
L'information sur les métiers et les formations en milieu scolaire, une question didactique ?

Information processes about trades and trainings in school settings, a didactical question?

Régis Ouvrier-Bonnaz



Édition électronique

URL : <http://osp.revues.org/1698>
DOI : 10.4000/osp.1698
ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et
d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2008
Pagination : 267-288
ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Régis Ouvrier-Bonnaz, « L'information sur les métiers et les formations en milieu scolaire, une question didactique ? », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 37/2 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2011, consulté le 29 septembre 2016. URL : <http://osp.revues.org/1698> ; DOI : 10.4000/osp.1698

Ce document a été généré automatiquement le 29 septembre 2016.

© Tous droits réservés

L'information sur les métiers et les formations en milieu scolaire, une question didactique ?

Information processes about trades and trainings in school settings, a didactical question?

Régis Ouvrier-Bonnaz

- 1 L'importance de plus en plus grande accordée aux activités d'information sur le monde professionnel dans les activités d'orientation ou d'enseignement a conduit les personnels d'orientation à prendre progressivement conscience de la difficulté à penser les situations d'apprentissage qui permettraient aux élèves de construire des connaissances sur le monde du travail ou de la formation. L'intention d'informer pose en premier lieu un problème de choix de contenus : quels contenus sélectionner, comment les sélectionner, dans quelles communautés scientifiques et d'usage peut-on les trouver ? Ces savoirs, une fois choisis et isolés, doivent « être mis en forme, transposés, afin qu'ils puissent être assimilés, c'est un problème de didactique » (Huteau, 1996, p. 128). Dans cet article, nous présentons un dispositif méthodologique d'apprentissage et ses modalités didactiques après avoir discuté des confusions sémantiques générées par l'utilisation de la notion d'information. Nous discutons les contenus d'information, les modèles d'apprentissages et les théories psychologiques qui se rapportent à cette modélisation. Les théories propres au domaine de la psychologie de l'éducation, de l'orientation et du travail sont alors mobilisées pour essayer de répondre aux questions posées aux conseillers d'orientation-psychologues (COP) et aux enseignants dans leurs activités d'information sur le monde professionnel et le monde de la formation.

Le choix des contenus d'information

- 2 Contrairement à ce qui se passe pour les savoirs disciplinaires qui sont délivrés tout prêts et bien ouvragés aux enseignants lors de leur formation dans les institutions prévues à

cet effet, les savoirs à construire avec les élèves dans le cadre des activités d'orientation ou d'enseignement concernant la compréhension de la réalité professionnelle sont assez mal définis. Quels sont les savoirs à mobiliser si on veut faire acquérir aux élèves des connaissances sur les métiers et plus largement sur le monde du travail, les filières scolaires et les diplômes auxquels elles conduisent : ceux à mobiliser par les COP et ceux à transmettre aux élèves ? Nous avons-là une première différence bien connue des enseignants. Cette différence est l'objet même des didactiques. Dans le domaine des mathématiques, Chevillard (1991) prend l'exemple de la notion de distance pour montrer que ce concept construit dans la communauté savante des mathématiciens subit un certain nombre de transformations dont on a perdu la trace pour être enseigné aux élèves en collège. Qu'en est-il dans le domaine de l'orientation ?

- 3 Prenons un exemple dans le champ de la connaissance des voies de formation. Comment faire comprendre à des élèves la différence entre un brevet d'enseignement professionnel (BEP) et un baccalauréat professionnel ? Cette différenciation des diplômes, utile pour poser la question de la connaissance des métiers en milieu scolaire, renvoie à des savoirs précis. Où va-t-on les trouver ? Quelles sont les disciplines qui produisent des savoirs dans ce domaine ? Que souhaite-t-on que les élèves retiennent et quelles sont leurs connaissances préalables ? Ces connaissances premières relèvent de ce que l'on appelle communément en didactique les « représentations ». La notion de représentation est suffisamment connue pour que nous ne la présentions pas ici, il est cependant utile d'appuyer notre démonstration sur un exemple précis pour que notre démarche soit bien comprise.

Que faire des représentations des élèves ?

- 4 L'exemple pris pour tenter de répondre à cette question s'appuie sur un travail conduit avec des élèves de classe de troisième de collège concernant le métier de secrétaire (Remermier, 2005). Les connaissances premières des élèves sont recueillies à partir d'une consigne du type : « qu'est-ce que pour vous être secrétaire ? » Les représentations des élèves sont conformes aux stéréotypes habituels concernant le métier. La personne chargée des tâches de secrétariat est généralement une femme qui travaille pour un chef. Le lien hiérarchique évoqué est souvent de dépendance voire de soumission. Sa fonction est définie par ses outils de travail (fax, téléphone, ordinateur, photocopieur, etc.). Ses activités portent sur la saisie du courrier, la tenue des agendas, le classement du courrier, la préparation des dossiers, les réponses au téléphone.
- 5 L'analyse des représentations révèle l'absence de distinction chez les élèves de niveaux de qualification susceptibles de venir différencier les fonctions des métiers du secrétariat. Pour donner un débouché au recueil de ces représentations sur le plan pédagogique, il est utile d'aller voir du côté des didactiques quand elles défendent deux idées pouvant apparaître comme contradictoires :
 - les représentations premières sont le creuset de la construction des connaissances en tant que structures d'accueil des apprentissages ;
 - les représentations peuvent être un obstacle à l'accès aux connaissances.

La représentation et l'obstacle

- 6 Très tôt, Bachelard (1934) défend l'idée d'une rupture entre les connaissances premières et les connaissances scientifiques. Dans le domaine des connaissances sur le monde du travail, on peut faire l'hypothèse que cette rupture existe également entre les connaissances communes que les élèves construisent spontanément sur le travail et les métiers à partir de leur environnement quotidien et les connaissances élaborées par les spécialistes du travail à partir de la compréhension de l'activité réelle des professionnels en situation. Il faut donc comprendre ce qui fait obstacle à l'acquisition des savoirs sur la réalité professionnelle par les élèves. Martinand (1989), dans ses travaux sur les processus de construction des connaissances dans les domaines scientifique et technique, introduit la notion d'objectif-obstacle. L'association de ces deux termes n'est pas habituelle. Pour cet auteur, il s'agit d'exprimer les objectifs à atteindre en termes d'objectifs franchissables. L'identification de l'obstacle et son analyse permettent de fixer un objectif, le dépassement de l'obstacle devenant alors l'objectif à atteindre. Dans cette logique, l'obstacle n'est pas à considérer comme un frein mais plutôt comme une étape nécessaire servant de point d'appui à la construction de connaissances. Le repérage des obstacles qui se dressent sur le chemin des apprentissages conduit à identifier ceux qui sont franchissables et permet de construire un dispositif didactique cohérent avec l'objectif à atteindre.
- 7 Si on fait l'hypothèse que l'absence de sensibilisation des élèves à la notion de qualification fait obstacle à leur compréhension de la différenciation des tâches dans le domaine du secrétariat et des divers degrés de responsabilité qui y sont attachés, l'objectif à atteindre est d'aider les élèves à mieux saisir cette notion de qualification. Celle-ci est une notion polysémique difficile à définir. Donner aux élèves une définition de la qualification serait ici inopérante et obligerait dans tous les cas à procéder à des détours conceptuels peu accessibles aux élèves et difficiles à maîtriser par les enseignants. L'intérêt de mobiliser cette notion sur le plan conceptuel est qu'elle permet de se centrer sur le lien concernant le triptyque diplôme/formation/emploi. Ce lien est matérialisé dans l'enseignement professionnel et technologique dans les référentiels. À partir de ces documents, on peut alors monter un dispositif qui permette aux élèves de saisir les liens qui peuvent être établis entre le contenu des référentiels, l'élévation des diplômes et les notions de responsabilité, d'exécution, d'initiative et d'adaptabilité. L'objectif poursuivi est d'amener les élèves, en s'appuyant sur une lecture pertinente de ces documents, à repérer l'existence de différents niveaux de qualification qui correspondent aux différents emplois possibles dans le domaine du secrétariat. Comment faire ?

La notion de qualification et les référentiels d'activité

- 8 L'exemple développé s'appuie sur l'analyse des référentiels du brevet d'enseignement professionnel (BEP) des métiers du secrétariat, du baccalauréat professionnel bureautique et du brevet de technicien supérieur (BTS). Il ne s'agit pas de faire travailler les élèves sur la totalité de ces référentiels mais d'en isoler la ou les parties les plus significatives en fonction de l'obstacle qui a été repéré en regard des buts poursuivis. Ceci implique que les enseignants et les conseillers d'orientation-psychologues (COP) aient une bonne connaissance de ces référentiels et de leur construction ainsi que de leur utilisation. Cette

connaissance, qui pourrait porter sur quelques référentiels significatifs, est un bon exemple de ce qui est à acquérir comme savoirs par les enseignants et les COP dans le cadre des activités de connaissance du monde professionnel.

- 9 Notre démonstration part d'un exemple concernant la gestion de l'information dans les référentiels des activités professionnelles du BEP des métiers du secrétariat et du BTS assistant de direction :
- 10 *BEP : activités liées à la gestion de l'information*
- 11 À l'aide des technologies et des méthodes de l'informatique et de la communication, et en tenant compte du contexte informationnel et relationnel, des procédures en usage et des consignes données :
- 12 -
- 13 - saisie et mise en forme de l'information quantitative,
- 14 - saisie et mise en forme de l'information textuelle,
- 15 - production du courrier, tableaux, graphiques, etc.
- 16 - qualité,
- 17 - mise à jour et exploitation d'une documentation,
- 18 - contrôles élémentaires et systématiques.
- 19 *BTS : gestion de l'information textuelle et numérique*
- 20 - rtoires, pages-écran, etc.)
- 21 - choix, organisation et/ou utilisation de supports d'information : supports papier, .)
- 22 - ées,
- 23 - classement, archivage.
- 24 Une lecture attentive de ces deux encadrés, avec une consigne précise demandant aux élèves d'être attentifs aux mots utilisés, suivie d'un travail de transcription de ces mots en verbes d'action fait apparaître une différence majeure dans la gestion de l'information : d'un côté, le titulaire du BEP a des tâches d'exécution (collecte, saisie, production, ...) de l'autre, le titulaire d'un BTS a des tâches de conception (choix, conception, organisation, ...). À partir de ce constat, une approche plus fine de cette différenciation peut s'appuyer sur l'étude du référentiel du baccalauréat professionnel bureautique en référence au même domaine d'activités (la gestion de l'information) pour travailler la question des grilles de qualification, des niveaux de formation et des diplômes en lien avec l'emploi. Comme nous avons essayé de le montrer avec la notion de qualification, la construction de connaissance sur les diplômes, comme toute connaissance, relève d'un processus de conceptualisation.

Modèles d'apprentissage et activité de conceptualisation

- 25 Nous l'avons vu à travers l'exemple des métiers du secrétariat : les élèves ont des idées préalables souvent assez éloignées de ce que l'on souhaite les voir acquérir. Les apprentissages conduits avec les élèves nécessitent alors des réaménagements de leurs

connaissances premières pour les amener à se rapprocher des savoirs et des pratiques développés dans les communautés scientifiques prises comme référence. La manière d'envisager ces changements peut prendre des directions différentes. Weil-Barais (1994) distingue, par exemple, trois approches dans ses travaux sur les apprentissages en physique, qui constituent des repères pour notre réflexion : l'éradication, la confrontation et l'évolution.

- 26 Le modèle de l'éradication part d'un jugement de valeur sur les conceptions des élèves. Celles qui s'éloignent des savoirs experts du domaine sont jugées comme fausses et doivent être éradiquées. Les aides à l'apprentissage procèdent de diagnostics d'erreurs et d'apports d'informations. Cette approche est préconisée dans la circulaire sur l'expérimentation de l'éducation à l'orientation en collège qui précise que « le choix de l'orientation des élèves résulte, pour l'essentiel, du résultat de l'interaction entre deux systèmes de représentations : représentation de soi, représentation de l'environnement socioprofessionnel. Or, dans ces domaines, les élèves sont porteurs de représentations simplifiées et stéréotypées, souvent erronées, qu'il convient de rectifier et d'enrichir par des actions appropriées » (Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 31 du 5 septembre 1996, pp. 2078-2079).
- 27 La deuxième approche repose sur la « confrontation » de différentes conceptions portant sur la compréhension d'un même phénomène. Elle se différencie de la précédente dans la mesure où elle accorde aux connaissances initiales des élèves une certaine pertinence. L'objectif est de faire prendre conscience à l'élève des limites de sa conception en le confrontant à des situations où elle se révèle inefficace. Il s'agit alors de confronter la conception du maître et celle des élèves pour aider ces derniers à se prononcer sur celle qui est la plus efficace en situation, donc la plus légitime en fonction de ce qui est attendu comme acquisition.
- 28 La troisième approche, fondée sur le développement des apprentissages, s'oppose aux deux premières. Selon Weil-Barais (1994), « si l'on prend en considération le décalage entre les idées des élèves et les modèles en physique, il semble plus raisonnable d'envisager le changement en terme d'évolution discontinue (à cause des ruptures à opérer dans les modes de pensée) intervenant sur une longue durée. Dans une telle perspective, les interventions didactiques visent à mobiliser chez l'élève les ressources cognitives l'aidant à construire des connaissances nouvelles, et à provoquer de manière graduée l'ensemble des ruptures nécessaires pour accéder à de nouveaux modes de pensée » (p. 82).
- 29 Dans cette approche, on peut considérer avec Vygotski (1997) que les notions d'apprentissage et de développement sont étroitement liées, le développement étant conçu comme un processus de réorganisation permanente des capacités antérieures des sujets. Cette position peut sembler assez proche de celle de Piaget, souvent évoquée dans l'approche de la construction des préférences professionnelles, mais « elle s'en différencie cependant nettement en ce qu'elle considère que les facteurs qui entraînent ce mouvement permanent sont les interactions avec le milieu social lui-même agissant, et non les interactions du sujet individuel avec un milieu physique inerte » (Besson & Bronckart, 1995, p. 44). Pour Vygotski, le développement ne s'effectue pas de manière linéaire, il procède par révolutions successives, l'apprentissage étant une condition du développement et non l'inverse comme on le trouve chez Piaget. L'enfant, au contact de son entourage, s'approprie progressivement les significations culturelles du monde environnant pour les intérioriser sous forme d'unités de pensée et les réélaborer.

Vygotski introduit la dialectique dans l'analyse du fonctionnement cognitif à partir de deux sources d'intelligibilité du monde : les concepts quotidiens et les concepts scientifiques. Cette discordance cognitive entre deux racines de la pensée est considérée comme étant à la base du travail de conceptualisation qui sous-tend les activités d'apprentissage. Pour Vygotski, le sujet est d'emblée social et il ne devient lui-même qu'en se retirant du social : le sujet n'est pas au début mais à la fin. Par conséquent, c'est la prise en compte de la nature et des conditions de ce retrait social qui permet de penser la construction des connaissances et de soi et le rapport au monde du sujet – le langage comme médiation sémiotique étant déterminant dans ce développement.

La découverte des métiers, une activité de conceptualisation

- 30 L'école va jouer un rôle important dans cette construction. En effet, si on considère les disciplines scolaires comme des objets tiers s'intercalant entre l'élève et le monde, la classe est un des lieux où cette déprise du social peut être travaillée en permettant la confrontation des élèves aux normes constitutives de la culture, supports de toute expérience individuelle qui nous précède, nous surplombe et nous institue comme sujet humain. Dans cette cohérence, concernant les activités d'orientation, nous avons avancé l'idée que c'est la construction progressive par l'élève de concepts et pratiques constitutifs des disciplines et leur mise en confrontation systématique dans le champ social de référence, y compris le champ professionnel et de la formation, qui permettait à l'élève de faire retour à son expérience scolaire et donc d'installer les conditions de la prise de conscience des usages de soi en situation scolaire. C'est à cette condition que la perception par l'élève de la relation entre une situation d'apprentissage et son usage peut alors prendre place dans le cadre d'un travail sur l'orientation et la question de la liaison entre orientation et éducation être posée (Ouvrier-Bonnaz, 2003). Cette analyse renvoie aux processus de formation des connaissances et de développement des élèves à travers la construction de leur rapport au monde, aux autres et à eux-mêmes. Elle constitue ce faisant, de plein droit, comme le pense Bronckart (2001), des données relevant de la psychologie.
- 31 Vygotski (1997) ne parle pas de représentation. Pour lui, ce que l'on appelle les représentations humaines est le produit de l'intériorisation des interactions qui se sont développées dans le courant de l'histoire de l'humanité. La pensée ne peut donc pas seulement être regardée comme une image mentale mais comme le déplacement des concepts. Entre les deux formes de concept – ceux construits dans la vie quotidienne qui organisent les expériences de l'enfant et ceux qui relèvent d'apprentissages et s'acquièrent en particulier à l'école – existent un rapport d'unité et un rapport de discordance, l'un ne pouvant exister et se développer sans l'autre. Ces concepts sont d'origine et de nature différentes mais ils s'influencent réciproquement. L'acquisition des concepts scientifiques s'appuie sur les concepts quotidiens, et réciproquement ceux-ci se développent sous l'influence des concepts scientifiques. L'exemple discuté pour montrer ce travail de conceptualisation en œuvre dans l'approche des métiers s'appuie sur un travail conduit par deux COP et des enseignants en classe de troisième de collège, dans le cadre de l'option de « découverte professionnelle » (DP) concernant la découverte du métier de géomètre-topographe (Bodeux, 2007). Les élèves sont partis d'un premier élément qui semblait leur poser problème, figurant dans la fiche de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) présentant ce métier :

« le géomètre délimite la propriété foncière ». Dans la définition donnée, le concept de propriété est supposé soutenir la compréhension de l'activité du géomètre. La compréhension de ce que fait réellement le géomètre en situation de travail est alors difficilement abordable par les élèves sans la compréhension de ce concept.

Concept quotidien et concept scientifique : l'exemple de la propriété

- 32 De quoi est faite l'expérience quotidienne des adolescents concernant la question de la propriété ? Par exemple, dans le milieu familial : ce qui m'appartient, ce qui ne m'appartient pas et que je peux emprunter et ce que je ressens sur le plan personnel (sentiment d'injustice, d'inégalité de traitement, etc.), mais aussi dans l'espace social : l'endroit où je peux aller librement, l'espace auquel on ne peut accéder. Ces règles diffèrent selon les milieux dans lesquels évolue l'adolescent (sa famille, les familles de ses ami(e)s, ses différents groupes d'appartenance...). Cette différenciation se fait par la fréquentation et la confrontation de ces divers milieux dont les règles peuvent être différentes. Cette confrontation de vécus différents devient de plus en plus systématique et consciente, en particulier à l'adolescence. L'adolescent compare, juge ces règles selon une échelle de valeurs, exige qu'elles soient justifiées, s'y oppose et prend partie.
- 33 Les concepts scientifiques ne sont pas de même nature. Ils se construisent en grande partie dans le champ des disciplines scolaires. En tant que réseaux de savoirs partagés et socialement validés, ce sont des outils pour comprendre et interroger le monde. En histoire, on peut faire l'hypothèse que l'enseignement du concept de propriété permet de mieux comprendre les rapports des hommes au monde à différentes époques. Ainsi, le métier de géomètre peut être rapporté au temps de la Révolution française et à ce qui s'est alors joué autour des enjeux sociaux de la mesure que donne à voir cet extrait des cahiers de doléances : « La différence des poids et mesures est cause qu'on nous dupe, elle ouvre la porte à une infinité d'abus qui gênent le commerce, il y a des poids et mesures la plupart de différents noms, appellations et grandeurs, ce qui fait que beaucoup ont souvent deux poids et deux mesures plus petits que celle avec laquelle ils ont acheté [...] (Guedj, 2000, p. 9). Si la question métrologique est à ce point brûlante, c'est qu'une grande partie des redevances et des impôts, dîmes et rentes foncières, est payée en nature, non en numéraire. Toute modification des unités de mesure, de mesure du grain en particulier comme le boisseau, a pour conséquence d'augmenter les impôts. C'est justement pour cela que les seigneurs effectuent ces modifications dans le plus grand secret. Le lien est simple : augmentation des étalons, augmentation immédiate des impôts » (Guedj, 2000, p. 10).
- 34 Les conflits que connaît l'adolescent dans son milieu familial mais aussi à l'école ne sont pas sans lien avec les conflits que les hommes ont connus au cours de l'histoire : désir, sentiment de frustration, d'injustice, de révolte et leur traduction sociale : revendications d'égalité et de justice sociale. Le concept de propriété tel qu'il s'est construit dans l'histoire est ainsi lié aux notions de justice et de justesse, comme le montre la mesure de la méridienne pour calculer le mètre étalon (dix millionnièmes parties du quart du méridien terrestre). Les concepts scientifiques travaillés à l'école par l'adolescent, et en l'occurrence en histoire, en l'amenant à se mettre à la place d'autres hommes qui ont vécu, comme lui, des situations concrètes et conflictuelles, élargissent son champ de références en lui permettant de s'approprier des significations culturelles construites tout au long de l'histoire de l'humanité.

- 35 L'exemple du calcul du mètre étalon peut trouver un débouché en mathématiques dans le cadre du programme de trigonométrie. En effet, pour mesurer un méridien, il faut « inventer une méthode qui ne soit pas soumise à la configuration du terrain, une méthode qui libère la mesure des variations du relief. Cette méthode, c'est la triangulation. Inventée par Snellius, au début du XVII^e siècle, elle va révolutionner la mesure des méridiens. Au lieu de mesurer du linéaire par du linéaire, il va mesurer du linéaire par de l'angulaire [...]. Avant Snellius, arithmétique et géométrie, après lui trigonométrie » (Guedj, 2000, p. 104). Les géomètres astronomes établissent une chaîne de triangles de part et d'autre du méridien de Paris. Ils choisissent pour cela des points élevés tels que les clochers des églises. À partir de la mesure de deux angles d'un triangle et d'une distance, ils en déduisent les autres dimensions du triangle. La longueur du côté, commun aux deux triangles qui se suivent, permet de résoudre le triangle suivant. Ainsi, une seule mesure de distance est nécessaire. Les géomètres progressent le long de la méridienne en effectuant des projections orthogonales sur celle-ci. Toutes ces mesures sont effectuées à l'aide d'appareils dont la forme et l'usage actuels peuvent alors être étudiés en classe de technologie.
- 36 Ce travail de confrontation des expériences individuelles des adolescents avec des significations culturellement construites, comme les concepts de propriété, justice et justesse, relève des interventions humaines et notamment des interventions d'enseignement au sens large. Pour suivre la voie ouverte par Vygotski (1997) concernant les activités de conceptualisation et le déplacement des concepts, une clarification s'impose concernant les niveaux d'acquisition et leur mise en mots. Dans le domaine de la connaissance des métiers et des voies de formation, trois mots sont souvent confondus et employés l'un pour l'autre : information, connaissance et savoir. Pourtant, ces trois termes ne recouvrent pas la même réalité.

Information, connaissance et savoir, un éclairage sémantique utile

- 37 Cette ambiguïté sémantique est entretenue par la circularité bien connue des dictionnaires : un terme définissant l'autre et inversement. Dans de nombreux textes pédagogiques ou dans les textes législatifs portant sur l'éducation et l'orientation, ces trois mots sont souvent utilisés indifféremment pour éviter les répétitions. Du coup, l'assimilation, par exemple, de l'information à la connaissance ne permet pas de différencier l'objet (un contenu d'information) de son intégration par le sujet (la connaissance). Cette absence de différenciation n'est pas sans conséquence sur le plan pédagogique. En effet, ne pas faire de différence entre ces deux termes revient à accepter, de manière implicite, l'idée que le sujet reçoit passivement les informations du milieu.
- 38 John Dewey (1859-1952), philosophe et pédagogue américain, précurseur des méthodes actives en pédagogie, a été l'un des premiers à opérer une différence entre information et connaissance. Pour cet auteur, le contenu d'un livre, toutes les données rassemblées avec un objectif précis, sont de l'information. Celle-ci ne devient connaissance que transformée par l'expérience individuelle. L'information désigne des faits sous une forme appropriée à l'aide de mots, de sons, d'images, accessibles et quantifiables pour être transmis. Elle est extérieure aux sujets, elle peut être stockée sur des supports et des lieux différents. L'information est une construction sociale qui doit être dissociée des objets matériels qui la conditionnent sans la définir. Reboul (1977) précise « l'information... nous l'appelons connaissance à partir du moment où elle est intégrée à la vie psychologique

d'un individu » (p. 29). La connaissance est le résultat de l'expérience personnelle, elle est liée à l'activité du sujet. Ainsi, on peut dire que ce qui est connaissance pour l'un, n'est qu'information pour l'autre, et qu'une connaissance construite par un élève n'est pas construite nécessairement à l'identique par un autre élève.

- 39 Astolfi (1991) utilise cette distinction en y ajoutant le savoir pour les lier dans une boucle rétroactive en précisant le statut de chacun des trois termes :
- « l'information est sous le primat de l'objectivité : elle est extérieure au sujet [...] ;
 - la connaissance est sous le primat de la subjectivité : elle est le fruit intériorisé et global de l'expérience individuelle [...] ;
 - le savoir résulte d'un processus d'objectivation de la connaissance : il est construit par le sujet au travers d'une formalisation théorique, moyennant l'usage d'un langage approprié » (p. 77).
- 40 La construction d'un savoir repose sur la formalisation des connaissances qui s'y rapportent et que le sujet commence à maîtriser. Cette construction repose sur une organisation conceptuelle qui passe par la mise en mots construite et structurée de la connaissance à laquelle le sujet a pu avoir accès. Le passage de la connaissance au savoir relève d'un processus de contextualisation/décontextualisation/recontextualisation. En bout de course, le savoir ainsi construit est porté en dehors du sujet et peut, ainsi, à nouveau prendre le statut d'information. Dans ce mouvement, les contenus d'information sont sans cesse redéfinis. À la suite de ces définitions, Astolfi (1991) précise que le processus en boucle qui rend compte de la construction des savoirs est rarement présent dans les dispositifs d'apprentissage. Attentif à cette mise en garde, c'est à partir de ce processus de conceptualisation que nous avons construit un dispositif didactique susceptible de soutenir la construction des apprentissages des élèves concernant la connaissance des milieux professionnels et des voies de formation. Ce dispositif repose sur trois registres : les registres informatif, compréhensif et constructif, qui renvoient respectivement à l'information, à la connaissance et au savoir (Crindal & Ouvrier-Bonnaz, 2006).

Trois registres didactiques pour penser les apprentissages

- 41 Ces trois registres d'appropriation permettent de diversifier les modes d'accès aux apprentissages :
- chercher et choisir les informations ;
 - identifier, répertorier, comprendre et comparer les différents éléments propres à une situation ou à un objet présenté dans les documents d'information ;
 - construire et utiliser des savoirs propres aux activités d'orientation.
- 42 Le premier registre, dit informatif, est caractérisé par l'accès aux sources d'information propres au domaine considéré. C'est l'occasion de mettre en évidence les conceptions premières des élèves et d'identifier les obstacles que les élèves auront à surmonter dans les activités d'apprentissage qui leur sont proposées.
- 43 Le registre informatif
- 44 Le registre informatif apparaît comme le mode d'appropriation le plus évident. C'est par un contact, une rencontre, un accès à des sources que l'élève identifie la nature de l'information propre à un métier. Ce sont plutôt des processus d'enquête, de recueil de documents, d'études et d'investigation qui correspondront à la mise en

œuvre de ce registre. La constitution de la base informative est l'occasion de réfléchir au contenu du document (qu'est-ce que donne à voir réellement un document ?).

45 Le registre compréhensif

- 46 Le registre compréhensif repose sur deux approches complémentaires : tout d'abord, une mise en situation qui s'apparente à « une situation-problème » conçue comme un dispositif en forme de problème et qui se définit par un avant avec des données, un contexte, une ou plusieurs questions, et un après avec une ou des solutions ; ensuite, une compréhension sur l'action qui demande une réflexion et une analyse *a posteriori* de ce qui a été fait. (Qu'est-ce que l'élève a compris de la situation et qu'est-ce qu'il en dit, comment va-t-il pouvoir réinvestir ce qu'il a compris ?).

47 Le registre constructif

- 48 Le registre constructif vise à construire des savoirs réutilisables dans les activités d'enseignement ou d'orientation, quels que soient le contexte et l'objet d'étude. Il s'agit pour les élèves, le plus souvent, de produire des connaissances afin de les transmettre en vue de leur réutilisation dans d'autres contextes. Les processus en jeu relèvent de la formalisation, de la structuration et de l'argumentation. La question de l'adressage de ce qui est fait est alors importante dans la mesure où les élèves font de leur activité de compréhension de l'objet d'étude une autre activité (à qui ce que l'élève a fait va-t-il servir et en quoi cet adressage est une occasion de revenir sur sa propre activité pour la discuter et construire des savoirs ?).
- 49 Dans l'exemple que nous avons développé concernant la compréhension des différents niveaux de qualification des métiers du secrétariat, ce qui est travaillé par les élèves relève du registre compréhensif. La notion de registre n'est pas identique à celle de niveau ou d'étape chronologique, un registre est un mode de fonctionnement. La mise en place de ces registres s'oppose aux traditions dogmatiques et empiristes qui peuvent laisser croire qu'il suffit de regarder pour comprendre ou de dire pour que les élèves comprennent. Dès lors qu'on adopte ce point de vue, il est nécessaire de préciser les cadres théoriques qui vont soutenir la mise en forme de ces registres et leur développement.

Information et modèles psychologiques dans les activités d'orientation

- 50 Lorsque, au début des années soixante-dix, l'orientation s'établit durablement en milieu scolaire et que le modèle psychotechnique, jusque-là prévalent, perd de sa légitimité, c'est dans la théorie piagétienne qu'elle cherche ses fondements, comme en témoignent les travaux de Huteau (1982) sur les préférences professionnelles. L'activité cognitive de comparaison entre l'image de soi et les représentations des métiers en tant qu'objets est le support de l'élaboration des préférences individuelles vis-à-vis des activités professionnelles. Les métiers sont considérés comme des objets constitutifs du milieu. Comme chez Piaget, le possible est à chercher dans l'activité accommodatrice du sujet et, par voie de conséquence, il est subordonné à des lois d'équilibration. Ce modèle a permis à l'orientation de se dégager du cadre fixiste de la mesure des aptitudes tel que la psychométrie l'avait défini pour concevoir l'élève comme le sujet d'une autogenèse, c'est-à-dire acteur de son développement dans un mouvement continu de rééquilibrations majorantes par rapport à son milieu. Cependant, si ce modèle a le mérite de reconnaître

une place fondamentale au développement, il surestime, à la fois l'autonomie du sujet dans ce processus et le caractère direct de la confrontation de ses structures assimilatrices avec le réel. En effet, il fait une impasse complète sur une réalité anthropologique pourtant peu contestable, celle de médiation.

- 51 L'introduction de cette notion de médiation permet de considérer les situations didactiques scolaires portant sur la connaissance des métiers et des études comme des situations de transmission d'acquis historico-culturels de notre société. À l'école, cette transmission se réalise à travers un travail conjoint adulte-élèves favorisant chez ces derniers l'appropriation et le développement, pour eux-mêmes, d'artefacts matériels et conceptuels, et des usages qui leur sont associés. Rabardel (1999) étudie comment s'opère la transformation de ces ressources sociales en instrument de l'activité du sujet. Il considère le langage comme un instrument psychologique ayant une fonction de médiation qui peut prendre plusieurs directions : le rapport à l'objet d'activité externe, le rapport à soi-même et aux autres. À la suite de Vygotski (1997), il postule que la pensée a un double enracinement, d'une part dans des activités mettant en œuvre des signes, dont le langage, et, d'autre part, dans des activités mobilisant des outils. Il n'y aurait donc pas de conscience de ce qu'on est et de ce qu'on fait sans contact social et dialogue avec autrui à travers la médiation du langage et d'instruments. À partir de ce point de vue épistémologique, nous nous sommes efforcés de montrer, en mobilisant des développements méthodologiques et conceptuels récemment apportés à la théorie de l'activité par la psychologie du travail, que la compréhension de l'activité de professionnels par les élèves permettait, à certaines conditions, de faire retour sur leur propre activité d'élève et inversement (Ouvrier-Bonnaz, Remermier & Werthe, 2001 ; Ouvrier-Bonnaz & Vérillon, 2002).
- 52 L'information passe par la médiation d'outils : les fiches métiers sous différentes formes, les films, les rencontres avec des professionnels, la visite d'entreprise (Ouvrier-Bonnaz, 1998). Ces outils sont en réalité des outils partagés par les conseillers d'orientation-psychologues, les enseignants et les élèves. Ils constituent en quelque sorte des artefacts bifaces, mis à disposition d'une activité conjointe de l'adulte et de l'élève, et que tous deux doivent instrumentaliser dans le cadre d'un processus nécessairement co-constructif (Vérillon & Ouvrier-Bonnaz, 2007). Quels sont ces outils ? Quelles sont les informations qui y figurent ? Comment fonctionnent-ils ? Comment favoriser leur utilisation par les élèves ? Dans quelles situations de classe et pour quelles finalités ?
- 53 Tous les documents n'abordent pas la connaissance des métiers de la même façon. Certains parlent de ce qui doit être fait dans un métier, d'autres de ce que fait réellement le professionnel quand il y travaille et exerce ainsi son métier. Sur le plan théorique, l'apport de l'ergonomie de tradition française a conduit à différencier la tâche, c'est-à-dire la prescription de l'activité (Leplat, 1997). Est-ce que les documents retenus pour constituer la base informative utile pour construire des activités de classe donnent à voir la tâche ou l'activité ? Il est nécessaire d'adopter un point de vue concernant ce que l'on souhaite montrer du travail et ce que l'on souhaite isoler comme savoirs à mettre en œuvre dans le dispositif didactique proposé. Faut-il réduire la description de la pratique professionnelle à quelques descripteurs qui naturalisent le métier dans des catégories préétablies ? Faut-il considérer le métier comme une instance psychologique relevant de l'histoire de tous ceux qui, ensemble, ont contribué jusque-là à le faire exister et qui continuent de le développer en apportant leur contribution personnelle ? Dans ce questionnement, il s'agit de comprendre comment on peut passer d'une information

extraite d'une forme d'expertise à une information reposant sur la prise en compte de ce que font réellement les professionnels quand ils travaillent. Pour cela, il est nécessaire de préciser un peu plus ce que nous attendons par « activité ».

Le métier comme instance psychologique et la question de l'activité

- 54 Clot (1999), interrogeant la différenciation entre tâche et activité, franchit un pas supplémentaire dans l'analyse. Pour lui, l'activité réalisée et l'activité réelle ne se recourent pas. Clot parle alors du réel de l'activité, en référence à Vygotski (1994) pour qui le comportement n'est jamais que le système des réactions qui ont vaincu dans une situation donnée. Ainsi, ce qui est donné à voir quand on travaille n'est qu'un possible parmi un ensemble de possibles mobilisables dans le métier. Du coup, on peut considérer que le réel de l'activité recouvre ce qu'on fait mais aussi ce qu'on ne fait pas, ce qu'on ne peut pas faire. L'activité ne concerne donc pas seulement ce qui est fait et réalisé mais aussi ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, toutes les activités suspendues, empêchées ou déplacées. Pour traiter et dépasser les conflits vécus dans l'activité, celui qui travaille dispose des ressources mises à sa disposition : celles construites dans l'histoire du métier et celles construites dans l'échange avec les autres professionnels dont l'activité porte sur le même objet. Dans cette dynamique, l'activité professionnelle personnelle n'est jamais réductible à une autre et elle est toujours prise dans l'échange avec d'autres activités, elle est donc toujours interpersonnelle. Mais elle est aussi transpersonnelle dans la mesure où elle est le produit d'une histoire collective, sorte de mémoire dont chacun peut disposer pour travailler (Clot, 2007). C'est, en quelque sorte, avec cette dimension transpersonnelle de l'activité que ceux qui travaillent doivent s'expliquer pour trouver les ressources de leur action et faire face à la tâche et à sa prescription considérées comme ce qui est impersonnel dans l'activité. Le métier, quand il est mis en mots pour être décrit, est ainsi soutenu par une polyphonie de voix, au sens bakhtinien du terme, qui rend compte d'une pluralité de pratiques (Bakhtine, 1970) : la voix de celui qui le pratique et qui en parle, la voie de ceux qui l'exercent et de tous ceux qui l'ont maîtrisé et qui en constituent l'histoire et celle de ceux qui en ont fixé la prescription. Dès lors, pour mieux comprendre un métier, il ne s'agit pas seulement d'essayer de dégager des caractéristiques perçues comme une réalité invariante mais de tenter de faire entendre la multiplicité des voix à l'œuvre dans celui-ci. Dans cette logique, le métier est considéré comme une instance psychologique dont la connaissance n'est jamais donnée d'avance dans la mesure où sa construction repose sur un travail de liaison/déliaison rapprochant et opposant les quatre dimensions de l'architecture de l'activité telles que nous les avons définies : impersonnelle, personnelle, interpersonnelle et transpersonnelle. La maîtrise du concept d'activité par les COP apparaît comme essentielle pour construire des situations didactiques avec les élèves concernant la connaissance du monde professionnel.
- 55 Pour Clot (1999), l'activité doit être regardée comme simultanément tournée vers son objet et vers l'activité des autres portant sur cet objet. Le lien entre le sujet, les autres et l'objet du travail n'est pas direct. Au sein de l'activité, le sujet est en rapport avec les autres par l'intermédiaire du langage et il est en relation avec l'objet du travail par des instruments. Les instruments symboliques, essentiellement le langage, et les instruments techniques médiatisent le rapport entre le sujet, les autres et l'objet. Pour illustrer sa thèse, Clot prend l'exemple des conducteurs de train en banlieue parisienne en période de

pointe. Du fait de l'importance des signaux au jaune exigeant de ralentir pour anticiper sur le feu suivant susceptible d'être au rouge, le retard devient la règle, du fait de la saturation du trafic. Le conducteur passe une grande partie de sa journée à perdre du temps et à essayer de le rattraper pour tenir l'horaire et maintenir la fluidité du trafic. Cette conduite « au jaune » est d'abord une activité empêchée, une activité rentrée qui ne signifie nullement une absence d'activité. L'exemple est parlant : l'activité ne peut se réduire à ce qui se donne à voir et on ne peut confondre l'activité réalisée par le conducteur avec ce qu'il fait réellement. Le réel de l'activité du conducteur déborde largement ce qu'il réalise. En banlieue, selon les conducteurs, « on ronge son frein ». L'activité de l'homme au travail est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres par l'intermédiaire d'instruments pour avoir une chance de réaliser ce qui est à faire. Dans cette épreuve, la maîtrise du risque associé à la conduite devient centrale pour le conducteur. Comme nous avons pu le constater lors d'une intervention d'un conducteur dans une classe de troisième de collège, c'est la prise de conscience du risque vécu par le conducteur de train et pris par les élèves par rapport à la circulation des trains (franchissement des voies, circulation dans des tunnels, descente avant l'arrêt complet du train, etc.) qui donne du sens pour ces derniers aux activités de découverte du métier (Ouvrier-Bonnaz & Remermier, 2002). Le risque devient alors le concept susceptible de venir organiser et structurer la pluralité des voix du métier soutenant les activités proposées aux élèves en classe (Remermier, Vérillon & Werthe, 2007).

Retour sur les trois registres du dispositif didactique

- 56 Ce travail avec une classe de troisième sur la découverte du métier de conducteur de train, réalisé par une enseignante et une COP, nous donne l'occasion de revenir sur les trois registres définis plus haut. La préparation de la visite du conducteur dans la classe relève du registre informatif. Il s'agit de proposer aux élèves des activités de familiarisation avec le métier. On leur demande de décrire la journée d'un conducteur de train lors d'un travail individuel puis de groupe à partir de la consigne : « Décrivez la journée d'un conducteur de train ». Ce premier travail effectué, on identifie et liste avec eux les éléments manquants pour décrire plus précisément la journée de ce professionnel. Les manques identifiés et relevés au tableau, les élèves travaillent sur plusieurs documents présentant le métier (fiche métier ONISEP, fiche SNCF, ...) avec une consigne du type « Qu'est-ce que vous apportent ces documents pour compléter votre description de la journée du conducteur ? ». Les élèves sont ainsi amenés à différencier la nature et le contenu des documents susceptibles d'être mobilisés dans le domaine de l'information professionnelle.
- 57 Dans un deuxième temps, les élèves travaillent à partir de deux documents : récit d'un accident de personne par un conducteur (une personne est descendue sur la voie et est happée par le train) et un film montrant des conducteurs en situation de conduite arrivant en gare du Nord à Paris et discutant de la façon dont ils s'y prennent pour freiner. Lors d'un travail écrit sur le récit de l'accident de personne à partir d'une consigne du type « qu'est-ce que nous apprend ce récit... », les élèves disent leur étonnement face au grand professionnalisme du conducteur : « cela nous apprend qu'il y a des risques à prendre... le conducteur ne sait jamais ce qui va se passer et ça peut être traumatisant... il a quand même terminé son travail en ne faisant pas n'importe quoi malgré le choc ». Lors de la visite en classe du professionnel, la prise de risque inhérente

au métier peut alors être mise en débat et discutée à partir du geste technique du freinage. Nous sommes ici dans le registre compréhensif. À ce niveau, les activités propres aux registres informatif et compréhensif peuvent être mêlées. Les activités d'écriture sont alors privilégiées, en cohérence avec l'approche de Vygotski (1997) concernant les apprentissages, quand il précise notamment que la pensée ne s'exprime pas dans les mots mais qu'elle se réalise et s'organise dans ceux-ci (Ouvrier-Bonnaz & Remermier, 2001).

- 58 Dans les activités de classe relevant du registre constructif, il s'agit d'amener les élèves à décontextualiser ce qui a été fait concernant la compréhension de l'activité du conducteur pour l'appliquer à d'autres métiers. Après la venue du conducteur de train dans la classe, les élèves sont invités à organiser un débat sur la prise de risques à l'adolescence, à la manière d'une émission de télévision. Dans le débat, les élèves ont à endosser le rôle de professionnels choisis en fonction de leur plus ou moins grande familiarité avec la notion de risque comme inspecteur de police, juge pour enfants, statisticien ou éducateur sportif. Dans le cadre de la préparation du débat, les élèves travaillent sur des documents abordant la question des risques à l'adolescence et des documents présentant l'activité en situation des professionnels concernés. Chaque élève participant au débat adopte le rôle d'un professionnel et construit un argumentaire pour débattre de la question : « Les adolescents sont-ils plus nombreux que les adultes à prendre des risques ? ». La classe est divisée en deux groupes, chacun défendant un point de vue opposé. Il s'agit d'amener chaque élève à construire un point de vue argumenté en fonction du professionnel dont il va endosser le rôle (Remermier & Pavot, 2007). Ce qui a été fait avec le conducteur concernant la question du risque en situation professionnelle peut alors être recontextualisé par rapport à d'autres métiers. L'objectif est de permettre aux élèves d'approcher, en situation d'échanges dialogiques, ce qui pousse un professionnel à agir : ses manières de faire et les raisons qu'il se donne pour agir. Le débat, qui s'inscrit dans le programme de français sur l'argumentation, est filmé pour être analysé avec les élèves sous la responsabilité pédagogique de l'enseignante de français et de la COP. Lors de cette exploitation en classe de l'enregistrement des débats, les élèves sont mis en situation de repérer les arguments les plus convaincants et de les analyser du point de vue des techniques argumentaires et de la connaissance des métiers.

Conclusion

- 59 Comme en témoignent les différents exemples sur lesquels nous nous sommes appuyés, la mise en place d'un système didactique pertinent concernant la construction de dispositifs de connaissance des milieux professionnels et des systèmes de formation passe par le renforcement des liens entre praticiens de l'orientation, chercheurs et professionnels. Nous partirons de ce point de vue pour conclure. Les données théoriques qui participent de la construction du dispositif didactique présenté sont rassemblées dans un système qui tente d'être cohérent et explicite, chaque élément étant défini par la place qu'il prend dans l'ensemble des éléments. Cette construction didactique, en insistant sur la question de la délimitation et de la construction des savoirs, s'appuie sur les didactiques disciplinaires pour trouver sa cohérence. En privilégiant le concept d'activité dans les situations proposées en classe aux élèves, elle suit la voie ouverte par les didactiques professionnelles qui prennent en compte la spécificité de l'expérience des professionnels. En décalage avec cette approche, ce qui est mobilisé par les praticiens, COP ou

enseignants, procède souvent, sous la contrainte de la réalité, par emprunts d'éléments dissociés de leurs systèmes d'appartenance théorique d'origine. Entre les praticiens-chercheurs guidés par les besoins de la généralisation et de la diffusion et les praticiens agissant selon les règles de la vie pratique et les exigences du terrain, les finalités de l'action sont différentes. C'est à mieux comprendre ces finalités respectives et leur traduction pratique que les institutions de formation et de recherche, comme les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ou l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP) et les centres de formation des conseillers d'orientation psychologues (CEFOCOP), peuvent œuvrer pour établir des collaborations efficaces entre la recherche et le terrain. Notre tentative de modélisation, en proposant un dispositif étayé sur des réalisations de terrain, sur les questionnements et partis pris théoriques afférents à sa construction, relève de cette volonté de compréhension. L'objectif poursuivi est de permettre, en retour, aux professionnels, de construire avec les chercheurs du domaine des espaces de réflexion sur leur pratique afin d'élaborer leurs propres réponses aux problèmes rencontrés au quotidien dans l'exercice de leur métier. C'est à créer des ressources pour faire vivre le métier de conseiller d'orientation-psychologue que cette présentation participe.

BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi, J.-P. (1991). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : ESF.
- Bachelard, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : Librairie Felix Alcan.
- Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Seuil.
- Bodeux, M. (2007). Parler des métiers dès le collège ? Une activité de conceptualisation en lien avec les disciplines scolaires. *Argos*, 42, 77-80.
- Besson, M.-J. & Bronckart, J.-P. (1995). L'exploitation de la zone de développement proche en didactique des langues. *Psychologie & Éducation*, 21, 39-50.
- Bronckart, J.-P. (2001). La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures. In J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations* (pp. 19-41). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation & Didactique*, 1, 83-94.
- Crindal, A. & Ouvrier-Bonnaz, R. (2006). *La découverte professionnelle. Guide pour les enseignants, les conseillers d'orientation-psychologues et les formateurs*. Paris : Delagrave.
- Guedj, D. (2000). *Le mètre du monde*. Paris : Seuil.

Huteau, M. (1982). Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2, 107-125.

Huteau, M. (1996). Système représentationnel des jeunes et information sur les métiers. In *Comment parler aujourd'hui des métiers aux jeunes ?* [Actes de l'université d'été de l'ONISEP de Saint-Afrique, du 26 au 30 août 1996] (pp. 128-134). Lognes : Édition de l'ONISEP.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.

Martinand, J.-L. (1989). Des objectifs-capacités aux objectifs-obstacles. In N. Bednarz & C. Garnier (dir.), *Construction des savoirs, obstacles et conflits* (pp. 217-227). Ottawa : Agence d'ARC.

Ouvrier-Bonnaz, R. (1998). L'information sur le monde du travail à l'épreuve de l'éducation à l'orientation : l'information comme instrument. *Questions d'orientation*, 4, 29-50.

Ouvrier-Bonnaz, R. (2003). Quelques jalons historiques et théoriques pour installer une communauté de travail à propos d'orientation dans l'école. *Perspectives documentaires en éducation*, 60, 41-48.

Ouvrier-Bonnaz, R. & Remermier, C. (2001). Pratiques langagières et développement : la place des pratiques d'écriture dans les activités d'orientation. In J. Guichard, V. Guillon & V. Lowit (dir.), *Éduquer en orientation : enjeux et perspectives* (pp. 355-361) [actes du colloque *Éduquer en orientation*, Paris, 24-26 mai 2000]. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° hors série.

Ouvrier-Bonnaz R., Remermier C. & Werthe, C. (2001). Analyse de l'activité professionnelle : connaissance du travail dans l'école et activité des élèves. *Éducation permanente*, 146, 99-114.

Ouvrier-Bonnaz, R. & Remermier, C. (2002). Du professionnel au scolaire : apport de la clinique de l'activité. In *Orientation, contraintes et liberté* [actes du congrès mondial de l'AIOSP de Paris, 18-21 septembre 2001]. Paris : Édition sous CD/ACOP-F.

Ouvrier-Bonnaz, R. & Vérillon, P. (2002). Connaissance de soi et connaissance du travail dans la perspective d'une didactique de l'orientation scolaire : une approche par la co-analyse de l'activité des élèves. *Revue française de pédagogie*, 141, 67-75.

Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (pp. 241-265). Paris : La Dispute.

Reboul, E. (1977). *Information et pédagogie*. Paris : Casterman.

Remermier, C. (2005). Comment permettre aux élèves d'appréhender la notion de diplôme professionnel ? *CPC Info*, 41, 17-20.

Remermier, C., Verillon, P. & Werthe, C. (2007). Prendre des risques, du travail à l'école. *Éducation permanente*, 171, 59-71.

Remermier, C. & Pavot, N. (2007). La construction d'un point de vue par les élèves : une occasion de rencontre entre enseignant de français et conseiller d'orientation-psychologue. *Argos*, 42, 73-76.

Vérillon, P. & Ouvrier-Bonnaz, R. (2007). Le document d'information sur les métiers : un instrument au service de l'activité en situation d'orientation ? *Éducation permanente*, 171, 73-88.

Vygotski, L. (1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. *Société française*, 50, 35-47.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Weil-Barais, A. (1994). Que faire des représentations des élèves ? *Éducation permanente*, 119, 79-87.

NOTES

* INETOP, 41, rue Gay Lussac, 75005 Paris. Courriel : ouvrier-bonnaz@cnam.fr.

RÉSUMÉS

Cet article présente la construction d'un dispositif didactique sur la connaissance des métiers et de la formation. Ce dispositif bâti sur trois registres : informatif, compréhensif et constructif, repose sur la différenciation opérée entre trois termes : information, connaissance et savoirs. Dans ce cadre, les théories de l'apprentissage et de l'orientation sont discutées en lien avec les notions de développement et d'activité et les activités de construction des savoirs sur les métiers et la formation sont envisagées comme des activités de conceptualisation. La présentation de cette modélisation est l'occasion de repenser les liens entre le terrain et la recherche

This article deals with the design of a didactical device for the purpose of informing pupils about trades and vocational training. This system comprises three levels: information, comprehension and construction, and is based on the distinction between three terms: information, personal knowledge and academic knowledge. In this framework, learning theories and vocational guidance theories are discussed in the light of the notions of development and activity, and activities of knowledge construction about trades and training are seen as conceptualizing activities. Through this model, the opportunity is given to discuss the links between field-work and research.

INDEX

Mots-clés : Activité, Apprentissage, Développement, Dispositif didactique, Information, Instrument, Métier

Keywords : Activity, Development, Didactical device, Job, Learning, Tool

AUTEUR

RÉGIS OUVRIER-BONNAZ

Chargé d'enseignement et de recherche à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP/CNAM). Thèmes de recherche : analyse de l'activité, didactique de l'orientation. Contact : INETOP, 41 rue Gay Lussac, 75005 Paris. Courriel : ouvrier-bonnaz@cnam.fr.