

GUILLAUME Marie Françoise, DAFI de Bretagne,  
JOUIN Béatrice, IUFM de Créteil, UMR STEF ENS Cachan – INRP

## **Structuration des connaissances dans le PPCP, nouveau dispositif d'enseignement en lycée professionnel**

### **1. Le dispositif : Contexte, finalités, prescription**

Le PPCP est un nouveau dispositif, mis en place depuis la rentrée 2000 dans les lycées professionnels. Il s'inscrit dans une réforme globale du lycée professionnel qui vise à instituer "l'enseignement professionnel intégré" (1999). En favorisant une approche thématique et un travail sur projet, il constitue une nouvelle occasion d'harmonisation des pratiques entre enseignements professionnels et enseignements généraux. Il vise d'après les instructions officielles (B.O. n°25 du 29-06-2000), à faire acquérir des savoirs, des savoir-faire et des compétences de plusieurs disciplines au travers d'une réalisation posant des problèmes « inspirés de ceux rencontrés dans les milieux professionnels » : un objet dans le secteur industriel, un service dans le secteur tertiaire.

Les instructions officielles comportent des ambiguïtés et des contradictions. En ne distinguant pas les différentes acceptions du projet, en restant imprécis sur le type de relations à instaurer entre les disciplines et en hésitant sur la priorité de ses finalités (tantôt le caractère professionnel, tantôt l'acquisition de connaissances), le dispositif PPCP est susceptible d'engendrer des tensions entre ses trois composantes : le Projet, la Pluridisciplinarité et le Caractère professionnel.

### **2. La recherche**

L'enjeu de la recherche prospective est de caractériser le fonctionnement d'un dispositif qui permette d'articuler les trois « P » de PPCP et de déterminer dans quelle mesure le PPCP peut être une occasion particulière pour l'élève de structurer ses connaissances en lycée professionnel (Crindal & Jouin, 2003). Elle a été menée dans le cadre d'une recherche nationale de l'INRP en appel à coopération sur « la structuration des connaissances dans les nouveaux dispositifs », coordonnée par C. Larcher et A. Crindal,

Deux PPCP ont été suivis, l'un avec une classe de BEP Métiers de la Comptabilité, l'autre avec une classe de BEP Métiers de la Mode.

Dans les deux cas, les enseignants, en accord avec des partenaires professionnels, ont défini « un scénario en termes d'activités, de ressources, de compétences à mettre en jeu, de rôles spécifiques à tenir pour atteindre un but partagé et contractualisé » (Crindal, 2003). Les activités choisies doivent être significatives d'une appartenance aux techniques de la filière de la classe et traduire des pratiques professionnelles en des activités scolaires (Martinand, 1998).

Des études de cas ont été menées et des données ont été recueillies à trois moments du projet, au lancement des travaux (jalon 1), lors de la présentation à la classe (jalon 2) et de la « soutenance » face au partenaire professionnel (jalon 3). Des enregistrements vidéos ont été décryptés et analysés, et suivis d'entretiens de co-confrontation avec les élèves, les enseignants et les partenaires concernés.

Nous présentons ici une partie de la recherche qui révèle les évolutions et les transformations des connaissances en jeu au cours du projet de la classe de Terminale BEP Métiers de la Mode. Les données concernant la seconde classe amènent à des conclusions semblables.

### 3. Le PPCP de la classe de terminale BEP Métiers de la Mode

En accord avec des partenaires professionnels, les enseignants construisent un “scénario” dans lequel les élèves ont la responsabilité d'une partie d'un projet de collection de vêtements ou de costumes de théâtre. Les enseignants passent un contrat avec les élèves qui se répartissent en cinq groupes, ayant chacun un référent professionnel. Ils doivent concevoir des maquettes, en réponse à un cahier des charges présenté en classe par le partenaire professionnel.

Au cours des premières séances, les différents groupes élaborent des modèles, cherchent des idées, en particulier dans des magazines et sur internet, discutent de solutions techniques et font des croquis représentant des ébauches de solutions. Les professeurs d'Enseignement professionnel, de Français et Maths-Sciences fournissent une aide logistique, pédagogique et technique et les partenaires peuvent être contactés par les élèves autant que de besoin.

Après quelques séances un groupe rencontre le partenaire, puis rend compte à la classe de cette confrontation. Quelques semaines plus tard, les groupes s'essayent en présentant à la classe leurs projets. En final, chaque groupe soutient son travail et le remet au partenaire professionnel commanditaire.

L'originalité du dispositif par rapport aux pratiques habituelles d'enseignement est la volonté de proposer une situation qui s'apparente le plus possible à une situation professionnelle réelle. Elle impose de « faire entrer » un partenaire professionnel qui va soumettre aux élèves un contrat de réalisation déterminé par le cahier des charges et prenant en compte les contraintes de l'entreprise, donc de construire et de tenir un partenariat entre professionnel, élèves et enseignants. L'enseignant n'est plus le seul référent, le travail final est adressé directement au partenaire professionnel en présence de la classe et le retour est immédiat : validation des maquettes, rejet ou discussion.

### 4. L'identification des types de connaissances et des registres de structuration

Les vidéos des trois jalons ont été retranscrites et analysées selon une grille qui met en évidence les corrélations existant entre les registres de structuration de leurs connaissances et les indices caractérisant la place accordée à chacun des “3 P”, en nous inspirant des travaux de (Andrieu & Bourgeois 2003).

Activités	Connaissances	Référence	Pratique	Structuration
Ma. : C'est une tunique à capuche, il y a une ceinture avec des passants, au début, on avait mis plein de passants, mais là on a évité les passants, parce que si on veut serrer les passants, la polaire, c'est assez élastique, tous les passants se seraient collés et ça aurait fait moche, ça se serait déformé.	SET	Scolaire	Soltech Matière	Articulée
Sinon, on a une encolure ronde, et en bas des manches, on a fait des surpiquûres. C'est des manches trois quarts. [...]	SET	Scolaire	Soltech	Juxtaposée
X : l'élastique sur la taille, c'est Ma. : Soit un élastique, soit un cordon. Il ne veut pas de fermeture « éclair », il ne veut pas de bouton, pas de scratch, enfin scratch il veut bien, pression à la rigueur, donc on n'a pas beaucoup d'autres choix !	SET	Authentique	Soltech Tcond	Coordonnée

Dans cet extrait où un groupe présente ses travaux à la classe (Jalon 2), les élèves font appel à des savoirs scolaires, d'enseignement technologique (code SET) essentiellement. Dans d'autres passages, peuvent être convoqués des « connaissances communes » (code Ccom), d'origine personnelle, familiale ou provenant des pairs, des savoirs scolaires de l'enseignement général (code SEG) ou encore des savoirs d'expertise professionnelle (code Sexp), spécifiques à l'activité de l'entreprise partenaire du projet.

La référence est tantôt « scolaire », tantôt « authentique » quand les activités sortent des pratiques ordinaires et évoquent la demande du partenaire professionnel. L'analyse repère comme « pratiques » : les solutions techniques (Soltech) retenues, la matière travaillée (Matière) et des contraintes techniques fournies par le partenaire professionnel (Tcond).

Dans la colonne « structuration », les connaissances sont dites « juxtaposées », quand les élèves recueillent, empilent et cumulent. Elles sont considérées comme « coordonnées » quand on repère une mise en ordre ou un classement à l'intérieur d'un même type de pratique ou entre types de pratiques. Elles sont dites « articulées » lorsqu'apparaît une mise en perspective et un ordonnancement.

## 5. L'évolution des connaissances

Nous avons organisé les résultats des deux groupes observés tout au long du projet dans des tableaux où figurent les types de connaissances en jeu et les indices de structuration des connaissances. Nous présentons ici ceux qui correspondent aux jalons 1 et 2 pour le groupe « maille polaire ». Le découpage horizontal est chronologique et correspond à des unités de sens.

### Groupe « maille polaire » jalon 1.

		1	4	5	6	7	8	9
S exp	A C							X
	J	X		X	X			
S ET	A C		X				X	X XX
	J	X	X	X	XX	XXX	XX X	XXXX
S EG								
C om	A C							X
	J	XXX	XX	XXXX			X	X

Nous constatons dans le jalon 1, que les connaissances communes (CCom) sont évoquées dans un registre de « juxtaposition » : les élèves citent un élément de leur vie personnelle ou font référence à leurs goûts. Au jalon 2, après leur entrevue avec le partenaire, les connaissances communes sont quasiment absentes.

Dans tous les enregistrements, les savoirs technologiques (SET) sont nettement présents. Dans le jalon 1, les élèves discutent de solutions techniques et font des croquis. Dans le jalon 2, les élèves décrivent les modèles en argumentant leurs choix. Les savoirs technologiques sont essentiellement « juxtaposés » au jalon 1.

### Groupe « maille polaire » jalon 2.

		1	6	7	8	10	11
S exp	A C	X					
	J	X X X	X X				X X
S ET	A C			X	X		X
	J	XX	X X X X	X	X X	X X	X X X
S EG	A C						
C om							

Dans le jalon 2 les connaissances convoquées sont argumentées et des tentatives de mises en relation avec les compétences d'expertise professionnelle apparaissent : le registre principalement utilisé est de type « coordonné ».

Dans les jalons 2 et 3 (non représenté ici), le groupe « maille polaire » communique dans un registre dit « *d'articulation* » en mettant en correspondance connaissances professionnelles et savoirs technologiques.

Les savoirs disciplinaires de l'enseignement général n'apparaissent pas dans la grille. Ils sont potentiellement présents dans certaines activités mais sont restés masqués. Dans la plupart des situations relatées ou observées les disciplines d'enseignement général fonctionnent au mieux comme des disciplines de service. Les opportunités qui leur donneraient une fonction de discipline de cœur ne sont pas saisies (Jouin 2000).

Les connaissances associées à l'expertise professionnelle apparaissent dans les évocations du cahier des charges ou dans ce que les élèves connaissent de l'entreprise ou de l'association avec laquelle ils collaborent. Ces connaissances sont exprimées en relation avec à la volonté de tenir le contrat avec le partenaire.

L'évolution du second groupe observé, qui n'a pas eu de nouveau contact avec son référent professionnel, est différente. Si les résultats sont comparables au jalon 1, ils diffèrent au jalon 2 : les connaissances communes apparaissent toujours, et les savoirs de l'enseignement technologiques sont utilisés de façon équilibrée dans des registres de *juxtaposition* et de *coordination* et les savoirs d'expertise professionnelle sont peu convoqués.

Dans le PPCP des Métiers de la Comptabilité, où la scénarisation n'a pu être tenue car le partenaire professionnel n'a pas joué son rôle, la majorité des groupes est maintenue dans une référence scolaire et utilise presque uniquement des savoirs technologiques pour effectuer le travail. Les élèves restent le plus souvent dans un registre de *juxtaposition*, avec quelques moments où les connaissances sont *coordonnées*. Un seul groupe a pu travailler en projet et mettre en perspective ses activités et des savoirs scolaires, dans un registre d'*articulation*.

## **6. Le PPCP : une occasion spécifique de structurer ses connaissances**

Pour l'ensemble des groupes observés, dans les deux classes, au démarrage des travaux, c'est le registre de *juxtaposition* qui est majoritairement présent. Ensuite, lorsque le projet est simulé, les élèves ont des difficultés à coordonner ou à articuler les connaissances scolaires avec les compétences professionnelles. En revanche, quand la scénarisation est tenue et que les élèves ont les moyens de travailler en projet, ils font de moins en moins appel à des connaissances communes et utilisent plutôt des savoirs technologiques et d'expertise professionnelle « *coordonnés* » et « *articulés* », ceci d'autant plus qu'ils ont bénéficié d'une attention plus soutenue de la part du partenaire professionnel. Le dispositif permet alors aux élèves d'acquérir une expérience partielle mais authentique de pratiques professionnelles et de percevoir l'articulation entre leurs savoirs scolaires et leurs activités.

Ainsi, si les enseignants et les partenaires s'accordent sur la mise en projet des élèves à partir de données authentiques, alors le dispositif a sur les connaissances et les compétences des élèves un effet structurant : entre les connaissances convoquées et discutées, des renforcements et des liens sont établis par le lycéen dans une nouvelle organisation épistémologique. Ce processus de structuration répond au fait qu'il se projette comme un jeune professionnel.

Cela passe par des changements de rôle de la part des enseignants, qui deviennent des accompagnateurs et non plus prioritairement experts de leur discipline, et des partenaires professionnels, qui se considèrent comme des « *passeurs* » qui doivent « *intervenir pour que le fossé entre l'école et l'entreprise, l'élève ne le franchisse pas tout seul* ».

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

ANDRIEU, B. & BOURGEOIS, I. (2003). *La structuration des connaissances dans les TPE*. Rapport de recherche INRP.

CRINDAL, A. (2003). Le projet, un principe organisateur mais des variations de conceptions.

CRINDAL, A. & GUILLAUME, M-F. (2002). L'histoire vécue d'un PPCP, in : *Education Technologique*, 17, 14-21.

CRINDAL, A. & JOUIN, B. (2003). *Le PPCP, nature et évolution des connaissances dans un nouveau dispositif d'initiation aux pratiques professionnelles*. Rapport de recherche INRP.

MARTINAND, J.-L. (1998). À quoi servent les scénarios ? In : *Education Technologique*, 1, 5-8