème}, elle se sent contrainte de faire ce travail d'orientation avec eux, c'est-à-dire de leur faire découvrir en complément du métier ou de la fonction étudié, les différents parcours d'étude et de formation permettant en théorie d'y accéder et donc comme des chemins envisageables à emprunter pour des élèves en fin de 3^{ème}. En théorie parce que comme l'indique Mr Germain c'est aussi en allant « sur place » que l'on découvre des « choses ». C'est ainsi qu'au cours

des visites⁵⁸, il arrive que des professionnels expliquent aux élèves qu'ils « sont partis de rien, qu'ils n'ont pas forcément le diplôme permettant de, ou bien même qu'ils se sont formés à tel ou tel métier pendant qu'ils étaient au chômage ». Ce que disent les professionnels de leur propre parcours permet de compléter ce qui est expliqué de manière théorique en classe de DP3.

Toute l'activité de duo de Mr Germain et de Mme Noé en DP3 s'articule autour de l'accompagnement des élèves dans la construction d'un projet d'orientation scolaire et professionnel. La DP3 constitue dans cet établissement une façon de légitimer et de rendre visible toute une part de l'activité des enseignants tout en leur permettant de construire des compétences nouvelles valorisantes et à valoriser en matière d'orientation et d'accompagnement des élèves dans l'insertion sociale et professionnelle.

G3 Mme Noé Collège A Q7, Q8, Q9 :

Akim Boughagha : Pouvez-vous m'expliquer concrètement ce qu'est la Découverte Professionnelle 3 heures ?

Mme Noé : Concrètement il s'agit d'aborder avec les élèves les différents types de métiers. D'abord, on peut partir des métiers qu'ils aimeraient exercer plus tard enfin s'ils avaient déjà des idées et puis de leur montrer qu'il y a toute sorte de métiers euh... dans différents secteurs. Aller euh sur euh les lieux de travail pour pouvoir observer euh poser des questions aux gens sur ce que... sur ce qu'ils font, si la manière dont ils le font... si au départ ils avaient envisagé ça... euh le cursus scolaire euh, les diplômes qu'il faut pour euh avoir ces métiers. Et puis euh montrer aux élèves que ben euh le, le métier, enfin la, le travail c'est pas dans 2 ou 3 ans, il faut peut être aller beaucoup plus loin pour pouvoir avoir un métier plus valorisant.

Akim Boughagha : Qu'entendez-vous par Découverte Professionnelle ? Quel sens lui attribuez-vous ?

Mme Noé : Alors Découverte Professionnelle, moi j'aurais plus tendance à dire : découverte des métiers euh... derrière le mot professionnel euh je mets plus euh... les tâches, les activités que l'on réalise lorsqu'on est au sein d'une équipe ou dans une entreprise.

Akim Boughagha : Plus concrètement, c'est-à-dire ?

Mme Noé : C'est-à-dire euh lorsque une personne est employée qu'est ce qu'on lui demande de faire... euh... mm... comment... est-ce qu'elle a été formé à cela, est-ce que la formation est interne, et quelle va être l'évolution de ses tâches, est-ce qu'il va y avoir une évolution derrière *et cetera*.

Akim Boughagha : Et quel sens donnez-vous au mot « découverte » ?

⁵⁸ Nous avons observés trois visites d'entreprises avec deux classes de deux collèges différents. La question des observations menées au cours de visites fait l'objet d'une partie plus précise à la suite de ce même chapitre.

Mme Noé : Découverte, c'est-à-dire que, *a priori* les élèves ne connaissent pas ou ne connaissent pas bien, donc on va leur permettre de vérifier si leurs connaissances sont exactes et d'aller sur le terrain justement pour voir si ça se passe comme ils le pensent ou au contraire si ça, si ça ne correspond pas du tout ou replacer euh leurs idées.

Akim Boughagha : Quel a été votre rôle dans la mise en œuvre de la DP3 dans votre établissement ?

Mme Noé : Alors je n'étais pas à la base...dans la réalisation. Quand la DP3 s'est installée au collège, ceux sont deux autres collègues qui s'en occupaient. L'un d'entre eux...a été muté. Il a demandé sa mutation et donc on est venu me voir en tant que professeur de technologie pour euh pour pouvoir aborder justement euh la DP3, en pensant que justement comme en technologie on travaille sur euh la Découverte des métiers, à différents niveaux, on m'a proposé de m'en occuper en DP3 puisque j'avais quelques connaissances et...voilà.

Akim Boughagha : Quel est votre rôle dans son fonctionnement quotidien ?

Mme Noé : Alors nous sommes deux. Euh...mon collègue travaille plus sur le terrain. C'est lui qui prend contact avec euh les entreprises pour pouvoir aller observer. Et moi je travaille plus euh au niveau euh documentation euh réalisation euh de fiches « élève », évaluations, corrections et saisies des notes.

Akim Boughagha : Fiches « élève » ?

Mme Noé : Oui parce que...on...essaye toujours qu'il y ait une trace écrite. Donc à chaque activité, on veille à ce que les élèves repartent avec une information dans le cahier. Sur quoi on allait travailler ? Quelles étaient leurs idées ? Qu'est-ce qu'on a réalisé comme tâches ? Qu'est-ce qu'on a trouvé comme réponses ? Et puis un petit bilan, une petite correction.

Akim Boughagha : Qu'est-ce qui fait que, dans cet établissement, on a choisi de travailler avec des « 4^{ème} » plutôt que des « 3^{ème} » ?

Mme Noé : Parce qu'on s'est dit qu'en 3^{ème} on demande déjà aux élèves de formuler des vœux d'orientation à partir du mois de janvier. Et que, un trimestre c'était court pour pouvoir euh...leur donner suffisamment de réponses, notamment sur l'orientation même si normalement la DP3 ne travaille pas sur l'orientation mais quand en DP3 on travaille sur les différents métiers, à un moment donné on aborde l'orientation. Et on s'est dit qu'en travaillant euh en 4^{ème}, ça leur laissé toute une année pour euh observer, analyser, comprendre et puis justement se projeter déjà en 3^{ème} sur une orientation.

Akim Boughagha : Vous dites en DP3 : « à un moment donné, on en arrive à aborder l'orientation » ?

Mme Noé : Parce que quels que soient les métiers que l'on étudie, à un moment donné on est obligé de parler du cursus scolaire des diplômés... Et dès qu'on parle de diplômés euh les élèves ne connaissent que le statut collège donc on est obligé de leur dire ben qu'est-ce qui se passe après la 3^{ème}. Et là on est obligé d'aborder : après 3^{ème}, Bac pro, seconde générale, bac général, les filières technologiques *et cetera* donc on est obligé d'aborder le sujet.

La question posée à Mme Noé portant sur le sens qu'elle attribue à l'expression Découverte Professionnelle laisse entrevoir une part de son activité. Derrière le mot « professionnel » elle voit le travail tel qu'il est réalisé au sein d'une entreprise par un individu ou un groupe d'individus. Pour elle, il n'est pas question de faire découvrir des

notions théoriques sur le travail mais bien des métiers exercés par des personnes. Elle préfère donc l'appellation « Découverte des métiers » et nous comprenons mieux pourquoi son activité de travail en classe avec les élèves s'articule davantage sur la découverte de métiers : c'est-à-dire par exemple qu'est-ce être gendarme ? Comment peut-on le devenir ? Combien il gagne ? *etc.* Il s'agit donc selon elle, de faire découvrir toute une palette de métiers à partir de caractéristiques simples sans présenter ce que font réellement ces personnes qui travaillent. En procédant de la sorte, elle situe son activité dans le registre de l'orientation car elle propose aux élèves des cartes de métiers qu'elle construit avec eux, sous forme de fiches, à partir d'un modèle qu'elle et son collègue ont mis au point pendant la préparation de leurs séances. Ces cartes de métiers sont également propices à la création par les élèves de diaporamas dont l'objectif final vise la présentation d'un métier par élève à l'ensemble des élèves. Cette part de l'activité de Mme Noé et Mr Germain fait l'objet d'une présentation plus précise dans la troisième partie de ce même chapitre.

En réduisant le travail qui leur est prescrit à une Découverte des Métiers plutôt qu'à une Découverte Professionnelle, Mme Noé et Mr Germain « re-normalisent » pour créer une activité qui va leur permettre de s'adapter à leurs élèves qui ont des caractéristiques particulières : ils sont plus jeunes (car en 4^{ème}) et sans être en difficulté leur niveau reste moyen (une bonne partie n'envisagent pas de rester en filière générale ou ne pourront pas poursuivre en filière générale).

L'activité de duo produite par Mme Noé et Mr Germain tout au long des séances sur une année scolaire se construit à partir de l'idée selon laquelle il est impératif que les élèves aient une idée de ce qu'ils feront plus tard et qu'ils choisissent un métier qu'ils exerceront peut être. C'est donc leur représentation de l'orientation scolaire et professionnelle qui guide leur activité. Si l'orientation constitue pour eux une priorité, c'est parce qu'elle est aussi une valeur fondamentale et « suprême » (Danvers, 2009) pour de nombreux acteurs qui ont pour activité le travail éducatif et la formation.

Cette valeur fondamentale et « suprême » qui naît à l'extérieur du système scolaire et qui s'impose à tous les acteurs du système scolaire constitue une sorte de logique de mission. En effet, pour ces acteurs, il faut « orienter les élèves parce qu'ils ne savent pas, qu'ils en ont besoin et parce que comme tous les acteurs adultes ils y sont désormais contraints ». Ce *leitmotiv* des acteurs des milieux scolaires et de la formation représente une sorte de prescription symbolique parce qu'elle est générée en dehors d'une relation ordinaire de travail. Et par conséquent, si Mme Noé et Mr Germain produisent une activité qui s'articule

autour de cette valeur « suprême » orientation, c'est parce qu'ils estiment que la mission qui leur incombe, réside dans la construction quasiment absolue, nécessaire et incontournable d'un chemin à suivre pour faire comme si la route de chacun de leurs élèves devait déjà être tracée.

La logique de mission générée par l'innovation DP3 a amené Mme Noé et Mr Germain à s'orienter eux-mêmes pour construire les bases d'une activité cohérente avec des élèves. Ils ont du également choisir et décider de se créer pour eux-mêmes une feuille de route à suivre ensemble dans un environnement de travail où le cadre prescrit est tellement souple qu'il rend complexe l'activité des acteurs au travail. En procédant ainsi, ils deviennent également les propres prescripteurs de leur travail.

L'entretien suivant a été mené avec Mme Bernard qui enseigne l'histoire géographie en dehors des heures de DP3 dont elle a la charge dans le collège où elle exerce son activité. Comme de nombreux professeurs Mme Bernard a du accepter plus ou moins de manière contraignante la proposition du chef d'établissement (dans ce cas Mr Lami, dont nous avons parlé en amont).

G3 Mme Bernard Collège B Q6, Q7, Q8 et Q9 :

Akim Boughagha : Comment en êtes vous arrivé à exercer votre métier en Découverte Professionnelle 3 heures ?

Mme Bernard : Alors il y a 6 ou 7 ans quand la Découverte Professionnelle a été mise en place, on me l'a proposée. Et euh... j'ai accepté. Parce que j'ai trouvais ça intéressant.

Akim Boughagha : Vous dites : « on me l'a proposée » ?

Mme Bernard : Oui... le chef d'établissement.

Akim Boughagha : Qu'est ce que vous avez trouvé intéressant au moment où on vous l'a proposé ?

Mme Bernard : Alors ce que j'ai trouvé d'intéressant c'était euh de faire euh découvrir euh...euh, l'Ecole autrement et que l'Ecole pouvait aussi être en relation avec l'extérieur et euh donc de faire découvrir aux élèves, le monde professionnel, sans...voilà, de faire découvrir le monde professionnel. Voilà. D'éveiller leur curiosité.

Akim Boughagha : Qu'est-ce qui vous a motivée ou qu'est-ce qui vous motive ?

Mme Bernard : Toujours la même chose : éveiller le...leur curiosité, avoir l'esprit d'ouverture. Favoriser ça à nos élèves.

Akim Boughagha : Pouvez-vous m'expliquer concrètement ce qu'est la Découverte Professionnelle 3 heures ?

Mme Bernard : La Découverte Professionnelle 3 Heures c'est Découvrir des métiers. Pas forcément ce qu'ils désirent, euh...donc euh...découverte des métiers, des méthodes de travail, euh connaître la législation. Et euh...si possible également de faire des stages, ça été le cas et participer donc à des événements que l'Entreprise organise comme les Olympiades des métiers par exemple et faire le lien avec les élèves de troisième qui travaillent leur orientation.

Akim Boughagha : Qu'entendez-vous par Découverte Professionnelle ? Quel sens lui attribuez-vous ?

Mme Bernard : Alors Découverte professionnelle, découvrir des métiers...et le sens euh...ben je reviens toujours la dessus c'est euh...avoir une ouverture d'esprit. En fin de 3^{ème} euh...les élèves doivent être capables de poser des mots de définir ce qu'est le monde professionnel sans savoir réellement ce qu'ils vont faire plus tard.

Akim Boughagha : Et...le mot Découverte ?

Mme Bernard : La curiosité... j'associe à la Découverte la curiosité. Voilà.

Akim Boughagha : Quel a été votre rôle dans la mise en œuvre de la DP3, dans votre établissement ?

Mme Boughagha : Quel a été mon rôle euh...Alors cela a été : établir des contacts avec les entreprises, faire des stages, nous enseignant dans le monde de l'Entreprise et rapporter cela à nos élèves et euh...leur faire découvrir à nouveau ce que nous on avait fait en stage. Et cela a été aussi de monter, cela s'est fait l'année dernière, une entreprise.

A : Monter une entreprise ?

MmB : Une mini-entreprise au sein de l'établissement.

A : Quel est votre rôle dans le fonctionnement général de l'option au quotidien ?

MmB : Alors au quotidien donc euh, on a DP3 toutes les semaines, 2 heures par semaine et 3 heures quand on fait une sortie. Donc en fait on enseigne pendant deux heures la DP3, on travaille en salle informatique, on fait des recherches sur des métiers et on fait des comptes-rendus de visite. Et à partir de là euh...on généralise.

Akim Boughagha : Quand vous dites : « on enseigne »... la DP3 ? C'est-à-dire ?

Mme Bernard : Alors le « on », on enseigne euh...on leur fait découvrir l'aspect professionnel euh...de leur environnement et on leur fait découvrir aussi leur environnement économique. Voilà. Donc d'une manière beaucoup plus pédagogique, euh...on part donc de ce qu'ils ont pu découvrir en visite et on le rapporte de manière beaucoup plus institutionnelle à travers des sites, des brochures que nous on a à notre disposition.

Akim Boughagha : Vous avez des manuels ?

Mme Bernard : On n'en a pas. On n'en a pas, on travaille beaucoup sur des sites comme l'ONISEP, des sites pour l'orientation. Après on travaille en allant voir ce qu'il se passe dans d'autres collèges sur leurs sites Internet, et euh...donc voilà. On n'a pas de manuel à proprement parler. On travaille juste sur des brochures de l'ONISEP et à partir de là, on fait nos montages. On fait nos propres séquences.

Akim Boughagha : D'accord. Donc vous construisez vous-même ?

Mme Bernard : Oui.

Même si l'option n'est pas toujours directement imposée au professeur, le processus qui l'amène à accepter une proposition qui sort du cadre de ce qui lui est prescrit et qui émane de son chef d'établissement relève de la négociation informelle : donc d'une sorte de troc qui va permettre en principe à chaque partie de ressortir « gagnant » de la situation générée au cours de l'activité collective de collaboration.

Mr Lami avait un objectif : « faire fonctionner la DP3 », mais avec des ressources humaines insuffisantes parce qu'il n'existe pas de professeurs de DP3 (puisque ce n'est pas une discipline à proprement parler) et parce que dans cet établissement les volontaires pour l'enseigner ne sont pas légion. Mr Lami se trouvait dans l'obligation de trouver des moyens pour créer du volontariat et générer un intérêt et une motivation chez les professeurs.

En choisissant d'imposer indirectement à Mme Bernard d'enseigner la DP3 grâce à une contrepartie lui permettant de compléter son temps de travail par l'octroi d'heures supplémentaires (qui augmentent le traitement mensuel), il s'assurait les services d'un professeur certes pas forcément intéressé au départ, ni même motivé, mais qui pourrait peut être le devenir en prenant la responsabilité d'assurer les heures d'enseignement de la DP3. Mme Bernard a donc accepté bon gré mal gré d'enseigner l'option, sans sortir « perdante » de cette situation de négociation avec Mr Lami, car elle aurait pu également refuser sans que son chef d'établissement puisse la blâmer. En effet, en ce qui concerne la DP3, la règle est que les professeurs tout comme les élèves doivent être volontaires.

Cette part collaborative de l'activité de Mme Bernard et Mr Lami visant à poser une ou plusieurs conditions à l'existence de l'activité d'enseignement qui est un élément essentiel et fondamental du fonctionnement de l'option est bien évidemment cachée à la fois aux élèves, à certains collègues et aux autres acteurs (parents *etc.*). Cachée mais nécessaire à la pérennité de l'option (dir. Champy-Remoussenard, 2014), un enjeu pour cet établissement, qui a déjà eu du mal à en « accepter » l'introduction en 2006 et qui avait encore des difficultés (recrutement d'élèves et de professeurs, motivation, échec de partenariat lors de la création d'une mini-entreprise) après trois ans de fonctionnement.

Depuis la mise en place de l'option dans le collège, les élèves ont été de moins en moins nombreux d'année en année à choisir la DP3. Des élèves étaient moins attirés par l'option que dans d'autres établissements, et pourtant chaque année tout était mis en œuvre pour la présenter à tous les élèves des classes inférieures avec l'objectif d'en recruter un nombre suffisant les années suivantes pour garantir sa pérennité et donc son financement (octroi d'heures accordées par le Ministère de l'Education National).

Comme nous l'expliquons un peu plus haut, Mr Lami s'est de surcroît également trouvé devant la difficulté de stimuler des professeurs acceptant volontiers d'enseigner l'option. Car les professeurs étaient soit peu motivés par elle pour diverses raisons, soit réticents : l'entretien suivant mené avec Mr Geoffroy (le duo de Mme Bernard) nous indique même que certains de leurs collègues ont pu parfois même être virulents.

Mme Bernard a cependant décidé d'enseigner l'option parce qu'on la lui a proposée aux termes d'une négociation qui lui était également favorable et non pas parce qu'elle était dès le départ motivée par elle. Cette façon particulière d'accepter un travail relève tout de même du travail prescrit. Car, c'est le mode d'organisation créé par la collaboration entre ces acteurs qui aboutit sur à forme de prescription que nous qualifions d'indirecte. En outre, ce n'est pas parce qu'un travail motive que l'acteur va s'y attacher avec goût, mais c'est plutôt en travaillant et en acceptant l'idée de travailler que l'acteur va peut être, le cas échéant, pouvoir se motiver. Car, la force de l'acteur qui va mener à bien son acte de travailler, réside à la fois dans le pouvoir et le pouvoir d'agir. Ici dans ce cas, parce que Mme Bernard est engagée dans une relation collaborative avec Mr Lami qui lui impose indirectement de faire pour faire. Et collective avec un collègue qu'elle n'a pas choisi, qui n'enseigne pas forcément la même discipline et enfin des élèves qui attendent d'eux de construire un enseignement cohérent qui va leur permettre d'apprendre sans manuel ni programme, et à partir d'une simple consigne formulée par le Ministère de l'Education Nationale.

Malgré toute la complexité générée par la situation, Mme Bernard va « résister » et trouver des ressources pour construire son enseignement, en faisant en sorte de donner le plus d'importance possible à sa relative liberté au travail.

Mr Geoffroy dont l'extrait d'entretien est présenté ci-dessous a enseigné en duo la DP3 avec Mme Bernard.

Contrairement à la situation « d'entrée sur le terrain » que nous avons pu vivre avec le duo de professeurs du collège B (accords donnés très rapidement, volonté et motivation de participation à notre enquête *etc.*), il fallu du temps afin que nous puissions trouver un moment pour interviewer Mr Geoffroy (c'était déjà le cas, mais dans une moindre mesure pour Mme Bernard). Nous expliquons le fait qu'ils aient différé leur réponse et manifesté une certaine réticence comme une façon d'exprimer leur mécontentement provoqué par le fait qu'ils n'ont pu être associés à la prise de décision de Mr Lami concernant notre recherche. Ils auraient sans doute bien voulu être consultés par leur Principal pour éventuellement donner

leur accord (ou refuser). Cette situation a donc eu un impact sur notre entrée sur le terrain qui est une composante essentielle de notre activité de recherche puisque notre protocole de recherche était prévu bien avant de savoir dans quel collège nous pourrions nous rendre. Dans le cas de ce collège, l'imprévu généré par la situation de « freinage » (Crozier, 1963) (Bernoux, 2009a) est une stratégie classique qui s'explique par des jeux de pouvoirs entre deux professeurs qui n'ont pas été consultés pour avis, et un Principal dont le style de leadership l'a amené à « imposer » la participation à une recherche et à décider seul d'engager les deux enseignants dans cette activité supplémentaire à laquelle devaient « participer ».

Nous avons donc été introduits par Mr Lami, lequel nous a uniquement communiqué les mails des deux enseignants en nous expliquant qu'ils étaient « au courant » du fait que nous les solliciterions dans le cadre de notre enquête de terrain.

Il a donc fallu d'abord prendre contact avec Mme Bernard et Mr Geoffroy par mail pour leur expliquer succinctement notre démarche ce qui a modifié quelque peu notre protocole de recherche : donc également aussi en quelque sorte notre propre activité. Car nous n'avions pas prévu de procéder ainsi. Il a donc fallu nous adapter.

Encore une fois, Mr Lami a donc fait preuve de persuasion et a imposé à Mr Geoffroy et Mme Bernard, une condition à l'activité de leur duo de professeurs de DP3. En d'autres termes, le style de leadership de MR Lami qui oscille entre le « directif » et le « persuasif » a eu un impact sur nos premiers contacts avec les professeurs, donc *a fortiori* sur le protocole de la mise en œuvre de notre enquête. Toutefois nous estimons que les rapports que nous avons noués par la suite avec les deux professeurs, nous ont finalement permis d'obtenir des résultats de recherche très satisfaisants sur le plan du recueil des données (d'entretiens, d'observations, visites, recueil de documents écrits) mais aussi sur la façon de présenter notre travail de recherche. Lequel est également une activité humaine de travail qui nécessite d'être décrite et explicitée le plus finement possible d'autant plus qu'il s'agit d'une recherche de type ethnographique portant sur l'activité de travail.

Notre première observation en classe avec Mme Bernard avait donc déjà commencé avant même que nous ayons pu interviewer Mr Geoffroy, et c'est la raison pour laquelle nous estimons que la situation de travail dans laquelle sont impliqués Mme Bernard et Mr Geoffroy, donc une activité globale déterminée en partie par l'activité du chef d'établissement et son style de direction, est une illustration de ce que nous avançons un peu plus haut au sujet de notre protocole de recueil de données. Toutefois, nous avons mené l'entretien toujours de la même façon, avec le même guide réservé aux professeurs et sans modifier ce que nous

avons prévu à ce niveau (notamment entretien séparé avant observation du professeur en situation).

Pour en revenir à Mr Geffroy, il convient de préciser que comme Mme Bernard, il a fait l'objet d'une sollicitation persuasive de la part de Mr Lami : les heures de DP3 lui permettant de compléter son temps de travail : au moins jusque 18H soit un temps plein, alors que s'il n'avait pas accepté, il se serait trouvé en situation d'activité réduite ou comme il explique dans son entretien il aurait été contraint de devoir enseigner sa discipline, la SVT, dans deux collèges distincts.

C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous estimons que le style de direction de Mr Lami oscille entre le directif et le persuasif. Il est d'ailleurs davantage persuasif dans le cadre de la DP3 car il n'a pas vraiment d'autre choix puisque il manque de ressource volontaire et motivée pour enseigner l'option. Par conséquent, en contrepartie, de son choix d'enseigner la DP3, Mr Geffroy pouvait ainsi effectuer tout son temps de travail dans un seul et même établissement plutôt que de devoir enseigner sa discipline : la SVT dans deux collèges différents. Lui également ressortait « gagnant » de cette négociation avec Mr Lami qui a pu de son côté assurer un fonctionnement au moins pendant deux ans avec le même duo.

Q3 Mr Geffroy Collège B Q7, Q8 et Q9 :

Akim Bouhagha : Pouvez-vous m'expliquer concrètement ce qu'est la Découverte Professionnelle 3 heures ?

Mr Geffroy : Alors, pour les deux années où je suis intervenu en DP3, euh ça c'est passé de deux façons très différentes. En fait la première année, euh... le principal adjoint avait fait en fin d'année précédente la rencontre d'une personne qui intervient au sein d'une association qui s'appelle « entreprendre pour apprendre » qui est une association qui se propose d'accompagner des enseignants notamment en DP3 mais aussi dans d'autres dispositifs. Donc d'accompagner des équipes d'enseignants dans la création d'une mini- entreprise avec des élèves. Donc il m'a dit : « est-ce que dans le cadre de la DP3 ça pourrait pas être intéressant de prendre un certain nombre d'élèves et puis de, de leur faire créer une mini-entreprise ? ». Donc euh... là c'est vrai que c'était un défi assez ambitieux mais euh j'ai dit euh j'ai donné mon accord et donc la première année, avec un groupe de 6 élèves, on a monté une mini-entreprise. La deuxième année, cette année, là actuellement euh... on est repassé sur un... format euh... un format plus classique et donc il s'agit euh... de préparer les élèves à des rencontres de professionnels à l'aide de questionnaires et donc du coup de profiter de ces rencontres, de ces visites sur le terrain et de ces rencontres avec des professionnels pour leur faire découvrir le monde du travail, les métiers et le fonctionnement des entreprises.

Akim Bouhagha : Qu'entendez-vous par Découverte Professionnelle ? Quel sens lui attribuez-vous ?

Mr Geoffroy : Alors c'est un petit peu ce que je viens de dire, pour moi il y a... deux axes, d'abord il y a la découverte de métiers, euh... de métiers qui sont connus ou pas connus de la part des élèves, l'idée étant de... d'abolir un petit peu la frontière entre d'un côté l'école et de l'autre côté le monde du travail, et de façon plus générale le monde de l'entreprise. Donc de découvrir ce que c'est que la réalité de certains métiers qui sont proches des élèves ou pas. On commence toujours euh... ici au collège en tout cas par la découverte des métiers du collège. Donc on pourrait penser que ceux sont des métiers proches des élèves mais c'est là où on se rend compte aussi qu'il y a pas mal de... il y a pas mal de représentations qui sont à euh... certaines justes, certaines fausses euh... et donc euh à modifier, corriger. Et petit à petit, au cours de l'année, on s'éloigne on va vers des domaines qui sont de moins en moins connus par les élèves, euh... en essayant de stimuler toujours euh... euh... la découverte et euh... la modification des représentations qui étaient présentes au départ, ça c'est le premier axe, vraiment quelque chose qui concerne les métiers et de façon plus générale moi j'y vois aussi euh... euh... pas mettre un pied dans le monde du travail mais quelque part se rendre compte de ce que c'est que la réalité quotidienne d'un salarié. Avec un autre axe, la réalité d'une entreprise et du fonctionnement d'une entreprise. L'idée étant un petit peu de faire saisir aux élèves le contraste qui existe entre euh... j'ai envi de dire leur travail de collégien et ce qui sera plus tard le travail d'un salarié.

Akim Boughagha : Quel a été votre rôle dans la mise en œuvre de la DP3 dans votre établissement ?

Mr Geoffroy : Alors, bon moi je travaille en collaboration avec euh avec une collègue qui enseigne en histoire-géographie. Elle c'est vrai c'est la 4^{ème} année qu'elle fait euh... qu'elle fait la DP3. Donc c'est vrai que c'est elle qui euh... qui j'ai envi de dire qui a le plus nettement la conscience des objectifs qu'on doit atteindre et puis des différentes activités qu'on doit euh... qu'on doit mettre en place pour ça. Euh... donc c'est vrai que quelque part c'est un petit peu elle qui me coach. Ceci dit avec mon expérience de mini-entreprise, moi il m'a paru intéressant de rajouter des éléments euh... dans le contenu de cette activité là et notamment de mettre les élèves en démarche de projet avec une approche cette année un petit peu journalistique et c'est de forcer un tout petit peu les élèves à aiguïser leur regard et à aiguïser leur mm... leur euh... leur découverte sous l'angle journalistique. En leur faisant bien comprendre que, on peut développer euh... cette façon de regarder et d'analyser les choses à partir du moment où on se met dans la situation de vouloir transmettre. Ces nouveautés là, à d'autres personnes, à d'autres élèves. L'activité euh... j'ai envi de dire se traduit de façon assez simple en disant : « et si tu devais raconter à un autre élève de 4^{ème} ou de 3^{ème} ce que tu as vu dans telle entreprise, chez tel coiffeur, chez telle agence immobilière » *et cetera*. Donc ça c'est une approche que n'avait pas forcément ma collègue et que moi je me suis permis de rajouter et qui permet aux élèves de dépasser euh... quelque part euh le stade du simple questionnaire à remplir. Et de la simple transcription des réponses du questionnaire, en leur faisant comprendre qu'il y a peut être une distance entre les réponses qu'ils ont eu sur le terrain et ce qu'il pourrait en faire pour informer d'autres personnes. Donc ça les met dans une dynamique d'amélioration tout au long de l'année de euh de leur mm... de leur prise de renseignements sur le terrain.

Akim Boughagha : Quel est votre rôle dans son fonctionnement général au quotidien ?

Mr Geoffroy : Ma collègue se charge peut être plus de l'organisation des sorties euh... organisation euh logistique, matérielle et puis même de prendre contact avec les entreprises et j'interviens plus dans la préparation du questionnaire et dans la phase de retour euh... avec la transcription par écrit euh... la transcription par écrit des réponses euh... collectées sur le terrain. Avec en plus, arrivée en cours d'année, l'apport de la vidéo. On

s'est doté d'un caméscope au collège qui nous permet en fait de... soit de filmer sur le terrain et donc du coup d'essayer de... réutiliser ce qui a été filmé, soit quand ça n'a pas été possible ou après coup de filmer les élèves sous forme d'interview euh... les élèves en train de décrire le métier de telle ou telle personne. Et cette partie... la technique là, c'est plus moi qui m'en occupe.

Dans l'extrait précédent, la première question posée à Mr Geoffroy portant sur la façon dont il conçoit la Découverte Professionnelle 3 Heures nous permet d'avoir un autre aperçu de l'activité dans laquelle il a été impliqué.

Sans véritablement savoir à quoi il allait se confronter, il a d'abord choisi de suivre la consigne de Mr Lami qui lui suggérait de se rapprocher de l'association « Entreprendre pour apprendre » avec pour but de s'initier lui-même ainsi que ses élèves à la création, à la gestion et au fonctionnement d'une entreprise.

Cette démarche « entrepreneuriale » des Mini-entreprises, nous le rappelons, a fait l'objet de plusieurs travaux de recherche, dirigés par Patricia Champy-Remoussenard et menés au sein du Cirel, plus précisément par des chercheurs de l'équipe « interne » Proféor lesquels ont d'ailleurs élaboré également un rapport de recherche : le rapport « *Innovons et Développons l'Esprit d'Entreprendre* » : IDEE (dir. Champy-Remoussenard, 2014).

Selon les auteurs de ce rapport, les cours de DP3 permettent aux acteurs de certains collèges de s'investir dans la création de « mini-entreprises » avec des élèves parce qu'aucune place n'est véritablement accordée à cette activité dans l'emploi du temps.

Si les acteurs investissent autant le cadre et l'espace qu'offre la DP3, c'est justement parce que l'option dispose d'une souplesse et d'une flexibilité qui va leur offrir une marge de manœuvre considérable, laquelle, le cas échéant, va leur permettre de s'adapter afin de générer une activité qui va tendre vers l'intention de faire découvrir aux élèves le monde du travail, l'activité professionnelle, les métiers, les entreprises, et parfois l'activité économique, sous des formes pédagogiques extrêmement variées, souvent non institutionnelles et parfois novatrices.

Nous le rappelons, la DP3 est une innovation, dès lors que, en tant que telle, elle constitue un terreau fertile qui va permettre d'engendrer d'autres innovations. Les innovations apparaissent en « grappes » et ce n'est donc pas surprenant que le fonctionnement de la DP3 ait abouti à la profusion d'expérimentations et à la production de nouvelles innovations en milieu scolaire sans que personne ne puisse maîtriser ce tumulte, ce mouvement.

La réponse de Mr Geoffroy à notre première question montre qu'il a découvert qu'en Découverte Professionnelle 3 heures on pouvait être entraîné dans la création une Mini-entreprise. Et après que Mr Lami le lui ait suggéré, il a donc tenté avec ses élèves cette expérience, qui selon ses propos recueillis au cours de l'entretien, était beaucoup trop ambitieuse. Par ailleurs, Mme Bernard qui travaille en duo avec Mr Geoffroy, n'a pas directement participé à la création de cette mini-entreprise, chacun des professeurs ayant décidé de prendre en charge des activités différentes à réaliser avec les élèves. C'est d'ailleurs peut-être la raison pour laquelle Mr Geoffroy a finalement décidé de mettre fin à cette activité en choisissant de repasser comme il nous l'indique, « sur un format plus classique » pour travailler sur des axes plus proches de ceux envisagés par Mme Bernard, mais en choisissant un angle différent d'approche de la découverte.

Le « format classique » dont parle Mr Geoffroy consiste à : « *préparer les élèves à des rencontres de professionnels à l'aide de questionnaires, profiter de ces visites sur le terrain et de ces rencontres avec des professionnels pour leur faire découvrir le monde du travail, les métiers et le fonctionnement des entreprises* », ce qui est *grosso modo* la ligne de conduite suivie par sa collègue Mme Bernard⁵⁹ qui est aussi la responsable de cet enseignement car plus ancienne et plus expérimentée. Il y aurait donc comme une sorte de hiérarchisation de ce qui est à produire et à enseigner aux élèves pour ce duo. Et il semble que pour eux il est préférable d'abord de faire découvrir le monde de l'entreprise en s'y rendant sur place plutôt qu'en tentant de le faire découvrir en simulant la création d'une entreprise même « mini », qui au final n'est réelle que parce qu'elle génère une activité de création et de mise en œuvre d'un projet de création d'entreprise. Alors même qu'une des finalités de l'entreprise est la pérennité, laquelle passe également et nécessairement par une activité de réseau et de collaborations avec une multitude de partenaires extérieurs (Bernoux, 2009b).

Car une entreprise est aussi avant tout aussi une organisation, et en tant que telle, elle est un système ouvert. Comme le dit Philippe Bernoux, l'entreprise ne se résume donc pas seulement « à la personnalité de ses dirigeants, à la qualité de sa production, au dynamisme de ses commerciaux et à l'habileté de son financier et ou son DRH⁶⁰ » (Bernoux, 2009b). N'est-il donc pas illusoire de vouloir faire créer à des professeurs et à leurs élèves au sein d'un collège, et pendant quelques heures de DP3, ces Mini-entreprises ?

⁵⁹ Même si dans l'extrait d'entretien ci-dessus Mr Geoffroy explique à juste titre que son approche est différente.

⁶⁰ Directeur des Ressources Humaines.

Il semble qu'en mettant en œuvre un projet de création au travers d'une formation rapide et d'un accompagnement même dispensé par des professionnels de ce type de formation comme par exemple « Entreprendre Pour Apprendre », c'est justement vers cette « illusion » que tous les acteurs se dirigent.

Et quand bien même si des élèves créent et gèrent leur « Mini-entreprise » de « mains de maître », cela ne pourra se faire que sur un temps court puisque cela prendra toujours fin à l'issue de l'année scolaire. Et l'entreprise, au contraire, a notamment pour finalité de durer dans le temps (idée de pérennité) en dépassant très largement le cadre « limité » d'une année scolaire, notamment parce que le seuil de rentabilité⁶¹ de son activité n'est que très rarement atteint au bout d'une année effective (Alazar & Separi, 2010, p.132). Et comme la pérennité de l'entreprise donc sa survie passe par le profit et la rentabilité, il nous paraît donc surprenant de vouloir tenter de créer avec des élèves ces « Mini-entreprises ».

Ces « Mini-entreprises » ressemblent-elles véritablement à des entreprises réelles ? L'activité générée autour de ces « Mini-entreprises » n'est-elle pas plutôt une découverte du projet de création d'une entreprise ? Dans ce cas, qu'en est-il des démarches administratives qui sont réellement à entreprendre dans toute démarche de projet de création d'entreprise ? Comment sont-elles présentées aux professeurs et à leurs élèves ?

L'activité qui est réellement mise en œuvre par enseignants et élèves et qui n'a pas été explicitée en ce sens, dans ce cas d'activité produite par Mr Geoffroy⁶², vise donc la pédagogie du projet pour apprendre et découvrir ce qui est à faire pour créer son entreprise (une réelle entreprise dans un futur à long terme) malgré toutes les démarches qui peuvent parfois paraître complexes, vues de l'extérieur par des acteurs non encore initiés, voire même profanes.

Mais le sens qu'attribue finalement Mr Geoffroy à l'expression Découverte Professionnelle est sensiblement le même que celui accordé par Mme Bernard : il s'agit aussi pour lui aussi de découvrir des métiers ; et pour ce faire il a choisi « d'abolir » la frontière qui existe entre d'un côté le monde du travail et de l'autre côté l'Ecole. Sans doute parce qu'il doit se dire comme beaucoup d'enseignants avant lui, qu'à l'Ecole aussi, tout comme dans les entreprises, des acteurs sont également en activité et travaillent vraiment. Et donc, pour en garder une trace,

⁶¹ La méthode de calcul du seuil de rentabilité implique le calcul du chiffre d'affaires (CA) ainsi que des charges fixes et variables sur une année.

⁶² Alors qu'il en parle ainsi pour l'autre activité scolaire qu'il a menée avec ses élèves à la suite de l'arrêt de la « mini-entreprise ».

voire même pour en démontrer la preuve à ses élèves, il a choisi de leur faire filmer à l'aide d'une caméra acquise pour l'occasion⁶³, des interviews du Principal, du Conseiller Principal d'Education (CPE), d'un enseignant, d'un surveillant, d'un agent de la restauration, sur la base de questionnaires fabriqués en cours. Les vidéos étant ensuite « décortiquées » et discutées en classe entre élèves accompagnés des deux professeurs. Il procède ensuite de la même façon en se déplaçant à l'extérieur de l'école, le plus souvent, pour aller visiter les petites entreprises du quartier et aller ainsi à la rencontre de celles et ceux qui travaillent et qui ont parfois créé de petits commerces.

Dans l'entretien de Mr Geoffroy, la réponse à la question qui porte sur le rôle qu'il a joué notamment dans la mise en œuvre de la Découverte Professionnelle est également intéressante à aborder. Car en effet, pour lui, jouer un rôle dans la mise en œuvre de la Découverte Professionnelle dans le collège où il exerce son métier, c'est-à-dire selon nous aussi jouer un rôle dans l'introduction de l'option dans cet établissement en particulier, c'est participer directement à la création de contenu pédagogique personnel en suivant l'axe déjà emprunté par sa collègue mais en y ajoutant « sa propre marque de fabrique », c'est-à-dire sa propre façon de procéder. En faisant jouer son rôle de créateur, il a été également un innovateur. C'est-à-dire qu'en proposant à ses élèves de construire des vidéos de reportages « journalistiques », il a tenté de leur faire découvrir le métier de journaliste. Non pas en allant à la rencontre d'un véritable journaliste, mais bien en leur faisant « jouer » le journaliste qui doit partir sur le terrain collecter des « images » et réaliser des interviews de personnes qui travaillent et qui sont aussi des professionnels différents du professeur qui les accompagne et du journaliste qu'ils sont chargés de jouer. Mr Geoffroy ne s'est d'ailleurs pas contenté de leur faire simuler une activité professionnelle, puisque après avoir collecté les images et les interviews, les élèves doivent tenter d'analyser l'activité des professionnels qu'ils ont rencontrés sur le terrain, en faisant comme le dit Mr Geoffroy dans cet extrait d'entretien : « *et si tu devais raconter à un autre élève de 4^{ème} ou de 3^{ème} ce que tu as vu dans telle entreprise, chez tel coiffeur, chez telle agence immobilière* ». Cette méthode pédagogique, tout en étant différente, ressemble un peu à la méthode d'analyse de l'activité de travail développée par Ivar Oddone (Oddone, Re & Briante, 1981) : « l'instruction au sosie ». L'instruction au sosie est une méthode d'analyse de l'activité de travail élaboré par Ivar Oddone. Le but visait à « *découvrir* » ou « *redécouvrir* » l'« *expérience ouvrière* » (Oddone,

⁶³ Et négociée avec Mr Lami par Mr Geoffroy.

Re & Briante, 1981, p.17) des ouvriers avec lesquels il a été amené à travailler dans l'industrie automobile en Italie dans les années 1970. Il est parti du principe selon lequel l'expérience existe dans l'action même de travailler de ces ouvriers parce qu'elle est intrinsèquement incorporée en eux (dans leurs gestes notamment). Mais comme l'activité de travail est difficilement dicible, ces ouvriers ont éprouvé des difficultés pour en parler, la formuler avec des mots et à la décrire oralement. L'objectif de la méthode de l'instruction au sosie vise justement à « récupérer » ce qui n'est pas dit de cette expérience pour la connaître et la transmettre. L'instruction au sosie consiste à demander à un ouvrier de donner des instructions à un autre ouvrier lequel est supposé ne pas connaître la nature du travail effectué. Selon Ivar Oddone, c'est en s'adressant à quelqu'un supposé être un double ressemblant qu'il est possible de réaliser une description précise de ce qui est réellement réalisé. L'ouvrier doit donc faire comme si il s'adressait à un double pour expliquer ce qu'il y a à faire (ou produire) et comment il est possible de faire.

Ce qui est intéressant dans le rôle de Mr Geoffroy, c'est qu'indépendamment de faire découvrir des métiers à des élèves par le biais de la simulation du métier de journaliste, le moment venu, lors d'une sorte de débriefing, il tente de produire avec eux une analyse qu'il qualifie de journalistique mais qui se rapproche d'une méthode développée par des scientifiques. Sans s'en rendre compte, lui et ses élèves ont développé une activité de découverte professionnelle qui part de la simulation d'un métier et qui s'arrête à la vulgarisation de l'analyse de l'activité et de la psychologie du travail (une séance d'observation d'un débriefing de ce type mené par Mr Geoffroy nous a permis de nous en rendre compte).

Nous avons mené également un entretien avec un autre professeur de DP3 : Mr Raymond (professeur de technologie) dans un autre collège (le collège C) qui est inclus dans une cité scolaire. Une cité scolaire est nous le rappelons un groupement entre un collège et un lycée dans un même secteur.

Notre entrée sur le terrain a été possible après que nous ayons contacté nous même (par mail et par téléphone) Mr Raymond. Ses coordonnées, nous avaient été remises par

madame Noé laquelle a donc joué le rôle de « passeur » (Ciarcia, 2011)⁶⁴. Elle nous avait expliqué pendant nos séances d'observations dans le collège A qu'elle avait effectué une « petite formation » DP3 avec un formateur : Mr Raymond, qui était lui-même enseignant dans un autre collège.

Nous avons donc accepté volontiers de prendre ses coordonnées car nous souhaitions l'interviewer. Nous étions intéressés par son double statut de formateur et de professeur et nous souhaitions inclure dans notre recherche cette perspective non prévue au départ.

Au moment où nous avons eu l'accord de Mr Raymond pour venir l'interviewer l'année scolaire 2011 était déjà bien entamée, et nous avons prévu au préalable de suivre le même protocole d'enquête que dans les autres collèges, c'est-à-dire nous le rappelons : entretien centré sur l'activité (mené séparément avec chaque professeur de DP3 mais avec le même guide), observations (en classe et ou à l'extérieur lors de visite, avec recueil de documents écrits), puis entretien avec le Principal, et enfin, en fin d'année scolaire passage des questionnaires avec les élèves pour terminer ce que nous nommons notre « cycle de recueil de données ».

Au moment de commencer notre enquête dans ce collège C, nous avons du faire face à d'autres imprévus, car en effet Mr Raymond était seul et n'enseignait pas la DP3 en duo avec un collègue. Il y avait bien eu quelques fois des « remplaçants » mais « jamais bien pour très longtemps » nous avait-il précisé.

Dans ce collège nous avons donc uniquement interviewé Mr Raymond et fait passer les questionnaires destinés aux élèves en fin d'année, contrairement à ce que nous avons pu proposer dans les collèges A et B cette fois-ci nous-mêmes et seul, et bien sûr sur le créneau horaire de la DP3. Mr Raymond nous a laissé en « autonomie » avec ses élèves qui « planchaient » donc sur le questionnaire pendant une séance d'un peu plus d'une heure.

⁶⁴Ciarcia l'indique dans son introduction : il s'agit de prendre acte de « la transformation progressive de la figure du détenteur indigène de connaissances traditionnelles, et donc d'informations ethnographiques potentielles, en concepteur et passeur de matériaux culturels à patrimonialiser » [...] Ces passeurs sont : « toutes les personnes qui se fixent pour objectif ou qui ont pour principale activité de transmettre des savoirs sur leur propre culture, sans forcément les transformer en objets patrimoniaux, et qui sont le plus souvent les interlocuteurs d'exception des ethnologues » (p. 12). Ils sont donc des ressources à double titre pour le chercheur : ils sont à la fois acteurs des patrimonialisations observées et informateurs (ou collaborateurs).

Avant notre entretien, lorsque que nous avons expliqué notre démarche de recherche à Mr Raymond, il nous a indiqué que son activité de DP3 s'inscrivait dans un environnement plus vaste que celui d'un collègue ordinaire (puisque il s'agit d'une cité scolaire), et donc que rencontrer le proviseur de la cité scolaire pouvait être très compliqué, tout en nous précisant qu'il était même possible que ce proviseur puisse fort bien n'avoir aucune connaissance précise sur ce qui est préparé au quotidien avec les élèves dans ce collège. De surcroît, comme nous approchions de la fin de l'année scolaire et qu'un rendez-vous proche n'était pas possible nous avons donc décidé avec regret de ne pas interviewer le Proviseur.

En tant que formateur DP3 et en même temps professeur de DP3, Mr Raymond a joué selon nous un rôle central de régulation dans l'introduction de l'option au sein du système scolaire. Il a donc joué en partie un rôle dans la mise en œuvre et dans le fonctionnement de l'option à un niveau stratégique relativement élevé de l'institution scolaire. En effet, dans un collège comme dans toute autre organisation, le changement et l'innovation peuvent entraîner des perturbations. Et par conséquent il arrive très fréquemment que des méthodes et procédés visant à réguler les perturbations soient prévues et mises en œuvre pour faciliter, pour accompagner, pour rendre plus propice les rapports humains de travail *etc.* au sein de l'organisation en transformation, qui nécessite de manière quasi inéluctable d'être régulée, pour s'adapter aux facteurs de contingence externes (ici par exemple la décision du ministère d'introduire l'option) et internes (ici par exemple la nécessité de développer des méthodes de formation au sein de l'organisation et de la confier à des acteurs qui en font partie intégrante).

La régulation est un processus classique de management des organisations et le rôle réel qu'a joué Mr Raymond au cours de son activité a donc très largement dépassé le rôle prescrit et la figure type (Le Floch, 2002) de l'enseignant uniquement chargé d'enseigner un ou des savoirs ou même encore aujourd'hui des compétences à ses élèves. Pour le dire autrement, il a précisément joué, vis-à-vis des autres professeurs de DP3 avec lesquels il a collaboré au cours de son activité de formateur, un rôle de prescripteur visant à les accompagner et à les former à une façon d'enseigner cette nouvelle option. Et nous pouvons nous rendre compte également à quel point son double statut génère une activité complexe car le travail « adressé » à autrui qu'il a produit s'inscrit *a fortiori* dans deux espaces éducatifs à la fois distincts mais interdépendant, lesquels nécessitent à la fois quelques compétences identiques mais aussi d'autres qui peuvent très bien être différentes. Savoir enseigner la DP3 à des élèves en passant

parfois par le prisme d'une vulgarisation de l'analyse du travail n'implique pas forcément que l'on sache le faire avec des collègues (l'inverse étant envisageable également).

G3 Mr Raymond Collège C Q7, Q8 et Q9 :

Akim Boughagha : Pouvez-vous m'expliquer concrètement ce qu'est la Découverte Professionnelle 3 Heures ?

Mr Raymond : Concrètement euh bien entendu en tant que... (Rire), fonctionnaire faut que je commence par le B.O (Rire). Donc il y a une douzaine de compétences qui sont inscrites au B.O, avec euh trois grands ensembles euh... des compétences liées un petit peu à la... à des connaissances de l'activité professionnelle, après c'est les connaissances liées au milieu de formation et enfin au parcours de formation, ça c'est un petit peu le point de départ, ce qui fait une douzaine de compétences sur l'année ce qui n'est pas énorme. Ce qui laisse la place à la création d'un parcours un peu particulier au sein de cette euh, de cette option, puisque c'est une option ! Euh... c'est quoi précisément votre question ? Si c'étaient les finalités ou les ? Ce qu'elle est pour moi ? Pour nous ? Pour moi ?

A : Là, on en arrive à une autre question. Qu'entendez-vous par « découverte professionnelle » ? Quel sens lui attribuez-vous ?

C : Ah oui ! Ah oui (Rire). Le sens, au-delà de la prescription du B.O euh... euh, et au-delà de la douzaine de compétences qu'on essaie de faire construire aux élèves, euh bon ça bien sûr, moi j'y assigne plutôt une... enfin, pas plutôt, j'y assigne aussi une mission d'acculturation sur le travail contemporain. Donc sur les activités professionnelles... contemporaines. Sur le plan pédagogique cela se traduit par des travaux, des visites, des études dans et vers des milieux professionnels qu'ordinairement les élèves de ce type d'établissement d'enseignement public ne rencontrent pas. Euh... je visite assez régulièrement depuis 5 ans des laboratoires de recherche en médecine par exemple, à l'INSERM, au CHR. Euh... je, ils, je visite quand je peux, quand ils, quand ils autorisent, Météo France, par exemple, euh... je les emmène aussi sur des milieux où s'exercent des métiers de la culture, comme euh... le Grand Bleu. Le théâtre du Grand Bleu ou le théâtre du Nord à Lille. Euh... je les emmène aussi euh dans le milieu médical euh en l'occurrence au... CHR. C'est-à-dire qu'il y a une mission de rencontre du travail euh contemporain, euh...mm pour des élèves qui ordinairement ne le rencontreraient pas quoi ; ou seulement en tant qu'utilisateur. Je pense particulièrement à l'hôpital.

Donc il y a ça qui m'intéresse beaucoup, et ce qui m'intéresse moi fondamentalement, c'est euh... de faire accéder à... à ces co... à ces, ces euh, à ce type de connaissance euh... euh, des élèves qui en première intention, ou sans, sans avoir fait cette option là, resteraient un petit peu sur les traits de surface quoi, de l'activité euh actuelle. C'est-à-dire que mm... euh... en général, actuellement le métier euh, l'activité euh quand elle est bien faite elle disparaît un petit peu aux yeux des usagers.

En fait on s'intéresse au travail du juge d'instruction que quand il met par erreur vingt personnes en prison. On s'intéresse au travail du pilote de ligne quand il plante son avion sur le mont Sainte Odile. Euh... bon... on s'intéresse au métier d'enseignant quand euh, quand ça va pas. Euh... généralement quand ça va bien ce qui est l'essentiel du temps euh, on s'y intéresse pas quoi. Donc il y a cette idée de débusquer, de démasquer l'activité, contemporaine euh... sachant qu'elle n'est pas ordinairement accessible. C'est sûr qu'il y a cinquante ans, bon

les élèves quand ils venaient euh, venaient à l'école, déjà beaucoup d'entre eux à cet âge là ne viendraient déjà plus mais euh bon ils pouvaient rentrer chez le palefrenier, chez le maréchal ferrant, chez le boulanger euh ... c'était possible. Et donc il y avait un accès à la pratique qui était assez... peut être plus facile. Bon maintenant euh si on pointe son nez sur un chantier euh... le chef de chantier appelle la police quoi. On n'a pas le même rapport au travail, actuel. Et moi ce que je trouve, le plus intéressant dans la DP3 c'est ça ! C'est-à-dire euh, donner aux élèves des clés de lecture, des clés de... compréhension, mais aussi des clés pour rentrer un peu dans la connaissance de l'activité. Donc euh enfin pour moi c'est un peu équivalent activité, travail. Je fais bien sûr référence aux travaux d'Yves Clot, mais je pense que vous avez du vous pencher sur la question.

Alors, en même temps je ne sais pas c'est sans doute prévu dans vos questions mais je peux déjà le, le dire tout de suite. Il est très clair que c'est une entrée euh...euh typiquement euh... personnelle (rire). Enfin, euh... je dirais accompagné par les... les propositions de Crindal et d'Ouvrier Bonnaz mais euh... je ne pense pas qu'en France l'entrée soit celle là. Enfin je l'ai... rarement euh... voire jamais euh... perçu comme ça ailleurs (rire).

Akim Boughagha : Quel a été votre rôle dans la mise en œuvre de la DP3 dans votre établissement ?

Mr Raymond : Ah ça c'est rôle habituel d'un enseignant du second degré, c'est-à-dire faut tout faire (rire). C'est-à-dire qu'il faut euh... monter le projet avec le chef d'établissement, en l'occurrence ici un proviseur puisque c'est une cité scolaire, euh... le défendre, le justifier euh... effectuer le recrutement des élèves, l'information au préalable des élèves en 4^{ème}. Prendre contact avec les milieux du travail qui ne sont pas habituellement convaincu de ce genre d'opération. Enfin... ce n'est pas facile. Euh... monter les visites, les préparer, les conduire, les analyser euh... euh, prendre des tickets de bus, parce que malheureusement euh les temps étant un peu durs, il n'y a plus de budget pour ça donc euh... si on veut un peu étendre le champ d'action, ben il faut trouver soit des... des budget soit... soit aller moins loin, soit utiliser les transports publics ce qui prend un temps considérable. Ce qui est dommage parce que c'est du temps qui ne peut pas être consacré à la conception peut être encore plus aboutie ou plus avancée de séquences d'enseignement. Donc c'est... un travail masqué (rire)... qui est considérable. Parce qu'il est... il n'a pas la forme scolaire ordinaire, c'est-à-dire que, il y a assez peu de disciplines où euh... le cœur est, est l'extérieur du collège. Je fais l'hypothèse que... je fais derrière ça c'est que... le corpus de connaissances ce n'est pas dans le collège. Sauf à le médiatiser par des vidéos mais sinon il faut aller le voir euh... en réel quoi. Aller sentir euh... euh des pressions, des odeurs euh des tensions euh je... là je fais référence par exemple à la visite d'un centre de secours, enfin de sapeurs pompiers où on sent une forme de... tension et de réactivité extrêmement importante euh où en milieu hospitalier euh... toute chose qui je pense euh s'appréhende pas euh dans, entre les quatre murs d'une classe quoi. Voilà...

Akim Boughagha : Est-ce que vous avez eu la sensation que vos élèves ont senti un peu les mêmes choses que vous ?

Mr Raymond : Alors j'en sais fichtre rien, je ne suis pas dans leur tête. Tout ce que je peux leur proposer moi c'est des situations scolaires que j'estime être déclenchantes de ce genre d'apprentissage. Au-delà de ça euh, ben je pense que vous avez du travailler sur les processus d'orientation euh si ça pouvait se mettre à jour comme ça, ça serait très beau, mais ça se passe pas vraiment comme ça quoi. Donc non je ne sais pas si ça produit des effets sur eux, manifestement euh... l'un de mes rares indicateurs c'est que j'ai plutôt des demandes d'inscription dans l'option au fil de l'année, ce qui est plutôt bon signe. Et... peu ou pas de démission, ce qui est pour une option qui leur consomme 3 heures en plus que les autres, dans un milieu comme le notre c'est plutôt un bon indice

(rire), de satisfaction, voilà mais c'est tout ce que je peux dire parce que je suis pas sûr que ça joue véritablement sur leur orientation mais en même temps c'est pas mon objectif.

Mon objectif premier c'est ce que j'expliquais tout à l'heure c'est vraiment une connaissance du travail contemporain.

Akim Boughagha : Vous avez parlé aussi d'essoufflement...

Mr Raymond : Dans le couloir ? De l'option ?

A : De l'option oui...

Mr Raymond : De l'option oui, oui. Alors ce n'est pas le cas ici mais bon euh en tant que chargé de mission ou formateur, il m'arrive de passer donc très régulièrement dans d'autres collèges, bon et... étant ancien membre aussi du groupe de pilotage, euh de l'académie de Lille euh on avait donc un point de vue assez précis et général de ce qui se passait dans l'académie, et l'une des dérives possible, bah c'est de transformer ça en option pour élèves en difficulté. C'est un risque, je ne dis pas qu'il existe partout, là où les collègues sont vigilants, ça n'existe pas mais c'est un risque, euh je dirais assez ordinaire d'option euh de ce type. Puisque euh derrière Découverte Professionnelle, il y a malheureusement le mot professionnel, qui est très connoté, et donc euh... chez des collègues ou... mis entre des mains qui disons qui, ignoreraient un peu les missions que je viens d'évoquer ça pourrait très vite être une forme de remédiation à la difficulté des élèves et donc une espèce de dérive pour cette option. Là je n'ai pas de chiffres à vous proposer mais on le perçoit. On le voit quand même très bien que ce n'est quand même pas tout à fait les mêmes élèves qui font l'option DP3 que ceux qui font Latin ou Grec.

Cet extrait de l'entretien mené avec Mr raymond présente un statut différent des autres présentés en amont car, indépendamment du fait que Mr Raymond a été formateur et professeur de DP3. Il a été aussi formé à l'analyse du travail notamment et a collaboré pendant très longtemps avec Alain Crindal et Régis Ouvrier-Bonnaz⁶⁵. Par conséquent la représentation un peu « désincarnée »⁶⁶ qu'il se faisait de cet enseignement a donc très largement influencé sa pédagogie, mais aussi les activités qu'il a décidé de prescrire à ses élèves et enfin ce qu'il a choisi de leur transmettre : c'est-à-dire un ensemble de savoirs portant sur le travail contemporain.

⁶⁵ Au moment où nous l'avons interviewé, il était déjà docteur en Sciences de l'Education. Tout en gardant son statut de professeur de technologie dans son collège, il était également chercheur associé dans un laboratoire de recherche en Sciences de l'Education. C'est à cette occasion qu'il a participé à des travaux de recherche avec notamment Alain Crindal et Régis Ouvrier-Bonnaz.

⁶⁶ C'est un terme qu'il emploie lui-même dans son entretien. Nous l'employons à notre tour ici, pour indiquer au lecteur que la représentation qu'il se faisait de l'option s'est construite à partir non pas de ses propres travaux menés en classes ou de ceux ses collègues professeurs de collèges (donc de son ordinaire), mais bien à partir des idées et des prescriptions formulées par la recherche (avec notamment A. Crindal et R. Ouvrier-Bonnaz).

Cet extrait d'entretien permet d'avoir un aperçu de l'activité de travail de professeur de Mr Raymond, lequel, au travers de sa manière de répondre aux questions, nous laisse également entrevoir le formateur qu'il est, ou a pu être. En aparté, il est l'un des premiers (avec Mme Leprêtre) à nous avoir révélé que l'option DP3 ne durerait peut-être pas sous forme d'option et qu'elle serait peut-être « fondue » dans le PDMF de l'époque devenu Piodmep aujourd'hui.

Les événements politiques récents du mois de Mai 2015 : annonce de la réforme du collège par Najat Vallaud-Belkacem Ministre de l'Education Nationale, puis grèves « générales » des professeurs dans un grand nombre de collèges français et annonce notamment du « boycott » du brevet par les syndicats, confirment à peu de choses près les propos recueillis en 2011 auprès de Mme Leprêtre et Mr Raymond. Puisque, à l'approche de la réforme du Collège prévue pour la rentrée 2015-2016, la tendance actuelle qui reste encore à confirmer au moment où nous rédigeons cette thèse, est que la DP3 va semble-t-il « disparaître » au profit du Parcours Avenir et Des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (notamment ceux portant sur la thématique « Monde Economique et professionnel). Ou plutôt pour le dire avec nos propres termes, la DP3 ne va pas réellement « disparaître », mais plutôt se transformer pour réapparaître sous une autre forme, car toute innovation est une « destruction créatrice », les innovations engendrent d'autres innovations : elles apparaissent « en grappes ». Et la volonté de changement voulu au travers de cette réforme va très certainement devenir un terreau propice à ce processus continu d'innovations que nous avons pu étudier au travers de cette option DP3.

Dans ce court extrait d'entretien, ce qui est intéressant également c'est que Mr Raymond nous révèle sa représentation de l'activité, ou du travail, car le sens qu'il donne à ses deux termes est identique. Pour lui, en général et dans notre monde du travail actuel *« l'activité, quand elle est bien faite, elle disparaît un petit peu aux yeux des usagers. En fait on s'intéresse au travail du juge d'instruction que quand il met par erreur vingt personnes en prison, on s'intéresse au travail du pilote de ligne quand il plante son avion sur le mont Sainte Odile, on s'intéresse au métier d'enseignant quand ça ne va pas. Généralement quand ça va bien ce qui est l'essentiel du temps euh, on ne s'y intéresse pas »*. Et donc, pour lui, l'activité qui est intéressante à mettre en œuvre avec ses élèves de DP3, c'est d'aller, à partir d'un travail mené autour des visites (en amont et en aval) *« débusquer, démasquer l'activité contemporaine, sachant qu'elle n'est pas ordinairement accessible »*. Selon ses propos,

l'activité qui est intéressante à prescrire à ses élèves, consiste, non pas seulement à découvrir des métiers, mais plutôt à comprendre ce qui se produit réellement quand les acteurs exercent de nos jours tel ou tel métier. Il a donc cherché à leur montrer que derrière les façades des métiers et leurs contours, c'est-à-dire par exemple : l'intitulé du métier, le diplôme ou formation pour l'exercer, la tenue à porter, les règles et normes à respecter, les tâches à effectuer *etc.*, c'est aussi avant tout un être humain, une personnalité, des conditions, des situations toujours différentes, des aléas, et une façon d'accomplir le travail qui se cachent. Et par conséquent c'est la mise en synergie de toutes les composantes de l'activité humaine de travail générée lors de situations le plus souvent différentes (donc jamais identiques), non prévues et parfois accidentelles qui rendent opaque le travail réel, tout en rendant difficilement dicible ce que travailler aujourd'hui dans tel ou tel métier veut dire⁶⁷.

Au passage, et pour en revenir à notre objectif central de recherche, il convient de rappeler ce que nous avons cherché accomplir au cours de cette thèse. Il s'agissait également pour nous de montrer ce qui se produit lorsque nous analysons l'activité de travail et scolaire de professeurs accompagnés de leurs élèves lesquels sont allés à la rencontre de professionnels pour tenter de « découvrir » des métiers exercés par des professionnels ainsi que et l'activité de travail qu'ils ont déployés au cours de l'exercice de leur fonction. Ce qui a rendu complexe notre travail de recherche car il y a comme un effet d'analyse multidimensionnel qu'il s'agit de restituer de la manière la plus compréhensible possible. Pour le dire plus clairement, nous cherchons également à expliquer ce que nous avons produit lorsque nous avons analysé l'activité de travail de différents acteurs qui se sont eux-mêmes intéressés à l'activité de travail d'autres acteurs en mobilisant différents moyens et différentes méthodes par le biais d'une interface qui relie Ecole et Monde du travail. En suivant une telle démarche nous produisons, comme une partie du titre de cette thèse l'indique : une analyse anthropologique de l'activité humaine de travail.

Ce petit détour visant à expliquer notre démarche nous amène à revenir sur l'analyse de l'activité quotidienne de travail de Mr Raymond et au rôle qu'il a joué dans la mise en œuvre de l'option. Dans l'extrait de son entretien, il commence par évoquer comme il le dit le « rôle

⁶⁷ Mr Raymond a visiblement été très influencé par ses formations en analyse du travail. Mais nous ne pouvons en dire plus parce que notre entretien ne nous a pas amenés à lui en faire dire davantage sur ce point. Nous savons par contre qu'il a beaucoup lu, notamment l'ouvrage paru en 2006 d'Alain Crindal et Régis Ouvrier-Bonnaz (*La découverte professionnelle. Guide pour les enseignants, les conseillers d'orientation-psychologues et les formateurs*). Au cours de l'entretien que nous avons mené avec lui, Mr Raymond nous a très souvent manifesté des signes de connaissance partagée d'un même domaine scientifique.

habituel » du professeur du second degré, lequel « *doit tout faire* » selon ses propos, un peu sur un ton ironique.

Qu'est-ce que cela veut dire « il faut tout faire » ? Est-ce qu'un professeur doit toujours tout faire ? Dans ce que nous interprétons des propos de Mr Raymond, le verbe « devoir » indique pour nous qu'il y a un degré de prescription de l'action de travailler. Cela renvoie également aux incontournables de l'activité : c'est-à-dire lorsque l'acteur estime et déclare qu'il n'y a aucun moyen de faire autrement.

Mais dans ce cas qui prescrit et comment ? Peut-on parler vraiment de « rôle habituel » lorsque l'activité d'un enseignant vise à s'efforcer de manière quasi obligatoire (puisqu'il y a le il faut » à mettre en œuvre une pédagogie ou un enseignement sans véritable consigne claire, sans programme et sans manuel officiel ?

Les notions de rôle prescrit, rôle réel et rôle attendu peuvent nous permettre d'éclairer les propos tenus par Mr Raymond. Quand il évoque le « rôle habituel », dans la mesure où il n'y a pas véritablement de prescription stricte au niveau de la façon d'enseigner l'option, nous l'entendons comme étant plus précisément le rôle que l'on (sous entendu, la société, l'institution, l'Inspection, le chef d'établissement, les collègues, les parents, les élèves *etc.*) attend aujourd'hui d'un professeur du second degré. Habituellement, il est par exemple attendu des professeurs d'être relativement libre de la façon de concevoir leur pédagogie dans leurs enseignements respectifs⁶⁸. Donc, dans l'expression « il faut tout faire », nous comprenons que l'enseignant est contraint de par sa relative liberté pédagogique à quasiment faire seul ce qui pourrait être fait à plusieurs sans pour autant que l'on lui ait demandé de le faire : il ne s'agit donc pas du rôle prescrit. Par contre, Mr Raymond ne travaillant pas en duo avec un collègue, il se trouve par conséquent dans l'obligation de faire seul. Il fait seul le travail qu'il voit comme étant obligatoirement à faire parce que c'est ce qui est attendu du professeur, habituellement, dans les autres disciplines et dans un autre contexte que la DP3. Mais pour une option qui n'est que facultative et quasiment pas rentable scolairement (en termes d'évaluations et de notes pour les élèves), et qui demande de surcroît un temps relativement important de préparation (travaux à prévoir sans programme ni manuel, visites à prévoir : donc prendre contact prévoir le trajet, prévenir les parents ou le professeur principal, *etc.*) ce qui rend encore plus complexe le rôle réel que joue l'enseignant au cours de son activité de travail en DP3.

⁶⁸ Le B.O. n° 29 du 22 juillet 2010 définit les dix compétences du métier d'enseignant. La quatrième compétence étant « concevoir et mettre en œuvre son enseignement ».

Selon Mr Raymond, le « cœur » de ce qui est à découvrir en DP3 se trouve à l'extérieur et non pas entre « quatre murs à l'Ecole », et donc, le rôle réel qu'il joue n'est pas classiquement celui du professeur qui enseigne des savoirs à ses élèves, mais plutôt celui qui se charge, sur la base d'un projet plus ou moins bien conçu par lui-même, de préparer concrètement et de rendre possible ce qui sera découvert en termes de savoirs et de connaissances par les élèves à l'extérieur de l'établissement. Il s'agit donc pour lui de construire, donc d'organiser son enseignement en jouant le rôle de médiateur. Il devient l'interface humaine qui va permettre aux élèves d'entrer en relation avec le monde du travail. Un peu comme il est attendu du professeur d'histoire-géographie par exemple de savoir organiser la visite d'un musée, pour permettre à tous les enfants de devenir « visiteur » (Cohen, 2002), il semblerait pour Mr Raymond, que l'on peut attendre également d'un professeur de DP3 de savoir organiser seul une visite qui permettra aux élèves d'observer et de regarder au plus près l'activité humaine de travail.

La fin de cet extrait nous permet de revenir sur la notion de rôle prescrit qui est pour nous une composante de l'activité. Lorsque Mr Raymond évoque « *l'unes des dérives possibles est de transformer ça en option pour élèves en difficulté. C'est un risque, je ne dis pas qu'il existe partout, là où les collègues sont vigilants* ». Quand il dit transformer « ça » en « option pour élèves en difficulté » il rappelle ce qui est prescrit dans les textes officiels (cf. premier chapitre) et porte un peu à la manière des inspecteurs (cf. les extraits d'entretien précédents portant sur le fonctionnement de l'option) un jugement de type évaluatif sur le fonctionnement de l'option dans certains établissements, qu'il ne nomme pas.

Comme il nous l'indique dans ce cours extrait d'entretien, son activité de formateur DP3 l'a amené à faire partie du comité de pilotage⁶⁹ de l'option DP3 avant son introduction définitive. Ce type de discours diffère de celui des autres enseignants et se rapproche plus de celui des inspecteurs et des personnels de direction. Les propos suivants qu'il tient également : « *mis entre des mains qui disons qui, ignoreraient un peu les missions que je viens d'évoquer ça pourrait très vite être une forme de remédiation à la difficulté des élèves et donc une espèce de dérive pour cette option* » ont pour but de rappeler ce qui est « normal » et ce qui ne l'est pas, sur un ton de mise en garde avec évocation du « risque encouru ». Ils relèvent selon nous

⁶⁹ Cf. p10 à 13 du rapport 2009-054 de juin 2009 élaboré par des IGEN : ils expliquent dans cette partie qu'ils se sont appuyés sur les différents comités de pilotage académique pour produire leur document d'analyse. Ces comités de pilotage avaient pour but l'accompagnement de l'introduction de l'option dans les établissements. Par une activité de relais, de régulation, d'informations et de formation leur mission était d'accompagner au mieux localement, une décision centrale prise de manière unilatérale par le Ministère de l'Education Nationale.

de son rôle prescrit de formateur, lequel est bel et bien encore en activité, lorsqu'il est amené à s'exprimer au cours de l'entretien de recherche que nous lui avons accordé. Le rôle qu'il a joué au cours de notre entretien n'était donc pas celui du professeur de DP3 ordinaire mais bien le rôle prescrit par sa fonction de formateur reconnu, mais qui doit aussi parfois endosser son rôle de professeur en s'attachant à rester le plus proche des textes de prescription, un peu comme un « bon exemple » qu'il faudrait suivre. Là apparaît encore toute la complexité de l'activité de travail de Mr Raymond parce que, même lorsqu'elle est évoquée par lui-même sous forme de discours, c'est à dire lorsqu'elle est explicitée par lui de manière désincarnée du lieu et des moments où elle s'exerce habituellement, il reste toujours en activité notamment parce qu'il subsistait chez lui le besoin de donner l'image du « bon exemple » ainsi que le chemin à suivre pour « bien faire » et « être efficace ». C'est donc son double statut professeur-formateur qui a amené Mr Raymond à évoquer son rôle prescrit, lequel a généré une sorte de continuité dans son activité de travail au cours de notre entretien.

Le fait qu'il nous ait rappelé ce qu'il est bien de faire et ce qu'il convient de faire, n'implique pourtant pas que c'est ce qu'il a lui-même fait réellement lorsqu'il jouait son rôle de professeur de DP3 en classe avec ses élèves. Non pas parce qu'il ne souhaitait suivre ce qu'il prescrivait lui-même, mais en fait, son environnement de travail et la situation dans laquelle il se trouvait dans son collège l'ont amené à « devoir » accepter de nombreux élèves « en difficulté », parce que notamment, comme il nous l'a précisé en aparté, la plupart de ses collègues dans son collège avaient cette « représentation péjorative » de l'option très souvent évoquée par des professeurs et également des élèves dans de nombreux collèges. Il arrivait donc très souvent en salle des professeurs qu'on lui fasse accepter tel ou tel élève en DP3, parce qu'« il n'y arrivera de toute manière pas en général ». L'option de Mr Raymond fonctionnait donc réellement avec des élèves jugés en « difficulté scolaire ».

Les entretiens « centrés sur l'activité » menés avec différents acteurs de l'académie nous ont permis dans de montrer comment fonctionne réellement l'option DP3 dans trois collèges différents, tout en donnant un ensemble de précisions sur la façon dont chacun a envisagé et produit l'activité permettant de construire un enseignement dont les contours ainsi que les objectifs pédagogiques centraux ont été prescrits par l'institution de manière floue, sans programme officiel et sans manuel scolaire.

Les acteurs se sont retrouvés face à la contrainte de devoir introduire cette nouvelle option dans leur collège respectif avec pour mission de produire une activité de travail cohérente avec eux-mêmes et avec les normes et valeurs traditionnelles de l'institution scolaire.

1.3 : ANALYSE DE PRODUCTIONS SCOLAIRES

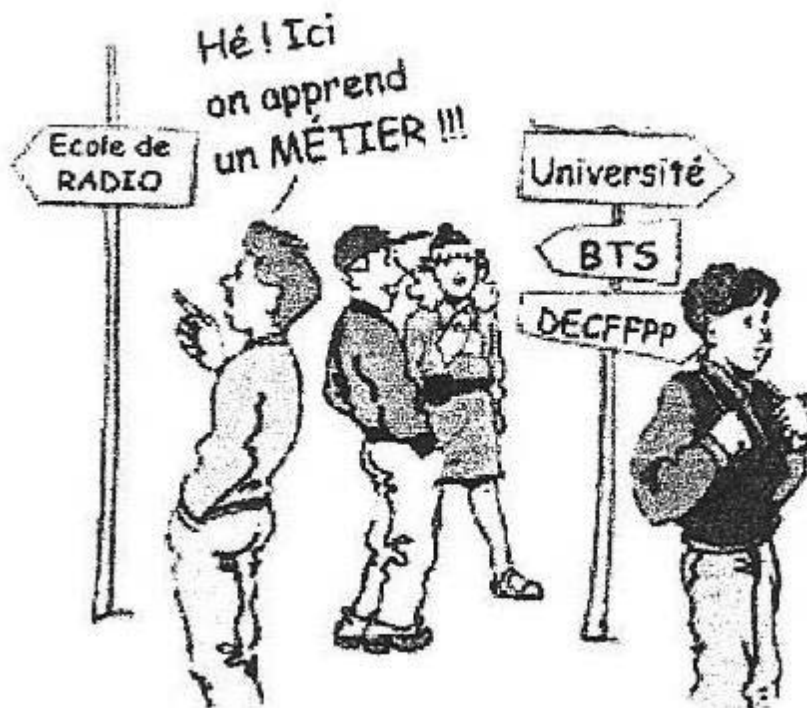
L'activité de travail en situation de Découverte Professionnelle a permis aux professeurs de DP3 de générer différentes productions scolaires, c'est-à-dire un ensemble de consignes, de tâches scolaires et d'exercices, donc de la prescription, émise par eux-mêmes de manière soit écrite, soit orale, avec toujours pour but de mettre leurs élèves en activité. Nous concevons donc également cette activité générée par les élèves en situation de classe pendant les séances de Découverte Professionnelle 3 heures comme de la production scolaire même si les acteurs ne la nomment pas de cette manière.

Dans cette partie, notre objectif consiste à présenter et à analyser quelques exemples de productions scolaires que nous avons extraites de notre corpus de données d'observations recueillies au cours de différentes séances de DP3.

La première séance de DP3 de l'année dans le collège B

Lors de la première séance de DP3 dans le collège B un document de deux pages produit par Mme Bernard est d'abord remis aux élèves, puis ils le lisent ensemble : la première page se présente de la manière suivante :

L'entête : avec mention de l'année 2010-2011, puis un titre : la DP3 au collège B. Enfin le haut de page comporte une illustration (un carré de bande dessinée) qui représente quatre élèves au milieu de deux panneaux, l'un indiquant la direction de « l'Ecole de radio », l'autre les directions de « l'Université », « BTS », « DECFPP ». Un seul personnage s'exprime sur cette illustration : l'un des élèves montre du doigt le panneau qui indique la direction de l'Ecole de radio et s'exclame : « Hé ! Ici on apprend un métier !!! ».



La suite de cette page présente cinq questions avec leurs réponses. Il s'agit d'une sorte de guide pédagogique produit par Mme Bernard et visant à donner aux élèves une vision globale et synthétique du cadre pédagogique dans lequel il va devoir s'engager.

Nous nous apercevons très vite en parcourant ce document qu'il est un outil d'orientation et de prescription permettant au professeur de rappeler ce qu'est l'option, de préciser quels sont les objectifs poursuivis et quelles sont les démarches mobilisés pour atteindre les objectifs. Enfin, ce document indique aux élèves qui sont les intervenants et quelles sont les ressources pédagogiques mises à leur disposition.

Les questions-réponses sont les suivantes :

- Qu'est-ce que la Découverte Professionnelle 3 heures ?

C'est une option qui fera l'objet d'une évaluation reportée au bulletin trimestriel, qui s'appuiera sur les différents travaux des élèves (rapports, reportages, comptes-rendus, ...), et elle sera prise en compte pour l'obtention du diplôme national du brevet des collèges et donc devra être suivie tout au long de l'année. Cette option est proposée sur 3 heures hebdomadaires à tout élève issu de plusieurs classes de 3^{ème} quel que soit son niveau scolaire et ses ambitions, au même titre que les autres enseignements facultatifs.

- Quels sont les objectifs de la DP3 ?

C'est une première approche du monde professionnel destinée à élargir et à compléter la culture générale des collégiens. C'est un enseignement qui vise à développer les compétences autour de 3 axes de découverte : les métiers, le milieu professionnel, l'environnement économique et social. L'option contribue au projet personnel de l'élève.

- Quelles sont les démarches ?

Les démarches proposées placent l'élève en activité. Il est mis en situation pratique et active : visites d'entreprises, séquences d'observation, interviews de professionnels, réalisation de reportages sur les métiers, stages... Il recherche et analyse des documents, réalise des exposés et dossiers de synthèse en groupe ou de manière autonome. Il a recours aux technologies de l'information et de la communication.

- Qui intervient en DP3 ?

Les membres de l'équipe éducative intervenant dans l'option : des enseignants de différentes disciplines, auxquels peuvent être associés, le professeur documentaliste, le conseiller d'orientation-psychologue, le conseiller principal d'éducation.

- Quelles sont les ressources pédagogiques à disposition ?

Il existe au CDI de nombreux supports pédagogiques (documents sur les métiers, vidéos, Cédéroms) à disposition des élèves. Des sites internet sont mis à disposition des élèves par les organisations professionnelles.

Les deux premières questions de cette première page du document constitué par Mme Bernard reprennent en partie ce qui est prescrit par les textes officiels (cf. premier chapitre notamment), il s'agit donc d'une présentation aux élèves du fonctionnement prescrit de l'option.

Pour expliquer aux élèves ce qui est prescrit, le professeur a décidé de ne pas ajouter de précisions écrites supplémentaires sur ce document. La volonté du professeur était de placer les élèves en situation de comprendre ce qui est attendu d'eux par l'institution dans le cadre de la Découverte Professionnelle 3 heures. Et dans le collège B, il semble qu'il est attendu des élèves de générer de l'activité, également à partir d'un texte flou qui est malgré tout une référence, puisque il leur est présenté dès la première séance un peu de manière solennelle.

Selon la production écrite de Mme Bernard qui vise à mettre les élèves en activité, en DP3, dans ce collège, il faut surtout faire en sorte que les élèves restent dans ce que nous nommons forme scolaire.

Par exemple, les démarches à mettre en œuvre pour répondre aux attentes qui sont également présentées de manière succincte relèvent presque toutes de la forme scolaire. Il est attendu des élèves, de rester des élèves, c'est-à-dire de rester dans leur rôle d'élève (rôle prescrit), pour notamment produire du travail et des tâches scolaire, en mobilisant les moyens, les ressources humaines et matérielles de l'Ecole (cf. notamment les deux dernières questions).

La deuxième page de ce document remis lors de la première séance de DP3 dans le collège B est un questionnaire destiné à mettre les élèves en activité d'écriture. L'entête se compose d'une ligne « Nom, Prénom, Classe année scolaire 2010-2011 » suivie d'un petit paragraphe qui est une consigne simple : « *prenez le temps de lire activement chaque question avant de répondre. Rédigez vos réponses. Le questionnaire peut faire l'objet d'un échange au sein de la classe* ». Les élèves doivent donc directement renseigner ce questionnaire dès la première séance à la suite de la présentation collective de la première page du document. Les élèves sont donc mis en activité dès la première séance, mais la production d'élèves qui est attendue de cette activité reste de la production scolaire et n'a pas véritablement pour objectif de faire de « la découverte professionnelle ». Les questions proposées par cette production écrite par Mme Bernard sont les suivantes :

- Quelles ont été vos motivations pour la DP3 ?
- Quelles sont vos attentes ?
- Quelles sont vos craintes ?
- Quel(s) métiers(s) envisagez-vous ?
- Quelle orientation envisagez-vous ?

Les questions ont clairement une visée d'orientation : l'objectif étant de faire écrire les élèves sur les choix qu'ils font ou vont faire ; de leur faire décrire ce qui les amène à choisir cette option, de leur faire évoquer leurs besoins et leurs craintes.

Un tel questionnaire est à la fois un outil d'aide pour l'enseignant qui va lui permettre d'orienter donc d'organiser son activité d'enseignement, nous le rappelons, sans programme ni manuel scolaire, et en même temps un outil d'aide pour l'élève qui va lui permettre peut-être de commencer à amorcer une réflexion sur son projet d'orientation.

Ce type de production scolaire permet-elle vraiment à l'élève de découvrir un métier, une activité professionnelle ou encore le monde du travail ?

L'activité collective envisagée par Mme Bernard et ses élèves lors de cette première séance génère une production scolaire dans le sens où il s'agit d'écrire et de décrire différents éléments composant l'orientation scolaire et professionnel des élèves. C'est un exercice scolaire d'écriture qui n'est pas véritablement une élaboration d'un projet d'orientation dont l'écriture pourrait relever de l'écriture professionnelle.

Cette production scolaire est toutefois intéressante dans le sens où elle permet à la fois aux professeurs et aux élèves de se rassurer : en effet, pour les élèves ce questionnaire et les réponses qu'il appelle, permet à chacun de garder à l'esprit qu'il est encore en train de s'orienter à l'Ecole et donc que l'avenir n'est pas encore scellé. Ce qui va rassurer l'enseignant, c'est qu'il va pouvoir, au cours de son activité, agir sur l'orientation des élèves, parce qu'il aura une connaissance plus précise de leurs motivations, de leurs craintes et de leurs choix.

Une séance de DP3 consacrée à « la santé » dans le collège A.

La production scolaire suivante a été recueillie le 14 octobre 2010 au cours de nos observations dans le collège A. Le document m'a été remis en salle des professeurs par le duo de professeurs (Mr Germain et Mme Noé) juste avant la séance du jour. L'année scolaire avait déjà commencé depuis plus d'un mois. Le document a été distribué par Mr Germain pendant que Mme Noé donnait quelques explications pour cadrer le travail des élèves.

Le document tient sur deux pages, il se compose d'un titre : « La santé » avec ensuite trois petits textes intitulés « le secteur », « les métiers » et « les formations ». A la fin de chacun des petits textes, il y a un travail à faire avec un espace qui permet à l'élève de répondre directement sur le document. Voici comment se présente cette production réalisée par Mme Noé :

Le secteur

Plus de 1 million de professionnels exercent dans le secteur de la santé, dont 496 000 infirmiers et 214 000 médecins. Mais ils se répartissent inégalement et commencent à se

raréfier dans les zones rurales et certaines villes moyennes. Le risque de pénurie concerne surtout les généralistes et les ophtalmologistes installés en libéral, de même que quelques spécialistes hospitaliers contraints par les gardes (anesthésistes, chirurgiens). Les infirmiers manquent aussi à l'appel, alors que 195 000 postes seront à pourvoir d'ici 2015.

Travail à faire :

Combien compte-t-on de professionnels dans ce secteur ?

Qu'observe-t-on dans les zones rurales et certaines villes moyennes ?

Pourquoi ?

Que veut dire « 195 000 postes seront à pourvoir d'ici 2015 » ?

Les métiers

De l'aide-soignante au médecin en passant par l'infirmier, tous ces métiers sont réglementés par l'Etat. Mais plusieurs familles se distinguent. Pleinement responsables des soins qu'elles dispensent, les professions médicales (médecin généraliste et spécialiste, pharmacien, dentiste, sage-femme) sont soumises à un ordre, l'Ordre des médecins par exemple, chargé de veiller au respect des règles de bonne conduite (le code de déontologie). Les professions paramédicales, elles, effectuent certains actes sur prescription médicale (infirmier, orthophoniste, kinésithérapeute...). Citons encore les auxiliaires (aide-soignant, auxiliaire de puériculture...) et enfin les métiers techniques, tels que manipulateur de radiologie ou laborantin.

Travail à faire :

Nommez les différentes familles citées dans ce paragraphe :

Les formations

La plupart des études de santé débouchent sur des diplômes d'Etat, nécessaires pour exercer. Les étudiants qui se destinent à une profession médicale suivent entre 5 ans (sage-femme) et 10 ans d'études (médecin spécialiste), après un bac S (scientifique) de préférence. Le cursus débute par une première année d'études intenses qui se termine par un concours très sélectif. L'accès aux professions paramédicales nécessite un diplôme en 3 ans après le bac, sur concours. A noter que plus de la moitié des écoles de kinésithérapeutes, et même certains instituts d'ergothérapeutes recrutent après une 1^{re} année de médecine. En revanche, nul besoin du bac pour accéder aux métiers d'auxiliaires médicaux. Les études durent entre 1 an

(aide-soignant, ambulancier, auxiliaire de puériculture) et 2 ans (préparateur en pharmacie, prothésiste dentaire).

Travail à faire :

Que signifie « un diplôme d'Etat » ?

Compléter le schéma suivant (Durée d'études en fonction de la formation envisagée).

Ce document apporté pour cette séance de DP3 ne comporte aucune source, ce qui étonne puisque un des professeurs : Mr Germain qui enseigne la discipline histoire-géographie est très sensible à la question de la source⁷⁰. Il n'a en tout cas pas été perturbé par cela pendant cette séance de DP3, et il en a été de même pour Mme Noé. Le document a été préparé par Mme Noé. Elle s'est inspirée du site de l'ONISEP pour élaborer cette production scolaire.

Le document a d'abord été lu par une élève à haute voix pour l'ensemble de la classe. Elle a hésité sur quelques mots. Puis Mme Noé a demandé à la classe : « quels sont les mots que vous ne comprenez pas ? ». Une élève : « raréfié, pourvoir, pénurie » des réponses sont apportés rapidement par les professeurs : « devenir rare... quand il n'y en a plus : exemple blocage d'une raffinerie de pétrole ».

Puis Mme Noé termine son discours d'introduction à l'exercice en indiquant : « puis on vous pose quelques questions, vous pouvez vous mettre ensemble pour travailler ». C'est à ce moment que les élèves se sont mis en activité mais Mme Noé les a interrompu à nouveau : « J'en vois pas mal travailler au Bic... pour le moment c'est mieux d'utiliser le crayon de bois ».

Le cadrage de l'activité des élèves (ex : « c'est mieux d'utiliser le crayon de bois »), la façon dont a été conçu le document, la production écrite d'élèves attendue par les professeurs, ainsi que la correction à l'oral qui a suivi l'exercice nous indiquent encore qu'il s'agit bien d'une production scolaire au sens où nous l'entendons au début de cette partie. Qu'est-ce qui était

⁷⁰ Selon Gérard Granier inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional et Françoise Picot, inspectrice de l'éducation nationale (2002) *La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie* : « Les documents sont au centre de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Aux examens, l'étude de documents est devenue l'exercice roi, détrônant la rédaction ou la composition. Les documents sont également très présents dans les épreuves des concours de recrutement d'enseignants (CRPE, CAPES, agrégation). En classe, les professeurs utilisent abondamment de nombreux documents. [...] Si l'on veut mieux décider de formes d'utilisation du document avec des élèves, il convient par conséquent de dresser une typologie. On distingue différents types. Le premier, le "document source" est le document par excellence. ». Colloque *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*.

attendu des élèves ? Il était attendu d'eux de savoir extraire des informations à partir de petits textes traitant du monde de la santé, de manière à pouvoir répondre aux questions posées.

Avant de décrire et d'analyser la correction orale de l'exercice que nous avons observé et que nous considérons aussi comme une production, nous réitérons la question que nous nous sommes posé lors de l'analyse précédente (collège B productions de Mme Bernard et ses élèves) : ce type de production scolaire proposée dans le collège A permet-elle vraiment à l'élève de découvrir un métier, une activité professionnelle ou encore le monde du travail ?

Cette production n'a pas pour but de faire découvrir aux élèves une activité ou un ensemble d'activité (au sens du travail réel) générée par des professionnels de la santé. Elle permet surtout aux élèves de se focaliser sur une partie du monde professionnel (la santé) en le découpant en trois parties : le secteur, les métiers et la formation.

Cet exercice coïncide bien avec les représentations évoquées par le duo de professeurs lors des entretiens (cf. la partie 1.2 de ce troisième chapitre intitulée : *le travail réel en situation de découverte professionnelle*) que nous leur avons accordés. Ils sont donc cohérents avec leurs intentions de départ : il s'agit pour Mme Noé et Mr Germain de donner de l'importance à l'orientation scolaire au travers de leurs enseignements, et c'est bien le cas grâce à cette production qui leur permet de faire visualiser aux élèves une partie de la cartographie du monde du travail, en vue, peut-être, d'élargir le champ des possibles, c'est-à-dire susciter leur intérêt pour un métier et/ou leur suggérer un chemin et une voie possible à emprunter auxquels ils n'avaient pas pensé. Car, effectivement, le secteur professionnel de la santé était toujours en croissance à l'époque de nos observations, avec une offre d'emplois non négligeable notamment pour les métiers d'ambulancier, d'aide-soignant et d'infirmier.

Voyons maintenant si la correction de cet exercice effectuée à l'orale (cf. l'encadré suivant) que nous avons pu observer lors de cette séquence de classe et que nous proposons d'analyser, a permis quant à elle, aux élèves notamment, d'entrer dans le cœur d'un ou plusieurs métiers pour découvrir ce que font réellement les professionnels de la santé au travail ?

La correction d'un exercice lors d'une séance de DP3 au collège A.

Mr Germain : « les médecins veulent tous aller là où il y en a déjà beaucoup. Si on était 24 dans cette classe, il y a de forte chance qu'un ou deux parmi vous travaillerait dans le secteur de la santé. Vous savez ce que c'est un généraliste ? ».

Un élève : « il est pas spécialiste ! ».

Mr Germain : il manque dans les campagnes des généralistes et des ophtalmologistes. Vous savez ce que c'est ? C'est quoi un spécialiste ? ».

Un élève : « c'est qu'il sait bien s'occuper... ».

Mr Germain : alors là non ! Si tu dis ça, cela veut dire que le généraliste ne sait pas bien soigner. Pourquoi de moins en moins dans la campagne ? ».

Un élève : « parce qu'il y a de plus en plus de chômage. ».

Mr Germain : « chômage de qui ? Je ne vois pas le rapport ! ».

Mme Noé : « parce que dans les villes, il y a plus de patients. ».

Mr Germain : « Et les tarifs médicaux sont pareils partout en France. ».

Mme Noé : « un praticien qui voit 5 patients gagne moins que celui qui en voit 10. Il y a plus de cabinets de ville et moins de cabinets en campagne avec moins de population. En campagne parfois les gens doivent faire 15 km pour voir un docteur. ».

Mr Germain : « c'est quoi l'inconvénient d'être docteur en ville ? C'est de « l'esclavage ! » Il n'a plus de vie, il passe son temps à travailler. Il ne sort plus de son travail. ».

Mme Noé : « On pourrait même ajouter aussi le soleil : les médecins se concentrent aussi beaucoup plus en fonction du climat ».

Mr Germain : « Alors la question sur laquelle vous avez buté, c'est celle où il n'y avait pas la réponse ? D'ici 2015 (dans 5 ans) on aura besoin de 195 000 infirmiers supplémentaires. ».

Puis Mr Germain évoque le « débauchage » d'infirmière espagnole pour venir travailler en France : « infirmière ! Il y a du boulot ! Et vous verrez que les années d'études c'est pas exceptionnel. ».

Une élève (Louise) : « C'est bien je vais faire ça ! ».

Mme Noé : « Ben... il y en a au moins une parmi vous qui veut faire ça ! ».

Mr Germain : on passe aux métiers ! Tout ce qui ne sera pas fait là, sera à faire à la maison ! ».

Mme Noé : « Morgane va lire ». On ne vous demande pas des métiers, on vous demande des familles. ».

Des élèves : « les professions médicales, les professions paramédicales, les auxiliaires, les métiers techniques. ».

Mr Germain : « Voilà les quatre familles ! Entre parenthèses, derrière vous me mettez un métier que vous voulez faire. Le kiné va aussi à domicile. C'est quoi laborantin ? ».

Une élève : « C'est dans les laboratoires ! ».

Mr Germain : « On fait des expériences... ».

Un élève : « C'est quoi un manipulateur de radiologie ? ».

Mr Germain : « ce n'est pas un médecin. C'est quelqu'un qui manipule les gens pour faire des radios ». Prenez votre cahier de textes, notez que vous devez finir la fiche. Veillez à toujours venir avec votre pochette ou votre cahier, car j'ai vu que certains se baladent déjà avec des feuilles volantes. Vous mettez aussi vérification des cahiers. ».

La production collective et collaborative précédente est encore une fois une production scolaire classique et ne permet donc pas vraiment aux élèves de comprendre ce que fait réellement tel ou tel professionnel de la santé.

Nous pouvons également remarquer le caractère très rapide et très allusif des réponses fournies de la part des enseignants (exemple : le manipulateur « manipule »).

Parfois le professionnel est aussi défini par ce qu'il ne fait pas, par exemple : le médecin ne s'installe pas à la campagne. Et il y a insistance sur son statut mais sans vraiment traiter la question de l'importance de son rôle dans le système de santé et de son activité (que fait-il réellement pour ses patients ?). La question du choix du lieu d'exercice en fonction du climat n'est pas non plus vraiment explicitée, nous devons donc déduire (mais ce n'est pas certain que les élèves l'ont fait) que le statut et la relative rareté des médecins généraliste (ou de

certaines spécialistes) leur permettent de s'installer stratégiquement là où il « fait beau » et où leur chiffre d'affaires sera le plus important (Delattre & Samson, 2012)⁷¹.

Toutefois, les propos du duo d'enseignants nous semblent coordonnés (exemple : Mr Germain évoque la raréfaction dans les campagnes et Mme Noé ajoute qu'il y a exode vers le sud de la France) et leur production collective et collaborative leur permet de travailler une forme de stratégie de prise de décision (choisir un milieu professionnel en fonction du marché du travail), c'est-à-dire qu'elle leur permet de construire à nouveau des compétences d'orientation sur un temps scolaire cadré et inscrit à leur emploi du temps. Alors que traditionnellement, et de manière informelle, soit l'élève va peut-être être pris en charge par un professeur (ou un professeur principal) sur un temps non prévu à l'emploi du temps par le biais du compte-rendu de conseil de classe, de la fiche d'orientation, d'un bulletin *etc.* ; soit l'élève peut se rendre dans les Centres d'Informations et d'Orientation (CIO) pour y rencontrer un Conseiller d'Orientation, pour éventuellement et peut-être dans le meilleur des cas, apprendre à s'orienter en construisant des compétences d'orientation.

Mais comme l'évoque un Inspecteur Général dans l'entretien centré sur l'activité qu'il nous a accordé en 2010 (cf. la partie en amont portant sur le fonctionnement de l'option), ce n'est pas certain que les élèves apprennent réellement à s'orienter dans ce système traditionnel surtout investi par les Conseillers d'Orientation en ce qui concerne les CIO, et par les professeurs en ce qui concerne la décision d'orienter l'élève vers l'enseignement général, vers l'enseignement professionnel, ou encore vers telle ou telle filière.

Dans la mesure où ce système est surtout basé sur la recherche personnelle d'informations en ce qui concerne les CIO et sur la performance scolaire génératrice d'une orientation subie pour l'élève en ce qui concerne l'enseignement des disciplines ordinaires en classe, alors il est vrai que ce n'est pas certain que l'élève puisse apprendre à s'orienter lui-même.

A contrario, l'enseignement mis en place dans le collège A par Mr Germain et Mme Noé à partir de leur activité (cf. les entretiens centrés sur l'activité des deux professeurs : partie 1.2 de ce même chapitre) tente d'amener les élèves à penser leurs stratégies d'orientation grâce à un apprentissage basé sur le choix qui peut permettre aux élèves de contrebalancer leurs craintes, leurs doutes et leurs certitudes.

Apprendre à choisir au cours d'une activité, même scolaire, équivaut pour nous à construire une compétence qui ne relève pas, pour le coup, spécifiquement du milieu scolaire. Choisir,

⁷¹ http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ES455G.pdf

savoir choisir ou savoir faire des choix, est aussi une compétence prisée dans certains milieux professionnels. C'est donc une sorte d'éducation au choix qui a été produite au cours de l'activité des professeurs et de leurs élèves, et qui n'est peut être pas, à notre avis, suffisamment mis en valeur par les acteurs, lesquels n'accordent de l'importance qu'à la production scolaire cadrée et évaluée selon les usages, les codes et habitudes de l'Ecole, tous révélateurs de la forme scolaire.

Même si elle n'a pas véritablement permis aux acteurs (les professeurs et leurs élèves) d'approcher et de comprendre l'activité de travail de professionnels du monde de la santé, cette production scolaire dans son ensemble (l'exercice ainsi que la correction orale de l'exercice transcrite par écrit) est très intéressante car elle nous a permis, à nous qui sommes extérieurs et étrangers à cette organisation, de mieux comprendre l'activité collective générée dans le cas d'une séance de DP3, c'est-à-dire : l'activité collaborative de travail en duo des professeurs visant à mettre leurs élèves également en activité, en situation de classe dans un collège au sein duquel il a été accordé une marge conséquente aux professeurs dans la construction de leur enseignement. Nous proposons d'explicitier plus précisément cette idée dans la deuxième partie de ce chapitre.

Notre analyse nous a également permis de montrer partiellement quels effets cette activité collective de travail générée par l'introduction de la DP3 dans le système scolaire et dans leur organisation, produit sur les enseignants (les effets sur les élèves sont plus précisément présentés par la suite dans ce chapitre).

Par exemple, au cours de notre observation nous avons appris que c'est Mme Noé qui a choisi cet exercice. Et comme nous pouvons le remarquer, Mr Germain s'est totalement inscrit dans la démarche. Pour un professeur d'histoire-géographie, traiter la question de la répartition des individus, de leurs besoins et de leurs activités ordinaires sur un territoire est une évidence. En choisissant cet exercice, Mme Noé a permis à Mr Germain de s'exprimer au cours de l'activité collaborative et collective générée au cours de cette séquence de DP3, parce que ce dont il est question dans cet exercice, peut très bien être questionné dans sa propre discipline. Et il peut donc jouer son rôle prescrit d'enseignant qui questionne les élèves, qui suscite leur intérêt et qui leur explique un certain nombre de choses en rapport avec l'être humain et son territoire, parce que cela correspond plus ou moins à ce qu'il fait de manière ordinaire en classe dans sa discipline histoire-géographie. Quant à Mme Noé, nous pouvons dire que le rôle réel qu'elle a joué va au-delà du rôle prescrit de l'enseignant qui enseigne à ses élèves. Parce qu'elle a réussi à intégrer son collègue en situation de classe grâce, à une production

scolaire qu'elle a choisie et qui a un rapport plus ou moins directe avec la formation disciplinaire de celui-ci. Le rôle réel qu'elle a joué au cours de cette activité est bien, celui du professeur de DP3, qui tente d'amener ses élèves à apprendre à s'orienter, tout en essayant de leur faire découvrir une partie du monde du travail et qui cherche simultanément à construire une expérience et des compétences communes de travail avec son collègue.

L'analyse que nous avons voulue partielle de ces productions scolaires nous permet d'amorcer la partie suivante intitulée « dérives institutionnelles et pouvoir de l'activité en situation de travail » dans laquelle nous souhaitons montrer que, même si le fonctionnement ou une partie du fonctionnement de l'option dans un collège peut être considéré par l'institution comme une « dérive » à la prescription, à ce qui est attendu, ou encore à la norme, cela ne veut pas dire pour autant que ce fonctionnement et ce qu'il génère en termes d'activité de travail et de production (scolaire ou non) est un échec.

2 : « DERIVES INSTITUTIONNELLES » ET POUVOIR DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL.

Nous venons d'évoquer l'activité collaborative du duo de professeurs de DP3 du collège A composé de Mme Noé et de Mr Germain.

Nous avons mis en évidence une partie intéressante de leur production générée en situation de travail, au cours de l'activité collective avec leurs élèves. Mais nous aurions très bien pu considérer comme une « dérive institutionnelle » la situation que nous avons observée, décrite de manière succincte et explicité, puisque les élèves impliqués dans l'activité DP3 n'étaient pas inscrits en classe de 3^{ème} mais bien en classe de 4^{ème} dans le collège A.

Les textes institutionnels officiels sont très clairs à ce sujet, puisque il est précisé notamment dans le B.O de mars 2005 que « cette option est proposée à tous les élève de 3^{ème} du collège ».

Comme nous l'avons indiqué en amont, dans le premier chapitre (partie 2.3 intitulé *le paradoxe d'une notion « exportée » dans le contexte scolaire*), il a été décidé par les acteurs du collège A, d'introduire l'option non pas en 3^{ème} générale mais bien DP3 en 4^{ème} générale.

Nous le rappelons encore une fois avec insistance, même si le fait d'introduire l'option en 4^{ème} constitue une dérive du point de vue de l'institution, et *a fortiori* et à juste titre du point de vue l'Inspection, pouvons-nous sincèrement dire que le fonctionnement de celle-ci s'en est trouvé systématiquement et réellement altéré ?

Nous avons déjà montré dans la partie précédente que le fonctionnement de l'option et ce que les acteurs produisent nous sont apparus comme très intéressants même s'ils (les élèves comme les professeurs) n'avaient pas toujours su mettre en valeur les compétences (acquises ou en cours d'acquisition). Pour le dire autrement, les acteurs ne nous décrivaient pas les compétences, comme telles. C'est-à-dire qu'ils n'ont pas su prendre de la distance pour mettre des mots sur ce qu'ils étaient en train de faire et ce qu'ils avaient fait ; ils n'ont donc pas su voir ce qu'ils ont produit et qui ne relève pas uniquement du scolaire puisque également, d'un autre point de vue, en rapport avec le monde du travail (ici par exemple les compétences).

C'est le pouvoir de l'activité en situation de travail qui a amené les acteurs en charge de mettre en œuvre l'option et de l'enseigner au quotidien et généré ce fonctionnement vu comme une « dérive » du point de vue institutionnel. Et pourtant, comme nous le précisons dans notre second chapitre, décrire son activité, son expérience et ses compétences, c'est un exercice compliqué qui pose également parfois de grandes difficultés aux professionnels à qui il est demandé de le faire par exemple sur un lieu de travail, ou en formation, ou lors d'une démarche de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) *etc.*

Nous ne pouvons donc pas dire que ce qui est proposé dans le cadre de la DP3 dans le collège A, même à des élèves de 4^{ème} générale, constitue une « dérive ». Au contraire, (certes sans s'en rendre compte), les élèves comme le duo de professeur ont été confrontés à ce que des professionnels exerçant une activité à l'extérieur de l'école peuvent également vivre : ils se sont donc réellement trouvés en situation de Découverte Professionnelle, dans le sens où ils ont découvert un aspect du travail et de l'activité qui n'est pas toujours visible et dicible. C'est à dire qu'ils ont vécu une expérience personnelle générée à partir d'une activité collective et collaborative qui aurait du être différente mais qui était différente (et/ou vu et /ou exprimée et/ou décrite de manière différente) se concluant par une production possible de compétences non exclusivement scolaires.

Pour rester sur le même registre du vocabulaire de l'océan et de la mer, employé surtout par l'institution pour euphémiser ce qui dans certaines situations organisationnelles est estimé comme étant un dysfonctionnement, nous proposons de notre côté, non pas, de voir ce fonctionnement comme une « dérive » mais plutôt, comme nous l'avons déjà évoqué dans le

premier chapitre, comme une façon de naviguer différemment, par exemple comme une caravelle en pleine tempête. Pour continuer à avancer malgré la houle, les déferlantes, les voiles repliées ou cassées, les marins blessés ou malades, chacun à son poste doit quand même œuvrer avec des moyens, des possibilités, des méthodes non habituelles. C'est là, dans cet environnement mouvant et en mouvement que l'activité créatrice humaine peut générer du nouveau (donc parfois de l'innovation).

Cela ne signifie donc pas pour nous que le travail est mal fait, ou que l'activité n'a pas de sens. Au contraire, naviguer différemment en pleine tempête signifie pour nous continuer avancer, tant bien que mal, bon gré mal gré, dans un environnement qui ne permet pas de faire comme il est préférable de le faire, parce que les éléments qui conditionnent l'avancée (dans le cas de l'océan : la force du vent, le courant, les déferlantes, la lumière, la pluie, l'état des ressources humaines et du matériel *etc.*) gênent ou empêchent de le faire normalement. Les acteurs de cette caravelle doivent donc faire autrement : faire face à l'imprévu, inventer, donc créer et innover pour garder le cap, c'est-à-dire trouver plus ou moins une ligne de conduite qui va donner du sens (au sens propre, comme au figuré), à l'activité, laquelle est ici, de naviguer.

Alors s'agit-il d'une dérive ou d'une navigation complexe en pleine tempête ? S'agit-il d'une erreur ou s'agit-il d'une innovation ? Le point suivant sera pour nous l'occasion d'élucider cette question.

2.1 : ET POURQUOI PAS LA DP3 EN 4EME GENERALE ?

Comme nous l'indiquions dans notre deuxième chapitre (1.2.4) nous avons passé du temps sur le terrain notamment dans les collèges mais aussi lors des visites d'entreprises.

Mais nous tenons toutefois à préciser ici que la durée de l'investigation a varié selon les collèges dans lesquels nous avons enquêtés : par ordre croissant collège A, puis B puis C, collège dans lequel nous avons pris le plus de temps et dans lequel les acteurs nous ont accordé le plus du temps (collège A), au collège où la durée de notre enquête a été plus courte notamment pour des raisons liées à la manière dont nous sommes « entrés » sur le terrain (collège B), et enfin au collège où la durée de notre enquête a été la plus courte du fait des différences de temporalité entre l'organisation scolaire et l'organisation de notre recherche (collège C).

La première raison qui nous pousse à évoquer davantage le collège A plutôt que les autres pour la suite de cette thèse, ne tient donc pas uniquement au fait qu'il nous apparaissait comme un cas exceptionnel. Loin de nous donc l'idée de stigmatiser des acteurs qui ont fait autre chose que ce qui était simplement attendu d'eux c'est-à-dire faire en sorte d'introduire l'option dans le collège afin de la proposer et de l'enseigner à tous les élèves de 3^{ème} générale qui le souhaitent. Certes, notre démarche a besoin de s'appuyer sur l'analyse de formes d'activité et d'organisations particulières de ce type pour atteindre un de nos objectifs de recherche qui vise à comprendre comment les acteurs s'organisent et organisent leur activité respective pour collaborer afin de faire vivre et fonctionner leur organisation au sein d'un système qui la place *de facto* en interdépendance et en interaction avec d'autres formes organisationnelles. Ces cas typiques au sens où Marc Durand l'entend lorsqu'il évoque la « typicalisation de l'activité » (Durand, 2007, p.87)⁷² sont pour nous fondamentaux d'une part parce qu'ils nous permettent de produire des comparaisons plus complexes avec la norme (une forme organisationnelle idéale) et avec d'autres formes organisationnelles différentes (pour lesquels les écarts avec la norme varient moins), et d'autre part parce qu'ils nous permettent de voir ce qui rapproche ou différencie ces formes organisationnelles entre elles.

La seconde raison et non moins importante qui nous amène à traiter davantage la situation du collège A dans notre recherche est liée aux modalités pratiques de mise en œuvre de notre enquête qui s'appuient nécessairement sur une collaboration et une participation volontaire, et libre. Une relation de « familiarité » (Guigue, 2005) et de confiance avec le terrain était incontournable pour mettre en œuvre de manière efficiente notre enquête.

L'accueil et le degré d'ouverture à notre démarche d'enquête a été exceptionnelle dans le collège A et la participation des acteurs a dépassé toutes nos attentes.

Nous tenons donc ici, à remercier tout particulièrement les acteurs de ce collège qui nous ont donné un accès simplifié, quasi illimité et sans condition trop coercitive au terrain. Ce qui a été très important pour nous au cours de notre démarche d'enquête, puisque c'est à partir de cette situation (comparée avec celle du collège B) que nous avons également décidé d'inclure une analyse d'une partie de notre activité de recherche qui interroge les modalités pratiques (donc par exemple l'accès au terrain et ses effets sur l'organisation et l'activité des acteurs et du chercheur) et qui se pratique relativement souvent dans les démarches de type ethnographique.

⁷² Selon Marc Durand « l'analyse a pour ambition de dépasser la description d'un cas pour atteindre un degré de généralisation et décrire des organisations et des significations types ». (Durand, 2007, p.87).

L'accessibilité accrue sur ce terrain s'est de surcroît traduite par un recueil optimal de données diverses et de qualité, lequel nous nous a permis de donner de la richesse et de la profondeur à notre recherche.

Enfin, la dernière raison qui nous amène à nous focaliser davantage sur le collège A est liée d'une part au sens que les acteurs de ce collège donnent à leur activité laquelle se caractérise notamment par une volonté d'ouverture vers l'extérieur et un intérêt pour la collaboration avec d'autres organisations (notre accueil en est la preuve) et d'autre part, par l'intérêt singulier de ces acteurs pour une forme d'activité créative et intense, qui s'écarte de ce qui est *a minima* prescrit. Ceci tend à démontrer une réelle prédisposition à une organisation innovante de leur activité, qui est également attendue implicitement par l'Institution mais qui par contre débouche de manière « inattendue » sur la production de compétences (pour les professeurs comme pour les élèves) qui ne relèvent pas toujours spécifiquement du milieu scolaire, comme nous avons pu déjà l'indiquer dans la partie précédente. Nous proposons ci-dessous des exemples de productions permettant d'illustrer ce propos explicatif.

La visite du « chantier » du musée du Louvre (13 Mai 2010) organisée par les professeurs du collège A.

La visite a été organisée en dehors du temps prévu à l'emploi du temps, c'est la raison pour laquelle dans le collège A, il n'y a que deux heures par semaine de DP3, la troisième heure étant « capitalisée », c'est-à-dire non consommée chaque semaine afin de pouvoir organiser des visites de grande envergure nécessitant plus de trois heures hebdomadaire pour la mettre en œuvre et l'exploiter pédagogiquement en amont et en aval c'est-à-dire, préparer avec les élèves le travail qui sera à mener pendant la visite et ensuite à l'issue de la visite, restitution et évaluation du travail réalisé pendant la visite (nécessitant une séance supplémentaire).

Avant la visite, la classe de DP3 de Mme Noé et Mr Germain a été divisée en 3 groupes, il a été prévu de faire travailler un groupe sur les métiers du chantier (maçon, grutier, chef de travaux *etc.*), un autre sur les métiers qui seront exercés à l'intérieur du futur musée (gardien, guide, directeur *etc.*) et enfin un autre sur les métiers « annexes » liés à l'activité économique (hôtellerie, restauration, transport *etc.*) qui sera développée en périphérie du futur musée.

Chaque groupe d'élèves devait choisir des métiers se rapportant aux trois grandes catégories données par les professeurs. Pendant la visite du chantier les élèves devaient donc se focaliser (écouter, prendre des notes, observer, questionner *etc.*) sur les métiers à découvrir en respectant le découpage en groupes et en catégories. Un travail de création d'affiches était également prévu, à l'issue de la visite, donc à faire à la maison en vue de préparer la séance de la semaine suivante, lors de laquelle une présentation orale à l'ensemble des élèves des classes inférieures (classes de 5^{ème}) était à réaliser. Pour cette présentation orale, une maquette du musée en polystyrène avait été produite par l'ensemble de la classe de DP3 (travail surtout mené grâce à l'accompagnement de Mme Noé) lors de séances précédentes.

La visite du chantier du musée du Louvre Lens.

Au début de la visite, élèves, les professeurs et moi-même avons été accueillis devant une grande photo du chantier par une médiatrice culturelle (premier métier « découvert » le jour de la visite par l'ensemble des groupes).

Une question a été très vite posée par un élève : « et pourquoi Lens ? ».

La médiatrice : « Bonne question ! J'allais vous la poser. Car tout le monde ne peut pas aller à Paris. Tout le monde ne peut pas aller au musée... ».

Et elle a ajouté : « Est-ce qu'il y a des choses en culture que vous aimez ? Comme la musique ? Le musée ce n'est pas que de l'histoire. Je vais vous présenter cette visite parce vous êtes en DP3. Moi je suis médiatrice culturelle ».

Un élève : « c'est quoi un médiateur ? ».

La médiatrice : « l'intermédiaire entre un contenu de culture et les publics. Il y a le mot média dedans. Médiation c'est accueillir les groupes et faire une visite : essayer de vous intéresser, faire changer d'avis. C'est un métier passionnant, on accueille tout type de personnes, c'est passionnant au niveau humain. ».

Après avoir expliqué le concept de « démocratisation culturelle », la médiatrice en arrive à présenter le contexte de la construction du Musée, elle explique que c'est Lens qui a été choisi et demande aux élèves s'ils savent quelles autres villes étaient en concurrence (Boulogne, Amiens *etc.*).

La médiatrice : « est-ce que quelqu'un est déjà allé dans un musée ? ».

Un élève : « oui à Arras ! ».

La médiatrice : « tu as aimé ? ». L'élève : « non ! ».

La médiatrice : « pourquoi Lens ? Parce qu'il n'y a pas de musée dans cette ville et parce que cette ville se trouve dans un contexte économique de chômage important. A Bilbao, il y a eu un même projet qui a permis une relance économique dans la ville. ».

C'est là que Mme Noé a décidé d'intervenir : « est-ce qu'un recrutement prioritaire est prévu pour des gens de la région ? ».

La médiatrice : « Non, on ne peut pas orienter des emplois pour des gens ».

Puis la médiatrice culturelle a donné à l'ensemble du groupe un exemple de métier : « le conservateur. Par exemple le conservateur de bibliothèque. Le conservateur du musée... Les œuvres d'art exposées dans un musée appartiennent à l'Etat. Est-ce que vous savez ce qu'il y avait avant le chantier ? ».

Un élève : « c'était les mines ! ».

La médiatrice : « oui c'était en rapport, c'était une fosse. ».

Une élève : « La fosse 9000 !⁷³ ».

La médiatrice : « Est-ce que vous reconnaissez quelque chose sur la photo ? ».

Des élèves : « Le stade Bollaert ! Carrefour Market ! Culture commune ! ».

Mme Noé : « Culture commune c'est une association ».

La médiatrice : « ça existe depuis vingt ans ! ». Puis elle a commencé à présenter le circuit de photos pour expliquer comment s'est mis en œuvre le projet.

Dans le même temps elle faisait le lien avec des métiers : « scénographe, muséographe ». C'est à cette occasion que Mme Noé a rappelé aux élèves qu'ils avaient besoin de connaître les définitions de ces termes pour leur « exposition » c'est-à-dire la présentation à l'oral de la visite et de leur activité menée de l'amont jusqu'à l'aval de la visite.

La médiatrice : « c'est celui (le scénographe) qui conçoit la forme de l'exposition. Le conteneur c'est le Musée du Louvre et lui propose la mise en forme (tailles des photos *etc.*). ».

Mme Noé : « nos élèves vont en rentrant au collège vont proposer une exposition aux autres élèves, donc ils vont jouer le rôle de scénographe ? ».

⁷³ Il s'agit d'une plaisanterie car c'est de la fosse 9 dont il s'agit. Une fosse 9000 est une fosse septique.

La médiatrice : « oui ! ». Puis a repris le fil de ses explications en évoquant la situation de la ville de Lens, au Nord de la France mais au cœur de l'Europe. Son discours se terminant par une nouvelle question : « qu'est-ce qu'un « carrefour » ? ».

Un élève : « un magasin ! ». Rire.

La médiatrice : « le transporteur d'arts : il travaille en camion, car il y a plus de sécurité pour déplacer les œuvres qui sont toujours des originaux. Cela nécessite une préparation : par exemple transporter des sculptures pour les apporter à Lens c'est une lourde responsabilité (elles coûtent très cher). Il doit également s'occuper de l'installation. Ensuite il y a le transport des touristes, par avions, taxis TGV : ils peuvent venir d'Angleterre. Puis il y a le photographe : il y a plusieurs types d'arts. La vitre photo permet d'évoquer les visiteurs qu'on attend au Louvre Lens (noms, plus pays d'origines). ».

La médiatrice, toujours en suivant le circuit de photos : « un site, une histoire... Histoire, la fosse 9. Qui a des parents qui ont travaillé dans les mines ? ».

Une élève : « mon arrière grand-mère ! ».

La médiatrice : « Est-ce que c'était un métier facile ? Il y avait du danger, beaucoup de morts... ». Puis elle a évoqué le transport d'autrefois dans les mines avant de conclure de manière imagée que cela s'est transformé aujourd'hui en chemin « doux » pour les visiteurs ». Est-ce que vous pensez que tout est prêt pour accueillir les visiteurs (du futur musée) ? »

Des élèves : « non ! ».

La médiatrice en évoquant la réhabilitation des anciennes cités minières : « le métier d'urbaniste vous connaissez ? Qu'est-ce qu'il y a comme mot ? ».

Un élève : « urbain ! ».

La médiatrice : « il faut que toutes les villes autour s'organisent pour bien recevoir les visiteurs. L'urbaniste va penser la ville, réfléchir sur l'aménagement du territoire, il va travailler avec un architecte pour paysagiste pour améliorer des choses existantes, les rendre belles. Il faut aussi améliorer les transports. »

Une élève : « le projet tramway ! ».

Le tracé du « projet tramway » prévoit de desservir les villes de Lens, Hénin, Béthune, Douai. Il s'agit de l'ancien chemin appelé « cavaliers miniers » qui désignaient les voies ferrées

reliant les fosses entre-elles (notamment pour transport du charbon) et qui devaient être à l'époque de la visite réaménagés.

La médiatrice : « D'autres idées de métiers pour faire en sorte de bien accueillir les gens qui viendront de France et d'ailleurs ? ».

Un élève : « Hôtels ! Restaurants ! ».

La médiatrice : « les métiers du tourisme et de l'hôtellerie... mais est-ce qu'il n'y a pas autre chose à visiter que le musée ? ».

Une élève : « Le centre-ville ! ».

Puis le groupe est arrivé devant une maquette du futur musée : et il y avait également une photo des personnes qui ont travaillé sur le projet (des architectes japonais, un architecte paysagiste, un designer.

La médiatrice : « l'architecte a besoin d'une équipe pour concevoir l'espace autour des bâtiments. L'architecte travaille avec un architecte paysagiste ». Puis elle évoque le métier de designer. « Le designer conçoit des objets : fourchettes, vases, chaises... ». Puis elle est revenue sur le métier de muséographe « il conçoit la mise en forme et doit se servir du contenu qu'on lui a donné ».

Puis la médiatrice a évoqué le recrutement par concours ce qui a permis en partie de donner une réponse plus précise à la question de Mme Noé posée en introduction de la visite. En simplifiant elle a expliqué : « on ne choisit pas forcément des candidatures de la région, on prend celui qui a la meilleure note... ».

Sur la maquette, la médiatrice montre aux élèves un bâtiment, celui composé d'une multitude de vitres (pour le différencier des autres bâtiments). La médiatrice : « tout va disparaître dans le paysage ! ». Puis en montrant un autre bâtiment (espace d'atelier pédagogique) : « on pourra y voir des métiers liés à des activités qui se passent dans les coulisses du musée ».

A la fin de la présentation du circuit de photos et de la présentation de la maquette nous avons pu avoir un échange avec la médiatrice culturelle, qui a pu s'exprimer davantage sur son métier, les conditions dans lesquelles elle l'exerce, et sur ses méthodes pour s'adapter au public, notamment pour accueillir un groupe classe DP3, option qu'elle ne connaissait pas avant qu'elle n'entre en contact avec des professeurs au moment où la visite a été organisée.

Des questions ont été d'abord posées par les professeurs : « à l'issue du chantier vous allez travailler au musée ? ». C'est à ce moment que la médiatrice nous a révélé (aux élèves également) qu'elle comptait postuler pour y devenir titulaire, car, là elle travaillait en Contrat à Durée Déterminée (CDD). Auparavant elle travaillait au Conseil Régional, mais pour obtenir un poste de titulaire au Musée, elle a rappelé qu'il y avait nécessité pour elle de valider « le concours ». Puis elle nous a expliqué qu'à l'avenir, elle travaillerait davantage avec les enseignants pour adapter ses projets de visites à l'enseignant et aux groupes.

C'est à ce moment que nous avons choisi d'intervenir : nous lui avons demandé comment elle avait fait pour s'informer sur la DP3. Elle nous a affirmé qu'elle ne connaissait pas l'option avant une rencontre avec des professeurs (de technologie) quelques semaines avant cette visite. Elle avait en fait, simplement rencontré Mme Noé quelques semaines auparavant dans le cadre d'une « rencontre technologie »⁷⁴ lors de laquelle une quinzaine de professeurs de technologie étaient venus faire la visite du chantier (c'est donc ce jour là, qu'elle a pu découvrir l'option). A la fin de ce bref entretien informel, Mme Noé en a également profité pour programmer une autre visite avec les 4^{ème}, en technologie. Elle a même prévu de demander à la médiatrice d'adapter différemment cette prochaine visite.

La médiatrice a ensuite repris le cours de sa présentation : elle a exposé à nouveau des métiers (du futur musée) sous forme de « liste » : « secrétaire, comptable, communication (publicité), restauration, sécurité, personnel d'entretien... ».

Nous pouvons remarquer que cette liste énoncée par la médiatrice ne comporte pas uniquement des métiers, puisque des branches d'activité professionnelle (restauration, sécurité) y sont mêlées. Aucun des acteurs n'a véritablement prêté une attention particulière à cette petite confusion. Puis la médiatrice a choisi d'évoquer un film intitulé : *Le Louvre invisible* pour parler aux élèves du métier de gardien de Musée.

Cette visite du chantier du musée du Louvre menée par les acteurs du collège A, reposait essentiellement sur l'activité de travail et les compétences de la médiatrice culturelle puisque les professeurs n'interagissaient pas avec les élèves pendant la visite. Ce qui démontre qu'il est tout à fait possible d'organiser la Découverte Professionnelle avec une classe de 4^{ème}, et donc, que proposer l'option à des classes inférieures à la 3^{ème} ne constitue ni

⁷⁴ L'aménagement du territoire et l'urbanisme font partie du programme de technologie au collège.

une « dérive », ni une erreur. Mais s'agit-il pour autant d'une innovation au sens où nous l'entendons depuis le début de cette thèse ?

Pour une équipe pédagogique, le fait d'aller au musée avec des élèves de collège constitue une sortie de type culturelle. Et nous savons que ce n'est plus rare ni exceptionnel que des élèves deviennent « visiteurs » (Cohen, 2002) grâce aux partenariats conclus entre des établissements scolaires et des organisations publiques (ou privés) dont le but est l'accès à la culture pour tous (musées, théâtres *etc.*).

A première vue, il n'y a donc rien de nouveau pour l'Ecole lorsqu'elle s'engage dans ce type de démarche. En effet, dès le début de sa présentation (et uniquement à ce moment là), la médiatrice culturelle a évoqué la notion de Culture, parce que cette notion constitue le cœur de son métier : en principe toute l'activité d'une médiatrice culturelle est axée autour de la culture et de la façon dont elle va savoir la rapprocher des publics. Selon le Répertoire National des Certifications Professionnelles⁷⁵ (RNCP) : *« La médiation culturelle regroupe l'ensemble des projets qui visent à établir un dialogue entre la culture, une production ou une manifestation artistique, ou un « objet » patrimonial, et le public. Ces projets vont être confiés à un médiateur culturel, dont la mission est d'organiser le rapprochement entre, d'une part, la culture et ses différentes formes de représentations et, d'autre part, les publics. C'est un spécialiste qui vise à favoriser leur rencontre en permettant au plus grand nombre l'accès à la culture, que ce soit d'un point de vue physique, social ou intellectuel. Il doit pouvoir recevoir et interpréter ce qui émane des uns et des autres, afin de concilier les deux parties et d'assurer une médiation en vue de sensibiliser le public, de l'initier, ou de le former. Le médiateur se doit d'être neutre, de n'être ni l'avocat ni le juge d'une partie ou de l'autre afin de contribuer à faciliter leur rencontre sans jugement de valeur. Dans certains cas, la médiation culturelle peut être un mode particulier d'intervention d'une institution vers un public et peut tendre à être un mode de régulation sociale en favorisant la re-création de liens sociaux entre différents publics et en contribuant au développement de la dynamique d'un territoire. C'est par exemple le cas d'actions culturelles conduites au sein d'un quartier sensible afin de valoriser une zone géographique donnée et ses habitants. La culture devient alors prétexte et support à la mise en œuvre d'une action de médiation. Au sein de sa structure d'appartenance, le médiateur culturel travaille en étroite collaboration avec la direction et fait partie des cadres. Il a la responsabilité de traduire la politique générale de*

⁷⁵ <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-public/visualisationFiche?format=fr&fiche=14595>

son institution, le projet culturel et scientifique, en projets d'actions à conduire. Les éléments qu'il recueille à l'occasion de la mise en œuvre des projets serviront, en retour, à conforter ou infléchir la politique à mettre en œuvre et les nouvelles orientations à développer. ».

En revanche, ce qui paraît nouveau pour nous ici, et qui est généré au cours de cette visite, c'est la possibilité pour des élèves de 4^{ème} (ou d'autres niveaux au collège) de s'intéresser à l'activité de travail du professionnel qui habituellement est là pour « rapprocher la culture et ses différents publics ». Ordinairement, quand les élèves « croisent » ce professionnel, c'est surtout pour l'écouter parler de la culture et de ces différentes formes de représentation (œuvres d'arts sous toutes ses formes : tableaux, sculptures, instruments, outils, musiques *etc.*). Mais là, ils avaient également surtout la possibilité de s'intéresser directement au travail de cette médiatrice culturelle, dans une situation au cours de laquelle elle a dû s'adapter pour offrir à son public une visite aménagée « DP3 » en créant des liens entre ce qu'elle fait habituellement (son activité habituelle) et la présentation de différents métiers du musée, du chantier du musée, ainsi que des métiers périphériques.

Grâce à cet exemple extrait de notre corpus de données d'observation, nous pouvons donc dire que les élèves du collège A, ont réellement fait de la Découverte Professionnelle, dans le sens où ils ont élargi la notion de culture classique en y incluant l'activité et le travail d'un professionnel du secteur de la culture, comme étant également une forme possible de représentation et de connaissance de la culture.

L'activité collective et collaborative générée par les acteurs impliqués dans la mise en œuvre de cette visite DP3 constitue donc bien une innovation dans le sens où elle mobilise différemment les acteurs sur et autour d'un objet (la culture) en y incluant la découverte de l'activité du professionnel qui ordinairement se charge d'être l'intermédiaire entre cet objet et eux-mêmes.

Par conséquent, les rôles joués par chacun des acteurs au cours de cette activité sont également pour nous très intéressants à analyser. D'abord en ce qui concerne les élèves, nous avons observé qu'ils sont bien devenus « visiteurs », c'est-à-dire qu'ils ont joué leur rôle prescrit d'élèves, auxquels il a été demandé d'effectuer une visite à l'extérieur de l'école en se comportant comme s'ils s'y trouvaient encore.

Quant aux professeurs, nous avons noté qu'ils se sont presque « effacés », au cours de cette visite, sans doute pour laisser leur « place » à la médiatrice culturelle. Le rôle réel qu'ils ont joué est donc bien celui de l'accompagnateur chargé de veiller sur le groupe, c'est-à-dire de

faire en sorte que la visite s'effectue dans de bonnes conditions (contrôle régulier de l'effectif et de la durée de la visite, sécurité et cadrage des élèves, participation à la découverte en posant des questions à la médiatrice *etc.*). En s'en tenant à ce rôle d'accompagnateur, sans s'en plaindre et sans poser de jugement de valeur, ils partagent avec un autre acteur professionnel une majeure partie de leur activité qui est d'enseigner.

Enfin, la médiatrice culturelle a joué son rôle prescrit de médiatrice culturelle puisqu'elle est bien restée l'intermédiaire entre la culture et le public (ici DP3) comme il lui avait été demandé de faire. Au cours de son activité, elle a tenté plus ou moins de faire ce qui était attendu d'elle, à savoir adapter son activité de travail pour intégrer la question des métiers, tout en respectant les trois catégories proposées par les professeurs avant la visite (les métiers du chantier du musée, les métiers du futur musée, les métiers périphériques).

Le métier de médiatrice culturelle, tout comme le métier d'enseignant, est un métier « adressé à autrui » (Piot, 2009). Ce point commun est intéressant dans le sens où, comme nous avons pu l'observer dans la situation précédente, la médiatrice culturelle peut devenir le relais de l'enseignant lors des visites. Prendre le relais de l'enseignant, cela veut dire qu'il faut être capable d'avoir au moins quelques compétences, connaissances et des savoirs en commun avec lui. Ce qu'il est intéressant de souligner ici, c'est que les formations personnelles et professionnelles respectives de chacune de ces catégories d'acteurs nous paraissent complètement séparées. Et que donc, rien n'y est spécifié au sujet d'éventuelles compétences partagées et communes entre ces deux catégories de professionnels (Marcel, 2002) ; (Piot, Marcel & Tardif, 2009). C'est l'activité de travail des acteurs en situation, sur le terrain, qui permet de « décloisonner » et de rendre possible une collaboration et une activité par projet, peut-être pas suffisamment envisagée (ou possible) dans ces cursus de formation professionnelle.

Visite des ateliers du chantier du Musée du Louvre Lens : les coulisses.

La visite extérieure du chantier du musée du Louvre (cf. exemple ci-dessus) s'est achevée par une pause : les élèves attendaient assis, au niveau de la salle des ordinateurs. La médiatrice culturelle était toujours présente, mais a laissé Mme Noé introduire cette deuxième partie de la visite.

Mme Noé : « on va reprendre pour aller dans le détail. Les différents métiers que vous allez voir, ce n'est pas dans leur habitude de les montrer. A Paris, au Louvre on ne peut pas voir ces métiers. Donc c'est une chance pour vous de les voir ! ».

En arrivant devant le premier atelier (peinture décoration), il nous a été précisé que le Louvre Lens disposerait de 11 ateliers, là, uniquement 3 ateliers étaient proposés pour les visites.

Dès notre entrée dans la salle des ateliers, nous pouvions voir les professionnels des ateliers en train de travailler, un peu comme s'ils avaient été en train de le faire (mais en coulisse) sur leur temps et leur lieu de travail lors des ouvertures du musée au public.

Cette face ici visible de l'activité, habituellement cachée de l'activité de professionnels qui œuvrent pour faire en sorte d'accueillir le public « dans de bonnes conditions » nous donnait l'impression d'entrer dans une sorte de musée « vivant ».

Nous avions d'une part accès à « l'œuvre » en train de se réaliser et d'autre part aux secrets et tours de mains révélés par « l'artiste ». Là, le musée étant encore en chantier, l'objectif des organisateurs de la démonstration était de permettre au public de voir ce qui ne peut être vu habituellement parce que quand le public vient habituellement au musée c'est en principe pour y admirer des œuvres d'art. Et quand les visiteurs admirent les œuvres d'art, ils ne prêtent pas toujours attention aux éléments et aux détails qui entourent ces œuvres pour les mettre encore davantage en valeur.

Comme nous l'a indiqué un des professionnels de l'atelier chargé de « montrer » aux visiteurs en quoi consiste le métier de peintre décorateur au Louvre : « c'est mettre en en avant les collections, les présenter dans les meilleures conditions. ».

Au commencement de sa démonstration, un des professionnels dit aux élèves : « ah moi non plus à cet âge je ne savais pas trop quoi faire ! ». Puis toujours en nous montrant ce qu'il était en train de faire : « on travaille avec les conservateurs, on travaille sur les supports⁷⁶ comme le faux marbre *etc.* On travaille aussi avec l'atelier de menuiserie... ».

Ses gestes et ce qu'ils produisaient, invitaient le visiteur à admirer sans relâche ce qu'il était en train de faire. Tout en évoquant un des éléments qu'il utilisait : « l'acrylique » notamment, il s'est mis à nous expliquer comment il obtenait les effets qu'il souhaitait nous montrer. Il avait par exemple besoin d'utiliser une éponge qu'il a définie comme un outil. Et il indiqua : « puis on vernit, il faut 4 couches pour l'obtenir. Là il s'agissait d'un faux marbre ! Mais on

⁷⁶ Ce sur quoi les œuvres sont entreposées et exposées.

est assez proche de la réalité. Et l'intérêt d'avoir du faux marbre, c'est surtout du à la rareté du marbre, c'est aussi parce que c'est moins cher. ».

C'est donc l'activité de ces professionnels et également ce qui est produit qui n'est pas toujours remarqué par les visiteurs. C'est aussi et sans doute parce que leur but est de faire apparaître comme vrais des éléments et matériaux qui sont des « faux ». Pour y parvenir, ils doivent faire disparaître leur activité de professionnels de coulisse, c'est-à-dire qu'ils doivent parvenir réellement à placer « l'œuvre d'art » sur un piédestal sans y toucher, et parfois même sans la voir (et l'avoir) mais uniquement en transformant toute la matière qui l'entoure pour la faire apparaître comme étant celle qui en principe devrait l'entourer.

Puis, ce moment de démonstration s'est achevé, et une transition a été faite en indiquant au groupe que la visite de ces trois ateliers est exceptionnellement possible uniquement pendant « ces 3 jours » (dont cette journée organisée par Mme Noé avec l'appui de Mr Germain).

C'est là, que le professionnel a pris à nouveau la parole : « L'Acajou c'est du bois. ». Et en fait, à ce moment précis, il était en train de nous montrer une feuille peinte, d'après ces explications, « à l'eau et à la bière » qui « donne l'aspect de l'acajou ».

Mme Noé a choisi d'intervenir à cet instant pour lui poser une question : « quelle formation faut-il suivre pour devenir peintre décorateur ? ».

Le professionnel tout en continuant ses gestes : « moi j'ai fait deux ans de CAP en alternance, puis deux ans de BEP en alternance, puis une spécialisation pour ce métier. Puis il faut passer un concours, C ou B, faire un panneau de décoration en 16 heures. On fait aussi des expos temporaires. ».

Un élève : « combien êtes-vous ? ».

Le professionnel : « nous sommes 8 à l'atelier pour tout le Louvre à Paris, plus un apprenti et un stagiaire ».

Mme Noé : « à quoi correspondent les catégories C et B ? ».

Le professionnel : « C : maître ouvrier, B technicien d'art. ».

Puis un autre peintre décorateur a pris le relais : « la 7869⁷⁷ arrive chez nous et on doit la peindre ! ». Ensuite, en nous montrant un panneau qui comporte différents tests visant à chercher à créer du faux bois, il nous dit en plaisantant : « J'ai mis trop de térébenthine, mon imitation beau va tomber à l'eau, euh... à l'huile en fait... ».

⁷⁷ Il s'agit d'un socle en métal numéroté car réservé à une œuvre précise.

Pour masquer la routine, c'est-à-dire pour faire en sorte d'oublier les côtés parfois récurrents, rébarbatifs, ou ennuyeux du travail, il arrive que les professionnels utilisent l'humour (Clot, 1998). Et là, dans cette situation qui est une facette démonstrative et partielle de ce que fait et vit le peintre décorateur au travail, c'est ce qui s'est produit. Pendant un laps de temps, ce professionnel a entre-ouvert une porte sur une part de son activité, c'est-à-dire celle qui n'est pas uniquement visible dans cet atelier par les élèves, mais plutôt celle qui est vécue réellement par le professionnel sur son lieu de travail ordinaire.

En effet, cette situation exceptionnelle face aux élèves met en valeur son activité, lui permet de sortir de son quotidien, de sa routine (Trompette, 2003) mais elle masque également toutes les contraintes et pressions liées à l'activité de production.

Puis après ce léger trait d'humour qui a également produit chez nous un effet, le peintre décorateur nous a présenté une imitation de pierre. Il s'est mis à la peindre puis a utilisé une brosse et une éponge pour essuyer les contours. Il a explicité son geste en précisant : « j'ai utilisé tous les aspects alvéoles de l'éponge pour donner les effets. Le but est de faire ressembler à de la pierre, puis il faut créer les alvéoles sur la pierre à l'aide d'un pinceau. ».

L'atelier de « dorure » est le second atelier que les élèves ont pu découvrir ce jour là. Un des professionnels a d'abord pris la parole pour expliquer au groupe qu' « il y a deux métiers » au niveau de cet atelier : « soit on travaille sur les habits de bois (encadrement) soit on fait de la dorure ». Puis il nous a montré « l'aspect brute et la finition » tout en nous parlant d'un outil : le fer de toupie : « avant je pouvais le fabriquer moi-même, maintenant c'est interdit, je dois les acheter ». Puis il a commencé à évoquer comment il est parfois amené à résoudre des problèmes dans la fabrication. Il arrive par exemple parfois que le conservateur demande aux professionnels de l'atelier encadrement-dorure : « Est-ce qu'on restaure ? Est-ce qu'on fabrique ? ». Le discours du professionnel sur son activité visait à nous faire accepter l'idée que tout le poids de la décision revient au personnel de cet atelier. Cette mise en valeur de lui par lui-même par lui-même est également un aperçu sur du style de management (ici participatif) pratiqué par le conservateur au niveau de cet atelier.

Le style de management est également un aspect du travail que les élèves auraient pu découvrir à cette occasion : mais cette part de l'activité collaborative qui n'est « visible » qu'à l'extérieur de cet atelier de démonstration est restée à nouveau dans l'ombre, puisque cachée, non dite ou expliquée aux élèves.

En évoquant ce à quoi il peut être confronté au cours de son activité, ce professionnel nous a également révélé, mais indirectement, comment il interagit avec un membre du personnel hiérarchiquement supérieur qui a un rôle important et fondamental à jouer dans le fonctionnement quotidien de l'atelier.

La participation du personnel aux décisions de l'organisation est une forme de management mais là elle se joue à un niveau opérationnel. Le management opérationnel qui se différencie du management stratégique vise, d'une part à mobiliser et allouer les ressources pour atteindre les objectifs fixés par le management stratégique (décisions stratégiques prises à un niveau élevé de l'organisation), et d'autre part à coordonner l'action des différents membres de l'organisation.

Toujours en produisant face à nous, le professionnel a également indiqué au groupe qu'il arrivait très fréquemment que lui ou ses collègues fabriquent des outils débouchant sur l'obtention de « brevets artisanaux ». C'est encore une face cachée de l'activité de ces professionnels qui nous a été révélé à cet instant et c'est là aussi que Mme Noé a décidé de prendre la parole.

Mme Noé : « comment vous en êtes arrivé là ? ».

Le professionnel : « par concours ! Je ne connaissais rien à ce métier, c'est celui qui m'a fait passer le concours qui m'a dit, il faut quelqu'un d'autonome, qui connaît le bois et les machines. Et je n'ai pas eu besoin de formation ».

Cette question a permis de faire découvrir aux élèves que des carrières ne sont pas forcément programmées et que l'orientation n'est pas toujours rectiligne (Danvers, 2009) mais que l'itinéraire est parfois plutôt tortueux et sinueux. Cet aspect de l'orientation a souvent été travaillé par les professeurs (y compris dans les autres établissements) et ils ont eu de surcroît très souvent l'appui des professionnels (dans d'autres visites ou sur support vidéo) qui expliquaient (soit parce qu'ils étaient sollicités, soit spontanément) aux élèves qu'ils n'avaient pas vraiment « prévu », ni « choisi » de devenir ce qu'ils sont devenus, et que donc par conséquent, le parcours de formation qu'ils avaient envisagé ne les avaient pas amenés là où ils croyaient (ou voulaient) aller.

Les deux professionnels de cet atelier, l'un spécialisé dans l'ornement et l'autre dans la dorure nous ont présenté leurs travaux de deux manières différentes. Le premier montrait et expliquait surtout à l'aide de photos. Au moment où il s'apprêtait à laisser la parole à son collègue, il nous expliquait que les ornements étaient soit faits à la machine, soit à la main.

Mais, son discours a été interrompu par Mme Noé : « et au niveau salaire ? ». La question de Mme Noé est restée toutefois sans réponse... Par contre il reprit son discours en nous montrant des petits morceaux d'ornement : « on garde une trace de ce qu'on fait. On garde toujours des échantillons. Ouf ! ». Puis l'autre professionnel, celui qui était spécialisé en dorure a commencé sa démonstration.

Cet extrait de notre journal de terrain élaboré à partir notre observation de la visite démontre à nouveau que le fait de proposer l'option en 4^{ème} plutôt qu'en 3^{ème} n'a apparemment posé aucun problème à quasiment l'ensemble des acteurs : qu'il soit Principal, CPE, Professeurs, Professionnels ou élèves. Il semble qu'ils n'ont pas vu comme une « dérive » leur façon d'introduire et d'organiser l'option dans le collège.

Par contre, l'organisation de cette partie de la visite du chantier du musée tout comme celle de l'extérieur du chantier relève bien d'une approche différente et nouvelle de la façon de faire découvrir la culture aux élèves, toujours avec cette même idée d'y inclure le travail et l'activité comme des représentations de cette culture, censée « éclairer » les élèves à la fois sur le plan de « leur culture générale personnelle » mais également sur des choix à venir (et peut-être d'avenir) qu'ils pourraient avoir à faire.

En faisant différemment ce qui est attendu d'eux par l'Institution, en étant parfois à la limite de la transgression, les acteurs du collège A ont montré que cette option était réellement mise en œuvre, qu'elle suivait plus ou moins les grandes directives pédagogiques mis en avant par les textes, et surtout qu'elle fonctionnait très bien, car très appréciée (en comparaison avec les collèges B et C) des professeurs et des élèves qui s'y impliquaient avec intérêt et motivation. Nous avons par exemple constaté dans ce collège que la demande d'inscription était très importante et n'était pas uniquement due à la « popularité » des professeurs chargés de l'enseigner (nous proposons d'explicitier cette idée dans la partie suivante). Au moment où notre activité sur le terrain s'achevait, dans le collège A, il était même question, contrairement à la règle, de créer deux classes de DP3, alors que dans tous les autres collèges les acteurs étaient confrontés à des difficultés de recrutement (de professeurs, d'élèves etc.) qui provoquaient des perturbations plus ou moins importantes et gênantes (notamment pour les personnels de direction) à la fois au niveau de l'introduction de l'option mais aussi dans son fonctionnement quotidien (cf. au début du chapitre la partie traitant du fonctionnement de l'option). Alors que dans le collège A, une sorte de concurrence était presque née entre les deux professeurs de DP3 qui déclaraient ouvertement (y compris à la direction) vouloir

chacun leur classe de DP3, tellement la demande des élèves pour l'option était importante et inattendue. Mais aussi et surtout parce qu'eux-mêmes y trouvaient de l'intérêt et de la motivation.

Comment ont fait les acteurs du collège A pour réussir si bien à faire fonctionner la DP3 (en termes d'effectifs, de motivation, d'implication et de productions variées) alors qu'ailleurs elle a quasiment échoué ? Dans le point suivant nous allons tenter d'élucider cette question toujours en faisant référence à nos données recueillies sur le terrain.

2.2 LE SYSTEME ORGANISE PAR QUELQUES ACTEURS DE L'OPTION.

Pour expliquer comment les acteurs du collège A ont fait pour maintenir un effectif important en DP3 nous allons à nouveau partir des données que nous avons pu recueillir sur le terrain. Ici, elles sont de différents types :

-des entretiens informels menés notamment avec Mme Noé et Mr Germain au cours des années 2010 et 2011.

-un document produit par les professeurs leur permettant de mettre en place des entretiens (en fin d'année scolaire 2009-2010) avec les futurs élèves de DP3 (donc ici, issus des classes de 5^{ème}) en vue d'en sélectionner uniquement quelques uns (pour l'année 2010-2011) car la demande des élèves est trop importante par rapport au nombre de places disponibles.

-les photocopies de chaque document renseigné par les professeurs au moment de chaque entretien (menés par les professeurs fin 2010).

-des bulletins d'élèves de 5^{ème} ainsi que des notes prises par les professeurs sous forme de tableau (que nous nommons « compte-rendu de sélection », écrits par les professeurs en fin d'année scolaire 2010).

-une séance d'observation qui a porté sur une sorte d'exposition créée et organisée par Mme Noé, Mr Germain, et leurs élèves de DP3 (en fin d'année scolaire 2011).

Comme nous l'avons expliqué dans la partie précédente, le collège A n'a jamais connu de problème de recrutement, les effectifs se sont maintenus et la demande des élèves

pour cette option a fortement augmenté au cours des six dernières années. Les professeurs avaient même sollicité la direction du collège fin 2011 pour ouvrir des places supplémentaires (donc une seconde classe). Créer une classe supplémentaire de DP3 représente un coût, et ce coût pouvait-il être supporté par le collège ? Mme Noé et Mr Germain n'ont pas pu mettre en place une seconde classe mais ils ont pu créer et mettre en œuvre un système de sélection des élèves. Pour être sélectionnés, tous les élèves de 5^{ème} du collège A qui avaient choisi de suivre l'option pour leur année de 4^{ème} au collège A devaient s'entretenir avec le duo de professeurs. C'est, à notre connaissance, le seul collège qui a mis en place ce dispositif supplémentaire, et ce qui est intéressant, c'est que l'activité collaborative des professeurs de ce collège ne s'arrêtait pas à une simple mise en commun pour enseigner. En créant et en faisant fonctionner eux-mêmes ce dispositif, ils avaient la possibilité et la capacité d'agir directement sur leur propre environnement de travail.

Contrairement à ce à quoi étaient confrontés les professeurs des collèges C et B, ils ne devaient ni subir les décisions d'orientations d'élèves formulées par le conseil de classe de fin d'année (« tel élève n'est pas bon, il va suivre la voie professionnelle donc il faut qu'il aille en DP3 »), ni devoir attendre le début d'année scolaire pour savoir si l'effectif DP3 est bien complet et en nombre suffisant (« avec 5 élèves pas trop motivés pour deux professeurs : c'est difficile de commencer une année scolaire en DP3, il faut encore recruter car des démissions sont encore possibles »).

La contrepartie de cette relative liberté d'agir du duo de professeurs est l'activité importante et supplémentaire à déployer pour créer et mettre en œuvre ce dispositif parallèle de sélection. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette idée dans la troisième partie de ce chapitre intitulée : *l'introduction de l'option de découverte professionnelle 3 heures en filière générale et ses effets sur l'activité des enseignants et leurs élèves*. Les professeurs ont donc du créer un document leur servant de base et de fil conducteur pour recruter les élèves, faire passer l'information (entretien de sélection d'élèves pour la DP3 tel jour à telle heure, dans telle salle, avec ordre de passage) à des collègues de différents statuts (personnels de direction, CPE, professeurs principaux des classes d 5^{ème}), et faire passer ensemble les entretiens pour chaque élève et enfin procéder à la sélection (c'est-à-dire choisir ensemble qui pourra entrer en DP3 l'année prochaine). Les documents produits par les professeurs se présentaient de la manière suivante :

Document de sélection :

Entretien des élèves de 5 ^e pour la DP3 2010-2011 ⁷⁸	
Nom	Classe
Prénom	
-Qu'est-ce que la DP3 pour toi ? Que penses-tu y faire ?	
-Quels sont les objectifs de ta demande ?	
-As-tu une idée de métier que tu voudrais faire plus tard ?	
-Année doublée ?	
-Observations :	

Compte-rendu de sélection

Elèves vus avis favorable	Elèves vus avis défavorable	Elèves absents lors des entretiens
Quatorze noms d'élèves issus de sept classes avec mention de R pour redoublant (5A, 5B, 5C, 5D, 5F, 4C et 4F).	Trois noms d'élèves issus de deux classes (5A et 5B).	Cinq noms d'élèves issus de trois classes (5A, 5D et 5E).

Il convient d'abord de préciser qu'à la fin de l'année scolaire 2010, la demande des élèves pour l'option était beaucoup moins importante que fin 2011, mais plus importante que pour la fin de l'année scolaire 2008-2009, période durant les professeurs n'avaient pas encore mis en place leur méthode de sélection.

Comme nous pouvons le remarquer, ces documents produits restent encore très attachés à la forme scolaire traditionnelle. L'idée d'orientation y est encore très présente et apparemment les professeurs n'avaient pas imaginé mettre les élèves en situation réelle de Découverte

⁷⁸ Le document est identique à celui recueilli sur le terrain.

Professionnelle pendant les entretiens de sélection, en leur proposant par exemple de réaliser réellement une tâche.

L'objectif pour le premier document vise d'abord pour les professeurs à mieux connaître et comprendre l'élève (comment il se représente l'option et comment il se projette en termes d'activité dans la future classe de DP3), puis ensuite de vérifier la motivation de l'élève, connaître les intentions de l'élève (notamment métier envisagé), susciter peut-être un intérêt pour un métier ou un projet. Et enfin sur la situation personnelle de l'élève : doublant ou non (si oui quelle année), entourage familial (métiers des parents, problème de santé des parents, divorce et séparation, résultats scolaires et difficultés des élèves) au niveau de la ligne observations.

Ci-dessous nous proposons un tableau dans lequel nous avons répertorié toutes les notes prises par les professeurs pendant les entretiens de sélection avec chacun des élèves. Notre intention étant ici, de chercher à analyser les informations relevées par les professeurs au cours de ces situations de travail.

Elèves ayant reçus un avis favorable.	Elèves ayant reçus un avis défavorable.	Précisions notées par les professeurs pendant l'entretien avec chaque élève en fonction des questions prévues dans le document.				
		Qu'est-ce que la DP3 pour toi ?	Objectifs de ta demande ?	Idée de métier à exercer plus tard ?	Année doublée ?	Observations
	Marie	Découverte métiers.		Coiffure+métiers d'homme	6ème	Prob. non travail
	James	Voir les métiers-sortes de métiers	Avoir une idée de métier-aide pour l'orientation	? pas du tout- prob 1 oeil	6ème	Père maçon. A voir !
	Fanny	1 stage-4 ^{ème} allégée ?	Travail sur métier = def	Gendarmerie-coiffure	CP, 6ème	Prob aide aux devoirs difficile- c'est son choix elle veut bien se tenir ! maman pas travail, beau père prépa commande

Charles		Découverte prof-comment on travaille	Autres métiers // bâtiment	Carreleur-intéressé par bâtiment	5ème	2 sœurs + âgées, espaces vert/auxiliaire de vie ? OK
Katty						OK
David						
Laura		Découverte métiers 2H		Cuisine-Restauration	6ème	Résultats moyens. Prob hist Math Fr. Père violent 5 enfants. OK
Mike		Découverte métier/entreprise	Idée d'orientation	?	5 ^{ème} +école primaire juin 95	+ en math/sciences. Difficile Fr
Justine		Visite entreprises-connaître métiers	Aides à faire un choix	Prof sport	Non	Défaitiste pour orientation-à motiver pour Bac-Prb anglais hist, baisse 3 ^{ème} trimestre club foot. Maman pas travail, beau père maçon. OK
Pascale		14 ans-stage-Découverte métier	Métiers non connus	Police scientifique-sport étude	Non	Résultats bof/ambiance classe. Exigeante. Père directeur agence nettoyage voiture-mère nouveau métier. OK
John		Visite entreprise-ordinateur-métiers recherche	Pas d'idées	Pas d'idées-cuisine peut-être	6ème	Prob scolaire-calme. Bien Musique arts plast, prob math anglais. Père agent sécurité. Divorcé. Ainé. OK
Allan		Découvrir des métiers non connus	Idée d'orientation	Non	CP	Aide-soignante. Gardien salle de sport. OK
Pauline		Visites+ moins « casse pied » qu'1 cours-apprendre métiers	Métiers proche d'infirmière	Infirmière libérale	Non	Prob maths. Mère = s'occupe pers handicap, père nettoyage artisan. OK

Laure		Visite usine+ « moquette »	Idée d'orientation	? Pas du tout	Non	Résultats moyens. Père routier jour, 2 frères/sœurs. OK.
Maxime		Visite/observation métiers	Avoir une idée de métier	? Pas du tout	CE1 = prob dossier/foyer	Travail à la maison- père chauffeur handicapé. OK
Sebastien		Voir les métiers, savoir ce que c'est		Cuisinier-resto- créateur jeux vidéo	CE2	Prob math anglais, B arts plast. Père invalide/maman foyer. 6 enfants, aîné. OK
Romain						OK

L'ensemble des notes recueillies et répertoriées dans ce tableau est le reflet de ce que vit ce duo de professeurs en situation professionnelle. Nous le rappelons, en situation professionnelle, les professeurs travaillent avec et pour d'autres acteurs (les élèves), qui sont également des êtres humains qui « amènent avec eux », un ensemble de « problèmes » qui préexistent et ne peuvent disparaître aux cours des interactions qui composent la relation professionnelle qui les lie entre eux et avec leurs professeurs.

Des parents divorcés, des parents sans travail, un père violent, un parent invalide *etc.* Tout ceci constitue un ensemble de caractéristiques d'élèves rencontrés habituellement par ces professeurs de DP3. Ces caractéristiques particulières et personnelles conditionnent également les situations de travail des professeurs parce qu'elles les contraignent et donc les amènent parfois à travailler en tenant compte des spécificités de leur public.

En prenant ces notes, les professeurs ne font donc pas que « sélectionner » leurs futurs élèves de DP3, puisque cette part de leur activité les amène à écouter et recueillir également des « morceaux de vie » de chacun de ces élèves, pour mieux les connaître et les comprendre. Ce qui est révélé par ces notes prises au travers de situations de travail complètement désincarnées de leur ordinaire professionnel (la classe) par ces professeurs, représente encore une fois une part non dite et cachée de leur activité de travail.

Ecrivez un peu à la manière de ce que nous pouvons trouver dans les « mains courantes » (Laé, 2008) ces notes prises par des professeurs, au travail et sur le lieu de travail, mais en dehors

de la classe nous renseignent également sur leur propre environnement de travail ainsi que sur leurs conditions de travail. Les documents que nous avons recueillis ont été complétés par les professeurs sans intention de former une trame avec un sens précis. Il ne s'agissait pas pour eux de créer des textes comme ils peuvent avoir l'habitude de le faire au cours de l'exercice de leur métier. Cette fois, ils n'ont fait que compléter les grilles préétablies par eux-mêmes pour former, comme le dit Jean François Laé, une sorte de « *puzzle de paroles* » compréhensible, à première vue, uniquement par eux-mêmes. Car, en effet, ces notes ne nous étaient en principe pas « destinées » puisqu'elles ne devaient être utiles qu'en interne : ces écrits professionnels répertoriés par les professeurs sur des fiches personnelles créés par eux-mêmes ne devaient être vus et lus que par eux-mêmes.

Ces notes qui constituent un moyen de communication interpersonnel ont été utilisées par ces professeurs de DP3 au cours de leur activité parce qu'il s'agissait d'élaborer une stratégie pour maintenir un effectif suffisamment important pour faire fonctionner l'option.

Cette situation de travail montre comment des acteurs se sont organisés pour créer un système dans lequel ceux ne sont pas forcément les meilleurs ou les plus mauvais élèves qui vont choisir l'option. Les élèves qui sont choisis sont ceux qui ont décidé d'accepter de passer l'entretien de sélection. Et cet entretien de sélection est le moyen de donner de l'importance à une option qui pourrait paraître moins intéressante que les autres aux yeux de certains parents et certains élèves. Cet entretien de sélection permet au collège A de présenter la DP3 comme une option à choisir parce qu'il n'y a pas beaucoup de places et que les élèves sont sélectionnés.

Le système créé par les acteurs du collège A montre combien l'introduction de l'option DP3 a généré chez eux des comportements relevant de stratégies collectives. En effet, le tableau ci-dessus nous permet de nous rendre compte que les élèves qui ont été sélectionnés ne sont pas moins en difficulté que dans les collèges B et C et ils sont de surcroît recrutés dans toutes classes de 5^{ème}. Mais ce ne sont pas les difficultés des élèves qui ont conditionné le choix de l'option et à aucun moment un professeur n'a été en mesure d'imposer un élève au duo de professeur de DP3, comme cela été par exemple le cas dans le collège C.

Finalement, ces notes prises par Mme Noé et Mr Germain nous permettent d'avoir un aperçu sur l'activité professionnelle de ces professeurs en DP3 ainsi que sur les spécificités et caractéristiques de leurs élèves objets de leur activité. En DP3, ces professeurs se sont donné pour mission de créer les conditions d'une amélioration de l'orientation de leurs élèves parce qu'ils ont estimé que c'est ce dont ont le plus besoin leur élèves : il ne s'agit donc pas de

remédier à des difficultés scolaires classiques, donc disciplinaires. Le but pour les professeurs de DP3 du collège A étant que chacun de leurs élèves puissent avoir un intérêt à trouver à l'avenir une place dans le monde du travail, en dépassant les difficultés économiques et sociales bien réelles qui touchent le département. Ce n'est pas parce que le Pas-De-Calais est fortement touché par le chômage et ce n'est pas parce que les problèmes de santé y sont plus importants qu'ailleurs que ces élèves ne doivent pas savoir qu'il est possible d'apprendre à s'orienter, c'est-à-dire apprendre à décider et à faire des choix pour peut-être réussir à trouver une place plus tard dans le monde du travail. Et en faisant le choix de passer l'entretien de sélection, c'est déjà un premier pas que ces élèves réalisent.

Mais qu'est-ce qui peut pousser les élèves du collège A à choisir davantage que dans les collèges B et C cette option plutôt qu'une autre ? Les notes prises par Mme Noé et Mr Germain en rapport avec les questions formulées par eux-mêmes : « qu'est-ce que la DP3 pour toi ? Que penses-tu y faire ? Quels sont les objectifs de ta demande ? » sont répertoriées dans le tableau précédent.

On y apprend par exemple que c'est : « pour découvrir des métiers (non connus) », « visiter des entreprises », « voir ce que c'est que travailler » et que l'objectif de leur choix est en lien avec l'orientation, ou plutôt de leur problème avec l'orientation parce que comme « ils ne savent pas ce qu'ils feront plus tard », ils ne savent pas non plus quelle voie suivre pour continuer leur formation.

Ce que nous avons pu extraire de ces données écrites est intéressant mais nous proposons ci-dessous de compléter avec des données d'observations qui vont nous permettre de montrer comment les acteurs du collège A ont fait pour faire durer l'option, maintenir un effectif important et la rendre attractive.

L'exposition réalisée par la classe de DP3 (2010-2011) de Mme Noé et Mr Germain représente une partie de l'activité collective et collaborative générée en aval de la visite du chantier du musée du Louvre Lens. L'observation de cette exploitation pédagogique présente un double intérêt, puisque qu'elle permet d'une part, de montrer comment les acteurs se sont organisés pour créer une émulation autour de la DP3 en vue de la rendre attractive, et d'autre part elle nous permet de créer du lien avec la notion de production évoquée dans la partie précédente.

Nous avons mené l'observation dans « l'annexe du CDI », lieu choisi par les professeurs pour « exposer » l'activité générée en DP3 cette année en prenant pour prétexte tout le travail réalisé pour cette visite du chantier du musée. Nous employons le mot prétexte mais nous aurions pu également utiliser celui de publicité, car c'est bien de cela aussi dont il s'agit : faire la publicité de l'option auprès des élèves de cinquième accompagnés de leurs professeurs principaux pour tenter de les intéresser et ainsi les amener à choisir la DP3 plutôt qu'autre chose.

Une exposition pour présenter l'option.

Une maquette du musée en polystyrène et cinq affiches ont été préparées par les élèves lors des séances de DP3 précédentes. Deux affiches portaient sur les métiers du bâtiment, une sur les métiers des « infrastructures autour du Louvre » (métiers de hôtellerie et de la restauration *etc.*), une autre sur les métiers du Louvre et enfin une sur le Louvre en lui-même.

Comme les affiches n'étaient pas encore disposées dans la salle, Mr Germain a décidé de prendre les choses en main. Il déclara avec insistance comme pour tirer la sonnette d'alarme : « ils arrivent dans cinq minutes ! ». Mr Germain a tenté de faire monter en pression le groupe DP3 pour rappeler à tous que tout n'était pas encore prêt pour accueillir les « visiteurs »⁷⁹. Il a ressenti le besoin de mettre tout le monde en état d'alerte afin que les groupes préparent la salle d'exposition rigoureusement et dans les temps, sans doute pour donner aux visiteurs (donc y compris les collègues) « une bonne image » de la DP3 et du travail qui y est réalisé. Il a donc pressé un peu les élèves et leur a demandé de reformer rapidement les groupes, de sortir leurs affiches et leur a confié le matériel qu'il avait apporté (des panneaux, du scotch *etc.*). Puis, très simplement et sans donner de détails, il a rappelé aux élèves leur tâche : « il faudra parler de la DP3 et de la visite ».

Mme Noé pendant ce temps et comme à son habitude a laissé Mr Germain jouer le rôle de « gendarme » et a choisi d'intervenir uniquement en leur posant une question : « est-ce que

⁷⁹ Chacune à leur tour par quart d'heure, toutes les classes de 5^{ème} du collège accompagnées des professeurs principaux.

vous avez réfléchi où mettre vos affiches ? ». Mme Noé tenait bien entendu également à ce que les élèves organisent l'espace d'accueil par eux-mêmes.

Les élèves semblaient déconcerté par cet afflux d'activité, ils ne s'attendaient sans doute pas à devoir « s'activer » pour organiser l'accueil des visiteurs et l'espace d'exposition, car après tout, ils avaient fait leur travail puisqu'ils avaient préparé leurs affiches, et la maquette du musée était déjà là, prête à être regardée dans l'annexe du CDI exceptionnellement ouverte ce jour là aux élèves.

Le brouhaha de la première classe de cinquième qui arrivait devant la salle indiquait au groupe DP3 que la visite allait commencer, et lorsque tout le monde fut entré dans la pièce, le professeur principal rappela à ces élèves : « on écoute les copains ! ».

Les élèves de la classe de DP3 restaient quant à eux comme stupéfaits face à cette affluence soudaine. Ils s'étaient préparés à tout sauf à cela et restaient par conséquent bouche bée. Mme Noé qui souhaitait détendre l'atmosphère et amorcer l'activité de ses élèves lança : « qui explique ce qu'est la DP3 ? ». Un élève répondit : « c'est découvrir des métiers... ». Ainsi, comme très souvent quand les élèves parlent DP3, expliquer aux autres ce qu'est la DP3 et ce que l'on y fait a entraîné une sorte de mystère.

Mr Germain encadrait surtout les deux groupes d'élèves qui avaient travaillé sur les affiches des métiers du bâtiment. Deux filles de la classe de cinquième semblaient intéressées par ces affiches mais ne comprenaient pas le sens du travail réalisé par les élèves. En effet, les titres des affiches pouvaient induire en erreur : par « métiers du bâtiment » les élèves entendaient en fait les métiers du chantier du Louvre. Les élèves étaient à l'origine de l'erreur et l'avaient répercutée sur les affiches. En fait, au fil des séances depuis la visite jusqu'à l'exposition plusieurs élèves de DP3 avaient fini par confondre les métiers du chantier du Louvre et les futurs métiers à l'intérieur et à l'extérieur du Louvre, sans que les professeurs y prêtent véritablement une attention particulière. Toute l'activité générée à partir de la visite du chantier du musée du Louvre a entraîné une confusion dans l'esprit de certains élèves qui n'arrivaient plus à faire la différence entre le chantier et le futur Louvre comme lieux de travail bien distincts. Pour répondre et pour faire comprendre à ces deux jeunes filles de 5^{ème} un des élèves de DP3 qui n'avait sans doute pas vraiment conscience de l'erreur sur les titres des affiches a expliqué les choses de manière très simple : « si ya pas eux, ya pas ça » en montrant du doigt la maquette entreposée plus loin.

Comme Mr Germain, le professeur principal de cette classe de 5^{ème} était professeur d'histoire-géographie. Cette exposition l'intéressait aussi évidemment et lui a permis de surcroît de montrer à tous qu'il avait l'esprit aiguisé et le sens de l'observation.

Le professeur principal de la classe de cinquième s'étonna : « les métiers autour du Louvre... Qu'est-ce que ça veut dire les métiers autour du Louvre ? Il y a des formations ? Transporteur d'art, est-ce que c'est vraiment un métier ? Il y a des formations pour ça ? ». Comme tout le travail d'exposition leur incombait, les élèves de DP3 durent prendre la peine de répondre dans la difficulté, aux questions posées par ce professeur sans doute un peu trop curieux.

Puis au bout d'un quart d'heure, la classe de 5^{ème} s'en alla et une autre entra dans la salle sans que tous les acteurs impliqués dans la DP3 puissent prendre une pause. Mme Noé prit cette fois la peine de donner quelques commentaires à l'arrivée des élèves de 5^{ème} : « c'est quoi la DP3 ? Découverte Professionnelle 3 heures. C'est 2 heures par semaine, pourquoi ? Parce qu'il y a les visites. On approfondit des métiers, on est allé visiter des entreprises... ».

Le professeur principal de la 5^{ème} D un peu confus dit ouvertement : « certains ne font pas DP3, ils ne veulent pas voir... ». Un peu interloquée, Mme Noé a décidé de servir de relais notamment pour orienter la visite et guider les visiteurs. Pour prendre cette part de l'activité en main, elle s'est mise à animer la visite au niveau d'une table en expliquant le sens de différents métiers comme celui de transporteur d'arts par exemple. De leur côté les élèves échangeaient quelques mots. C'est ainsi par exemple qu'un élève de DP3 s'exclama devant son affiche : « ça tue barman ! » et un élève de 5^{ème} lui répondit : « bof... ».

A la fin de la visite de cette seconde classe, Mme Noé semblait inquiète. Elle me révélait qu'elle avait l'impression que l'exposition n'intéressait pas suffisamment les élèves de 5^{ème}. Puis en réfléchissant elle me dit : « ils ne nous posent pas de question. ». Puis avant que la classe suivante n'arrive elle poursuivit son interlude en regardant et en commentant sur un ton ironique l'affiche sur les métiers du bâtiment : « c'est le grutier du Louvre ? ». Puis elle a évoqué la maquette : « tout le monde oublie qu'il y a des profs dont le métier est de concevoir ce type de maquette ! ». En s'adressant aux élèves : « vous savez, les autres vont penser que vous n'avez rien fait en DP3 cette année ! ».

C'est cette fois-ci au tour de la 5^{ème} B. Mme Noé formula une petite introduction et demanda à une élève de sa classe : « c'est quoi la DP3 ? ». Puis aux élèves de 5^{ème} elle lança : « qu'est-ce qu'on y fait en 4^{ème} DP3 ? ». Pas de réponse... En se tournant à nouveau vers ses élèves :

« alors c'est quoi ? Qu'est-ce qu'on y fait ? ». Comme souvent, la réponse des élèves est restée un mystère.

Pour remédier aux problèmes rencontrés précédemment avec les autres classes de 5^{ème}, Madame Noé a choisi de donner quelques consignes aux élèves de la 5^{ème} B : « posez des questions... Demandez des explications... ». Mais de manière générale, après trois classes, il n'y a pas eu véritablement d'échanges approfondis sur les métiers, mais il y a eu parfois des bribes intéressantes de communication.

« Je ne sais pas si il faut un BAC pour ça », c'est la réponse donnée par une élève de DP3 à une élève de 5^{ème}. Elle s'est donc tournée vers Mme Noé en lui indiquant : « cette fille est intéressée par coiffure... ».

Le professeur principal de la 5B à Mme Noé : « tu es allée au chantier du Louvre ? ». Mme Noé en prenant son rôle de guide au sérieux, n'a pas répondu à la question et a plutôt choisi de montrer la maquette tout en formulant des commentaires portant à la fois sur l'architecture du musée et sur le travail réalisé par les élèves pour fabriquer la maquette.

Encore une fois, une question formulée par un visiteur vient rappeler l'erreur de titre de certaines affiches : « Ebéniste ? Est-ce un métier du chantier du Louvre ? ».

La fin de ce troisième passage a marqué les élèves émotionnellement : « ils disent que c'est nul ». Mme Noé : « qu'est-ce qui est nul ? », « ils disent que la DP3 c'est nul ! ». Les élèves semblaient également commencer à être lassés car il y avait tout de même en tout huit classes de 5^{ème} à accueillir.

Le passage de la quatrième classe de 5^{ème} a été marqué par une discussion entre Mme Noé et le professeur principal : toute la discussion tournait autour de l'activité des élèves (le faire) et de leur difficulté à la présenter (dire ce qu'ils font). Mr Germain a pris quant à lui le relais de Mme Noé avant l'arrivée du cinquième groupe de visiteur. Il a rappelé aux élèves des consignes, a notamment insisté sur la qualité nécessaire de la présentation. « Vous devez aussi poser des questions aux élèves de 5^{ème} et faites ceux qui en savent plus que les autres ! ». Une élève : « on en sait plus ! ». Mr Germain : « Ben montrez leur ! ». A l'arrivée de la classe de 5^{ème}, Mr Germain a commencé la présentation car encore une fois, aucun élève n'a voulu s'y coller. Il a choisi d'insister sur les liens entre salaire et durée des études : « un grand nombre d'années d'étude ne veut pas forcément dire gros salaire ». En ce qui concerne l'organisation de l'exposition, pour lui, l'important pour les élèves de 5^{ème} n'est pas de venir voir de suite les

affiches. « Tout le monde reste à sa place ! Pour savoir ce qu'ils ont fait tout au long de l'année, posez-leur des questions ! Enquiquinez-les ! ».

Tout en commentant les affiches des métiers du bâtiment à un groupe composé de cinq filles, il plaisantait parfois et citait différents métiers : « plaquiste, staffeur ... ».

Cet extrait de notre journal de terrain a été construit à partir de l'observation de « l'exposition » produite par la classe de DP3 de Mme Noé et Mr Germain. La production que nous avons décrite constitue véritablement « de » la « Découverte Professionnelle » dans le sens où les élèves inscrits en DP3 ainsi que les professeurs qui les accompagnent ont généré une activité qui, cette fois, n'est plus purement scolaire parce que la production qui en résulte dépasse très largement la forme scolaire traditionnelle.

L'activité collective et collaborative générée que nous avons pu observer et qui est à l'origine de la production de cette « exposition » nécessitait pour les acteurs du collège A directement impliqués (c'est-à-dire la classe de DP3 accompagnée par le duo de professeurs) de mettre en synergie notamment des compétences d'accueil et de communication pour présenter l'option et ce qu'on y fait à des visiteurs qui pour le coup ne sortaient pas du cadre scolaire. Il s'agissait donc de faire connaître et reconnaître la DP3 à des acteurs venus la découvrir pour faire en sorte qu'un maximum d'élèves de 5^{ème} puisse décider de la choisir l'année suivante. La mission dans laquelle les élèves de DP3 étaient impliqués avait pour but d'inciter leurs « copains » plus jeunes à préférer cette option à une autre, en leur montrant notamment ce qu'ils pourront vivre en termes d'activité et d'expérience.

Cette production n'est pas une production scolaire dans le sens où elle place les élèves de DP3 tout comme leurs professeurs dans une situation concrète et simulée (voire même mimée)⁸⁰ de travail, que des professionnels peuvent rencontrer fréquemment à l'extérieur de l'Ecole.

Ainsi, sans vraiment s'en rendre compte, ou plutôt, sans vraiment réussir à nous en parler en ces termes, ce groupe DP3 produisait réellement une activité qui s'apparente à une activité professionnelle qui relève selon nous de la communication publicitaire. Faire la publicité de ou pour quelque chose nécessite notamment de créer une mise en scène de soi et/ou du service ou du produit que l'on souhaite faire connaître, reconnaître et finalement consommer.

⁸⁰ C'était en tout cas l'intention de départ des professeurs : recréer une exposition en s'inspirant de l'exposition du chantier du musée du Louvre visitée par la classe de DP3 quelques semaines plus tôt.

Selon Valérie Sacriste : « *la publicité n'est pas une seule et simple information économique, assurant un unique lien fonctionnel mais aussi un miroir social, exerçant une fonction normative en tant qu'elle est un lieu d'exposition du monde, des cultures, des modes de vies, des statuts, des pôles, des stéréotypes, des façons de penser et de se comporter. [...] Le mécanisme en est simple : cherchant à vendre, la publicité cherche à plaire : pour plaire, elle tente de se caler aux représentations, tendances et modes sociales, aux désirs et aspirations des individus. Ainsi, elle reflète la réalité sociale, une réalité qui n'est pas un diagnostic objectif, mais une typification de ce que les individus pensent et comment ils se représentent le monde.* » (Sacriste, 2001, p.492-493).

Selon Goffman : « *Le travail du publicitaire qui doit mettre en scène la valeur de son produit n'est pas tellement éloigné de la tâche d'une société qui imprègne ses situations de cérémonial et de signes rituels destinés à faciliter l'orientation mutuelle des participants. Ils ont l'un et l'autre à raconter une histoire au moyen des ressources visuelles limitées qu'offrent les situations sociales. Ils doivent tous les deux traduire des événements obscurs sous une forme interprétable, et tous deux usent pour ce faire des mêmes procédés fondamentaux : parades d'intentions, organisation micro-écologique de la structure sociale, idéalisation approuvée, extériorisation gestuelle de ce qui peut sembler une réaction intime.* » (Goffman, 1977, p.37). Cette définition proposée par Goffman dans cet article est également citée et reprise par Valérie Sacriste qui propose de la compléter (Sacriste, 2001, p.493). Dans son article publié dans *L'année Sociologique* en 2001, en partant de cette définition, elle ajoute : « *la publicité est ludique, thérapeutique et en même temps médiatique. Elle est ludique parce que, peu contraignante, frivole, désinvolte, spéculaire. C'est le voici comment on est (plus exactement comment on fait) jeune, sportif, riche, dynamique, fashion, comment on s'habille, comment on devient séduisant(e), mince, comment on sourit, comment on cuisine, lave, aseptise, comment on se rase, on change l'enfant, on l'élève, comment on travaille, ce qu'on peut faire à la retraite... La publicité est ensuite un discours thérapeutique, puisqu'elle permet d'incarner (à la différence d'autres discours) les représentations diffusées, par l'aval de l'objet ou de la marque. L'« individu » désire « être » ou du moins « paraître », il lui suffit d'acheter la prothèse offerte pour le simuler. Exhibé, l'objet-marque devient une héraldique, différenciant l'individu des uns pour mieux le faire ressembler (en apparence) aux autres. Enfin, l'axiologie identitaire de la publicité est médiatique. En tant que tels les médias sont des scènes multiples, diverses et variées, sur lesquelles est donné à voir au public le spectacle publicitaire où se jouent des imaginaires interposés, le comblement de désirs et*

d'identités supposées, via des objets. Par leur mode, ils s'offrent comme miroir et fenêtre de ce que l'individu est, mais aussi de ce que l'individu n'est pas. Partant de là, le discours publicitaire est un miroir intime (permet de se situer) et un miroir collectif (permet d'évaluer autrui et de s'évaluer par rapport à lui) ; l'objet n'étant plus seulement image de soi, mais l'image, où se réfléchit des modèles, organisant, un ethos commun, de significations diverses et contradictoires, mais qui sont partagées. » (Sacriste, 2001, p. 494).

Ce groupe DP3 sans en avoir complètement et pleinement conscience a donc été confronté au réel de l'activité de communication publicitaire. Autrement dit, les élèves comme leurs professeurs se sont trouvés réellement en situation de Découverte Professionnelle car ils ont créé les conditions réelles d'une situation de travail au sein de leur collège. Ils ont généré une activité de publicité de l'option en s'appuyant sur des compétences qui ne relèvent pas uniquement et strictement de l'activité de travail scolaire.

Par ce « miroir » généré par la publicité de l'option, le groupe DP3 a également proposé aux autres acteurs une image et un reflet de ce que qu'ils vivent en DP3 : aller en DP3 cela permet de devenir un élève à part, un élève qui n'a rien d'ordinaire parce qu'il vit aux côtés de ses professeurs des expériences uniques et extraordinaires qui n'ont rien à voir avec le scolaire habituel. « C'est nul » mais cela plaît. C'est aussi ça aussi parfois l'objectif de la publicité.

Là, en l'occurrence, dans l'esprit des élèves, comme c'est « nul », cela n'a rien à voir avec l'attendu scolaire et ses normes, donc cela peut plaire à tout élève quelque soit le niveau de sa classe au collège, puisqu'apparemment cela plaît à tel ou tel élève inscrit en DP3 ; nous retrouvons ici l'aspect thérapeutique de l'activité publicitaire expliqué par Valérie Sacriste.

Et en effet, notre journal de terrain souligne le fait que « l'exposition » ne paraissait pas « sérieuse » notamment aux dires des élèves de 5^{ème}. Mais finalement ce qu'ils n'osent ou ne peuvent pas dire, c'est que cela leur plaît également, puisque de toute manière, tout ce qui paraît trop sérieux à l'école aux yeux des élèves, ne va forcément pas leur plaire, notamment parce que cela ne correspond pas à leur façon de vivre l'Ecole c'est-à-dire à leur « expérience scolaire » au sens où François Dubet et Danilo Martucelli l'entendent (Dubet & Martucelli, 1998). « *L'expérience scolaire pouvant se définir comme l'activité des élèves se structurant autour de trois logiques d'action : l'intégration au sein d'un groupe, la stratégie face au marché que constitue les choix d'orientation et les filières, et la subjectivation adolescente* ». Pour un élève de 5^{ème} il est donc aussi préférable de dire aussi que « c'est nul » pour éviter que les autres y aillent et ainsi sans doute conserver une place pour soi l'année suivante parce

qu'ils étaient pleinement conscient que très peu de places seraient disponibles l'année suivante.

Les élèves trouvent généralement de l'intérêt dans le « ludique » et le « médiatique », et en proposant une image « tronquée » et « burlesque » d'eux-mêmes et de ce qu'ils font, ces élèves de 4^{ème} inscrit en DP3 ainsi que leurs professeurs ont créé involontairement certaines conditions nécessaires à la réalisation d'un acte de communication publicitaire réussi.

Les élèves et les professeurs de DP3 sont peut être sortis frustrés et insatisfaits de cette situation créée de travail, et les élèves de 5^{ème} paraissaient peut-être peu intéressés et réticents. Pourtant, à l'issue de cette « exposition » la demande des élèves de 5^{ème} pour l'option a atteint son maximum : il a même été question que deux classes soient ouvertes par chacun des professeurs l'année suivante.

Pour conclure cette partie intitulée *et pourquoi pas la DP3 en 4^{ème} générale ?*, il convient de rappeler que notre objectif ne visait pas à donner raison à ces acteurs du collège A qui se sont réapproprié un ensemble de prescriptions pour créer leur propre norme de fonctionnement. Nous souhaitons simplement montrer comment ces acteurs entrent en relation avec différents éléments et acteurs de leur environnement de travail pour créer un système d'action concret, qui n'existe que parce qu'il s'agit d'une organisation qui cherche véritablement à s'adapter au mieux à ce qui est attendu d'elle.

2.3 : L'ORIENTATION SCOLAIRE, OBJET CACHE DES TRANSFORMATIONS DE L'INSTITUTION SCOLAIRE.

Les différentes descriptions de l'activité générée en DP3 présentée notamment dans les deux parties précédentes ainsi que leur analyse à l'échelle des acteurs et de leur établissement ont pour objectif de nous permettre de revenir sur une question fondamentale en termes d'analyse d'un système organisé. Qu'est-ce qui a pu pousser le Ministère de l'Education Nationale à demander aux acteurs d'introduire l'option DP3 dans les collèges ? Y avait-il une raison particulière autre que la volonté de susciter l'expérimentation et l'innovation ?

En 2006, en introduisant la DP3 dans les collèges, tous les acteurs, ont été impliqués dans un immense travail de transformation de l'activité d'orientation à l'Ecole, déjà évoqué en 1995 par Francis Danvers dans un article de la revue *Spirale* :

« La question de l'orientation est au cœur des problèmes économiques, sociaux et politiques qui dépassent l'Ecole. Ce qui implique pour nous, la clarté des rôles des différents partenaires appelés à s'engager sur cette question ; au sein de l'Ecole, il reste des obstacles réels à une orientation positive qui ne soit pas fondée sur l'échec. C'est pourquoi, nous considérons que les réformes de structures et de contenus, doivent pour réussir, être accompagnées d'une véritable mobilisation des enseignants dans la réussite de leurs élèves. A cette condition l'orientation-projet fera sens. Des mesures techniques doivent également améliorer les procédures d'orientation. L'idée de réserver « un temps scolaire » pour l'orientation, nous semble la plus prometteuse à la condition d'une « déscolarisation » maîtrisée de l'orientation. Que pourrait bien signifier avoir un zéro à son dossier « projet d'avenir » ? Un temps scolaire pour l'orientation pourrait être un temps choisi pour construire un projet de vie, c'est-à-dire un itinéraire de carrière dont on sait par avance, qu'aucune des séquences n'est préalablement totalement fixée et qu'à chacune des étapes la nécessité d'un bilan s'imposera pour repartir de l'avant... » (Danvers, 1995, p.177-178).

En 1995, Francis Danvers s'interrogeait sur la possibilité de transformer l'orientation scolaire et professionnelle en une « matière d'enseignement ». Ce que nous avons observé du fonctionnement de la DP3 dans différents établissements entre 2009 et 2012 va un peu dans le sens de ce qu'il avait imaginé à l'époque.

L'orientation scolaire et professionnelle est très prégnante en classe de DP3 : dans quasiment tous les entretiens que nous avons menés avec les acteurs un lien entre la DP3 et l'orientation est fait. Toute l'activité des professeurs et des élèves est en lien avec l'orientation, la façon de l'enseigner pour les professeurs et de l'apprendre pour les élèves.

Même si les acteurs n'évoquent pas toujours clairement cette idée, et le rôle qu'ils jouent dans cette manœuvre qui aurait pour objectif de transformer l'activité d'orientation traditionnelle à l'école, nous remarquons que cette idée d'une « déscolarisation » de l'orientation a été expérimentée dans certains collèges. Par exemple, dans le collège A, quand les élèves apprennent au fur et à mesure des séances de DP3 à s'orienter et à faire des choix, ils ne le font plus *via* les moyens traditionnels de l'Ecole (Conseiller d'orientation notamment, décisions subies de conseils de classe *etc.*). Autrement dit, ils ne procèdent pas ou plus comme ils devraient le faire normalement à l'Ecole. Ils créent, inventent et font autrement : ils

innovent et donc transgressent, le tout sur un temps scolaire, accompagnés de leurs professeurs.

Comme personne ne parle de la DP3 en tant que vecteur de transformation et d'apprentissage de l'activité d'orientation à l'Ecole, c'est qu'il y avait un intérêt de la part des acteurs à ce qu'elle ne soit pas présentée de cette manière. Nos entretiens centrés sur l'activité menés avec la catégorie d'acteurs inspecteurs nous ont amené à faire évoquer par eux cette activité très largement tue et cachée. Nous avons également cherché à comprendre ce qui pourrait éventuellement disparaître dans cette transformation. Nous nous sommes demandé ce que deviendraient les conseillers d'orientation si toute l'activité d'orientation pouvait être uniquement orchestrée par des professeurs chargés d'enseigner à leurs élèves l'art de la stratégie, de la décision et du choix ?

Revenons donc sur les entretiens : d'abord celui de Mr Bordet (Inspecteur Général), ensuite ceux de Mmes Garant et Leprêtre (Inspectrices au niveau académique).

Akim Boughagha (à Mr Bordet) : Comment est née l'idée, de créer l'option Découverte Professionnelle pour la filière générale ?

Mr Bordet : En fait, la Découverte Professionnelle euh...c'est une option qui existe au collège parce que très rapidement dès lors que le collège est devenu unique, s'est posée la question de savoir comment on pouvait aider les jeunes à fabriquer euh... leur projet d'orientation et même pour plus tard leur projet de vie, professionnelle. Et donc euh... il y a eu des tentatives déjà avec les troisièmes technologiques, les troisièmes d'insertion. Il me semble que la Découverte Professionnelle, l'intérêt c'est qu'elle est proposée euh... à tous les élèves de troisième et que euh... à partir du moment où c'est un véritable espace d'enseignement, c'est un espace dans lequel on apprend quelque chose. Alors que évidemment dès lors que il n'y a pas d'espace particulier euh... ce n'est pas sûr, que les élèves apprennent quelque chose même s'ils rencontrent des conseillers d'orientation psychologue, des personnes des CDI et cetera. La c'est vraiment une opportunité extraordinaire.

Akim Boughagha : Selon vous quel est l'intérêt est l'intérêt d'une telle option en filière générale ?

Mr Bordet : Ce que je viens de dire, elle me paraît indispensable dans la formation du citoyen de demain. Et puis à partir du moment où au collège on est en train de placer euh... de mettre en place le socle commun de connaissances et de compétences, il va de soi que la compétence numéro 7, relative à l'initiative interpelle directement la Découverte Professionnelle 3 heures donc c'est fondamental.

Akim Boughagha : Selon vous, qu'est ce que les élèves et les parents peuvent attendre du choix d'une telle option ?

Mr Bordet : Il va bien falloir qu'à un moment donné un jeune se pose la question de savoir qu'est-ce que je veux faire plus tard ? Et généralement d'ailleurs, les parents se posent la même question. Souvent d'ailleurs les parents se la posent avant les jeunes. Je pense que, euh... au collège, on a encore le temps de se donner le temps d'y penser sereinement. Au fur et à mesure, au lycée, qu'approchent le baccalauréat et ensuite les études supérieures, on a de moins en moins de temps...pour y penser. Je crois que, pour les élèves, pour les parents, au collège d'avoir cet espace qui permet de se poser la question : « qu'est-ce que je vais faire plus tard ? », c'est véritablement un plus qu'offre le collège aujourd'hui.

[...] ce qui est important, c'est que le professeur donne une vision ouverte des métiers, qui ne se cantonne pas, comme je disais tout à l'heure à des métiers d'exécution mais qu'il propose une palette d'activités professionnelles. Et que derrière, il pose bien la question de savoir euh...au niveau des élèves, mais quelles compétences dois-je avoir, ou dois-je petit à petit acquérir, pour pouvoir réaliser cette activité professionnelle. Donc il faut que se soit vivant, il faut qu'il y ait vraiment de la communication. Il faut qu'on construise quelque chose.

Akim Boughagha : Dans ce cas là, sur quoi l'enseignant peut-il s'appuyer pour atteindre de tels objectifs ?

Mr Bordet : Alors, il existe aujourd'hui dans le cadre des conventions de partenariat qui ont été signées entre le ministère de l'éducation nationale, et à la fois des entreprises, des chambres de commerce, des fédérations. Il existe énormément, énormément d'outils, de supports, on peut citer des mallettes pédagogiques, il existe des jeux d'entreprise, il existe des documents vidéo sur les métiers. Il existe des manuels, il existe des fiches techniques. Vraiment, on a jamais eu autant qu'aujourd'hui un matériau, et...c'est là que le professeur a toute son importance, c'est lui qui peut mettre tout ça en musique si je peux me permettre une image.

Akim Boughagha : Est-ce qu'il est possible que les élèves puissent acquérir des compétences en suivant une telle option ?

Mr Bordet : Bien sûr ! Bien sûr ! Par exemple, le fait d'aller chercher soit même de la documentation sur internet ou au CDI. Le fait de trier dans cette information celle que l'on juge utile, ça...tout cela, ça développe bien sûr des capacités d'initiative mais aussi des compétences méthodologiques telles que : analyser de l'information. On a vu par exemple des jeunes présenter le métier qu'il voudrait faire plus tard sous la forme d'un power point, ça leur donne des compétences en communication. On n'imagine pas ce que des jeunes de troisième sont capables de faire dès lors que, ils sont intéressés, et que ça participe à la construction de leur projet.

Akim Boughagha : Est-ce que ce sont des compétences qui sont également recherchées par les entreprises ?

Mr Bordet : Tout à fait ! Tout à fait ! Aujourd'hui on voit bien que les entreprises recherchent des personnes capables de prendre de l'initiative, de travailler avec méthode, de savoir communiquer. Donc en fait, la DP3, ça prépare aussi à la vie en entreprise.

Akim Boughagha : Est-ce que vous avez eu l'occasion d'analyser des travaux d'élèves ?

Mr Bordet : Oui, oui, oui absolument ! On a regardé euh par exemple, il y a des élèves qui tiennent des, des fiches : une sorte de répertoire, avec euh...des informations sur les métiers. Il y a des élèves par exemple qui ont participé à des jeux d'entreprises et qui ont joué le rôle de manager et cetera, il y a des traces. Comme je vous le disais tout à l'heure, il y a des élèves qui ont fabriqué des power point sur des métiers qui leur plaisaient. On est

toujours surpris par la qualité de ce que peuvent produire les élèves et les traces qu'ils gardent de cet enseignement. Et d'ailleurs il faut qu'il y ait des traces. Ce n'est pas un enseignement euh...euh qui doit euh, enfin, laisser simplement des traces dans les esprits. Il faut qu'il y ait bien sûr des traces dans les esprits, qu'il y ait quelque chose de construit mais il faut aussi qu'il y ait des traces auxquelles le jeune va pouvoir se référer plus tard.

A : C'est-à-dire ? Des traces auxquelles ils...

I : C'est-à-dire euh... des supports euh... qu'ils pourront réutiliser, des documents qu'ils pourront actualiser. Euh... parce que, le projet d'un, d'un jeune, ça s'arrête pas au collège. Quand il va rentrer en seconde que se soit en seconde professionnelle ou en seconde générale et technologique, il va continuer à travailler sur son projet personnel. Et là, tout ce qu'il aura engrangé en DP3, sur des fiches, sur des, sur des Cdrom, sur euh...euh des cahiers, peu importe le support, ça pourra être réutilisé.

A : Est-ce que vous êtes en train de me dire que, ils pourraient réutiliser ça dans le cadre d'une recherche d'emploi ?

I : Recherche d'emploi peut être pas, mais par exemple ça peut aller jusque là. On...on a déjà, on a vu des professeurs qui par exemple faisaient réaliser à des élèves de troisième des curriculum vitae : leur expliquer la méthode, euh comment se vendre à une entreprise en quelque sorte. Comment se montrer sous son meilleur jour. Je pense que, un élève qui a fait ça en troisième pourra très, très bien euh... plus tard euh... réutiliser ces méthodes là, ces compétences là. Et voire même les supports qu'il a utilisés.

Akim Boughagha (à Mme Garant) : Que diriez-vous de ce dispositif tel que vous le voyez personnellement avec votre expérience ?

Mme Garant : Alors ce dispositif comme euh... enfin ce n'est... ce n'est pas un dispositif⁸¹ hein ! C'est une option qui est proposée euh... dans les... au sein des collèges, à l'issue de la 4^{ème}. Donc on choisit cette option comme on peut choisir le latin, comme on peut choisir euh... euh une LV2. Donc on a une palette d'options qui est proposée aux différents collégiens à différentes périodes après la 6^{ème} après la 4^{ème}, euh... euh... et donc euh l'option DP3 et bien euh... euh c'est une opportunité pour découvrir des champs professionnels, une culture professionnelle donc c'est une connaissance en plus pour, éventuellement ensuite être amené à avoir des compétences en plus et des connaissances en plus, pour être amené à choisir sa formation et son métier euh... dans les années suivantes, donc ce n'est que du plus, pour les élèves hésitants, pour les élèves qui ne savent pas quoi faire ou... pour aussi ouvrir des champs professionnels pour les élèves qui n'ont qu'une idée et une seule, euh... ce qui limite un peu les champs euh... euh... et l'ouverture par rapport à tout ce qui est proposé aux élèves à l'issue de la 3^{ème}. Donc c'est qu'un plus, c'est une option en plus euh... qui est euh... qui tombait euh... je dirai aussi euh... bien... enfin qui, qui tombait bien par rapport à tout ce qui pouvait être proposé ou critiqué

⁸¹ Mme Garant était persuadée que nous allions l'interviewer uniquement au sujet de la DP3, mais notre guide (cf. le début du chapitre) qui fonctionnait un peu comme un entonnoir commençait d'abord par des questions un peu plus générales. Là, avant d'aborder la DP3, nous attendions que Mme Garant évoque le dispositif plus large dans lequel la DP3 est imbriquée (et qui comprend donc la DP6). Il se trouve que d'autres acteurs ont fait la même confusion, ce qui démontre à nouveau que les frontières entre la DP3 et la DP6 restaient floues et que les acteurs les « confondaient » encore, après six années de fonctionnement.

sur le système euh... éducatif, en disant « on oriente mal », « on informe mal ». Bon, là chaque collégien a la possibilité de choisir cette option, si ça l'intéresse bien évidemment hein ! Puisque c'est un choix, ce n'est pas obligatoire. Et donc euh... ben pour moi je trouve que c'est vraiment une approche différente et une possibilité de connaissance du monde de l'entreprise euh de la culture professionnelle qui est euh... euh... qui pour une fois est assez innovant, enfin qui était innovant à l'époque quand cela a été proposé puisqu'on ne se contentait plus euh... euh... de visites mais c'était vraiment un travail de fond sur euh... la découverte de l'entreprise. Donc c'est que du positif pour moi... bien évidemment. Bon après il faut voir euh aussi les élèves et comment c'est mis en œuvre aussi dans les établissements parce que d'un établissement à un autre, derrière l'option DP3, on a différentes approches.

Akim Boughagha : Vous disiez : « on oriente mal » « on informe mal ». Qui disait cela ?

Mme Garant : Ben euh... la presse (rire). C'est connu au niveau de la presse, les parents d'élèves bon euh... ça c'est... je dirai les... les représentations qui sont faites euh... auprès du commun des mortels.

Akim Boughagha : D'accord... ensuite vous avez parlé d'innovation, vous avez dit : « innovant » enfin vous avez dit : « c'était innovant », qu'est-ce que vous entendez par là ?

Mme Garant : A l'époque ! Parce que bon, des découvertes de l'entreprise on en avait. Bon ça se limitait à une visite d'entreprise dans le meilleur des cas. Ou euh... ou euh... à un stage mais sans exploitation pédagogique derrière donc euh... un élève, on va lui faire visiter une entreprise euh... si on l'a pas préparé en amont déjà et si on n'exploite pas après et... si on ne met pas en avant ce qu'il a euh... ce qu'il a trouvé comme intérêt ou si on n'a pas travaillé aussi sur ces intérêts, sur ce qu'il a au fond de lui mais qu'il ne connaît pas forcément, euh... ça n'a aucun intérêt. Donc ça c'est ce qui était un peu avant. Avant euh... euh... bon c'était fait dans le meilleur des cas. Je dis bien ce n'était pas automatique. Donc là c'était une occasion pour euh... cette option est une occasion et c'est... c'est dans ce sens là que c'est aussi innovant parce qu'elle aborde le côté entreprise mais également toute la préparation, tout ce qui est connaissance de soi, donc on travaille beaucoup sur les intérêts des jeunes par des tests d'intérêts. On prend le temps hein, puisqu'on a 3 heures par semaine, on prend le temps vraiment de faire un travail de fond sur la personnalité, sur les découvertes, donc on peut travailler sur différents types d'entreprise, euh... différents stages également euh... euh avec à chaque fois du temps pour exploiter aussi. Donc ça pour le coup c'est innovant, c'est un temps consacré dans l'emploi du temps de l'élève pour euh... partir à cette découverte professionnelle. Donc là pour le coup c'était vraiment innovant. Euh... et puis euh ce temps consacré, cette possibilité forcément comme on a du temps de pouvoir bien exploiter les choses et d'avoir cette approche pédagogique, en tant que telle.

Akim Boughagha (à Mme Leprêtre) : Que diriez-vous de ce dispositif tel que vous le voyez personnellement, avec votre expérience ?

Mme Leprêtre : Alors, je l'ai audité ce dispositif. C'est-à-dire que je me suis rendu dans des établissements qui l'ont mis en place. Où j'ai vu, le meilleur comme le pire. Alors que dire ? C'est une très belle idée de faire en sorte que la découverte des métiers euh... soit une... réalité pour les élèves et soit plus concrète que ce qu'on pouvait leur dire lors d'un entretien avec un Conseiller d'Orientation ou une visite au CDI, ou une visite d'établissement. Apporter cette culture de l'entreprise me semble extrêmement important. Euh... ce que je peux

regretter mais... ça n'engage que moi, c'est que... ces 3h ne soient pas réservées à tous. C'est 3h pour les élèves qui le choisissent. Et en fait je pense que tout le monde dans notre système, éducatif, tous les élèves auraient besoin de cette culture, euh ouverte sur le monde extérieur, le monde de l'entreprise, le monde économique et social. Je l'ai dit dès le départ, de toute façon. Mais euh... j'étais euh... ça allait dans le sens de ce que je... souhaitais comme évolution dans le système éducatif, peut-être que j'ai trouvé que ce n'était pas assez ambitieux.

Les extraits d'entretiens menés avec la catégorie d'acteur « inspecteur » nous permettent d'illustrer l'argument que nous avançons au début de cette partie : l'introduction de la DP3 avait pour but de transformer l'activité d'orientation telle qu'elle était pratiquée traditionnellement. En introduisant une innovation dans le système scolaire pour s'adapter au mieux aux exigences des autres organisations formant l'environnement global dans lequel l'Ecole existe et agit également, les acteurs du système scolaire ont créé du nouveau. En créant du nouveau, c'est l'efficacité et/ou la productivité qu'ils recherchaient. Mais pour être « plus productifs », pour être plus performant, et améliorer le produit de leur activité, les acteurs qui innovent doivent parfois détruire ce qui existait déjà pour générer cette chose nouvelle qui va leur permettre de mieux travailler, d'être plus compétent et surtout plus professionnel.

L'innovation est « une destruction créatrice », elle vient bouleverser les normes, les valeurs et l'activité ordinaire voire même, traditionnelle, humaine. Dans les extraits d'entretien précédents, dans le discours des inspecteurs notamment, le Conseiller d'Orientation Psychologue (COPSY) est la plus part du temps non évoqué, sauf peut être une fois pour préciser que « ce n'est pas sûr » que les élèves puissent apprendre avec lui ce « quelque chose » si important, non véritablement nommé, mais dont il est impérativement question parce que c'est devenu une attente sociale, c'est-à-dire une nécessité attendue par la société. Les professeurs de DP3 que nous avons interviewés n'en parlent quasi jamais comme étant un partenaire privilégié dans leur activité collaborative. Et il en est d'ailleurs de même pour les élèves qui sont pourtant objet de l'activité en principe collaborative en DP3. Mais le conseiller d'orientation n'est pas là pour enseigner, son lieu d'exercice ordinaire est déjà à l'extérieur, et quand il vient à l'école, c'est pour surtout informer.

Le « bouc émissaire » de toute cette manœuvre, de tout ce mouvement de transformation, donc de destruction et de conflit latent serait-il le COPSY ? L'innovation est un processus continu de destruction-créatrice, il génère de la violence et du conflit. Et lorsqu'il y a violence et conflit entre êtres humains, il y a aussi très souvent mise à l'écart.

Pour Rémi Casanova le bouc émissaire est « un processus de réconciliation collective fondé sur l'exclusion et la substitution » (Casanova, 2015), « c'est un processus cyclique et spiralaire en sept phases ». Au terme des sept phases, le processus « reprend » avec d'abord de nouveaux problèmes entre les acteurs puis avec l'apparition d'un nouveau bouc émissaire. La première phase est dite « apaisée » c'est-à-dire qu'au début il ne semble pas y avoir de problème entre les acteurs, comme le dit Rémi Casanova « tout le monde est apaisé ».

Et il est vrai, qu'en 2006, lorsque la DP3 a été introduite, le COPSYP participait encore à l'information DP3 de tous au sein des collèges et les professeurs de DP3 par exemple travaillaient très largement encore avec lui. Et ils étaient pourtant décrits comme des acteurs ressources importantes et des collaborateurs participants intimement à la Découverte Professionnelle dans l'ouvrage d'Arnaud Crindal et Régis Ouvrier-Bonnaz (Crindal & Ouvrier-Bonnaz, 2006).

Mais à partir de 2009, lorsque nous nous sommes rendus sur les différents terrains, il n'était plus vraiment question de travail collaboratif entre les professeurs de DP3, les professeurs documentalistes et les COPSYP.

Informers, conseiller... voilà par exemple quelques unes de leurs prérogatives, là où ils peuvent exercer leurs compétences. Mais peuvent-ils également « enseigner » quelque chose aux élèves à l'intérieur d'un collège même si cette chose a un rapport avec l'orientation ?

En investissant, sans peut être l'avoir vraiment prémédité, tout un pan de l'activité d'orientation par le biais de l'enseignement DP3, les professeurs de DP3 à qui il été accordé plus de temps et une place dans l'emploi du temps des élèves, n'empiètent-ils pas sur les prérogatives du conseiller d'orientation ?

Rien ne s'est fait délibérément ou de manière préméditée, au niveau des professeurs car ils n'ont fait que s'adapter par l'innovation à une injonction non décidée au hasard et provenant de l'extérieur.

Comme les « plus compétents » pour enseigner « quelque chose » quel que soit ce « quelque chose » sont les enseignants, alors, il n'est donc pas surprenant que les COPSYP tels des boucs émissaires ont fini par être exclus petit à petit du fonctionnement réel de la DP3.

Mais l'objectif caché n'est-il pas aussi de faire des enseignants des professionnels de l'orientation, ou plutôt, le mouvement de professionnalisation dans lequel la profession enseignante est également engagée (Wittorski, 2005) ; (Wittorski, 2008) n'a-t-elle pas pour but de les rendre à la fois créateurs et responsables de la qualité des méthodes et démarches

d'orientation de leurs élèves, et donc *a fortiori* responsables indirectement mais réellement de la réussite et des échecs de leurs élèves ? Selon Mr Bordet (IGEN), c'est au professeur de tout mettre en musique, c'est-à-dire que c'est à lui d'orchestrer, donc de mettre en synergie un ensemble de ressources et de moyens au service d'une pédagogie innovante créé par lui, laquelle permettra peut-être aux élèves d'apprendre à mieux s'orienter, d'apprendre à faire des choix « éclairés », d'apprendre à prendre de meilleures décisions. Mais avec quelle partition ? Donc avec quel programme établi et donc quelle prescription ?

Si la professionnalisation de la profession enseignante au collège implique une nouvelle compétence d'orientation alors, il est possible aussi que le but recherché par l'institution soit une sorte de pseudo « professionnalisation » de la catégorie d'acteurs « élèves ».

Quand Mr Bordet explique dans son extrait d'entretien que « *le projet d'un, d'un jeune, ça s'arrête pas au collège. Quand il va rentrer en seconde que ce soit en seconde professionnelle ou en seconde générale et technologique, il va continuer à travailler sur son projet personnel. Et là, tout ce qu'il aura engrangé en DP3, sur des fiches, sur des, sur des Cdroms, sur euh...euh des cahiers, peu importe le support, ça pourra être réutilisé* » : il voit dans l'élève (du collège, inscrit en principe en 3^{ème} en filière générale) une sorte de jeune⁸² ressemblant à la figure du professionnel qui ne fait plus que simplement suivre des cours traditionnels mais qui s'implique plutôt à préparer son avenir au travers d'un projet qu'il construit petit à petit. Il se mettrait donc au travail, tout comme les enseignants qui seraient là uniquement pour les accompagner dans leurs démarches.

Pour Mme Garant : « *c'est une connaissance en plus pour, éventuellement ensuite être amené à avoir des compétences en plus et des connaissances en plus, pour être amené à choisir sa formation et son métier* ». Une compétence que des élèves pourraient acquérir à l'Ecole et qui leur permettrait de mieux choisir, de mieux s'orienter est une compétence de professionnel. Et donc, si au fur et à mesure de son parcours de formation qui s'étend de la 6^{ème} jusqu'à la Terminale *via* notamment le Parcours Individuel d'Information d'Orientation et de Découverte du Monde Economique et Professionnel (PIIODEMEEP), un élève construit des compétences, garde des traces de son activité et prend en charge son avenir, le tout accompagné non plus simplement par un professeur mais aussi par un professionnel, alors, à coup sûr, il sera lui aussi en train de devenir un professionnel employable, parce qu'il sera à l'image de ce que la société attend de lui. Mais ce n'est pourtant pas encore certain qu'il sera « employé ».

⁸² Son discours passe du mot « jeune » à « élève » à plusieurs reprises.

Si avant la DP3 « l'Ecole informait mal, orientait mal », dix ans après son introduction, ce n'est toujours pas sûr que les médias, dont parle Mme Garant, pensent le contraire. Surtout dans cette période de crise et de grèves provoquées par la réforme du collège conduite par Najat Vallaud-Belkacem. La DP3 ne va pas « disparaître » comme cela a pu être annoncé par certains acteurs, mais nous le rappelons elle va se « fondre » dans le PIIODMEP, pour à la fois se transformer et transformer le PIIODMEP lui-même, car toute innovation est destruction-créatrice.

2.4 : LA FORME SCOLAIRE A L'EPREUVE DE LA COMPETENCE.

Dans ce dernier point nous allons présenter le guide de questionnaire que nous avons remis à chaque élève de DP3 à chaque fin d'année scolaire entre 2010 et 2012 dans les trois collèges (A, B et C) dans lesquels nous avons enquêté.

Présentation du questionnaire :

Comment est venue pour toi l'idée de t'inscrire en DP3 ? Qu'est ce qui a motivé ton choix ?

Est-ce que des adultes (parents ou d'autres personnes) ont donné leur avis sur ce choix ? Qui étaient ces adultes et que disaient-ils de ce choix ?

Peux-tu me dire c'est quoi être élève en 3^{ème} générale pour toi ? Et être élève en DP3 c'est quoi pour toi ?

Si tu devais expliquer « c'est quoi la DP3 » à un camarade de classe qui n'a pas choisi cette option, que lui dirais-tu ?

Conseillerais-tu à d'autres élèves de suivre l'option ? Que le dirais-tu pour les inciter ou non à choisir cette option ?

Qu'est-ce que tu as appris en DP3 depuis le début de cette année ? Comment tu sais que tu as appris quelque chose ?

L'enseignement DP3 a-t-il changé quelque chose dans ta vie à la maison, à l'école, en classe et en dehors ?

Qu'est-ce que c'est « découvrir » pour toi ?

Penses-tu avoir découvert quelque chose depuis que tu suis l'option DP3 ? Si oui ou si non, peux-tu me donner des explications, des précisions...

Qu'est-ce que tu penses des visites ? Te souviens-tu d'une visite qui t'a particulièrement intéressé ? Peux-tu m'expliquer par écrit comment s'est déroulée cette visite ?

Avant de suivre l'enseignement DP3, connaissais-tu quelque chose du travail, des métiers, des entreprises *etc.* ? Te souviens-tu de ce que tu savais ? Peux-tu m'expliquer ?

Si tu es déjà allé en stage à l'extérieur de l'école (association ou entreprise), peux-tu m'en dire quelques mots ? Crois-tu que l'enseignement DP3 t'a aidé pendant ton stage ? Comment ? Peux-tu me donner des exemples ?

Si tu n'es pas encore allé en stage, penses-tu que la DP3 va pouvoir t'aider pour ton stage obligatoire de 3^{ème} ? Comment ? Quels éléments du cours de DP3 comptes-tu utiliser avant, pendant et après le stage ?

L'objectif de ce questionnaire visait à nous rendre compte de l'écart entre ce que les professeurs souhaitaient transmettre aux élèves dans le cadre de l'enseignement DP3 et ce qui a effectivement transmis et/ou appris et compris par les élèves.

Les élèves restent toujours sur des traits de surfaces : « ils ont découvert des choses, des nouveaux métiers, ils ont fait des recherches sur des métiers, ils ont travaillé leur orientation » mais dans la majorité des cas ils ne savent pas expliquer par écrit ce qu'ils ont découvert et/ou appris (puisque pour eux, très souvent découvrir c'est apprendre).

L'écart entre les intentions de départ des enseignants et le produit de leur activité nous apparaît donc comme important. Sans véritable programme, sans moyen de médiation traditionnel (comme le manuel scolaire) les professeurs de DP3 et leurs élèves ont été mis à l'épreuve de la compétence.

En DP3, l'une des compétences l'a plus travaillée est la compétence de communication, mais la communication passe également par la forme écrite qui peut très bien différer de la forme scolaire.

L'ambition de ce questionnaire était de faire sortir les élèves de la forme scolaire pour les faire communiquer et ainsi les amener à parler de leur activité, de celle de leurs professeurs et

aussi des professionnels rencontrés, grâce à leurs compétences que nous présumons acquises. Nous souhaitons au travers des écrits des élèves pouvoir apprécier la compétence des professeurs mais malheureusement cette forme de recueil de données ne nous a pas véritablement donné entièrement satisfaction. Nous pouvons toutefois en conclure sans prendre trop de risques que l'activité produite en DP3 est intense car elle exige une débauche d'énergie, mais elle est faiblement rentable scolairement.

CONCLUSION

Le rapport 2007-010 de janvier 2007 intitulé *Le module de Découverte Professionnelle*⁸³ nous a permis d'avoir une vue d'ensemble sur les dernières réformes ayant précédé l'institutionnalisation et la mise en œuvre du module de Découverte Professionnelle (DP6) et de l'option facultative de Découverte Professionnelle (DP3). Ce rapport fait également référence à la circulaire de rentrée 2002, qui faisait état, selon les IGEN, de la poursuite de l'expérimentation de 3^{ème} « à projet professionnel » et ils expliquent que ces classes présentaient un caractère différent des classes de 3^{ème} technologiques implantées quant à elles exclusivement en Lycée Professionnel (LP). Le fait qu'une partie de la formation était dispensée au collège, la variété des familles de métiers à explorer ainsi que la possibilité que la « formation » soit conduite en partie au collège, caractérisaient selon les IGEN, la différence entre ces deux « voies ».

Cette circulaire citée par les IGEN précisait : « *dans le cadre de la future classe de troisième, une expérimentation est actuellement conduite qui permet à des élèves au terme du cycle central de suivre tout ou partie de leur formation en lycée professionnel. L'objectif est d'aider les élèves qui n'envisagent pas a priori de poursuivre des études longues, à construire ou affiner un projet professionnel et donc à préparer des choix d'orientation ultérieurs. [...] Le projet pédagogique constitue en effet l'élément essentiel de ces classes. Il inscrit l'ensemble des enseignements en référence aux objectifs terminaux du collège. Il comporte un volet consacré à la découverte du monde professionnel. L'objectif recherché est de mettre l'élève en contact avec les métiers relevant de plusieurs champs professionnels, secondaires et tertiaires, afin de lui permettre d'affiner progressivement son projet d'orientation* ».

La circulaire de rentrée 2004, faisait référence selon les IGEN à la structure de la classe de troisième en vigueur en 2007, au moment de l'écriture du rapport. Elle indiquait que des expérimentations étaient possibles dès l'année scolaire 2004-2005⁸⁴. « *La structure retenue est celle d'une seule classe de 3^{ème}, destinée à se substituer, tout en intégrant leurs acquis, aux actuelles classes de 3^{ème} (à option langue vivante, à option technologie) ainsi qu'aux diverses formes de 3^{ème} PVP développées ces dernières années. [...] Outre son rôle dans la préparation des choix futurs d'orientation des élèves, ce module nouveau dont le contenu sera*

⁸³ Cahuzac R., Riquier R., et Thierry J. (2007), *Le module de découverte professionnelle*, Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale n°2007-10.

⁸⁴ Nous supposons d'ailleurs que la DP3 est peut être née lors de ces expérimentations mais nous ne pouvons le certifier. Nous proposons d'y revenir dans la partie « perspectives » de cette thèse.

défini par arrêté, contribuera à étendre l'offre de formation au collège en y intégrant la découverte des métiers et des professions comme composante de la culture scolaire ».

La circulaire de rentrée 2006 précise quant à elle, les modalités d'organisation de la classe de 3^{ème} à module de découverte professionnelle (3^{ème} DP6). *« Le module de découverte professionnelle concerne plus particulièrement un public d'élèves volontaires, à la scolarité fragile, prêts à se mobiliser autour d'un projet de poursuite de formation à l'issue de la classe de 3^{ème}. Il se situe ainsi dans la perspective d'une réduction des sorties sans qualification du système éducatif. Il a vocation à remplacer la 3^{ème} technologique, la « 3^{ème} à option technologie ainsi que la 3^{ème} Préparatoire à la voie professionnelle et ouvre droit à la perception de la taxe d'apprentissage ».*

Comme la circulaire de 2004 et le rapport de 2007 des IGEN nous le laissent entrevoir, et même si ces premiers textes ne sont pas très clairs en ce qui la concerne, c'est à ce moment que la DP3 est née, et a été reconnue par l'institution sans l'avouer clairement. Comme indiqué plus haut, c'est en tout cas ce que nous avons supposé en lisant « entre les lignes » des documents institutionnels. Nous supposons donc que, quasiment simultanément, et un peu en toile de fond de cette réorganisation du cycle d'orientation au collège en France, à la rentrée 2005, la découverte professionnelle en classe de 3^{ème} est devenue aussi une composante des enseignements facultatifs proposés à tous les élèves. Il semble que la circulaire de 2004 soit à l'origine des expérimentations qui ont entraîné sa création.

Du point de vue des premiers chercheurs à avoir investi la question soulevée par l'introduction de la DP3 dans le système scolaire français, il était important de donner autant d'importance à l'option DP3 qu'à une discipline comme le Latin (Crindal & Ouvrier-Bonnaz, 2006).

Selon Alain Crindal et Régis Ouvrier-Bonnaz *« une des manières de donner à l'option toute sa place dans le parcours des collégiens est de bâtir sur des contenus forts. [...] La part relevant de l'orientation est non seulement moins importante que pour la DP6, mais surtout elle n'est pas du même ordre. [...] L'essentiel est d'aider l'élève à construire des jugements et des connaissances sur ce qu'est le travail aujourd'hui et sur le sens que le travail prend pour lui »* (Crindal & Ouvrier-Bonnaz, 2006, p.23 et 28).

Au travers du guide qu'ils ont écrit, Alain Crindal et Régis Ouvrier-Bonnaz préconisent aux acteurs des établissements scolaires (notamment les professeurs de DP3 et les Conseillers d'Orientation Psychologue) de présenter l'option comme un moyen de compléter la culture scolaire. Ce qui rejoint d'une certaine manière les prescriptions conférées par les textes de lois officiels ainsi que les préconisations des IGEN.

Apparemment, et d'après ce que nous avons pu comprendre et déduire de notre recherche exploratoire menée notamment à partir des textes officiels, des rapports des IGEN, des sites internet officiels d'académies ainsi que de différents collèges, en DP3, il s'agirait donc de proposer aux élèves de 3^{ème} générale, sous forme d'option facultative, un enseignement général visant à faire des élèves de 3^{ème} général des acteurs en capacité de construire leur propre projet de formation menant lui-même à un projet professionnel futur.

Ceci impliquerait donc que les professeurs qui décident de prendre en charge la DP3 (ou à qui la DP3 est imposée) dans les collèges français sont également en capacité d'accompagner les élèves concernés par l'option DP3 dans une démarche de projet se fondant à la fois sur la connaissance du monde du travail en général et des entreprises, ainsi que sur les conditions de formation et de certification menant peut être mais pas nécessairement à une profession ou à un métier, objet de l'intérêt de l'élève.

La DP3 aurait-elle pour vocation cachée de former sur des professeurs et des élèves à la pédagogie de projet en vue préparer les élèves à un avenir professionnel ?

Le projet est devenu une préoccupation quasi obsessionnelle dans toutes les organisations et institutions (Boutinet, 2005), y compris dans l'Ecole d'aujourd'hui qui fonctionne nécessairement à partir d'un projet d'établissement, lequel se déploie au travers de divers projets d'enseignements et pédagogiques déployés à des niveaux collectifs et individuels. Le projet est un outil stratégique de management et d'orientation nécessitant une activité collaborative. Nous sommes partis d'une hypothèse selon laquelle la transformation de l'Ecole qui était recherchée par les décideurs institutionnels vise à façonner les élèves comme des acteurs capables de construire leur projet de formation et leur projet professionnel. Ce qui est même peut-être attendu de l'Ecole au travers de l'introduction de la DP3 dans le système scolaire français c'est de transformer « l'expérience scolaire » des élèves accompagnés de leurs professeurs en passant par le détour de « la professionnalisation en actes » (dir. Sorel & Wittorski, 2005).

D'après un Inspecteur Général, l'institutionnalisation de l'option DP3 dans le système scolaire était inéluctable parce que l'orientation scolaire telle qu'elle fonctionnait au moment de l'introduction de cette nouvelle option n'était pas toujours efficace.

Les travaux en sociologie de l'éducation (Dubet, 2002) ont montré qu'il y a quelque chose qui ne fonctionne pas bien dans l'orientation scolaire en France. Et, en outre, nous savons très bien également qu'à cet âge les élèves ou les jeunes, au collège, sont encore très souvent indécis quand à leur avenir professionnel (Forner, 1995).

Nous avons fait l'hypothèse que la DP3 a peut être été introduite pour améliorer et rendre plus efficace l'orientation scolaire en fin de troisième en prenant pour prétexte et en instrumentalisant certains travaux de recherche pour en justifier l'introduction mais sans expliciter clairement les intentions qui en sont à l'origine.

Nous nous sommes demandés comment et en quel sens le système scolaire s'est transformé, tout en nous intéressant aux effets produits sur l'activité de certains acteurs impliqués dans et par cette nouvelle option.

Le fait que l'activité des acteurs du système scolaire puisse être qualifiée d'innovante peut sembler aujourd'hui à première vue banal. D'autant plus qu'il est même d'ailleurs attendu de ces acteurs du système scolaire et plus particulièrement des enseignants qu'ils sachent faire preuve d'innovation⁸⁵. Comme il n'a pas toujours été question d'« innovation » en acte à l'école, cette idée nous intéresse car notamment, nous avons formulé l'hypothèse que la DP3 constitue une innovation pédagogique.

Le terme « innovation », c'est-à-dire ici le mot, est très connoté au monde économique et à celui de l'entreprise, car c'est d'abord au sein des entreprises qu'il est apparu. Mais il est important de garder à l'esprit que ce mot, est devenu ensuite une idée puis un objet de recherche notamment en sciences économiques, en sciences de gestion mais aussi en sociologie de l'entreprise et des organisations.

Il n'est donc pas surprenant que la plupart des travaux portant sur l'innovation porte d'abord sur le monde économique et les entreprises. Mais le fait que des chercheurs en Sciences de l'Education très récemment ont décidé et encore aujourd'hui d'apposer le mot innovation à

⁸⁵ Le B.O. n° 29 du 22 juillet 2010 définit les 10 compétences du métier d'enseignant. La dixième étant « se former et innover ».

celui de scolaire ou pédagogique a attiré notre attention car l'association entre ces mots est révélatrice de changements organisationnels ainsi que de transformations dans les pratiques et les représentations, opérés entre deux mondes : celui de l'Ecole et celui des professionnels et de l'Entreprise (Gonnin-Bolo, 1994 & 2005).

Pourquoi cet intérêt des chercheurs en Sciences de l'Education pour l'innovation ? Et surtout pourquoi dans leur tentative de conceptualisation des chercheurs en Sciences de l'Education ont-ils choisi de combiner les mots « innovation » « scolaire » et « pédagogique » ? Ont-ils voulu uniquement donner un qualificatif à ce qu'ils avaient observé de l'activité des acteurs ? Ou bien, ont-ils voulu conserver et transcrire tel quel, ce qu'ils avaient relevé du discours des acteurs sur leur activité ?

L'innovation scolaire et l'innovation pédagogique relèvent-elles du mythe ? Ne sont-elles pas des artefacts créés par la recherche pour prendre des précautions en vue de mettre des mots sur des transformations ?

Le système scolaire et ses acteurs ont-ils vraiment réussi à générer de l'innovation ? La recherche en Sciences de l'Education ne s'égare-t-elle pas en mettant avant les notions d'innovation scolaire et d'innovation pédagogique ?

Au cours du cheminement dans notre recherche, nous nous sommes intéressés aux caractéristiques de l'innovation en contexte ordinaire, le contexte ordinaire de l'innovation de notre point de vue étant les entreprises, les organisations. Nous avons donc cherché à retrouver ces caractéristiques en contexte scolaire, dans la mise en œuvre de ce que nous avons supposé être une innovation pédagogique.

L'innovation n'est pas un état, l'innovation est un donc processus et en même temps une dynamique qui implique collectivement des acteurs : c'est un objet complexe qui est en mouvement, un peu comme un navire, une caravelle, qui avance en pleine tempête et qui tente de garder le cap en manœuvrant autrement et différemment.

La dynamique engendrée par le processus d'innovation est insaisissable mais génère une activité nouvelle ainsi que des effets parfois pervers. L'activité générée par l'innovation n'est pas repérable partout et par tout le monde (Crozier, 1998), et il est par conséquent important de connaître les déterminismes qui la créent et la font fonctionner au sein des organisations. L'innovation ne peut résulter d'une décision, elle ne s'impose pas. L'injonction à l'innovation est un mythe, seul le pouvoir de l'acteur en activité peut en être à l'origine.

Si l'idée même d'« innovation » a fini par pénétrer petit à petit le champ scolaire au point même de figurer dans les textes officiels qui prescrivent le travail des professionnels de l'École, c'est sans doute parce qu'elle a été vue par les pouvoirs publics comme une solution pour répondre à certains effets pervers et dysfonctionnements générés par les changements et transformations du système scolaire français : la massification de l'école, l'apparition des nouvelles technologies, la découverte de l'échec scolaire et la fonction reproductrice de l'école ont fini par accélérer et faciliter l'injonction à innover au sein de l'École.

L'innovation est générée par la « liberté créatrice » des acteurs et non sur une simple décision provenant « d'en haut » et devant être appliquée en « bas ». L'innovation provoquée ou générée dans le champ scolaire, comme dans tout autre champ implique la question du changement. Et c'est justement en contexte de changement, là où les jeux de pouvoirs deviennent plus importants, que l'innovation prend tout son sens. L'innovation, selon nous, est une forme de pouvoir générée par l'activité en situation de travail permettant à l'acteur de s'adapter pour agir dans, et sur son environnement de travail.

En quoi pouvons-nous dire que la DP3 constitue une innovation pédagogique ? Comment avons-nous fait pour repérer quelque chose qui relève de l'insaisissable : l'innovation ?

Nous nous sommes intéressés notamment à certaines caractéristiques de l'innovation ordinaire que nous avons cherché à observer ensuite dans ce que nous avons supposé être une innovation pédagogique.

Si l'une des caractéristiques de l'innovation ordinaire est qu'elle ne se décrète pas (Alter, 2005), le fait que les pouvoirs publics ont décidé d'introduire un « nouvel enseignement » dans le système scolaire de cette manière n'est pas neutre. Il n'a pas directement été demandé aux acteurs : « d'innover », car un peu comme pour les injonctions paradoxales (exemple : « soyez spontané ! »), soit cela créerait l'effet inverse ou soit rien ne se créerait, il ne se passerait rien.

Mais, le fait de diffuser des textes très peu prescriptifs, sans donner beaucoup de précisions, a généré un contexte instable et confus pour les acteurs. L'incertitude (Crozier, 1970) induite par une décision, parce qu'il s'agit bien d'une décision politique qui est à la base de l'introduction de ce nouvel enseignement), a été, en fin de compte, un terreau propice à l'innovation (Alter, 2005). Plus clairement, ce qui a permis de susciter l'innovation chez les

acteurs de l'école, et la plus précisément chez les professeurs de DP3, ce n'est pas une injonction à l'innovation, donc une prescription à l'innovation mais bien la décision de mettre en œuvre un nouvel enseignement visant à faire découvrir aux élèves les métiers et le monde des entreprises sans expliquer vraiment comment faire, par où commencer et sans même délivrer un programme minimum. En proposant cette option à tous les enseignants toute discipline confondue, il n'est pas étonnant que certains parmi eux se soient mis à créer du nouveau.

Nous en avons donc déduit pour la suite de notre réflexion que les caractéristiques générales de l'innovation quelque soit le contexte envisagé sont les mêmes. En clair : une innovation reste une innovation, avec toutes les idées qu'elle véhicule, problèmes qu'elle procure, activité qu'elle génère, effets qu'elle produit et il est donc inutile de chercher à masquer ou contourner cette idée quel que soit le contexte dans lequel elle prend naissance. Les innovations scolaires et pédagogiques présentent les mêmes caractéristiques de base que l'innovation ordinaire, c'est-à-dire celle des organisations au sens sociologique du terme et les mêmes également que celles de l'entreprise. Dès lors où les pouvoirs publics ont rendu possible l'innovation à l'Ecole, c'est-à-dire dès lors que des textes officiels l'autorisent, il est logique qu'elle se crée et se développe dans les mêmes conditions qu'ailleurs à l'extérieur de l'Ecole.

Pour comprendre le fonctionnement de cette option, et pour tenter d'apporter un éclairage sur l'activité de travail et/ou scolaire des acteurs en situation de réponse à cette décision de changement voulue par l'Institution, notre enquête menée principalement dans trois collèges du Nord-Pas-de-Calais propose une analyse élaborée à partir d'entretiens de Principaux, de Professeurs et s'appuie aussi sur l'observation de l'activité en situation de classe et à l'extérieur lors de visites en entreprise organisées pour les élèves.

Tout comme de nombreux chercheurs en analyse du travail nous partons du postulat selon lequel l'activité de travail, qu'elle soit enseignante ou autre, présente la caractéristique fondamentale d'être difficilement accessible en dehors du système dans lequel elle est générée.

Toutefois nous avons choisi de nous écarter un peu de ce qui se fait classiquement en analyse du travail et en analyse de l'activité notamment au niveau des méthodes les plus habituellement utilisées dans le cadre de ces démarches.

L'analyse du travail et l'analyse de l'activité sont des démarches qui ont pour origine un ensemble de disciplines telles que la psychologie du travail, la clinique de l'activité, l'ergologie, la psychologie ergonomique ou ergonomie (Champy Remoussenard, 2005). Jusqu'à ce qu'elles soient également devenues envisageables pour des chercheurs dans le champ de l'éducation et de la formation, ces démarches étaient surtout mobilisées par des chercheurs de ces disciplines, chacun proposant ou préconisant sa propre méthode de recherche pour faire de l'analyse du travail et/ou de l'activité avec toujours le plus souvent pour but d'accéder à la complexité du travail, au réel de l'activité, à l'activité dans le sens du travail réel. Leur utilisation « massive » en Sciences de l'Education aujourd'hui ferait d'ailleurs même presque oublier que la notion d'activité a déjà aussi par le passé et encore parfois aujourd'hui fait l'objet d'analyses dans d'autres disciplines comme l'anthropologie, la philosophie, l'ethnologie, la sociologie ou même encore l'économie. En effet les chercheurs de ces disciplines analysaient et analysent encore aujourd'hui aussi, l'activité. Mais les perspectives et les références théoriques, les protocoles de recueil de données, les objectifs de recherches sont bien entendu différents.

Notre thèse est donc aussi par conséquent l'occasion de rappeler que d'autres disciplines que celles qui sont à l'origine de l'analyse du travail et ses méthodes, lorsqu'elles sont revisitées peuvent très bien permettre de produire de la connaissance sur cet objet « travail et/ou activité de travail ». Nous avons souhaité prendre de la distance vis-à-vis de tout cet afflux de travaux. Nous avons tout de même fait le choix de mobiliser certains des présupposés théoriques mis en avant par ces démarches pour les confronter et (non pas les discréditer) à des travaux de sociologie du travail et des organisations notamment. Autrement dit, nous avons choisi de rendre complémentaires des travaux théoriques différents en cherchant des entrées et des points communs pour construire une démarche d'analyse originale que nous souhaitons à visée anthropologique. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons choisi de nous inspirer des méthodes ethnographiques de recueil de données. La démarche ethnographique n'étant pas contradictoire avec les méthodes de l'analyse du travail et de l'analyse de l'activité.

Nous souscrivons au principe selon lequel le réel est très difficilement accessible pour le chercheur qui mobilise uniquement des entretiens classiques menés avec les acteurs sur le terrain. Nous estimons également que les discours sur l'activité de travail produits en situation d'entretiens et sur les lieux d'activité des acteurs méritent d'être mis en rapport et/ou en

relation avec d'autres types de données. Et nous rejoignons donc sur ce point en partie certains chercheurs qui mobilisent l'analyse du travail et de l'analyse de l'activité.

L'activité de l'acteur au travail ou de l'acteur en train de travailler n'existe pas dans un « vide », elle est à comprendre ici comme une dynamique sociale et humaine en relation avec un contexte au sein d'un environnement politique, juridique, économique et social (Schwartz, 2000&2003) (Barbier& Durand, 2003) sans cesse mouvant. Nous concevons donc l'activité de l'acteur au travail comme une expérience de travail toujours en cours de réalisation c'est-à-dire jamais complètement achevée car toujours réajustée en fonction de différents éléments déterminés par l'organisation sociale de l'activité humaine ou monde social que nous nommons plus précisément environnement global. L'activité de l'acteur au travail est donc toujours envisagée ici dans une organisation collective de travail laquelle est toujours interdépendante et contingente (Crozier & Friedberg, 1977) (Bernoux, 2009a) de l'activité collective extérieure générée au sein de l'environnement global.

L'organisation humaine collective extérieure constituant cet environnement global produit notamment les éléments qui régissent cadrent, favorisent, contraignent, rendent complexe *etc.* le fonctionnement des organisations de travail et donc par conséquent aussi l'activité de l'acteur en situation de travail laquelle est inscrite dans un contexte et un environnement de travail qui génèrent également en retour des éléments de fonctionnement organisationnel pouvant ou non produire des effets sur l'environnement global.

L'acteur au travail n'est pas pour nous complètement déterminé par l'environnement global qui cadre l'environnement de travail dans lequel son activité de travail est générée. Car les différents contextes et les différentes situations de travail qui composent, construisent et donnent sens à l'organisation du travail au sein de ce que nous nommons environnement de travail donnent à l'acteur la possibilité d' « agir » à la fois sur, contre, sans ou en fonction de ces éléments extérieurs qui contraignent toujours en partie mais jamais complètement l'activité de travail dans laquelle il est impliqué.

L'introduction de la DP3 dans le système scolaire français présente un caractère prescriptif flou et parfois peu précis et l'enseignement de la DP3 ne repose de surcroît sur aucun programme scolaire officiel national. Nous faisons donc l'hypothèse que l'acteur en activité c'est-à-dire en situation de travail, qu'il soit Inspecteur, Principal, Professeur, ou autre professionnel extérieur à l'école, n'est pas complètement et toujours déterminé, c'est-à-dire

« assujetti » au cadre prescriptif même quand celui-ci peut apparaître comme faiblement contraignant.

C'est donc bien parce que nous considérons l'individu dont nous analysons l'activité de travail comme un acteur que nous estimons que ce qu'il fait ou ne fait pas ou fait différemment *etc.* relève à la fois du « pouvoir » et du « pouvoir d'agir ». C'est l'organisation du travail telle qu'elle est conçue de manière formelle qui confère à l'acteur des possibilités d'agir dans l'organisation de manière informelle au travers notamment de la « liberté d'agir » et des « marges de manœuvre ». C'est donc bien le « pouvoir » rendu possible par les relations entre les acteurs au sein de l'organisation informelle qui génère le « pouvoir d'agir ».

Nous nommons notre démarche « anthropologique » pour deux raisons : d'abord parce nous souscrivons à ce qu'Yves Schwartz (très inspiré par Georges Canguilhem⁸⁶) a montré dans ces travaux de recherche dans lesquels il explique que l'activité humaine de travail est certes extrêmement variable, mais que malgré cette variabilité il est toujours possible de dégager dans différentes situations de travail, dans différents contextes et même dans différents environnements de travail des éléments toujours présents ou génériques. C'est par exemple le cas de l'élément juridique, lequel n'équivaut pas toujours exactement à « la norme » selon le point de vue ergologique. Toute activité de travail est cadrée par un ensemble de règles et de dispositions qui existent et s'imposent aux acteurs indépendamment de la situation de travail singulière dans laquelle ils sont impliqués. Ceci est également vrai même lorsque les acteurs sont à l'origine de situations de travail que nous souhaitons observer. Autrement dit, ceci est également vrai lorsque nous observons l'activité des acteurs en situation de travail.

La deuxième raison qui nous conduit à nommer notre approche « anthropologique » tient au fait que nous avons pensé notre recueil de données en nous fondant sur une démarche de type ethnographique. Notre façon de penser l'activité de recherche et l'analyse de l'activité de travail des acteurs de l'option DP3 est donc aussi influencée par l'ethnographie, ses outils, ses méthodes et les auteurs qui la mobilisent.

Selon nous, l'activité de travail des acteurs de l'option DP3, ne peut se comprendre qu'à partir du terrain et des acteurs principaux que sont les professeurs de DP3 et leurs élèves. Le terrain étant pour nous les classes de DP3, ce qu'on y fait ou non, ce qui est transmis ou non, ce

⁸⁶ Canguilhem G. (1966), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.

qu'on y apprend ou non toujours en relation à la fois avec cet environnement extérieur qu'est le monde du travail et le contexte dans lequel la DP3 est rendu possible, c'est-à-dire la norme ou la règle.

L'acteur « joue » dans le système dans lequel il agit, un *rôle*. Et nous trouvons intéressant de mobiliser la notion de rôle d'une part parce qu'elle a fait l'objet de nombreux travaux dans diverses disciplines : anthropologie, sociologie du travail et des organisations notamment et d'autre part et surtout parce qu'elle permet de se poser différemment la question de l'action de travailler, donc de l'activité dans les métiers de l'interaction humaine dits « adressés à autrui ».

Cette notion est également intéressante parce qu'elle peut aussi se décliner en rôle réel et rôle prescrit et parce qu'elle peut être mise en relation avec les « normes » et les « valeurs » comme éléments déterminants, influençant l'activité de travail donc aussi le « rôle » joué par l'acteur en situation de travail. Cette notion peut donc très bien être intégrée à une démarche d'analyse de l'activité d'autant plus que la tentative conceptualisation du *rôle* que nous envisageons n'entre pas en contradiction avec les grands principes de l'analyse du travail.

La « logique de mission » dans l'activité de travail des métiers « adressés à autrui » est un produit de nos sociétés « postmodernes » (Javeau, 2007), elle est commune à différents métiers « adressés à autrui » et enfin, elle se décline en un ensemble de tâches, de rôles et aussi une activité historicisée, située et toujours contingente, définie puis mise en œuvre et générée par le travailleur lui-même. Nous proposons dans cette thèse d'envisager la logique de mission comme un principe qui sous-tend l'activité de travail des acteurs de l'option DP3 et plus particulièrement celle des professeurs.

La logique de mission qui porte l'activité de travail dans les métiers de l'interaction humaine implique donc que l'acteur n'est jamais dans une situation où son travail est totalement prescrit et procédural. Par contre il est bien un acteur en train de travailler c'est-à-dire en activité, son but en situation de travail est d'exister et d'agir entre « liberté » et « contraintes ». L'acteur au travail placé dans une logique de mission sait qu'il a un ensemble de tâches à réaliser, qu'il se fixe éventuellement et effectue lui-même au moment opportun. Cette relative « liberté d'agir » au travail peut s'expliquer par une analyse de l'activité de travail qui intègre également une analyse du rôle réellement joué par l'acteur en situation, lequel produit un ensemble d'actions et d'interactions sur/et avec différents éléments de son environnement de travail, donc une activité toujours contingente et génératrice de normes.

La logique de mission qui porte l'activité de travail de certains professeurs de DP3 auxquels nous nous intéressons dans cette thèse est à comprendre en rapport avec la prescription, même si cette prescription n'a pas le même sens que celui qui lui est accordé classiquement et habituellement en analyse du travail. Car, dans l'environnement de travail scolaire, la tâche dans le sens du travail prescrit ne tient pas réellement à la division sociale du travail (Stroobants, 1993) (Courpasson, 2000) et aux relations entre ceux qui administrent et ceux qui enseignent (Starck, 2009), car elle provient avant tout de l'environnement politique, économique et social global dans lequel l'activité de travail enseignante est rendue possible. En effet, un établissement scolaire est une organisation, et en tant que telle, il n'existe pas dans un vide (Scieur, 2005) (Bernoux, 2009a).

Un établissement scolaire est un système ouvert, il est en concurrence et en interaction avec d'autres établissements scolaires mais aussi avec d'autres organisations comme les entreprises, les établissements sociaux et de soins, les associations *etc.* L'établissement scolaire en tant que système organisé échange avec d'autres organisations avec pour objectif d'accueillir sur la base d'un projet d'établissement des élèves. Comme toute autre organisation l'établissement scolaire peut faire l'objet d'une évaluation qui est fonction des objectifs poursuivis et des résultats obtenus.

Cette évolution de la société globale qui a entraîné dans le même temps des évolutions dans le système scolaire et dans la façon de concevoir le métier d'enseignant en France aujourd'hui, constitue pour nous une sorte de prescription qui prend naissance à l'extérieur du système scolaire et qui détermine en partie l'activité de travail de ses acteurs car elle a conduit par exemple certains acteurs administrateurs du système scolaire à repenser la formation et la « professionnalité enseignante » pour adapter le métier à l'évolution du système éducatif et de la société dans son ensemble (Maroy & Cattonar, 2002).

Mais finalement qu'est-ce que découvrir pour un Principal de collège, pour un professeur de DP3, pour un élève inscrit en DP3 ? Qu'est-ce que découvrir le monde professionnel, les entreprises, les métiers pour ces mêmes acteurs ? Et comment le font-ils et avec quels intentions ? La démarche de projet est-elle un outil mobilisé par les acteurs dans le cadre de leur activité ?

Plus précisément, nous nous sommes demandé comment des acteurs à l'échelle de trois collèges de l'académie du Nord-Pas-de-Calais (NPDC) ont pu faire pour répondre à cette prescription, mais aussi comment ils ont compris et appliqué cette décision ?

Comment s'est déroulée l'introduction de cette nouvelle option dans différents collèges de l'académie du NPDC ? Et quels sont les effets de l'introduction de cette nouvelle option sur l'activité des acteurs directement impliqués dans et par l'option ?

L'approche d'analyse compréhensive du travail situé que nous proposons implique nécessairement des dynamiques collectives générées par les interactions entre les acteurs et leur organisation, mais aussi entre leurs organisations en contexte et l'environnement qui leur permettent d'exister. Nous avons cherché par conséquent à comprendre et à décrire un système en fonctionnement, un lieu de travail et des acteurs au travail pour faire apparaître l'existence d'une activité aux facettes multiples qui nécessite une adaptation et des compétences qui ne sont pas ordinairement demandés en contexte scolaire. Nous nous sommes donc intéressé aussi aux effets générés par-et-sur l'activité des acteurs impliqués dans la DP3.

Les entretiens « centrés sur l'activité » menés avec différents acteurs de l'académie nous ont permis de montrer comment fonctionne réellement l'option DP3 dans trois collèges différents, tout en donnant un ensemble de précisions sur la façon dont chacun a envisagé et produit l'activité permettant de construire un enseignement dont les contours ainsi que les objectifs pédagogiques centraux ont été prescrits par l'institution de manière floue, sans programme officiel et sans manuel scolaire. Les acteurs se sont retrouvés face à la contrainte de devoir introduire cette nouvelle option dans leur collège respectif avec pour mission de produire une activité de travail cohérente avec eux-mêmes, avec les normes et valeurs traditionnelles de l'institution scolaire.

Les différentes descriptions de l'activité générée en DP3 ainsi que l'analyse à l'échelle des acteurs et de leur établissement avaient pour objectif de nous permettre de revenir sur une question fondamentale en termes d'analyse d'un système organisé : qu'est-ce qui a pu pousser le Ministère de l'Education Nationale à demander aux acteurs d'introduire l'option DP3 dans les collèges ? Y avait-il une raison particulière autre que la volonté de susciter l'expérimentation et l'innovation ?

En 2006, en introduisant la DP3 dans les collèges, tous les acteurs, ont été impliqués dans un immense travail de transformation de l'activité d'orientation à l'Ecole. L'orientation scolaire et professionnelle est très prégnante en classe de DP3 : dans quasiment tous les entretiens que nous avons menés avec les acteurs un lien entre la DP3 et l'orientation est fait. Toute l'activité des professeurs et des élèves est en lien avec l'orientation, la façon de l'enseigner pour les

professeurs et de l'apprendre pour les élèves. Ainsi, quand les élèves apprennent au fur et à mesure des séances de DP3 à s'orienter et à faire des choix, ils le font non plus *via* les moyens traditionnels de l'Ecole (Conseiller d'orientation notamment, décisions subies de conseils de classe *etc.*). Ils ne procèdent pas ou plus comme ils devraient le faire normalement à l'Ecole. Ils créent, inventent et font autrement : ils innovent et donc transgressent, le tout sur un temps scolaire, accompagnés de leurs professeurs. L'introduction de la DP3 avait pour but de transformer l'activité d'orientation telle qu'elle était pratiquée traditionnellement. En introduisant une innovation dans le système scolaire pour s'adapter au mieux aux exigences des autres organisations formant l'environnement global dans lequel l'Ecole existe et agit également, les acteurs du système scolaire ont créé du nouveau. En créant du nouveau, c'est l'efficacité et/ou la productivité qu'ils recherchaient. Mais pour être « plus productifs », pour être plus performants, et améliorer le produit de leur activité, les acteurs qui innovent doivent parfois détruire ce qui existait déjà pour générer cette chose nouvelle qui va leur permettre de mieux travailler, d'être plus compétent et surtout plus professionnel.

Chaque année depuis l'introduction de l'option dans tous les collèges français en 2006, quasiment tous les établissements ont été confrontés à la difficulté de devoir recruter un nombre suffisant d'élèves pour créer une classe de DP3 hétérogène, active, motivée pérenne et conforme aux normes prescrites par le Ministère de l'Education Nationale.

Le souhait de l'Education Nationale au lancement de l'option était que les classes ne soient pas uniquement composées d'élèves en difficulté scolaire que l'on aurait « contraint » à choisir l'option DP3 avec l'intention de les orienter en filière professionnelle en fin de cycle. Il est pourtant arrivé que des classes de DP3 soient créées un peu comme un sas, une sorte de passage entre deux univers (la filière générale et la voie professionnelle) pendant lequel les élèves commencent à être préparés à choisir la voie professionnelle. Cette « dérive » était d'ailleurs déjà constatée en 2009 par l'Inspection Générale et nous avons également observé des cas quasiment similaires dans certains établissements. En créant un fonctionnement réel de ce type les établissements « confondent » volontairement ou involontairement la DP3 avec le module de DP6. Le flou des textes de prescription de l'option DP3, le fait qu'elle soit née quasiment dans le même temps que la DP6 avec une appellation qui ressemble à celle de sa « grande sœur », et enfin la connotation péjorative du mot professionnel en filière générale ont généré dans les établissements une activité visant à créer les conditions d'un recrutement

d'élèves du niveau inférieur (classes de 5^{ème} ou de 4^{ème} selon le cas) « intéressés » par l'option.

Le fonctionnement réel de l'option pour les établissements c'est également créer une activité collaborative visant à promouvoir l'option dans l'établissement, c'est-à-dire en faire la publicité à partir de l'activité produite par les acteurs en DP3, et sur laquelle ils doivent communiquer pour tenter d'intéresser les élèves du niveau inférieur pour l'année suivante.

Cette production n'est pas une production scolaire dans le sens où elle place les élèves de DP3 tout comme leurs professeurs dans une situation concrète et simulée (voire même mimée) de travail, que des professionnels peuvent rencontrer fréquemment à l'extérieur de l'Ecole.

Ainsi, sans vraiment s'en rendre compte, ou plutôt, sans vraiment réussir à nous en parler en ces termes, certains acteurs impliqués dans la DP3 ont produit réellement une activité qui s'apparente à une activité professionnelle qui relève selon nous de la communication publicitaire. Faire la publicité de ou pour quelque chose nécessite notamment de créer une mise en scène de soi et/ou du service ou du produit que l'on souhaite faire connaître, reconnaître et finalement consommer.

Ces acteurs, sans en avoir complètement et pleinement conscience se sont confrontés au réel de l'activité de communication publicitaire. Autrement dit, les élèves comme leurs professeurs se sont trouvés réellement en situation de Découverte Professionnelle car ils ont créé les conditions réelles d'une situation de travail au sein de leur collège. Ils ont généré une activité de publicité de l'option en s'appuyant sur des compétences qui ne relèvent pas uniquement et strictement de l'activité de travail scolaire.

Par ce « miroir » généré par la publicité de l'option, un groupe DP3 a également proposé aux autres acteurs une image et un reflet de ce que qu'ils vivent en DP3 : aller en DP3 cela permet de devenir un élève à part, un élève qui n'a rien d'ordinaire parce qu'il vit aux côtés de ses professeurs des expériences uniques et extraordinaires qui n'ont rien à voir avec le scolaire habituel. « C'est nul » mais cela plait. C'est aussi ça aussi parfois l'objectif de la publicité.

Là, en l'occurrence, dans l'esprit des élèves, comme c'est « nul », cela n'a rien à voir avec l'attendu scolaire et ses normes, donc cela peut plaire à tout élève quelque soit le niveau de sa classe au collège, puisqu'apparemment cela plaît à tel ou tel élève inscrit en DP3 ; nous retrouvons ici l'aspect thérapeutique de l'activité publicitaire. Les élèves trouvent généralement de l'intérêt dans le « ludique » et le « médiatique », et en proposant une image « tronquée » et « burlesque » d'eux-mêmes et de ce qu'ils font, ces élèves de 4^{ème} inscrit en

DP3 ainsi que leurs professeurs ont créé involontairement certaines conditions nécessaires à la réalisation d'un acte de communication publicitaire réussi. Les élèves et les professeurs de DP3 sont peut être sortis frustrés et insatisfaits de cette situation créée de travail, pourtant, à l'issue de cette « exposition » la demande des élèves souhaitant s'inscrire pour l'option a atteint son maximum.

BIBLIOGRAPHIE

- Alter N. (2005), *L'innovation ordinaire*, Paris, Quadrige PUF.
- Arborio A.M. Cohen Y. Fournier P. Hatzfeld N. Lomba C. Muller S. sous la dir. de (2008), *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*, Paris, La Découverte.
- Astier P. (2003b), La fonction « situante » de l'activité. Le cas d'une blanchisserie industrielle, *Recherche et formation*, 42, p.75 à 85.
- Astier P. (2003a), Analysons nos pratiques, « Analyse du travail et pratique enseignante », *Les cahiers pédagogiques*, 416, p. 1 à 5.
- Bachelard G. (1970), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin (7^{ème} édition).
- Barbier J.M et Galatanu O. (2004), *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?*, Paris, L'Harmattan.
- Barbier J.M. et Durand M. (2003), L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, p.99 à 117.
- Barrère A. (2002), *Les enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan.
- Bellenger L. et Couchaere MJ. (1999), *Animer et gérer : un concept et des outils pour anticiper l'action et le futur*, Paris, ESF Editeur (4^{ème} édition).
- Berger P. et Luckmann T. (1996), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin (2^{ème} édition).
- Bernoux P. (2009b), *La sociologie des entreprises*, Paris, Seuil (3^{ème} édition).
- Bernoux P. (2009a), *La sociologie des organisations*, Paris, Seuil (6^{ème} édition).
- Berthier P. (1996), *L'ethnographie de l'Ecole. Eloge critique*, Paris, Anthropos.
- Bonami M. (1998), Stratégies de changement et innovations pédagogiques, *Education Permanente*, 134, p.125 à 138.
- Boudon R. et Bourricaud F. (2004), *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF Quadrige (p.505 à 510).
- Boughagha A. (2009), *Veilleur de nuits en hôtellerie : une activité et des compétences à partager ?*, mémoire de master recherche de Sciences de l'Education, Université de Lille 3.
- Bourdoncle R. et Mathey-Pierre C. (1995), Recherches sur les institutions et pratiques de formation, « Autour du mot « professionnalité » », *Recherche & Formation*, 19, p.137 à 148.
- Boutinet J.P. (2005), *Anthropologie du projet*, Paris, PUF 1^{ère} édition Quadrige.

Bucheton D. sous la direction de (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octarès Editions.

Canguilhem G. (1966), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF 10^{ème} édition Quadrige de 2005.

Casanova R. et Pesce S. sous la direction de, (2015), *La violence en institution. Situations critiques et significations*, « Le bouc émissaire en institution, retour sur un phénomène inévitable ? » Rennes, Presses universitaires de Rennes collection « Des Sociétés », p.63 à 84.

Castel R. (1999), *Les métamorphoses de la question sociale*, Gallimard.

Champy-Remoussenard P. sous la direction de (2014a), *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*, Toulouse, Octares Editions.

Champy-Remoussenard P. sous la direction de (2014b), « *Innovons et développons l'esprit d'entreprendre* », Lille, rapport de recherche du CIREL.

Champy-Remoussenard P. (2012), Les Educations à, « L'éducation à l'entrepreneuriat : enjeux, statut, perspectives », *Spirale*, 50, p.39 à 51.

Champy-Remoussenard P. (2009), Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle : l'éclairage des pratiques de VAE en France in *Les écritures en situations professionnelles*, dir. F. Cros, Lafortune, M. Morisse, Presses Universitaires de l'Université du Québec, collection Educations-Interventions, p.73 à 94.

Champy-Remoussenard P. (2008), Les Sciences de l'Education. Histoire, débats, perspectives, « Regards croisés depuis et sur les sciences de l'Education », *Recherches et éducations*, 1, p. 9 à 26.

Champy-Remoussenard P. (2008/2), La professionnalisation, « Incontournable professionnalisation », *Savoirs*, 17, p.51 à 61.

Champy-Remoussenard P. (2006), L'écriture sur l'activité professionnelle : conditions de production et impact sur la construction des compétences, « Rôles et identités dans les interactions conflictuelles », *Questions de communication*, 9, p. 299 à 315.

Champy-Remoussenard P. (2005), Analyse de l'activité et formation, « Les théories de l'activité entre travail et formation » *Savoirs*, 8, p.11 à 50.

Champy-Remoussenard P. (2003), Conditions et modalités de mise en mots du travail réel dans un dispositif de formation destiné aux professionnels du secteur éducatif *Perspectives documentaires en éducation*, 58, p.33 à 40.

Champy-Remoussenard P. (1994), *L'analyse à caractère sociologique des situations de travail et ses utilisations potentielles en formation professionnelle. Le cas de la fonction Entretien Routier au Ministère de l'Équipement*, Nancy, Thèse présentée et soutenue à l'Université Nancy II.

Chappuis R. et Thomas R. (1995), *Rôle et statut*, Paris, PUF, Que sais-je ?

Charlot B. (2008), Les Sciences de l'Éducation. Histoire, débats, perspectives, « La recherche en Éducation entre savoirs, politiques et pratiques : spécificités et défis d'un champ de savoir », *Recherches et éducatives*, 1, p.154 à 174.

Ciarcia G. sous la direction de (2011), *Ethnologues et passeurs de mémoire*, Paris-Montpellier, Karthala-Maison des sciences de l'homme de Montpellier.

Clot Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF.

Clot Y. Faïta D. (2000), Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, p. 7 à 42.

Clot Y., Faïta D., Fernandez G., & Scheller L. (2000), Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, varia 2-1, p. 2 à 8.

Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF (2^{ème} éd).

Clot Y. (1998), *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, Editions La Découverte.

Coenen-Huther J., (2005), L'interdisciplinarité existe-t-elle ?, « Heurs et malheurs du concept de rôle social », *Revue Européenne des sciences sociales*, tome XLIII n°132, p.65 à 82.

Cohen-Azria C., Daunay B., Delcambre I. & Lahanier-Reuter D. sous la dir. Reuter Y. (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck.

Cohen C. (2002), *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat école-musée*, Paris, L'Harmattan.

Courpasson D. (2000), *L'action contrainte, organisation libérale et domination*, Paris, PUF.

Crindal A. et Ouvrier-Bonnaz R. (2006), *La découverte professionnelle. Guide pour les enseignants, les conseillers d'orientation-psychologue et les formateurs*, Paris, Delagrave Editions.

Cros F. (2001), *L'innovation scolaire*, INRP.

Crozier M. (2000), *A quoi sert la sociologie des organisations ?* Paris, Seli Arslan.

Crozier, M. (1998), A propos de l'innovation, *Éducation Permanente*, « L'innovation en question » n°134, page 35 à40.

Crozier M. et Friedberg E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.

Crozier M. (1970), *La société bloquée*, Paris, Seuil.

Crozier M. (1963), *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil.

Danvers F. (2009), *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Essais d'anthropologie de la formation. Dictionnaire des sciences humaines*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Danvers F. et Malet R. sous la direction de (2002), « Anthropologie de l'éducation et de la formation », *Spirale*, numéro 31.

Danvers F. (1995), L'orientation scolaire et professionnelle matière d'enseignement ? , *Spirale, revue de Recherches en Education*, « les savoirs scolaires » numéro 14, p.165 à 179.

De Certeau M. (1990), *L'invention du quotidien, arts de faire*, Gallimard.

De Gaulejac V. Hanique F. Roche P. sous la direction de, (2007), *La sociologie clinique, enjeux théoriques et méthodologiques*, Editions érès.

Delattre E. et Samson AL. (2012), Stratégies de localisation des médecins généralistes français : mécanismes économiques ou hédonistes ? , « Economie et statistique », numéro 455-456, p.115 à 142. (http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ES455G.pdf)

Dessus P. (2005), Quels sont les soubassements cognitifs de l'activité d'enseignement ? *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 14, p.111 à 121.

Dubar C. (1991), *La socialisation : constructions des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

Dubar C. et Tripier C. (2004), *Sociologie des Professions*, Armand Colin (2^{ème} édition).

Dubet F. (2006), *Injustices, l'expérience des inégalités au travail*, Paris, Seuil.

Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

Dubet F. et Martucelli D. (1998), Sociologie de l'expérience scolaire, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27, 2, p.169 à 187.

Dubet F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

Dupuy F. (2008), *Anthropologie économique*, Paris, Armand Colin (2^{ème} édition).

Durand M. (2007), Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain, *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 6, p.83 à 98.

Durand M. et Veyrunes P. (2005), L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 14, p.47 à 60.

Durand M. (2001), *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*, Paris, Editions Revue EP.S.

Durrive L. (2012), Se rapprocher de l'expérience subjective du stagiaire en entreprise, à partir d'un point de vue anthropologique sur le travail, « L'alternance au-delà du discours », *Education Permanente*, n°190, p.133 à 146.

Durrive L. et Schwartz Y. (2001), *Proposition de vocabulaire ergologique*, <http://ergologie.com>.

Duru-Bellat M. et Van Zanten A. (2002), *Sociologie de l'Ecole*, Paris, Armand Colin.

Duru-Bellat M. (1998), *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'Ecole.*, Suisse, Delachaux et Niestle.

Faïta D. (2003), Apports des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes, *Skholê*, hors série 1, p. 17 à 23.

Figeat M. (1986), *Les séquences éducatives en entreprise : une éducation concertée ?*, Paris, INRP.

Filloux J.C. (1997), *L'inconscient, Que sais-je ?*

Fontaine L. et Weber F. (2011), *Les paradoxes de l'économie informelle. A qui profitent les règles ?*, Paris, Editions Karthala.

Fornier Y. (1995), *L'indécision de carrière des adolescents*, Paris, PUF.

Forquin J.C. (2008), *Sociologie du curriculum*, Presses Universitaires de Rennes.

Friedberg E. (1997), *Le pouvoir et la règle, une dynamique de l'action organisée*, Paris, Seuil (2ème édition).

Ghasarian C. (2002), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin.

Goffman E. (1977), La ritualisation de la féminité, *Actes de la recherche en sciences sociales*, « présentation et représentation du corps », volume 14 avril 1977, p. 34 à 50.

Goffman E. (1968), *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Minuit.

Goigoux R. (2002), Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138, p. 125 à 134.

Gonnin-Bolo A. (2005), *Entreprises et écoles. Une rencontre de professionnels*, Paris, INRP.

Gonnin-Bolo A. (1994), *Ecoles-entreprises, des partenariats en marche. Analyse des pratiques et des représentations en collèges et en lycées*, Paris, INRP.

Guichard J. (1993), *L'Ecole et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF.

Guigue M. (2005), La familiarité avec l'objet de recherche, *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, volume 38, 1, Université de Caen, introduction p. 7 à 10 ; les dynamiques de la familiarité dans les démarches de recherche, p. 93 à 108.

Gwiazdzinski L. (2005), *La nuit, dernière frontière de la ville*, Editions de l'Aube.

Javeau C. (2007), *Les paradoxes de la postmodernité*, Paris, PUF.

Kohn R.C. (1982), *Les enjeux de l'observation*, Paris, Economica Anthropos.

Kohn R.C. et Nègre P. (2003), *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Paris, L'Harmattan.

Kuty O. et Vrancken D. (2001), *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives*, Belgique, Ouvertures Sociologiques.

Laé J.F. (2008), *Les nuits de la main courante. Ecritures au travail*, Paris, Editions Stock.

Laplantine F. (2001), *L'anthropologie*, Paris, Editions Payot & Rivages (PBP).

Laplantine F. (1996), *La description ethnographique*, Paris, Nathan.

Le Floch M.C. (2002), *L'enseignant et sa doublure : qualifications et division du travail au marge du système éducatif*, Villeneuve d'Ascq, Thèse soutenue à l'Université de Lille 1.

Leplat J. (2000), *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie : aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*, Toulouse, Octarès Editions.

Leplat J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail, contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF.

Linton R. (1968), *De l'homme*, Paris, Minuit.

Louche C. (2007), *Psychologie sociale des organisations*, Paris, Armand Colin (2^{ème} édition).

Maggi B. sous la direction de (2011), *Interpréter l'agir : un défi théorique*, Paris, PUF.

Marcel J.F. (2002), Approches ethnographiques des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels, *Spirale. Revue de Recherche en Education*, « Ethnographie de l'école », 30, p.103 à 121.

Maroy C. et Cattonar B. (2002), « Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants. Le cas de la Communauté française de Belgique. », Cahier du GIRSEF, 18, p.3 à 27.

Maubant P. et Roger L. (2012), « Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28-1, p. 2 à 14.

Mayen P. (2007), Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre, *Recherche en Education*, 4, p.51 à 64.

Merton R.K. (1970), *La théorie de la structure sociale*, Paris, Minuit.

Monetti V. sous la direction de (2005), *Nouvelles citoyennetés et éducation nouvelle*, Paris, INRP.

Mucchielli A. (1986), *L'identité*, Paris, Que sais-je ?

Nadel S. F. (1970), *La théorie de la structure sociale*, Paris, Minuit.

Oddone I., Re A. et Briante G. (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?*, Paris, Editions sociales.

Pagoni M. (2010), *Le débat comme outil d'instruction civique et morale à l'école primaire. Entre rappel des règles et éducation au jugement*, Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.

Pagoni M. (2009), La participation des élèves en questions. « Travaux de recherche en France et en Europe », *Carrefours de l'Education*, n°28, 2009/2, p.123-149.

Paillé P. (2006), *La méthodologie qualitative. Postures de recherches et travail de terrain*, Paris, Armand Colin.

Pastré P. (2007), Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées, *Recherches et Formations pour les professions de l'éducation*, 56, p.81 à 93.

Peneff J. (2009), *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*, Paris, La Découverte.

Peneff J. (1992), *L'hôpital en urgence : étude par observation participante*, Paris, Seuil.

Perrenoud P. (2004), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur (5^{ème} éd).

Petitfaux N. et Saury J. (2002), Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive, *Revue française de pédagogie*, 138, p. 51 à 62.

Piaget J. (1974), *La prise de conscience*, Paris, PUF.

Piot T. (2006), Note de synthèse d'HDR, *Les compétences à enseigner. Contribution à la compréhension de la notion de compétences dans les métiers de l'interaction humaine*, Université de Nantes.

Piot T., Marcel J.F. et Tardif M. (2009), Le travail partagé des enseignants, *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, n°42 (2).

Piot T. (2009), Le développement professionnel : quels indicateurs ?, « quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui », *Recherche en Education*, vol 5, 11, p. 259 à 275.

Quivy R. et Van Campenhoudt L. (2006), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod (3^{ème} édition).

Ricoeur P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

Rocheblave-Spenlé A.M. (1969), *La notion de rôle en psychologie sociale*, PUF (2^{ème} édition).

Rogalski J. (2007), *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*, Séminaire international.

Sacriste V. (2001), Sociologie de la communication publicitaire, *L'année sociologique*, « Sociologie de la communication », 2001/2 volume 51, p.487 à 498.

Sainsaulieu R. (1993), Université, Recherche, Entreprise un débat qui a évolué, in *Les nouveaux enjeux de l'anthropologie autour de Georges Balandier*, sous la dir Gosselin G. p. 159 à 166, Paris, L'Harmattan.

Sainsaulieu R. (1987), *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques et Dalloz.

Sales Cordeiro G. et Schneuwly B. (2007), La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant, *Recherches et Formations pour les professions de l'éducation*, 56 p.67 à 79.

Scieur P. (2005), *Sociologie des organisations*, Paris, Armand Colin.

Schwartz Y. (2000), *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octarès Editions.

Schwartz Y. et Durrive L. (2003), *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse Octarès Editions.

Sépari S. et Alazar C. (2010), *Contrôle de gestion. Manuel et applications.*, Paris, Dunod.

Sennett R. (2000), *Le travail sans qualités. Les conséquences humaines de la flexibilité*, Paris, Albin Michel.

Shimizu K. (1999), *Le toyotisme*, Paris, La Découverte.

Singly F. (2003), *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Armand Colin.

Sorel M. et Wittorski R. sous la direction de (2005), *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'Harmattan.

Starck S. et Champy-Remoussenard P. (2013), *Développement des stages dans les dispositifs de formation : éclairages à partir des Sciences de l'Éducation*, in D. Glayman (dir.), *Le stage : formation ou exploitation ?*, Presses Universitaires de Rennes, p.415 à 435.

Stroobants M. (1993), *Sociologie du travail*, Paris, Nathan 128.

Tardif M. et Borgès C. (2009). « Internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et retraductions dans des formes sociales nationales ». *Revue Raisons éducatives*, Éditions de Boeck, p. 109 à 136.

Tardif M. et Lessard C. (1999), *Le Travail enseignant au quotidien*, Paris, De Boeck.

Theys J. (2002), *La gouvernance entre innovation et impuissance, Développement durable et territoire*, Dossier 2 [en ligne] <http://developpementdurable.revues.org/>.

Touraine A. (2005), *Un nouveau paradigme, pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, Fayard.

Touraine A. (1965), A., *Sociologie de l'action*, Paris, Seuil.

Trompette P. (2003), *L'usine buissonnière : une ethnographie du travail en monde industriel*, Toulouse, Octarès Edition.

Weber F. (2009), *Manuel de l'ethnologue*, Paris, PUF Quadrige.

Weber F. (2009), *Le travail à-côté. Une ethnographie des perceptions*, Paris, Editions EHESS.

Weber M. (1995), *Economie et société*, Paris, Pocket.

Weber M. (1989), *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Pocket.

Wittorski R. (2008), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*, Paris, L'Harmattan.

Wittorski R. (2008/2), « La professionnalisation », *Savoirs*, 17, p.9 à 36.

Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*, Paris, L'Harmattan.

Wittorski R. (1997), *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris, L'Harmattan.

Woods P. (1990), *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.

Toutes les références bibliographiques y compris les revues et les ouvrages ne sont pas toujours directement cités dans le texte de la thèse.

Documents institutionnels :

Cahuzac R., Riquier R., et Thierry J. *Le module de découverte professionnelle*, Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale n°2007-10 de janvier 2007.

Billet J.C et Cahuzac R., *Un enseignement optionnel des classes de troisième de collège : La « Découverte professionnelle 3 heures »*. *Etat des lieux et proposition*, Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale n°2009-054 de juin 2009.

Arrêté de 2002, Circulaires de rentrée de 2004 et 2006, BO 2005.

Guégot F. *En conclusion des travaux de la mission sur la formation tout au long de la vie*, Rapport d'information déposé en application de l'article 145 par la commission des affaires culturelles familiales et sociales.

Rapports élaborés par des chercheurs :

Starck S., Champy-Remoussenard P., Deville J., Zaid A., Ait M'Bark M., (Université Lille 3, Proféor-Cirel, ÉA 4354) *Innovons et développons l'esprit d'entreprendre*, Rapport de recherche IDEE.

Yves Reuter (dir.), Daniel Bart, Liliane Boulanger, Sylvie Condette, Dominique Lahanier-Reuter (Université Lille 3, Théodile-Cirel, ÉA 4354), *Rapport sur les expérimentations liées à l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'École de 2005*.

REPERTOIRE DES SIGLES

3^{ème} Préparatoire à la voie Professionnelle (3^{ème} PVP).

Bulletin Officiel (B.O).

Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP).

Brevet de Technicien Supérieur (BTS).

Contrat à Durée Déterminée (CDD).

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Partenariats avec les Entreprises et les Professions (CERPEP).

Centre d'Etudes et de Ressources pour les Professeurs de l'Enseignement Technique (CERPET).

Centre d'Information et d'Orientation (CIO).

Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP).

Conseiller d'Orientation Psychologue (COP ou COPSY).

Conseiller Principal d'Education (CPE).

Découverte Professionnelle 3 heures ou ODP option de Découverte Professionnelle (DP3).

Découverte Professionnelle 6 heures ou module de Découverte Professionnelle (DP6).

Directeur des Ressources Humaines (DRH).

Etablissement Public Local d'Enseignement (EPL).

Fédération de l'Education Nationale (FEN).

Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (GIRSEF).

Haut Comité Education Economie (HCEE).

Institut Français d'Education (IFE).

Inspecteurs Généraux de l'Education Nationale (IGEN).

Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).

Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE).

Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (LRU).

Lycées d'Enseignement Professionnel (LEP).

Lycée Professionnel (LP).

Nord-Pas-de-Calais (NPDC).

Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions (ONISEP).

Parcours Individuel d'Information d'Orientation et de Découverte du Monde Economique et Professionnel (PIIODMEP).

Professions et Catégories Socioprofessionnelles des Emplois Salariés d'Entreprise (PCS-ESE).

Recherche et Développement (R&D).

Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP)

Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

De la rentrée 2006 jusqu'à la fin de l'année scolaire 2014-2015 marquée par la réforme du collège impulsée par Najat Vallaud Belkacem Ministre de l'Education Nationale, tous les élèves de 3^{ème} générale pouvaient en principe choisir de suivre l'option de Découverte Professionnelle (DP3), celle-ci n'étant ni réservée à une catégorie d'élèves en particulier ni aux élèves jugés en « difficulté scolaire ». Ce droit qui a été accordé à tous les élèves de 3^{ème} générale de suivre l'option DP3 a été défini par les textes officiels comme étant un enseignement.

Comment différents acteurs ont-ils envisagé la DP3 et quel sens lui ont-ils attribué ? Quels ont été leur(s) rôle(s) dans l'introduction de cette innovation au sein du système scolaire français ? Comment l'autonomie conférée par une décision institutionnelle a-t-elle été vécue par les acteurs dans des collèges différents ? Comment des professeurs de DP3 ont fait pour enseigner à leurs élèves cette nouvelle option dont les contours n'ont pas été définis clairement par l'institution scolaire ? Comment étaient-ils recrutés et comment ont-ils fait pour organiser leur activité d'enseignement en duo ? Quels moyens, quels outils et ressources pédagogiques ont-ils choisi de mobiliser pour faire fonctionner l'option dans leurs établissements ?

Cette thèse se donne pour objectif une analyse anthropologique de l'activité de travail générée par la création et l'introduction d'un nouvel enseignement dans le système scolaire français. En combinant théories de l'activité et théories des organisations, nous proposons à la fois une analyse des rôles joués par différentes catégories d'acteurs ainsi que l'analyse de l'activité collective et collaborative produite par eux-mêmes grâce à une analyse d'entretiens « centrés sur l'activité », une analyse de documents professionnels ainsi que des descriptions ethnographiques d'observations menées en classe et à l'extérieur lors des visites organisées pour des élèves en entreprises.

From 2006 back to the end of the 2014-2015 school year marked by the reform of college Najat Vallaud Belkacem promoted by Minister of Education, all students "de troisième générale" were overall in principle choose to follow the option Discovery Professional (DP3), it is neither restricted to a particular category of students or students judged "learning difficulties". This right was granted to all third general students to follow the DP3 option was defined by official texts as a teaching.

How different actors have considered the DP3 and what sense have they assigned? What was their (s) role (s) in the introduction of this innovation within the French school system? How the autonomy conferred by an institutional decision she was lived by the actors in different colleges? How DP3 teachers have to teach their students this new option whose contours were not clearly defined by the educational institution? How were they recruited and how have they done to organize their duet teaching activity? Which means, what tools and educational resources did they choose to mobilize to run the option in their establishments?

This thesis has the objective anthropological analysis of the work activity generated by the creation and introduction of a new education in the French school system. Combining theories of business and organizational theories, we offer both an analysis of the roles played by different categories of stakeholders and the analysis of collective and collaborative activity produced by themselves through an analysis of interviews "centered on activity", a professional document analysis and ethnographic descriptions of observations conducted in the classroom and outside in organized tours for students in companies.