

**La mise en situation professionnelle au service du développement
professionnel des élèves**

Mémoire de Master II

Mention : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité : Enseignement et Formation Technologiques et Professionnels

Parcours : Économie et gestion

De Pierre FOUCAULT

Dirigé par Yannick LE MAREC

2014 - 2015

SOMMAIRE

Partie I : Contexte professionnel	4
A) Mon parcours jusqu'au métier d'enseignant	
B) Le lycée professionnel Henri Dunant	
C) La classe de 1 ^{ère}	
D) La classe de Terminale	
Partie II : Cadre théorique	11
A) Les travaux de Claire Masson	
B) Les travaux de Mayen et Olry	
C) Le projet du lycée Beaugrenelle	
Partie III : Problématisation	17
Partie IV : Méthodologie du recueil de données	20
Partie V : Analyse de données	22

Introduction

Depuis la rentrée scolaire de septembre 2014, et après avoir obtenu le Certificat d'Aptitude au Professorat en Lycée Professionnel (CAPLP) en Economie-Gestion, je suis professeur stagiaire. Ce statut signifie que mon année scolaire 2014-2015 est rythmée par une alternance entre service d'enseignement dans l'Education Nationale et formation universitaire à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE). Ainsi, je dispense des cours de vente au lycée professionnel Henri Dunant, à Angers, et je suis ma formation à l'université de Nantes.

Cette formation contient une unité d'enseignement dédiée à la formation des enseignants à et par la recherche. Cette unité d'enseignement prévoit que les professeurs stagiaires en formation réalisent un travail de recherche en lien avec leur service d'enseignement dans l'Education Nationale. En ce qui me concerne, j'ai choisi d'utiliser ce travail pour lever plusieurs de mes interrogations sur l'enseignement en lycée professionnel. En effet, la spécificité de ce type d'établissement est une pédagogie basée sur des mises en situations professionnelles réalistes et en lien avec les diplômes visés. Mes expériences scolaires et universitaires ainsi que le contexte dans lequel je dispense des cours font que je n'ai pas de recul sur leur mise en œuvre. Par conséquent, sous la direction de Yannick Le Marec, maître de conférences à l'université et à l'ESPE de Nantes mais aussi en didactique professionnelle au Centre de Recherche en Education, j'ai mené une réflexion sur la mise en œuvre de situations professionnelles tout au long de l'année universitaire 2014-2015.

Pour conduire cette réflexion, j'ai tout d'abord procédé à une description la plus exhaustive possible de mon contexte d'exercice en lycée professionnel. Ensuite, j'ai établi un cadre théorique à ma réflexion en étudiant divers travaux de chercheurs et d'enseignants sur la question des mises en situation professionnelle. Cette démarche m'a permis de problématiser la réflexion à mener. A partir de la problématique définie et selon une méthodologie établie, j'ai pu collecter des données me permettant de trouver des solutions à développer pour intégrer les mises en situations professionnelles à mes pratiques didactiques et pédagogiques.

Partie I : Contexte professionnel

La réalisation d'un mémoire de recherche nécessite de déterminer avec précision le contexte dans lequel s'effectuera ce travail. Ainsi, je détaillerai ce contexte en quatre points. Tout d'abord, je présenterai mon rapport personnel au métier d'enseignant. Ensuite, j'évoquerai successivement les caractéristiques du lycée dans lequel j'enseigne et le profil des deux classes auxquelles je dispense des cours.

A) Mon parcours jusqu'au métier d'enseignant

Pour commencer, il me semble important de préciser que je réalise ce mémoire de recherche en parallèle de ma première année d'enseignement et que cette première année en tant qu'enseignant sera le support de mes travaux de recherche.

Ensuite, le parcours scolaire et universitaire qui m'a conduit à exercer ce métier est un élément contextuel à prendre en compte. Il permet de caractériser mon rapport au métier d'enseignant. Mon parcours a pour point d'ancrage l'obtention d'un baccalauréat technologique STG, Sciences et Technologies de la Gestion (devenu STMG aujourd'hui) auquel s'ajoute un brevet de technicien supérieur en Management des Unités Commerciales (MUC). J'ai ensuite approfondi mes compétences et savoirs dans le domaine de l'économie et de la gestion grâce à une licence professionnelle en management et marketing, obtenue à l'université, et une première année de master professionnel en stratégie commerciale. J'ai effectué cette première année de master professionnel en alternance en alliant mes cours à l'université à un poste de chargé de clientèle dans une agence de travail temporaire. C'est à la fin cette première année de master que j'ai obtenu le CAPLP, le concours d'accès au professorat en lycée professionnel. Actuellement, et depuis la rentrée 2014, je suis en seconde année de master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF). Cette année s'effectue également en alternance en liant cours à l'ESPE et entrée dans le métier d'enseignant. Ainsi, parallèlement aux cours suivis à l'ESPE, je dispense dix heures de cours

à des élèves de lycée professionnel, sous le statut de fonctionnaire stagiaire. La finalité de cette alternance est la professionnalisation des néo-enseignants.

A la lecture de mon parcours scolaire, universitaire et professionnel, on s'aperçoit que ce dernier ne m'a pas permis de découvrir l'ingénierie de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. En effet, ma formation initiale, orientée vers le commerce et la vente, a pris un caractère très professionnalisant dont la « finalité attendue » semblait être l'insertion sur le marché de l'emploi plutôt que l'intégration d'un des corps enseignants de la fonction publique. Les diplômes que j'ai obtenus, BTS, licence professionnelle et master professionnel, en attestent. Le caractère professionnalisation de ma formation initiale signifie que l'apprentissage de la didactique et de la pédagogie n'est apparu dans mon cursus qu'à partir de la rentrée 2014, lorsque j'ai commencé à enseigner en lycée professionnel et à suivre, en parallèle, les cours du master MEEF.

Par conséquent, l'année 2014-2015 revêt une importance particulière pour ma professionnalisation en tant qu'enseignant. Effectivement, la maîtrise de la pédagogie et de la didactique professionnelle est indispensable pour un enseignant en lycée professionnel. Même si j'ai été amené à rencontrer ce type de pédagogie en tant qu'apprenant dans le cadre de ma formation initiale, je n'en maîtrise pas les tenants et aboutissants. Je dois donc me former à la didactique professionnelle pour réussir ma professionnalisation d'enseignant. C'est l'objectif de cette année d'alternance entre pratique en établissement scolaire et cours à l'ESPE. Au même titre que les cours en ESPE et la pratique en lycée professionnel, ce mémoire de recherche s'inscrit dans une dynamique de professionnalisation et doit contribuer au développement de mes compétences d'enseignant. C'est aussi la raison pour laquelle j'ai choisi de consacrer mon mémoire à la didactique professionnelle, qui est un élément incontournable et essentiel du travail de l'enseignant en lycée professionnel.

B) Le lycée professionnel Henri Dunant

Parallèlement aux cours de l'ESPE, je dispense des cours de vente au lycée professionnel Henri Dunant, à Angers (49). Le lycée se situe au nord-ouest de la ville, au sein du quartier Monplaisir. Ce quartier de 11 500 habitants a été construit au début des années 1960 dans le

cadre des « Zones à Urbaniser en Priorité » (ZUP) dont l'objectif premier était de répondre à l'accroissement démographique d'après guerre. Ainsi, le quartier est principalement constitué de logements HLM qui abritent 70% des habitants de Monplaisir.

Le quartier¹ est considéré comme une zone sensible marquée par un contexte socio-économique difficile. En effet, le taux de chômage représente 30% des 11 500 habitants du quartier, toutes catégories de demandeurs d'emploi confondues. On note également un niveau de revenus faible puisque 60% des ménages de Monplaisir sont non-imposables, contre moins de 40% sur le département du Maine-et-Loire (49). Le contexte social traverse également des périodes difficiles. On peut, par exemple, rappeler que Monplaisir était l'une des zones les plus touchées par les émeutes en banlieue à l'automne 2005. La situation s'est depuis apaisée mais ce type d'incident perdure. Les autorités locales font remarquer qu'un nombre conséquent d'agressions, de dégradation des locaux, d'affrontements ou encore de braquages sont encore à déplorer au quartier Monplaisir ces dernières années. Egalement, d'importants trafics de drogue ont été démantelés dans cette zone d'Angers.

Le lycée est situé en plein cœur du quartier. Au 1^{er} octobre 2014, il accueillait 370 élèves de 3^{ème}, CAP, seconde, première et terminale professionnelle. Le nombre d'élèves inscrits au lycée augmente en moyenne de 5% chaque année. Plus de la moitié des élèves sont issus du collège Jean Lurçat, lui aussi situé au quartier Monplaisir, à quelques encablures du lycée professionnel Henri Dunant. Chaque année, le lycée accueille 50 à 70 jeunes sortant du collège Jean Lurçat. La majorité des élèves du lycée a donc grandi dans le quartier Monplaisir et le contexte évoqué dans le paragraphe précédent. Ensuite, pour préciser le profil des élèves du lycée, on peut rappeler que le LP Henri Dunant a pour principe de « donner une seconde chance ». Cela signifie que le lycée recrute des élèves ayant rencontré des difficultés dans d'autres établissements ou dont la scolarité antérieure a été compliquée, dans l'optique de leur offrir un nouveau départ.

En ce qui concerne l'offre de formation du lycée, elle se caractérise par 3 secteurs d'activité : la sécurité, avec le baccalauréat professionnel Sécurité et Prévention, l'industrie, avec les baccalauréats Ouvrages Chaudronnés, Ouvrages du Bâtiment et le CAP Chaudronnerie Industrielle, et enfin le tertiaire, avec les baccalauréats Gestion-Administration et Accueil-Relation avec les Clients et Usagers (ARCU). Ce sont des élèves du baccalauréat ARCU auxquels je dispense des cours. On peut aussi noter que les filières tertiaires sont celles

¹ Source : http://fr.wikipedia.org/wiki/Monplaisir_%28Angers%29

qui comptent les effectifs les plus importants avec 35 à 40 élèves par niveau. Enfin, on peut ajouter que le lycée accueille des élèves de 3^{ème} préparatoire à la voie professionnelle.

En termes d'organisation, l'établissement fonctionne avec un proviseur et un CPE mais sans proviseur adjoint. Une équipe de vie scolaire composée de 4 assistants d'éducation permet le bon fonctionnement du lycée. L'effectif des personnels d'encadrement n'a pas augmenté malgré la croissance du nombre d'élèves inscrits au lycée.

Pour terminer la présentation du contexte de l'établissement, on peut évoquer le début de l'année scolaire 2014-2015. L'ensemble des personnels d'encadrement, de vie scolaire et de l'équipe pédagogique a remarqué un accroissement du nombre d'incidents par rapport aux années précédentes. Ceci s'explique par l'absence du proviseur au mois de septembre. Le lycée fonctionnant sans proviseur adjoint, la charge de travail en matière d'organisation et de discipline s'est reportée sur le CPE et le chef des travaux. Ainsi, l'organisation étant la priorité de ce début d'année et représentant une charge de travail conséquente, le CPE et le chef des travaux n'ont pas pu incarner l'autorité nécessaire pour faire en sorte que l'année scolaire débute sur de bonnes bases en termes de discipline. C'est ce qui explique, en partie, les écarts de comportement constatés par la communauté éducative du lycée.

Mon service au lycée s'effectue auprès de deux classes du secteur tertiaire. Ainsi, je dispense des cours à des élèves de première ARCU et de terminale ARCU. Avec ces deux classes, j'ai en charge la matière « Vente de produits et services associée » à l'accueil, qui regroupe toutes les compétences liées à la vente que doivent acquérir les élèves du baccalauréat professionnel ARCU.

C) La classe de première

La classe se compose de 14 élèves depuis début octobre contre 15 à la rentrée de septembre. Une élève a choisi de démissionner pour tenter l'expérience de l'apprentissage dans un CFA d'Angers. Ce faible nombre d'élèves s'explique par le dédoublement des classes. En effet, pour composer les classes, le lycée commence par former une classe de 25 élèves d'ARCUI. Cependant, l'établissement accueille plus de 25 élèves en ARCU. Il ouvre donc une seconde classe dans laquelle se trouvent environ 15 autres élèves préparant ce baccalauréat. Le lycée applique également cette pratique au baccalauréat Gestion-

Administration. Ainsi, la quinzaine d'élèves d'ARCU est rejointe par une quinzaine d'élèves de Gestion-Administration pour former une classe mixte. Titulaire du CAPLP commerce et vente, je n'ai en charge que le groupe d'élèves d'ARCU. Les élèves qui composent cette classe mixte sont les derniers inscrits au lycée. Cette inscription tardive se justifie par diverses raisons : pièces administratives manquantes, choix d'orientation tardif, admission en cours d'année ou encore admission suite à l'exclusion d'un autre établissement.

Les 14 élèves du groupe ARCU dont j'ai la charge sont tous issus d'une seconde professionnelle Métiers de la Relation Clients et Usagers (MRCU) qu'ils ont préparée au lycée Henri Dunant. Le choix du baccalauréat ARCU s'est fait par défaut pour 70% des élèves de la classe puisque seulement 4 élèves ont choisi cette filière en premier vœu à la fois lors de leur orientation post-collège et post-seconde. Les fiches de présentation remplies par les élèves en début d'année en témoignent, et montrent même un véritable éloignement entre les souhaits d'orientation initiaux et la formation suivie aujourd'hui.

Ce choix par défaut se ressent quotidiennement dans la classe, sous plusieurs aspects. Pour commencer, la première évaluation sommative surveillée seulement s'est avérée révélatrice puisque seulement 3 élèves sur les 10 présents ont obtenu une note supérieure à 10/20. Les 3 élèves en question sont ceux qui, en début d'année, déclaraient avoir choisi cette formation de plein gré. Toujours sur cette première évaluation, les écarts de notes sont significatifs. La note la plus basse est de 0/20, l'élève ayant rendu copie blanche, et la note la plus haute est de 17/20. Ensuite, l'investissement des élèves pour leur formation est défaillant. On compte en moyenne 3 à 4 élèves absents par cours. A titre d'exemple, je n'ai jamais eu la classe au complet sur les 14 cours que j'ai dispensés depuis la rentrée de septembre. Ce phénomène n'est pas propre au cours de vente, il s'applique à toutes les autres disciplines enseignées, qu'elles soient générales ou professionnelles. Au-delà de l'absentéisme, l'attitude en cours n'est pas propice à l'acquisition de compétences. Les élèves, dans leur majorité, ont du mal à accrocher ou décrochent facilement. La mise au travail est particulièrement difficile et laborieuse. Les diverses mises en situations professionnelles développées pour favoriser l'acquisition de compétences ne permettaient pas, fin octobre, de susciter l'intérêt des élèves et de les impliquer d'avantage dans leur formation. De plus, les situations professionnelles nécessitent très souvent un travail en groupe et les élèves ne parviennent pas à travailler dans cette configuration, qui génère des tensions au sein de la classe. Ceci ne leur permet pas de s'inscrire dans une démarche de travail propice à l'acquisition de compétences

professionnelles. Ce dispositif pédagogique basé sur la mise en situation professionnelle est pourtant une caractéristique fondamentale d'une formation en baccalauréat professionnel.

Cependant, la perspective d'exploiter ces mises en situations professionnelles n'est pas réduite à néant pour autant. En effet, le planning annuel prévoit que les élèves de la classe effectuent cinq semaines de PFMP (Période de Formation en Milieu Professionnel) à partir du 3 novembre 2014, date de reprise après les vacances de Toussaint. Ces périodes de stage sont l'occasion, pour les élèves, de se constituer leurs premières expériences professionnelles, et par conséquent, de donner du sens aux mises en situations qu'ils rencontrent dans le cadre de leur formation au lycée professionnel. De plus, du point de vue des professeurs d'enseignement professionnel, ces PFMP peuvent devenir une ressource didactique et pédagogique permettant de mettre en place des mises en situation proches du vécu professionnel des élèves. Ceci pourrait contribuer à relancer l'investissement des élèves pour leur formation et les cours suivis au lycée. Je souhaite d'ailleurs que mon travail de recherche me permette de trouver des solutions pour transposer le vécu des élèves en PFMP vers les cours que je dispense au lycée.

D) La classe de Terminale

Cette classe se compose de 11 élèves. Ce petit effectif s'explique lui aussi par le phénomène de dédoublement des classes, explicité ci-dessus.

Parmi ces 11 élèves, 9 suivaient les cours de première au lycée Henri Dunant l'année scolaire dernière et 2 sont arrivés après la rentrée 2014, courant octobre. Il s'agit de 2 jeunes filles dont l'une préparait le baccalauréat ARCU dans un établissement du Maine-et-Loire mais a été exclue de ce dernier. La raison de cette exclusion n'a pas été précisée par le chef d'établissement du lycée Henri Dunant. La seconde élève arrivée après la rentrée était élève en terminale ARCU au lycée Henri Dunant en 2013-2014 mais a souhaité arrêter la formation en décembre 2013. Elle a cependant décidé de reprendre sa formation en octobre dernier dans l'optique d'obtenir son baccalauréat.

La particularité des élèves de terminale par rapport aux élèves de première est leur expérience professionnelle. Effectivement, ils ont tous effectué 11 semaines de PFMP lors de leur année de première. Ceci est facilement perceptible lors des séances de cours. Les élèves

ne peinent pas à se projeter dans les situations professionnelles proposées et sont capables d'avoir du recul et un esprit critique sur ces dernières. Leur expérience est donc le facteur qui leur permet de s'impliquer dans les mises en situations professionnelles proposées dans le cadre des cours au lycée et qui facilite leur mise au travail. Cela signifie que, pour les élèves de première, l'exploitation de l'expérience professionnelle pourrait devenir source d'implication si je parviens à intégrer leurs propres expériences à la conception de mes cours. Là encore, ce mémoire de recherche va permettre de développer des compétences en didactique professionnelle pour y parvenir.

L'intérêt de concevoir des mises en situation professionnelle axées sur des expériences professionnelles propres aux élèves est donc réel pour les élèves de première et nécessite que je développe des compétences en didactique de l'enseignement professionnel. Cependant, une meilleure maîtrise de ce type de didactique est également importante pour la conception de mes cours de terminale. En effet, comme je l'expliquais ci-dessus, les élèves de terminale sont réceptifs aux mises en situation qui leur sont proposées. Ceci s'explique par le fait qu'ils soient dans leur troisième année en lycée professionnel. Ils ont donc l'habitude de travailler avec ce type de dispositif pédagogique. L'enjeu, pour moi, est le même qu'avec les élèves de première : parvenir à mettre les situations professionnelles vécues par les élèves au service de leur développement professionnel. Les élèves étant habitués à ces pratiques, l'objectif est de maintenir leur implication grâce à mes compétences en didactique de l'enseignement professionnel. Dans le cas contraire, c'est-à-dire si je mets en place des mises en situation trop éloignées du vécu professionnel des élèves, l'investissement risque de décliner et je pourrais me trouver confronté à des situations de décrochage. Il est alors primordial que, dans le cadre de ce travail de recherche, je mette en œuvre des solutions efficaces pour axer mes cours sur la mise en situation professionnelle. Aujourd'hui, n'ayant aucune expérience d'enseignement en lycée professionnel, je ne maîtrise pas les éléments didactiques et pédagogiques qui permettent d'y parvenir.

Pour conclure sur la présentation de mon contexte de travail, on peut dire que ce travail de recherche revêt une importance particulière pour moi. Compte tenu de ma faible expérience en tant qu'enseignant et de l'éloignement entre ma formation initiale et l'enseignement, ce mémoire doit me permettre de développer des compétences en didactique professionnelle et en pédagogie. J'y vois un double intérêt : accompagner ma professionnalisation lors de mon entrée dans le métier, et concevoir des cours cohérents avec le contexte du lycée professionnel, c'est-à-dire basés sur des mises en situation professionnelle favorisant

l'implication des élèves. Pour y parvenir, il convient de travailler à partir d'un cadre théorique prenant appui sur les travaux de chercheurs en didactique professionnelle.

Partie II : Le cadre théorique

De nombreux chercheurs ont travaillé sur la didactique professionnelle. Dans le cadre de mon mémoire de recherche, leurs travaux vont constituer une base de réflexion riche et seront la source des solutions que je développerai pour répondre à ma problématique. Pour commencer, j'ai choisi d'explorer les travaux de Claire Masson portant sur l'apprentissage par la mise en situation professionnelle. Ensuite, j'ai étudié le projet mené par les enseignants en économie-gestion du lycée Beaugrenelle, à Paris. Ils ont développé des situations professionnelles réelles pour favoriser l'acquisition des compétences liées au baccalauréat gestion-administration, par leurs élèves. Débuté à partir de la rentrée scolaire 2012, ce projet apporte des premiers retours sur expérience intéressants pour la conduite de mon travail de recherche.

A) Les travaux de Claire Masson

Claire Masson a travaillé sur des éléments de mises en situation professionnelle qu'elle définit comme « l'apprentissage d'un travail ». Dans l'article « Enseignement professionnel : quand la situation de travail réinterroge l'enseignement », elle expose ses conclusions après l'observation d'ateliers pédagogiques lors desquels elle a pu analyser les mises en situations professionnelles d'apprenants.

Pour commencer, la chercheuse valide l'idée que la mise en activité est nécessaire à l'apprentissage d'un travail, d'un métier. Elle s'appuie pour cela sur une citation de Vergnaud : « C'est par l'action que commence la pensée : plus exactement et plus complètement par l'action, la prise d'information sur l'environnement, le contrôle des effets de l'action, et la révision éventuelle de l'organisation de la conduite. » On perçoit dans cette citation que les mises en situations favorisent pleinement l'apprentissage. Ceci légitime et renforce ma volonté de travailler sur ce sujet afin de mettre la mise en situation professionnelle au centre de mes pratiques pédagogiques. Ce travail de recherche va donc fortement contribuer à ma professionnalisation d'enseignant.

Ensuite, Claire Masson s'est intéressée au rôle de l'apprenant dans les phases d'apprentissage observées. Elle pose notamment une condition sine qua non à la réussite de la mise en situation professionnelle : le rôle de l'apprenant. En effet, ce dernier ne peut se contenter de répondre à la demande de production sans se poser l'apport personnel dont le travail demandé peut faire l'objet. L'apprenant ne peut pas non plus se limiter à apprendre des modes opératoires routiniers. Il doit s'efforcer de généraliser ses apprentissages pour pouvoir les adapter à d'autres mises en situation. Ces conclusions sur le rôle de l'apprenant seront à prendre en considération dans le cadre de mon travail de recherche afin de permettre un développement efficient de la mise en activité professionnelle. Il faudra chercher à favoriser la généralisation et faire en sorte que les élèves puissent l'avoir à l'esprit lors des phases d'apprentissage. D'après Claire Masson, l'évocation de situations comparables peut conduire l'apprenant à considérer la situation professionnelle comme un objet de travail et l'amener vers la généralisation.

Enfin, la chercheuse évoque le rôle du moniteur dans la mise en situation professionnelle. Par moniteur, on peut aussi entendre formateur ou enseignant, ce qui nous rapproche du sujet de mon travail de recherche. Claire Masson insiste sur le fait que le moniteur a une mission d'accompagnement auprès de l'apprenant. Par accompagnement, on entend que le moniteur participe à la tâche avec l'apprenant, soit en effectuant la tâche avec lui, soit en le supervisant. Le moniteur a également un rôle d'observation du travail des apprenants qui lui permet de revenir sur le travail effectué par les apprenants. Ensuite, le moniteur reprend son rôle d'accompagnement en distillant des consignes aux apprenants. A la fin de la mise en situation, le moniteur est chargé d'expliquer le travail aux apprenants. Cette dernière phase doit être pensée de façon à favoriser la conceptualisation par l'apprenant pour que ce dernier puisse généraliser son apprentissage. C'est notamment lors de cette dernière phase que le moniteur peut évoquer des situations comparables afin que l'apprenant perçoive la mise en situation comme un objet de travail.

B) Les travaux de Mayen et Olry

Patrick Mayen et Paul Olry ont tous deux travaillé sur le rôle des expériences de travail dans le développement professionnel des jeunes adultes en formation. En ce sens, leurs travaux de recherche alimentent la réflexion que je mène autour de mises en situation professionnelle en lycée professionnel.

Pour commencer, on peut évoquer brièvement la teneur de leurs travaux. Mayen et Olry posent l'idée que le développement professionnel des jeunes adultes en formation, comme c'est le cas des élèves de lycée professionnel, passe la construction d'expériences de travail. Ces expériences permettent au jeune en formation de se fabriquer des anticipations en fonction des différents contextes dans lesquels ils sont amenés à opérer. C'est-à-dire que grâce à la diversité de leurs expériences professionnelles, les jeunes en formation apprennent comment appréhender différentes situations professionnelles.

Au sens de Mayen et Olry, le développement professionnel se définit par trois grandes caractéristiques. Premièrement, le développement est une transformation de la relation qu'une personne entretient avec son environnement. Dans le cadre de notre étude, on parlerait plutôt de l'évolution de la façon dont les jeunes en formation appréhendent l'activité professionnelle. Deuxièmement, les deux chercheurs expliquent que le développement professionnel constitue un élargissement de l'environnement d'une personne. Dans notre cas, cet élargissement peut se matérialiser par les aspects théoriques et pratiques de la formation professionnelle des élèves qui contribuent à élargir leurs connaissances et leur champ d'activité. Troisièmement, et pour finir, le développement professionnel passe par une évolution de la façon dont se perçoit l'apprenant. Pour que le développement soit effectif, le jeune adulte en situation d'apprentissage doit ressortir des éléments gratifiants de la situation professionnelle dans laquelle il s'investit. Afin de compléter cette idée de développement professionnel, on peut se tourner à nouveau vers Vygotski pour poser l'idée que ce développement s'inscrit dans une période critique pour l'apprenant. Cette période critique représente un moment de sa vie lors duquel il fait l'objet d'une transformation profonde de son fonctionnement mental et social. C'est parce que le jeune en formation se trouve dans cette période critique que le développement professionnel est propice. La période critique a lieu aux alentours de 15-17 ans, au moment où le cadre de vie à la fois personnel, scolaire et professionnel des jeunes apprenants subit des changements majeurs.

Mayen et Olry définissent ensuite la notion de situation professionnelle. Celle-ci est essentielle car elle constitue le socle de l'acquisition de l'expérience professionnelle qui est l'élément primordial du processus d'apprentissage pour les deux chercheurs. En référence à Pastré, Mayen et Olry commencent par rappeler que les situations de travail sont la finalité de la formation car ce sont elles qui sont à apprendre par les jeunes apprenants. Ils complètent ensuite cette définition de la fonction des situations professionnelles en évoquant l'idée qu'en plus de les apprendre, on peut aussi apprendre d'elles. La découverte et l'appropriation de ces

situations permettent en effet aux apprenants de construire leurs expériences. On parle ici de situation potentielle de développement.

Par ailleurs, Mayen et Olry précisent la notion de situation professionnelle en lui donnant des caractéristiques. Elle est définie comme une configuration à la fois physique, institutionnelle, technique et sociale, de laquelle les apprenants retirent quelque chose. Ils ajoutent que cette configuration est régie par des conditions externes qui lui sont propres, c'est-à-dire un environnement défini, et par la logique interne de l'apprenant.

Pour terminer cette présentation des apports de Mayen et Olry, on peut rappeler que ces derniers ont cherché à démontrer pourquoi les situations professionnelles forgent l'expérience des jeunes adultes en formation. En effet, si elles permettent aux jeunes de se former, c'est parce qu'elles font sens à leurs yeux. Ceci s'explique par diverses raisons. Tout d'abord, comme nous l'avons évoqué précédemment, les situations professionnelles permettent d'apprendre. Ces apprentissages ont une finalité précise et établie : apprendre un travail pour pouvoir, plus tard, réaliser les tâches liées au métier que souhaite faire le jeune. Ce constat s'oppose aux finalités du parcours scolaire classique pour lequel l'objectif à atteindre n'est pas toujours perceptible pour tous les élèves. Ensuite, la situation professionnelle, au sens large, fait sens car implique l'élève dans une action collective. Même si certaines situations ne nécessitent pas directement un travail collaboratif, les tâches réalisées par le jeune en formation le sont pour quelqu'un d'autre. D'abord, elles sont réalisées pour l'entreprise ou l'organisation employeuse, mais elles peuvent aussi l'être pour un collègue ou un supérieur hiérarchique. Dans notre cas, étant donné que les élèves préparent un baccalauréat Accueil, on peut préciser que le travail sera généralement produit pour un client ou un usager. Cet aspect ne fait que renforcer la crédibilité et le caractère formateur des situations professionnelles auprès des jeunes apprenants. On peut aussi évoquer le fait que ces situations sont source d'éléments gratifiants pour les jeunes. Effectivement, les effets de l'action de travail sont plus accessibles, car plus visibles. Ceci est gratifiant pour les apprenants car ils perçoivent concrètement les résultats de leur(s) action(s) de travail et ceux-ci peuvent être évalués. Cette évaluation, réalisée par différents acteurs, car il peut s'agir aussi bien d'un professeur que d'un maître de stage ou un autre apprenant, permet une reconnaissance du travail accompli et l'identification des progrès de l'apprenant tout au long de sa formation. C'est donc la tangibilité du résultat du travail qui est à l'origine de la reconnaissance.

Enfin, Mayen et Olry ont démontré que les situations professionnelles nécessitent un cadrage précis. Ce cadrage précis est une condition sine qua non à l'acquisition d'une expérience professionnelle par l'apprenant. Premièrement, le cadrage permet de préciser le rôle de l'apprenant. C'est l'élément qui lui permet de mesurer l'importance de son action dans la réalisation du travail à réaliser, qu'il soit collectif ou non. En d'autres termes, le cadrage donne de la valeur au travail puisqu'il positionne la situation professionnelle et le jeune en formation dans le processus de production. La situation n'a de sens que si l'apprenant lui accorde de la valeur. La perception de la valeur de la situation est souvent liée à son niveau d'exigence ou de complexité. Deuxièmement, la précision du cadrage est importante. Un cadre mal défini peut rapidement mettre le jeune en difficulté et créer un blocage qui l'empêchera de réaliser les tâches nécessaires. Le cadrage doit regrouper des conditions favorisant la réalisation du travail par le jeune. Pour synthétiser cette partie sur le cadrage, on peut dire qu'il est nécessaire pour que le jeune en formation s'implique pleinement dans la situation professionnelle et puisse en retirer une expérience formatrice.

C) Le projet du lycée Beaugrenelle sur le baccalauréat Gestion-Administration

Le lycée des métiers Beaugrenelle, à Paris, a développé une approche du référentiel du baccalauréat professionnel Gestion-Administration (GA) axée sur la mise en place de scénarios, situations professionnelles, et projets. Ainsi, ce projet mené par les enseignants du lycée a conduit à mettre les élèves dans des contextes professionnels réels ou quasi réels. L'organisation de la classe a été calquée sur l'organisation classique d'une entreprise, c'est-à-dire avec différents services, départements, ou directions. Elle a conduit à une nécessaire répartition des tâches entre les élèves et a incité ces derniers à développer leur sens de l'organisation et de la coordination. En cela, la pédagogie développée dans le cadre de projet revêt un caractère particulièrement professionnalisant pour les élèves.

En effet, l'un des premiers constats des enseignants porte sur la motivation des élèves du baccalauréat. Ils s'accordent à dire que la dimension professionnelle des mises en situation a permis d'impliquer les élèves. Ainsi, rapidement, le projet développé par les enseignants a pu être boosté par l'adhésion des élèves. Ces mises en situations ont aussi été l'occasion de développer le sens des responsabilités des élèves face au travail par l'intermédiaire d'un compte-rendu quasi systématique. Ils ont été contraints de présenter l'avancement de leurs

travaux à des échéances imposées, ce qui a nécessité un suivi rigoureux des tâches effectuées. Ceci a familiarisé les apprenants avec le « rendre-compte » pratiqué constamment dans toute entreprise et a favorisé l'interaction entre élèves, ces comptes-rendus étant réalisés de manière collective. De plus, la capacité d'adaptation des élèves a également été développée dans ce cadre de travail, les obligeant à s'adapter à un contexte professionnel réel et réaliste. Du côté des professeurs, les comptes-rendus ont permis l'évaluation de l'investissement des élèves. Chacun ayant pris conscience que son action individuelle contribuait au succès collectif et à la réalisation du but fixé dans le cadre de la situation professionnelle, cet investissement s'est avéré total. Les bénéfices de la pédagogie par la mise en situation professionnelle sont donc évidents pour les élèves. Ils le sont aussi pour les enseignants. Ces derniers notent que ce cadre de travail facilite l'identification des difficultés des élèves. En effet, l'apprenant étant plus impliqué, il s'expose, se dévoile, plus que dans une situation d'apprentissage classique. Pour l'enseignant, il est ainsi plus simple de se faire une représentation assez juste du niveau de l'élève. Les comptes-rendus effectués par les élèves ont aussi contribué à faciliter cette tâche de diagnostic.

En revanche, ce projet du lycée Beaugrenelle laisse apparaître quelques zones d'ombre. Pour commencer, ce type de pédagogie basée sur la mise en situation professionnelle a nécessité la constitution de groupes d'élèves, chaque groupe réalisant des tâches différentes selon les besoins du contexte professionnel. Cela signifie que les élèves acquièrent des compétences différentes dans chaque situation professionnelle et ne traitent pas tous les mêmes compétences au même instant. La progression est donc différente et individuelle. Par conséquent, les enseignants à l'origine du projet insistent sur le fait qu'un suivi rigoureux des compétences acquises par les élèves est à mettre en place. Cependant, ils n'expliquent pas les solutions qu'ils développeront pour faire en sorte que tous les élèves traitent toutes les compétences inscrites dans le référentiel du diplôme. Ils précisent seulement que, les élèves étant en seconde, les deux années scolaires à venir devront être utilisées pour faire en sorte que tous les apprenants aient traité l'intégralité du référentiel en fin de cycle, sans s'attarder sur les moyens pour y parvenir. Ensuite, les enseignants à l'origine du projet mettent en avant l'idée que les mises en situations professionnelles compliquent l'évaluation des élèves. Sans parvenir à déterminer le dispositif d'évaluation le plus adapté, ils émettent des solutions qu'ils ont développées conjointement. Premièrement, ils proposent une évaluation collective. Ce dispositif présente rapidement des limites puisqu'il ne permet d'évaluer que le résultat et les aspects méthodologiques. Deuxièmement, ils ont mis en place une évaluation individuelle

déconnectée du contexte des mises en situations. Ceci permet de vérifier si l'élève maîtrise la ou les compétences visées et, éventuellement, de cibler les difficultés qu'il rencontre. En revanche, ce dispositif se tient trop à distance du dispositif pédagogique basé sur la mise en situation puisque ce dernier disparaît au moment de l'évaluation. Enfin, le troisième et dernier dispositif d'évaluation, introduit par les enseignants, est celui qu'ils ont jugé le plus efficace. Il s'agit de l'évaluation par les pairs. A partir d'une grille d'évaluation dont les critères avaient été définis par les élèves, les groupes d'élèves se sont mutuellement évalués lors des comptes-rendus oraux. Les enseignants ne donnent pas d'indications sur l'efficacité de ce dispositif mais attestent que c'est celui auquel les élèves ont été les plus réceptifs. Il s'agit peut-être là d'une première piste de réflexion. Par ailleurs, les enseignants évoquent des difficultés d'organisation du travail en groupe. Ils ont noté un certain nombre de contraintes par rapport à la composition des groupes, leur organisation interne et la régulation entre les groupes.

L'ensemble de ces éléments soulevés par les enseignants à l'initiative du projet sera à intégrer à la réflexion que je mènerai pour conduire mon travail de recherche.

Partie III : Problématisation

Les éléments présentés dans mon contexte de travail et les travaux de chercheurs sur la mise en situation professionnelle évoqués dans le cadre théorique vont permettre de problématiser mon travail de recherche.

Tout d'abord, la description de mon contexte de travail a permis de mettre en lumière plusieurs caractéristiques de l'environnement dans lequel j'enseigne lors de cette année scolaire. On peut commencer par rappeler que la majorité des élèves auxquels je dispense des cours de vente n'ont pas choisi de plein gré la formation en baccalauréat Accueil et Relation Clients-Usagers qu'ils suivent actuellement. Cette orientation subie se traduit par un profond manque d'intérêt pour le contenu de la formation. Les élèves sont peu impliqués dans les enseignements proposés et peinent à trouver la motivation nécessaire à la réussite de leurs parcours au lycée. Plusieurs conséquences découlent de cela. Les résultats sont faibles, comme en témoignent les notes du premier devoir de la classe de première évoqué dans le

contexte, et l'attitude des élèves est inadaptée à ce que l'on pourrait attendre de jeunes adultes en formation. Ceci se caractérise principalement par une mise au travail très laborieuse et un manque d'implication et de sérieux aisément perceptible. Cette tendance, constatée plutôt chez les élèves de Première, se pose en obstacle aux directives de l'Education Nationale concernant l'exploitation des référentiels des disciplines professionnelles. Elles sont claires : les formations en lycée professionnel doivent reposer sur des mises en situation professionnelle réalistes, qui collent le plus précisément possible aux réalités des métiers visés. Ces modalités nécessitent un réel investissement des élèves dans les dispositifs de formation ainsi qu'une attitude propice à l'acquisition de compétences. Ces deux conditions sont indispensables pour le développement professionnel des jeunes en formation.

Les mises en situations professionnelles constituent un vecteur important pour susciter l'implication des élèves, développer leur motivation et, a posteriori, favoriser leur développement professionnel. Ce constat repose sur les travaux de plusieurs chercheurs ayant étudié le sujet. Premièrement, avec des références à Vergnaud, Claire Masson a démontré que la mise en action des élèves favorisait l'apprentissage d'un métier à travers la confrontation aux réalités d'un métier. Grâce à des observations, Masson a établi que la mise en situation revêtait un caractère formateur. Dans ses travaux, Claire Masson a aussi été amenée à observer le rôle des formateurs, qu'elle nomme moniteur. Dans notre contexte, on peut ainsi poser que l'enseignant au lycée professionnel, chargé de l'organisation et de l'encadrement des situations professionnelles proposées aux élèves, a un rôle d'accompagnement auprès des jeunes en formation. Ce rôle se traduit par la définition de consignes précises données aux élèves, une éventuelle participation de l'enseignant à la situation et surtout, la transmission d'explications sur les tâches à réaliser. Mayen et Olry rejoignent Masson sur la nécessité de cadrer les mises en situation. Ce cadrage est même précisé par les deux chercheurs. Ils posent l'idée qu'un cadrage précis permet de définir le rôle de l'apprenant dans la situation proposée, ce qui lui permet de mesurer l'importance de sa contribution à la réalisation des tâches. Le cadrage doit également comporter des consignes extrêmement précises, sans quoi le jeune peut se retrouver en difficulté et ne pas percevoir le sens de la mise en situation. Ces éléments renforcent le caractère formateur de la mise en situation et sont les caractéristiques qui favorisent le développement professionnel du jeune en formation. Par ailleurs, Mayen et Olry rejoignent également Masson sur l'idée que les mises en situation favorisent l'apprentissage d'un métier grâce à l'acquisition d'une expérience professionnelle. Ils ajoutent même qu'elle

a un caractère impliquant pour les apprenants, ce qui répond aux défauts de motivation des élèves avec lesquels je travaille.

Certains établissements scolaires ont mis en place des dispositifs pédagogiques poussés et très complets, c'est-à-dire intégrant totalement les mises en situation professionnelle aux référentiels de diplômes. C'est le cas du lycée professionnel Beaugrenelle, à Paris, pour le baccalauréat professionnel Gestion-Administration. Les premiers retours sur expérience des équipes pédagogiques permettent de prendre du recul sur la mise en place de situations professionnelles dans les formations tertiaires.

Ces premiers retours confirment certaines démonstrations des chercheurs en didactique professionnelle cités précédemment. Les enseignants ont pu constater que les mises en situation professionnelle étaient source d'implication des élèves. Ils expliquent ceci par la contribution du travail individuel de chacun à la réussite d'une action collective. Comme l'ont démontré Mayen et Olry, l'intégration des apprenants à une démarche collective suscite l'implication et la motivation des élèves. Ensuite, l'équipe pédagogique du lycée Beaugrenelle a aussi confirmé que les mises en situation professionnelle favorisaient le développement professionnel des jeunes en formation. Elles incitent les élèves à adopter un comportement adapté à un contexte professionnel, comme les travaux en équipe par exemple, et sont propices à l'acquisition de méthodes de travail propres aux métiers visés. Là encore, on peut mesurer l'importance de l'intégration des situations professionnelles aux pratiques pédagogiques et les effets positifs qu'elles occasionnent, à la fois pour la classe et pour le développement professionnel de chacun.

Malgré ces confirmations, il existe encore des éléments à préciser autour des mises en situation professionnelle. A commencer par la progression des jeunes en formation. Le déroulement des situations professionnelles veut que la progression de chaque élève soit individuelle et adaptée au profil de chacun. Bien que cet aspect du dispositif recouvre des bienfaits évidents, il implique une difficulté supplémentaire : rééquilibrer les acquis de chacun de façon à créer une homogénéité entre les différents niveaux d'acquisition. Il n'existe pas, aujourd'hui, de recherche permettant d'affirmer un dispositif qui s'y emploie. Ensuite, l'évaluation des élèves en situation professionnelle pose également problème. Les enseignants du lycée Beaugrenelle ont mis en place trois types d'évaluation : collective, individuelle et par les pairs. La première citée présente rapidement des limites car elle ne permet pas d'individualiser le résultat de l'évaluation et ne témoigne pas clairement du niveau de développement professionnel de l'élève. L'évaluation individuelle, quant à elle, est très

éloignée du mode de fonctionnement des mises en situation professionnelle car elle se rapproche des évaluations classiques du système scolaire. En ce qui concerne l'évaluation par les pairs, c'est-à-dire par les autres jeunes en formation, on peut dire que c'est le mode d'évaluation le plus impliquant pour les élèves. Cependant, il ne permet pas d'assurer une évaluation fiable et impartiale puisque les évaluateurs sont eux aussi en formation et n'ont pas le recul que peuvent avoir leurs formateurs. Malgré cette piste de réflexion, le flou persiste sur la question de l'évaluation. Enfin, mais dans une moindre mesure, les enseignants de Beaugrenelle ont aussi évoqué certaines difficultés assez classiques portant sur l'organisation et la gestion du travail en groupe.

Pour synthétiser, les travaux des chercheurs valident la mise en œuvre de situations professionnelles pour la formation des jeunes adultes, notamment les élèves de lycée professionnel. Les travaux évoqués précédemment démontrent que le développement professionnel des jeunes est rendu possible par les situations professionnelles car ces dernières font sens aux yeux des apprenants. Dans la mesure où elles font sens, elles deviennent source d'intérêt pour l'élève qui y perçoit concrètement une opportunité de se confronter aux impératifs du métier qu'il exercera à l'avenir. Ces mises en situations deviennent alors l'occasion, pour les jeunes en formation, de s'engager dans une démarche de progression et de développement professionnel. De plus, il est important de rappeler que ces travaux de recherche rejoignent les préconisations de l'Institution, fortement axées sur des dispositifs pédagogiques issus de situations professionnelles réelles.

Cependant, comme le démontrent les conclusions du projet mené par le lycée Beaugrenelle, des zones d'ombre persistent sur la mise en œuvre de ces dispositifs de formation. En effet, les modes opératoires actuels ne favorisent pas l'acquisition d'un niveau homogène des jeunes formés et les dispositifs d'évaluation mis en œuvre sont encore inadaptés aux mises en situations. De plus, l'organisation des travaux de groupe reste une caractéristique difficile à appréhender pour les formateurs et enseignants. Ceci pose problème dans la mesure où le travail collaboratif a été identifié comme un élément primordial des situations professionnelles par Mayen et Olry.

Sur la base de ces constats, mon travail consiste à mener des investigations auprès des élèves pour tenter de comprendre ce qui fait qu'aujourd'hui, ils ne s'investissent pas pleinement dans les situations professionnelles proposées comme support de cours. A partir de l'analyse de données, on pourra tenter d'établir la façon dont pourraient être mises en œuvre des situations

professionnelles répondant aux conclusions des travaux de recherche étudiés précédemment et solutionnant les questions soulevées par les le projet Beaugrenelle.

Partie IV : Méthodologie du recueil de données

Pour trouver des éléments de réponse à la problématique développée, plusieurs outils seront utilisés. Les éléments qui ressortiront de l'exploitation de ses outils permettront d'obtenir des précisions sur la mise en œuvre de situations professionnelles en lycée professionnel.

Premièrement, le recueil de données passe par l'administration d'un questionnaire auprès d'élèves en formation au lycée professionnel. L'objectif de ce questionnaire, constitué de questions à la fois fermées (type QCM) et ouvertes, a pour objectif de mesurer l'intérêt des élèves pour les mises en situation professionnelle et connaître les modalités selon lesquelles ils imaginent leurs mises en œuvre ainsi que les conditions à réunir pour qu'ils s'impliquent pleinement dans ce dispositif pédagogique. Les résultats obtenus grâce à ce questionnaire n'auront de sens que s'ils reflètent les points de vue d'acteurs de mon contexte d'exercice. C'est pour cette raison que la population choisie pour répondre à ce questionnaire est constituée d'élèves du lycée professionnel Henri Dunant, dans lequel j'enseigne depuis la rentrée. Plus précisément, ce sont les élèves de la classe de 1^{ère} qui seront sollicités. Ce choix semble cohérent compte tenu du contexte d'exercice évoqué précédemment. Pour rappel, la classe de 1^{ère} à laquelle je dispense des cours de vente, présente la particularité d'être composée d'élèves peu impliqués dans leur formation, notamment en raison de leur manque de conviction au moment du choix de leur filière professionnelle. Ces élèves sont, par conséquent, moins enclins à s'investir dans les situations professionnelles qui leur seront proposées dans le cadre de la formation en baccalauréat ARCU. Dans cette mesure, leurs points de vue recouvrent un intérêt particulier dans la conduite de la réflexion menée sur la thématique étudiée.

Ensuite, dans l'optique d'affiner et de préciser les tendances dégagées grâce à l'administration des questionnaires, le recueil de données sera enrichi par des entretiens avec les élèves de cette classe de 1^{ère}. L'utilisation de cet outil repose sur les interviews de 3 à 5

élèves. Ces derniers seront sélectionnés selon deux critères. Premièrement, les interviewés devront présenter un niveau hétérogène. Ainsi, un élève de bon ou très bon niveau, un élève de niveau moyen et un élève de niveau faible participeront aux entretiens. Deuxièmement, les deux autres participants seront désignés en fonction de leurs réponses au questionnaire préalablement administré à toute la classe. Ceux qui auront fait l'effort de remplir le questionnaire de façon sérieuse et qui auront été capables de se projeter sur l'hypothèse d'un cours basé sur une mise en situation professionnelle pour énoncer clairement leurs points de vue, pourront faire partie interviewés s'ils l'acceptent.

Ces interviews auront lieu au lycée Henri Dunant sur des plages horaires lors desquelles les élèves n'ont pas cours. Des plages de ce type pourront être trouvées au début du mois de février puisque plusieurs cours seront supprimés en raison des CCF organisés durant la semaine 6 de l'année 2015. Ceci permettra une analyse des réponses durant les vacances d'hiver, du 6 au 22 février 2015, et une mise en œuvre d'action au printemps. D'un point de vue matériel, les cinq entretiens seront enregistrés avec un dictaphone. Leur durée est fixée à une quinzaine de minute.

Partie V : Analyse des données et proposition de solutions

Pour analyser les données collectées grâce aux questionnaires administrés et aux entretiens menés, on s'intéressera d'abord aux données émanant du recueil, puis on s'appuiera ensuite sur des éléments du cadre théorique pour conduire une analyse autour des mises en situation professionnelle.

A) Données observées grâce au questionnaire

Pour commencer ce travail, on s'intéressera aux données collectées par chacune des questions posées par le questionnaire administré aux élèves de la classe de Première. Ce questionnaire a été rempli par 13 élèves (sur 14 inscrits) le vendredi 23 janvier 2015.

Question n°1 : Lorsque vous venez en cours de vente ou d'accueil, quelles sont vos principales attentes ?

- a) Pratiquer la vente et l'accueil dans des situations d'entreprise (61.5 %)*
- b) Apprendre les notions théoriques liées à la vente ou l'accueil (38.5 %)*

Tous les élèves ont répondu à cette question. Il en ressort que la majorité (8/13) attend de pratiquer la vente et l'accueil dans des situations professionnelles. Cependant, plus de 40 % des élèves attendent plutôt des notions théoriques. Même si les élèves semblent plus attirés par la pratique, ces résultats ne permettent pas de distinguer catégoriquement les attentes des élèves.

Question n° 2 : Selon vous, quel type de cours vous permet d'apprendre le plus ? Pourquoi ?

- a) Les cours « classiques » lors desquels vous devez lire des documents, écouter le professeur et prendre des notes (69.2 %)*
- b) Les cours lors desquels vous participez à des actions professionnelles en lien avec la vente et l'accueil (30.8 %)*

L'analyse des résultats de cette question montre que les élèves ont, assez nettement, l'impression d'apprendre plus lors des cours classiques que lors des mises en situation professionnelle.

Pour expliquer cette réponse, les élèves disent ne pas avoir la sensation de travailler vraiment lors des mises en situation. Certains justifient leur réponse en expliquant qu'il ne reste pas de traces écrites des travaux réalisés en situation professionnelle alors que les cours plus classiques permettent de conserver des notes rédigées. Les élèves déclarant apprendre plus lors des situations professionnelles mettent en avant, avec cohérence, que ces situations sont plus formatrices car plus proches des réalités professionnelles.

Question n° 3 : Parmi les tâches que vous avez réalisées en cours de vente depuis le début de l'année scolaire, laquelle vous a le plus motivé ? Pourquoi ?

Seulement 8 élèves sur les 13 participants ont répondu à cette question ouverte. On peut imaginer que son caractère impliquant et la rédaction qu'elle nécessitait ont conduit certains à faire l'impasse sur la question.

Parmi les 8 réponses collectées, la réalisation d'un argumentaire de vente et la simulation d'un entretien de vente ont été cités 6 fois. Ce chiffre élevé peut aussi s'expliquer par le fait que ces

travaux de vente avaient été réalisés à peine une semaine avant l'administration du questionnaire. Les tâches citées se sont aussi portées vers la participation des élèves à un salon lors duquel ils ont assuré l'accueil des visiteurs.

En ce qui concerne les justifications, le caractère marquant de la réalisation de l'argumentaire et de la simulation de vente trouve sa source dans l'esprit de compétition qui a animé les élèves et la volonté d'être le vendeur le plus convaincant. Un élève dit même avoir cherché à « montrer qu'il pouvait être un vendeur crédible ». Par ailleurs, c'est la confrontation au regard du public et la sensation de produire une prestation utile (de « rendre service ») qui a motivé les élèves ayant cité la participation au salon.

Question n°4 : D'un point de vue professionnel, avez-vous l'impression d'avoir progressé grâce à la réalisation de cette tâche ?

Oui (75%)

Non (25 %)

On note que 6 élèves sur 8 ont le sentiment d'avoir progressé grâce au travail qu'ils ont estimé être le plus motivant depuis le début de l'année scolaire. Les réponses à cette question sont frappantes car les 6 élèves qui disent avoir progressé en réalisant cette tâche sont ceux qui ont cité les travaux sur l'argumentaire et la simulation de vente.

Question n°5 : Globalement, trouvez-vous que les situations d'entreprise sur lesquelles vous travaillez en classe (en cours de vente et d'accueil) sont proches de la réalité ? Pourquoi ?

Oui (23%)

Non (77%)

Tous les élèves ont répondu à cette question. Ainsi, on peut clairement dire qu'ils estiment que les situations professionnelles actuellement proposées comme support de cours ne sont pas réalistes.

Seulement 7 élèves ont justifié leur réponse. Plusieurs éléments émanent de ces justifications :

- Les élèves disent savoir que les situations proposées sont inventées par l'enseignant
- Ils estiment qu'une situation professionnelle ne peut être réaliste lorsqu'elle a lieu dans les locaux du lycée

- Certains sondés mettent en avant l'idée que les situations proposées sont peu réalistes car elles ne servent pas réellement les intérêts d'une entreprise
- Un élève avance que les situations proposées au lycée permettent « d'hésiter et de se tromper » alors que ce n'est pas le cas en entreprise

Pour les 2 élèves ayant répondu « oui », les situations proposées sont réalistes car elles sont mises en œuvre par les enseignants qui, selon eux, connaissent le fonctionnement d'une entreprise et ont une expertise du métier. On note tout de même que ces élèves précisent que les situations proposées sont conçues par les enseignants.

Question n°6 : Quelle forme de travail préférez-vous ?

- a) *Le travail en groupe (76.9 %)*
- b) *Le travail individuel (23.1 %)*

Le clivage entre les élèves préférant le travail en groupe au travail individuel est conséquent. Pour l'expliquer, les élèves ont évoqué plusieurs raisons :

- Le travail en groupe laisse plus de liberté pour échanger avec les autres élèves sur les éléments qui posent problème
- L'ambiance de travail est moins pesante que lors de la réalisation de travaux individuels
- Les groupes composés d'élèves aux niveaux hétérogènes permettent aux élèves rencontrant des difficultés de travailler avec moins de pression
- L'entraide est favorisée
- Les idées sont plus nombreuses et plus variées que lorsque les élèves travaillent seuls

Concernant les élèves préférant le travail individuel, les raisons citées concernent principalement le risque d'une implication défailante de certains membres du groupe, la crainte de produire un travail moins élaboré que s'il avait été réalisé individuellement, et le fait que les groupes soient rarement constitués selon les affinités entre élèves.

Question n°7 : Pour quelles raisons seriez-vous amené à ne pas apprécier un travail en groupe ? (2 réponses maximum)

- a) *Vous préférez travailler seul (7.5%)*

- b) *Vous pensez que le niveau des autres membres ne permettra pas de bien travailler (34.5%)*
- c) *Vous avez du mal à organiser le travail (par exemple : qui fait quoi ? avec qui ? etc.) (31 %)*
- d) *Vous redoutez que tous les membres du groupe ne s'investissent pas de la même façon (27%)*

Deux raisons susceptibles d'entacher le bon déroulement d'un travail en groupe, pour les élèves, se détachent. Il s'agit de l'hétérogénéité du niveau des élèves et des difficultés à organiser le travail. Ensuite, les élèves redoutent que les membres du groupe montrent des niveaux d'investissement divergents.

Question n°8 : Souhaiteriez-vous des notes individuelles pour les travaux réalisés en groupe ?

Oui (69.2%)

Non (30.8%)

Lorsque les travaux en groupe sont évalués, les élèves sont désireux d'obtenir des notes individualisées. Ceci concorde avec les réponses données à la question précédente puisque les craintes des élèves liées au travail en groupe portaient notamment sur les divergences d'investissement entre les membres du groupe.

Question n°9 : Selon vous, lorsqu'un travail de groupe est évalué, votre note :

- a) *Est plus élevée que si vous aviez travaillé seul(e) (7.5 %)*
- b) *Est plus basse que si vous aviez travaillé seul(e) (61.5 %)*
- c) *Correspond à votre niveau d'investissement et à la qualité de votre travail (31 %)*

La majorité des élèves s'estime lésée par les évaluations des travaux en groupe, considérant que les notes sont moins élevées que si le travail avait été réalisé individuellement, alors qu'à l'inverse, un seul élève considère que le phénomène inverse se produit.

Question n°10 : Trouveriez-vous normal que tous les élèves, ou groupes d'élèves, de la classe ne réalisent pas le même travail ? Pourquoi ?

Oui (15 %)

Non (85 %)

Les réponses à cette question mettent clairement en lumière que, pour les élèves de la classe, il est inconcevable que tout le monde ne réalise pas le même travail.

Pour expliquer cette tendance, 8 élèves sur 13 ont fait part du sentiment d'injustice que créerait un tel dispositif. D'autres élèves pensent qu'on générerait ainsi des différences de niveaux dans la classe et associent cette justification au sentiment d'injustice évoqué précédemment. On peut aussi préciser que certains élèves ont interprété la question, estimant que l'origine du travail différencié était la différence de niveaux de chaque élève. Là aussi, les élèves ont jugé le dispositif injuste. Enfin, les deux élèves ayant répondu « oui » ont expliqué, conjointement, que la différenciation était justifiée si le niveau de complexité était le même pour tous les élèves et qu'elle permettait de découvrir de « nouvelles choses ».

B) Observations issues des entretiens

Pour rappel, la seconde partie du recueil de données consiste en l'organisation d'entretiens d'explicitation avec les élèves sondés par questionnaire. Deux élèves ont accepté de participer à ses entretiens, le troisième élève s'étant rétracté quelques heures avant le rendez-vous consacré à son entretien. Les élèves participant aux entretiens ont été sélectionnés sur deux critères : le sérieux avec lequel ils ont répondu au questionnaire distribué et les réponses qu'ils ont apportées à certaines questions. Sur ce second critère, la sélection de l'élève est liée au fait que ses réponses soient représentatives de celles données par la classe.

Le premier entretien d'explicitation a été réalisé avec Pauline P, élève de la classe de première. Le début de l'entretien montre clairement que l'élève a une vision très scolaire du lycée professionnel puisqu'elle explique avoir l'impression de travailler de la même façon que lors de sa scolarité au collège. Rapidement, la discussion s'oriente vers les situations professionnelles proposées comme support de cours au lycée. Instinctivement, l'élève démontre qu'elle ne trouve pas ces situations plausibles. Pour s'expliquer, la jeune fille avance que ces situations ne peuvent être réalistes parce qu'elles se déroulent au lycée et non en entreprise. Elle ajoute que le fait de travailler avec d'autres élèves et non avec des professionnels ne contribue pas à la crédibilité de la situation professionnelle. Enfin, l'élève met en cause l'utilité des mises en situation professionnelle du fait qu'elles ne servent pas concrètement les intérêts d'une entreprise existante. Au fil de la discussion, l'élève reconnaît

tout de même le caractère formateur des mises en situation mais sans grande conviction, rappelant ce qui, selon elle, nuit à leur réalisme. Ensuite, l'entretien s'oriente vers le travail en groupe. L'élève explique alors qu'elle apprécie ce type de dispositif pour l'ambiance de travail qu'il génère et l'entraide qu'il permet. Elle précise cependant qu'elle est attentive au niveau et au degré d'investissement de chacun des membres du groupe. En ce qui concerne l'évaluation du travail en groupe, l'élève poursuit en mettant en avant que c'est le niveau des membres du groupe qui déterminera la note. En fin d'échange, l'élève est amenée à donner sa position sur le travail différencié. Là encore, on note que son jugement porte sur le niveau. Elle estime que le travail différencié est justifié pour faire en sorte que les activités soient adaptées au niveau de chacun. L'élève ne perçoit clairement pas l'utilité du travail différencié pour un éventuel travail collaboratif basé sur la répartition de tâches.

Le second entretien d'explicitation a été réalisé avec Marlyatou B., également élève de la classe de première. Celui-ci commence par un échange démontrant que l'élève pense apprendre plus des situations professionnelles que des cours plus scolaires et théoriques. Elle se justifie en expliquant que ces situations sont formatrices car elles sont proches de ce qui pourrait se produire en entreprise. Selon l'élève, c'est la connaissance du monde de l'entreprise de l'enseignant qui justifie le caractère réaliste d'une situation professionnelle travaillée au lycée. En revanche, l'élève n'apparaît pas totalement convaincue par le fait que ces situations lui permettent de se professionnaliser. Elle a conscience d'apprendre au travers de ces situations, mais pas forcément de devenir une professionnelle, considérant que la professionnalisation s'effectue au fil du temps, notamment grâce au travail salarié, en entreprise. Ensuite, l'élève explique préférer le travail individuel au travail en groupe. Elle estime son travail individuel de meilleure qualité qu'un travail en groupe, notamment en raison de l'investissement défaillant des autres membres du groupe. L'échange sur le travail en groupe se poursuit et la jeune fille ajoute que l'organisation du travail dans le groupe lui pose problème puisqu'elle ne lui permet pas de connaître concrètement les tâches qu'elle doit réaliser. Elle ajoute qu'elle souhaiterait voir l'enseignant intervenir d'avantage pour organiser le travail de groupe. Assez logiquement, l'élève dit obtenir des notes inférieures à celles qu'elle obtient individuellement lors des travaux en groupe évalués. Pour s'expliquer, elle met en cause l'implication défaillante des autres membres du groupe. Pour terminer, l'élève est invitée à s'exprimer sur le travail différencié. Elle juge injuste que tous les élèves ne travaillent pas sur les mêmes activités. Selon elle, les différences de niveaux ne justifient pas une différenciation des activités. L'élève ne perçoit pas non plus l'utilité d'une répartition de

tâches car, dans une logique professionnelle, elle estime que les élèves de la classe sont en concurrence et doivent montrer qu'il y a des tâches pour lesquelles ils sont plus performants que les autres. Pour terminer, la jeune fille induit aussi l'idée que tous les élèves doivent développer les mêmes compétences et que le travail différencié ne permettrait pas d'y parvenir.

C) Analyse des données collectées

Pour exploiter les données collectées grâce au questionnaire administré et aux entretiens menés, il convient de les analyser. L'analyse développée prendra appui sur les apports du cadre théorique défini précédemment. On s'intéressera d'abord au rapport qu'entretiennent les élèves avec les mises en situation professionnelle. Ensuite, on étudiera la dynamique de développement professionnel dans laquelle sont engagés les élèves. Puis, on tentera d'établir la perception du travail collaboratif par les élèves. On terminera cette analyse en évoquant le rôle d'accompagnateur de l'enseignant dans les mises en situation professionnelles.

a) Les élèves en situation professionnelle

L'observation des données collectées grâce au questionnaire et aux entretiens d'explicitation ont mis en lumière l'idée que les élèves accordaient peu de crédit aux mises en situations professionnelles proposées dans le cadre des cours. Plusieurs éléments le démontrent. Pour commencer, 69,2 % des élèves de la classe pensent apprendre plus lors des cours se déroulant de façon scolaire que lors des mises en situation professionnelle. De plus, 77% des élèves estiment que les situations professionnelles qui leur sont proposées en cours sont éloignées de la réalité d'une entreprise. Au cours de l'entretien d'explicitation, Pauline P. a confirmé le déficit de crédit dont souffrent les mises en situation professionnelles en mettant avant plusieurs arguments : le fait de travailler avec d'autres élèves et pas des professionnels, le déroulement des situations dans les locaux du lycée et non en entreprise, l'absence de finalité professionnelle concrète, c'est-à-dire la sensation de ne pas réaliser les tâches pour les besoins d'une entreprise existante. Les réponses apportées par le questionnaire vont dans le même sens que les explicitations de l'élève.

Pour expliquer ce manque d'intérêt des élèves pour les situations professionnelles, on peut s'appuyer sur les travaux de Mayen et Olry. Les deux chercheurs ont en effet posé la logique interne de l'apprenant comme déterminant d'une situation professionnelle. Cela signifie que les représentations de l'individu en situation d'apprentissage influencent sa façon de percevoir la situation professionnelle. Ici, les données collectées démontrent que les représentations des élèves sont nettement défavorables à la perception du caractère professionnel de la situation. Ces représentations se caractérisent par l'assurance ne pas servir les intérêts d'une entreprise réelle et la conviction que les situations professionnelles sont conçues par l'enseignant pour agrémente l'animation du cours. En somme, la logique interne des élèves les conduit à prendre conscience de la teneur fictive des situations et se base sur une conception classique des séances de cours dans laquelle un professeur dispense le cours qu'il a préparé. Concernant ce dernier élément, on peut penser que c'est le vécu des élèves lors des années scolaires précédentes qui fonde cette représentation.

Mayen et Olry ont complété leurs travaux sur la notion de situation professionnelle en expliquant que les conditions externes de la situation agissent également comme déterminants. Dans notre cas, ces conditions externes peuvent s'apparenter aux locaux du lycée. Les élèves sont nombreux à avoir cité cette raison pour justifier leur manque d'intérêt pour les situations professionnelles et leur manque de réalisme. C'est en effet une des limites qui se pose au développement de mises en situation professionnelle. La contrainte matérielle est réelle, à la fois en terme de locaux comme le mentionnent les élèves, mais aussi en terme de matériel professionnel. A titre d'exemple, lorsqu'un cours repose sur l'apprentissage de la vente par téléphone, les élèves simulent des situations de vente téléphonique alors qu'ils ne disposent pas tous de téléphones. Le constat est le même lorsqu'il s'agit d'apprendre à gérer une standard téléphonique. On comprend ainsi que les conditions externes d'une situation professionnelle se traduisent par des contraintes matérielles évidentes, que les élèves perçoivent également. Le recueil de données le démontre.

Ensuite, on peut poursuivre notre analyse avec les compléments apportés par Mayen et Olry. Ces derniers ont en effet établi des conditions à réunir pour que les situations professionnelles fassent sens auprès des élèves. Ils rappellent tout d'abord que la finalité de la situation professionnelle est l'apprentissage d'un métier dont l'objectif est une insertion réussie sur le marché de l'emploi. Pour Mayen et Olry, cette finalité donne du sens à la situation professionnelle aux yeux de l'élève. Cependant, au regard des données collectées grâce au questionnaire, on s'aperçoit que les élèves favorisent les cours au format classique plutôt que

les mises en situation professionnelle. Leur finalité n'est pas clairement perçue par les élèves. Ceci explique en partie le faible intérêt qu'ils leur accordent.

Mayen et Olry, ainsi que le retour sur expérience des enseignants du lycée Beaugrenelle, ont aussi posé l'action collective comme vecteur de sens pour les élèves en situation professionnelle. Ils expliquent que le fait de réaliser une ou plusieurs actions pour autrui, qu'il s'agisse d'une entreprise, d'un supérieur hiérarchique, d'un collègue ou d'un client, permet aux élèves de trouver une finalité concrète et motivante à la mise en situation professionnelle. Au travers du recueil de données, on a pu noter que les élèves mettent en cause le réalisme des situations professionnelles en invoquant l'argument que les actions réalisées ne le sont pas pour le compte d'une entreprise existante. Les propos de Mayen et Olry concordant avec les remarques émises par les élèves permettent alors d'affirmer que l'absence d'un contexte professionnel factuel, c'est-à-dire réellement existant, empêche les élèves de trouver du sens aux mises en situations professionnelles. On peut même accentuer la teneur de ce constat en faisant référence à l'entretien mené avec Pauline P. En effet, la jeune fille estime que la dimension professionnelle d'une formation en baccalauréat professionnel réside essentiellement dans la réalisation de périodes de stage en entreprise. Cette remarque exprime clairement l'opposition que font les élèves entre les situations se produisant en entreprise et celles qui se déroulent en cours, au sein du lycée. Sans difficultés, ils trouvent du sens aux tâches à réaliser en entreprise et peinent à mesurer de l'intérêt de celles à effectuer lors des semaines de formation au lycée professionnel.

En revanche, certaines données collectées auprès des élèves laissent penser qu'ils perçoivent des aspects positifs des mises en situation professionnelle. En s'attardant sur les apports de Mayen et Olry, on lit que les mises en situation professionnelle constituent une source d'éléments gratifiants pour les jeunes en formation. Les deux chercheurs justifient ce constat par l'aspect tangible et concret des résultats de l'action de travail. Au moment de répondre au questionnaire, amenés à citer la tâche effectuée au lycée qu'ils avaient perçus comme la plus marquante, les élèves ont tous fait référence à une mise en situation professionnelle. Ils ont ensuite été 75 % à estimer avoir progressé professionnellement grâce à la réalisation de cette tâche. La progression professionnelle ressentie par les élèves peut être considérée comme un élément gratifiant puisqu'elle résulte de la mise en situation, mais on peut penser que c'est davantage la finalité à laquelle conduisait la tâche qui recouvre ce caractère gratifiant. Effectivement, la tâche marquante majoritairement citée par les élèves est la réalisation d'un argumentaire de vente débouchant sur une simulation de vente. Au terme

de cette simulation, la réalisation de la vente constituait le résultat de l'action professionnelle. Comme le stipulent Mayen et Olry, il y a un phénomène de reconnaissance qui se produit lorsque l'action se conclut de façon positive. Dans notre cas, c'est le dénouement heureux de l'entretien de vente qui est sujet à reconnaissance. Le plébiscite par les élèves de cette mise en situation professionnelle nous permet donc de dire que la tangibilité du résultat de l'action professionnelle est la source de son caractère marquant et motivant. Cette tangibilité du résultat est alors l'un des éléments fondamentaux d'une perception positive des mises en situation professionnelle par les jeunes en formation.

Pour synthétiser ce focus sur le rapport des élèves aux mises en situation professionnelle, on peut dire que la logique interne des élèves, marquée par une conception scolaire des enseignements, les conditions externes des mises en situations professionnelles, caractérisées par des limites matérielles évidentes, et l'absence d'un contexte professionnel réellement existant symbolisé par le fait de travailler au lycée entre élèves et non entreprise avec des professionnels, sont des freins à la mise en œuvre de situations professionnelles en cours, au lycée. En revanche, on note que la tangibilité du résultat de l'action professionnelle réveille l'intérêt des élèves lorsqu'elle est sujette à reconnaissance. Elle constitue un élément fondateur de l'implication des élèves dans les mises en situations professionnelles car elle est aisément perceptible par le jeune en formation. On peut alors penser qu'en mettant en œuvre des actions correctrices visant à lever les freins évoqués précédemment, on accentuera la tangibilité des résultats des actions réalisées par les élèves. Elle apparaît, pour eux, comme un élément déterminant puisqu'elle est le marqueur de la tâche qu'ils ont jugée la plus motivante.

b) Un développement professionnel au stade embryonnaire

Qu'il s'agisse de Claire Masson, Mayen et Olry ou des enseignants du lycée, tous s'accordent à dire que les mises en situation professionnelle sont formatrices. Claire Masson présente les mises en situation professionnelle comme l'apprentissage d'un métier qui doit être généralisé pour s'appliquer à d'autres situations. Les enseignants de Beaugrenelle rejoignent cette idée en expliquant que les situations professionnelles permettent aux élèves de développer leur adaptation à divers contextes professionnels. Dans les deux cas, on remarque que le développement professionnel des élèves est souligné et apparaît comme le premier objectif des mises en situation professionnelle. Pour mener notre réflexion autour de cette thématique, il convient donc de s'y intéresser afin d'approfondir notre connaissance des

marqueurs d'une mise en situation professionnelle optimale. Au-delà des travaux de Masson et du projet du lycée Beaugrenelle, ce sont Mayen et Olry qui ont déterminé le plus précisément les caractéristiques du développement professionnel des jeunes en formation professionnelle.

Pour commencer, Mayen et Olry posent la relation entretenue par une personne avec son environnement comme une caractéristique du développement. Selon les deux chercheurs, ce sont l'évolution et la modification de cette relation qui permettent la dynamique de développement professionnel. Dans notre cas de figure, il existe une modification indéniable de l'environnement des jeunes en formation au lycée professionnel. En effet, en entrant en seconde professionnelle, les élèves quittent le fonctionnement très scolaire du collège et s'inscrivent dans une filière de formation où la part d'enseignement général se réduit pour laisser place à une dominante d'enseignements professionnels. Cette première évolution est le point d'orgue du développement professionnel de l'élève. Ensuite, pour que les apports de Mayen et Olry servent notre analyse, il faut se référer au recueil de données réalisé à travers le questionnaire et les entretiens d'explicitation. Concernant l'évolution de la relation qu'ils entretiennent avec leur environnement, on peut dire que les élèves n'ont pas conscience de la nécessité de cette évolution pour enclencher une dynamique de développement professionnel. Comme nous l'avons évoqué précédemment, on peut rappeler qu'une large majorité d'élèves accorde plus de crédit aux cours au format scolaire classique, qu'ils connaissent notamment au collège, qu'aux mises en situation professionnelle. Ils ont la sensation d'apprendre plus lorsqu'ils suivent un cours de façon quasi magistrale que lorsqu'ils réalisent des actions professionnelles. Ceci démontre que la relation entre les élèves et leur environnement de formation n'a pas évolué. Les élèves restent dans une conception assez classique des apprentissages et ne semblent pas avoir conscience de la nécessité d'enclencher cette évolution. L'entretien mené avec Marlyatou B confirme d'ailleurs ce constat. L'élève explique avoir la sensation de découvrir des pratiques professionnelles mais pas forcément se « devenir une professionnelle ». On voit ici que l'élève est plus dans une logique scolaire puisqu'elle souligne la découverte vers de nouveaux apprentissages, mais pas forcément dans une démarche de professionnalisation. L'élève ne montre pas qu'elle a pris la mesure de son nouvel environnement de travail, qui est désormais plus professionnel que scolaire. Par conséquent, la démarche de développement professionnel ne peut être enclenchée sans cette prise de conscience.

Poursuivant sur le principe d'évolution de l'environnement, Mayen et Olry ont aussi précisé que l'élargissement de l'environnement de l'apprenant constitue une caractéristique du développement professionnel. Cet élargissement trouve lui aussi sa source dans la rupture qui s'effectue pour les élèves au moment de passer du collège au lycée professionnel. Il se traduit de plusieurs façons. Tout d'abord, comme l'explique Pauline P dans son entretien, il prend effet grâce à la réalisation de périodes de stage. En effet, au moment d'entrer au lycée professionnel, les élèves ne sont pas ou très peu allés en entreprise pour réaliser des actions professionnelles. L'élargissement de l'environnement passe alors par la découverte d'une entreprise en particulier mais aussi par l'intégration dans des processus intégrant des actions professionnelles. Ce sont des configurations dans lesquelles les élèves n'ont jamais été amenés à évoluer. Ensuite, les enseignements professionnels jouent également leur rôle dans l'élargissement de l'environnement des élèves. Comme l'explique Pauline P, une partie des cours de disciplines professionnelles ont pour objectif d'élargir les connaissances des élèves sur le monde de l'entreprise. L'environnement des élèves s'élargit alors vers l'exploration du fonctionnement d'une entreprise, de l'environnement dans lequel elle évolue, mais surtout vers les pratiques qui régissent l'activité de l'entreprise. Le témoignage de Marlyatou B lors de son entretien va d'ailleurs dans ce sens. L'élève précise qu'elle voit les cours comme un moyen de découvrir les matières professionnelles, ce qui correspond à l'élargissement de son environnement. On peut aussi ajouter que les données collectées grâce au questionnaire mettent en avant que les élèves ont conscience cet environnement va s'élargir. Pour rappel, en réponse à la première question du questionnaire, les élèves ont déclaré, pour plus de 60% d'entre eux, attendre plus de pratique que de théorie lors des cours d'enseignement professionnel. On a donc une majorité d'élèves qui semble avoir pris conscience que son environnement va s'élargir vers le contexte professionnel d'un métier grâce aux cours dispensés au lycée et aux périodes de stages en entreprise.

D'autre part, Mayen et Olry ont déterminé comme troisième caractéristique du développement professionnel la perception que le jeune en formation professionnelle a de lui-même. En d'autres termes, pour s'inscrire dans une véritable démarche de développement professionnel, les apprenants doivent faire évoluer la façon dont ils se perçoivent. Dans notre contexte de travail, il s'agit, pour les élèves, de se percevoir comme des professionnels en devenir et non plus comme des élèves inscrits dans un processus scolaire classique. Les données recueillies apportent des indications sur le positionnement des élèves de la classe quant à cette caractéristique. On peut se référer aux remarques émises par les deux élèves

interviewées dans le cadre des entretiens d'explicitation. Pauline P explique que le fait de travailler avec d'autres élèves lors des situations professionnelles l'empêche de trouver ces situations réalistes. On note ainsi que les élèves restent dans une configuration dans laquelle ils se perçoivent sous leur statut d'élève et ne se projettent pas dans le rôle de professionnel qu'implique la mise en situation. On peut l'expliquer par le fait que les élèves composent un groupe classe se retrouvant quotidiennement dans un schéma classique d'apprentissage, au sein d'un établissement scolaire, pour aborder les contenus de leur formation. Ainsi, ils ne parviennent à s'extirper de cette vision scolaire du groupe classe pour se percevoir comme des professionnels en formation. Les propos de Marlyatou B confortent cette idée. L'élève explique que les jeunes de baccalauréat professionnel ne peuvent pas devenir des professionnels grâce à leur formation au lycée. Cette remarque montre clairement que la jeune ne se perçoit pas comme une professionnelle, mais toujours comme une élève. Elle justifie cette position par le fait que les élèves sont actuellement au lycée et non salariés dans une entreprise. Enfin, lorsque l'on se réfère aux réponses apportées au questionnaire, on constate que les élèves pensent apprendre plus lors des cours classiques, qui s'opposent aux dispositifs pédagogiques basés sur les mises en situation professionnelle. Là encore, la teneur de cette réponse démontre que les élèves se perçoivent comme élèves puisqu'ils estiment normal de se retrouver dans une configuration scolaire classique. Pour synthétiser, on souligne que les élèves ne parviennent pas à se percevoir comme des professionnels. Leur représentation d'eux-mêmes est déterminée par leur contexte de formation : un groupe classe engagé dans une formation scolaire au sein d'un lycée. En se cantonnant à cette représentation, ils se perçoivent uniquement comme élèves et ne prennent pas conscience qu'ils sont désormais des professionnels devant construire leurs compétences.

Pour finaliser notre analyse sur le développement professionnel, on peut s'intéresser à certains travaux de Vygotski, cités par Mayen et Olry, qui complètent les apports des deux chercheurs. Vygotski a en effet associé la notion de période critique à celle de développement professionnel. Selon lui, il existe une période de la vie de l'apprenant fortement marquée par une transformation mentale et sociale. Ces transformations entraînent des changements profonds de la logique interne de l'élève. C'est le moment où ont lieu ces évolutions que Vygotski appelle période critique. En reprenant le script d'entretien de Marlyatou B, on lit que l'élève estime ne pas pouvoir devenir professionnelle grâce à sa formation au lycée et que cette professionnalisation interviendra au moment de son insertion sur le marché du travail. Elle pense être trop jeune pour enclencher un développement

professionnel qui lui permettra de devenir opérationnelle sur le marché de l'emploi. On peut alors penser que les difficultés rencontrées par les élèves pour transformer leur relation avec leur environnement et la façon dont ils se perçoivent s'expliquent par le fait qu'ils ne soient pas dans la période critique décrite par Vygotski. D'autant que Vygotski caractérise cette période critique par des mutations profondes du cadre de vie personnel et professionnel de l'apprenant. Les premières analyses ont montré que les élèves peinaient à faire évoluer leur logique interne, leurs représentations concernant le déroulement de leur formation au lycée ou encore à échanger leur statut d'élève contre celui de professionnel d'un métier. Ces premières analyses confirment donc l'hypothèse que les élèves de la classe étudiée ne se trouveraient pas, à cet instant, dans « leur » période critique.

Pour conclure cette partie sur le développement professionnel, on peut dire que ce développement est encore à un stade embryonnaire pour les élèves. Ils sont impliqués dans une démarche d'élargissement de leur environnement grâce aux enseignements professionnels dispensés au lycée et aux périodes de stage en entreprise. En revanche, on constate qu'ils ne sont pas encore parvenus à transformer la relation qu'ils entretiennent avec leur environnement. Egalement, ils ont du mal à se détacher de leur statut d'élève et n'arrivent pas à se voir en tant que professionnel. Les travaux de Vygotski nous ont permis d'expliquer ceci grâce à la notion de période critique. Actuellement, les élèves n'ont pas déclenché une phase de transformation de leur cadre de vie personnel et professionnel. Ce faible niveau d'avancement du développement professionnel résulte des difficultés qu'ont les élèves à s'investir dans les mises en situation professionnelle proposées comme supports de cours. Pour rappel, ces difficultés ont été éclaircies par l'analyse développée sur les situations professionnelles.

c) Des élèves peu enclins au travail en groupe

Dans l'étude de cadre théorique de ce travail de recherche, nous avons pu constater que le travail collaboratif constituait un des principaux traits de la mise en situation professionnelle. Comme l'expliquent Mayen et Olry, il se traduit d'abord par la finalité de l'action à réaliser, qui l'est pour le compte de quelqu'un d'autre que celui qui réalise la tâche. Il peut s'agir d'une entreprise ou d'un client. Mais la propriété principale de ce travail collaboratif concerne surtout le travail en groupe, réalisé en collaboration avec d'autres élèves. Lors des mises en situation professionnelle, les travaux de groupes sont

incontournables comme le précisent les enseignants du lycée Beaugrenelle. Le retour sur expérience montre d'ailleurs que cette configuration de travail est difficile à mettre en œuvre d'un point de vue organisationnel. Ces propos sont confirmés par les difficultés rencontrées pour la mise en place de travaux en groupe dans la classe de première évoquée en présentation de mon contexte de travail. Pour tenter de comprendre ce qui fait obstacle au bon fonctionnement du travail de groupe, les élèves ont été amenés à se prononcer sur leur rapport à cette configuration de travail.

Pour commencer, le recueil de données montre un paradoxe. En effet, les élèves ne parviennent pas à travailler en groupe en raison de vives tensions qui régissent leurs relations. Malgré tout, ils sont 77% à préférer le travail en groupe au travail individuel. Les raisons qui expliquent ce paradoxe peuvent se trouver dans les entretiens menés avec deux élèves de la classe. L'entretien avec Pauline P montre que le travail en groupe est apprécié car il crée une ambiance de travail plus détendue qu'à l'accoutumée et permet l'entraide entre les élèves. Là encore, cette remarque paraît difficile à comprendre dans la mesure où le travail en groupe génère des tensions. On peut tout de même imaginer que la décontraction évoquée par la jeune fille permet aux élèves de se décomplexer. Ce phénomène fait alors ressortir les personnalités des élèves et accentue les divergences entre eux, générant ainsi les tensions évoquées en présentation de mon contexte de travail. Ensuite, l'argument de Pauline P portant sur l'entraide entre élève est justifié par le système d'évaluation du travail en groupe. En effet, l'élève estime que les apports des autres élèves lui permettront de réussir les tâches qui la mettent en difficulté, ce qui impliquera un travail plus élaboré et donc une note plus élevée.

Par ailleurs, les propos tenus par l'élève lors de l'entretien ne doivent pas occulter le fait que le travail en groupe est particulièrement difficile avec cette classe de première. Les éléments présentés dans le cadre théorique peuvent nous permettre de trouver des pistes d'explications. Premièrement, l'exploitation des données collectées par le questionnaire a montré qu'une large majorité des élèves estime que lorsqu'un travail en groupe est noté, la note est plus basse que lorsqu'un travail individuel est évalué. De même, les élèves déclarent préférer qu'un travail en groupe soit évalué de façon individuelle plutôt que collective. On note aussi que lorsqu'on demande aux élèves de déterminer ce qui pourrait freiner leur volonté de travailler en groupe, la première réponse citée est l'éventuel faible niveau d'un membre du groupe. Ensuite, en troisième position, vient une réponse concernant l'investissement défaillant de certains élèves lors des travaux en groupe. A travers ces réponses collectées, on s'aperçoit que les élèves ont une vision dépréciée de la qualité du

travail produit en groupe. Ils ont le sentiment que le travail rendu par le groupe est moins bon que le travail rendu individuellement, donc sujet à une moins bonne évaluation. Pour comprendre cette logique, on peut se référer aux travaux de Mayen et Olry. Les deux chercheurs ont posé l'idée que l'apprenant doit ressortir des éléments gratifiants d'une mise en situation professionnelle. Or, avec leur logique interne qui les conduit à juger la qualité des travaux de groupe de façon dépréciée, les élèves ne ressortent pas d'éléments gratifiants de la situation professionnelle sur laquelle travaille le groupe. Ceci explique en partie pourquoi le travail en groupe est si compliqué à mettre en place au sein d'une classe.

Ensuite, les propos tenus par Pauline P laissent penser que le travail en groupe vient décrédibiliser une mise en situation professionnelle. En effet, l'élève explique que travailler avec les autres élèves de la classe et non des professionnels ôte le caractère professionnel d'une mise en situation. Mayen et Olry ont posé les conditions externes d'une situation professionnelle comme un élément déterminant. Si l'on intègre les autres élèves à ces conditions externes de la situation professionnelle, on comprend que ce sont elles qui sont à l'origine des dysfonctionnements du travail en groupe. Le fait de travailler entre élèves n'incite pas l'élève à se comporter en professionnel et à travailler pour engager son développement professionnel.

Encore en référence aux travaux de Mayen et Olry, cette fois sur le développement professionnel, on peut souligner que le fait de travailler avec d'autres élèves ne permet à l'élève de se percevoir autrement qu'élève. Il n'y a pas d'évolution de la façon de se percevoir qui tendrait vers une vision de soi plus professionnelle. Ceci limite la capacité des apprenants à travailler en groupe sur une situation professionnelle. On remarque ainsi que les élèves ne font pas non plus évoluer leur relation avec leur environnement puisque le travail avec d'autres élèves les cantonne dans un format scolaire classique et non dans une configuration professionnelle. Ce gel de l'approche scolaire du travail en groupe se ressent dans les déclarations des élèves interrogées en entretien et dans les réponses collectées par le questionnaire. On y découvre que les élèves se jugent beaucoup entre eux sur leurs niveaux scolaires. Par exemple, Pauline P explique qu'un bon groupe de travail est d'abord constitué d'élèves qui ont de bons résultats. Lorsque l'élève parle de résultats, elle fait référence aux notes et non à l'avancement du développement professionnel des autres élèves. Concernant Marlyatou B, elle porte un jugement sur le niveau d'investissement de chacun. Elle dit même « Bah de toute façon personne ne travaille ici, c'est dans tous les cours pareil ! » (Entretien n°2, 32 Ele). Ceci démontre que l'élève prend appui sur son expérience scolaire, vécue dans

les autres cours, pour aborder le travail en groupe dont fait l'objet une situation professionnelle. On perçoit donc aisément que lors des travaux en groupe, les élèves ne font pas évoluer leur relation avec leur environnement, ni leur perception d'eux-mêmes, vers une dimension plus professionnelle.

Concernant l'entretien avec Marlyatou B, on peut aussi souligner qu'elle évoque une forme de concurrence entre les élèves. Selon elle, les élèves seront en concurrence car le contexte du marché du travail fait que les perspectives de recrutement sont limitées. Pour Marlyatou B, chaque activité doit permettre de déterminer quel élève est le plus performant. Dans la mesure où nous avons démontré que le développement professionnel des élèves était dans un état d'avancement limité, on peut difficilement valider l'idée que s'est installée une concurrence en vue d'une intégration réussie sur le marché de l'emploi. En revanche, l'hypothèse d'une concurrence entre les élèves, sur les aspects scolaires, est plausible. Elle concorde bien avec les vives tensions observées au sein des groupes lors des travaux collaboratifs. Egalement, on peut ajouter qu'elle se pose comme un frein à la collaboration nécessaire pour travailler en groupe.

Enfin, il serait réducteur de ne pas s'attarder sur l'aspect organisationnel du travail en groupe. Pour les élèves, c'est le second frein le plus important au travail en groupe. Marlyatou B a explicité ces propos lors de l'entretien. Elle a expliqué que l'absence de répartition des tâches entre les membres du groupe l'empêchait de se faire une représentation concrète du travail qui lui incombait. L'élève déclare qu'elle réalise toutes les tâches induites par la situation professionnelle, et qu'il en est de même pour les autres membres du groupe. C'est-à-dire que tous les membres du groupe réalisent toutes les tâches. L'intérêt de la configuration de travail en groupe est alors réduit. De plus, qu'ils s'agissent de Pauline P ou Marlyatou B, elles ne perçoivent pas l'intérêt d'un travail différencié qui impliquerait que chaque membre du groupe réalise des tâches différentes. Leur point de vue représente celui de la classe puisque 85% des élèves trouveraient anormal que tous les élèves ne travaillent pas sur les mêmes activités. Ils justifient cette position par l'idée qu'il serait injuste que tous les apprenants ne traitent pas les mêmes éléments, notamment dans l'hypothèse où le niveau de complexité des activités serait hétérogène. Ces remarques montrent elles-aussi que les élèves ne sont pas engagés dans une dynamique d'évolution de la relation avec leur environnement et de leur auto-perception, au sens de Mayen et Olry, et que la conception très scolaire induite par leur logique interne est prépondérante. Ces éléments sont eux aussi des freins au bon fonctionnement des travaux en groupe.

Pour synthétiser ce propos sur le travail en groupe, on peut dire que les difficultés rencontrées pour le mettre en œuvre s'expliquent par le fait que les élèves n'y perçoivent pas d'éléments gratifiants, ce qui nuit au caractère impliquant de cette configuration de travail. Ensuite, on peut identifier les conditions externes comme raison évidente de ces dysfonctionnements. En travaillant avec d'autres élèves, l'apprenant ne se met pas dans la peau d'un professionnel. L'absence d'évolution de la relation élève-environnement, de transformation de l'auto-perception, et la prépondérance d'une logique interne marquée par des représentations très classiques de la scolarité, sont des vecteurs qui empêchent le bon déroulement des séances de travail en groupe. On peut aussi y ajouter une forme de concurrence qui s'est installée entre les élèves, faisant l'objet de tensions inter et intra groupes de travail. Enfin, les difficultés d'organisation du travail compliquent aussi le travail en groupe, d'autant que les élèves n'ont clairement pas conscience de l'utilité d'une répartition des tâches. Leurs représentations très scolaires enrayent cette prise de conscience.

d) Un rôle de régulateur et de médiateur pour l'enseignant

La réflexion que nous menons sur la mise en situation professionnelle s'est jusqu'ici concentrée sur l'apprenant. A travers ses travaux de recherche, Claire Masson s'est aussi penchée sur le rôle que joue l'accompagnateur dans la mise en situation professionnelle. Elle définit d'abord le rôle de l'apprenant, qui a pour mission de chercher à généraliser ses apprentissages pour pouvoir les adapter et les appliquer à d'autres situations professionnelles. Etablissant que l'apprenant a besoin d'un accompagnateur pour réaliser ce travail de généralisation, Masson s'est aussi concentrée sur une définition du rôle précis de cet accompagnateur, qu'elle nomme « moniteur ». Dans notre cas, le moniteur s'apparente à l'enseignant en charge de la formation professionnelle des élèves. Ainsi, les travaux de Masson, confrontés à ceux de Mayen et Olry, vont nous permettre de préciser le rôle que doit jouer l'enseignant lorsqu'il forme des jeunes à travers des mises en situation professionnelle.

Pour commencer, Masson explique que la première mission de l'accompagnateur est de donner des consignes précises aux apprenants quant aux travaux à réaliser dans le cadre de la situation professionnelle. Le rôle de l'enseignant s'apparente ici à une mission de régulation. Il intervient comme régulateur pour poser le cadre de la situation professionnelle proposée aux élèves comme support de formation. Cette remarque renvoie aux travaux de Mayen et Olry qui ont eux-aussi évoqué la nécessité d'établir un cadrage précis à la mise en situation

professionnelle. Ils sont allés plus loin que Masson en précisant que ce cadrage devait essentiellement porter sur les missions qui incombent à l'apprenant. Ils expliquent que le degré de précision du cadrage renforce la compréhension par l'apprenant. Cette meilleure compréhension lui permet d'améliorer la qualité du travail réalisé et ainsi de percevoir des éléments gratifiants dans le résultat de son action. La qualité du cadrage défini et des consignes données par l'enseignant constituent donc un facteur clé de réussite de la mise en situation professionnelle. Ceci nous renvoie aux remarques émises par les élèves lors du recueil de données qui stipulaient que le manque d'organisation était un frein au bon déroulement d'un travail collaboratif. Les consignes et le cadrage doivent permettre de réduire l'impact de cet écueil.

Ensuite, on note que les propos de Marlyatou B, lors de son entretien, nous renvoient aux travaux de Claire Masson. En effet, l'élève dit souhaiter que l'enseignant soit plus présent auprès des apprenants lors des mises en situation professionnelle. Masson a justement posé l'idée que pour jouer pleinement son rôle, l'accompagnateur doit être aux côtés de l'apprenant pour effectuer la tâche avec lui, ou bien pour la superviser. Compte tenu des préconisations institutionnelles axées sur le développement de l'autonomie des élèves, il serait peu adapté, au lycée professionnel, de réaliser les activités avec les élèves. De plus, le nombre de jeunes en formation professionnelle sous la responsabilité de l'enseignant ne lui permet pas de réaliser des tâches individuellement, avec chaque élève. En revanche, un rôle d'observation et de supervision apparaît envisageable et indispensable. En référence aux travaux à la fois de Masson et de Mayen et Olry sur la nécessité de cadrage, on peut envisager que le mode opératoire d'observation et supervision soit défini par l'enseignant lors de la phase de cadrage et communiqué aux élèves au moment de distiller les consignes. On peut également préciser que ce mode opératoire doit reposer sur le rôle de médiateur de l'enseignant. Par médiateur, on entend que l'enseignant doit intervenir pour faciliter et orienter ou réorienter le déroulement de mise en situation professionnelle. Pour apporter des précisions sur cette supervision, on peut regarder vers les réponses collectées grâce à l'administration du questionnaire. Les élèves avaient déclaré, pour 70% d'entre eux, préférer une évaluation individuelle plutôt que collective lorsque les mises en situation professionnelle nécessitaient un travail collaboratif. Il apparaîtrait alors cohérent d'envisager une supervision individuelle qui ferait l'objet d'une évaluation individuelle. De plus, on peut imaginer que cette individualisation permettrait à chacun de percevoir clairement des éléments gratifiants à

travers les résultats des actions réalisées et de prendre conscience de l'avancement de son développement professionnel.

Pour terminer, Claire Masson alloue un rôle explicatif et de médiation à l'accompagnateur. Dans notre cas, le rôle explicatif revient aux moments durant lesquels l'enseignant synthétise les apprentissages pour en favoriser la mémorisation, la conceptualisation et la généralisation. Lors de cette phase, Masson précise que l'enseignant doit veiller à favoriser la généralisation de la situation par l'apprenant afin de lui permettre de réinvestir ses apprentissages dans une situation professionnelle aux aspects similaires. D'un point de vue opérationnel, la chercheuse précise que la généralisation peut être facilitée par l'évocation de situations professionnelles comparables à celles vécues par l'apprenant. On note cependant que ce rôle explicatif intervient en aval de la mise en situation professionnelle. Ensuite, nous avons déjà évoqué le rôle de médiateur de l'enseignant en mettant en avant l'idée qu'il lui incombait de gérer le déroulement de la mise en situation professionnelle des élèves, notamment lorsqu'ils travaillent en groupe. Au-delà de cette gestion du travail en groupe, la médiation effectuée par l'enseignant induit une dimension didactique et pédagogique de la mise en situation professionnelle. Les aspects didactiques et pédagogiques doivent permettre à la situation professionnelle de favoriser et de faciliter le travail en groupe en incitant l'élève à travailler en collaboration avec les autres. A travers les cours que j'ai dispensés à la classe de 1^{ère}, j'ai cherché à intégrer cette dimension à mes pratiques didactiques et pédagogiques. Les éléments de séquence présentés en annexe 4, sur la conduite d'entretiens et rédaction de contrats de vente, montrent que la mise en situation professionnelle proposée aux élèves les invitait à adopter un regard objectif et bienveillant sur le travail des autres. En effet, les apprenants avaient pour tâche d'observer et d'évaluer la prestation de vente d'un autre apprenant, comme s'ils devaient développer un regard critique sur le travail d'un collègue en entreprise, et de vérifier la rédaction d'un contrat de vente par les autres élèves, là encore comme s'ils devaient contrôler le travail d'un collègue en entreprise. A travers ces tâches, on s'aperçoit que les élèves se trouvent dans une position les incitant à avoir un regard bienveillant et constructif sur les prestations de travail des autres apprenants. Ce sont les dimensions didactiques et pédagogiques du rôle de médiateur de l'enseignant qui permettent de donner un caractère collaboratif aux activités réalisées dans le cadre des mises en situation professionnelle. De plus, on peut rappeler les conclusions des enseignants du lycée Beaugrenelle qui vantaient les bienfaits d'une évaluation par les pairs. Le travail d'observation et d'évaluation à réaliser par les élèves dans le cadre de cette

séquence nécessite qu'ils s'évaluent entre eux et induit une forme de travail collaboratif, qui est l'une des caractéristiques du développement professionnel difficile à mettre en œuvre pour l'enseignant.

En synthèse de notre réflexion, on peut rappeler que l'enseignant doit définir un cadrage précis et donner des consignes précises aux apprenants pour leur permettre de trouver le sens de la situation professionnelle. Ce travail de cadrage est réalisé par l'enseignant puisqu'il s'inscrit dans les us fondamentaux des pratiques pédagogiques. On note que le rôle du cadrage revêt une importance des plus fondamentales pour le déroulement d'une mise en situation professionnelle. Le cadrage est le marqueur du rôle de régulateur de l'enseignant. Ensuite, Masson nous rappelle que l'enseignant doit définir son mode de supervision et d'observation du travail des élèves, et qu'il doit le leur communiquer afin d'éviter que ces derniers ne se trouvent en difficultés dans la réalisation de leurs tâches. Plus globalement, l'enseignant doit établir la façon dont il interviendra auprès des intervenants en définissant son rôle de médiateur, c'est-à-dire la façon dont il va gérer le déroulement du travail des élèves dans la mise en situation professionnelle. Le mode de supervision doit intégrer des observations individuelles pour permettre aux élèves de percevoir leurs avancées personnelles en termes de développement professionnel. D'autre part, on peut rappeler que l'accompagnateur à un rôle explicatif auprès des apprenants qui repose sur ses connaissances du métier préparé et sa capacité à les transmettre. Au-delà de ce rôle explicatif, il faut également préciser que les pratiques pédagogiques et didactiques de l'enseignant doivent être au service de la mise en situation professionnelle en incitant les élèves au travail collaboratif.

Conclusion

En conclusion de ce travail de recherche, je dresserai un bilan de la confrontation entre mon contexte de travail, le cadre théorique défini et les données collectées auprès des élèves de la classe de première induite par ce mémoire. Ensuite, j'évoquerai le rôle qu'a joué la

réalisation de ce mémoire de recherche dans ma démarche de professionnalisation en tant qu'enseignant en lycée professionnel.

Tout d'abord, la réflexion menée sur la mise en situation professionnelle a permis d'expliquer certains éléments de mon contexte de travail. Ce contexte est marqué par un réel manque d'intérêt et d'investissement des élèves de la classe de première pour les mises en situation professionnelle, pourtant axées vers leur futur métier. Grâce aux travaux de Claire Masson, Mayen et Olry et à l'article rédigé par les enseignants du lycée Beaugrenelle à Paris, j'ai pu esquisser une réflexion autour de ce constat. Celle-ci a démontré que pour être efficace, une mise en situation professionnelle doit tenir compte de plusieurs facteurs se combinant. La logique interne des élèves, les conditions externes de la situation professionnelle, la nécessité pour les élèves d'avoir la sensation de travailler pour le compte d'une entreprise véritablement, la tangibilité du résultat de l'action professionnelle et le pilotage du travail collaboratif sont en effet des éléments qui doivent être indispensablement réfléchis lorsqu'un enseignant met des apprenants en situation professionnelle. Ce mémoire démontre que la mise en situation professionnelle ne peut être efficace lorsque tous ces facteurs ne se combinent pas. Egalement, la réflexion menée se base sur le fait que la mise en situation professionnelle a pour principal objectif le développement professionnel des élèves. La conduite de ce travail de recherche a permis d'approfondir les marqueurs de ce développement professionnel. Ce mémoire conforte l'idée que l'articulation entre évolution du rapport élève-environnement, évolution de l'auto-perception des élèves et élargissement de l'environnement professionnel et personnel sont les conditions à articuler pour que l'apprenant s'inscrive dans une démarche professionnelle. Enfin, l'analyse conduite a éclairé la question du rôle de l'enseignant dans ces mises en situations professionnelles. On a ainsi pu poser l'idée que l'enseignant avait une mission primordiale de régulation de la mise en situation, avec un cadrage et des consignes claires, un rôle de médiation qu'il doit individualiser au maximum pour permettre aux élèves de s'inscrire dans une démarche de développement professionnel grâce à des éléments gratifiants, ainsi qu'un devoir d'explication des contenus de formation et de mise en œuvre de situations professionnelles favorisant le travail collaboratif entre les apprenants.

Sur ce dernier point, on peut rappeler que Mayen et Olry ont posé le développement professionnel comme l'une des finalités de la mise en situation professionnelle. En définissant précisément ce qu'est développement professionnel, ils expliquent que le travail collaboratif en est l'un des marqueurs. Ainsi, certaines mises en situation professionnelle des élèves de 1^{ère} laissent penser que ces derniers ont enclenché leur développement professionnel. La séquence, dont certains éléments sont présentés en annexe 4, a montré que les apprenants en question acceptaient de porter un regard sur le travail des autres en l'observant et en l'analysant avec bienveillance et objectivité. Selon moi, cette acceptation du « travail pour les autres » marque le début du développement professionnel des élèves. Je considère que le présent travail de recherche a eu un impact sur mes pratiques didactiques et pédagogiques m'invitant à favoriser le travail collaboratif entre les apprenants dont j'ai la responsabilité et amorcer leur développement professionnel.

Du point de vue de ma professionnalisation en tant qu'enseignant, la réalisation de ce mémoire de recherche m'a permis d'appréhender des ressources théoriques qui constituent des éléments d'explications de faits pouvant se dérouler en classe. Par exemple, je suis maintenant en mesure d'expliquer ce qui ne fonctionne pas, ou mal, lorsque je mets les élèves de ma classe de première en situation professionnelle. J'ai notamment pu comprendre ce qui faisait qu'une mise en situation professionnelle permettait le développement professionnel des élèves, en étudiant ses tenants et aboutissants. Je dispose désormais d'une bonne connaissance des leviers sur lesquels il est utile d'agir pour que les mises en situation professionnelle deviennent constructives et formatrices pour les élèves. De plus, grâce à l'étude des marqueurs du développement professionnel, je suis désormais en capacité d'identifier les signaux montrant qu'un élève est engagé dans une dynamique de développement professionnel et d'évaluer leur état d'avancement. Pour résumer, la réalisation de ce travail de recherche m'a permis de m'outiller afin d'analyser mes pratiques professionnelles de façon critique lors des années scolaires à venir.

Pour terminer, du point de vue personnel, j'ai apprécié la dimension culturelle de ce travail. Il m'a permis d'élargir ma culture du milieu de l'éducation en découvrant les travaux de divers chercheurs. Il m'a aussi apporté une meilleure compréhension de ce qui dysfonctionnait lors de mes séances cours. Ces dysfonctionnements m'avaient contraint à une remise en cause personnelle qui a pu être rationalisée par les apports des travaux de chercheurs étudiés. Enfin, malgré mon investissement total pour ce travail, je regrette de ne

pas l'avoir agrémenté avec d'autres travaux de chercheurs. La forte charge de travail impliquée par cette année de professeur-stagiaire ne m'a pas permis d'y parvenir. J'aurais souhaité consacrer plus de temps à la recherche lors de cette année scolaire et ressens une forme de frustration. A l'avenir, j'aimerais pouvoir m'intéresser davantage aux travaux de recherche réalisés par la profession.

Bibliographie

MASSON Claire, Enseignement professionnel : quand la situation de travail réinterroge l'enseignement, Dijon, Institut National de Recherche Pédagogique, 2011, 11p.

MAYEN Patrick et OLRY Paul, Expérience du travail et développement pour jeunes adultes en formation professionnelle, Dijon, Recherche et Formation (en ligne), 2012, 17p.4

COLLECTIF, Projet et scénario en seconde professionnelle gestion-administration, Paris, Economie et Management, n° 149, octobre 2013, 9p.

Liste des annexes

N°	Intitulé	Pages
-----------	-----------------	--------------

1	Questionnaire administré aux élèves	46
2	Entretien avec Pauline P	48
3	Entretien avec Marlyatou B	51
4	Éléments de la séquence « Conclure une vente », basée sur une mise en situation professionnelle	54

Annexe 1 – Questionnaire administré aux élèves

Question n°1 : Lorsque vous venez en cours de vente ou d'accueil, quelles sont vos principales attentes ?

- c) Pratiquer la vente et l'accueil dans des situations d'entreprise*
- d) Apprendre les notions théoriques liées à la vente ou l'accueil*

Question n° 2 : Selon vous, quel type de cours vous permet d'apprendre le plus ? Pourquoi ?

- c) Les cours « classiques » lors desquels vous devez lire des documents, écouter le professeur et prendre des notes*
- d) Les cours lors desquels vous participez à des actions professionnelles en lien avec la vente et l'accueil*

Question n° 3 : Parmi les tâches que vous avez réalisées en cours de vente depuis le début de l'année scolaire, laquelle vous a le plus motivé ? Pourquoi ?

Question n°4 : D'un point de vue professionnel, avez-vous l'impression d'avoir progressé grâce à la réalisation de cette tâche ?

Oui

Non

Question n°5 : *Globalement, trouvez-vous que les situations d'entreprise sur lesquelles vous travaillez en classe (en cours de vente et d'accueil) sont proches de la réalité ? Pourquoi ?*

Oui

Non

Question n°6 : *Quelle forme de travail préférez-vous ?*

c) Le travail en groupe

d) Le travail individuel

Question n°7 : *Pour quelles raisons seriez-vous amené à ne pas apprécier un travail en groupe ? (2 réponses maximum)*

e) Vous préférez travailler seul

f) Vous pensez que le niveau des autres membres ne permettra pas de bien travailler

g) Vous avez du mal à organiser le travail (par exemple : qui fait quoi ? avec qui ? etc.)

h) Vous redoutez que tous les membres du groupe ne s'investissent pas de la même façon

Question n°8 : *Souhaiteriez-vous des notes individuelles pour les travaux réalisés en groupe ?*

Oui

Non

Question n°9 : *Selon vous, lorsqu'un travail de groupe est évalué, votre note :*

d) Est plus élevée que si vous aviez travaillé seul(e)

e) Est plus basse que si vous aviez travaillé seul(e)

f) Correspond à votre niveau d'investissement et à la qualité de votre travail

Question n°10 : *Trouveriez-vous normal que tous les élèves, ou groupes d'élèves, de la classe ne réalisent pas le même travail ? Pourquoi ?*

Oui

Non

Annexe 2 – Entretien avec Pauline P, élèves de première

1	Ens	Bien... Pour commencer, merci d'avoir accepté de répondre à mes questions. Est-ce que tu te souviens de la raison pour laquelle on a cet entretien ?
2	Ele	Bah... Oui... L'autre jour, je crois que vous avez dit que c'est parce que vous travaillez sur un projet pour faire des nouvelles activités en cours.
3	Ens	En effet oui. Et toute la classe avait participé au début du projet...
4	Ele	Oui, avec le questionnaire pour savoir ce qu'on pensait !
5	Ens	Voilà... Donc aujourd'hui, notre entretien va être utilisé pour le même projet. On va prendre une quinzaine de minutes pour discuter des réponses au questionnaire.
6	Ele	D'accord...
7	Ens	Ok... Alors pour commencer, j'ai remarqué que, comme plusieurs autres élèves, lorsque tu viens au lycée, tu t'attends plutôt à des cours où on travaille de façon scolaire, où on apprend des notions... Est-ce que tu peux me dire pourquoi ?
8	Ele	Ben... parce que c'est comme ça qu'on travaille au lycée. On fait des cours pour les apprendre après.
9	Ens	D'accord. Donc si je comprends bien, pour toi, le lycée c'est un endroit où

		on travaille de façon très scolaire.
10	Ele	Oui, comme à l'école et au collège quoi.
11	Ens	D'accord. Et à ton avis, pourquoi on fait la différence entre le lycée professionnel et le lycée général et technologique ?
12	Ele	Euh... bah... c'est pour les stages surtout.
13	Ens	Ah, pour les stages...
14	Ele	Oui, au lycée professionnel, on fait plein de stage, alors que les autres, ils en font jamais.
15	Ens	D'accord. Et dans le contenu des cours, tu penses qu'il y a des différences ?
16	Ele	Bah... On a beaucoup de cours d'enseignement professionnel alors que pas eux.
17	Ens	Et ces cours justement, qu'est ce qu'ils ont de particulier ?
18	Ele	Bah... Je sais pas... (L'élève cherche durant plusieurs secondes). Si, on parle plus de l'entreprise, enfin... Je pense pas que les autres ils font ça.
19	Ens	Alors, oui, effectivement oui, c'est des cours lors desquels on fait des activités professionnelles. Et ces activités professionnelles, tu en penses quoi ?
20	Ele	J'en pense quoi sur quoi ?
21	Ens	Eh bien, ce que tu en penses en général... Par exemple, est-ce que tu penses qu'elles peuvent s'apparenter à des situations qui pourraient se produire en entreprise ?
22	Ele	Bah non !
23	Ens	Pourquoi non ?
24	Ele	Ben, on sait qu'on est au lycée et pas dans la vraie entreprise.
25	Ens	D'accord. Et qu'est-ce qui fait que tu n'as pas l'impression d'être en entreprise ?
26	Ele	Bah à cause de plein de trucs ! Genre, on est dans des salles de cours, on n'a pas des vrais clients. Et puis on sait aussi que c'est pour de faux. Et en plus on travaille entre élèves quoi.
27	Ens	Quand tu dis que c'est « pour de faux », qu'est-ce que ça veut dire ?
28	Ele	Et bha que c'est pour de faux... Enfin, je sais pas comment dire, mais on sait que ça va pas servir à une entreprise, à un patron, tout ça...
29	Ens	Ok, je vois. Et ça, ça rend le travail moins motivant ?
30	Ele	Oui, parce qu'on sait que ça sert à rien de le faire.
31	Ens	Alors, si je résume, tu penses que ça n'est pas utile parce que le travail réalisé ne l'est pas pour une entreprise...
32	Ele	Oui...
33	Ens	Alors, je suis d'accord avec toi sur le fait que le travail n'est pas réalisé pour une entreprise. Mais c'est pas pour autant qu'il est inutile. A quoi ça peut servir selon toi ?
34	Ele	Euh... (temps de réflexion)... Bah ça nous montre un peu comment ça pourrait être quand on sera en entreprise.
35	Ens	Ah ! Et ça, est-ce que ça n'a pas une certaine utilité ?
36	Ele	Bah si, mais au lycée ça sera jamais comme en entreprise aussi, donc ça nous apprend pas vraiment en fait.
37	Ens	Justement, tout à l'heure, tu disais que c'était difficile de se plonger dans une activité professionnelle parce que vous travailliez entre élèves. Qu'est-ce que ça change de travailler avec les autres élèves ?

38	Ele	Bah déjà, c'est des élèves, qui sont comme nous, c'est pas des professionnels ou des clients comme on aurait en entreprise. Là, on est tous pareil.
39	Ens	Ah, d'accord, je comprends. Donc ça rend l'activité moins réaliste ?
40	Ele	Ben...oui... Et puis, les gens de la classe, c'est des copines et des copains, donc ça fait encore moins entreprise.
41	Ens	Et ça a une influence sur le travail d'être avec des « copines et copains » comme tu dis ?
42	Ele	(Rires) Oui, on a plus envie de s'amuser et de rigoler que de faire le travail !
43	Ens	(Sourire) Plus sérieusement, le travail en groupe, c'est quelque chose que tu apprécies ?
44	Ele	Oui, beaucoup. En plus, on a l'habitude de travailler en groupe dans plein de matières.
45	Ens	D'accord. Pourquoi tu apprécies ?
46	Ele	Bah déjà, on est plus détendus parce qu'on sait qu'on peut parler sur les trucs qu'on a à faire. Et puis, s'il y a des choses qu'on sait moins bien faire, on peut compter sur les autres. Et aussi, on sait qu'on sera pas pénalisé si on sait moins bien faire parce que ceux qui savent mieux peuvent aider.
47	Ens	Ok. Donc ça c'est pour les points positifs, mais est-ce qu'il y a des choses plus difficiles ?
48	Ele	(Temps de réflexion)... Des fois, tout le monde ne travaille pas dans le groupe, alors c'est la moitié du groupe qui fait tout. Enfin, ça dépend des gens du groupe aussi.
49	Ens	Donc... tu dis que c'est compliqué quand tout le monde ne travaille pas suffisamment dans le groupe...
50	Ele	Oui, mais ça dépend du groupe. Ça arrive qu'on ait des groupes bien aussi.
51	Ens	Et qu'est-ce qu'un « groupe bien » pour toi ?
52	Ele	C'est quand tout le monde travaille déjà, et puis quand on est avec des gens qui ont des bonnes notes, et qu'on aime bien.
53	Ens	Ah, donc tu préfères être avec des gens qui ont des bonnes notes... Pourquoi ?
54	Ele	Et bah parce que je sais qu'ils sauront bien faire les choses qu'on doit faire, et que..., ça veut dire que si c'est noté, on aura une bonne note.
55	Ens	D'accord. Et pour revenir au questionnaire, à la partie sur les notes, tu penses que les notes sont plus élevées pour les travaux en groupe ou que c'est l'inverse ?
56	Ele	Je pense que c'est plus élevé...
57	Ens	Et pourquoi ?
58	Ele	Ben... surement parce qu'on est plus alors on en fait plus que si on avait travaillé seuls.
59	Ens	D'accord, tu ne vois pas d'autres choses à ajouter ?
60	Ele	Non... non, pas trop. Mais en fait, je pense aussi que ça peut baisser si on est avec des gens qui ont du mal... Ils peuvent pénaliser le groupe avec leurs difficultés, enfin...
61	Ens	Bien... il y a un dernier point que je souhaite aborder avec toi, maintenant, et je te libère ensuite.
62	Ele	Oui, d'accord...

63	Ens	Dans le questionnaire, à la fin, je demandais si vous trouveriez normal que tout le monde ne fasse pas la même chose en cours... Il me semble que tu fais partie des rares élèves qui ont répondu oui. Tu pourrais m'expliquer pourquoi ?
64	Ele	Oui... en fait, je trouve que c'est normal que ceux qui ont plus de mal fassent des trucs plus faciles pendant que nous on fait des exercices normaux.
65	Ens	Ok. Tu penses que ça peut permettre autre chose de donner un travail différent à chacun ?
66	Ele	Ben... non... (prend le temps de la réflexion) je vois pas...
67	Ens	Toute à l'heure, tu disais que c'était difficile de reproduire ce qu'il se passe en entreprise au lycée. Et, en entreprise, c'est pas comme ça que ça se passe : chacun a des missions différentes...
68	Ele	Ah ben si... Par exemple, les comptables qui font la comptabilité et les secrétaires qui répondent au téléphone, tout ça ?
69	Ens	Oui, par exemple !
70	Ele	Ah oui... alors dans ces cas là, c'est utile parce qu'on peut faire plusieurs tâches en même temps, c'est ça ?
71	Ens	Oui, tu vois, ça peut permettre d'avoir une organisation qui facilite travail.
72	Ele	Oui, oui, c'est vrai.
73	Ens	Très bien, on va s'arrêter là du coup. Merci beaucoup pour ta participation... C'est bien, parce que tu as fait l'effort de bien répondre aux questions. Du coup, merci pour tes réponses.

Annexe 3 – Entretien avec Marlyatou B, élève de première

1	Ens	Alors... Marlyatou... Te rappelles-tu pourquoi nous avons un entretien ensemble ce matin ?
2	Ele	Oui Monsieur, c'est pour vous aider à réaliser votre projet de...
3	Ens	Oui, c'est exactement ça. C'est un projet qui permettra de mettre en place d'autres activités en cours.
4	Ele	Voilà, comme ce qu'on a fait avec votre questionnaire là...
5	Ens	Voilà oui, il s'agit du même projet.
6	Ele	Donc vous avez encore des questions à me poser ?
7	Ens	Oui, on va revenir un petit peu sur tes réponses au questionnaire et puis je te poserai d'autres questions. Ça ira ?
8	Ele	Oui, oui...
9	Ens	Alors... Pour commencer, j'ai noté que, dans ton questionnaire, tu as déclaré apprendre plus lors des cours où vous faites des actions professionnelles...
10	Ele	Oui, c'est ce que j'ai dit, oui, c'est ce que tout le monde a dit non ?
11	Ens	Alors... non, pas forcément, mais ce qui m'intéresse c'est de savoir pourquoi tu penses ça.

12	Ele	Et bah c'est dans ces situations là qu'on apprend à faire des choses concrètes ! On travaille comme si on était en stage...
13	Ens	D'accord, et qu'est-ce qui fait que tu as l'impression d'être en entreprise ?
14	Ele	Et bien la situation elle fait qu'on est comme dans une entreprise.
15	Ens	Oui, mais dans cette situation, qu'est-ce qui est comme dans une entreprise ?
16	Ele	Ben... les tâches que nous avons à faire ! Par exemple, la fois où on a dit comment étaient les clients d'un salon de coiffure, et bah c'est quelque chose qu'on pourrait faire en tant que gérant d'un salon par exemple.
17	Ens	D'accord, donc pour toi, ce sont des situations réalistes ?
18	Ele	Oui, évidemment, pourquoi vous demandez ça ?
19	Ens	En réalité, tous les élèves ne pensent pas la même chose, alors je cherche à comprendre ce qui fait que les élèves peuvent trouver les situations réalistes.
20	Ele	Moi je pense que c'est réaliste parce que vous, vous connaissez l'entreprise, alors dans vos cours, vous parlez forcément de choses qui peuvent vraiment se passer.
21	Ens	D'accord. Et quand tu travailles en cours, dans une situation d'entreprise, tu as l'impression de progresser ?
22	Ele	Euh... je ne sais pas trop... En tout cas, je sais que je fais des choses que je n'avais jamais faites avant.
23	Ens	Ok, je vois, tu as plutôt l'impression de découvrir la vente en fait ?
24	Ele	Oui, c'est comme ça que je vois les cours oui.
25	Ens	D'accord, et as-tu aussi la sensation de devenir « professionnelle » de la vente ou de l'accueil ?
26	Ele	Ben... un peu, oui... m'enfin, pas complètement parce que je pense qu'on est encore trop jeunes pour vraiment devenir des professionnels. On le sera après, quand on travaillera vraiment.
27	Ens	Donc tu penses que ce n'est pas le « bon moment » pour se professionnaliser ?
28	Ele	Si, mais je pense aussi qu'on est qu'au début et qu'on peut pas, maintenant, être de parfaits professionnels.
29	Ens	D'accord, je vois ce que tu veux dire. Toute autre chose, il y a un point sur lequel je souhaite qu'on revienne. En répondant au questionnaire, tu as déclaré préférer le travail individuel au travail en groupe...
30	Ele	Ah oui, ça oui !
31	Ens	...et tu expliques ça en disant que le travail sera dégradé parce que la plupart des élèves de la classe ne font rien...
32	Ele	Bah de toute façon personne ne travaille ici, c'est dans tous les cours pareil !
33	Ens	Alors, je t'arrête là-dessus. On ne se voit pas pour juger la classe, mais plutôt pour discuter autour du projet dont j'ai parlé...
34	Ele	Non mais c'est vrai ce que je dis !
35	Ens	Ça signifie que tu considères que ton travail individuel est de meilleure qualité qu'un travail collaboratif ?
36	Ele	Oui, et même quand je travaille en groupe, je préfère faire le travail toute seule et voir après si les autres ont fait des trucs bien.
37	Ens	D'accord, donc en clair, quand tu travailles en groupe, tu fais tout le

		travail seule parce que tu penses que les autres ne vont pas travailler suffisamment ?
38	Ele	Oui, c'est toujours comme ça...
39	Ens	Et, est-ce qu'il y a d'autres raisons qui expliquent que tu fonctionnes comme ça ?
40	Ele	Ben, quand on travaille en groupe, je sais jamais quoi faire... alors je fais tout...
41	Ens	Tu sais jamais quoi faire... est-ce que tu peux dire pourquoi ?
42	Ele	Ben, dans un groupe, il y a souvent plusieurs tâches à faire, et je sais jamais si je dois tout faire.... Et parfois, quand c'est nouveau, je sais pas non plus comment m'y prendre...
43	Ens	D'accord, et tu penses qu'on pourrait résoudre ces problèmes là comment ?
44	Ele	Et ben... des fois... je me dis que si le prof, enfin c'est pas que vous, si le prof était plus autour de nous, j'y arriverais mieux
45	Ens	Ok. Donc si je résume, tu te sentirais plus à l'aise pour travailler en groupe si tout était plus organisé...
46	Ele	Ah oui, c'est vraiment ça, plus organisé ! C'est ça que je voulais dire !
47	Ele	(Reprend la parole) Mais avec les autres, c'est dur à faire...
48	Ens	Oui, tu me l'as déjà plus ou moins dit tout à l'heure... Peut-être que s'il y avait plus d'organisation, les autres élèves travailleraient plus facilement eux aussi.
49	Ele	C'est à eux qu'il faut dire, demander ça....
50	Ens	Autrement, pour finir sur le travail en groupe, j'ai lu dans ton questionnaire que tu pensais que tes notes en groupe étaient plus basses que tes notes individuelles...
51	Ele	Oui, pour toutes les raisons que je vous ai dites là... et puis c'est vrai, j'ai toujours dans les 12 en groupe alors que j'ai souvent 15 ou 16 aux contrôles toute seule.
52	Ens	Comment tu expliques ça ?
53	Ele	Ben, je vous ai dit, c'est les autres qui travaillent pas, ils font rien...
54	Ens	Donc tu préférerais des notes individuelles, même pour les travaux en groupes ?
55	Ele	Oui, ça, ça serait vraiment bien, bien mieux...
56	Ens	D'accord. Pour finir, je sais pas si tu te souviens de la dernière question du questionnaire...
57	Ele	Si, pour savoir si c'était possible que tout le monde fasse pas la même chose !
58	Ens	Oui, ta réponse m'a marqué car tu parles clairement d'injustice...
59	Ele	Ben oui, c'est pas normal que certains puissent faire des trucs plus faciles parce qu'ils ont du mal alors que nous, on travaillerait sur des tâches plus dures...
60	Ens	Alors, ce que tu dis là, c'est plus si on raisonne en termes de niveaux... mais si on raisonne plus en répartition des tâches en disant « untel fait ci, untel fait ça.. » pour que le travail soit réalisé...
61	Ele	Mais il y a des tâches qui sont plus faciles que les autres ! Et puis ça veut dire qu'à la fin, tout le monde saura pas faire les mêmes choses, alors ça sert à rien...
62	Ens	Oui mais si on s'organise de façon à ce que tout le monde fasse tout, mais

		pas au même moment... A la fin, tout le monde aura fait la même chose...
63	Ele	Mais on saura pas qui est le meilleur pour chaque tâche aussi...
64	Ens	Tu crois vraiment que c'est ça l'objectif, être le meilleur ?
65	Ele	Oui, si on veut trouver un travail après, faut être le meilleur !
66	Ens	Pour l'instant, on est encore au lycée, en classe de première, alors il n'y pas de concurrence entre vous...
67	Ele	Non, mais après, on sera en concurrence je pense.
68	Ens	Actuellement, ce n'est pas le cas... Alors il faut essayer de tirer profit du travail que vous réalisez, y compris en groupe.
69	Ele	Oui, oui...
70	Ens	Bien... ça fait une quinzaine de minutes qu'on discute, je vais pouvoir te libérer... et te remercier d'avoir participé.
71	Ele	De rien, c'est normal.
72	Ens	Bien, d'autant que tu as bien répondu à chaque question, donc c'était intéressant. Merci Marlyatou.

Annexe 4 – Éléments sur la séquence « Conclure une vente », basée sur une mise en situation professionnelle

- Organisation des entretiens de vente entre élèves

Simulations de vente - 9 mars 2015

GROUPES	Vendeurs	Acheteurs	Observateurs	Film ?
1	Melvyn	Lisa	Emilie	
2	Badr	Pauline A	Marlyatou	
3	Alexis	Pauline P	Sarah	
4	Dylan	Hanaa	Pauline D	
5	Maëva	Dina		
<i>Client</i>	<i>QUENTIN</i>	<i>MAUCLAIR</i>	<i>LUNEAU</i>	

- Grille d'analyse de l'entretien de vente

Critères de performance	I	M	TB	Remarques
Questionner le client afin de comprendre ses besoins				
Reformuler la demande du client pour s'assurer de l'avoir comprise				
Proposer un véhicule au client en annonçant le prix total				
Justifier la proposition faite au client en lui démontrant qu'elle correspond à sa demande				
Expliquer au client qu'il devra fournir une caution de 500,00 €				
Répondre aux objections du client s'il en émet				
Remplir la fiche de proposition commerciale en questionnant le client				
Inciter le client à s'engager en lui demandant son permis de conduire afin d'en relever les numéros				
Proposer l'assurance complémentaire ADA				
Reformuler ce qui a été convenu avec le client et expliquer que vous rédigez le contrat de location afin qu'il doit prêt au moment où le client prendra le véhicule				
Saluer le client avec la formule suivante : « Au revoir, madame/monsieur, excellente journée à vous » et avec le sourire				

- Exemple de contrat de vente à vérifier, rédigé par un élève et vérifié par un autre



Agence d'Angers
 30 rue Denis Papin
 49000 ANGERS
 Tél: 02 41 87 48 08
 N°SIRET: 80478103700010

CONTRAT DE LOCATION

Numéro : XXXXXXXX

Date : XXXXXXXXXX

LOCATAIRE DU VÉHICULE	
Nom :	Prival
Prénom :	DAVID
Adresse :	133 impasse Jacques Brel

VÉHICULE LOUÉ	
Modèle :	Utilitaire 12 m3
Carburant :	Plein
DÉPART AVEC LE VÉHICULE	
Jour :	20/04/2015

Code Postal :	53600	Heure :	14h
Ville :	EVRON	Lieu :	Agence
N° PC :	364 206 783	RETOUR AVEC LE VÉHICULE	
Délivré à :	Laval	Jour :	20/04/2015
Délivré le :	08/02/1990	Heure :	18h
		Lieu :	Agence

PRESTATIONS

Nombre de jours de location :	0,5
Prix du forfait :	34,00
Kilomètres compris dans le forfait :	50
Kilomètres supplémentaires :	0
Prix d'un kilomètre supplémentaire :	0,19

SERVICES ADDITIONNELS

Montant assurance complémentaire :	
Assurance complémentaire acceptée :	1

CAUTION

Montant de la caution :	500,00
-------------------------	--------

MONTANT TOTAL DE LA LOCATION

Montant du forfait :	17,00
Kilomètres supplémentaires :	0,00
Assurance complémentaire :	49,90
Montant total TTC dû par le client :	66,90

Signature ADA

Signature Locataire

Remarques :

Pour rédiger les contrats, les élèves disposaient de :

- Une fiche de procédure interne à l'entreprise ADA relative à la rédaction des contrats
- Une fiche de « proposition commerciale » remplie par leur soin durant l'entretien de vente et récapitulant les informations nécessaires à la rédaction du contrat

Pour vérifier les contrats des autres apprenants, les élèves disposaient de :

- La fiche de « proposition commerciale » remplie par l'élève rédacteur contrat et récapitulant toutes les informations devant figurer sur le contrat

Résumé

Ce travail de recherche se concentre sur la mise en situation professionnelle des élèves de la filière « Accueil et Relation Clients et Usagers » du baccalauréat professionnel. Dans un premier temps, il présente le contexte dans lequel je travaille. Les profils des classes dont j'ai la responsabilité et la situation qui caractérise le lycée y sont détaillés. Ce contexte est marqué par le manque d'adhésion des élèves de classe de première aux mises en situations professionnelles. Dans un second temps, mon mémoire définit un cadre théorique de la mise en situation professionnelle. Des travaux de Mayen, Olry et Masson ainsi qu'un projet mené par le lycée professionnel Beaugrenelle, à Paris, fixent la dimension scientifique de mon travail. Ils déterminent les tenants et les aboutissants de mises en situations professionnelles faisant sens auprès des apprenants et leur permettant de développer des compétences. Ensuite, des données collectées grâce à un questionnaire administré aux élèves et la conduite de deux

entretiens d'explicitation menés avec deux jeunes filles de baccalauréat professionnel ARCU, portant sur les mises en situation professionnelle, sont confrontées au cadre théorique déterminé. Cette confrontation entre les données relatives à la vision des mises en situations professionnelle des élèves et le cadre théorique établi permet d'expliquer la teneur de mon contexte de travail. De cette manière, ce mémoire cible les éléments sur lesquels il convient d'agir pour optimiser la mise en œuvre de situations professionnelles.

This research work focuses on the professional training of the customer service students preparing for the professional baccalaureate. Initially, there is a presentation of my work environment – I've detailed the profile of the students under my responsibility and the distinctive features of the high-school in which I worked. It turns out that the eleventh grade students were not really interested by this professional training. Secondly, my essay defines the theoretical framework of professional training. Mayen, Olry and Masson's works and a project led by the Parisian professional high-school 'Beaugrenelle' give the scientific dimension of my work ; they define the ins and outs of professional training that makes sense to the learners and enables them to develop skills. Then, I've confronted some data collected from a questionnaire I gave to the students and from two interviews I did with two final year customer service students concerning the professional training to the defined theoretical framework. This confrontation between the students' outlook on professional training and the defined theoretical framework allows me to explain the content of my working conditions. This way, this research work shows what can be changed in order to improve the implementation of professional training.

Mots clés : Situation professionnelle, développement professionnel, travail collaboratif, rôle de l'enseignant

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné Pierre FOUCAULT, déclare être pleinement conscient que le plagiat d'autres publications, quelles que soient ses formes (y compris internet), constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources externes que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.