

UNIVERSITÉ de ROUEN
UFR Des Sciences de l'Homme et de la Société
Département des Sciences de l'Éducation

MASTER 2 de Sciences de l'Éducation
Ingénierie et conseil en formation

Histoire et qualité
dans l'enseignement professionnel
le cas de la Guadeloupe

Mémoire soutenu par :

Christian BIABIANY

Septembre 2010

Sous la direction de Monsieur Thomas RENAUD, Maître de Conférences

SOMMAIRE

CHAPITRE 1 : DES CONSTATS AUX HYPOTHÈSES

1 - LE QUESTIONNEMENT	
1.1 Contexte, constats	5
1.2 Questionnement	6
1.3 Vers une question de départ	7
2 - L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	
2.1 L'entrée par les objets	11
2.2 L'entrée par l'efficacité de la formation professionnelle	16
2.3 Hypothèses	18

CHAPITRE 2 : LES CHOIX CONCEPTUELS

1 - ORGANISER L'ÉTUDE : L'INGÉNIERIE DE FORMATION	21
2 - RAISONNER GLOBALEMENT	22
3 - MISER SUR LE CHANGEMENT	22
4 - ANALYSER POUR COMPRENDRE	
4.1 La nécessité d'une historicisation liée à une approche compréhensive	31
4.2 Psychologie sociale, psychologie individuelle	33
5 - ENSEIGNER EFFICACEMENT	35

CHAPITRE 3 : INCIDENCES HISTORIQUES ET PROFESSIONNALITÉ DES ENSEIGNANTS

1 - APPROCHES EXPLICATIVES DES COMPORTEMENTS	
1.1 Chronologie historique	49
1.2 Synthèse du point de vue des rapports sociaux	57
1.3 Synthèse du point de vue du rapport à l'objet	59
1.4 Synthèse du point de vue du rapport à la qualité	61
2 - REPRÉSENTATIONS IDENTITAIRES ET INCIDENCES EN FORMATION	
2.1 Statut de la connaissance et transmission	64
2.2 L'enseignement des disciplines professionnelles	65

CHAPITRE 4 : ÉTUDE DE CAS, CONDUITE, ANALYSES ET BILAN

1 - CAS D'ÉTUDE : UN LYCÉE PROFESSIONNEL	
1.1 Choix de l'échantillon	69
1.2 Particularité de la mission	70
1.3 Chronologie des actions	70
2 - LES OBSERVATIONS	
2.1 Les modes d'observation	71
2.2 Bilan des observations et entretiens	71
3 - ANALYSE	
3.1 Conduite de l'analyse	81
3.2 Les contraintes sur les acteurs	81
3.3 Comportements et stratégies	82
4 - LE PLAN D'ACTION	
4.1 Les orientations pour l'action	85
4.2 Proposition de plan d'action	87
BILAN DE L'ÉTUDE	97
ENSEIGNEMENTS TIRÉS	100
BIBLIOGRAPHIE	102

ANNEXES

- <i>Annexe 1 :</i> Enseignement professionnel : Résultats aux examens - session 2008 – Étude comparée	<i>I</i>
- <i>Annexe 2 :</i> Acteurs à influence sur l'apprentissage des élèves	<i>II</i>
- <i>Annexe 3 :</i> Indicateurs prioritaires pour les observations	<i>III</i>
- <i>Annexe 4 :</i> Grille d'analyse des épreuves en contrôle en cours de formation	<i>IV</i>
- <i>Annexe 5 :</i> LP « X » : État des lieux et exploitation quantitative	<i>V</i>
- <i>Annexe 6 :</i> Accord pédagogique.....	<i>VIII</i>

CHAPITRE 1
DES CONSTATS AUX HYPOTHÈSES

« Il faut quand même bien que quelque chose change...
Pour que tout ne reste pas tout à fait comme avant. »¹

À partir de constats de qualité relatifs aux productions de différents corps de métiers, un questionnement est posé sur l'incidence :

- Des aspects historiques propres à la région
- De la formation dans l'acquisition des compétences des acteurs concernés.

Le présent mémoire rend plus particulièrement compte d'éléments liés à la qualité de la formation professionnelle dans un contexte singulier, celui de l'Académie de la Guadeloupe.

1. LE QUESTIONNEMENT

1.1. Contexte, constats

La satisfaction des besoins courants passe par l'appel à des corps de métiers divers, et en ce sens, nous sommes tributaires de prestations dans tous les secteurs touchant à l'organisation de notre vie. C'est dire que nous sommes régulièrement et systématiquement en contact avec « les hommes du métier », et nous nous faisons une idée personnelle du service rendu au regard de nos attentes et de nos moyens.

Tant le bouche à oreille encensera tel ou tel praticien, tant aussi les interpellations seront vives et notamment sur la difficulté à trouver sinon l'oiseau rare mais au moins un professionnel capable de satisfaire nos exigences.

Des productions *in situ* en tous genres et de toutes qualités se donnent à voir. Loin d'en faire une généralisation, il demeure cependant très fréquent de relever des ressentis peu flatteurs face aux prestations fournies et des représentations tenaces qui stigmatisent des travaux.

Du côté des employeurs, dans les branches professionnelles qui nous intéressent (activités industrielles et Bâtiments Travaux Publics relevant des STI, (Sciences et Techniques Industrielles), des déclarations récurrentes pointent pour bon nombre de salariés, le niveau insuffisant de la qualité des productions.

Des responsables d'entreprises précisent également ne pas trouver sur place les compétences nécessaires à certaines activités et fonctions à assurer. On relève très souvent des appels à des profils hors de la Région.

Des caractéristiques singulières négatives attribuées aux salariés de la région sont souvent avancées comme raison, dans leur rapport au travail sous l'angle de l'implication, du rendu et du rendement. La formation professionnelle initiale est alors interpellée tant lors des stages en entreprise qu'à l'insertion au moment des premières

¹ MEIRIEU P., *L'école mode d'emploi*, Editions ESF, 13^{ème} édition 2000.

embauches : les niveaux de compétence constatés seraient en contradiction avec le niveau de formation et en deçà de la qualification attribuée.

Pour les examens professionnels du secteur secondaire considéré, les résultats dans l'Académie sont sensiblement inférieurs aux moyennes nationales, bien que comme nous le verrons, cet indicateur ne reflète pas à lui seul le réel niveau de compétence d'un apprenant en fin de cycle. Différents facteurs influant sur la qualité de la formation peuvent être avancés, dont je pense des spécificités propres à la Guadeloupe tels les contextes culturel et historique.

Nous ciblerons particulièrement le fonctionnement des établissements de formation concernés. À cette étape du projet professionnel des apprenants, les régulations correctement menées sont possibles pour un plus grand nombre.

Ces considérations nous amènent à définir pour cette étude, une question de départ libellée comme suit :

En Guadeloupe, comment agissent les facteurs identifiés sur la qualité de l'enseignement professionnel (en Sciences et Techniques Industrielles), en lien avec le contexte historique et culturel ?

1.2. Questionnement

La qualité et l'incidence de l'enseignement professionnel amènent pour certains secteurs à relever des constats d'insatisfaction dans les contextes suivants :

- en tant que client anonyme en contact avec des professionnels pour des besoins quotidiens,
- en tant que professionnel en relation avec des entreprises à propos des salariés et des élèves en stage,
- en tant qu'accompagnateur de formateurs dans l'enseignement professionnel sur les pratiques constatées et les résultats des apprentissages.

Ces constats se rapportent en synthèse :

- à la qualité des productions, tant sur des objets produits que des pratiques et ce, sous des statuts différents (salariés ou apprenants),
- à des représentations sur les comportements de chacun (employeur, salarié, client, apprenant, formateur),
- à des spécificités de contexte culturel et historique,
- **et particulièrement à la mise en cause du niveau des acquis en sortie de la formation professionnelle pour les secteurs considérés.**

Ils conduisent à une triple interpellation :

- comment comprendre la qualité des productions et les pratiques observées ?
- comment comprendre des comportements singuliers à la région dans les

secteurs professionnels considérés ?

- comment participer à l'amélioration des performances scolaires dans l'enseignement professionnel ? Cette dernière interpellation est partagée. C'est une véritable question de société vu la typologie des élèves accueillis en lycée professionnel et la fonction sociale assurée par ces établissements.

Les constats de qualité effectués permettent de questionner la notion même de qualité. Il ne s'agit évidemment pas d'être au niveau des définitions élaborées par les instances normatives, mais de poser quand même un questionnement sur la relativité du concept et sur l'unicité du signifié pour chaque acteur en présence.

Le premier contact avec des activités professionnelles s'effectue en établissement de formation. Les premiers gestes et postures professionnels s'y acquièrent et sont déterminants pour les parcours professionnels ultérieurs. Il nous apparaît donc primordial de privilégier l'approche du temps de formation, assise de toute une vie professionnelle. Notre questionnement concernera donc l'identification des facteurs qui influent sur la qualité des formations.

1.3 Vers une question de départ

Bien qu'étant un indicateur précieux, les résultats aux examens ne constituent pas le seul reflet d'une qualité. En effet ces résultats sont issus de corrections d'épreuves certificatives. Les notes attribuées dépendent de facteurs fondamentaux dont notamment la qualité du sujet dans sa pertinence à vérifier les attendus des référentiels de certification et, dans l'acte de correction lui-même, des correcteurs au regard de leurs représentations et attitudes dans l'accomplissement de cette mission. De plus il s'agit également de considérer le contenu de l'évaluation dans ce qu'il veut évaluer et dans sa cohérence avec les apprentissages visés.

Il convient de faire la différence entre la valeur de communication d'une évaluation certificative comme indicateur de résultat dans le cadre d'une politique arrêtée dont il faut rendre compte, et sa valeur en tant que véritable élément de régulation des apprentissages dans la classe.

« ...plus on met la pression sur un indicateur, plus il a tendance à se distordre et corrompre le processus qu'il est censé mesuré »².

À cette relativisation près des résultats, les taux académiques sont inférieurs aux taux nationaux avec une variabilité selon les filières que les statistiques globales rabotent. Les résultats interpellateurs sont à identifier et comme autres éléments de contexte il faut considérer :

- Le point de vue des professionnels sur le déficit de compétences des élèves
- Les analyses des évaluations intermédiaires (entrée en 6^{ème}, entrée en 2^{nde}) et autres bilans académiques qui dessinent les typologies d'élèves qui suivent les formations professionnelles

² L.LINN R., Université du Colorado, cité par Romuald NORMAND, maître de conférences en sociologie, Unité Mixte de Recherche Éducation & Politiques, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Intervention ESEN 11 mai 2010 "Évaluer la performance de l'établissement scolaire : vers une obligation de résultats intelligente?"

Ceci conduit à dire que le faible niveau de compétence de beaucoup d'élèves relève de raisons valides pour l'ensemble du territoire national :

- L'image dévalorisée de l'enseignement professionnel, l'orientation par défaut, la typologie des élèves accueillis en lycée professionnel entre autres.
- La nature du raisonnement français comme le précise M.CROZIER³ de façon globale et particulièrement sur le secteur qui nous intéresse, celui de l'Éducation Nationale:
« Sa faiblesse essentielle [le modèle français] tient surtout à la rigidité du mode de raisonnement qu'il véhicule, fondé sur la logique déductive à partir des principes... Tout se passe comme si l'on se précipitait sur la solution sans s'être préoccupé au préalable du problème d'origine...En réalité la solution que l'on préconise devient souvent en elle même un problème ».

Et à propos de l'Education Nationale :

« Le système scolaire est parfaitement contre-productif pour l'apprentissage d'une vie active qui exige de plus en plus de choix, d'expériences, de reconsidération de ses atouts et de ses perspectives. Le monde de l'école n'apprend pas à se connaître et à s'évaluer.

Le système de notation pousse à répéter et à plaire plutôt qu'à se comprendre et à se tester » ... L'école française ne développe pas les logiques coopératives entre enfants et adultes ... Le premier problème qui s'impose est celui de l'écoute, en effet, l'apprentissage de l'écoute ainsi que l'analyse qui enrichit l'écoute et la rend plus efficace et fascinante, est peut être ce qui manque le plus. »⁴

D'autre part, dans un ensemble national, le potentiel humain n'étant pas lié à une variable ethnique ou climatique, nous concluons à l'existence d'effets de contexte incontournables qui seraient singuliers à la région et de nature à influencer sur les comportements et les résultats. Ces spécificités ne peuvent être appréhendées qu'à partir d'éléments historiques et culturels propres à une société dont la particularité première est d'être post-esclavagiste, postcoloniale et commune aux acteurs qui interviennent sur le territoire. C'est là une réalité qu'une bibliographie reconnue affirme dans une approche contemporaine à visée explicative (historicisation)⁵. Les métiers et l'enseignement ne peuvent en être exclus.

Les mêmes évolutions réglementaires, les mêmes dispositifs nouveaux pour l'enseignement se succèdent pour l'ensemble du territoire national. La compréhension du peu de changements significatifs décelés est donc aussi à puiser dans l'histoire singulière des lieux qui aurait une influence sur les représentations, le psychisme actuel des acteurs en présence. Il reste à situer la place de cet élément dans la globalité de la qualité observée, pour les productions dans les résultats et les processus.

Les performances situent un niveau de compétences impliqué, mais l'approche du concept de compétence est elle même à resituer ou à reconsidérer dans le contexte décrit.

³ CROZIER M., *La crise de l'intelligence, Essais sur l'impuissance des élites à se réformer*, Editions Interéditions, 1995

⁴ Idem

⁵ Voir bibliographie et paragraphe « chronologie historique »

La politique arrêtée par chaque académie (circonscription administrative de l'Éducation nationale) donne lieu à l'élaboration d'un projet d'académie et, celui de la Guadeloupe inclut dans l'axe « *Faire apprendre* » le point suivant : *Mieux prendre en compte la réalité géographique et socioculturelle de l'Académie et assurer son ouverture sur l'international.*

La considération portée à la réalité socioculturelle dans ce projet, implique sa connaissance et sa prise en compte. Cela semble implicite mais le fait de l'avoir noté comme axe dans le projet d'académie montre que la pratique du terrain est perfectible en la matière. Ce qui interpelle ici c'est précisément les raisons de la faiblesse de cette prise en compte. Il y a là à démonter un mécanisme pour le comprendre et le dépasser (ou se dépasser), au delà des clichés routiniers. Cette étude se veut également une contribution à cette compréhension.

Vu l'ampleur du domaine d'étude, le questionnement sera ciblé. Deux entrées sont retenues pour identifier les facteurs influant sur la qualité des apprentissages :

- Par l'observation des objets produits : quelles significations pouvons-nous tirer de l'analyse de leur qualité tant en formation qu'en situation professionnelle au regard des représentations en cours ?
- Par les pratiques professionnelles dans les établissements. L'élève est l'ultime cible d'une chaîne d'actions et d'interventions. L'amélioration de ses compétences passe par la connaissance et la compréhension des pratiques des différents acteurs de cette chaîne et particulièrement celles des enseignants. Quelles stratégies sont mobilisées ?

Sur un plan personnel, ce projet s'inscrit :

- En tant qu'inspecteur de l'Éducation Nationale dans une démarche d'optimisation de ma professionnalité, concrétisée par le suivi du cursus d'ingénierie de formation.
- En tant qu'autochtone dans une démarche de compréhension du fonctionnement des acteurs locaux dans des contextes socio-économique et culturel singuliers. Cette perspective de compréhension intègre l'approche des représentations couramment véhiculées en Guadeloupe et relatifs au monde du travail et à sa qualité.

Mais c'est prioritairement une visée utilitaire qui guide cette étude vers l'optimisation de l'apprentissage des élèves. Les finalités pour l'élève sont bien de permettre une maîtrise des compétences prévues pour être acquises en formation, dans une perspective d'insertion professionnelle ou de poursuite d'étude. Il s'agit aussi d'éduquer un citoyen dans ses capacités de choix, de prise de responsabilité et de prise en charge de sa formation tout au long de la vie.

Ce projet s'inscrit dans un cadre institutionnel tant national qu'académique dans lequel un inspecteur bien qu'ayant une relative autonomie de fonctionnement, est en permanence tenu d'assurer une cohérence avec les projets et orientations définis. Ses activités se déroulent en assurant conjointement avec les chefs d'établissements la responsabilité des enseignants. Dans ce cadre, son action est de nature à infléchir les pratiques, dans la limite des freins et accords relevés sur le terrain.

Ces perspectives passent ainsi par une compréhension conceptuelle, ou modélisée de l'existant.

Ces préalables conduisent à arrêter deux finalités à cette présente étude :

- La mise en place d'une ingénierie de la formation en vue d'élaborer un dispositif qui vise à :
 - optimiser la professionnalisation des acteurs intervenant dans l'apprentissage de l'élève en lycée professionnel,
 - participer ainsi à l'amélioration des performances de ces élèves.

- La conduite d'une étude plus théorique contribuant à faire émerger les causalités historiques et culturelles dans les comportements actuels des acteurs locaux, inclut les enseignants.

L'ampleur et la complexité du domaine considéré (l'enseignement professionnel en Guadeloupe) obligent à opérer des choix de filières et de taille d'objet. La partie « étude de cas » sera conduite à partir d'un établissement qui en constituera l'échantillon.

« L'essentiel n'est pas ce qu'on a fait de l'homme, mais ce qu'il a fait de ce que l'on a fait de lui »⁶

2. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE :

Le présent paragraphe vise à argumenter le choix des deux entrées convergentes retenues pour aborder la qualité des productions :

- l'approche par les objets pour retracer la perception que l'on en a, puis les situer en tant qu'indicateur du psychisme de l'auteur (par l'interprétation de leur qualité),
- la qualité de l'enseignement professionnel dispensé aux apprenants dans les établissements de formation professionnelle.

Il s'agit ici de comprendre la situation actuelle pour dégager des leviers d'action. En ce sens, nous nous intéressons, dans l'Académie monodépartementale qu'est la Région Guadeloupe, aux facteurs qui influent sur la qualité des objets et des formations professionnelles qui s'y rapportent. Il conviendra d'identifier et d'analyser des liens entre les rendus des productions, les facteurs sociétaux qui y prédisposent et les caractéristiques des formations professionnelles qui y préparent.

La qualité d'une action sur des apprenants dans un contexte précis sera abordée sous l'angle des résultats et sous celui des pratiques. Ces dernières donnent à voir la pertinence des choix pédagogiques et didactiques faits lors des enseignements.

L'historicisation à conduire nécessite la mise en évidence de pans du passé, de faits historiques et d'agissements significatifs. Ces éléments sont affectivement troublants pour le chercheur dans sa démarche et nécessitent un effort de neutralité lorsque l'on se trouve impliqué dans cette histoire. Mais il s'agit bien d'aller au-delà d'un traditionnel discours moralisateur, dénonciateur ou injonctif qui a montré ses limites opératives et comme le relève A. BOCOUM, « Il faut apprendre à poser les questions qui fâchent ou qui gênent car c'est de là que viendra le dépassement. »⁷

2.1 L'entrée par les objets

Nous optons ici pour une approche à travers l'analyse d'objets. Cette approche « objet » se justifie à plusieurs titres :

⁶ SARTRE J. P., " Jean-Paul Sartre répond ", in L'Arc N° 30 - 1966

⁷ BOCOUM A., directeur du patrimoine Dakar, Emission « B.World Connection à Gorée », présentée par Brother Jimmy, Copyright@bworldconnection.com, rfo Guadeloupe, 08-05-2007.

- Les productions d'objets constituent la raison d'être même des formations professionnelles dans les champs des métiers de production et de transformation précisés ci-dessus.
- Les objets rythment notre quotidien et leur rendu résulte du jeu des tensions sociales et identitaires que sont : Un contexte économique qui prédispose à un cycle de vie singulier de tel objet, un aspect sociologique avec les représentations liées, des compétences mises en œuvre lors de la fabrication et surtout, des caractéristiques de la formation professionnelle suivie en amont.
- Il est essentiel de resituer leur importance comme projection du psychisme humain. Tous ont une vie propre et sont les médiateurs entre l'homme et son environnement car ils recouvrent des productions diverses par leur fonction, leur constitution, les processus mis en œuvre, leur champ (métiers d'art, objets techniques...), leur qualité.
- L'objet est une résultante, un indice possible de l'existence de compétences. Et si l'examen de cette performance renseigne sur la maîtrise professionnelle, celle-ci ne s'y circonscrit pas. L'objet en tant qu'observable, est donc à considérer comme un élément d'appréciation possible de la compétence et ce constat est à relativiser en fonction des conditions et des ressources au moment de la production. Le psychisme de l'acteur est une des conditions essentielles et en ce sens l'importance est tant à mettre sur le résultat que sur le processus dans une perspective de compréhension de l'actuel.
- C'est le résultat tangible d'un rapport au travail (salarié ici) dans une société post esclavagiste rythmée par des rapports entre des ethno-groupes⁸ identifiés.
- Les objets recouvrent des productions diverses par leur fonction, leur constitution, les processus mis en œuvre, certains relèvent des métiers d'art, d'autres se rapprochent de la catégorie des objets techniques, mais tous ont une vie propre et sont les médiateurs entre l'homme et son environnement. Il est essentiel donc de resituer l'importance des objets et par là même leur fabrication, leur qualité, comme projection du psychisme humain
- Un pays se donne à voir par sa nature, dans l'acceptation première du terme, c'est-à-dire par son milieu naturel, mais aussi par l'état de ce qu'il devient sous l'action de son peuple, visible par ses productions, ses objets.

La quotidienneté de l'objet banalise son rapport à l'homme, il semble intéressant de réhabiliter ses diverses fonctions.

Dans son ouvrage « Comment l'esprit vient aux objets », Serge TISSERON invite à cette conscientisation : « La vérité est que l'homme met dans les objets à la fois le meilleur et le pire de lui-même afin qu'ils les lui restituent...l'objet a plus qu'un simple usage utilitaire, il « renvoie à un fragment de [l'] histoire » de plusieurs personnes...les objets seraient investis d'un processus psychique, [...] ils sont des « dépôts des événements ordinaires de notre vie en souffrance de symbolisations »⁹

⁸. Terme utilisé par BRAFLAN-TROBO P., *Société post-esclavagiste et management endogène*, Editions l'Harmattan, 2009

⁹. TISSERON S., *Comment l'esprit vient aux objets*, Paris : Éditions Aubier, 1999. Cité et commenté par QUIRION P., *Ethnologues*, <http://id.erudit.org/iderudit/007143ar>, consulté le 14 juin 2009.

Ce rapport à l'objet est également souligné par Jean Baudrillard : «Comment serait-il possible [...] que progresse harmonieusement un système de techniques et d'objets alors que stagne ou régresse le système de relations entre les hommes qui le produisent? Hommes et techniques, besoins et objets se structurent réciproquement pour le meilleur et pour le pire.»¹⁰

La fonction de médiation de l'objet est renforcée par la Théorie des objets d'Abrahams Moles : « L'individu résout la tension résultant d'une situation par une action en faisant usage d'un objet, considéré comme un outil généralisé, c'est-à-dire lié à sa fonction comme élément de réduction de la tension situationnelle »¹¹

Objets inanimés, avez-vous donc une âme
Qui s'attache à notre âme et la force d'aimer?
Alphonse de Lamartine , *Milly ou la terre natale*.

Si ces affirmations se rapportent à l'objet achevé, nul doute que ces représentations seront présentes lors de sa fabrication. L'évaluation de la qualité d'un objet implique donc implicitement l'accès à ces aspects du psychisme et du symbolisme sous tendus, pour peu qu'on y soit conscientisé. L'Histoire à comprendre, tant de l'évaluateur que de l'évalué, est convoquée dans des aspects individuel et collectif.

Les constats et interpellations proviennent d'observations d'objets produits et de comportements relevés. L'objet étant pris ici dans une acception large, il peut aller d'une fabrication tangible (un banc, un trottoir, une installation de plomberie, une installation électrique, une maison) à un service (la maintenance d'un véhicule, d'un matériel, voire une formation professionnelle).

L'objet peut en effet être la finalisation du travail des différents acteurs qui interviennent dans la chaîne de professionnalisation des apprenants (futurs salariés). Nous intégrons donc dans la notion d'objet, les productions des formateurs par la plus value réelle portée aux apprenants et des outils qu'ils utilisent.

Quel est le statut d'un objet que l'on pourrait considérer comme inachevé ou mal fait ? Se prononcer sur sa qualité implique que l'on définisse au préalable ce concept au regard des différents acteurs :

- Qu'est ce que la qualité pour cette typologie d'objets ?
- Quelle maîtrise est exigible pour sa production ?

Les caractéristiques d'un objet sont prioritairement liées aux fonctions qu'on lui assigne: une fonction principale de service qui répond directement au besoin pour lequel il a été conçu, mais également d'autres fonctions secondaires (symbolique, d'agrément, d'esthétique, de sécurité, de rendement, d'efficacité, de communication...) en lien avec les attentes du milieu et de la société. Tel objet sera considéré fini pour l'un pour peu qu'on y trouve un certain niveau de fonctionnalité alors qu'il constituera une ébauche

¹⁰. BAUDRILLARD J., *Le système des objets*, Collection tel, Editions Gallimard - 1968

¹¹. MOLES A. et ROHMER E., *Théories des objets*, Texte inédit Publié dans le Bulletin de Micro psychologie, n^{os} 28 et 29, mars juillet 1996.

pour tel autre. Cette considération de variabilité d'appréciation est intrinsèque aussi bien à l'utilisateur-client, qu'à celui qui fabrique l'objet.

« Les objets en particulier n'épuisent pas leur sens dans leur matérialité et leur fonction pratique [...] Tout objet a ainsi deux fonctions : l'une qui est d'être pratiqué, l'autre qui est d'être possédé. La première relève du champ de totalisation pratique du monde par le sujet, l'autre d'une entreprise de totalisation abstraite du sujet par lui-même en dehors du monde. C'est pourquoi la possession d'un objet quel qu'il soit est toujours si satisfaisante et si décevante à la fois.»¹²

Cette deuxième fonction soulignée par J. Baudrillard se rapporte à la dimension psychique induite par une historicité singulière.

Une première évaluation de la qualité d'une production est donc d'estimer son degré de réponse au besoin, sa cohérence entre les attentes du client et la traduction technique retenue, entre le résultat et les normes, règlements ou règles de l'art applicables en la matière. On en déduit alors que la qualité devient l'interprétation donnée aux écarts entre une réponse particulière et une intentionnalité première qui intègre des référents de métier et des référents culturels distincts.

B. SAVARIEAU et D. POSSOZ en donnent la définition suivante : « La qualité est l'aptitude d'un produit, d'un service, d'une organisation à répondre à des spécifications d'utilisation fonctionnelle **définies par compromis** pour satisfaire les exigences explicites ou les attentes implicites (socialement déterminées) des utilisateurs, à un coût de production et selon des risques acceptables »

« La qualité est un construit social par des sujets en interaction »,¹³. Dans quelles proportions les référents culturels (à identifier) contribuent-ils à la variabilité d'interprétation de la qualité ?

En deuxième lieu, on s'interroge sur la capacité à fabriquer correctement le produit. Les constats de performance, aux réserves précédentes près, deviennent les indicateurs d'un niveau de maîtrise des gestes du métier, et donc d'un niveau de compétence mis en œuvre.

Ce niveau de la compétence peut résulter tant de son mode d'acquisition que du contexte d'action. Ce contexte transcrit le fait qu'un salarié est imbriqué de fait dans une relation de travail avec toutes les incidences de lien social possibles (rapport au travail, relation patronat/salarié, relation client/professionnel, relations enseignant/enseigné) influant sur le résultat final.

Dans une approche systémique, nous touchons ici au comportement d'un individu donné dans une société donnée avec toute l'histoire de vie individuelle et collective impliquée. Approcher l'identification des causes d'une performance implique alors de se pencher sur les aspects historiques.

¹². BAUDRILLARD J., *Le système des objets*, Editions Gallimard, Collection Tel, 1968.

¹³ SAVARIEAU B. et POSSOZ D., *Cours Master 2 : Conduite de projet et démarche qualité - Qualité, un terme à définir*, Université de ROUEN et CNED, 2010

En dehors de la formation, selon la complexité et l'importance de l'objet, les contraintes économiques sont à prendre en considération. Dans un environnement farouchement concurrentiel, les considérations de réponse à des appels d'offre, de sous-traitance induisent une compression des marges bénéficiaires qui révèlent des pratiques, façonnent les objets tant dans le choix des matériaux que dans leur mise en œuvre.

La compréhension du résultat va donc au delà de la « technique ».

Mais, malgré ce contexte, le geste professionnel posé, même simple, est mis en action par des mécanismes propres à l'identité culturelle de l'acteur, serait-ce même dans un contexte d'acculturation par exemple.

Les contraintes propres, économiques ou constructives rejoignent la coloration culturelle régionale pour définir un rapport à l'objet propre à la société Guadeloupéenne. Ce rapport est révélateur d'un conditionnement psycho- sociologique qui, il est vrai pour certains aspects, ne serait pas spécifiquement régional.

La qualité des objets en formation est à observer. Cependant, les exigences seront autres, étant entendu que les apprenants sont en phase d'apprentissage. Les productions en fin de cycle peuvent elles être significatives. Cette qualité est tributaire du rapport à l'objet des élèves mais surtout des enseignants. Pour bon nombre, l'aspect fonctionnel est dominant. Par exemple pour des réalisations domestiques, l'importance sera donnée en formation sur le résultat en termes de fonctionnement du dispositif construit (cela « marche-t-il » ou pas ?). Beaucoup de situations d'apprentissage se limitent à cet attendu, alors que dans le monde de l'entreprise cet aspect n'est pas pris en compte car considéré comme un allant de soi, la plus value se situant alors sur d'autres aspects. Cette représentation qui perdure est parfois le fait des formateurs et induit des habitudes chez le futur salarié.

Dans le cas de productions professionnelles, illustrons le propos par un exemple de production courante : celui quotidien des bas cotés de routes et de trottoirs réalisés, dans un pays où tout semble en perpétuelle construction, (permanence d'une multitude de chantiers de toutes sortes qui donnent à voir également des méthodes et des projections).

L'observation de ces ouvrages montre généralement une qualité de réalisation discutable qui peut concerner la pertinence même de la solution retenue (dimensions, solution constructive particulière, forme, matériaux, esthétique), le rendu technique (planéité, aplomb, harmonie dans la réalisation des formes, sécurité d'utilisation, finitions,) et la tenue dans le temps. Des échanges avec des hommes de l'art laissent apparaître que l'obtention d'une qualité correcte aurait pu être obtenue dans le même temps utilisé.

On se questionne dès lors sur l'origine de cette non qualité dans une production qui implique une hiérarchie professionnelle du côté du maître d'œuvre (concepteur, entrepreneur, chef de chantier, salariés...) et une acceptation pour mise en paiement du côté du maître d'ouvrage. Il peut s'agir d'une non maîtrise professionnelle, d'une non implication dans une réalisation qui relève d'une utilisation de fonds publics dont la disponibilité semble inépuisable, des conséquences d'un rapport guadeloupéen à la

qualité, de conditions économiques et salariales défavorables, de problèmes liés à la sous-traitance, d'orientations politiques particulières, de réponse adaptée à une image de mauvais payeur (cette difficulté à se faire payer s'observant aussi bien de la part de particuliers ou de grandes collectivités et organismes qui sont maîtres d'ouvrage).

Notons pour l'exemple pris, que l'on constate actuellement une amélioration des rendus mais davantage par l'apport notamment de techniques de mise en œuvre plus évoluées (nouveau matériaux préfabriqués, machine à fabriquer les trottoirs et autres séparations de voies) que par une évolution dans la mise en œuvre des compétences. Les parties de l'ouvrage ne pouvant être traitées que conventionnellement continuent à garder les caractéristiques de non qualité énoncées.

Et il en va de même pour des réalisations privées, toutes proportions gardées, et chacun en a été victime ou témoin dans les différents corps de métiers courants comme la construction, l'habillement sur mesure, ou les services (maintenance de véhicule, remise en état de réseaux téléphoniques ou d'eau potable).

Rappelons que la notion d'objet en ce qui concerne les produits professionnels, sera étendue :

- Aux objets tangibles liés à la mise en forme, à la transformation des matériaux par l'action des corps de métiers
- Aux objets assimilables à des services, tels la maintenance par exemple qui sont entièrement intégrés dans les constats et occupent une bonne part des activités et des formations professionnelles.

S'agissant de l'analyse du fonctionnement de la formation professionnelle nous considérerons les productions des formateurs au même titre que les objets précédemment définis, même si en fait ce sont des outils prévus pour faciliter l'action sur une matière d'œuvre particulière : l'élève. Les stratégies pédagogiques et didactiques adoptées influent également sur les résultats et seront analysées sous cet angle

2.2 L'entrée par l'efficacité de la formation professionnelle

Pour notre étude, nous circonscrivons les éléments de constat et l'analyse aux filières des Sciences et Techniques Industrielles (STI)¹⁴ assurées en formation Professionnelle aux niveaux IV (baccalauréat Professionnel) et V (CAP et BEP). Cet échantillon concerne les filières de formation professionnelle relevant des métiers de l'industrie et du BTP. Ce sont en effet les emplois ouverts à ces catégories professionnelles qui sont

¹⁴ L'enseignement professionnel se subdivise en grandes filières professionnelles : les sciences et techniques industrielles ou STI (métier de l'industrie, du bâtiment et environnement, services aux collectivités, service et soins à la personne), l'Economie-gestion (métiers du tertiaire, des services et de la restauration).

majoritairement responsables des réalisations et en ce sens sont concernés par les constats et observations directes.

Ce choix correspond aux filières suivies dans le cadre de mes activités professionnelles et à une disponibilité des données statistiques nécessaires à l'étude.

Certains éléments d'analyse sont généralisables, du fait de la même appartenance géographique, à d'autres secteurs professionnels ou à d'autres niveaux de formation.

Le niveau de compétence qui conditionne la performance est acquis principalement en formation initiale et est poursuivi en situation de salarié.

Les formations professionnelles de niveau V et IV assoient la maîtrise des métiers et sont dispensées en ce qui concerne l'Éducation Nationale, dans les Lycées Professionnels (LP), les sections d'enseignement professionnel (SEP) des lycées polyvalents (LPO) et les centres de formation d'apprentis (CFA) intégrés aux établissements publics locaux d'enseignement (EPL).

Dans ces enseignements professionnels, le contenu et les conditions de certification sont précisés par des référentiels propres à chaque formation. Documents réglementaires, ces programmes des formations sont élaborés par des commissions spécialisées, les CPC (Commission Professionnelle Consultative) constituées de professionnels et de membres de l'Éducation Nationale.

Les référentiels sont rédigés en termes de compétences, dans le droit fil de l'émergence de l'ingénierie de formation et de l'approche de la pédagogie par les objectifs. La compréhension de ces concepts peut être une source d'inadaptation de certaines stratégies pédagogiques.

Notons que les référentiels intègrent systématiquement et réglementairement des périodes de formations en milieu professionnel, ce qui implique la participation active des professionnels aux apprentissages par le biais d'un tuteur. Ces périodes en entreprise ont des durées pouvant aller jusqu'à 40% du temps des enseignements professionnels (en baccalauréat professionnel par exemple). C'est dire que le niveau de compétence mis en œuvre par un salarié, relève des acquis intégrés en cours de formation mais tant en établissement qu'en entreprise.

Ces différents lieux et temps de formation sont communs au même espace géographique, à une histoire particulière et partagée et nous avançons l'idée d'invariants culturels à cerner qui caractériseraient et influeraient de façon significative les acquisitions des apprenants. De même que la compréhension de la qualité des objets produits (en formation et dans la vie professionnelle) intègre un facteur culturel, les productions des formateurs dans leur enseignement n'échappent pas à cette dimension. Les établissements de formation professionnelle ont la mission d'assurer la formation et la certification des apprenants, en leur délivrant une qualification définie comme étant l'attestation d'un niveau de compétence atteint à l'instant t. Cette qualification doit témoigner de la maîtrise systématique de compétences et de savoirs réglementairement définis.

Cette qualification demeure un passeport pour l'insertion et devrait prédisposer de la réalisation « d'objets du métier dans les règles de l'art ». Quand les employeurs

interpellent sur la réalité de cet attendu, quel serait donc le niveau réel de compétence atteint en sortie de formation ?

Ce niveau d'acquis en fin de formation est à cerner d'autant que nous relevons la faible réussite des élèves de l'enseignement professionnel en poursuite d'études post baccalauréat professionnel, en liaison avec les compétences professionnelles à acquérir.

2.3. Hypothèses

Trois hypothèses sont affirmées, qui s'imbriquent dans un continuum : de la considération de la qualité des objets produits comme résultante de la formation (1), nous ciblons les pratiques en formation comme cause prépondérante, (2) et en troisième lieu, dans ces pratiques nous faisons émerger l'impact de la maîtrise de l'entrée par les compétences et de la didactique propre à l'enseignement professionnel (fig.1). Les trois hypothèses sont liées par la même référence à l'impact des éléments historiques et culturels

Hypothèse 1 : La relation à l'objet issue de représentations liées à l'histoire participe à la détermination de l'efficacité des apprentissages.

Hypothèse 2 : Dans l'enseignement professionnel, les incidences historiques affectent le comportement des acteurs et la qualité de la formation.

Hypothèse 3 : Le niveau de maîtrise qu'ont les formateurs de l'entrée par les compétences et d'une didactique propre à l'enseignement professionnel, en lien avec les considérations historiques locales influe sur le niveau d'acquisition des élèves.

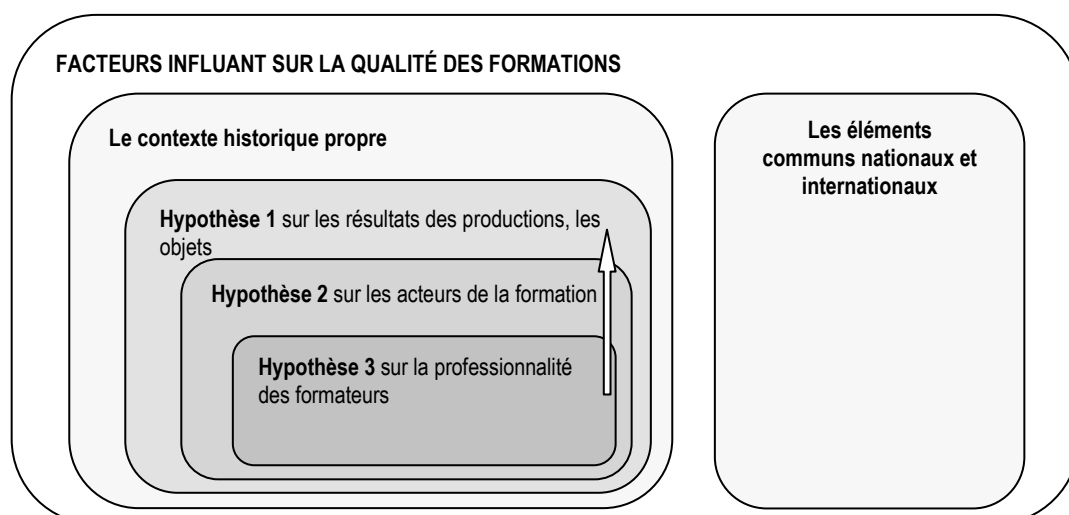


Fig. 1 : Relations entre les hypothèses

CHAPITRE 2
LES CHOIX CONCEPTUELS

L'APPROCHE CONCEPTUELLE GLOBALE RETENUE POUR L'ETUDE

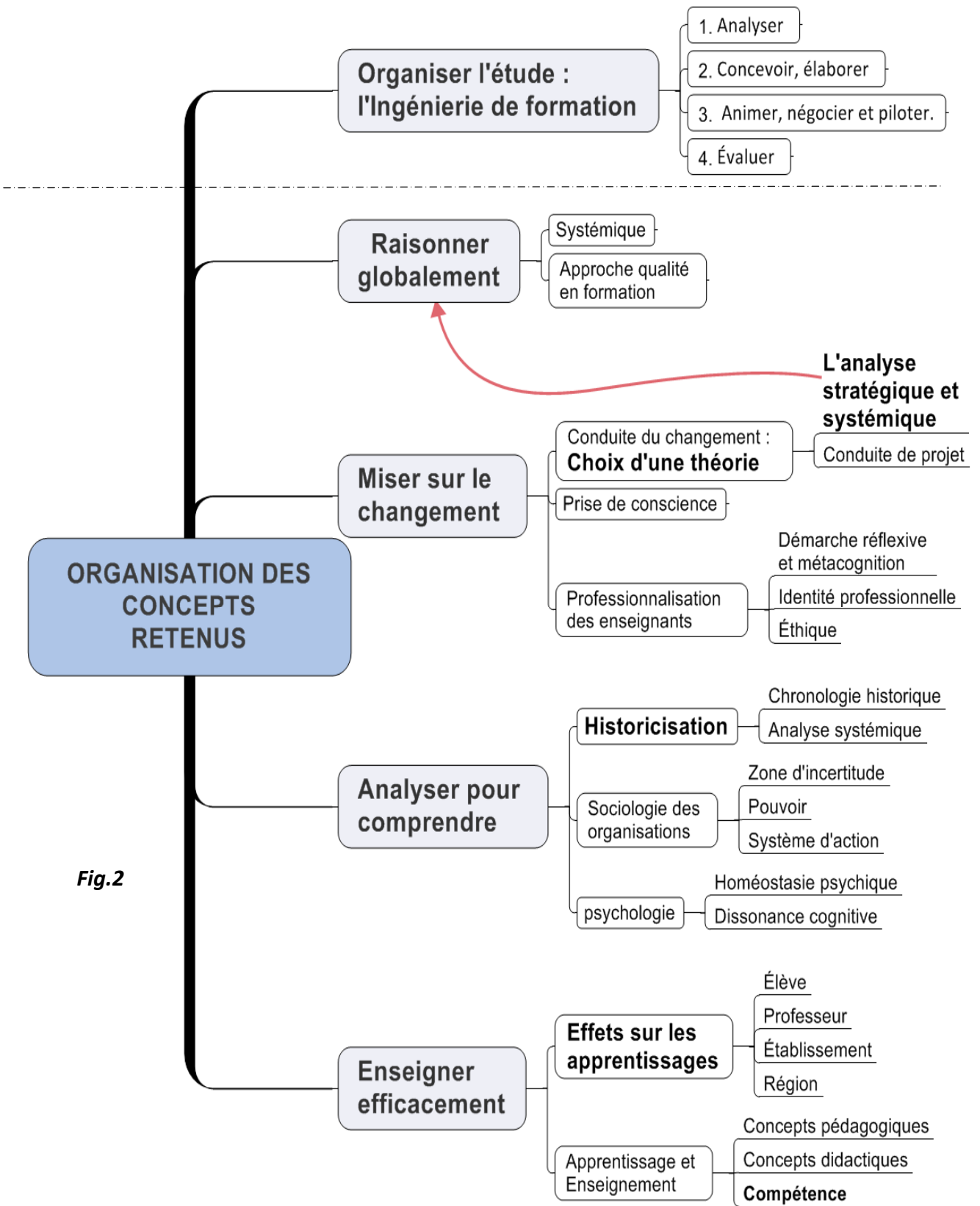


Fig.2

LES CHOIX CONCEPTUELS

Ce paragraphe vise à présenter l'ensemble des concepts et méthodes retenus pour conduire l'étude théorique et l'exemple de cas pratique. La finalité ultime est bien l'acquisition du meilleur niveau de compétence par l'apprenant et cette effectivité relève d'un système complexe d'acteurs en interactions (*annexe 2*).

Les caractéristiques propres au domaine de l'étude (éducation, formation dans le domaine de l'enseignement professionnel) appellent de multiples concepts, reflets de la complexité des situations en jeux lorsque l'intervention sur l'humain est la cible. Dans une approche systémique, nous en avons tracé une cartographie (*figure 2, page précédente*) qui permet de mettre en œuvre cinq orientations pour l'étude:

- Organiser l'étude : l'Ingénierie de formation
- Raisonner globalement
- Miser sur le changement
- Analyser pour comprendre
- Enseigner efficacement

Ces différents axes sont mobilisés simultanément au cours du raisonnement, ils sont notés chronologiquement dans un souci de clarté.

1. ORGANISER L'ÉTUDE : L'INGÉNIERIE DE FORMATION

Le support pratique qu'est l'étude de cas nous permet de mettre en œuvre une ingénierie pédagogique ainsi qu'une validation de nos hypothèses de travail. Pour le traitement de ce cas il est nécessaire d'avoir un fil directeur dans la conduite du projet, ce sera ici la boucle d'action/régulation suivante :

- 1 - Analyser l'environnement, le contexte, la situation.
- 2 - Concevoir, mobiliser et/ou élaborer des dispositifs de formation.
- 3 - Animer, négocier et piloter.
- 4 - Évaluer et auditer la formation (dispositifs, organisations, actions...) ¹⁶

L'étude dont il est rendu compte se base sur les points 1 et 2. Cette intervention sur un établissement constitue un cas réel dans ma pratique professionnelle et aura une mise en œuvre complète. Les points 3 et le 4 sont programmés, hors du champ du présent mémoire compte tenu de la durée d'intervention.

¹⁵ CROZIER M., FRIEDBETRG E., *L'acteur et le système*, éditions du seuil, collection POINTS/essais, 1977

¹⁶ ARDOUIN T. et DAGUET H., *Guide Pédagogique - Master professionnel Métiers de la formation Parcours Ingénierie et Conseil en Formation FOAD*, Université de ROUEN et CNED, 2009

2. RAISONNER GLOBALEMENT

Nous exploitons des concepts "de base" comme trame permanente de raisonnement. Ces concepts se rapportent ici à l'approche de situations considérées comme complexes, où les mises en liens sont incontournables, où la recherche d'efficacité et de pertinence est permanente. Ils concernent particulièrement l'approche qualité, l'approche systémique, la conduite de projet dans un environnement complexe.

Qualité : Nous prenons le contre pied de l'indicateur majoritairement retenu pour estimer la qualité d'une formation en ingénierie. En effet pour des raisons économiques, le produit d'une formation s'arrête plutôt à la qualité "technique" du processus mis en place et ne s'entend pas comme la plus value mesurée portée au bénéficiaire ultime. Pour la formation initiale, on s'oriente vers cette autre acception de la notion de produit en étant bien conscient que cette prise en compte s'inscrit dans la durée, surtout pour son évaluation effective.

Le concept de qualité dans le contexte décrit demande à être interrogé : les éléments propres à la mise en place de la qualité totale sont le fait de sociétés fortement industrialisées dans un contexte de consommation effrénée orientée vers la satisfaction du client. La non-qualité parfois observée, est à comprendre en lien avec le contexte d'une société faiblement industrialisée.

Systemique : En considérant l'optimisation de l'acte d'apprendre comme finalité du système Éducation Nationale, le tableau en *annexe 2* montre partiellement sous l'angle des influences signifiantes, l'action de différents acteurs qui interviennent "sur" l'élève. Chaque acteur a lui même ses propres motivations, et ces différentes façons d'aborder l'œuvre commune fait émerger une complexité des situations ou le concept de systémique est facilitant, il permet d'identifier notamment :

- Le fonctionnement global des « ateliers » en tant que système organisé, tant dans sa structuration que dans les jeux d'acteurs en présence.
- Les relations à établir pour toute approche et pour les diverses étapes (approche du fonctionnement, analyse, plan d'action, réajustements...).

3. MISER SUR LE CHANGEMENT

Des différents concepts arrêtés pour la bonne conduite du changement, la prise de conscience en est la première étape, l'éthique en est l'essence et l'émergence, la professionnalisation une finalité et l'identité professionnelle une résultante qui se profile. Les choix présentés ci-dessous situent les partis pris et permettent la conduite cohérente de l'étude et la pertinence des actions proposées.

Le choix d'une théorie du changement :

Il s'agit ici d'un écrit dans le cadre d'une formation en ingénierie et conseil en formation. Le cas d'étude se rapporte à de la formation initiale, et précisément dans un établissement de formation professionnelle dont la mission première comme

organisation est de former et d'éduquer. La compréhension des problèmes qui s'y tiennent et des jeux qui s'y perpétuent n'est possible qu'avec une compréhension du fonctionnement de cette organisation.

Les choix théoriques préalables retenus sont guidés par la pratique personnelle dans une institution où pleuvent les réformes. Indépendamment de leurs finalités positives, il est fréquent qu'elles soient peu appliquées sur le terrain, qu'elles soient dévoyées ou ignorées dans les classes et parfois supprimées.

De nombreux dispositifs d'évaluation d'établissements sont actifs, de nombreux projets sont élaborés en établissement, les conclusions et préconisations sont louables mais faillissent systématiquement sur le fait suivant : il n'y a pas de réelle évaluation de la potentialité des acteurs concernés à mettre œuvre ce qui est prescrit. Dans la réalité le diagnostic est très rarement partagé dans l'acceptation complète du terme et les prescriptions ne peuvent que continuer à relever du registre de la quasi-injonction : on constate peu de changements, le gain dans la plus-value portée à l'élève est faiblement significatif. Il est exceptionnel de voir ces évaluations d'établissement proposer un plan de suivi et un accompagnement ad hoc complètement formalisés.

Le pilotage par les résultats fortement suggéré actuellement, présente l'intérêt d'explicitier plus fortement les objectifs visés. Dans le même temps il conduit à des « insuffisances aggravées par le fait que les indicateurs sont perçus, voire conçus, comme un habillage de l'existant pour satisfaire une obligation formelle plutôt que le débouché d'une réflexion stratégique », ou à « prendre, au sens le plus propre du terme, un indicateur pour le résultat à atteindre »¹⁷.

La problématique essentielle est celle du changement chez les acteurs. Le changement ne se décrète pas et il importe d'aller voir les raisons qui sont à la genèse des refus. La première étape consiste à faire un choix de méthode dans la conduite du changement, utile déjà pour comprendre l'organisation concernée.

M. FOUURIAT¹⁸ distingue trois grands courants théoriques d'analyse des organisations :

- a) Les théories rationalistes (en relation avec les règles formelles)
- b) Les théories des relations humaines (en relation avec la satisfaction de besoins physiologiques, les théories de la motivation)
- c) Les théories de la rationalité limitée et de l'acteur stratège, en relation avec les contextes et les intérêts des acteurs (analyse stratégique et systémique)

Sur le thème plus ciblé des styles de conduite du changement A.AUBERT-LOTARSKI¹⁹ précise qu'ils « oscillent entre deux pôles : le pôle technocratique et le pôle participatif entre lesquels les auteurs développent des styles intermédiaires :

- a) Modèle basé sur l'autorité : « faire appliquer » sur un mode de fonctionnement vertical et descendant.

¹⁷ MONS N., EMIN J-C., SANTANA P., *Le pilotage par les résultats un défi pour demain*, Editions SCEREN, ESEN, collection « profession cadre service public », 2009.

¹⁸ FOUURIAT M., *Sociologie des organisations*, Editions Pearson, 2me édition, 2007, page11

¹⁹ AUBERT-LOTARSKI A., *Agir en situation complexe - Note de synthèse 1 - La conduite du changement*, Institut d'Administration scolaire (INAS) de l'Université de Mons-Hainaut, ESEN
Site de l'ESEN : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/>, consulté le 1 juin 2010

- b) Modèle basé sur l'intervention : prise en charge par une équipe qui développe, élabore et fait appliquer en se souciant de son acceptation.
- c) Modèle basé sur l'information/communication : conçu et finalisé par l'équipe de direction est présenté dans le but de faire adhérer (communication et négociation).
- d) Modèle basé sur la participation : lignes stratégiques définies, le processus et les méthodes de travail sont définis par les agents qui portent le projet de changement.

Ces catégorisations sommaires sont suffisantes pour reconnaître un style et positionner le nôtre. Il s'agit là avant tout d'un choix de raisonnement, choix récurrent en sciences sociales et particulièrement en sociologie des organisations. M.CROZIER²⁰ précise que "les sociologues devraient être capables d'opérer le même changement de paradigme dès lors qu'ils accepteraient de se concentrer sur les processus par lesquels des systèmes humains peuvent se restructurer et changer leurs modes de régulation, au lieu de continuer à mêler typologie et causalité dans des descriptions abusivement déterministes des régularités sociologique des comportements individuels".

Le vécu incite à changer de cap et dans cette perspective l'approche systémique et stratégique développée par M.CROZIER a retenu mon attention, elle constituera une référence pour l'étude, il vaut mieux en la matière faire parler les gens au moins autant que les chiffres. Le changement d'un acteur ne se décrète pas de l'extérieur.

Les apparences ne sont jamais trompeuses pour peu qu'on les décrypte et en cela l'analyse stratégique et systémique permet d'émettre des hypothèses argumentées sur la compréhension des stratégies. Elles sont à porter à la connaissance des acteurs, en misant sur une compréhension déclenchant la prise de conscience. La prise de conscience est un état émotionnel déstabilisateur favorable aux apprentissages nécessaires au changement. Les éléments intimes en jeu (déstructuration) font de cette phase un moment délicat et tout l'art réside dans la qualité de l'accompagnement assurant la restructuration, "l'étayage"²¹.

La mise en œuvre de l'analyse stratégique et systémique fait appel à un nouveau mode de raisonnement, basé sur quatre éléments :

- a) le concept de rationalité limitée versus rationalité absolue (il n'est pas possible d'avoir un raisonnement optimum, LA solution)
- b) La conception du pouvoir fondé sur la relation. On a du pouvoir sur quelqu'un dans une relation qui implique un échange dans la mesure où on contrôle une incertitude qui est pertinente pour lui.
- c) Une organisation est fondée sur les jeux de pouvoir entre un certain nombre de personnes et en fonction des caractéristiques de ces jeux, se dégagent des stratégies rationnelles et des stratégies non rationnelles. Après un processus d'essais/erreurs, tous les individus finissent par découvrir quelle stratégie sont, pour eux, rationnelles dans le contexte du jeu.
- d) Une méthodologie : on comprend ces jeux en demandant aux personnes comment elles résolvent leurs problèmes au jour le jour....des sentiments, de la sphère

²⁰ CROZIER M., FRIEDBETRG E., L'acteur et le système, éditions du seuil, collection POINTS/essais, 1977

²¹ DEVELAY M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF éditeur, collection PEDAGOGIES recherche, 1992

psychologique, on passe au système de relation que l'on interprète en termes de stratégies, c'est à dire en considérant que tout le monde est rationnel à sa façon.²²

Les raisons du changement :

Identifier au préalable les raisons du changement est un allant de soi déterminant pour la motivation et l'adhésion des acteurs.

« Les raisons qui poussent au changement dans l'établissement échantillon relèvent du contexte interne et du contexte externe »²³. Pour ce qui est ici de l'influence du contexte interne, nous nous trouvons dans un système où précisément les individus interagissent peu, une partie des enseignants semblant s'être accommodée d'un fonctionnement routinier et donc de ce point de vue la demande de changement est faible du côté des enseignants des domaines professionnels mais pour certains la demande est forte. L'ensemble incrimine l'élève dans ses comportements, sa motivation et son niveau en souhaitant son changement. Mais il ne revient aux professionnels de l'éducation que sont les enseignants d'adapter leurs stratégies à une nouvelle typologie d'élève et pour citer V.MATHIAS « Rien ne sert d'attendre la réforme parfaite en poussant des lamentations sur une situation intenable, mieux vaut commencer avec un instrument imparfait que l'on affinera avec l'expérience ».²⁴

Pour l'influence du contexte externe : beaucoup de facteurs se conjuguent pour inciter au changement : les points de vue des professionnels de branches, la législation et la réglementation tant européennes que nationales, la modernisation des technologies et des outils, l'environnement économique, social et politique, l'évolution du profil des clients de l'école (les élèves et les parents), les contraintes financières...

Une caractéristique forte du changement souhaité dans les lycées professionnels résulte donc de contraintes externes à l'organisation, plutôt sur le mode injonctif avec des incidences sur l'adhésion des enseignants.

La conduite de l'analyse stratégique et systémique :

La méthode vise plus un processus que des résultats. L'organigramme synthétique en page suivante (fig.3) propose une récapitulation du dispositif que la formalisation graphique oblige à scinder en étapes. La réalité du raisonnement fait appel en simultané aux différents aspects dans une démarche de causalité et de retour aux sources. Ce retour permettant d'affiner les questionnements et les prélèvements de données.

La conduite ainsi posée permet d'aboutir à des propositions de changements en cohérence avec le contexte. Les hypothèses de stratégies visent à traduire le fonctionnement réel et la déduction de l'écart avec les attendus précise les dispositifs à mettre en place. Les écarts pointent en effet les problèmes concrets à résoudre.

Ces attendus correspondent au prescrit tel que définit plus loin (page 40) sur des aspects institutionnels et réglementaires mais aussi éthiques.

²² CROZIER M., *La crise de l'intelligence, Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*, InterEditions, collection POINTS/essais 1995

²³ AUBERT-LOTARSKI A., *Agir en situation complexe - Note de synthèse 1 - La conduite du changement*, Institut d'Administration scolaire (INAS) de l'Université de Mons- Hainaut, ESEN

²⁴ MATHIAS V., *les cahiers pédagogiques*, 1976 n° 148/149, cité par BORY-ADAMS A. , *La pédagogie par objectifs dans l'enseignement supérieur*, Manuel sur le pédagogie de l'Université d'Abidjan.

CONDUITE DE L'ANALYSE STRATÉGIQUE ET SYSTÉMIQUE

L'ANALYSE STRATÉGIQUE ET SYSTÉMIQUE

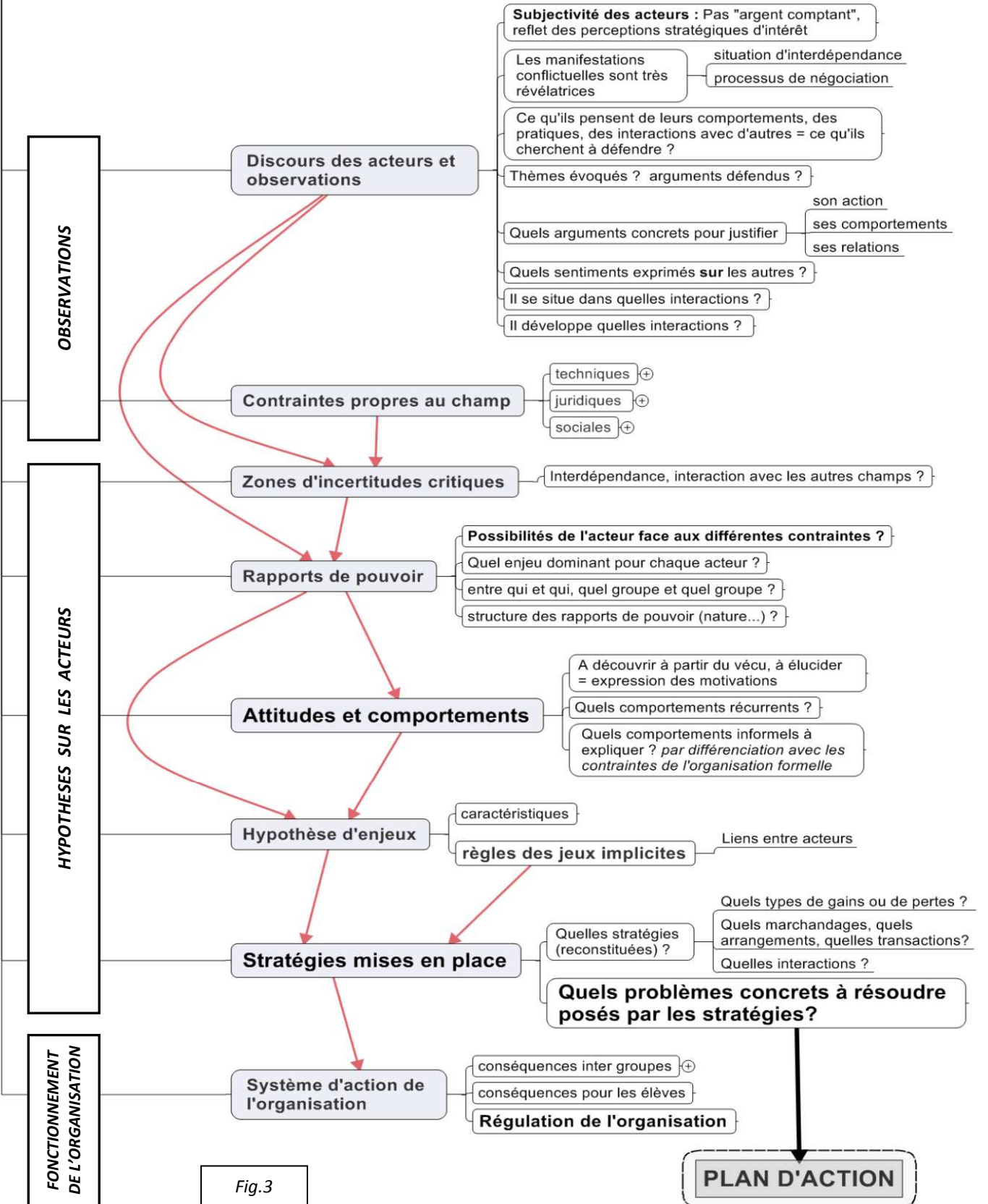


Fig.3

Et c'est bien parce que l'effet des injonctions est faible dans ces métiers que des mesures arrêtées ont peu d'effets durables et sont peu suivies sur le terrain. L'analyse stratégique et systémique permet l'approche indispensable de la connaissance du terrain et de la potentialité des acteurs. Elle est complétée par les explications comportementales issues de l'historicisation vers une mise en œuvre des changements souhaités.

Notons que le plan d'action est à négocier et à compléter dans certains aspects, à partir d'échanges, suite à la présentation aux acteurs concernés des hypothèses de stratégies retenues.

La prise de conscience:

Les différents auteurs cités évoquent peu la prise de conscience en tant que telle. M.CROZIER²⁵ parle bien "d'un choc qui remet en cause la vision établie du système", suite à la communication aux acteurs des hypothèses sur leurs stratégies. C'est à mon sens ce choc qui enclenche la phase de prise de conscience permettant de quitter ses anciens habits, mais qui nécessite un accompagnement et s'intègre dans une construction identitaire schématisée ci-dessous (fig.4).

Il faut aider « à travailler les angles morts, à justement en faire quelque chose de vivant, »²⁶ car le changement est périlleux, c'est une rupture, le passage d'un acquis maîtrisé à un promis hypothétique et « est en cause le jeu de pouvoir et d'influence auquel l'individu participe et à travers lequel il affirme son existence sociale malgré les contraintes »²⁷.

Pour sauter le pas il faut un choc et l'intime conviction que le jeu en vaille la chandelle. La prise de conscience est un processus cognitif personnel et individuel "dans la régulation et le contrôle [des] conduites ainsi que dans la construction et la transformation [des] représentations"²⁸.

Pour des raisons d'efficacité et de cohérence avec le type d'intervention possible vers les acteurs concernés, nous circonscrivons l'exploitation du concept de prise de conscience au champ des éducateurs en considérant que c'est "**la capacité pour un enseignant à la fois de prendre sa pratique professionnelle comme objet de réflexion et d'analyse, mais aussi de la décrire, de la mettre en mots, bref, de la dire...dans ce contexte, la pratique réflexive et la métacognition jouent un rôle essentiel**"²⁹

La connaissance des éléments déclencheurs de la prise de conscience participe à l'efficacité de l'accompagnement et aux contenus des formations qui seront proposées. Les auteurs précités distinguent trois causes principales :

- L'échec ou l'obstacle auquel doit faire face le sujet lorsqu'il cherche à résoudre un problème qui déclenche un conflit cognitif.
- Les interventions, les questions d'autrui
- L'adoption d'une posture réflexive (ancrée dans une éthique et une conception de la profession)

²⁵ CROZIER M., FRIEDBETRG E., *L'acteur et le système*, éditions du seuil, collection POINTS/essais, 1977

²⁶ BIDAN C., *La prise de conscience : le coaching existentiel*.

<http://catherinebidan.blog.parisjob.com>, Consulté le 4 juillet 2010

²⁷ CROZIER M., idem

²⁸ PALLASCIO R., DANIEL M-F., LAFORTUNE L., *Pensée et réflexivité, Théories et pratiques*, Presses de l'Université du Québec, collection éducation-recherche, 2004

²⁹ Idem

Les auteurs présentent une catégorisation des objets de la prise de conscience sur lesquels portent le changement et son accompagnement. C'est une grille qui fournit « un cadre d'analyse permettant de repérer la présence éventuelle de difficultés chez les [...] enseignants quant à la prise de conscience de tel ou tel objet et d'en établir les caractéristiques [et également] elles peuvent servir à élaborer et mettre en œuvre des interventions qui stimulent les prises de conscience [...] concernant:

- 1 - Le fonctionnement cognitif de ses élèves
- 2 - Son propre fonctionnement cognitif et sa pratique professionnelle
- 3 - Les pratiques professionnelles de ses collègues
- 4 - La pratique professionnelle de son formateur
- 5 - Les caractéristiques des interactions entre lui et ses élèves, ses collègues, son formateur, l'objet d'enseignement ou le moyen d'enseignement ». ³⁰

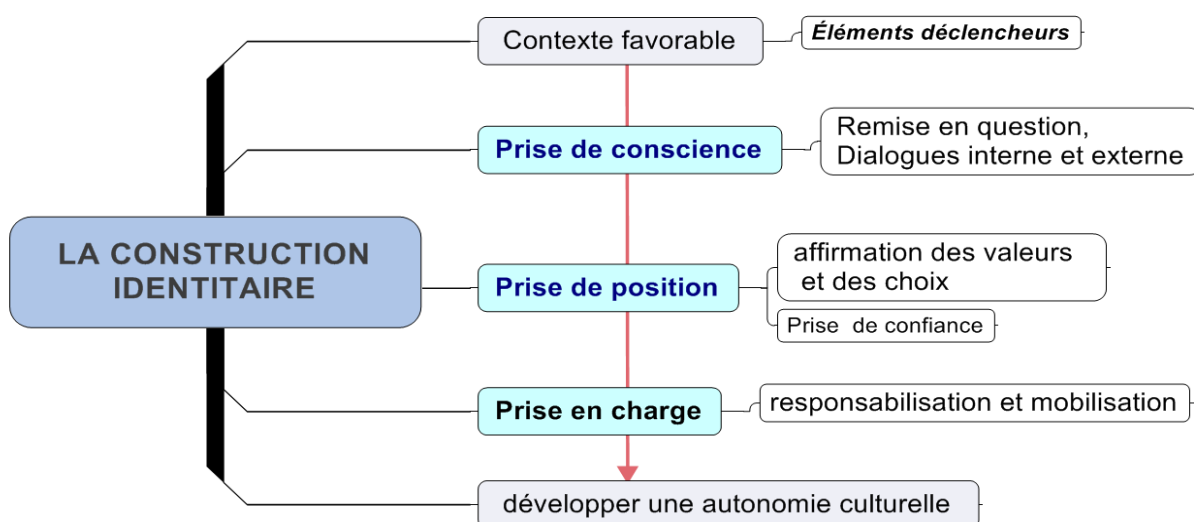


Fig.4 : la construction identitaire (à partir des écrits de l'ACELF)³¹

La professionnalisation des enseignants

La professionnalisation reste l'objectif prioritaire lié au changement, le choix de sa définition est de nature à orienter les préconisations et autres plans d'action. Nous en précisons ci-dessous quelques éléments:

Le concept de professionnalisation :

Terme polysémique, la professionnalisation désigne actuellement tant les processus d'insertion dans le monde du travail, que les transformations que connaissent certains groupes sociaux. Ces transformations peuvent affecter :

- la professionnalisation des activités, voire des métiers, au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance

³⁰ Idem

³¹ A partir des écrits de l'ACELF, Association Canadienne d'Education de Langue Française, *La construction identitaire*.

<http://www.acelf.ca/outils-pedagogiques/cadre-construction-identitaire.php>, consulté le 15 juillet 2010

sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités,...) ;

- la professionnalisation des acteurs, au sens à la fois de la transmission de savoirs et de compétences (considérées comme nécessaires pour exercer la profession) et de la construction d'une identité de professionnel ;
- la professionnalisation des organisations, au sens de la formalisation d'un système d'expertise par et dans l'organisation³².

Le principal intérêt du concept réside dans l'apparition de critères que l'on peut considérer comme venant de la nature même de l'activité (approche fonctionnaliste), ou de critères imposés par certains groupes sociaux qui se sont montrés aptes à se faire reconnaître (approche interactionniste).

L'enjeu de la professionnalisation est d'identifier l'adaptation des « réponses de travail » aux questions (sans cesse renouvelées) que pose l'activité. La professionnalisation est alors entendue comme le processus qui définit la transformation des groupes et des individus dans le sens de cet « ajustement » toujours et mieux réalisé.³³

Une définition du concept de professionnalisation (pour les acteurs) : La professionnalisation est (...) un processus de négociation, par le jeu des groupes sociaux, en vue de faire reconnaître l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activités et un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante. Dans le premier cas, il s'agit de construire une nouvelle profession et, dans le second, de former des individus à une profession existante³⁴.

Des principes directeurs vers la professionnalisation³⁵

1. La professionnalisation résulte d'un investissement personnel
2. La professionnalisation est orientée vers la construction d'une professionnalité
3. Le professionnalisme se construit au travers de parcours de professionnalisation
4. La professionnalisation inclut la formation mais ne se réduit pas à celle-ci
5. La professionnalisation suppose la mise en place de moyens pour développer la réflexivité et la distanciation critique.

La formation joue un rôle important dans l'émergence de cette professionnalisation et G. LE BORTEF³⁶ propose sept contributions spécifiques de la formation dans ce processus :

1. Produire des ressources (connaissances, savoir-faire,...) pour les compétences :
2. Entraîner à la combinaison de ressources pour agir avec compétence (simulation, étude de problèmes, alternance, formation-action)
3. Entraîner à la prise de recul, à la réflexivité
4. Entraîner à apprendre, à découvrir sa propre manière d'apprendre,
5. Faciliter l'évolution des représentations :
6. Contribuer à la constitution d'une identité professionnelle
7. Constituer des réseaux

³² WITORSKI R., *Formation, travail et professionnalisation*, L'Harmattan. Collection: Action et Savoir. (2005)

³³ A partir de l'article, *Le concept central : les professionnalisations*, Université de Reims Champagne-Ardenne (http://www.univ-reims.fr/index.php?p=1044&art_id=1797#Top), consulté le 5 avril 2009.

³⁴ A partir de LE BOTERF G., *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'Organisation, 2005

³⁵ Idem

³⁶ LEBOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, collection Livres Outils, 4ème édition, 2006

L'éthique :

La prise de conscience favorise la construction identitaire (*fig. 4*) et peut permettre d'affirmer une identité professionnelle actuellement floue chez les Professeurs d'enseignement professionnels des secteurs précisés préalablement (les PLP). Des raisons interpellent l'éthique encore faut-il s'accorder sur les attendus.

Doit-on redéfinir une éthique dans une société post coloniale ou s'en tenir à une acception universelle ? En tous cas elle devrait permettre de fournir à chaque apprenant le service attendu : une formation qui s'associe à une éducation.

L'identité professionnelle :

« Nous retenons en effet pour principe qu'il existe un lien étroit entre le repérage de ses compétences [celles de l'acteur], ses représentations du métier, son intégration dans des réseaux sociaux et professionnels et l'identité professionnelle. Ainsi la description des tâches, le discours sur son métier et les compétences mises en jeu permettent une lisibilité de la professionnalité et de l'identité professionnelle développée. »³⁷

T.ARDOUIN précise ainsi les enjeux liés à ce concept qui demeure peu stabilisé pour beaucoup d'enseignants, et particulièrement dans les établissements d'enseignement professionnel et les indicateurs mentionnés sont autant de pistes qui facilitent l'accès à sa lisibilité.

Même s'il existe depuis peu un référentiel des compétences pour l'enseignant, qu'en est-il de sa réalité sur le terrain où l'évolution du public ciblé, l'élève, vient encore bousculer le quotidien ? L'identité professionnelle est un construit qui s'accommode faiblement de l'injonction. L'analyse des pratiques partagée peut permettre par un effet miroir l'assise de cette identité professionnelle émancipatrice chez l'enseignant (posture réflexive).

³⁷ ARDOUIN T., *Le responsable de formation Interface et posture professionnelle*, article dans la revue *Actualité de la Formation Permanente* n°171, mars avril 2001, p.34-38

4. ANALYSER POUR COMPRENDRE

Nous présentons maintenant des concepts permettant d'appréhender la compréhension de comportements actuels, de certaines résistances « naturelles » au changement.

Les concepts suivants assoient la validation de nos hypothèses et nous traiterons successivement des apports de :

- L'historicisation
- La sociologie des organisations
- La psychologie

4.1. La nécessité d'une historicisation liée à une approche compréhensive

Nos trois hypothèses avancent l'incidence forte de l'histoire et ce paragraphe vise à étayer cet angle d'attaque.

Une approche globale d'un individu acteur ne peut le dissocier de son milieu, ses actes sont significativement guidés par le contexte et résultent de son histoire propre en lien indémêlable avec celle de la région. L'approche psychosociologique est donc incontournable, elle est à éclairer par les sciences cognitives pour ce qui a trait à la formation.

« ...La première dimension des phénomènes sociaux est la dimension structurée du social.

Au sens le plus large du terme, cela signifie que les phénomènes n'ont pas lieu au hasard, n'apparaissent pas dans n'importe quelles conditions et ne se déroulent pas n'importe comment... »³⁸

V. de Gaulejac soutient l'idée que l'individu dans son fonctionnement est le produit de son histoire propre (dimension psychanalytique) mais aussi celui de la société qui quelque part le construit.

« L'individu est produit par l'histoire. Son identité s'est construite à partir d'une part des événements personnels qu'il a vécu et qui forment la trame de sa biographie, histoire singulière et unique, et d'autre part des éléments communs à sa famille, son milieu, à sa classe d'appartenance qui le positionnent comme un être socio-historique. »

L'histoire est « agissante », dans la mesure où elle conditionne les comportements, les façons d'être, les attitudes, et la personnalité... Comprendre en quoi cette histoire est agissante rend nécessaire l'analyse de la genèse sociale des conflits psychologiques, c'est-à-dire des mécanismes sociaux qui structurent l'existence individuelle, non pas seulement de l'intérieur, ou « en soi », mais également de l'extérieur »³⁹

³⁸. QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Editions DUNOD, 1995, 2006.

³⁹. DE GAULEJAC V., *La névrose de classe*, Editions Hommes & groupes éditeurs, 1987

L'accès au positionnement socio-historique évoqué par V. de GAULEJAC demande un outillage conceptuel fourni ici par l'historicisation, comme le présente P.BOURDIEU : « L'analyse sociologique procède à une remise en contexte généalogique des structures sociales, et des structures mentales qui en sont issues ; seul moyen de restituer aux agents le procès de construction du monde social tel qu'il leur apparaît (c'est-à-dire comme allant de soi). Ce moment d'historicisation met à jour l'arbitraire, c'est à dire l'absence de fondement absolu, des différents modes de domination symbolique et de leur effets (institutions, valeurs, répartition des différentes espèces de capital, schèmes de pensée, etc.) »⁴⁰

Le concept d'historicisation constitue là un outillage adéquat et incontournable tant pour l'approche du rapport à l'objet construit et au statut des qualifications et de la connaissance, que pour l'approche de la genèse des relations sociales jusqu'à nos jours.

Ce concept est également l'un de fondements des analyses d'E.GLISSANT dont les deux extraits suivants du « *Discours antillais*, (1987) » circonscrivent les concepts retenus pour visiter l'histoire des Antilles Françaises :

« La société martiniquaise (*ajout : ou Guadeloupéenne pour ces aspects*) ne préexiste pas à l'acte colonial, elle en est la création » « elle a été structurée à même le désordre colonialiste [...] L'acte colonial n'est pas seulement perturbant et aliénant ; il prive par surcroît l'individu ou le groupe social de la possibilité de « dégager » des perspectives. Il ne lui reste qu'une seule ressource : celle de vivre de manière névrotique les contradictions de la situation. [...] C'est en réinvestissant son passé que, dans nos pays on échappe à l'ambigu traumatique des refus et des rejets inconscients

[...]L'aliénation n'est [...] pas seulement culturelle : elle est, dans une telle société, à la fois structurelle et distanciée. Il y a écart entre l'organisation sociale et le milieu : c'est-à-dire que ce n'est pas le milieu qui secrète les modes décisifs de la formation sociale. »⁴¹

La connaissance du comportement actuel, à revisiter par les nouvelles données du fonctionnement des sociétés (mondialisation par exemple) impose un réalisme bien que "ce que le monde social a fait, le monde social peut, armé de ce savoir, le défaire,"⁴²

Il importe de bien faire le constat de l'actuel, malgré les difficultés prévisibles car l'essentiel des relevés se situe dans le domaine des représentations :

« L'incompréhension du présent naît fatalement de l'ignorance du passé. Mais, il n'est peut être pas moins vain de s'épuiser à comprendre le passé, si l'on ne sait rien du présent. »⁴³

Les rapports sociaux mettent en présence des classes sociales qui sont identifiées à des ethno-groupes distincts. Il convient de bien faire la différence entre les ethno-groupes mis en présence et dont les rapports ont forgé l'histoire commune, des

⁴⁰. CHAUVIRE C., FONTAINE O., *Le vocabulaire de BOURDIEU*, Editions Ellipses, 2003.

⁴¹. GLISSANT E., *Le discours antillais*, Collection folio essais, Editions Gallimard, 1987, 1997.

⁴². BOURDIEU P., *La Misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.

⁴³. BLOCH M. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, 1952.

composantes actuelles du corps enseignant. Bien qu'il y ait des liens de cause à effet, il ne doit pas y avoir d'amalgame. Dans le cas de l'enseignement professionnel et par suite, dans la répartition de la hiérarchie des activités professionnelles (opérateurs et encadrement de premier niveau), on retrouve pour beaucoup, des individus issus de catégories socio professionnelles défavorisées correspondant majoritairement à l'ethno-groupe dit noir. Les études menées sur la reproduction sociale montre des lignées d'individus qui sont dans une continuité de statut professionnel et social.

« C'est ce qui ressort des travaux d'auteurs aussi différents que P.BOURDIEU (*La distinction*), D.Bertaux (*Destins personnels et structure de classe*) ou C.THELOT (*Tel père, tel fils*). Les phénomènes de reproduction sociale qui déterminent les probabilités pour les enfants d'occuper une place similaire dans la hiérarchie sociale à celle de leurs parents, sont encore puissants. »⁴⁴

En formation professionnelle, les catégories socio professionnelles défavorisées sont majoritaires au niveau des élèves (*annexe 5*) et des formateurs en enseignement professionnel pratique. Nous y retrouvons également des individus appartenant aux classes sociales moyennes, indications corroborées par les statistiques constitutives de la population de la région.

En remontant les liens générationnels, classes moyennes et catégories socio professionnelles défavorisées sont issues quasi exclusivement d'une ascendance d'esclaves, d'affranchis ou de libres de couleurs et de mulâtres, constituants de l'actuel ethno-groupe dit noir. Nous examinerons alors, pour ces catégories, à partir des temps forts de cette histoire, une émergence possible des représentations qui survivent dans l'actuel, même sous des formes plus évoluées en lien avec le contexte.

4.2. Psychologie sociale, psychologie individuelle :

Une fois posée la nécessité de l'historicisation, le problème est de savoir comment tisser le lien entre ces événements passés et une structuration psychique existante, induisant des comportements actuels constatés. Il faut considérer comme BOURDIEU que la conscience est extériorité intériorisée et comme FREUD qu'elle émane de processus intrapsychiques personnels. L'intériorisation relève de fait d'un processus intrapsychique

La psychologie sociale permet la compréhension des représentations identitaires. Celles-ci sont les éléments moteurs des comportements, tant dans leur réalité du début que dans leur évolution jusqu'à nos jours :

« Les processus identitaires permettent aux individus d'élaborer et de maintenir des connaissances propres d'eux-mêmes et d'autrui, à propos des différents groupes auxquels ils appartiennent et à propos des différents groupes avec lesquels ils sont en interrelation ... Ces ensembles de connaissances sont des représentations... identitaires parce qu'elles autorisent, en même temps qu'elles cristallisent, les comparaisons, les similitudes et les différenciations. (Elles) constituent le fondement du sentiment d'identité ...

Tout individu dispose d'un ensemble d'informations ou de croyances sur lui-même... (qui) constituent le Soi qui peut se définir comme la représentation cognitive que

⁴⁴. DE GAULEJAC V., *La névrose de classe*, Editions Hommes & groupes éditeurs, 1987.

nous avons de nous-mêmes ... C'est une structure cognitive (dont la formation résulterait selon) Mead (1934, 1964, voir chapitre 1) de l'existence d'un processus d'intériorisation du jugement d'autrui. Ce serait donc l'interaction sociale et le feed-back auquel elle donne naissance qui serait à l'origine de la construction du soi. Mais pour d'autres auteurs, (Markus, 1997) l'individu joue un rôle actif dans la construction de la connaissance qu'il a de lui-même, il est notamment capable de s'opposer au feed-back social ou bien de le filtrer en fonction de ses aspirations. Enfin, dans une autre perspective la connaissance de soi se développerait à partir des inférences que l'individu réalise à propos de ses propres comportements. Selon ce point de vue, on peut évidemment supposer que les processus de comparaison sociale, d'auto-attribution ou d'auto-catégorisation jouent ici un rôle non négligeable »⁴⁵

Ces trois points de vue s'éclairent mutuellement et montrent que les représentations naissent des interactions sociales. Elles semblent même se positionner successivement en fonction de l'acceptation individuelle des faits et des éléments de motivation. En situation « normale », l'individu intériorise le feed-back social. Si celui-ci est trop lourd, il le filtre et s'il devient insupportable à ses yeux il l'ignore et s'en tient à ses inférences. En relation avec l'étude en cours, nous pouvons y voir par exemple des processus de repli.

D'autres concepts peuvent faciliter la compréhension des comportements et des pratiques en lien avec une historicité :

Le principe de l'homéostasie psychique où « K. LEWIN conçoit l'action individuelle [...] comme étant constitutive d'un tout dynamique, un système de force en équilibre. Ceci signifie que lorsque l'équilibre de ce système est rompu, il y a une certaine force qui tend à rétablir cet équilibre en s'opposant à toute modification. L'équilibre quasi stationnaire est maintenu même au prix d'un accroissement de la tension interne. »⁴⁶ Le retour à l'équilibre peut alors se faire tant par l'adoption de comportements dits positifs ou en cas d'impossibilité, par des stratégies de fuite, de silence, d'intériorisation.

Le concept de dissonance cognitive (FESTINGER, 1958) complète à notre sens l'énoncé du principe d'homéostasie où l'existence de cognitions contradictoires crée un état psychologique pénible.

« Ce concept de dissonance cognitive traite de l'étude des liens entre principes de régulation sociale et principe d'organisation cognitive. Il mobiliserait un processus de transformation pour retrouver un état de consonance, en modifiant l'une des deux cognitions : la pensée du sujet obéit à un principe d'économie psychique. La force de la dynamique cognitive dépendrait de la quantité globale de dissonance. »⁴⁷

⁴⁵. DESCHAMPS J-C, MOLINIER P., *L'identité en psychologie sociale, des processus identitaires aux représentations sociales*, Editions Armand Colin, 2008.

⁴⁶. TOMEH B., PIPERINI M-C, *Cours de psychologie de l'éducation master 1*, Université de Rouen, Université Lyon 2, CNED Edition 2008.

⁴⁷. TOMEH B., PIPERINI M-C, *idem*

5. ENSEIGNER EFFICACEMENT

Ce paragraphe étaye la troisième hypothèse (lien entre histoire et professionnalité des enseignants). Nous ciblons particulièrement la qualité de la formation initiale dispensée dans les établissements de formation professionnelle. La compréhension du fonctionnement des formateurs passe par le relevé, l'analyse et l'interprétation de leurs pratiques pédagogiques et didactiques dans l'omniprésence de leur histoire.

Nous restons dans le cadre des objets produits par les filières métier relevant des Sciences et Techniques Industrielles (STI), bien que certaines analyses produites soient généralisables à d'autres secteurs professionnels.

Cette restriction des champs professionnels est également justifiée par le fait que ces filières comportent un panel de métiers divers, dans les secteurs du bâtiment, de la production industrielle et de la maintenance, qui constituent un échantillonnage suffisant et représentatif pour l'étude.

L'Académie de la Guadeloupe compte 7 800 élèves scolarisés dans les formations initiales professionnelles (37,5%) pour une population scolaire dans le secondaire de 20 900 élèves. Le taux de réussite se situe globalement à 60%.

En moyenne chaque année environ 2 500 diplômés issus de la formation professionnelle dans les établissements publics uniquement se retrouvent sur le marché de l'emploi.

A l'insertion, un diplômé en première embauche n'est réellement efficace qu'au terme d'une période dite d'adaptation à l'emploi, cette période d'adaptation est variable selon la branche professionnelle considérée.

En formation, l'entreprise assure une partie de la formation mais la qualité globale des stages fait que l'élément de réajustement pour une efficacité des apprentissages demeure le temps en établissement scolaire. Les stratégies des différents acteurs concernés par la formation, alliés à certaines conditions d'équipements et de locaux sont des variables qui peuvent influencer le réel niveau de compétence des élèves en fin de parcours. S'ajoutent à ces éléments des causes historiques et culturelles déjà mentionnées.

Les observations de déficit d'acquis régulièrement avancées par les professionnels concernant de récents diplômés, nécessitent que l'on évalue le niveau réel en sortie de formation. Cette évaluation concernerait la formation elle-même ainsi que les épreuves certificatives dans leur élaboration, leur passage et leur correction. Les taux de réussite ne reflèteraient pas fidèlement les acquis et en ce sens, ne sont pas l'unique indicateur du niveau de maîtrise atteint.

5.1. Causalités et apprentissages chez les élèves

Du point de vue de l'efficacité des apprentissages, de nombreux résultats de recherches (A. Mingat (1984-1991), P. Bressoux (1994), M. Bru (1991), M. Crahay (1994), cités par B. Suchaut - Irédu-CNRS et Université de Bourgogne) considèrent les résultats des élèves comme étant la résultante d'effets conjugués, dont principalement :

- l'effet élève,
- l'effet professeur,
- l'effet établissement,
- Auxquels nous rajoutons l'effet Académie (ou l'effet Région).⁴⁸

Examinons l'impact des différents effets cités, dans notre contexte précis :

L'effet élève :

Vu de l'établissement, l'effet élève est quasiment une donnée de départ dont il faut tenir compte dans les apprentissages mais sur lequel les marges d'influence sont limitées, étant donné que ces comportements ne résultent pas spécialement de l'action du milieu scolaire, mais sont plutôt générés par des phénomènes sociétaux extérieurs à l'École. L'École subit plus qu'elle n'engendre cet effet, même si certes elle peut en moduler certains.

Il nous appartiendra à minima de considérer l'élève dans sa résultante à une éducation reçue de l'extérieur, par la société et par des parents, dans des catégories socioprofessionnelles propres. Cette appartenance à la cellule familiale ne reproduit pas systématiquement chez l'élève les mêmes représentations que les parents, la culture des jeunes étant fortement influencée par l'accès à une technologie de l'information qui relativise les distances et avec une prise de position identitaire qui diffère fortement actuellement de celle des parents. Le contexte historique décrit précédemment organise le fond de scène et met aussi en place un rapport au savoir singulier. Dans l'approche avec l'élève sa typologie nouvelle (dans ses comportements, ses besoins, ses projections) sera à considérer. Il est la cible du système éducatif.

L'effet professeur :

En fait « L'essentiel se joue dans la classe », l'effet maître participe de ce « Changement de perspective issu d'un mouvement conjoint de l'ethnographie et de la didactique » ... « L'effet classe comme l'effet maître sont analysés sous l'angle de la didactique et de la philosophie ... »⁴⁹

En priorité, nous ferons reposer l'étude sur l'effet classe/professeur. De loin c'est celui qui joue le plus fortement sur les résultats scolaires et par delà, sur l'acquisition des compétences professionnelles attendues.

La classe est le lieu privilégié des interactions entre élèves, entre des élèves et un ou plusieurs enseignants et des rapports divers se tissent dans ce microcosme où comme l'élève, l'enseignant arrive avec son histoire, son héritage et ses visées conscientisées ou non. Le formateur met en place une relation enseignant/enseigné précise, qui relève de ses propres composantes psychosociologiques, de son approche des liens entre l'individu et la société dans un

⁴⁸. MUCCHIELLI L., PATY D., COUSIN O., cités dans *cours de sociologie MASTER*, François BALUTEAU F., RENAUD T., Université de Rouen, CNED, 2008.

⁴⁹. RENAUD T., *cours de sociologie MASTER 1*, Université de ROUEN, CNED, 2008.

relationnel résultant des jeux et enjeux de domination, de pouvoir, de conformation, de mimétisme et d'émergence.

L'effet établissement :

S'agissant de l'effet établissement, l'indicateur récurrent est celui de la plus value portée aux élèves à la sortie du lieu de formation et est donné notamment par la publication annuelle des IPES (Indicateur de Performance des Établissements Scolaires) disponibles à l'échelle nationale : ce sont les résultats des Lycées qui indiquent le taux de réussite au bac (brut) et le taux de réussite attendu (valeur ajoutée corrigée par la prise en compte de l'âge, de la CSP (catégorie socio professionnelle) . Son utilisation pour l'enseignement professionnel est limitée, compte tenu de son mode statistique d'élaboration, de la non prise en compte d'autres facteurs propres à cet enseignement (déjà énoncés pour la deuxième hypothèse de travail), de la faible dispersion des CPS.

Les résultats de recherche affirment cet effet établissement tout en avançant son faible impact dans l'ensemble des facteurs explicatifs.

Pour ce qui est des observables dans le cadre de cette étude, l'effet établissement pourra à notre sens s'assimiler au cadre de travail (climat, mode de pilotage, conditions de travail, aspects vie scolaire...). De même, la considération accordée à l'entrée par la pédagogie pour acter les décisions de l'établissement est un indicateur local perceptible (entre autres exemples, mode de conception des emplois du temps favorisant les élèves, politique d'aide à la mise en place d'un travail d'équipe, à la différenciation des apprentissages, stratégie d'affectation des heures supplémentaires, cohérence du projet d'établissement).

Tous ces indicateurs seront à mettre en lien de façon à saisir la démarche globale de l'entité établissement, car s'y mettent aussi en œuvre des stratégies d'intérêts, conscientisées ou non qui peuvent engluer les perspectives de changement. Les évolutions deviennent synonymes de prises de risques et l'adhésion, variable. En ce sens l'analyse sociologique des organisations offre des outils pour une approche des enjeux et des choix effectués en interne (postulats de l'analyse stratégique et systémique avec ses concepts clés : pouvoir, zone d'incertitude et système d'action concret).

L'effet région :

La Guadeloupe est une région monodépartementale et insulaire. L'effet Académie se confond avec l'effet Région, notamment dans les aspects historiques et culturels déjà mentionnés plus haut. La présentation de la chronologie historique a permis un éclairage sur des comportements typiques qui confortent nos trois hypothèses.

5.2. Les concepts nécessaires à l'analyse :

Parmi les éléments conceptuels didactiques et pédagogiques en cours, il y a des choix à faire compte tenu de la multiplicité des entrées possibles. Nous admettons que la reprise systématique de certains concepts de base par des auteurs reconnus, la logique de raisonnement individuelle et un socle conceptuel constitué et éprouvé par le terrain, mettent en place ce « *réfèrent multi référencé* » qui caractérise chaque observateur,⁵⁰ dont le tableau ci-dessous rend partiellement compte :

<i>Éléments caractéristiques des besoins</i>	<i>Exemple de concept réfèrent</i>
L'entrée par les compétences et les pratiques évaluatives	Le concept de compétence La Taxonomie L'évaluation
Le développement d'une culture du choix (choix, justification, décision) vers l'autonomie	L'accompagnement personnalisé
L'analyse descendante	La Systémique
Les centres d'intérêt	La gestion prévisionnelle des apprentissages
La stratégie inductive	Les modes d'apprentissage
Les mises en situation La mise en activité des élèves	Les situations-problème
L'enseignement des savoirs associés en STI	Les compétences en formation
La culture de projets	Le projet Le changement Les apprentissages
L'identification de la typologie de chaque situation d'apprentissage (découverte, intégration, transfert, évaluation)	Les situations d'apprentissage La métacognition et attitude réflexive
La responsabilité équipe / classe des enseignants	Le travail de groupes
Le principe de multi-activité des élèves	L'individualisation La personnalisation L'accompagnement

L'état de ces pratiques questionne sur l'identité professionnelle de l'enseignant qui est loin d'avoir été clairement cernée d'une façon générale, encore moins dans l'enseignement professionnel et dans l'Académie. Cette identité pour les enseignements professionnels s'appuyait fortement sur les bases de l'identité professionnelle du métier dont l'enseignement est visé, notamment sur des tâches d'exécution au niveau V de formation (CAP, BEP). L'évolution des techniques et des formations a pointé d'autres besoins, d'autres profils (qui incluent relationnel, décisionnel, encadrement, gestion, plus forte maîtrise technique...) et ce glissement a à notre sens mis en évidence des incapacités perturbatrices, pouvant engendrer des comportements de protection comme le repli sur soi, l'individualisme et des réponses toutes personnelles à des problématiques complexes : par exemple des niveaux d'activité proposés aux élèves parfois bien en deçà des attendus des référentiels de formation ou une focalisation sur des activités d'exécution.

⁵⁰. GIORGI R., TOZZI M., (coordonné par), *Devenir formateur*, MAFPEN de Montpellier, 1998.

Les constats ci-dessus montrent que nombre d'enseignants vus ne savent pas faire efficacement, et la phase d'approfondissement de l'étude permet de caractériser cette pratique plus précisément. L'ambiguïté de l'identité professionnelle des enseignants est encore plus forte pour ceux exerçant en formation professionnelle. « Ce sont en effet en partie les caractéristiques personnelles de l'enseignant, comme sa motivation, son engagement professionnel, son charisme, la qualité des relations établies avec les élèves [...] qui vont également rendre compte de l'efficacité pédagogique. »⁵¹

Nous proposons comme cadrage de l'analyse des pratiques dont le relevé est à optimiser, une grille de lecture articulée selon trois champs qui contiendront les indicateurs à retenir :

Champ 1 : le prescrit (les tâches) : l'enseignant sait-il ce qu'il y a à faire ?

Champ 2 : les activités (le réel) : Comment fait t-il ?

Champ 3 : les représentations: Comment tient-il compte de la logique socio cognitive de l'élève ?

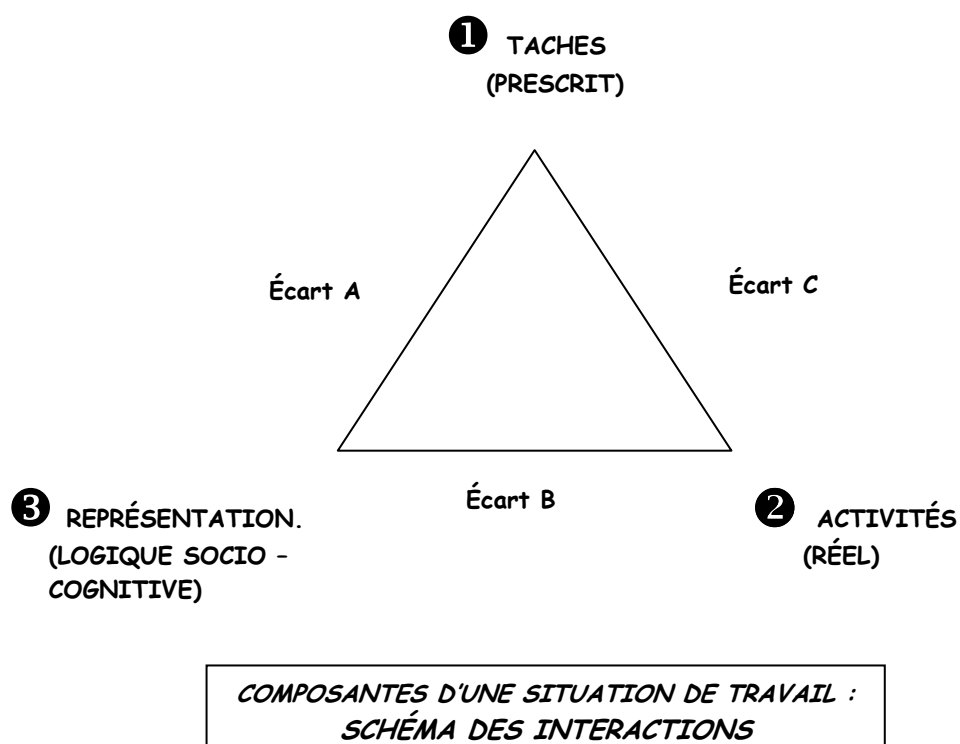


Fig. 5 : Présentation des concepts liés aux 3 champs et des indicateurs à retenir

⁵¹. SUCHAU B., *Les différences et les inégalités de réussite à l'école primaire ; Enseignements, portée et utilité des résultats de la recherche en éducation* ; Irédu-CNRS et Université de Bourgogne.

LE PRESCRIT

Il peut prendre tant une forme institutionnelle (référentiel des formations, code de l'éducation, référentiel enseignant ...) qu'une réactivité face aux exigences particulières d'une situation de travail (cadrage par les corps d'inspection...), en intégrant toujours une dimension éthique propre aux métiers de l'humain.

Précisons que pour les enseignements professionnels, les contenus de formation suivent l'évolution des exigences des entreprises. Le concept de compétences a remplacé celui de qualification, et devient le critère de base des embauches et des évolutions internes dans les entreprises. L'ensemble des référentiels (programmes) des diplômes est défini en termes de compétences mises en relation avec les tâches attendues du diplômé inséré.

Ces référentiels indiquent :

- Les activités que doivent pouvoir effectuer les futurs diplômés
- Les compétences à atteindre par les élèves,
- Les savoirs associés à acquérir en vue de la maîtrise des compétences indiquées
- Les modalités certificatives retenues avec mention des compétences évaluées en fin de cycle et des activités support.

L'entrée par les compétences et la mise en œuvre efficace des référentiels orchestrent fortement les aspects didactiques. Ils supposent la maîtrise aussi bien en formation qu'en certification du vocabulaire utilisé, des concepts sous-jacents. Il en découle que, lors de la formation, les stratégies arrêtées doivent s'articuler autour et vers l'acquisition de compétences.

Relevons que l'approche par compétences, issue du monde de l'entreprise n'a cessé d'évoluer au rythme de l'optimisation des processus dans ces secteurs (approche qualité, management, gouvernance, Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences...). La nécessaire cohérence entre la formation de futurs professionnels et les besoins des entreprises a induit naturellement l'adoption de l'approche par compétences dans la définition des certifications des diplômes professionnels depuis plus d'une trentaine d'années.

À l'étude des référentiels au fur et à mesure des rénovations des diplômes, on constate l'évolution du concept de compétence par palier. La rédaction des référentiels reste toujours en retrait tant par rapport au stade atteint dans les entreprises qu'aux nouvelles approches portées par le développement des sciences cognitives. Ces « paliers de stabilisation » sont nécessaires et peuvent s'assimiler au processus de la transposition didactique tel que présenté par M. DEVELAY⁵² ou Y. CHEVALLARD⁵³. Cependant des interprétations simplistes peuvent perdurer, empêchant la perception de la réelle portée de l'approche par les compétences. Ces représentations du prescrit conduisent souvent à faire des compétences un habillage sans réelle influence sur les stratégies mises en œuvre.

⁵² DEVELAY M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF Editeurs 1992.

⁵³ Cité par DEVELAY M., idem

Il y a également ici matière à optimiser l'efficacité des stratégies dans l'enseignement professionnel. Notons que dans les aspects du suivi des acquis et de la certification, les référentiels sont précieux et incontournables.

Le prescrit est également orchestré par le référentiel officiel de compétences de l'enseignant qui spécifie de façon institutionnelle les différents champs de compétences⁵⁴:

1. Agir en fonctionnaire de l'état de façon éthique et responsable.
2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer.
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale.
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement.
5. Organiser le travail de la classe.
6. Prendre en compte la diversité des élèves.
7. Évaluer les élèves.
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication.
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'École.
10. Se former et innover.

Chacune des dix compétences est présentée puis déclinée en connaissances, capacités et attitudes. Même si l'explicitation portée pour chaque compétence peut être sujette à discussion (caractéristiques, concepts recouverts par les différents termes, liens entre eux), ce texte constitue une avancée certaine en tant que socle commun pour les enseignants, mis en cohérence avec la présentation des référentiels des élèves.

Au plan académique, les orientations sont fournies par le Projet d'Académie avec lequel toute action menée doit être en cohérence et en assurer l'opérationnalisation. L'actuel projet définit les priorités liées au contexte selon les axes suivants :

- **« Faire apprendre :**
 - *Repérer et prendre en charge les difficultés des élèves dans les apprentissages.*
 - *Mieux prendre en compte la réalité géographique et socio culturelle de l'Académie et assurer son ouverture sur l'international.*
- **Améliorer et consolider le pilotage :**
 - *De l'Académie*
 - *Des circonscriptions du premier degré*
 - *Des établissements scolaires*
- **Accompagner les évolutions :**
 - *Professionnaliser les personnels*
 - *Créer un environnement favorable à la vie scolaire*
 - *Moderniser les conditions de travail des différents usagers* »⁵⁵

⁵⁴ Bulletin officiel de l'Éducation Nationale du N°29 du 22 juillet 2010

⁵⁵ Le projet d'Académie. Site de l'académie de Guadeloupe :

http://www.ac-guadeloupe.fr/projet_acad/index.htm, consulté le 15 mai 2010

LES ACTIVITÉS

Deuxième pôle du triangle didactique proposé (fig.5 p.39), les activités correspondent au « comment faire » pour les enseignants. Face à la typologie actuelle des élèves, l'efficacité du professeur doit intégrer la maîtrise de certains concepts didactiques et pédagogiques. Si certains aspects pédagogiques peuvent être communs à différentes disciplines, une didactique spécifique aux Sciences et Techniques Industrielles est à mettre en place, et particulièrement pour les enseignements professionnels.

Certains éléments pédagogiques importants dans les enseignements professionnels méritent d'être soulignés comme indicateurs de l'efficacité d'une pratique, il s'agit de :

La question du temps dans les enseignements professionnels : Ces enseignements s'exercent sur des plages horaires importantes (séance de 8 h d'affilé, nécessaire à la conduite d'une activité professionnelle). Les premières observations brutes montrent un taux d'occupation avec des périodes de très faible activité. Dans un contexte où les horaires dévolus aux enseignements pratiques sont en baisse, il s'agit là d'un facteur conduisant à optimiser la présence en établissement « Le temps constitue un ingrédient indispensable et fondamental dans les processus d'acquisition et peut être étudié à 3 niveaux : temps alloué, temps engagé sur la tâche, qualité du temps dispensé. Les acquisitions des élèves dépendent effectivement de la combinaison de ces différents éléments »⁵⁶

La question de la gestion des activités des élèves: Elle est le corollaire à la gestion du temps. Les éléments de didactique retenus pour les enseignements professionnels recommandent des stratégies inductives, des travaux différenciés. Cela signifie une répartition d'activités différentes selon des regroupements d'élèves (binômes, trinôme) et une cohérence avec un plan de formation fidèle au programme de formation. Cette multi activité simultanée nécessite une gestion rigoureuse tout en ménageant un rythme individuel dans les apprentissages.

La question du sens : La pertinence des apports faits aux élèves est assurément donnée par le sens qu'ils en perçoivent. « Quand les connaissances à acquérir sont présentées sous la forme d'une leçon qu'il faut apprendre comme une leçon, il y a absence totale de connexion entre les besoins et le but. Il résulte de ce manque initial de motifs une instruction mécanique et sans vie. »⁵⁷

Le relevé de cet indicateur est effectué ici par l'étude des « mises en situations » et par la cohérence cours théoriques/travaux pratiques.

Le faire ensemble : L'accès à cette dimension est renforcé par le travail de l'équipe dont fait partie chaque enseignant. L'action collective est à prendre en compte en ayant à l'esprit que ce n'est pas un allant de soi, mais la résultante d'un processus à

⁵⁶. SUCHAU B., *op. cit.*

⁵⁷. DEWEY J., *Qu'est-ce que « l'intérêt » de l'enfant?*, 1897 sur le site de Philippe MEIRIEU, <http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/deweyinteret.pdf>, consulté le 10 juillet 2009.

faire émerger, comme le précise Michel CROZIER ⁵⁸ : « Si l'action collective constitue un problème si décisif pour nos sociétés, c'est d'abord et avant tout parce que ce n'est pas un phénomène naturel. C'est un construit social dont l'existence pose problème et dont il reste à expliquer les conditions d'émergence et de maintien ». C'est également un angle d'entrée pour les observations, sachant qu'un travail d'équipe est la résultante de la prise en compte simultanée d'individus différents et de disciplines différentes.

Pour l'enseignement professionnel⁵⁹ la réalité des équipes qui interviennent auprès d'un même élève se décline à plusieurs niveaux : l'équipe chargée des enseignements professionnels (sur une classe, sur la filière, avec les enseignements transversaux), l'équipe élargie à l'ensemble de disciplines incluant l'enseignement général, les équipes constituées au regard de la mise en œuvre de dispositifs transversaux réglementairement définis (projets divers). À côté de cela, les autres équipes fonctionnelles sont d'ordre disciplinaire ou de filière au niveau de l'établissement et de l'Académie.

La question de l'oralité comme spécificité locale : le non accès à l'écrit, les interdictions liées à l'Histoire, la tradition orale d'origine africaine ont donné une place importante à l'oralité dans la culture Guadeloupéenne. Il conviendrait de pouvoir prélever ce qui relève de cette tradition dans les stratégies et les pratiques pour les adapter. Cette approche serait à lier à l'utilisation faite de la langue créole dans les apprentissages professionnels.

LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES :

Troisième élément du triangle didactique (*fig.5 p.39*), ce champ révèle la façon dont l'enseignant prend en compte la logique socio cognitive des élèves qui intègre fortement les représentations issues de l'histoire et déjà commentées.

Cette dimension des représentations, ramenée à l'enseignant, adulte médiateur dans la classe, appelle des considérations éthiques incontournables dont le socle peut être le postulat d'éducabilité C'est « utopie de référence » selon P.MEIRIEU : « Le principe d'éducabilité et son corollaire, le principe de non-réciprocité, sont donc au cœur de la dynamique pédagogique, ils en constituent, en quelque sorte, le pari Fondateur [...] Si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éducatibles, il vaut mieux changer de métier [...]» ⁶⁰

Notons que cette dimension peut être par exemple observé par le niveau de différenciation des apports, l'exploitation des mauvaises réponses et des erreurs, l'attitude par rapport aux différents élèves. Elle peut être affinée lors de l'entretien post-inspection, au moment de l'analyse conjointe de la séance, qui permet un positionnement, reflet des représentations de l'enseignant dans une posture réflexive :

⁵⁸. CROZIER M., FRIEDBERG E., *L'acteur et le système*, Editions du seuil, 1977.

⁵⁹ Terminologie : « L'enseignement professionnel » désigne la formation dispensée en établissement de formation, toutes disciplines réunies, « Les enseignements professionnels » concernent uniquement les disciplines professionnelles.

⁶⁰. MEIRIEU P., <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>

« [...] cette foi (dans l'éducabilité des êtres humains) est sans doute le moteur principal d'une pratique réflexive durable dans le métier d'enseignant. A quoi bon se poser des questions si l'échec est une fatalité ? ». ⁶¹

Beaucoup de chercheurs tiennent également pour non négligeable des éléments liés au déterminisme social profondément ancré dans les esprits des enseignants. C'est un élément important pour la formation professionnelle, compte tenu des catégories socioprofessionnelles d'origine des élèves. C'est l'« effet Pygmalion » (*théorie de l'étiquetage ou « labelling theory » : Rosenthal et Jacobson*)

À cet égard, Pascal BRESSOUX précise que « [...] tous les enseignants ne portent pas le même regard sur les élèves. Les jugements rigides ou stéréotypés sont sans doute les moins aptes à favoriser les progrès des élèves. Ces enseignants dogmatiques amplifient les différences, entre forts et faibles par exemple. Ils développent de ce fait de faibles attentes vis-à-vis de ceux qu'ils jugent faibles. Une vision rigide fait qu'ils perçoivent davantage les informations conformes à leur jugement initial, ou bien transforment les informations pour les rendre compatibles avec ce jugement. Ils s'enferment ainsi dans une vision fixiste des élèves malgré d'éventuels signes de changements de leur part. À la longue, si les élèves ne résistent pas, ils vont finir par se voir tels qu'on les voit, se conformer à ce qui est attendu d'eux, confirmant ainsi le jugement initial. » ⁶²

1.3. Deux concepts clés pour les enseignements professionnels

Ce panorama préalable non exhaustif a permis d'approcher la complexité des actes « d'enseigner » et « d'apprendre ». Le prélèvement de l'état de ces indicateurs précisera le niveau de professionnalisation des enseignants, acteurs principalement concernés. Rapportée au contexte de l'enseignement professionnel, l'analyse des indicateurs étaye à notre sens deux éléments émergents, miroirs de l'efficacité des enseignements dispensés :

La maîtrise de l'entrée par les compétences,

L'entrée par les compétences est un concept omniprésent tant dans les référentiels et programmes de formation des élèves que dans celui des enseignants. Il s'agit d'un prescrit dont la mise en œuvre ne prête pas à discussion et qui correctement intégré, est de nature à favoriser l'efficacité de l'enseignement.

C'est un concept porteur permettant de préciser des objectifs à atteindre, des critères d'évaluation, des conditions d'acquisition. Ceci facilite ainsi l'identification des blocages et des étapes pour les apprentissages, et peut fortement limiter l'arbitraire dans l'enseignement. C'est actuellement un concept non stabilisé sujet à de multiples approches, même si l'on peut s'arrêter à un noyau d'invariants pouvant définir raisonnablement une compréhension partagée.

⁶¹. PERRENOUD P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF Editeurs, 2001.

⁶². BRESSOUX P., *Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes*,

Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2001, n° 5, <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=14200439>

Actuellement, dans les stratégies pédagogiques en évolution, l'approche par compétences émerge lentement en substitution (ou en élément de sens) à l'approche par objectifs.

Les éléments de constats montrent que ce concept est peu compris sur le terrain et son application, qui relève de l'injonction réglementaire, est mise en œuvre de façon très variable, «comme l'on peut ». Ce qui pourrait être un levier devient ici en toute bonne foi, un frein, l'habillage d'un enseignement resté traditionnel et faiblement cohérent avec les attendus de l'enseignement professionnel actuel (aspects relationnels, capacité de choix, autonomie et initiative...)

Et dans certains cas, une pratique approximative conduit même à des effets contre productifs par exemple dans des aspects de structuration de documents, d'accompagnement d'activités des élèves et de stratégies d'évaluation. La mise en œuvre relevée contribue à perpétuer des représentations obsolètes sur les processus d'apprentissage mobilisés par des élèves, encore basés sur le modèle transmissif ou béhavioriste (fortement déstructuré) au lieu d'évoluer vers des approches socioconstructivistes par exemple.

La maîtrise d'une didactique propre à l'enseignement professionnel

Le type de public en apprentissage et le type de contenu à enseigner particulièrement en Sciences et Techniques Industrielles nécessite une approche didactique réfléchie.

Beaucoup d'élèves sont en rupture avec les méthodes d'enseignement mises en œuvre dans les collèges et traînent des difficultés cumulées depuis le début de leur scolarisation. L'approche doit être motivante et rassurante et l'apprentissage de gestes professionnels, de procédures, de stratégies d'interventions nécessitent des stratégies adaptées (présentation et structuration des contenus, modes de mise en activité, organisation des postes de travail, chronologie des acquisitions...).

Les constats courants sont variables et vont faiblement dans ce sens sachant que cette didactique de l'enseignement professionnel est elle-même peu formalisée de façon globale.

Dans son essence, le concept de compétence est issu d'une évolution liée au monde de l'entreprise, aux processus industriels dans leur conduite et à la recherche de productivité. Les nouvelles stratégies pédagogiques et didactiques qui s'y réfèrent ne sont pas issues du contexte industriel bien sûr, mais celui de la France hexagonale (dans un contexte concurrentiel international) : L'insuffisance partielle de maîtrise du concept de compétences dans l'enseignement local serait à mettre là aussi en relation à la fois avec la nature du tissu industriel local et l'évolution des rapports sociaux et avec la faiblesse de la culture technique. Certains éléments culturels vus auparavant pourraient même, à notre sens, être en divergence avec les assises du concept de compétence (tradition d'oralité, structuration mentale dans les approches fonctionnelles et structurelles des mécanismes techniques...).

L'analyse des constats de pratique (maîtrise de l'entrée par les compétences et d'une didactique propre aux enseignements professionnels) expliquerait en partie la faible structuration de l'identité professionnelle des enseignants concernés.

Ces éléments assoient les hypothèses 2 et 3 selon lesquelles :

- Dans l'enseignement professionnel, les incidences historiques affectent le comportement des acteurs et la qualité de la formation
- Le niveau de maîtrise de l'entrée par les compétences et de la didactique propre à l'enseignement professionnel, en lien avec les considérations historiques locales, influe sur le niveau d'acquisition des élèves.

Notons l'imbrication de ces deux hypothèses présentées distinctement de façon à :

- Identifier les problèmes pédagogiques et didactiques purs en hypothèse 3,
- Comprendre certains comportements à l'aide de l'hypothèse 2.

CHAPITRE 3

**INCIDENCES HISTORIQUES
ET PROFESSIONNALITÉ DES ENSEIGNANTS**

1. APPROCHES EXPLICATIVES DES COMPORTEMENTS

La validation des hypothèses de nature sociologique repose peu sur l'exploitation de théories rationalistes et d'aspects purement quantitatifs. En la matière une approche bibliographique croisée permet d'accéder à un niveau de validation acceptable, ensuite des hypothèses d'explication des stratégies d'acteurs sont émises. La validation est à poursuivre par la suite sur le terrain par des méthodes d'analyse. C'est à mon sens la pertinence des hypothèses à fournir une compréhension satisfaisante que leur propension à permettre des actions vers les changements souhaités qui les confirmeront.

Après avoir présenté dans le paragraphe précédent les concepts retenus pour montrer l'aspect incontournable de la portée de l'histoire dans le psychisme actuel, nous avançons les éléments de compréhension du cas précis de la Guadeloupe qui ont été dégagés autour de :

- L'analyse de la chronologie historique
- Les hypothèses explicatives
 - Sur les rapports sociaux
 - Rapport au travail
 - Rapport à la hiérarchie
 - Sur le rapport à l'objet
 - Sur les liens entre représentations identitaires et incidences en formation :
 - Statut de la connaissance et transmission
 - Compétence à enseigner des disciplines professionnelles

Pour la compréhension de l'actuel, il est donc primordial d'accéder à la genèse des représentations, de plonger dans les racines de l'histoire et d'y remonter sous l'éclairage d'une historicisation qui s'appuie sur les concepts présentés.

Les productions d'objets et les contextes de formation mettent en relation des acteurs. De fait, les relations employeurs/salariés affectées par les comportements relevés se situent dans un espace social tributaire d'une histoire non apaisée : les rapports issus d'une société esclavagiste des premiers temps asseyent un rapport au travail et un rapport à l'autre.

Dans la dimension des incidences sur la qualité dues à la formation initiale ou continuée, la prise en compte du rapport à l'objet est une entrée qui permet d'approcher la compréhension des représentations actuelles.

Le rapport social, évolutif, est donc constitutif de l'identité des différents acteurs intervenant dans un acte de formation, et principalement de celle de l'élève et de l'enseignant ou du tuteur en entreprise.

Le rapport à l'objet est clairement lié à l'appartenance à une catégorie socio professionnelle qui induit une aisance économique variable et donc une aisance variable d'accès à l'objet avec une symbolique propre.

Les interactions sociales prennent leur source dans les opportunités d'existence et de liens qui les édifient : l'organisation sociale en place, les relations entre les individus notamment dans les rapports au travail, le statut, les conditions d'existence.

Nous retraçons brièvement l'évolution de ces interactions de façon à faire émerger les représentations liées, et leurs implications dans la compréhension des facteurs significatifs actuels dans la qualité des productions. Sont concernés, tant le secteur professionnel avec la relation au « patron » et la relation au travail, que la formation initiale dans les approches du statut de la connaissance, de la compétence, des relations à l'autre (relation enseignant/enseigné notamment)

«... Pour le sociologue qui analyse la permanence de l'histoire dans le présent, la chronologie est une référence de base incontestable. L'antériorité d'un évènement lui confère un statut particulier dans la mesure où le présent est le produit de l'histoire ». ⁶³
Dans cette continuité méthodologique, un historique est présenté avec un appui bibliographique. Il débute juste avant l'implantation des premiers colons en 1635 pour se terminer à nos jours. Ce parcours synthétique cible un point de vue : celui de l'évolution des rapports sociaux et du rapport à l'objet.

1.1. Chronologie historique

a) Les premiers temps (jusqu'en 1635) sont ceux des Kallinagos, premiers habitants, vivant en communauté, sous l'autorité d'un « chef de carbet » élu parmi les plus expérimentés, autour de temps de production agricole, de pêche de chasse, de repos, de loisirs dans un contexte hiérarchique non oppressant. Les objets produits sont en relation avec un mode de vie collectif en symbiose avec la nature et leur spiritualité.

« Que se passe-t-il à l'arrivée d'un visiteur dans un village amérindien ? On conduit le voyageur au **carbet** pour le faire asseoir dans un **hamac**. Des femmes lui apportent de la **cassave** sur un **matoutou** (petite table). Une **calebasse** de **ouicou** est aussi offerte au visiteur, pendant que les hommes du village assis sur des **sièges** poursuivent leur conversation... »

« Les femmes pratiquent l'agriculture et portent la **hotte**, **cuisinent**, **filent le coton**, soignent les malades [...] Les hommes ont pour tâche de construire abris (**ajoupas** et **carbets**) et **pirogues**, de réaliser les premiers gros travaux de défrichement des terres destinées à la **culture**, de **fabriquer les armes**, de pratiquer la **vannerie**, la **pêche** et la **chasse** ... ». ⁶⁴

Quoiqu'exterminés et poussés pour les derniers à quitter l'île de la Guadeloupe, l'empreinte des Kallinagos reste présente ; une production de peuple libre s'exprimant dans une diversité d'objets de plus en plus mis à jour par les fouilles archéologiques, donne à voir civilité, ingéniosité, sensibilité artistique et dextérité manuelle, comme en témoigne les illustrations de la brochure de présentation de l'exposition « *présents caraïbes, 500 ans d'histoire amérindienne* ». ⁶⁵

⁶³. DE GAULEJAC V., *op. cit.*

⁶⁴. SAINTON JP., (s. d.), *Histoire et civilisation de la caraïbe*, Tome 1, Le temps des genèses, Editions MAISONNEUVE & LAROSE, 2004.

⁶⁵. Service régional d'archéologie, DRAC Guadeloupe, 1993.

b) La déportation due à la traite à partir de 1635, déportation d'Africains rendus esclaves qui subissent ce premier traumatisme que sont l'entassement sur l'île de Gorée au Sénégal et la traversée de trois mois au fond des cales des bateaux négriers. « ...un esclave dispose donc en général d'un espace de 1,75 mètres de long sur 40 à 45 centimètres de large. En hauteur l'espace est à peine suffisant pour se glisser à son emplacement ... l'air vicié, les positions inconfortables, les chocs endurés du fait du mouvement du navire, tout concoure à faire de chaque nuit un enfer». ⁶⁶
Dès le commencement, le niveau d'aviissement atteint des sommets et met certainement en place des mécanismes d'incompréhension, de refoulement, de haine, de révolte face aux négriers, à leurs hommes, à leurs objets de contrainte.

c) L'esclavage jusqu'en 1848: La déportation alimentera une structuration sociale en place qui s'affirme au rythme de la pérennisation de la production sucrière : des « grands blancs » propriétaires d'habitation (libres), héritiers ou marchands, anciens alloués, pratiquant des cultures d'exportation (tabac), des « petits blancs » (libres) au service des propriétaires, des mulâtres, des hommes de couleurs (libres ou affranchis rémunérés ou non) issus de relation de blancs avec des négresses, quelques Kallinagos (libres) restés sur l'île dans des espaces non exploités avec des rapports de troc, et des esclaves noirs non rémunérés (minoritaires au départ, puis fortement majoritaires). On trouvera également des « marrons », esclaves rebelles échappés des habitations qui entretiennent des relations très solidaires avec les Kallinagos et des rapports de lutte avec les propriétaires (tueries, incendies, vols de denrées...)

« Le développement de l'économie sucrière amène corollairement le développement du rapport esclavagiste et des flux négriers vers les îles. » ⁶⁷

Cette évolution économique met donc véritablement en place la traite vers les Antilles. Les esclaves capturés en Afrique sont débarqués, parqués, appariés, vendus, réduits à l'état d'objet, marqués au fer chaud, affublés d'un nouveau nom, maintenus par la violence physique et mentale sur une terre et un ciel étrangers, inconnus, qu'ils ne localisent ni physiquement ni conceptuellement voire spirituellement, dans un destin infligé, des activités imposées, une vie sous contrôle. Dans ces lieux d'outre mer, c'est une dépossession totale doublée d'un traumatisme incommensurable de conséquences pour cette main d'œuvre servile.

L'échelonnement social s'établit avec des aspirations propres à chaque classe dans une tension sociale permanente amplifiée par la supériorité numérique graduelle des esclaves, où marronnage et rébellions sont fréquents. Apparaît alors officiellement une réglementation...

« Avec les règlements et codes esclavagistes...les pratiques esclavagistes quittent le stade du fait de société indifférencié pour entrer dans le domaine du droit, s'ériger en fait institutionnel, légal, appliqué aux seuls nègres. » ⁶⁸

L'ouvrage précité précise également qu'en ce sens, le code noir « *codifie l'esclavage* » autour, de son statut, « *déclarons les esclaves êtres meubles et comme tels entrer*

⁶⁶. THELIER G., ALIBERT P., Le grand livre de l'esclavage, des résistances et de l'abolition. Editions Orphie, 1998.

⁶⁷. SAINTON JP., *idem*

⁶⁸. SAINTON JP., (s. d.), op. cit.

dans la communauté de biens[...] » , de l'obligation de baptiser et de catéchiser et d'assurer des conditions matérielles qui relèvent de la « *préoccupation économique de maintenir en bon état l'outil de travail* », d'interdictions diverses (possession d'armes, de denrées alimentaires, attroupements, tout ceci pouvant être contrôlé par « *n'importe quel libre* ») et la déclinaison d'une série de châtiments sanctionnant les crimes et délits.

Des représentations opposées prennent place, depuis l'intégration d'un état de sous-homme coagulée dans la résignation d'une acculturation légalisée, à la rébellion contre le pouvoir, tant de proximité que lointaine, jusqu'à la volonté de porter en retour atteinte à l'intégrité du pouvoir esclavagiste, à la volonté de fuir ce système.

Dans ce contexte les objets personnels sont quasi inexistants sauf pour quelques domestiques des bourgs.

L'objet devient essentiellement pour l'esclave, l'interface entre sa propre condition et l'objectif essentiel de productivité maximale du maître. Les objets sont des outils de travail, qui par crainte d'utilisations détournées (armes) ont un accès contrôlé. C'est le symbole du faire-contraint, faiblement modulé en fonction des affectations (esclave domestique, de jardin, d'atelier, de moulin) :

« Le logement des esclaves est sommaire. A la campagne il s'agit d'une case en rondins recouverte de paille ... le dénuement est extrême. Dans les bourgs le logement est collectif, dans des « *calbanons* » ... ouverts à tous vents. Le mobilier est absent. Plus d'un tiers des esclaves ne disposent pas de logement individuel et dort où il peut ... Les vêtements ... varient infiniment. Tandis que certaines domestiques des villes se piquent d'élégance ... d'autres à la campagne sont habillés de mauvaises guenilles ... »

Beaucoup d'esclaves meurent dans les trois ans après leur arrivée ; une forte proportion ne dépasse même pas la première année, victime de l'extrême difficulté d'acclimatation aux conditions physiques et sociales de vie et de travail qui leur sont imposées ». ⁶⁹

Paroxysme : l'esclave devient par lui-même objet, au delà de son statut légal d'objet : « Que peut-il lui rester, au terme de cet effort obstiné de dénaturación ? ... C'est à peine encore un être humain. Il tend rapidement vers l'objet. À la limite, ambition suprême du colonisateur, il devrait ne plus exister qu'en fonction des besoins du colonisateur, c'est-à-dire s'être transformé en colonisé pur ». ⁷⁰

La qualité de l'objet même de la production esclavagiste c'est-à-dire le produit agricole transformé destiné aux marchés métropolitains, tient de la permanence d'une logique de sanctions plus que d'une volonté de l'esclave de bien faire. Les prémisses d'un rapport particulier au travail sont de fait posées.

Cependant, nous dit L.R. ABENON : « Quelques uns bénéficiaient de plus de liberté comme ces libres de savane qui pouvaient vaquer comme ils l'entendaient à leur occupations ou ces esclaves, plus nombreux qu'on ne le croit généralement, qui travaillaient à la ville, dans les entrepôts ou dans les magasins et dont l'existence

⁶⁹. THELIER G., ALIBERT P., Le grand livre de l'esclavage, des résistances et de l'abolition, Editions Orphie, 1998.

⁷⁰. MEMMI A., Portrait du colonisé, Revu Esprit. Paris, mai 1957.

était relativement favorisée. Si la masse des esclaves vivait misérablement, il y eut dans ce domaine des nuances qu'il faut bien se garder de négliger ». ⁷¹

Dans ce même statut d'esclave, les tâches différentes assurées établissent des conditions d'existence variables et contribuent certainement à une hiérarchisation des activités, à des considérations variables pour tel ou tel « métier » ou champ d'activités.

L'évolution des techniques d'extraction sucrière intègre des moulins mus au début par des animaux puis par l'eau et le vent avec des mécanismes rudimentaires souvent importés, nécessitant des compétences dans un panel restreint de métiers. Leur maintenance dans un contexte d'isolement fait appel à l'ingéniosité pour le maintien en fonctionnement et la préservation de l'outil. La pérennisation de l'économie de plantation autour de la production de produits sucriers va élargir quelque peu la gamme des activités et des compétences professionnelles mais aussi l'assise de rapports particuliers entre les habitants, en catégorisant les fonctions selon le statut et la couleur :

« Certains esclaves sont employés à la sucrerie, au moulin ou comme ouvrier spécialisé (charrons, charpentiers, tonneliers) ce sont des « nègres à talent ». Mais la plupart sont utilisés au travail des champs. Ils constituent des équipes ou « ateliers » placés sous le contrôle des commandeurs aidés en cela des contremaîtres. Les commandeurs sont généralement des « petits blancs » (blancs pauvres) ou des hommes de couleurs libres » ⁷²

Le rapport au maître et à l'encadrement prend une connotation raciale, le rapport au travail demeure contraint dans des conditions inhumaines. Notons que du côté du colon propriétaire d'esclaves, les positionnements de supériorité raciale sont bien antérieurement, clairement établis. Cet état de fait perdure avec la pérennisation du système esclavagiste.

Pour l'esclave, l'objet demeure d'un accès difficile, tout au plus son accession qui n'est d'ailleurs pas un souci premier, passe quand c'est possible par le troc.

Les représentations liées se diversifient donc en fonction des intérêts particuliers des groupes constitués. Pour les classes aisées, l'objet glisse vers l'ostentation d'une distinction sociale où la multiplicité des origines ethniques et le contexte fondent parfois dans un style singulier (style créole pour les meubles par exemple).

Les tensions et aspirations alimentent les alliances (Kallinagos/marrons), les haines (esclave/maître et esclaves/commandeur et contremaître , petits blancs/grands blancs ...), les peurs (esclaves/autorités judiciaires, maîtres/esclaves...), les méfiances (Grand Blancs/pouvoir politique métropolitain), les envies (petits blancs/grands blancs, entre libres), les pratiques de détour (la contrebande d'esclaves et autres marchandises pour les grands blancs, les denrées alimentaires et autres articles quotidiens pour des hommes de couleurs libres), les soumissions (administration/Grand blanc), les stratégies (rapine, resquille, débrouillardise)... entre opulence et survie.

⁷¹. ABENON L.R., *Petite histoire de la Guadeloupe*, L'Harmattan, 1992.

⁷². ADELAIDE J., *Les Antilles françaises de leur découverte à nos jours*, Editions DESORMEAUX, 2000.

Pour les gens de couleurs libres et les mulâtres, il en va autrement que pour les esclaves. Même si parfois la misère est également le lot de certains, il est important de noter qu'ils peuvent acquérir des habitations et posséder des esclaves.

Le lien social est présent avec la métropole dans un sens unique, celui où l'état participe fortement au maintien des tensions, entre autres, par le principe de L'Exclusif mise en place et par le jeu des alliances :

« Ces colonies ... des Antilles ont pour objet principal de fournir à la France des consommateurs de ses produits, de lui procurer des denrées exotiques ...et de lui ouvrir des marchés où elle n'ait à redouter ni la concurrence ni les dispositions variables des gouvernements étrangers. Pour qu'elles puissent remplir cette destination, il a paru convenable de les soumettre à un régime commercial prohibitif qui assurât à la métropole le monopole de leurs denrées et la fourniture exclusive des objets nécessaires à leur consommation » *Mémoire du roi pour servir d'instruction au sieur contre amiral Jacob, gouverneur de la Guadeloupe 1823/1826*)⁷³

« Il sera interdit à la colonie de développer (alors qu'elle pouvait le faire) les produits que la France peut lui fournir. Il est interdit à la colonie de traiter les productions au delà du stade de production brute. C'est le cas du sucre dont le raffinage est prohibé »⁷⁴

« Les annales de nos colonies ne sont remplies que d'actes arbitraires, de vexations [...] et [...] dans la société antillaise, les préjugés de couleur continuent à opposer vivement les blancs créoles au reste de la population, souvent irrité par l'attitude partielle de la magistrature, liée aux blancs créoles »⁷⁵

L'esprit se forge alors aussi à l'acceptation, à la reconstruction et à la solidarité comme à la résignation et au fatalisme, face aux cataclysmes naturels dévastateurs, cyclones, séismes et éruptions volcaniques, et face aux guerres entre Anglais et Français pour la possession de la Guadeloupe. La permanence et la rudesse des interdits brident la créativité immédiate qui se coagule dans des silences contraints. Elle est prémisse d'explosions.

d) La période de l'abolition de l'esclavage : L'évolution des interactions sociales prend un tournant en 1794 qui voit la promulgation de l'abolition de l'esclavage. La Guadeloupe devient un terrain de luttes politiques et surtout militaires entre les hommes de couleurs et la représentation militaire originaire de la métropole, entre partisans et opposants au nouveau statut, entre les ralliés à une domination anglaise et les contre. Mais l'esclavage sera rétabli dans un bain de sang par le 1^{er} consul Bonaparte en 1802. Beaucoup d'anciens esclaves ne retournent pas sur les plantations et les tensions demeurent entre propriétaires blancs (dont beaucoup ont été exterminés pour collusion avec les Anglais), homme de couleurs libres et esclaves dans un contexte de renforcement des pouvoirs de la représentation de l'État.

⁷³. ADELAIDE J., *op. cit.*

⁷⁴. DURIZOT J., JEANTON JC., NICOLAS G., *An Tan Sorin, ou la créativité d'un peuple*, 1982.

⁷⁵. ADELAIDE J., *op. cit.*

Il faudra attendre 1848 pour une abolition définitive de l'esclavage avec l'avènement de la seconde république.

« La fermentation des esprits s'emparait des noirs, qui attendaient de plus en plus impatiemment leur liberté. Les grèves se multipliaient, le marronnage devenait de plus en plus fréquent et les actes d'indiscipline se faisaient courants »⁷⁶

« Il faut détruire l'esclavage, non seulement pour les esclaves mais pour les maîtres, car il torture les uns et déprave les autres. »⁷⁷

Cette abolition est tant le fruit des luttes locales que de l'action des abolitionnistes de la métropole. Cette dualité donnera naissance à des représentations allant de l'exaltation des masses populaires qui obtiennent la liberté à celles des remerciements infinis à l'État qui depuis la métropole, dans sa grande mansuétude, offre la liberté. Ce dernier crédo induira par extension, l'idée que toute solution viable ne peut venir que de l'extérieur, en l'occurrence de la « Métropole », et en corollaire assoit un autodénigrement chez les autochtones.

Les colons sont indemnisés des pertes d'esclaves, le travail salarié s'amplifie et l'importation de travailleurs étrangers est favorisée, surtout de l'Inde, en parallèle avec la mise en place du colonage partiaire (culture d'une parcelle cédée en contrepartie d'une part de la récolte).

« Comment allaient vivre ceux qui venaient d'être libérés ? Beaucoup n'avaient guère le goût du travail de la canne qui leur rappelait trop leur situation antérieure... Les activités industrielles, sauf dans le domaine sucrier, étaient pratiquement inexistantes et l'artisanat ne jouait qu'un rôle très modeste ... Une petite paysannerie noire se créait à la périphérie des grands domaines sucriers. Vouée surtout aux cultures vivrières, elle constituait un élément nouveau dans le paysage social antillais... Entre les grands colons déclinants et la masse des ouvriers agricoles, un groupe social était en formation avec lequel il fallait désormais compter ;[...] le personnage de l'usurier prenait chaque jour une importance croissante. »⁷⁸

La période qui suit l'abolition voit la consolidation de la société coloniale sous un régime « autoritaire peu soucieux des libertés publiques... Un livret était obligatoire « pour tout individu travaillant ou en état de travailler pour autrui [...] et portait ... ses embauches successives, et ce qui était plus grave, les appréciations de chaque employeur. Les récalcitrants ne trouvaient plus d'emploi »⁷⁹

Les évolutions sociales sont fortement marquées par l'émergence d'une bourgeoisie représentative d'une classe de couleur qui s'affirme politiquement au détriment des intérêts des noirs, la méfiance s'amplifie. Les noirs conscientisent ce fait et amorcent leur intégration politique surtout par le biais d'élections ou d'appartenance à des

⁷⁶. ABENON L.R., *op. cit.*

⁷⁷. SCHËLCHER V., *Des colonies françaises, Abolition immédiate de l'esclavage, 1842*, cité par ABENON L.R., *op. cit.* ;

⁷⁸. ABENON L.R., *Petite histoire de la Guadeloupe*, L'Harmattan, 1992.

⁷⁹. ABENON L.R., *idem*

mouvements de gauche et par une production littéraire engagée affirmant la nécessaire émancipation des « Nègres » et de la colonie.

Au delà des historiques clivages ethniques, les animosités présentes entre gens de couleurs, mulâtres et noirs ne peuvent être étrangères aux actuels comportements d'auto dénigrement et de méfiance. Aucune source trouvée ne cite véritablement les rapports entre esclaves, certainement tenus entre une solidarité d'origine et de conditions, et une nécessité de dissimulation des réels sentiments dans un souci de survie face aux représailles (rapport aux frères marrons, à l'état d'étalon reproducteur pour les besoins de production, aux interdictions diverses...), ou peut être également des comportements de délation au profit du maître pour en obtenir les faveurs et par là améliorer sa condition ou son statut .

En termes de productions et donc d'objets, la période particulière de la 2eme guerre mondiale en Guadeloupe nécessite d'être citée (« An tan Sorin » : Au temps de Sorin, gouverneur de l'époque) : l'île est coupée de tout apport extérieur et de l'approvisionnement en provenance de la France à qui elle ne peut non plus rien vendre :

« La route du ravitaillement atlantique était bloquée. Celle de la Caraïbe devenue dangereuse, sinon impossible. Les importations diminuaient, la pénurie augmentait. La Guadeloupe était livrée à elle-même. Notre pays était acculé et ne pouvait échapper à conduire seul et malgré lui son destin. Il allait pour la première fois de son histoire connaître l'autarcie. »⁸⁰

Des mesures draconiennes sont alors prises par le gouverneur Sorin pour produire dans un objectif d'auto suffisance. L'ouvrage « An Tan Sorin, ou la créativité d'un peuple » nous révèle l'étendue des productions de toutes natures réalisées dont certaines nous étonnent encore aujourd'hui. Cette période montre que la potentialité créative explose par le besoin, c'est le règne du troc, de l'inventivité doublée d'une solidarité ancrée dans la similitude de conditions partagées, une solidarité active, au moins au sein des classes à faibles revenus, car le tableau n'est pas qu'idyllique : « malgré les mesures visant à répartir équitablement les denrées, malgré toutes les décisions gouvernementales, il y a beaucoup d'accapareurs. De trop nombreuses personnes souffrent horriblement de la faim, alors que d'autres vivent dans l'abondance ... Les militaires se servent d'abord ... de nombreux guadeloupéens au mépris de la faim et du dénuement de leurs compatriotes vendent clandestinement aux marins de grandes quantités de vivres et de légumes pour recevoir en retour du sel, du tissu et autres denrées rares qu'ils revendent à des prix exorbitants ... le marché noir existe malgré le contrôle des prix et la surveillance permanente des marchés. »⁸¹

Cet exemple illustre bien l'évolution de la notion de qualité (de produits) qui aujourd'hui est établie en fonction de normes dans un environnement de production industrialisée et si calibrée qu'elle appelle maintenant dans certains secteurs à un retour à des critères plus humains (par exemple dans l'alimentation). En tous cas, les productions du « tan Sorin » (c'est à dire « l'époque de Sorin » en créole)

⁸⁰. DURIZOT J., JEANTON JC., NICOLAS G., *An Tan Sorin, ou la créativité d'un peuple*, 1982.

⁸¹. SEMPAIRE E., *la Guadeloupe an tan sorin*, Ibis rouge Editions, 2004.

répondaient à leur fonction première et participaient à la protection de l'environnement.

Pour la grande masse ce contexte après ce total dénuement de la période esclavagiste, un rapport à l'objet fortement utilitariste. Au quotidien, l'ingéniosité est à la préservation par le recyclage d'objets divers liés à l'importation ou à la proximité des usines de production sucrière autour desquelles s'ancrent des artisans (transformation de conteneurs divers en ustensiles de cuisine ou en réchauds, sacs en vêtements, pneus en chaussures, carburant antillais ...).

e) La dernière période historique, jusqu'à nos jours, démarre avec l'assimilation revendiquée de la Guadeloupe aux départements métropolitains et aboutit en 1946 à son instauration en « département français ». Notons cependant comme le précise J.R ABENON que l'amendement suivant : « *Les lois sociales et celles relatives au code du travail sont applicables de plein droit dans les nouveaux départements* », demandée par un député de la Guadeloupe fut repoussée et que les lois de la métropole « *ne pouvaient être appliquées que s'il y avait « mention expresse insérée dans les textes* ». C'est une départementalisation à deux vitesses et un saut juridique qui statutairement assimile une colonie en état de sous-développement à une région d'un ensemble industrialisé. La rupture est forte et les inconscients individuels intégreront ce grand écart au prix de gymnastiques psychiques qui se fondent sur les relents de l'esclavage.

Les progrès de la médecine et de la science allongent l'espérance de vie. Une industrie de deuxième transformation industrielle se met en place, mais toutes ces activités ne peuvent enrayer ni la précarité de l'emploi ni la forte progression du chômage et de l'assistanat social, malgré une jeunesse de plus en plus formée.

La prise de conscience des limites de la départementalisation s'impose et les facteurs d'une tension sociale permanente perdurent, distillant régulièrement les explosions sociales. Après le protectionnisme des betteraviers face au sucre de canne, des vigneron face au rhum, la diversification agricole est préconisée avec plus ou moins de succès selon les productions. La banane se positionne comme seconde culture avec la canne à sucre jusqu'à sa survie actuelle sous perfusion face aux bananes « de la zone dollar ».

Les hommes de couleur libres émergent lentement depuis l'abolition de l'esclavage de 1848. Beaucoup d'intellectuels noirs s'investissent dans le combat politique et idéologique jusqu'à un positionnement séparatiste clairement revendiqué pour certains.

Cette émergence d'une élite noire s'amplifie et trouve en face les mêmes grands sucriers créoles et de grands usiniers fortement reconvertis dans le tertiaire. Dans ce contexte, les catégories socio professionnelles à faibles revenus sont libres de droits mais dans une situation de forte précarité économique.

Le secteur tertiaire connaît une croissance exponentielle au détriment d'une agriculture subventionnée et d'un secteur pêche faible, la production cède la place à la consommation.

La vie s'en trouve rythmée par le tempo presque invisible des allers et venues de porte-conteneurs et d'avions cargos, entretenu par l'émergence d'une classe de guadeloupéens « de couleurs » ou métissée (par opposition aux blancs créoles ou aux

métropolitains) avec des capacités économiques réelles et des comportements propres dans une acculturation orchestrée (prêts bancaires, publicité, dénigrement de valeurs culturelles propres...).

De cette actuelle précarité, de cette violence faite aux Guadeloupéens tant de l'extérieur que par eux-mêmes, de cette consommation à outrance, ce délitement de l'économie, cette « folklorisation » de la culture, cette frange de l'intelligentsia guadeloupéenne choisissant délibérément de se faire manipuler, cette main mise extérieure sur le secteur productif et tertiaire dans une logique de ponction, et de ce rouleau compresseur qu'est la mondialisation, émergent des initiatives conscientisées de production artistiques, littéraires, industrielles, émerge une jeunesse compétente libérée de l'Exclusif idéologique, émerge la conscience active d'un « autre possible » dans la relation avec la « Métropole » et le monde, émergent aussi des déviations comportementales (produits illicites, violence...)

La demande de transparence est forte et ses traductions dans les actes sont à l'échelle de la non reconnaissance subie.

1.3. Synthèse du point de vue des rapports sociaux :

Ce rapide panorama historique, nous permet de saisir l'évolution des interrelations entre acteurs sociaux afin de dégager des invariants propres à asseoir une compréhension de l'actuel :

- Le premier élément est celui d'une quasi permanence des tensions sociales entre groupes, tant en termes d'appartenance sociale qu'en termes d'appartenance à des ethno-groupes distincts, fluctuant en fonction des intérêts de chaque classe en présence.
Le passé déborde de revirements d'alliances liés aux recherches ou conflits d'intérêt (Anglais/français/colonie/métropole/ classe sociale/ contraintes de survie..) qui induisent dans certaines circonstances une recherche de l'intérêt particulier et des changements de bord.
- Le second est une permanence de conditions misérables pour les plus nombreux, défavorisés, avec des pics ponctués par des événements tant humains (esclavage, guerres, blocus, exploitation humaine) que naturels (cyclones, séismes, éruption, épidémie).
- Le troisième est une permanence d'une pulsion de vie qui forge la ténacité dans l'adversité, faisant s'instiller une sagesse toute guadeloupéenne empreinte d'une contradiction apparente d'actes entre immédiateté et relativisation, entre passivité et explosion, entre solidarité et déchirement, entre encensement et auto dénigrement, aliénation culturelle...
- Et enfin le quatrième est cet incontournable cheminement vers une identité culturelle qui n'est pas à rechercher ou à inventer, mais à reconnaître et à accepter dans une pluralité porteuse de ces contradictions apparentes, où on serait en voie de passer « d'une vie à l'autre ».

« Nulle terre française ne doit plus porter d'esclave :
Le bouleversement a atteint le Noir de l'extérieur. Le Noir a été agi. Des valeurs qui n'ont pas pris naissance de son action, des valeurs qui ne résultent pas de la montée systolique de son sang, sont venues danser leur ronde colorée autour de lui. Le bouleversement n'a pas différencié le nègre. Il est passé d'un mode de vie à l'autre, mais pas d'une vie à l'autre. »⁸²

Les mouvements sociaux récents (janvier, février 2009) ont montré au moins la convergence des voies de groupes isolés, dans des cheminements parallèles et qui se sont découverts. Les chaînes du mental s'effritent et les silences contenus explosent dans des rencontres, des créativité, des exigences.

La jeunesse d'un peuple lui permet d'être réactif. Si des valeurs ancrées diffèrent de celles d'autres cultures, faute de siècles, elles nécessitent une approche neutre pour leur compréhension. Les apparentes contradictions dans l'agissement des Guadeloupéens qui sont régulièrement mises en avant dans des argumentaires profilés ne sont que l'expression d'un choix peu pertinent d'outils d'approche et de raisonnement.

Cette Historique forge des représentations. Elle explique partiellement des actes présents. L'ancrage est fort, car que peuvent la quarantaine d'années d'émergence lente d'une prise de conscience du possible face à plus de deux siècles d'esclavage, un siècle de colonisation, soixante ans de départementalisation dans un règne quasi continu d'un Exclusif qui se déguise ? Ce long temps d'enfouissement dans les mémoires ne peut que déteindre actuellement sur les actes et l'historicisation en cela, permet de relativiser des jugements peut être hâtifs face aux constats de qualité.

Pour s'en convaincre, ci-dessous le fil de quelques expressions concaténées tout au long de la bibliographie historique :

« Pénurie, préjugés de couleur, acculturation orchestrée, avilissement, révolte, dépossession, résignation, fuite, esclaves meubles, haines, peurs, méfiances, soumissions, résignation, marronnage, aspirations, rapine, débrouillardise, intégration, assimilation, aliénation, solidarité, ingéniosité, créativité, alliances, réussite, ... »

Leur égrainage est en même temps ancrage et tourbillon dès les premiers jours...

La trame des représentations identitaires qui ont évoluées au fil du temps est amorcée, l'évolution du lien social émerge de leur lecture. L'évolution des statuts est lutte, stratégie de détour, jeu de pouvoir mais aussi solidarité, travail, éthique, sagesse et nous pouvons maintenant ébaucher une lecture des comportements actuels sans prétendre à une généralisation des tendances :

⁸². FANON F., *Peau noire, masque blanc*, Editions du Seuil, 1952.

Le rapport au « patron »

Sur les lieux de production des objets industriels : il a débuté par ce rapport maître-esclave dans un lien d'assujettissement et le patron traîne sinon un passé d'esclavagiste mais tout au moins un présent d'exploiteur systématique, induisant au-delà, un rapport à l'autorité où le contournement est de mise. Ce contournement et les révoltes notées, mais aussi les alliances inavouées induisent un climat de méfiance réciproque. Ce climat prendra des dimensions particulières selon les ethnogroupes en présence. On y voit également le symbole du bien être matériel perpétuant ainsi des visions où l'aisance est tant suspecte (par des alliances « contre-nature » ou des procédés suspects) qu'enviée et où en retour il vaut mieux en dire le moins possible sur la réalité de ses biens, tout en assurant une volonté d'afficher un statut. Individualisme et faire ensemble s'entrechoquent.

Le rapport au travail :

Le travail servile est la raison unique et essentielle de la condition d'esclave, il devient un automatisme de survie sans contrepartie où il convient de s'en tenir à un minimum, souvent sans implication personnelle. Sa longue circonscription aux besoins des maîtres ankylose pour un temps la valorisation et les potentialités de créativité, d'innovation.

« Le travail sera ainsi considéré comme une activité en suspension, qui n'implique aucun dépassement valorisant possible, même lointain ou indirect. La création, dérivée d'une valorisation du travail, est impensable »⁸³

Le rapport à l'autre :

La dépossession originelle de l'esclave et le dénuement qui suit peuvent générer une volonté inconsciente de reproduire le schéma du modèle dominant : déposséder l'autre ou « l'empêcher d'avoir », en faisant par exemple un travail médiocre, en empêchant l'émergence de ses compatriotes, en en faisant le moins possible.

Le sabotage des plantations, peut perdurer par le « sabotage généralisé de ceux qui possèdent » dans un contexte de divergence d'intérêts. Les explications sur le rapport à l'autre sont présentes dans tous les autres aspects.

1.3. Synthèse du point de vue du rapport à l'objet :

Le rapport à l'objet est déterminé en premier lieu nous l'avons dit, par la potentialité d'y avoir accès. Originellement, c'est le dénuement, la non satisfaction des besoins physiologiques basiques, la misère dans un contexte de survie qui amène une quelconque possession d'objet comme non envisageable et non prioritaire.

La pérennisation esclavagiste puis coloniale du système oblige le côtoiement, même de loin, de l'environnement matériel inaccessible du maître. La frustration peut alors s'installer mais aussi le désir de détruire ces symboles du dominant.

Les « nègres à talent » assurent des activités essentielles à l'économie sucrière. Ils sont rares et donc d'autant plus précieux. Les autres professions artisanales sont assurées par des petits blancs ou des libres de couleurs, ils sont tenus à une qualité

⁸³. GLISSANT E., *Le discours antillais*, Collection folio essais, Editions Gallimard 1997

par la nature même des destinataires des productions. Il existe une réelle compétence professionnelle entretenue par le besoin sur place. La profession exercée devient de façon exacerbée, le moyen de l'aisance et le symbole du statut, d'autant que certaines professions resteront longtemps officiellement interdites aux personnes de couleur. La compétence est émancipatrice et l'échelle des métiers s'affirme à la lumière de la reconnaissance recherchée.

Et dans cette société esclavagiste, la misère s'organise autour de « rues cases-nègres ».⁸⁴ L'accès à l'objet est essentiellement utilitariste dans le sens de la satisfaction de besoins de base. La gratuité de la main d'œuvre servile en limite toujours fortement l'accès autrement que par le troc. L'objet le plus simple prend la dimension d'un patrimoine.

En deuxième lieu, parallèlement dans la couche libre de la population l'objet devient ostentatoire, c'est le symbole d'un positionnement social. On cherche son affinement sans doute par mimétisme d'objets existant chez les maîtres.

Après 1848, deuxième abolition de l'esclavage, le travail salarié s'amorce, permettant le possible accès à la possession d'objets. Les esclaves de plantation sont autorisés à garder leur case et leur jardin en poursuivant le travail sur l'habitation, c'est une accession qui participe à une relative amélioration des conditions de vie.

En termes de qualité des productions, la connaissance du niveau de compétence professionnelle de ces temps, parvenue jusqu'à nous, est attestée par les objets qui subsistent (constructions tant de bâtiments que de logements individuels, standardisation de la case créole, charpentes, meubles, chaudronnerie, serrurerie, métiers de l'habillement, véhicules tractés). L'adaptation aux conditions climatiques et géologiques, aux conditions économiques, aux matériaux et équipements existants décuplent l'inventivité et la créativité.

La construction d'édifices publics fait appel à des compagnons venus de France, c'est également une source de diversification et d'accroissement de savoirs faire.

Il semble donc que la qualité soit au rendez vous dans un contexte d'accès limité aux objets, mais surtout fonction du rapport de pouvoir avec les destinataires.

Vers un rapport à l'objet local : Avec la société de consommation, l'accroissement des modes de transport va de pair avec une offre élargie de produits. L'Exclusif a mis en place des routines qui perdurent, tout ce qui est importé vient de France, et dans les esprits tout ce qui sort de France hexagonale est meilleur, ce qui est produit localement est moins bon.

« Tout peuple colonisé... c'est-à-dire tout peuple au sein duquel a pris naissance un complexe d'infériorité, du fait de la mise au tombeau de l'originalité culturelle locale [...] »⁸⁵ intègre ce rapport particulier à l'objet.

Tandis que les couches aisées conscientes de la valeur de leurs objets les préservent, les couches plus populaires bradent leur patrimoine au profit de fabrications industrialisées au titre de leur provenance, de leur nouveauté, dans un mimétisme de proximité effarant.

⁸⁴. ZOBEL J., *La Rue Cases-Nègres*, Éditions Présence Africaine, 1950.

⁸⁵. FANON F., *op. cit.*

Une culture se rattache à une identité, les objets participent de son symbolisme et révèlent la faible reconnaissance identitaire au sein même du peuple, la priorité est certainement ailleurs.

Actuellement les coûts d'objets en provenance de pays à faible rémunération salariale, alliés à la disponibilité d'un panel d'objets adaptés quasiment à chaque bourse mettent en place une accoutumance du « bas prix » dans une perspective d'un cycle de vie court des objets.

Les dépossessions des objets ancestraux d'avant la traite, l'impossibilité de fabrication par interdiction, sanction, l'impossibilité de penser création, a fortement réduit l'émergence d'objets caractéristiques de la région. Sur les dernières décennies, la conscience identitaire mise à vif fait porter des choix vers des types d'objets en lien avec la culture du pays et dans un souci de rupture on s'accroche à ces objets marqueurs qui exposent la différence. La reconnaissance culturelle se fait sur la base de ces objets même si il y a parfois une focalisation à outrance sur des survivances qui deviennent des étendards de la différenciation. Actuellement, libéré des œillères, les créations entrent dans une contemporanéité apaisée, de monstration et d'émergence d'une culture plus que de revendication. Par exemple la robe créole dans ses étapes actuelles ou le travail expert de la calebasse dans des fonctionnalités contemporaines, les « ka » (tambour utilisé en Guadeloupe) ...

Les productions plus industrielles sont en reste, les intérêts en présence et le manque de culture technologique et industrielle en conséquence n'ayant pas permis les ouvertures nécessaires. En corollaire les productions immatérielles difficilement réductibles sont présentes en qualité (musique, danse ou oralité créole).

Actuellement, dans le cas précis d'objets artisanaux à vocation touristique par exemple, cette absence de culture industrielle peut expliquer en partie les différences de qualité de travail avec celui des non autochtones établis.

Cette interpénétration des cultures forge l'adaptabilité et la qualité actuelle est en augmentation, la reconnaissance de l'identité culturelle en devenir induit des objets en devenir.

1.4. Synthèse du point de vue du rapport à la qualité :

Les constats de non qualité décriés sont principalement ceux du manque d'achèvement, de finition, de durabilité, parfois d'esthétique, de non concordance avec les attendus qui peut s'orienter vers des prises de liberté interpellatrices dans la réalisation.

Le constat est aussi dans le processus mis en œuvre : logique parallèle, durée d'exécution élastique, mise en œuvre approximative. Cela concerne aussi bien les objets à forte valeur fonctionnelle, (installations électriques par exemple, faiblement visibles) que les services (maintenance, accueil).

La possession d'objets est fonction des capacités économiques. Leur acquisition est lié à la satisfaction de besoins hiérarchisés et surtout, leur réalisation, au delà d'une maîtrise professionnelle pour leur fabrication, est contenue par les représentations liées tant à l'exécutant qu'au client ou au responsable d'entreprise. Ces

représentations portent principalement sur les fonctions symboliques de l'objet rapportées au statut de celui qui est en face.

Ces constats de qualité sont issus tant des caractéristiques actuelles du marché vues plus haut que du symbolisme issu de cette historicité omniprésente : L'objet de plaisir immédiat, l'objet comme affichage extérieur d'une reconnaissance, l'objet comme indicateur d'une réussite sociale, d'un statut, la possession de l'objet comme fondement de pouvoir, de retranscription de rapports sociaux, l'objet comme projection dans un avenir possible, la réalisation d'un objet comme inscription ou reconnaissance.

Cette synthèse montre que l'évaluation de la qualité opte pour des critères allant au delà du fonctionnel. Les constats de non qualité ont en grande partie leur genèse dans la perception symbolique de l'objet. Les attentes des clients ont évolué et il est nécessaire de repenser actuellement les critères de qualité, d'avoir d'autres solutions technologiques et d'autres maîtrises. La formation et les formateurs ont à conscientiser cette nécessité.

L'existence de potentialités d'exécution et de créativité est évidemment présente, et certains manquements ou « incapacités » liés à l'exécution sont bien à mettre en rapport avec des éléments historiques fondés sur les rapports sociaux et leur évolution. Le rapport à la qualité détermine prioritairement le rapport à l'objet et influe lors de sa réalisation.

Comme exemple synthétique, ces représentations sont bien résumées dans une maxime populaire significative en Guadeloupe, le « I Bon Kon Sa ». La stratégie de l'« IBKS »⁸⁶ (« I Bon Kon Sa » en langue créole, autrement dit, « comme cela ça va, pas la peine d'en faire plus ») est lancé pour mettre fin à une activité, sa prégnance dans la quotidienneté des réalisations interpelle. On pourrait dans une approche superficielle considérer que c'est là un comportement plutôt répréhensible mais nous pouvons avancer des hypothèses explicatives en relation avec les approches arrêtées ci-dessus. Il ne s'agit pas d'émettre un jugement sur ce comportement mais bien d'asseoir une logique de compréhension des faits, ainsi nous pourrions considérer qu'il s'agit là :

- D'un état d'un fonctionnement qui enferme les fabrications dans une optique essentiellement fonctionnelle faisant fi de choix annexes (esthétique, durabilité...) intégrés comme superflus. Les actes s'inscrivent dans une logique de « continuité d'incertitudes », celles dues aux conditions économiques actuelles rejoignent cette prérogative absolue liée à l'autorité du maître.
- Corollairement, d'une philosophie de l'économie de soi engendrée par la non maîtrise du futur pour lequel il faut (pour soi) être prêt à tout : s'arrêter à l'essentiel et garder ses réserves pour plus tard (survie et marronnage).
- D'un rapport au temps lié historiquement à l'impossibilité de se projeter dans l'avenir et qui impulse une immédiateté du résultat incompatible avec une qualité attendue.
- D'une perception en interne de l'ethno-groupe dit noir initiant une volonté de limiter l'autre là où l'on peut, ici, dans ses aspects matériels par une faible

⁸⁶ Sigle avancé ici

durabilité des réalisations. (« Toute position de soi, tout ancrage de soi entretient des rapports de dépendance avec l'effondrement de l'autre. C'est sur les ruines de l'entourage que je bâtis ma virilité »)⁸⁷

- D'un esprit de rapine (issu des tensions intergroupes)
- D'une faiblesse de compétence professionnelle (liée à la qualité de la formation professionnelle, aux freins à la transmission des savoirs et aux représentations sur la qualité)
- D'un manque de fond culturel technique propre à une société non industrielle (lié au contexte historique)
- De considérations économiques (rapport temps/prix/qualité pour rester compétitif dans un contexte concurrentiel et/ou moyens limités de certains clients)
- D'une réaction à la dépossession, la frustration, aux manques intégrés.
- D'un faible accès à la maîtrise des techniques de mise en œuvre préconisées (à cause de « l'illettrisme technique » par exemple).
- D'une augmentation du niveau d'exigence de la clientèle par l'accoutumance aux produits manufacturés, aux productions importées, à la publicité, à l'évolution des normes, à la notion de contrôle qualité, de standardisation, de sécurité.
- Ou à l'inverse, d'une limite dans les exigences de la clientèle en vertu d'un positionnement qui circonscrit l'objet à sa possession quelque soit sa qualité.
- Ou encore dans un mouvement de consommation frénétique entraînant une forte fréquence de remplacement, quelle nécessité d'affiner une production ?

Cette énumération montre à l'évidence l'enfermement que produisent des jugements hâtifs mais surtout l'étendue des possibles pouvant initier des comportements actuels.

Entre une culture exacerbée de l'essentiel ou un déficit de professionnalisation, l'évolution vers une qualité consensuelle est incontournable car nous sommes partie du monde. Sa mise en œuvre passerait par la prise de conscience de cette historicité.

Ceci assoie les hypothèses 1 et 2 selon lesquelles la relation à l'objet et les comportements sont affectés par les représentations liées à l'histoire et participent à l'efficacité des apprentissages dans les enseignements professionnels STI.

⁸⁷. FANON F., *op. cit.*

2. REPRÉSENTATIONS IDENTITAIRES ET INCIDENCES EN FORMATION :

Les éléments d'analyse avancés en résumé de la présentation historique permettent d'aborder un autre volant explicatif des constats de qualité : il s'agit des incidences liées aux représentations des acteurs dans les structures de formation professionnelle.

L'enseignement professionnel vise par essence l'apprentissage d'un métier donc la production d'objets, et la mise en œuvre de procédures avec un certain niveau d'autonomie et d'initiative. Nous avons insisté ci-dessus sur la façon dont le rapport à l'objet, véhiculé de façon inconsciente, constitue un des facteurs expliquant la faiblesse de nombreuses réalisations et s'installe dès l'enfance, hors et dans l'école, avant même les apprentissages professionnels. Ensuite, la qualité de ces apprentissages vient infléchir ou surtout renforcer fortement ces préalables, à la lumière incisive et modelante des représentations propres des formateurs.

2.1 Statut de la connaissance et transmission:

Comme déjà mentionné, le savoir faire est précieux et source d'amélioration des conditions. La rareté d'un statut préserve ses avantages et la transmission peut être vécue comme potentiellement concurrentielle à terme.

La remarque d'un architecte suite aux terribles dévastations du cyclone Hugo en 1989 est significative : « le problème c'est que la Guadeloupe compte 400 000 habitants et nous avons 400 000 architectes... ». Cette remarque précise un rapport à la maîtrise professionnelle, et si on peut y voir une adaptabilité des économiquement faibles et l'expression d'une solidarité jamais démentie, d'un point de vue métier, le passage à l'acte relève de la débrouillardise et d'une pseudo polyvalence. L'adaptabilité est réelle mais les productions restent souvent dans une inventivité rudimentaire et fonctionnelle en rapport à l'immédiateté, au service rendu (« *an ka fè sa baw* », je te rends ce service parce que c'est toi). Cette approche autorise des écarts de qualité et des représentations faussées de la maîtrise professionnelle dans des « à peu près » techniques.

L'accès à la connaissance et à la stabilité professionnelle serait un combat que l'on gagne seul et discrètement dans ses alliances. Cette vision perpétue l'idée que « l'extraction du lot » est individuelle et qu'elle se fait quasiment au détriment de tiers, empêchant ainsi dans certains contextes de conflits d'intérêt, le travail en équipe, la vision systémique des éléments en présence, l'intérêt général.

Complémentairement, comme la maîtrise de la connaissance est gage de reconnaissance, l'ignorance est signe de dérision et d'avilissement. Avouer un non savoir, une non maîtrise est une tare, et dans un contexte de passe-droits fréquents, de besoins économiques à satisfaire, reconnaître les incidences d'une méconnaissance et ainsi refuser par exemple un emploi en sachant l'absence d'acquis n'est pas courant.

Sous l'angle de la formation, les représentations sur les exigences de l'enseignement restent simplistes, ceci est bien perçu lors des entretiens d'embauche pour l'enseignement professionnel. Le règne de l'immédiateté comme stratégie devient

non compatible avec un acte d'enseignement ou le « produit » est un humain dans sa complexité et son imprévisibilité. Cela nécessite précisément une projection minimale des buts à atteindre et des voies optimales pour y parvenir, en opposition avec un passif de non projection.

Le rapport enseignant/enseigné traîne également les stigmates de l'auto dénigrement (notamment en direction de l'élève), comme résultante intégrée d'un rapport faussé à la culture nègre, depuis la nuit des temps et consciemment orchestrée par l'Occident. « La vérité, c'est ce qui sert et, ici, ce qui sert le colonialisme : le but est d'arriver, en se couvrant du manteau de la science, à faire croire au Nègre qu'il n'a jamais été responsable de quoi que ce soit de valable, même pas de ce qui existe chez lui ... on renforce ainsi les réflexes de subordination chez ceux qui étaient déjà aliénés. »⁸⁸

Les représentations sont tenaces et parfois entretenues, et certaines évolutions statutaires, restent uniquement de contexte, « *L'arme la plus puissante entre les mains de l'opresseur est l'esprit de l'opprimé* »⁸⁹.

2.3. L'enseignement des disciplines professionnelles :

Nous avançons également l'hypothèse que c'est surtout le manque de culture technique qui prime, par le manque d'occasions historiques et donc une conceptualisation technique faiblement éprouvée. Les seules structures de production sucrière, dans un contexte d'alors non concurrentiel montraient des unités complètement dépassées technologiquement avant la reprise en main par les usiniers métropolitains au début du XXème siècle.

Vivre au jour le jour sur les plantations ou en marronnage pérennise l'impossibilité de projection en termes de projets de vie, d'avenir et induit la faible durabilité de l'objet, fixé la encore dans une immédiateté fonctionnelle.

La débrouillardise met en place un rapport particulier à la compétence, il s'agit d'avoir un résultat, toujours fonctionnel alors qu'en formation c'est surtout le processus qu'il importe d'éclairer comme voie vers une autonomie de choix et de décisions.

Actuellement, les premiers éléments d'approche technique sont généralement donnés en formation, sans arrière fond culturel comme support déclenchant, dans un contexte d'activités d'exécution.

Pour illustration de la faiblesse de l'arrière fond de la culture technologique, un bilan des projets culturels mis en œuvre dans les établissements de l'académie en 2010 en montre 20 (!) qui relèvent de projets scientifiques sur un total de 147.⁹⁰

L'évolution de la formation professionnelle vers des formations de niveau IV (baccalauréat professionnel) exige un glissement des compétences vers le relationnel et l'encadrement, en plus des aspects techniques. Les modèles d'enseignements traditionnels relatifs à des activités d'exécution courantes font intégrer une image simpliste de la formation sur des modèles transmissifs directs. Leur maintien pour

⁸⁸. CHEIKH ANTA DIOP, *Nations nègres et cultures*, Présences africaines 1954.

⁸⁹. STEVE BANTU BIKO, cité sur : <http://www.africamaat.com/Pourquoi-le-systeme-educatif?artsuite=2>

⁹⁰ Bilan et perspectives DAAC (Délégation Académique à l'éducation Artistique et à l'action Culturelle) présentation interne du 1 juillet 2010

l'enseignement de compétences de conception, d'adaptation, d'encadrement de chantiers et d'équipes, devient problématique.

Le passif de différences sociales, les activités subies dans la servitude, l'acculturation, voire l'aliénation d'un positionnement social lié à l'exercice d'activités ou de profession ont contribué plus qu'ailleurs à dévaloriser les métiers manuels (qui héritent d'une image peu flatteuse). Cette vision est amplifiée par une difficulté d'insertion particulière forte dans un contexte de sous emploi, le taux de chômage avoisinant les 35%.

Le rapport à la qualité s'inscrit dans une tradition de rationalité occidentale pour les ethno groupes issus de pays industriellement développés. L'enseignant autochtone en a partiellement hérité mais en le fusionnant avec des éléments historiques propres qui colorent localement le concept de qualité. La normalisation internationale, la circulation des produits, les concepts de qualité totale, les exigences actuelles... sont autant d'éléments qui obligent à reconsidérer la vision locale de la qualité.

L'enseignant est donc en héritage de ce tourbillon de vécus, qui rend compréhensible, sans les excuser, des faiblesses dans les innovations, dans la mise en œuvre de projets, dans le travail en équipe, la veille technologique et pédagogique,

Repère	Comportements expliqués
H1	Rapport au « patron »
H2	Rapport au travail
H3	Rapport à l'autre
H4	Rapport à l'objet
H5	Rapport à la qualité
H6	Rapport à la connaissance et à sa transmission
H7	Rapport aux disciplines professionnelles

Tableau récapitulatif des hypothèses d'explications comportementales. Le repérage sera utilisé en phase d'analyse afin de mettre en relation ces hypothèses avec certains comportements actuels observés (*tableau page 84*).

Nul doute également que le modèle éducationnel des parents influe. Ces modèles se forgent aussi dans le rapport particulier du parent à l'enfant durant la période esclavagiste. L'enfant de l'esclave est aussi issu de rapports forcés entre esclaves, de viols par le maître ou encore de rapports voulus avec le blanc comme espoir d'amélioration des conditions ou d'affranchissement, vers une « po chapé » (teint plus clair de l'enfant). A ces aspects historiques se joignent un fort assistanat social et les

conditions économiques actuelles. Ils mettent en exergue un modèle parental qui n'est pas toujours porteur de motivation pour les enfants, les élèves.

D'autres considérations infléchissent la qualité de la formation des apprenants. En effet surtout pour des enseignements professionnels, la mise à disposition d'équipements demeure un préalable incontournable qui relève de la responsabilité de la collectivité régionale.

Les situations quoique diverses selon les filières pointent un taux d'équipement globalement insuffisant avec des situations alarmantes pour certaines formations.

Il convient d'approfondir l'approche historique de ces modes d'attribution des dotations d'équipement avec là aussi des spécificités locales sur les politiques en matière de formation professionnelle, sur les modes d'attribution des financements, sur la cohérence du Plan de Régional De Formation (PRDF) avec le Schéma Régional de Développement Économique (SRDE) et l'Offre de Formation faite.

Le vécu conduit à penser que les représentations liées à la chose politique, à l'attrait de l'exercice du pouvoir et aux voies pour y accéder induisent des pratiques auxquelles n'échapperaient pas les dotations en moyens des EPLE.

La formation professionnelle est destinée à pourvoir aux besoins des entreprises en main d'œuvre, le tissu économique (qui résulte également des considérations historiques énoncées) présente une typologie particulière de près de 90% de très petites entreprises (TPE) avec souvent selon les métiers des niveaux d'équipement inférieurs quantitativement et qualitativement aux établissements. Sachant qu'à la conception des référentiels une part des acquisitions a été d'emblée réservée aux entreprises lors des périodes de formation en milieu professionnel (par exemple 40% du temps des apprentissages professionnels pour les baccalauréats professionnels), des interrogations émergent sur la plus value effectivement portée aux apprenants lors de leurs stages, en rapport avec la disponibilité d'équipements, la durée du stage, l'efficacité du tuteur, la prise en compte des contraintes de production propres. Notons à nouveau l'image dévalorisée qui est celle de certains métiers manuels notamment dans le bâtiment.

Précisons que les CPC (Commission Professionnelles Consultatives) chargées au niveau national d'élaborer les référentiels de formation se composent de représentants de fédérations professionnelles fortes. Cette représentation nationale est coupée de la base des entreprises qui reçoivent les élèves en Guadeloupe, à telle enseigne que beaucoup sur place, pensent que les contenus des formations sont du seul fait de l'Éducation Nationale.

La situation économique participe donc de ce résultat des apprentissages, elle se caractérise par un taux de chômage d'environ 35% (dont 56% pour les jeunes de 16 à 24 ans) et un taux d'emploi par intérim entre 40 et 50% (contre 6% en France hexagonale).

CHAPITRE 4

ÉTUDE DE CAS: CONDUITE, ANALYSES ET BILAN

1. CAS D'ÉTUDE : UN LYCÉE PROFESSIONNEL

1.1. Choix de l'échantillon

Pour les filières professionnelles en responsabilité, pas moins de 11 établissements totalisant environ 3 000 élèves et 350 enseignants sont concernés. Il est nécessaire de cibler un échantillon réaliste, représentatif et cohérent : un seul établissement, classé en « zone d'éducation prioritaire ».⁹¹

L'établissement retenu fait actuellement l'objet d'une évaluation globale dite "inspections croisées" qui entraîne une focalisation du corps d'inspection (toutes disciplines confondues) en vue de produire un diagnostic de fonctionnement, des préconisations et des propositions de suivi d'actions.

Le choix de cet établissement relève d'un caractère systématique, toutes les structures devant être évaluées, mais aussi de mentions de comportements interpellateurs d'élèves (faits de violence, d'incivilités, de vandalisme, de commerce de produits illicites). Il ressort des échanges préalables avec la direction de l'établissement que le fonctionnement de l'équipe pédagogique en charge des enseignements professionnels nécessite d'être étudié et formalisé, la prise en charge pédagogique des élèves paraissant insuffisante.

La nécessité de connaître le niveau de professionnalité de l'équipe est devenue incontournable vu la mise en œuvre généralisée des baccalauréats professionnels en trois ans (niveau IV) en lieu et place des BEP (niveau V) qui se voient abrogés en tant que cursus de formation (à partir de septembre 2009). Cette modification entraîne des apports de plus haute complexité technologique et des compétences accrues à faire acquérir aux élèves.

L'échantillon constitué d'un ensemble de 48 professeurs assurant les enseignements professionnels est diversifiée : 8 filières différentes, 12 formations dispensées, des hommes et des femmes, des contractuels et des titulaires, un panel de tranches d'âge, d'origines ethniques différentes et de niveaux de formation initiale divers.

Pour la présente étude, il s'agit de porter le regard sur la totalité des enseignements professionnels (par distinction avec l'enseignement général) par le biais de l'étude du fonctionnement « des ateliers », en tant qu'organisation dans un lycée professionnel singulier, en effet :

- Ma responsabilité professionnelle se circonscrit au suivi des enseignements professionnels et à ce titre la mise en œuvre et le suivi d'actions en seront facilités
- L'enseignement professionnel, eu égard à la vocation même de lycées professionnels constitue le cœur des formations dispensées.
- Les ateliers constituent l'entité fonctionnelle et structurelle ou « s'apprend le métier »

Les objectifs retenus sont :

- D'établir un bilan précis du fonctionnement actuel des équipes en place
- D'élaborer un plan d'action détaillé visant à permettre une efficacité pédagogique. Ces actions devant être classées par priorité et s'intégrer dans les

⁹¹ Catégorisation nationale conférant l'éligibilité à des moyens supplémentaires.

dispositifs existants dans les limites des moyens alloués à l'établissement.

- De proposer une planification et un suivi du plan d'action.

1.2 Particularité de la mission : La particularité reste ma position par rapport au public visé ; En effet l'inspecteur est encore dans les représentations perçu comme celui qui contrôle et qui note et cette posture freine quelque peu au départ la portée des prélèvements avec les enseignants, même dans une perspective d'accompagnement. Certes l'inspecteur contribue à l'avancement dans la carrière avec des incidences financières, mais son influence reste limitée sur ces aspects, les syndicats cadrant largement ces débats.

Pour une telle étude, la qualité des échanges est conditionnée par la qualité des relations mises en place en amont. Nous pouvons noter qu'il n'y a pas eu de réticences avérées, les objectifs étant posés, la rigueur n'excluant pas l'écoute et l'analyse partagée.

1.3 Chronologie des actions

Voir tableau page suivante

Chronologie des actions réalisées

N°	Description	Objectif et observations	Avancement
1	Entretien avec l'équipe de direction	Harmonisation procédure et planification	Fait
2	Collecte des données établissement disponibles	Approche quantitative	Fait
3	Inspection individuelle de l'ensemble des enseignants	Prélèvements par : Observation Entretien Rédaction d'un rapport individuel	Fait
4	Élaboration d'une synthèse par filière professionnelle de formation	Bilan par filière professionnelle Chaque filière de formation est spécifique (profil des enseignants, formation initiale, équipements...)	Fait, trop spécifique pour être mentionné dans le mémoire
5	Restitution de la synthèse par filière professionnelle de formation aux équipes concernées	Présentation interactive du bilan: temps fort du dispositif, mise en place d'une posture réflexive vers la prise de conscience du fonctionnement de l'équipe.	En cours : 2 restitutions sur 8
6	Élaboration de la synthèse « ateliers » et restitution à l'équipe de direction (constats, premières analyses et orientations possibles des actions) Planification du reste de l'action avec la direction	Bilan intermédiaire et confrontation des points de vue, validation des données quantitatives. Demande de données complémentaires Rapport définitif et discussion du plan d'action Calendrier du suivi des actions	Fait
7	Réalisation d'une synthèse dans une approche de la sociologie des organisations pour l'entité "Ateliers". Synthèse du fonctionnement des enseignements professionnels industriels	Approcher le fonctionnement des ateliers du point de vue des relations entre les acteurs, des stratégies	Fait
8	Rapport définitif Compte rendu interactif à la communauté scolaire Discussion du plan d'action Calendrier du suivi des actions	Permettre l'appropriation du rapport par la communauté Harmoniser les points de vue Arrêter le plan d'action	Prévu septembre 2010

2. LES OBSERVATIONS

2.1 Les modes d'observation

L'accès aux données s'est effectué autour :

- de l'observation de 41 enseignants concernés suivi d'un entretien guidé par les principes de l'entretien d'explicitation. L'ensemble des enseignants disponibles a été vu, de façon à situer précisément l'état de la pratique de chacun dans la perspective d'accompagnement, et à mettre tous les acteurs sur un pied d'égalité.
- du dépouillement statistique des 41 rapports établis.
- de rencontres avec la direction.

Des grilles d'exploitation ad hoc ont été utilisées (*voir exemple en annexe 4 pour les observations en classe*)

2.2 Bilan des observations et entretiens

La restitution des résultats est organisée autour des effets agissant sur l'apprentissage des élèves :

- l'effet élève,
- l'effet enseignant,
- l'effet établissement,
- l'effet Académie (ou l'effet Région).⁹²

Effet élève

Les données générales de typologie (*voir annexes 5*) montrent des élèves appartenant à 48,5% à des catégories socio professionnelles défavorisées (pour un taux académique de 48,3% et national de 55,7%. Les élèves boursiers représentent 45,3%). Nous sommes dans une équivalence académique.

Les résultats des évaluations académiques à l'entrée en 2^{nde} professionnelle donnent des taux de réussite aux items de 45% en français, 38% en mathématiques et 48% en anglais. Ces résultats à relativiser montrent des difficultés présentes à l'entrée en formation professionnelle.

L'élève en classe : A majoritairement une participation très réduite, l'ennui, le désintérêt et la passivité dominant, dans certaines classes, des élèves endormis. La tenue des cahiers est variable mais plutôt non contrôlée, son organisation est liée à la stratégie de l'enseignant (Séparations par sous matières systématique)

Globalement sur les 41 classes observées, le comportement reste correct à part bien sûr dans certaines quelques "perturbateurs" dont les agissements semblent être davantage des « cris », des signes de mal être, que de relever d'une volonté systématique de perturbation.

L'élève hors de la classe : des violences, des addictions, la circulation de produits illicites sont signalés. (4 conseils de discipline tenus en 2009 – 2010 pour une population de

⁹². MUCCHIELLI L., PATY D., COUSIN O., cités dans *cours de sociologie MASTER*, François BALUTEAU F., RENAUD T., Université de Rouen, CNED, 2008.

1065 élèves). Le taux d'absentéisme est d'environ : 15 ,6 %. Chiffre supérieur à la moyenne académique.

Effet enseignant

Les observations sont données en suivant la chronologie de déroulement d'un apport.

Planification des apports :

- Planification et gestion globale de la formation faible. Idem pour la gestion de groupes ou d'élève.
- Pas de scénarisation dans la préparation d'une séance. Niveau de l'apport rarement défini.
- Faible exploitabilité de la fiche pédagogique de séance lorsqu'elle existe.
- Dans certains cas le choix des fabrications retenues interpellent (progressivité, complexité, originalité, respect des attendus du référentiel).

Déroulement et animation des séances

- Le cours magistral est majoritaire avec une stratégie de questionnement et un temps de parole important du professeur (autour de 90% du temps) : les élèves sont faiblement sollicités intellectuellement. Cela se traduit rapidement par des comportements visibles qui la plupart du temps deviennent gênants voire quasi insupportables dans certains cours (désintérêt, bavardage, élèves fréquemment endormis jusqu'à dans un cas 30 à 45% de la classe).
- La faible utilisation des stratégies d'étude de cas.
- L'animation calquée sur la chronologie du contenu.
- Le lien non systématique entre enseignement professionnel pratique et théorique
- Des documents informatisés donc très lisibles dans la forme, avec peu ou pas de cohérence entre eux.
- Une cohérence faible entre objectifs/compétences /contenu/activités / évaluation
- Des compétences généralement spécifiées par reprise *in-extenso* du référentiel. Elles ne sont pas exploitées, et présentées comme étant à mettre en œuvre dans le cadre d'une activité et non comme étant à acquérir.
- Une fiche contrat souvent présente mais inexploitée et inexploitable.
- En corollaire, des problèmes liés aux corrections longues et faiblement efficaces pour les réajustements et les régulations.
- Dans certains cas, l'insuffisance de maîtrise des contenus techniques.
- La gestion des débuts et fins de cours chaotiques et relevant de la sonnerie voire dans certains cas avec un éparpillement non maîtrisé.
- Le temps d'apprentissage utile faible dans le temps de présence professeur/élève

Évaluation des élèves :

L'approche de la connaissance du niveau acquis pour une cohorte nous sera donné de façon croisée par :

- les évaluations pendant de formation,
- les évaluations certificatives en cours de formation (CCF),
- les modes de déroulement des apports,
- la qualité observée des productions.

Les évaluations pendant de formation

Nous précisons d'emblée l'impossibilité de positionner réellement le niveau d'acquisition des élèves par manque de disponibilités des traces des apports et des évaluations effectués depuis la rentrée. Les cahiers de textes ne sont pas tenus et sont indisponibles à la consultation pour les élèves. Environ 5% des professeurs ont pu fournir les évaluations.

Des évaluations éparses ont pu être parfois consultées, elles ont une forte orientation de contrôle de connaissances.

Cela signifie que l'évolution progressive de l'élève n'est pas notée et que la cohérence entre les évaluations données et les apports n'a pu être vraiment vérifiée. La non disponibilité des évaluations proposées laisse même supposer que certains enseignants en font très peu voire pas du tout.

Le contrôle progressif de la compréhension en cours d'apport et le point sur le niveau d'acquisition des élèves en fin de séance sont rarement faits.

Les évaluations certificatives :

Le contrôle en cours de formation (CCF) est effectué par l'enseignant assurant les apports en cours d'année. La proportion réglementaire d'épreuves en CCF dans la certification peut être forte (de 28% à 53,8% selon les formations). L'état des pratiques constatées influe de fait les résultats dans ces proportions.

Domaine d'épreuve		Baccalauréats professionnels dispensés				
		AFIB (*)	BORGGO	TFCA	TCI	TEBEE
Enseignements professionnels	Épreuves ponctuelles écrites	4 16%	4 16,6%	3 12%	0 0%	6 24%
	Épreuves en CCF	9 36%	8 33,3%	10 40%	14 53,8%	7 28%
Enseignement général		12 48%	12 50%	12 48%	12 46,2%	12 48%

(*) : Dénomination des différents baccalauréats existant dans l'établissement.

Répartition des coefficients aux épreuves certificatives

Qualité des épreuves proposées (voir annexe 3)

15 dossiers disponibles à l'analyse sur 60 attendus soit 25%. Pour ces 15 dossiers analysés 11 sont non-conformes soit 74%. Comment interpréter la non remise des dossiers de CCF (l'épreuve a-t-elle été passée? si oui sa qualité était-elle telle qu'elle a freinée sa disponibilité?)

Nous relevons des dysfonctionnements principalement sur :

- le respect de la définition de l'épreuve telle que portée dans le référentiel,
- la mention des compétences,
- le niveau de complexité, l'interprétation des niveaux taxonomiques,
- la cohérence compétence / activités proposées / critères / indicateurs.

Déroulement :

Il y a majoritairement une non application du concept CCF qui voudrait que les élèves passent leur épreuve au fur et à mesure de l'atteinte du niveau défini (ceci étalé sur une période pouvant aller jusqu'à un trimestre). Les calendriers analysés montrent une assimilation à de véritables épreuves ponctuelles terminales avancées dans l'année avec passage par liste alphabétique

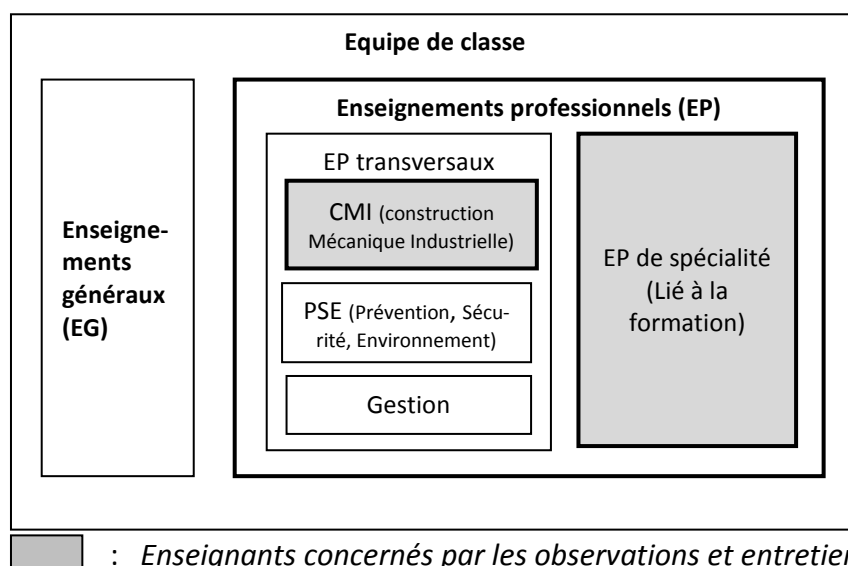
La faible disponibilité fréquente des équipements nécessaires empêche fréquemment des contenus d'épreuves telles que spécifiés par le référentiel. Les notes attribuées sont au dessus de la moyenne.

Les épreuves ponctuelles

Dans les épreuves d'examen pour les enseignements professionnels qui concernent les aspects plus « théoriques » des métiers (les fabrications sont en CCF), généralement sous forme d'étude de cas, la moyenne se situe autour de 06/20. Ce score bas se rapproche quantitativement des résultats en mathématiques/sciences physiques, légèrement inférieurs. Notons que les notions propres aux mathématiques/sciences physiques sont l'un des fondements de la maîtrise des enseignements professionnels.

Le travail d'équipe

Plusieurs niveaux d'équipes coexistent (*voir figure ci dessous*) et la coordination entre les différents intervenants sur le même public reste faible, malgré des initiatives individuelles.



Du travail d'équipe constaté, on relève :

- L'existence d'une bonne cordialité favorisant dans certains cas
- Une juxtaposition sans véritable concertation même si la répartition des enseignements existe.
- Une harmonisation des documents dans certaines équipes et une mutualisation des ressources.

- Des échanges pédagogiques faiblement outillés.
- Un cloisonnement fort entre formations géographiquement contiguës.
- L'engagement fort d'un enseignant dans certaines équipes (leader)
- Pour les professeurs chargés des enseignements professionnels transversaux (Construction mécanique industrielle, Prévention – sécurité - environnement, gestion) : De rares liens existent avec les professeurs du domaine professionnel pratique et ce, malgré des notations conjointes pour des épreuves certificatives du domaine professionnel.
- Beaucoup de taches sont dévolues aux professeurs principaux et aux coordonnateurs de filière, il n'y a pas de "réunions qui rendent possible la mise en cohérence des différentes activités"⁹³.
- Les sollicitations ponctuelles de l'EP (enseignement professionnel) vers l'EG (enseignement général) sont souvent dictées par un besoin lié à une fabrication.

A signaler deux éléments particuliers :

- Sur l'utilisation du créole : 3 cas relevés sur 41, dont un cas d'utilisation calme et posée dans un souci de compréhension de consignes et deux autres dans des contextes d'exaspération, de réprimande ou d'invectives.
- Sur la participation au traitement de l'illettrisme par les enseignements professionnels : aucun apport relevé.

La répartition des enseignements :

Sur le mode de répartition des apports par enseignant sur une même classe, trois systèmes cohabitent :

Responsabilité de classe : l'ensemble des enseignants assurent indistinctement l'ensemble du programme sur la base d'un plan de formation commun. Des points sensibles (soit au niveau du contenu ou de la fragilité des équipements) sont assurés par un enseignant précis.

Responsabilité de groupe : Chaque enseignant est responsable ponctuellement d'un groupe d'élèves pour un ensemble d'apports précis. Les élèves effectuent des rotations périodiques et les enseignants répètent les mêmes apports. On retrouve parfois une spécialisation en « technologie » pour les cours en classe entière, sans véritable concertation avec le reste de l'équipe.

Subdivisions selon les épreuves définies à l'examen : l'emploi du temps est fortement subdivisé et chaque enseignant assure une partie du programme des « savoirs associés » selon la définition officielle des épreuves certificatives.

La maîtrise des contenus techniques

Elle est très variable, d'une filière à l'autre, de satisfaisant à très faible (62,5% des enseignants ont une maîtrise correcte, 30% une maîtrise partielle). Il existe un décalage entre les enseignants selon la veille technologique assurée par chacun.

L'utilisation de l'outil informatique est globalement assurée à part de très rares cas d'enseignants ayant des difficultés face à l'informatisation de certaines tâches institutionnelles (cahier de texte, bulletins semestriels..) qu'ils « sous traitent ».

⁹³ FOUURIAT M., *Sociologie des organisations*, Editions Pearson, 2me édition, 2007,

L'exploitation statistique des rapports d'inspection :

	<i>Oui</i>	<i>Partiellement</i>	<i>Non</i>
Mise en activité des élèves	7,5%	37,5%	55%

	<i>Oui</i>	<i>Partiellement</i>	<i>Non</i>
Disponibilité du plan de formation	45%	37,5%	17,5%

	<i>Oui</i>	<i>Partiellement</i>	<i>Non</i>
Vérification des acquisitions de élèves et cours ou en fin d'apport	2,5%	10%	72,5%

	<i>Oui</i>	<i>Partiellement</i>	<i>Non</i>
Exploitation des référentiels	25%	45%	30%

	<i>Oui</i>	<i>Partiellement</i>	<i>Non</i>
Maîtrise des contenus techniques	62,5%	30%	7,5%

	<i>Oui positivement</i>	<i>Oui négativement</i>	<i>Non</i>
Utilisation du créole	2,5%	2,5%	95%

	<i>Mentionnées et exploitées</i>	<i>Mentionnée et non exploitées</i>	<i>Non mentionnées</i>
Utilisation des compétences	0%	25%	75%

	<i>= ou > BAC+2</i>	<i>BAC PRO</i>	<i>< BAC PRO</i>
Formation initiale	55,5%	10%	35%

	<i>Titulaires</i>	<i>Non-titulaires</i>
Statut	82,5%	17,5%

Ce tableau est parlant et permet d'approcher une typologie des enseignants quant au niveau de professionnalité. Notons qu'une analyse par filière permet de faire ressortir des déséquilibres dans la typologie et l'efficacité des équipes. Certaines cumulent des aspects défavorisant comme la faible maîtrise d'exploitation des référentiels, ou des contenus techniques avec un faible niveau de formation initiale.

Beaucoup d'enseignants sont volontaires et consciencieux et certaines difficultés sont liées à la mise en œuvre de stratégies devenues obsolètes.

Pour les enseignants ayant une efficacité pédagogique nette et reconnue, on observe à minima une planification de leur enseignement effective sur l'année, une bonne maîtrise technique du domaine professionnel concerné et une éthique perceptible.

Trois constats interpellateurs :

- Sur l'impossibilité de positionner réellement les acquis des élèves.
- Sur la façon dont les élèves sont mis en activité.
- Sur les stratégies d'évitement mises en place par des enseignants pour 3 cas : le traitement des élèves qui dorment en classe, les modalités de prise en charge du nouveau bac pro 3 ans, suite à l'abrogation des BEP, par des enseignants n'ayant jamais enseignés au niveau IV, l'exploitation des référentiels.

L'effet établissement

L'équipe de Direction :

Se compose d'un proviseur et de deux proviseurs-adjoints

L'équipe de direction assure la gestion d'une communauté forte de plus de 1200 individus. Un objectif prioritaire est alors de gérer la paix sociale au quotidien envers les acteurs internes et externes avec des pratiques qui peuvent parfois amoindrir l'efficacité des apprentissages. Le fonctionnement au quotidien prend en compte les insuffisances de certains acteurs dans des fonctions différentes et la nécessité de "faire marcher les choses" entraîne la réalisation ou la prise en main d'activités ne relevant du champ direct de la direction.

Le mode de répartition de la charge de direction se fait par attribution d'activités. Il paraît semblable à la description qu'en donne M.CROZIER. "Fonctionnement dans une tradition bureaucratique de fractionnement fonctionnel qui rend à peu près impossible une coopération réelle"⁹⁴. L'évolution du mode de répartition des activités est tributaire du mode de raisonnement.

Un professeur particulier : Le chef de travaux (CT)

Nouveau dans l'Académie, le chef de travaux est dans une période d'adaptation et prend ses marques. On constate une faible intégration à l'équipe de direction et une gestion des affaires courantes. Quelques cadrages écrits ont été formalisés.

Il n'y a pas eu de passation entre chefs de travaux ou de disponibilité de l'historique de l'établissement dans tous ses aspects. Il n'y a pas de véritable fonction d'aide au chef de travaux.

Précisons que les fonctions d'un CT sont réglementairement définies :

« La fonction de chef de travaux, essentiellement de nature pédagogique, doit tenir compte des évolutions de l'enseignement et de l'organisation des établissements scolaires.

Le chef de travaux est à la fois un spécialiste d'une discipline et le détenteur de compétences élargies qui en font un véritable « généraliste » de l'enseignement technique. Il exerce sa fonction à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement, sous l'autorité directe du proviseur et dans le cadre du projet d'établissement.

⁹⁴ CROZIER M, FRIEDBETRG.E., *L'acteur et le système, éditions du seuil, collection POINTS/essais, 1977*

Le chef de travaux joue un double rôle d'organisateur et de conseiller du chef d'établissement, tant pour l'enseignement initial que pour la formation continue. »⁹⁵

Les projets en cours :

L'entrée par les projets vise des résultats mais surtout met en œuvre un processus et c'est là sa vertu pédagogique première.

De très nombreux projets ou dispositifs sont en cours dans l'établissement.

Exemples : Entreprendre en lycée, Projets de classe, PPCP, parrainage avec les entreprises, Concours des métiers, Meilleur ouvrier de France, « Patrimoine culturel de proximité », accueil pour les élèves hors classe, lycée « ambition réussite », lycée en ZEP, Lycée réseau UNESCO, lycée des métiers.

De leur analyse se dégage un questionnement récurrent sur :

- la finesse du diagnostic préalable,
- la cohérence dans la mise en œuvre,
- le suivi des actions,
- l'orientation des observations pour les rares bilans qui existent,
- la réalité de la redistribution des informations suite aux bilans,
- pour les projets pédagogiques: les stratégies et orientations dans la prise en charge pédagogique des élèves.

Le nombre et la diversité de ces projets traduisent une volonté de changement portée par des professeurs volontaires, souvent de l'enseignement général et la direction de l'établissement. On note l'absence d'une stratégie commune pour des projets qui semblent plutôt se juxtaposer.

Des évaluations internes sont réalisées en préambule des différents projets (Lycée des métiers, projet d'établissement). Elles demeurent générales et aboutissent peu à une typologie fine des besoins par acteur.

Le cas particulier du projet d'établissement analysé à partir du document fourni, amène quelques interrogations sur :

- l'organisation des données,
- la structuration des besoins,
- l'étude faisabilité,
- la désignation des pilotes,
- le niveau d'opérationnalisation des actions,
- la priorisation et la planification des actions,
- les stratégies d'information et d'intégration des membres de la communauté
- les indicateurs de progrès : leur choix et leur organisation vers l'évaluation interne et la régulation,
- la prise en compte des axes académiques.

Précisons en parallèle que six commissions existent, tant réglementaires qu'*ad-hoc* (voir annexe 5, p.VII). Il serait opportun en interne de faire un bilan global de leur fonctionnement, alimentant ainsi la connaissance fine de l'établissement.

⁹⁵ Circulaire n° 91-306 du 21 novembre 1991, *Chefs de travaux des lycées techniques et des lycées professionnels*, Education nationale : bureau DPE 2 ; Enseignement technique.

Ci-dessous quelques éléments de synthèse sur les faits qui précisent des comportements et alimentent l'analyse (recherche des hypothèses de stratégies).

Les ateliers, des histoires parallèles :

La cordialité est toujours de mise comme l'est la culpabilisation systématique des élèves. Dans des locaux spacieux mais faiblement équipés où chaque équipe évolue au rythme de ses stratégies propres, on trouve aussi bien l'efficacité que l'interpellation profonde sur ce qui se fait, l'isolement même parfois, où l'on fait comme on peut en fonction ses intérêts personnels. La complexité fonctionnelle du système est traitée par une subdivision des interventions sur une même cible, l'élève. Il s'en tire lui aussi avec ses stratégies de réaction et de repli.

La qualité de l'environnement de travail interpelle. De nombreux ateliers et abords intérieurs, de cage d'escaliers... sont sales et poussiéreux. Souvent peu rangées, les salles banalisées ou spécialisées sont anonymes, ainsi que les ateliers, avec une ambiance qui les rend peu attrayants et qui contraste avec la beauté de l'environnement extérieur.

De faibles enjeux statutaires :

A part pour les contractuels (17,5% des enseignants), il n'y a pas pour les « fonctionnaires » titulaires de véritables enjeux de carrière. Juste pour certains quelques attentes sur les appréciations hiérarchiques pour des éléments précis tel le passage à la hors classe.

Certains constats de fonctionnement relèvent d'une éthique faible.

Des stratégies pédagogiques qui n'ont pas évoluées

Le modèle d'enseignement demeure transmissif avec une culpabilisation des élèves dans leur échec ce qui contribue certainement à ancrer chez eux une image dévalorisée de leur propre personne.

Les enseignants s'accommodent de la non-qualité de certaines productions d'élèves leur rejetant l'entière responsabilité.

Un vide de contrôle des pratiques instaurées :

Historiquement, progressivement, par le manque d'accompagnement, face à des prescriptions qui ont évoluées (notamment en passant de l'apprentissage de gestes techniques à l'apprentissage de compétences), les pratiques enseignantes sont faiblement évaluées, il n'y a pratiquement pas de compte à rendre.

Un niveau de professionnalisation variable :

Il est insuffisant pour beaucoup, dans la préparation des apports, l'animation, l'évaluation et pour certains au niveau des contenus techniques et cela conduit pour eux à une identité professionnelle faiblement perceptible.

Une habitude de travail prise avec de faibles moyens en équipements disponibles pour beaucoup de filières ancrent des routines inefficaces.

3. ANALYSE

L'analyse présentée aborde :

- Les contraintes sur les acteurs
- La formalisation des hypothèses de comportements dans la perspective de l'analyse stratégique et systémique

3.1. Conduite de l'analyse

Sur les finalités de l'étude :

La connaissance du jeu d'acteurs par l'analyse stratégique et systémique permet de mieux accompagner le changement. La connaissance des comportements éclairés par les hypothèses de stratégies permet une adaptation du type d'intervention.

Ceci est particulièrement effectif pour les « opposants » car il s'agit de mettre à jour autant que possible les raisons de ces positionnements⁹⁶.

Sur la mise en œuvre de l'analyse systémique et stratégique:

Sur le processus de conduite de l'analyse : c'est une première qui reste à poursuivre et dont les étapes sont imbriquées (*voir fig.3, p.26 : conduite de l'analyse stratégique et systémique*)

A signaler que le niveau de rigueur mis à constituer et à transmettre certaines données propres au lycée amenuise l'analyse. Cela ne relève pas d'une volonté délibérée de rétention mais bien d'un mode de raisonnement, d'une accapuration par les problèmes quotidiens de gestion d'un établissement de cette taille et, selon l'origine de la demande d'informations, de l'intérêt en jeu perçu par et pour l'établissement. M.CROZIER précise que « le problème le plus grave en ce qui concerne l'élaboration d'une décision...c'est celui de l'impossibilité d'obtenir une information qui ne soit pas biaisée...puisqu'elle ne s'échange pas de façon neutre »⁹⁷

3.2 Les contraintes sur les acteurs

La connaissance des contraintes contribue à la compréhension des comportements et des stratégies. Certaines contraintes qui perdurent installent des habitudes ancrées qui relativisent la responsabilité personnelle dans les dysfonctionnements constatés. Dans ce contexte, l'histoire propre et l'avalanche de réformes pas toujours comprises sont de nature "immunisante".

Contraintes historiques

Elles ont été longuement développées au chapitre 3, en rapport avec nos trois hypothèses initiales et sont à prendre en compte. Nous précisons que pour certains enseignants issus du monde de l'entreprise des retranscriptions de rapports sociaux problématiques décrits auparavant semblent être effectives : Des salariés au service d'un patron, l'état providence et le « moins on en fait, mieux cela vaut », pour une rémunération non négligeable. Il n'y a pas alors de prise de conscience de ce

⁹⁶ AUTISSIER D. et MOUTOT J.-M., *Méthode de conduite du changement*, DUNOD 2eme édition, 2010, distinguent trois comportements types comme repères à nuancer : 10% de proactifs, 80% de passifs et 10% d'opposants.

⁹⁷ CROZIER M., FRIEDBETRG E., *L'acteur et le système, éditions du seuil, collection POINTS/essais, 1977*

qu'implique le fait de rentrer dans l'enseignement : l'objet de travail change. On passe de fabrication d'objets ou de services à des interventions sur des êtres humains en devenir, dans un rapport particulier à la connaissance et à sa transmission.

L'antagonisme individuel/collectif dans le type de fonctionnement qu'ont des équipes peut être éclairé par les apports proposés précédemment.

Il y a également la prégnance de l'aspect émotif dans les relations ou généralement l'individu n'est pas différencié de sa mission ou de sa fonction. L'aspect affectif peut être aussi bien motivant que freinant dans le rapport à l'élève et aux autres. Des obligations réglementaires sont ainsi modulées (« fè sa ban mwen, an ka fè sa baw », fait moi cela, je fais cela pour toi).

La connaissance historique des ateliers n'est pas assurée, soit par non transmission volontaire lors des successions entre chefs de travaux, soit par vol des équipements informatiques de stockage. L'histoire propre de l'établissement contribue également à comprendre des comportements (implication pédagogique antérieure des différents chefs de travaux, chefs d'établissement, inspecteurs).

Enfin l'histoire propre de l'académie est à considérer, anciennement regroupée avec deux autres départements éloignés où l'accompagnement pédagogique était faible, en autres du fait de la discontinuité territoriale.

Contraintes organisationnelles

La conception de l'emploi du temps traduit la difficulté de l'exercice entre l'efficacité pédagogique et un suivi à minima des souhaits des enseignants. Des orientations sont perceptibles dans les choix faits (aménagement de créneaux communs, dédoublement de certains enseignements...). La poursuite de cet objectif d'efficacité pédagogique vers une plus grande souplesse de l'emploi du temps en cours d'année est tributaire tant de maîtrise technique du dispositif que de l'intégration de nouvelles données sur l'efficacité des apprentissages. (Mise en barrette, éléments de variabilité pour les projets, regroupement et répartition des disciplines, gestion de quotas regroupés ou répartis...)

Contrainte techniques

Le manque d'équipements était fort. Les dotations récentes oxygènent le fonctionnement et induit des attentes sur les stratégies d'exploitation des ces nouveaux équipements.

Contrainte externes :

Principalement, la rénovation de la voie professionnelle qui introduit des dispositifs tel l'accompagnement personnalisé...

Il demeure la faible maîtrise de la dotation régionale d'équipement et de ses procédures d'attribution.

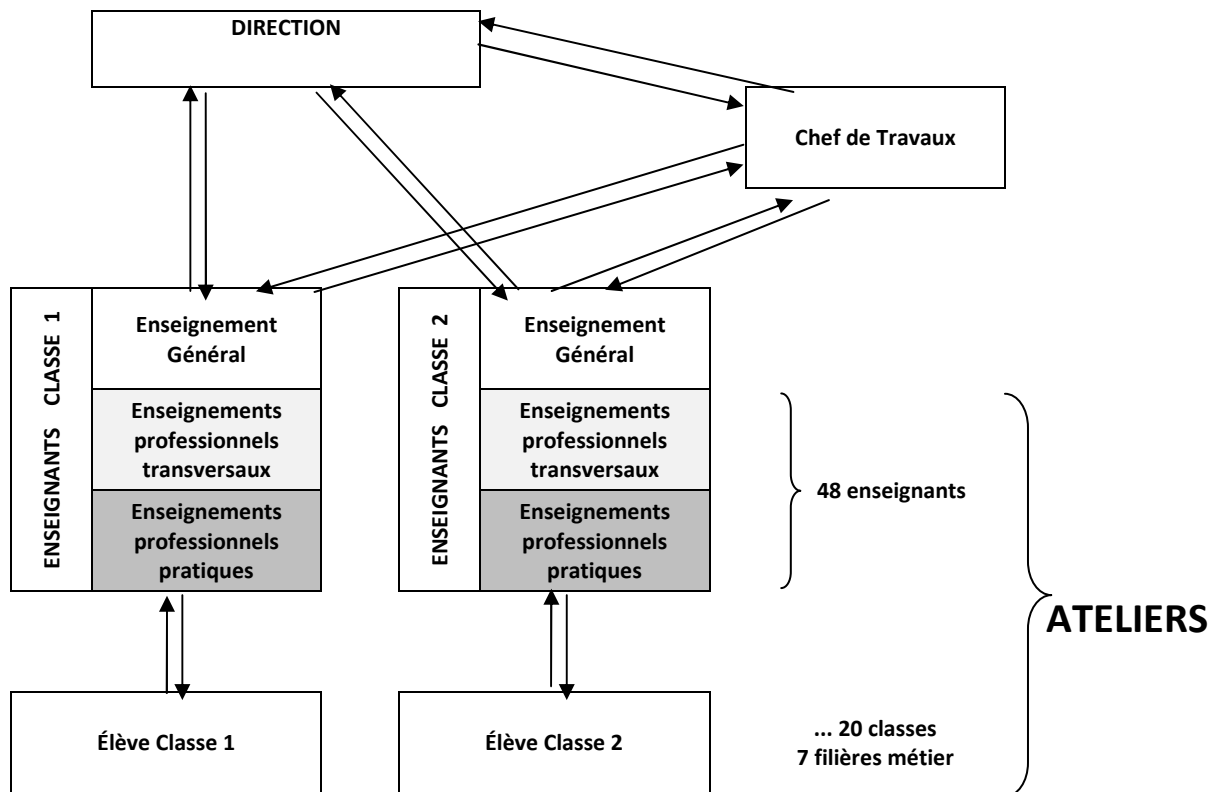
3.3 Comportements et stratégies

Émettre l'hypothèse d'une stratégie ne veut pas dire que l'on excuser celle qui est en place et l'énoncer n'est pas synonyme de dénonciation. Le jeu des acteurs ne se donne pas à voir spontanément, mais par entretiens, recoupements et « pawol chapé » (conversations spontanées).

Les acteurs en présence et les flux d'échanges :

Il s'agit de s'arrêter aux acteurs significatifs suffisants pour comprendre le fonctionnement des ateliers. Mais d'autres interviennent, principalement la vie scolaire et les personnels de santé et de prévention. Ils sont en contact étroit et permanent avec les élèves. Leur intervention a été partiellement prise en compte au niveau des données statistiques en annexes (5), dans la connaissance des élèves.

Le sociogramme ci-dessous positionne les acteurs signifiants pour les ateliers ainsi que les flux relationnels entre eux. Chaque flux spécifié par une flèche, est porteur d'une stratégie de l'acteur source vers l'acteur cible (*voir détail des stratégies sur tableau « Grille d'analyse des interactions significatives » page suivante*)



Sociogramme des acteurs en présence pour l'entité « ATELIERS »

Le tableau en page suivante récapitule les hypothèses de stratégie. Elles sont mises en relation avec des explications issues de l'historicisation menée à partir de nos trois hypothèses de départ. C'est là une phase importante de leur validation.

Rappel des hypothèses explicatives développés page 57 et suivantes :

Repère	Comportements expliqués
H1	Rapport au « patron »
H2	Rapport au travail
H3	Rapport à l'autre
H4	Rapport à l'objet
H5	Rapport à la qualité
H6	Rapport à la connaissance et à sa transmission
H7	Rapport aux disciplines professionnelles

STRATÉGIES D'ACTEURS ET HYPOTHÈSES DE DÉPART

<i>Sens du discours</i>	<i>Orientation du discours de l'acteur</i>	<i>Hypothèse de stratégie</i>	<i>HYP. DE DÉPART</i>
Élève vers Enseignant	le discours est systématiquement positif envers leur professeur et parfois en contradiction avec les observations faites et les documents analysés, comme si s'était mise en place une solidarité des acteurs contre l'intrus (l'inspecteur). L'éventualité d'une peur de représailles de la part de l'enseignant semble peu probable vu la similitude de ce comportement avec des enseignants très différents et d'entretien menés hors de la présence de l'enseignant.	L'enseignant se déculpabilise en culpabilisant l'élève. Implicitement mise en avant du modèle théorique de l'apprentissage transmissif. Modélisation simpliste de l'acte de l'enseigner sur des modèles hérités de son propre apprentissage.	H2 H3 H5 H6 H7
Enseignants vers élèves	Le discours de l'ensemble des enseignants stigmatise le comportement des élèves comme étant les seuls responsables de leur manque de performance et/ou de motivation, le faible niveau en sortie de collège, leur irrespect et leur fainéantise.	Gaspillage de temps actif élèves dans une stratégie occupationnelle.	
Enseignants vers enseignants	Éléments peu fournis. Quelques cas isolés d'accusation d'incompétence. L'aide aux autres est majoritairement effective au sein d'une même formation. Les professeurs EG ont leur programme à faire	3 stratégies d'évitement caractéristiques : - les élèves dorment : on laisse faire, - Pas de maîtrise technique : on ne fait pas, - Difficulté à exploiter le référentiel : on ne s'en occupe pas.	
Enseignant vers Direction	Recherche de considération	Fayotage par recherche d'intérêt personnel	H1
Direction vers enseignant	Appréciation très variable, l'implication dans les projets dans la vie de l'établissement, le "coud'men" (l'aide) est très apprécié. Une certaine représentation des métiers demeure et toute activité est assimilée à un apprentissage professionnel, Insatisfaction permanente sur le fonctionnement de l'établissement	Management plutôt directif avec une écoute des enseignants.	H5
Direction vers chef de travaux	N'a pas de position de conseiller du chef d'établissement, transmet des dossiers et propose peu. Laisse au chef d'établissement le travail de contrôle y compris des commandes dans leur pertinence voire dans leur exactitude. Effectue quelques cadrages papier sans accompagnement sur la mise en œuvre. Traite les affaires courantes lentement.	Fait sans ou à la place	H5
Chef de travaux vers Direction	Se plaint de la masse de travail et du manque d'aide efficace. Arrive dans l'établissement et ne veut pas imposer ni s'imposer. Met en avant le temps important passé dans l'établissement. Fait des cadrages écrits (CCF et PFMP), projet de parrainage par les professionnels. Participe aux journées d'information en collège. Transmet les dossiers des enseignants à la direction. S'estime non spécialiste dans les domaines autres que sa spécialité d'origine. Handicapé par l'inexistence de l'historique des ateliers	Se replie dans une stratégie individuelle et met en avant le manque de moyens à disposition S'accroche à des activités non prioritaires	/
Direction vers Direction	Cantonnement aux frontières établies par la répartition des activités	Responsabilisation en fonction des activités attribuées	H4 - H5 H6

4. LE PLAN D'ACTION

Le tableau des hypothèses de stratégie en page 84 les précise (*colonne 3*). Ces stratégies d'acteurs sont génératrices de problèmes concrets à résoudre :

- la maîtrise variable des activités professionnelles,
- un déficit de communication dans le cadre professionnel,
- une éthique parfois interpellatrice.

Ce sont ces éléments imbriqués aux aspects historiques, d'ordre culturels et identitaires qui orientent le plan d'action. Les changements dans ces domaines sont longs et donc progressifs. L'homme obéissant à un fonctionnement global, les changements compris d'ordre professionnels, plus immédiats à faire bouger, vont alors par ricochet et entraîner d'autres prises de conscience.

L'efficacité du plan d'action passe par la simultanéité de dispositifs divers (différences dans les objectifs, les stratégies, les durées...).

La cohérence avec les axes du projet d'académie a été assurée (*voir page 41*).

Le présent paragraphe présente

- Les orientations pour l'action
- Le plan de communication autour du projet
- La proposition de plan d'action.

4.1. Les orientations pour l'action

Il convient d'assurer une qualité d'exemple aux actions envers les enseignants de façon à teinter les éventuelles reprises méthodologiques avec élèves. (Sachant qu'il existe des différences entre la formation d'adultes et l'enseignement à des élèves,⁹⁹). On postule l'existence d'une relation de cause à effet entre l'efficacité de l'enseignant et les comportements dégradés constatés auprès de certains élèves. Des pratiques telles la médiocrité de cours, l'absence de notes ou d'évaluation constituent implicitement des actes d'agression sous jacents même si l'auteur n'en a pas conscience.

De brutal à progressif ou d'imposé à volontaire¹⁰⁰ toutes les latitudes de mise en place du changement sont possibles. Même si certains dysfonctionnements relevés appellent un recadrage (évaluation, préparation des cours), leur modification pérenne ne peut être effectuée que par l'enseignant. D'autres dysfonctionnements plus profonds impliquent la durée et la négociation, notamment pour la mise en œuvre des actions.

⁹⁸ Cité par CROZIER M., *la crise de l'intelligence, essai sur l'impuissance des élites à se réformer*, éditions InterEditions, collection points essais, 1995

⁹⁹ GIORGI R., TOZZI M., (coordonné par), *Devenir formateur*, MAFPEN de Montpellier, 1998.

¹⁰⁰ AUTISSIER D., MOUTOT J-M, - *Méthodes de conduite du changement : Diagnostic Accompagnement Pilotage*, Editions Dunod, octobre 2007. Cité par CARPENTIER D., Société Démarche Conseil, Intervention à l'ESEN, 7 octobre 2008.

La présentation de ce qui est en jeu, le changement des acteurs :

« Changer fait peur car cela oblige les individus à faire l'apprentissage d'une nouvelle situation ... [ce qui] entraîne différentes formes de résistances ». « La peur naturelle » du changement [est lié à la] prise de risque et la crainte de perdre un existant connu que [l'individu] maîtrise et par lequel il est positionné et reconnu.¹⁰¹ On a souvent une expérience négative du changement mais tout système devient obsolète s'il ne change pas et des dysfonctionnements internes peuvent faire que le changement devient incontournable, c'est le cas ici.

La restitution des résultats : une étape cruciale

La mise en œuvre du plan d'action débute par l'échange avec les enseignants sur les pratiques et stratégies relevées. M. CROZIER précise que «C'est par le détour et la médiation de l'interprétation du comportement qu'une médiation implicite peut avoir lieu, qui respecte la liberté des deux parties... L'intervention à partir de l'enquête et de l'analyse en profondeur des problèmes fait ressortir une connaissance dérangeante, un choc qui remet en cause la vision établie du système et des interprétations en langue de bois qui en sont habituellement données. Ce choc, renforcé par la formation, fait évoluer [l'acteur] vers un changement de logique et donc de raisonnement ... La réaction des membres de l'organisation n'est pas seulement une réponse, c'est aussi un appel.[puis par la médiation, ils découvrent] que leur comportement s'inscrit dans une sorte de déterminisme général qui assigne à chacun en fonction de son rôle des points de vue et une façon de se comporter déterminée... »

Et poursuit M. CROZIER, "quand les jeux pervers ou dysfonctionnels sont reconnus comme tels, une première condition de l'apprentissage existe déjà".¹⁰²

Les axes d'actions proposés sont nombreux, exhaustifs mais non figés, il convient d'éviter trois erreurs:

- se placer en prescripteur
- Submerger par du cadrage écrit
- Vouloir tout mettre en œuvre en même temps. Il convient de négocier la remise en marche pédagogique et d'assurer un étalement sur trois ans. Ces approches impliquent une écoute et un style de questionnement orienté vers l'appropriation personnelle : Qu'est-ce qui sera différent quand le problème sera résolu ? Qu'est-ce qui se passera de positif ? Quel sera le premier signe que quelque chose a changé ? Concrètement, qu'est-ce qui changera ? En quoi est-ce un défi pour vous ?

¹⁰¹ Idem

¹⁰² CROZIER M., FRIEDBETRG E., *L'acteur et le système*, éditions du seuil, collection POINTS/essais, 1977

Proposition de plan d'action

1. Un nom pour le projet

« ÊTRE COMPÉTENTS ENSEMBLE »

8. L'identification du contexte

L'organisation cible : le fonctionnement des ateliers industriels bâtiments à partir de l'analyse conduite dans le cadre des inspections croisées.

3. Les acteurs significatifs en présence

Au niveau des ateliers, comme organisation dont l'évolution du fonctionnement est visée, on retient :

- Les élèves,
- Les enseignants,
- Le chef de travaux,
- L'équipe de direction.

4. Tableau de cohérence du plan d'action

Le règlement des problèmes concrets à résoudre (*) s'effectue par action sur des objets cibles (**) (dont les changements souhaités deviennent les objectifs opérationnels pour le plan d'action). La mise en œuvre des objectifs se fait au travers de modes d'intervention M1 à M5 (***).

(**), (***): Voir détails pages suivantes.

Problèmes à résoudre (*)	Objets cibles du changement et objectifs opérationnels (**)				
	compétences	procédures	indicateurs de performance	outils et systèmes	aspects culturels et identitaires
Maîtrise professionnelle	M1 (***) M2 M3 M4	M2 M3 M4 M5	M4 M5	M3	M3 M5
communication dans le cadre professionnel	M2 M3 M4 M5	M3 M4 M5	M4	M2 M3	Démarche personnelle
Éthique	Démarche personnelle	Démarche personnelle	Démarche personnelle	M4	M4 M5 Démarche personnelle

Exemples d'interprétation du tableau :

Changement d'éthique :
Possible par travail sur des procédures dans une démarche personnelle

Tendre vers la maîtrise professionnelle :
Possible par travail sur les outils/systèmes dans le cadre de formations (M3)

¹⁰³ CROZIER M., *la crise de l'intelligence, essai sur l'impuissance des élites à se réformer*, éditions InterEditions, collection points essais, 1995.

5. Les opportunités pour le changement

Les stratégies se confortent dans une recherche d'équilibre personnel et les changements ne sont pas des allants de soi. Des éléments déclencheurs peuvent amorcer une adhésion à l'évolution des pratiques. Il y a une conjonction temporelle d'opportunités à saisir :

- Les inspections croisées avec deux productions disponibles
 - Les éléments propres aux conclusions des Inspections Croisées.
 - Les éléments propres à l'analyse des ateliers industriels et bâtiments.
- Les projets importants initiés par l'établissement dont
 - L'entrée dans le Réseau du système des écoles associées de l'UNESCO (Réseau).
 - LDM (Lycée Des Métiers).
- L'extension des BCP 3 ans voulue dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle.
- L'arrivée d'équipements importants aux ateliers par les dotations régionales.

6. Les objectifs généraux

- Permettre l'accroissement du niveau de compétence des élèves en fin de cursus
- Professionnaliser les enseignants autour des priorités suivantes :
 - La maîtrise des actes liés à l'enseignement,
 - La connaissance des procédures d'apprentissages,
 - L'acquisition de la posture réflexive et sa transmission aux élèves.

7. Les objectifs opérationnels

La cohérence avec les points clés de la démarche de professionnalisation tels que proposés par G.LEBOTERF a été assurée (*voir page 28*).

Ces objectifs opérationnels sont déclinés en fonction des principaux objets cibles pouvant faire l'objet de changements ¹⁰⁴ :

7.1 Sur les compétences

- Planifier conduire et évaluer ses stratégies d'enseignement,
- Intégrer une attitude réflexive,
- Travailler en collaboration,
- Travailler par projets,
- Intégrer les TIC et le multimédia dans sa quotidienneté professionnelle.

7.2 Sur les procédures

- Intégrer une démarche systémique,
- Conduire un projet (en intégrant sa régulation),
- Assurer l'évolution du management vers le pilotage réellement partagé.

7.3 Sur les indicateurs de performance de résultats

- Intégrer leur nécessité et être capable de les définir par niveau dans le temps.

7.4 Sur les outils et les systèmes

- Pouvoir les exploiter rationnellement dans des stratégies pédagogiques.

7.5 Sur les aspects culturels et identitaires

- Amorcer une prise de conscience sur son propre fonctionnement et sa relation à l'autre.
- Conscientiser son identité professionnelle.

¹⁰⁴ AUTISSIER D., MOUTOT J-M , - *Méthodes de conduite du changement : Diagnostic Accompagnement Pilotage*, Editions Dunod, octobre 2007. Cité par CARPENTIER D., Société Démarche Conseil, Intervention à l'ESEN, 7 octobre 2008.

8. Les modes d'intervention

Les modes d'intervention convergents permettent de catégoriser les actions, de planifier et de gérer le plan d'action, ils se différencient par leur statut, les acteurs concernés, les animateurs, la durée. Nous proposons cinq types d'interventions :

M1 : Des rappels d'informations sur les comportements de base

M2 : Un accompagnement « permanent »

M3 : Des formations (avec un additif propre qui détaille les interventions d'ordre pédagogique et didactique)

M4 : Une action particulière sur conduite de projets à partir de projet existants.

M5 : Des propositions d'évolution sur des aspects organisationnels et logistiques

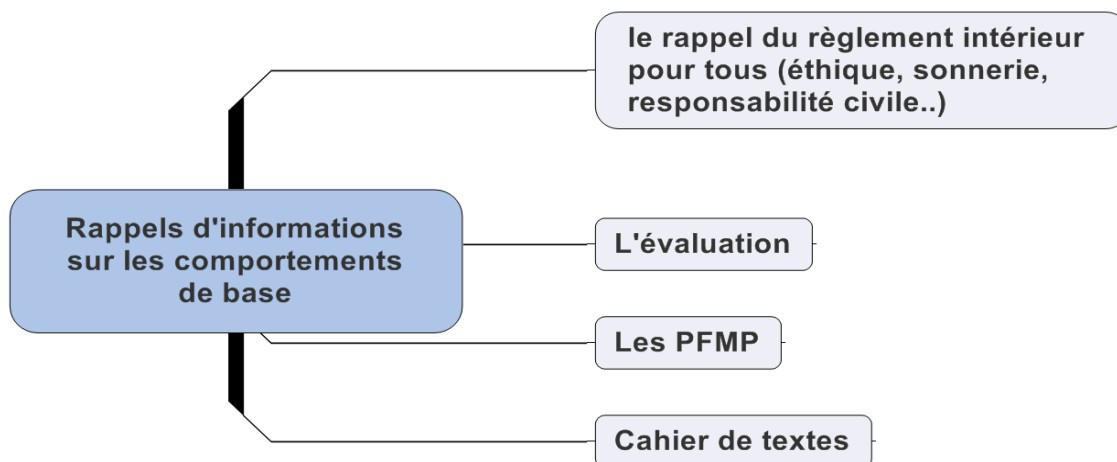
Le plan d'action est proposé dans les pages qui suivent sous forme d'organigrammes. Ils constituent ainsi directement les outils de présentation et de négociation interactifs vers les acteurs (à l'aide d'un logiciel « idéateur »).

Détail des actions

❶ AXE 1 : Rappels d'informations sur les comportements de base :

Ces informations seront à intégrer dans différentes rencontres à organiser avec les enseignants. L'ensemble de l'encadrement aura à charge de le rappeler. Certaines pratiques ne seront modifiées qu'à partir des premières manifestations du volet formation / accompagnement.

Animation : Équipe de direction, corps d'inspection.

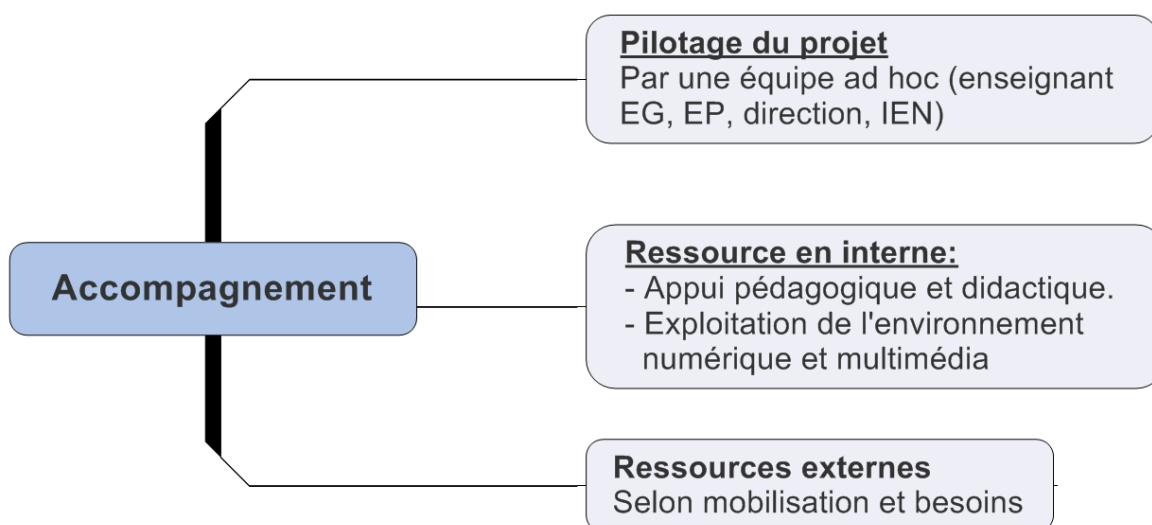


Note : PFMP, Période de Formation en Milieu Professionnel.

❷ AXE 2 : Accompagnement

L'accompagnement met l'accent sur la disponibilité des animateurs à répondre à toute demande dans des délais compatibles avec le maintien de la motivation. Ils ne s'appuient pas sur des dispositifs institutionnels longs à mettre en œuvre administrativement.

Animateurs principaux : Professeurs ressource en internes, corps d'inspection.



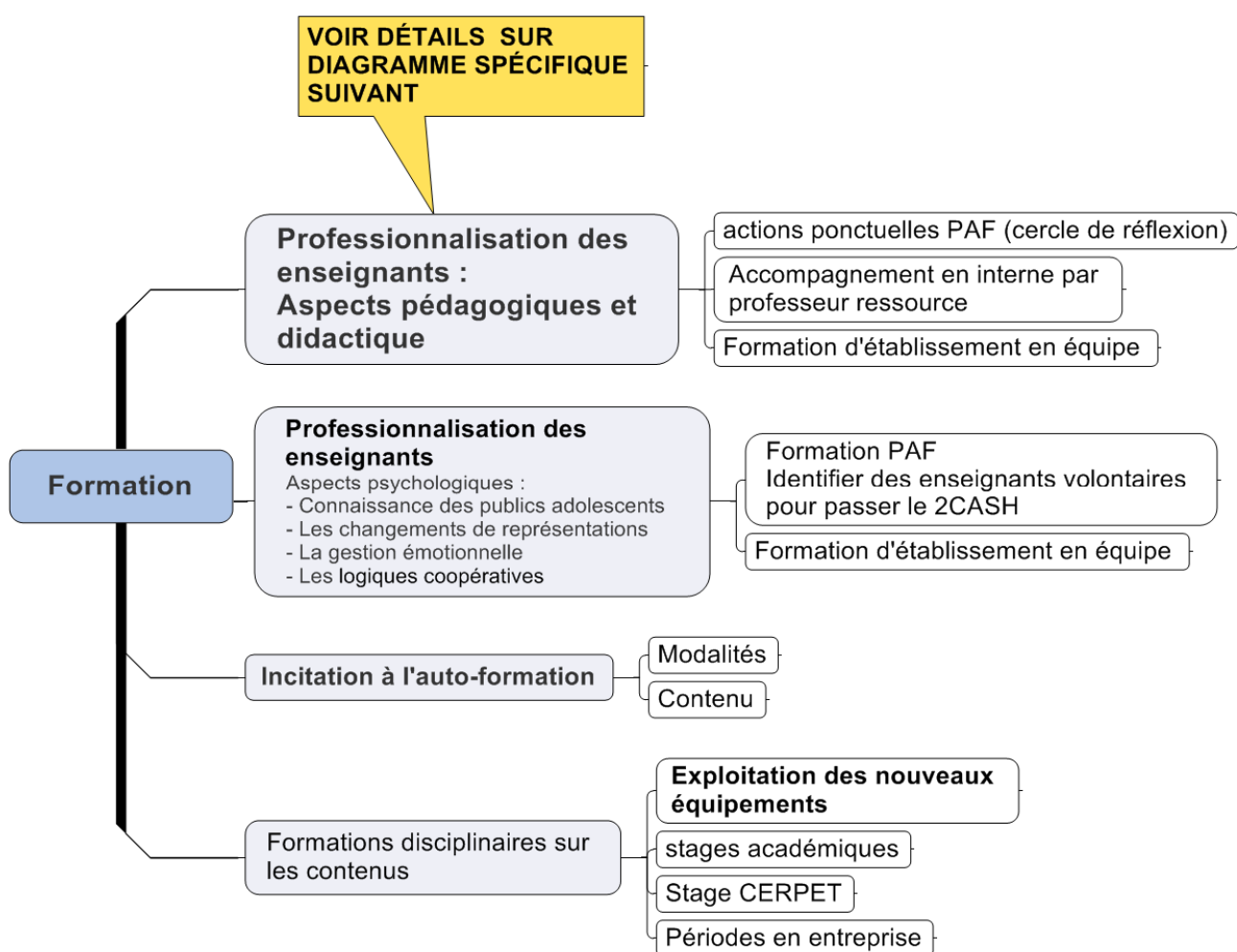
Note : EG : enseignement général, EP : enseignement professionnel, IEN : inspecteur éducation nationale

3 AXE 3 : Formation

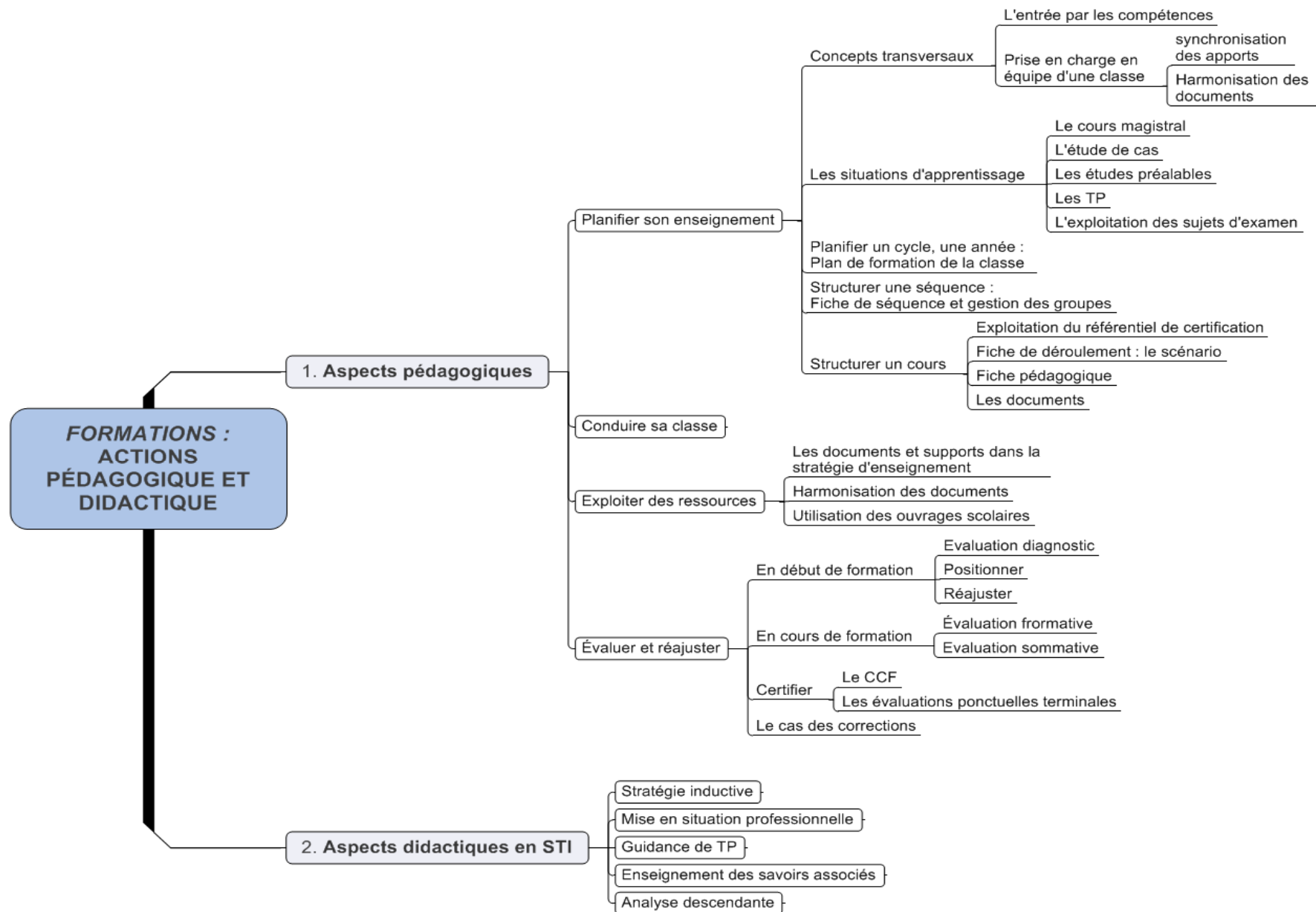
Il s'agit de proposer un canevas permettant la négociation. Cependant, la définition de certaines actions relatives à la professionnalisation des enseignants est plus affinée car elles relèvent d'éléments nouveaux à mettre en place et non maîtrisés par le public concerné. Les négociations se situeront surtout sur les modalités et les besoins personnels.

Pour des raisons de présentation les propositions sont distinctes. La réalité de la mise en œuvre permettra une simultanéité d'action.

Animateurs : interne, externe (CREFOC et extérieur Éducation Nationale)



Les détails des actions relatives aux aspects pédagogiques et didactiques sont précisés sur le diagramme suivant :



4 AXE 4 : Conduite de projets internes

La permanence de très nombreux projets impose une réflexion sur leur efficacité. Elle est à conduire en interne, en commençant par un bilan autour de leur catégorisation, les objectifs, les destinataires, le mode de conduite et de suivi, la durée, l'évaluation, la présence de l'entrée par les compétences, l'information sur les bilans.

L'essentiel d'un projet réside dans son déroulement. C'est une stratégie à maintenir en l'optimisant.

À partir des projets existants et d'une conscience de la potentialité des acteurs nous suggérons :

- 1 - Une approche méthodologique de la conduite de projet
- 2 - La conduite de trois exemples de projets impliquant des niveaux et des acteurs différents. (*Voir organigramme page suivante*)

Les points communs fédérateurs suivants sont à respecter :

- La mise en œuvre de l'entrée par les compétences
- La stratégie de conduite des projets.

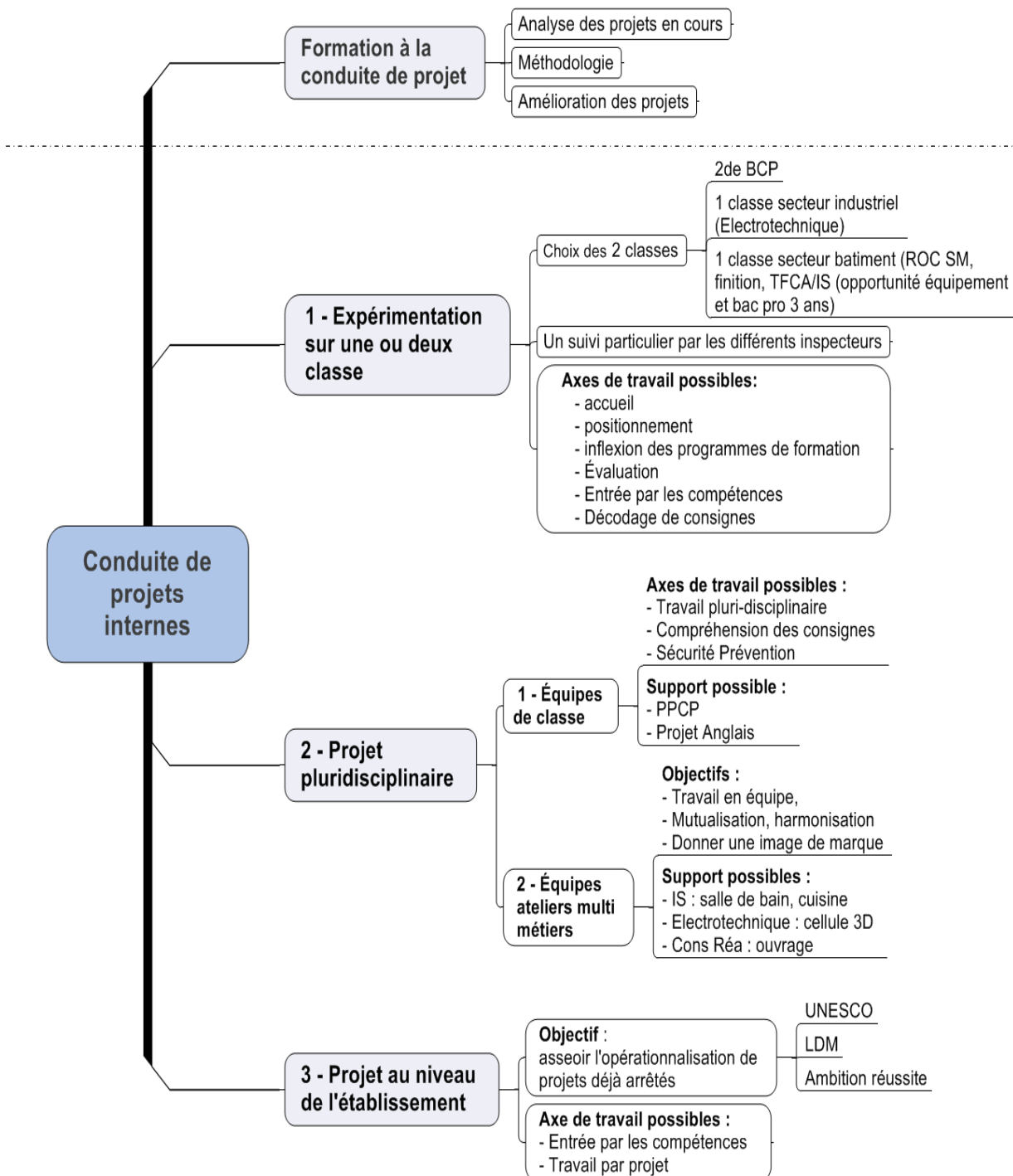
Le mot d'ordre demeure l'harmonisation sans conformisme des interventions en direction des élèves, tous acteurs confondus, tous projets confondus (surtout sur les processus) .

Notons que d'autres entrées sont également possibles pour fédérer en interne les différents projets: la socialisation des élèves, le travail en équipe, la mise en activité des élèves, l'évaluation, le rapport à l'autre, la reconnaissance d'utilité sociale, le respect du corps, la lutte contre la violence...

Le bilan de ces actions, à synthétiser et à diffuser permettra d'aller vers une connaissance fine de la potentialité des acteurs et donc de celle de l'établissement. Cette maîtrise de l'existant permettant l'élaboration réaliste d'autres documents contractuels tels le projet d'établissement ou le contrat d'objectif.

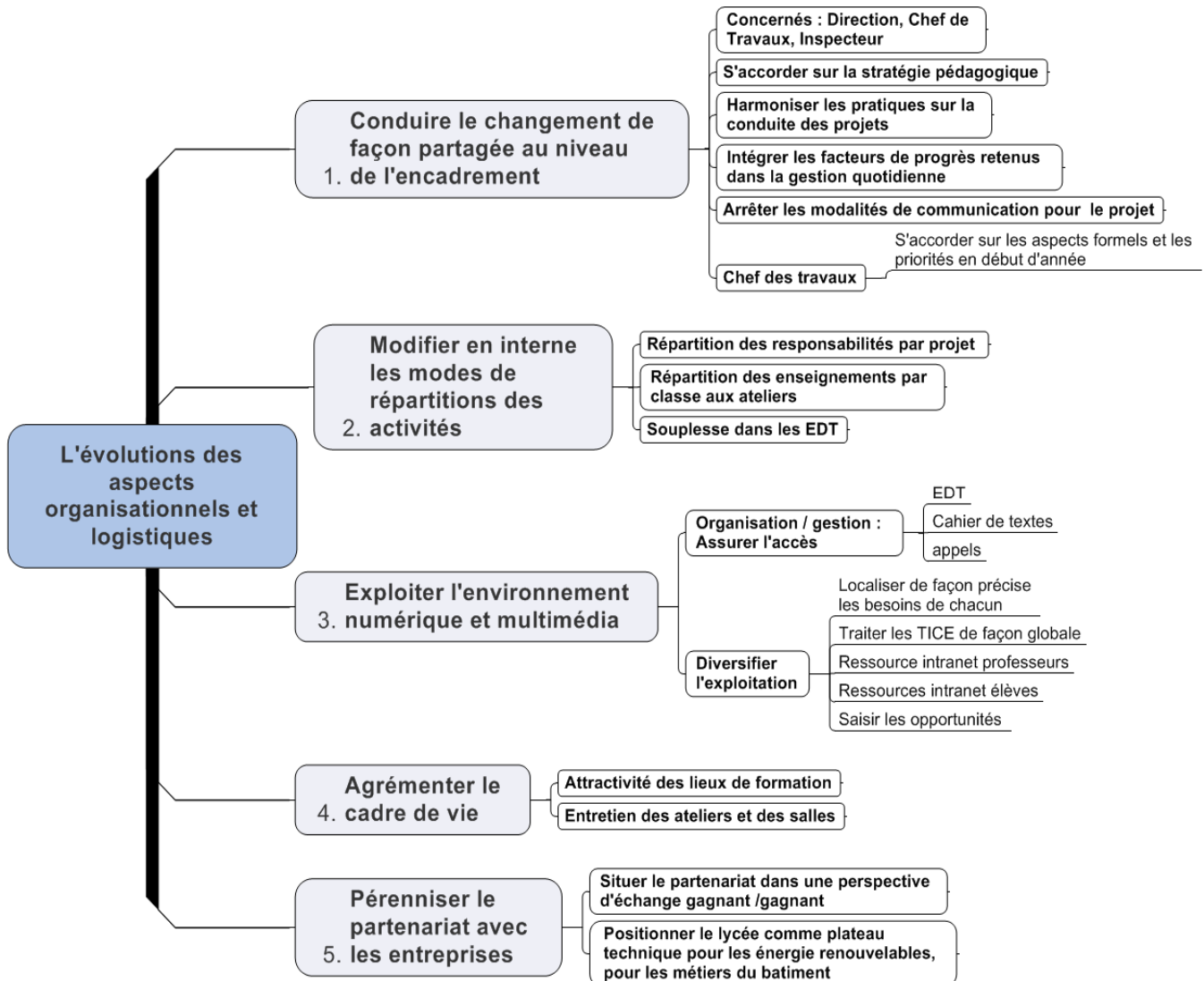
La mise en cohérence des projets est incontournable. Ils ont le mérite d'exister et il faut trouver une entrée commune qui les fédère :

L'entrée par les compétences est un choix d'actualité et une nécessité.



5 AXE 5 : Évolution des aspects organisationnels et logistiques

Le changement devient possible et entraîne l'adhésion si ce ne sont pas seulement les enseignants qui sont désignés comme devant changer. L'efficacité est accrue si des structures ou des modes d'organisation évoluent également. Des exemples sont proposés, à négocier en interne. Ils seront l'indication de l'émergence d'un autre mode de raisonnement.



Il restera par la négociation à préciser :

- Les participants par action,
- Le détail des fiches actions,
- Les résultats attendus (quantitatifs et qualitatifs) dans le temps en fonction d'un projet d'échéance réajustable,
- Les échéances : bilans d'étapes, bilans intermédiaires (indicateurs par pallier, indicateurs de progrès, réajustement des référentiels internes),
- Pour certaines actions l'évaluation finale en fonction des échéances prévues.

PLANIFICATION DES ACTIONS

Les dates seront arrêtées en fonction des postulants et des rotations possibles perturbant le moins possible le rythme des apports aux élèves.
Un cycle complet est prévu sur trois ans, durée de présence d'un cycle de formation.

Axes du plan d'action		Année 1 2010 – 2011			Année 1 2010 – 2011			Année 1 2010 – 2011		
		1T	2T	3T	1T	2T	3T	1T	2T	3T
1 - Rappels d'informations sur les comportements de base		←→			←→					
2 - Accompagnement		←→			←→			←→		
3 - Formation	pédagogique	←→			←→			←→		
	didactique	←→			←→					
4 - Conduite de projets internes			←→						←→	
5 - Évolution des aspects organisationnels et logistiques			←→						←→	

BILAN DE L'ÉTUDE

Rappelons que l'étude a été circonscrite à des filières professionnelles précises et la présente approche a permis une application de l'analyse stratégique et systémique. Le mode de raisonnement itératif propre à cette méthode impose des "retours" vers les acteurs pour affinement des prélèvements au fur et à mesure de l'avancée de l'étude que les contraintes de temps ont limités.

Les hypothèses sont ici de nature sociologique et nous en avons signalé les difficultés de validation. C'est surtout la pertinence des hypothèses à fournir une compréhension satisfaisante et à permettre des propositions d'actions cohérentes qui constitue un élément fort de validation.

La validation complète d'hypothèses qui concernent l'ethno-groupe dit noir passerait également par la comparaison des fonctionnements d'autres ethno-groupes en présence (ethno-groupes dit indiens ou blancs). Même si le chercheur se situe dans une posture expérimentale, les contextes sensibles et des cicatrises incomplètes empêchent certains prélèvements, certains questionnements. Et l'éthique personnelle interdit ce type de comparaison à l'insu des acteurs comme elle s'oppose à des catégorisations.

La comparaison avec des établissements de formation professionnelle équivalents en termes de catégories socioprofessionnelles (en France hexagonale ou dans un autre département d'outre mer) aurait été également porteuse mais non réalisable dans ce cadre d'étude.

La troisième hypothèse relative à la pratique professionnelle des enseignants sur la maîtrise de l'entrée par les compétences et de la didactique en STI a permis d'avoir des conclusions « immédiates », par la nature des indicateurs arrêtés pour qualifier ces pratiques. L'intérêt de cette démarche est de pouvoir proposer des actions à court terme sur les méthodes et les processus didactiques et pédagogiques. L'aspect de l'incidence historique permet la compréhension de comportements interpellateurs comme les stratégies d'évitement, l'individualisme ou l'autodénigrement.

Les hypothèses (1 et 2) sur le rapport à l'objet et le comportement des acteurs en lien avec le passé ont permis d'éclairer valablement des comportements retrouvés dans le cas d'étude.

Les conclusions sur des aspects identitaires et culturels nécessitent une évolution des représentations qui prend du temps (de huit à dix ans) à se modifier. Mais ces éclairages demeurent incontournables, même si elles sont peu ou pas compatibles avec une ingénierie de formation hors formation initiale.

La région de l'étude se constitue de ce passé singulier d'ancienne colonie, théâtre de la mise en pace de l'esclavage et d'une société coloniale. Il ne s'agit aucunement de se lamenter ou de s'accrocher à ces éléments mais, en faire fi prive d'une compréhension propre à induire les changements notamment dans les actes pédagogiques et didactiques. La démarche permet également l'intégration d'éléments culturels traditionnels pour l'infléchissement des pratiques (oralité, langue créole, logique fonctionnelle...).

Tous les phénomènes sociaux relevés sont à démêler au peigne de l'Histoire et « chaque sujet a à effectuer un travail de réécriture afin de transformer la façon dont l'histoire agit en lui...Prendre conscience de la façon dont ses « choix » sont conditionnés par l'histoire peut amener l'individu à les modifier, en comprenant dans quelle mesure il a été en quelque sorte « obligé » de se conduire de telle façon. ... Plus un individu tend à ignorer qu'il est le produit d'une histoire, plus il en est le prisonnier [...]. Comprendre le poids de l'histoire en soi, c'est

comprendre l'articulation entre son histoire personnelle et l'histoire sociale dans laquelle elle s'inscrit. »¹⁰⁵

Les traditionnelles difficultés sont là quant à l'accès aux représentations qui sont souvent basées sur du déclaratif. Mais même dans la subjectivité des réponses collectées, la convergence des propos fait émerger une tendance qui pourrait avoir au moins une vertu de miroir, au delà qu'une quelconque véracité. Des déformations volontaires dans le déclaratif sont certainement l'expression d'une vérité profonde qu'il convient à la manière des archéologues de mettre à jour précautionneusement voire de recouvrir en cas d'intempéries si on ne propose rien ou pas mieux en remplacement (le nécessaire étayage après le désétayage de Michel DEVELAY)¹⁰⁶. L'acteur social agit toujours rationnellement et nous dirons alors « *Panten ka chwazi fil a yo* » (Chacun choisit délibérément d'être manipulé comment il souhaite)¹⁰⁷

La recherche de réponses sur les conditions qui peuvent faire évoluer les représentations dans des contextes en mouvement est à poursuivre. La prise de conscience peut-elle être injonctive ? Qu'est ce qui peut la déclencher ?

Cette prise de conscience diverse et diffuse présente dans d'autres secteurs d'activité est le signe non pas d'une absence mais d'une reconnaissance identitaire, d'abord de l'intérieur puis de l'extérieur, comme pour exorciser une peur d'appartenir à un universalisme humain. Les acteurs de l'éducation, les professionnels, tous sont concernés.

Les actes de production et de formation existent dans ce contexte. La qualité, au delà des acceptions normalisées, relèverait d'un consensus entre le global et local qui intègre une éthique devant aller du respect élémentaire dû à un client, un élève, à une volonté de présence identitaire.

« L'homme (est) un oui ... Oui à la vie. Oui à l'amour. Oui à la générosité. Mais l'homme est aussi un non. Non à l'indignité de l'homme. A l'exploitation de l'homme. Au meurtre de ce qu'il a de plus humain dans l'homme : la liberté ».

« Le comportement de l'homme n'est pas toujours réactionnel. Il y a du ressentiment dans une réaction [...]

Amener l'homme à être plus actionnel, en maintenant dans sa circularité le respect des valeurs fondamentales qui font un monde humain, telle est la première urgence de celui qui après avoir réfléchi, s'apprête à agir. »¹⁰⁸

Nous insistons sur l'importance d'une démarche compréhensive face à des comportements quotidiens mais révélateurs de représentations dont le sens profond va bien au delà du perçu, dans une démarche sociologique qui exclut la complaisance.

Cependant « La conduite du changement est une école de la patience, de l'exigence mais surtout de la vision globale, de l'engagement et de la « croyance » en l'aventure humaine »¹⁰⁹. En ce sens, D. AUTISSIER et J-M MOUTOT précisent que les changements « d'ordre culturel ... nécessitent une longue période ... 8 à 10 ans pour « absorber » d'autres

¹⁰⁵ DE GAULEJAC V., *op. cit.*

¹⁰⁶ DEVELAY M., *op. cit.*

¹⁰⁷ Groupe SOFT, Album (CD), *Kadans a péyi-la, Gadé Yo, 2005.*

¹⁰⁸ FANON F., *op. cit.*

¹⁰⁹ CARPENTIER D., *L'accompagnement du changement*, Intervention à l'ESEN, Société Démarche Conseil, Intervention du 7 octobre 2008.

valeurs de références »¹¹⁰ .

Et dans le cas d'étude analysé, cette perspective s'impose sans restriction pour que toutes les actions proposées en soient imprégnées, dans une redondance volontaire et communicatrice qui fera intégrer les changements de l'intérieur.

L'avantage de ce projet est qu'il peut s'inscrire dans la durée d'un cycle de formation pour une cohorte d'élève et d'une vie professionnelle pour les enseignants. Il ne peut se limiter à l'élaboration d'un plan de formation, vu le contexte et les enjeux. En formation initiale, il y a lieu considérer davantage une « ingénierie du changement » que l'ingénierie de formation.

Suite à ces questionnements des prolongements sont possibles, dans un choix de sujets distincts, par exemple:

- Sur l'urgente nécessité de faire évoluer les pratiques pédagogique et didactique en approfondissant la mise en œuvre comprise de l'entrée par les compétences dans l'enseignement professionnel et en formalisant une didactique spécifique au Sciences et technique industrielles.
- En poursuivant l'analyse sur l'état de l'identité professionnelle des enseignants intervenant dans les établissements de formation professionnelle (les PLP : professeurs de lycée professionnel)
- En poursuivant la compréhension des représentations et comportements, à partir par exemple du relèvement systématique de ces éléments lors de toute rencontre. Matériaux rassemblés lors de l'étude, peu exploités ici mais qui sont porteurs de réponses toujours en lien avec l'histoire de la région.

¹¹⁰ AUTISSIER D., MOUTOT J-M., *Méthodes de conduite du changement : Diagnostic Accompagnement Pilotage*, Editions Dunod, octobre 2007, cité par CARPENTIER D.

ENSEIGNEMENTS TIRÉS

Sur la différence d'ingénierie entre formation des adultes et formation initiale :

Pour ces deux contextes, une action arrêtée ne tient pas dans les mêmes durées. En formation d'adultes, une action à visée d'optimisation d'investissements ne peut s'inscrire que sur des durées compatibles avec la rentabilité d'une activité économique. Estimer sa qualité sur des critères d'évolution effective des compétences est intenable car rarement quantifiable en fin d'apport.

En formation initiale, vu la période de présence d'une cohorte d'élève (3 ans minimum pour un cycle) le changement et ses manifestation deviennent visibles. Les contraintes sont aussi plus fortes sur « l'école » et ses missions et enjeux sont d'un autre ordre. C'est la plus value à l'apprenant dans le temps qui prime dans une dimension d'éducation, de poursuite d'études possibles, de formation à la citoyenneté.

Ces deux types d'ingénierie s'inscrivent dans une complémentarité des statuts d'apprenants mais demeurent divergentes.

Sur la compréhension des situations analysées :

La conclusion fréquente en Guadeloupe de contradictions dans une situation révèle l'inadaptation du modèle d'analyse utilisé pour approcher la situation. La contradiction émerge d'un raisonnement rationaliste et ce qui est perçue comme tel est surtout l'indicateur de la complexité d'une situation à dénouer avec d'autres approches compréhensives systémiques malgré les difficultés de mise en œuvre. « Le problème de la pensée complexe est de penser ensemble sans incohérence, deux idées pourtant contraires »¹¹¹

Sur la pertinence et le choix des indicateurs :

Les principes docimologiques établis confirment que pour certains examens ou pour certaines catégories d'élèves la note n'indique pas le réel niveau de compétence. Que dire de la comparaison entre les taux de réussite au baccalauréat et les taux d'échec en 1^{ère} année d'enseignement supérieur. Le tableau en page 75 (*Répartition des coefficients aux épreuves certificatives*) démontre bien le fait que si pour un examen plus de 50 % des épreuves se passent en CCF (contrôle en cours de formation) et si l'analyse des pratiques enseignantes montre des insuffisances masquées par une sur-notation, les résultats aux examens indiquent bien autre chose que le réel niveau de compétence.

Dans l'Éducation Nationale, beaucoup d'objectifs sont ciblés par la présentation d'indicateurs codifiés par la LOLF¹¹². Elles sont nécessaires mais de quelle alchimie mystérieuse relève sur le terrain la quantification de ces "marges de progrès" ? Recentrage par rapport aux moyennes statistiques nationales, aux objectifs assignés ? Extrapolation ? Ressenti ou perception intuitive des zones proximales de développement ? Et précisément, un indicateur possible dans l'efficacité de la conduite du changement c'est la compétence à pouvoir expliquer sans ombre une marge de progrès. Ce serait là le signe d'une connaissance suffisante tant des contraintes du

¹¹¹ MORIN E., *La méthode, Tome 1 : la nature de la nature*, Le Seuil, 1977, cité par P. MEIRIEU, *Faire l'École, faire la classe*, ESF Editeur, 2004.

¹¹² Loi Organique relative aux Lois de Finances (LOLF) : texte déterminant le cadre juridique des lois de finances dans une logique de performance, dans la cadre de programmes arrêtés, pour lesquels une stratégie, des objectifs et des indicateurs de performance sont fixés.

terrain que de la réelle potentialité des acteurs concernés par laquelle une « référentialisation » de l'organisation considérée devient possible.

Sur les limites de l'analyse stratégique et systémique appliquée au système étudié :

La méthode évacue très rapidement les considérations psychiques dans son processus. Les garder permet d'assurer une bonne cohérence entre le profil individuel relevé et les régulations. Certaines théories sont élaborées dans un contexte socioculturel précis et de fait ne modélisent pas l'ensemble des possibles, surtout s'il y a des situations auxquelles le chercheur n'a jamais été confronté. L'universalisme de certains modèles est à questionner.

Sur la conduite du changement :

M.CROZIER insiste sur l'importance des premiers résultats comme déclencheurs de l'adhésion au changement. Sans vouloir généraliser à partir de peu de cas, les deux restitutions du fonctionnement d'équipe réalisées ont bien montrées la chronologie annoncée: découverte et stupeur, refus, questionnement et argumentation, puis amorce d'adhésion et de propositions. Et de bouche à oreille, d'autres équipes ont été demandeurs de restitution.

L'emploi de l'entretien d'explicitation, de l'analyse stratégique et systémique, de l'écoute, relèvent d'une même logique celle d'un respect de l'individu avant tout et dans un fonctionnement excluant jugement et complaisance.

BIBLIOGRAPHIE :

- ABENON L.R., *Petite histoire de la Guadeloupe*, L'Harmattan, 1992.
- ADELAIDE J., *Les Antilles françaises de leur découverte à nos jours*, Éditions DESORMEAUX, 2000.
- ARDOUIN T. et DAGUET H., *Guide Pédagogique - Master professionnel Métiers de la formation Parcours Ingénierie et Conseil en Formation FOAD*, Université de ROUEN et CNED, 2009
- ARDOUIN T., *Le responsable de formation Interface et posture professionnelle*, article dans la revue Actualité de la Formation Permanente n°171, mars avril 2001
- AUTISSIER D. et MOUTOT J.-M., *Méthode de conduite du changement*, DUNOD 2eme Éditions, 2010
- BAUDRILLARD J., *Le système des objets*, Éditions Gallimard, Collection Tel, 1968.
- BANGOU H., *La révolution et l'esclavage aux Antilles*, Éditions Messidor/Éditions sociales, 1989.
- BRAFLAN-TROBO P., *Société post-esclavagiste et management endogène*, Éditions l'Harmattan, 2009
- BAUDRILLARD J., *Le système des objets*, Collection tel, Éditions Gallimard - 1968
- BLOCH M., *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Armand COLIN, 1952.
- BOURDIEU P., *La Misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.
- CHAUVIRE C., FONTAINE O., *Le vocabulaire de BOURDIEU*, Éditions Ellipses, 2003.
- CHEIKH ANTA DIOP, *Nations nègres et cultures*, Présences africaines 1954.
- CROZIER M., FRIEDBETRG E., *L'acteur et le système*, Éditions du seuil, collection POINTS/essais, 1977
- CROZIER M., *La crise de l'intelligence, Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*, InterÉditions, collection POINTS/essais 1995
- DAGUET H., *Psychologie des apprentissages, 3eme partie, Apprentissage, perspectives psycho-sociales*, Cours de MASTER M2, Université de ROUEN et CNED, 2010
- DE GAULEJAC V., *La névrose de classe*, Éditions Hommes & groupes éditeurs, 1987
- DESCHAMPS J-C, MOLINIER P., *L'identité en psychologie sociale, des processus identitaires aux représentations sociales*, Éditions Armand Colin, 2008.
- DEVELAY M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF éditeur, collection PEDAGOGIES recherche, 1992
- DURIZOT J., JEANTON JC., NICOLAS G., *An Tan Sorin, ou la créativité d'un peuple*, 1982.
- FANON F., *Peau noire, masque blanc*, Éditions du Seuil, 1952
- FOUURIAT M., *Sociologie des organisations*, Éditions Pearson, 2me Éditions, 2007,
- GIORGI R., TOZZI M., (coordonné par), *Devenir formateur*, MAFPEN de Montpellier, 1998.
- GLISSANT E., *Le discours antillais*, Collection folio essais, Éditions Gallimard, 1987, 1997.
- LEBOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, collection Livres Outils, 4eme Éditions, 2006
- LESCOUARCH L. et TRANCART D., *Approches méthodologiques*, Cours de M2, Académie de Rouen et CNED, 2010
- MEIRIEU P., *L'école mode d'emploi*, Éditions ESF, 13^{eme} Édition 2000.
- MEMMI A., *Portrait du colonisé*, Revu Esprit. Paris, mai 1957
- MOLES A. et ROHMER E., *Théories des objets*, Texte inédit Publié dans le Bulletin de Micro psychologie, n° 28 et 29, mars juillet 1996.
- MONS N., EMIN J-C., SANTANA P., *Le pilotage par les résultats un défi pour demain*, Éditions SCEREN, ESEN, collection « profession cadre service public », 2009.
- MORIN E., *La méthode, Tome 1 : la nature de la nature*, Le Seuil, 1977,
- MUCCHIELLI L., PATY D., COUSIN O., cités dans *cours de sociologie MASTER*, François BALUTEAU F., RENAUD T., Université de Rouen, CNED, 2008
- PALLASCIO R., DANIEL M-F., LAFORTUNE L., *Pensée et réflexivité, Théories et pratiques*, Presses de l'Université du Québec, collection éducation-recherche, 2004
- PALLASCIO R., DANIEL M-F., LAFORTUNE L., *Pensée et réflexivité, Théories et pratiques*, Presses de l'Université du Québec, collection éducation-recherche, 2004
- PERRENOUD P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF Éditeurs, 2001
- QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Éditions DUNOD, 2006.
- RENAUD T., *cours de sociologie MASTER 1*, Université de ROUEN, CNED, 2008.
- SAVARIEAU B. et POSSOZ D., *Cours Master 2 : Conduite de projet et démarche qualité - Qualité, un terme à définir*, Université de ROUEN et CNED, 2010
- SAINTON JP., (s. d.), *Histoire et civilisation de la caraïbe*, Tome 1, Le temps des genèses, Éditions MAISONNEUVE & LAROSE, 2004.
- SEMPARE E., *la Guadeloupe an tan sorin*, Ibis rouge Éditions, 2004.

- SUCHAU B., *Les différences et les inégalités de réussite à l'école primaire ; Enseignements, portée et utilité des résultats de la recherche en éducation* ; Irédu-CNRS et Université de Bourgogne
 - THELIER G., ALIBERT P., *Le grand livre de l'esclavage, des résistances et de l'abolition*. Éditions Orphie, 1998.
 - TOMEH B., PIPERINI M-C, *Cours de psychologie de l'éducation master 1*, Université de Rouen, Université Lyon 2, CNED Edition 2008.
 - ZOBEL J., *La Rue Cases-Nègres*, Éditions Présence Africaine, 1950.
-

Annexes

- Annexe 1 :	
Enseignement professionnel :	
Résultats aux examens - session 2008 – Étude comparée	I
- Annexe 2 :	
Acteurs à influence sur l'apprentissage des élèves	II
- Annexe 3 :	
Indicateurs prioritaires pour les observations	III
- Annexe 4 :	
Grille d'analyse des épreuves en contrôle en cours de formation	IV
- Annexe 5 :	
LP « X » : État des lieux et exploitation quantitative	V
- Annexe 6 :	
Accord pédagogique.....	VIII

Les diplômes de l'enseignement professionnel

RESULTATS AUX EXAMENS - session 2008

Niveau	Diplôme	Guadeloupe				Martinique				France Métropolitaine			
		2005	2006	2007	2008	2005	2006	2007	2008	2005	2006	2007	2008
Niveau V	CAP	62,4	61,5	67,8	70,7 %	69,4	64,9	64,3	66,1	77,0	77,4	79,6	80,5 %
	BEP	60,2	57,4	53,8	57,4 %	60,0	57,2	57,4	59,7	75,2	73,7	75,0	75,9 %
	Mentions complémentaires	88,9	71,9	73,2	81,9 %	78,2	86,4	81,5	75,8	83,7	82,4	84,8	86,1 %
Niveau IV	Brevet Professionnel (BP)	43,3	46,8	50,0	55,2 %	59,6	50,3	54,3	46,7	69,3	72,1	68,5	70,7 %
	Bac professionnel	67,4	72,2	71,5 %	76,0 %	60,3	61,6	61,7 %	67,3 %	75,0	77,6	78,9 %	77,2 %
	Mentions complémentaires	---	---	71,4	85 %	---	---	---	---	76,3	78,6	80,3	79,7 %
Niveau III	BTS	35,6	38,1	50,8	52,0 %	40,8	37,1	49,3	49,4	---	65,8	67,3	68,4 %

ACTEURS A INFLUENCE SUR L'APPRENTISSAGE DES ELEVES

BIABIANY C.

Niveau	fonction	Personnel ou structure	Missions significatives	Niveau d'influence	
ETABLISSEMENT	EQUIPE DE DIRECTION	Chef d'établissement	Gestion globale de l'établissement	4	
		Adjoints chef d'établissement	Gestion de secteurs particuliers (certification, EDT)	4	
		Chef de travaux	Organisation pédagogique et matérielle des enseignements professionnels Relation entreprises	3	
			Gestion administrative et financière	3	
	EQUIPE ADMINISTRATIVE, TECHNIQUE, OUVRIERE ET DE SERVICE	Gestionnaire	Accueil et sécurité		
			Entretien et maintenance		
			Restauration		
	EQUIPE PEDAGOGIQUE	Enseignants	Mise en œuvre des enseignements, accompagnement conseil.soutien	5	
		Documentaliste	Mise en œuvre des enseignements	2	
		Mission générale d'insertion (MGI)	Prise en charge des élèves en grande difficulté	2	
		Vie scolaire	Conseiller principal d'éducation	Contrôles absences Surveillance Animation et suivi pédagogique	1
			Personnels de surveillance		
			Assistants d'éducation		
	Conseiller d'orientation psychologue	Conseils et documentation	1		
EQUIPE DE PRISE EN CHARGE SOCIALE ET DE SANTE	Médecin scolaire	Contrôle aptitudes Soins, prévention Prise en charge difficultés	2		
	Infirmière scolaire				
	Assistante sociale				
STRUCTURES SOCIO-EDUCATIVES ET SPORTIVES	Maison des lycéens	Organisation des activités hors classe ou hors établissement	1		
	FSE				
	AS (UNSS...)				
HORS ETABLISSEMENT	RECTORAT	Inspecteurs	Accompagnement équipes pédagogique, chef d'établissement	5	
		Administration et Services académiques	Dotation horaire et budgétaire, GRH, certification des élèves...	4	
	ENTREPRISES	Chefs d'entreprise et tuteurs	Accueil en formation des élèves en stages	3	
	COLLECTIVITE TERRITORIALE	Collectivité Régionale	Service des équipements et des locaux – Offre de formation régionale	4	
	FAMILLES	Parents	Action collective : association de parents d'élèves	4	

ELEVE

Grille d'analyse des épreuves de contrôles en cours de formation remises									
Classe	Épreuve	Enseignant responsable	Compétence	Critères et indicateurs	Barème	Travail demandé	Fiche d'évaluation	Conformité à la définition de l'épreuve	Observation
BCP AFI	U32 - U33		OUI	OUI	OUI	Partiel (confus. avec les compétences)	Non conforme	Partiellement	Revoir documents
BEP Electrotech	EP2-2		OUI	OUI	OUI	complet	conforme	conforme	Préciser les compétences pour le travail demandé
BEP ROC SM	EP2 b		OUI pour la partie CMI	NON	OUI	OUI pour CMI Manque pratique	Non conforme	Partiellement	+ : dessin fait par la CMI
CAP menuiserie	UP 1- UP - 2 UP3		NON NON NON	NON Partiel Partiel	OUI (global) OUI (confus) OUI (confus)	Partiel Succinct Succinct	NON Non conforme Non conforme	Non conforme Non conforme Non conforme	Fiches diff. pour un même diplôme
BCP TBEE	U32		NON	Partiel	NON	OUI	NON	Partiellement	1 dossier de projet et 1 dossier d'exécution (ici les 2 idem)
BEP TAH	U2 (1ere S) U2 (1ere S)		NON OUI	OUI OUI	NON OUI	Succinct OUI	NON OUI	Faible (tt à la main) Conforme	Pas d'harmonisation sur une m épreuve
BEP TTIST	EP2		Notifiées, non exploitées	NON	OUI	Partiel	NON	Non conforme	Très réduite
BEP FINITION	EP1 A et B		OUI	OUI	OUI	OUI	OUI , Non conforme	Pas de référentiel	Procédure à réorganiser
BEP GROS OEUVRE	EP2		OUI	OUI	OUI	OUI Dispersé	Conforme	Conforme	Manque un récapitulatif du travail demandé
	EP2		OUI	OUI	OUI	Partiel	OUI	Manque d'élément (quel W /élève ?)	Séparer fiche éval. et travail demandé
15 disponibles sur 60 attendus soit 25% sur les 15 remis 11 sont non-conformes soit 74%									

Observation des prescriptions (QU'EST CE QUI DOIT ÊTRE FAIT ?)	
Cohérence des objectifs de la séance par rapport :	Aux compétences du référentiel, aux savoirs associés du référentiel Au plan de formation des élèves Au niveau actuel des élèves (quelle prise en compte des acquis ?)
Exactitude technique des apports (Quelles compétences dans la discipline ?)	
Tenue du cahier de texte (qualité de la rédaction, efficacité de l'aide aux élèves, suivi possible de l'enseignement)	
Existence et pertinence des documents de planification et de gestion de la formation (plan formation, rotation groupe, suivi individuel...)	
Observation de la mise en activité des élèves (QUELLES ACTIVITÉS ET MOYENS SONT RETENUS ?)	
Activité retenue :	Cohérence par rapport au Référentiel des Activités Professionnelles - vraisemblance Cohérence avec les objectifs et savoirs associés retenus Cohérence de complexité par rapport aux objectifs
Guidance :	support : fiche de travail, consignes orales, démonstration, Efficacité, gradation Niveau d'autonomie d'exécution autorisé pour l'élève
Organisation retenue pour les travaux :	Classe entière, sous- groupe, binôme
Sécurité	Prise en compte de la Prévention des Risques Professionnels (PRP) Consignes, organisation des postes de travail, conformité des matériels et équipements, habilitation, pendant le déroulement.
Observation du processus d'accompagnement des élèves (COMMENT ON FAIT FAIRE ?)	
Intérêt pour le métier : Y a t il présentation d'un problème professionnel à résoudre (mise en situation) ?	
Explicitation des objectifs avec les élèves : quelle compréhension les élèves ont-ils de la situation problème ? des objectifs annoncés ? Les pré requis éventuels sont-ils annoncés ? sont-ils contrôlés ?	
Prise en compte des représentations de l'élève sur l'apport :	En début de séance En cours de déroulement
Ajustement de la stratégie prévue aux réactions ou aux évaluations intermédiaires effectuées:	
Mise en activité de production des élèves :	Questionnement, consignes : Clarté, Accessibilité, Questions ouvertes / fermées... Exploitation des réponses élève (bonne et mauvaise) vers l'action Valorisation des réponses élève Équilibre de la prise en compte des individus et du groupe classe Formulation des préconisations, corrections Vérification progressive de la compréhension - Exploitation des erreurs Traces écrites : oui ou non, intérêt et opportunité, Contrôlées : oui ou non, qualité tenue cahier élèves Niveau de mise en activité des élèves : importante, moyenne, faible, inexistante
Évaluation finale des élèves :	Modalités (écrit, oral, pratique, individuel, en groupe...) cohérence / objectifs Correction : immédiate, différée, dirigée, en autonomie, en groupe Exploitation : immédiate, différée Autre
Avis des élèves en fin de séance (éventuellement):	Acquisitions (plus value) constatées Perception du réinvestissement possible Aide portée par les objectifs explicités
Réalisation de synthèses intermédiaires : sont-elles faites après chaque temps fort, chaque notion acquise ?	
Observation de la communication (QUELLE RELATION EST MISE EN PLACE AVEC QUELS MOYENS ?)	
Attitude enseignant:	Accessibilité du discours et du vocabulaire (compris, vivant, aéré, modulé, imagé) Prise en compte des demandes élèves (réponse immédiate, différée, sans réponse) Temps de parole (monopolise la parole, écoute, accompagne individuellement...)
Attitude élève :	Attentive, distraite, passive, active, bruyante, participative, négative, positive
Supports utilisés :	Nature : rétroprojecteur, vidéo projecteur, diapo, tableau, ouvrage scolaire, documents travail et ressources, matériel didactisé, matériel réel, informatique... Pertinence du support, qualité des supports, compétence dans l'exploitation,

ENSEIGNEMENTS PROFESSIONNELS DU DOMAINE STI
LP x : ETAT DES LIEUX, EXPLOITATION QUANTITATIVE (extrait)

Tableau 1 : Répartition des élèves selon la CSP (catégorie socio professionnelle)

CSP	% établissement	% académique	% national
Favorisé A	2,8	3,8	6,9
Favorisé B	6,4	6,9	10,9
Moyenne	38,1	36	26,5
Défavorisée	48,5	48,3	55,7
Non renseignée	4,2	5,1	0

*Les non renseignés faussent quelque peu l'analyse, on peut relever les tendances :
Les catégories favorisées envoient peut leurs enfants dans ce lycée, à contrario des catégories moyennes (+ 2 pts/académique, +4,5 pts/national.)*

Tableau 2 : Taux d'élèves boursiers

Boursiers	
établissement	45,3%
académique	35,9%

Le taux de boursiers semble accroître le taux des CPS moyenne et (ou) défavorisée

Tableau 3 : Effectifs élèves et répartition par sexe

Année scolaire	Effectif	Répartition par sexe	
		filles	garçons
2008/2009	1241	32 %	68 %
2009/2010	1106	30 %	70 %

Population scolaire majoritairement masculine.

Tableau 4 : Evolution de la structure pédagogique

Niveau formation	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008- 2009	2009-2010	Prév. 2010
CAP	10 %	10 %	10 %	10%	16,7%	20,5%
BEP	73 %	72 %	70 %	71,5%	28,6%	0%
Bac pro	17 %	18 %	20 %	18,2 %	54,7%	79,5%

La rénovation de la voie professionnelle a entraîné progressivement une transformation des classes de BEP en baccalauréats professionnels et une augmentation des classes de CAP.

Tableau 5 : Elèves, Etat des absences - punitions et sanctions

	Nombre
2007 - 2008	9 dont 2 exclusions définitives
2008 - 2009	0
2009 - 2010	4

Le taux d'absentéisme est d'environ : 15,6 %

Tableau 6 : Répartition des élèves selon leur régime – année scolaire 2009/2010 :

Régime	% établissement	% académie
Externe libre	22,3 %	79,5 %
Demi-pension au lycée	75,6 %	19,5 %
Interne	2,1 %	1,1 %

Tableau 7 : Résultats scolaires : Evaluation à l'entrée en 2nde (Données JADE)

	Français	Mathématiques	Anglais
Rentrée 2008	40,00 %	34,90 %	44,90 %
Rentrée 2009	45,5 %	37,9 %	48,0 %

Tableau 8 : Résultats aux examens

CAP	2005	2006	2007	2008	2009
Installation sanitaire	90%	100%	85,71%	100%	75%
menuiserie	50%	80%	68,18%	81,42%	66,66%
serrurier	100%	71,42%	53,84%	57,14%	40%

BEP	2005	2006	2007	2008	2009
BEP BMA	10,34 %	5,40%	40%	56,66%	55,17%
BEP TGO	38,09%	21,56%	32,72%	49,18%	39,21%
BEP FI	93,33%	80%	24%	68,57%	51,85%
BEP TIST	43,47%	48,38%	57,14%	66,60%	52,77%
BEP MEL	87,50%	53,35%	45,31%	65,67%	56,92%
BEP Roc SM	14,28%	55,55%	6,66%	32,35%	5,55%
BEP TAH	55,93%	43,10%	35,82%	59,92%	46,96%
BEP MDC	54,83%	39,06%	37,55%	40%	35,48%
BEP MDS	60,34%	56,94%	39,24%	48%	63,15%

Bac prof	2005	2006	2007	2008	2009
Bac pro AFI	46,66%	92,30%	81,48%	38,50%	85,71%
Bac pro CBGO	64,70%	63,15%	50%	62,50%	82,60%
Bac pro EPOGT	48,14%				
Bac pro TBEE		67,85%	66,66%	62,90%	92,59%
Bac pro secrétariat	96,55%	87,50%	93,10%	100%	95,29%

Tableau 9 : Répartition des enseignants

Année scolaire	Nombre	Typologie		Répartition par sexe	
		% titulaires	Tranche d'âge	femmes	hommes
2008/2009	110	84 %	50 ans et + : 44 %	40 %	60 %
2009/2010	113	88,1%	50 ans et + : 53%	42,2%	57,8%
Rentrée 2010	100	92,6%			

Fort taux de titulaires et un nombre important d'enseignants de plus de 50 ans. Ce qui est révélateur de la stabilité du personnel dans l'établissement.

Tableau 10 : Moyens ZEP

Etablissement classé en zone prioritaire, dispose de moyens supplémentaires (**80 heures soit 5 à 6% de la DGH**) dont l'utilisation a été axée sur :

- le dédoublement des classes de CAP dans toutes les disciplines
- le renforcement de l'horaire de mathématiques et de français pour toutes les classes de baccalauréats professionnels
- l'attribution d'une heure supplémentaire en langues pour les classes tertiaires
- la remédiation pour les Modules de Re-préparation à l'Examen (MOREA) : financement d'un poste de coordonnateur

Tableau 11 : Répartition des Commissions

Objectifs des commissions :

Amélioration des conditions de travail, de vie et de la communication.

Liste :

- Conseil pédagogique
- Comité de pilotage
- Comité d'Éducation à la Santé et la Citoyenneté
- Comité d'Hygiène et de Sécurité
- Commission Absentéisme
- Commission Médiation

Mise en œuvre du Stage MASTER PROFESSIONNEL 2^{ème} ANNEE
Parcours INGENIERIE ET CONSEIL EN FORMATION FOAD
dans mon Entreprise

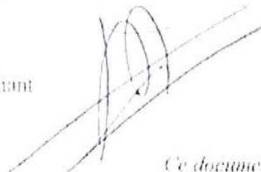
Nom : BIABIASY
 Prénom : CHRISTIAN
 N° carte d'étudiant : 20707577
 Adresse : ru. Benoît 230205 - GALLARD - 97120 SAINT-CLAUDE
 TEL : 0590 321 878 - 06 90 56 03 75 Mail : christian.biabiasy@univ-rouen.fr
 Demande la réalisation de mon stage dans mon Entreprise ou Etablissement
 Nom de l'Ent. ou de l'ES : Rectorat de l'Académie de la Guadeloupe
 Adresse : Boulevard de l'Union BP 480 - 97183 les ABYMES Cedex
 Coordonnées : Tel 0590 21 35 65 fax: 0590 21 35 65
 Relever ou Titulaire Professionnel :
 Période du 15 janvier au 15 juillet 2010
 Durée totale : > 4 semaines

Intitulé et modalités de la mission

Évaluation globale d'un lycéen Professionnel
 Dans le contexte d'un enseignement d'ensemble de ce groupe de
 professeurs et en vue d'un travail professionnel de 63 personnes, présenter une grande diversité
 les objectifs de cette mission : bilan de l'existant, analyse et des éléments et besoins
 Présentation mise en place des actions, suivi et reporting
 Cette mission est menée de façon partagée avec la Direction de l'établissement
 Ne fonction ne permet de saisir les préconisations bien au delà du temps de
 la préparation du M2.

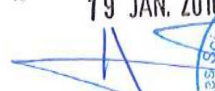
Fait à Saint Claude
 le 15 janvier 2010

L'Étudiant



ACCORD PÉDAGOGIQUE

le 19 JAN. 2010


 Hervé DAGUER
 Responsable Pédagogique de l'UFR



Ce document ou une copie est à mettre en annexe du mémoire.

Département des SCIENCES DE L'ÉDUCATION
 MASTER PROFESSIONNEL 2^{ème} ANNEE parcours INGENIERIE ET CONSEIL EN FORMATION FOAD
 Secrétariat Pédagogique : Catherine MAUGENDRE
 Catherine.Maugendre@univ-rouen.fr