

ALTERNANCE ET RAPPORT THÉORIE/PRACTIQUE : UN ITINÉRAIRE DE RÉFLEXION

Marie-Laure CHAIX

Sommaire. *Cet article se présente comme un itinéraire de réflexion sur la signification du rapport théorie/pratique dans les dispositifs alternants utilisés dans la formation des enseignants et des formateurs et, plus particulièrement, "le stage" et "l'étude de terrain". C'est un itinéraire qui oscille entre une activité de formation auprès d'ingénieurs-formateurs du ministère de l'Agriculture et de la Forêt et une activité de recherche sur les dispositifs de stage intégrés dans la formation initiale des lycées agricoles. Chaque étape a fourni des hypothèses pour la recherche ou des propositions de dispositif pour l'enseignement.*

Alors que, dans "l'étude de terrain", le rapport théorie/pratique prend le sens d'un rapport social expert/praticien, ce positionnement de leur savoir et de leur parcours amène les élèves-ingénieurs dont il sera question ici, à s'interroger sur leur projet professionnel et sur l'institution qui les forme. Le "stage", en tant que situation plus impliquée, réactive les enjeux à plusieurs niveaux : enjeux de pouvoir déjà présents dans l'étude de terrain et nécessitant des formes de contractualisation, enjeux épistémologiques et de formation de l'identité professionnelle pris en compte dans les dispositifs d'implication et de distanciation.

Summary. *This article appears as a course of reflection on the meaning of the theory-practice relationship, in alternating device used in the training of teachers, trainers and more particularly those in charge of "training periods" and "field studies". It's a course oscillating between a training activity for engineers of the Ministry of Agriculture and Forestry and a research activity on the training period devices applied to the initial training in agricultural schools. Each stage provided hypotheses for research or propositions of devices for education.*

As in "field study" the theory-practice relationship takes the sense of a social relation expert-practitioner, this positioning of their learning and their course leads the student-engineers referred to in this article to wonder about their professional project and the institution training them. The "training period" as a more involved situation reactivates motivation at several levels: the power aspect already present in the field study and requiring forms of contractualization; the epistemological aspect and training aspect linked with the professional identity taken into account in the involvement and distance movements.

Faire le point sur les rapports théorie/pratique tels que j'ai pu les appréhender dans les dispositifs alternants n'est pas une tâche facile dans la mesure où ma réflexion s'est élaborée dans des situations différentes : la formation d'ingénieurs-enseignants (1), des recherches sur l'enseignement technique agricole (2). Je présenterai donc cet itinéraire de réflexion comme un premier état d'élaboration, l'esquisse d'un travail d'analyse de pratique.

Je précise, aussi, que je me limiterai aux deux formes d'alternance auxquelles j'ai eu affaire : le stage et l'étude de « terrain » (3). Leur comparaison est riche d'enseignement. En effet, selon que l'on a affaire aux « stages » ou aux « études de terrain », le mode d'implication est bien différent : les stages supposent la participation effective des personnes en formation aux pratiques (productives, d'enseignement...) du lieu professionnel ; par contre, « l'étude de terrain » n'oblige pas à une participation aux pratiques de ce « terrain » mais elle se fonde sur une distanciation méthodologique par l'observation, des entretiens d'enquête, la consultation de documents. Cette comparaison sommaire me permet d'introduire la notion de théorisation comme mode principal d'élaboration d'une pensée et d'un projet personnels. La question sera, alors, posée de la façon suivante : comment les dispositifs alternants école / « terrain », centre de formation / « terrain », sont-ils susceptibles de favoriser cette théorisation ? Et pour mieux délimiter le sujet, je prendrai l'exemple des dispositifs qui affichent explicitement des objectifs de formation professionnelle, soit, deux dispositifs dits « d'étude de terrain » et un dispositif dit de « stage ».

(1) « L'histoire d'un groupe enseignants-élèves en interoption. » ENSSAA, Document de travail, novembre 1975. « Alternance et formation des enseignants. » Communication à l'Université d'été de Dijon, juillet 1990. « Quels savoirs développés dans un projet d'ingénieur » Communication au Colloque de Tours, octobre 1990. « En quoi l'itinéraire des ingénieurs d'agronomie intéresse-t-il la réflexion sur la professionnalité des enseignants » in Recherche et Formation, n°7, 1990, pp.115-125.

(2) Cf. CHAIX M.L. : « Comment penser l'articulation école-entreprise ? L'exemple des stages en exploitation agricole ». Formation, emploi n°12, 1985, pp 17-25. Cet article est issu d'une thèse soutenue en 1983. « Entre lycée et entreprise, comment se forme-t-on à une profession ? » Communication au Colloque de Sherbrooke, Canada, septembre 1991.

(3) J'utilise ce terme dans un sens générique pour désigner tout lieu dont la vocation première n'est pas d'être un lieu de formation mais qui est institué comme tel par contrat avec un centre de formation.

I. L'ÉTUDE DE TERRAIN : UNE RECONTEXTUALISATION DU RAPPORT THÉORIE/PRACTIQUE

Dans l'enseignement supérieur agronomique où je travaille, le contact avec les lieux de la vie professionnelle est permanent. Il est organisé dans des dispositifs dont la diversité d'appellation correspond à une diversité d'objectifs, de modes d'organisation, de « terrains », raisonnés sur l'ensemble de la formation. À l'ENSSAA (4), par exemple, on trouve des « stages », des « études techniques », des « études d'exploitation agricole » ou des « études de thème », un « projet d'ingénieur » et un « mémoire ». On peut dire, rapidement, que tous ces dispositifs ont pour but d'assurer un rapport étroit entre savoirs scientifiques, savoirs techniques et savoirs des praticiens, mais aussi d'entraîner à l'analyse des différentes disciplines dans les contextes et situations professionnelles où les ingénieurs d'agronomie auront à les mettre en œuvre.

L'une de ces situations est l'enseignement technique et économique dans les lycées agricoles, principalement aux niveaux IV et III des cycles secondaire et supérieur court. Je limiterai donc mon propos aux dispositifs mis en place pour la préparation à la fonction d'enseignant et, plus largement, à la fonction d'ingénieur-formateur, dispositifs dans lesquels j'interviens principalement.

1. « L'étude de petite région agricole » ou « interoption » : le rapport théorie/pratique comme expression du rapport expert/praticien et induction pour une première réflexion sur le projet personnel/professionnel des étudiants

En 1967-68, date de l'implantation de la formation des ingénieurs à Dijon, l'affectation principale à l'enseignement agricole avait provoqué une levée de boucliers chez les premiers sortants de l'ENSSAA (5). C'est dans ce contexte qu'a été mise en place « l'interoption », ou « étude de petite région agricole ». L'objectif assigné à ce dispositif : former un ingénieur agronome selon une démarche utilisable dans sa vie professionnelle future. La démarche effectivement mise en place reproduisait donc celle d'un futur ingénieur chargé du développement d'une

(4) École Nationale Supérieure des Sciences Agronomiques Appliquées, l'une des deux Écoles de formation d'ingénieurs fonctionnaires du ministère de l'Agriculture et de la Forêt, la seconde étant l'École Nationale du Génie Rural, des Eaux et des Forêts (ENGREF).

(5) Dans leur histoire comme dans leurs pratiques, les ingénieurs d'agronomie ne se définissent pas exclusivement comme des enseignants. Ingénieurs-fonctionnaires du ministère de l'Agriculture, leur mission principale est « la formation des hommes » dans le

petite région agricole. Deux hypothèses principales avaient permis d'établir un consensus des enseignants autour de cet objectif et de cette démarche : les ingénieurs d'agronomie ne pouvaient pas être seulement des enseignants, ils devaient reconquérir une identité et des fonctions liées au développement agricole qui avait été, jusqu'en 1965, leur mission principale ; mais on pouvait penser, aussi, que l'ingénieur chargé d'enseignement utiliserait cette même démarche avec ses élèves, surtout dans les classes de BTS, et que l'on formait, ainsi, un type d'enseignant qui ne s'enfermerait pas dans sa classe ni dans son établissement, qui établirait des liens de travail avec les organisations professionnelles de sa région et soutiendrait, ainsi, sa crédibilité d'ingénieur dans l'enseignement.

Le dispositif comportait quatre phases : l'exploration des problèmes socio-économiques d'une petite région agricole, l'étude approfondie de l'un de ces problèmes, l'étude d'une exploitation agricole de la région, une synthèse-diagnostic qui faisait l'objet de « feed-back » lors de réunions dans la région. Ce dispositif avait deux caractéristiques importantes : il était organisé et encadré par trois équipes pluridisciplinaires d'enseignants, chaque équipe comprenant un enseignant de chacune des disciplines enseignées à l'ENSSAA : phytotechnie, zootechnie, économie, sciences humaines et sociales ; dans sa forme première il se déroulait sur toute la première année de formation à raison de deux jours par semaine, les trois autres jours étant consacrés à la formation disciplinaire. Les allers-retours entre le « terrain » et l'École étaient donc fréquents. On pouvait identifier les effets du rapport théorie/pratique dans ces allers-retours mais aussi dans le rapport de ce dispositif à la formation disciplinaire dispensée dans les trois autres jours de la semaine.

De ce dispositif où j'étais enseignante des sciences humaines et sociales et auquel j'ai longtemps participé, je retiendrai les deux questions déterminantes qu'il faisait surgir chez les élèves-ingénieurs : la question de leur identité d'expert (d'ingénieur) et celle de leur projet professionnel.

secteur des professions liées à l'agriculture. (cf. P. MULLER : Grandeur et décadence du professeur d'agriculture. CERAT, Institut d'Études Politiques de Grenoble). Un peu plus d'un tiers assurent cette mission comme enseignant en lycée agricole, en zootechnie, phytotechnie, économie. Les autres sont les cadres administratifs de ce système de formation aux niveaux régional ou national, ils sont chargés d'étude dans des centres de recherche appliquée, ils travaillent en coopération, ou encore dans des services spécialisés comme « la protection des végétaux ». Ils représentent, aussi, la majorité des chefs d'établissement d'enseignement et de formation professionnelle agricole.

La première question venait très rapidement, dès les premiers entretiens réalisés avec des acteurs de la petite région et, principalement, les agriculteurs. La nécessité de se présenter et de présenter l'objet de leur enquête renvoyait aux ingénieurs la question de : qui vais-je dire que je suis ? S'ils savent que je suis ingénieur agronome, ne vont-ils pas essayer de me mettre dans l'embarras en me posant des questions auxquelles je ne saurai pas répondre parce que je ne connais pas la « pratique », ou, au contraire, ne rien dire de ce que je veux savoir parce qu'ils craindront mon jugement d'expert ? La question de leur identité se posait donc comme doute ou interrogation sur leur identité d'expert élaborée principalement dans la fréquentation de la « théorie » et des Grandes Écoles. Le rapport au savoir laissait apparaître un rapport social dominant/dominé, expert/praticien, qui pouvait à tout moment se renverser ou empêcher la communication.

Ce contact avec les acteurs du « terrain » avait un effet complémentaire : l'interrogation sur le projet professionnel. Incités à se définir au-delà de leur position d'étudiants comme de futurs ingénieurs, ils ramenaient dans les premières séances à l'ENSSAA des interrogations sur ce qu'ils voulaient faire : chercheur ? expert auprès des agriculteurs ? ingénieur-enseignant ? Ils confrontaient ces interrogations à ce que leur proposait, d'une part, les enseignants et le cursus de formation, d'autre part, les emplois qui leur étaient dévolus à la sortie de l'École. Ce n'est qu'après cette phase d'incertitude et de reformulation d'objectifs qu'ils consentaient à réinvestir la démarche proposée. Non sans quelque désillusion pour certains.

Le dispositif alternant avait donc deux effets majeurs et complémentaires. Il renvoyait les élèves-ingénieurs à la signification de leur parcours antérieur : le rapport expert/praticien émergeait comme rapport social distinguant des groupes dominants et des groupes dominés (rapport qui pouvait toujours s'inverser). Cette recontextualisation les obligeait, alors, à une redéfinition personnelle et professionnelle de leur pratique future. Cette pression à la redéfinition se manifestait comme la première crise du groupe de travail qu'ils formaient, crise qui trouvait sa résolution dans le cadre de ce même groupe, en présence des enseignants des quatre disciplines de l'ENSSAA, lors d'une séance de régulation.

Mais les ingénieurs allaient désormais interroger toute leur formation à travers ce projet ainsi que leur emploi futur.

2. Le « stage en région d'agronomie » reprend l'objectif de réflexion sur le projet professionnel. C'est, aussi, une démarche d'exploration du contexte professionnel et de ses préoccupations

Ce « stage » a été mis en place progressivement au début des années quatre-vingt et il a fini par prendre la place de « l'étude de petite région agricole » en début de formation. Sa durée était de trois semaines et on y associait trois jours ou une semaine de préparation et d'exploitation à l'ENSSAA.

Si nous nous en tenons à notre définition initiale, ce « stage » était plutôt une « étude de terrain ». Son objectif principal : permettre aux élèves-ingénieurs d'agronomie de « se situer par rapport à leur activité professionnelle future, c'est-à-dire, également, de se situer par rapport à l'itinéraire de formation qu'ils vont suivre pour s'y préparer » (note de 1985). Il s'agissait, par la même occasion, de découvrir ce qu'était un établissement d'enseignement technique agricole. C'était une première découverte des métiers d'ingénieur d'agronomie dans le contexte des institutions politiques, administratives, de formation initiale et de formation d'adultes. En ce sens, le « stage en région d'agronomie » rapprochait les élèves-ingénieurs des lieux de leur emploi futur plus que n'avait pu le faire « l'étude de petite région agricole ». Il les impliquait, aussi, plus rapidement, dans une réflexion sur la dimension « fonctionnaire », « service public », de leur profession et des organisations administratives, supports de cette profession. Mais une des dimensions de « l'étude de petite région agricole » demeurait : l'inter-option, c'est-à-dire la prise en charge de cette activité par un groupe d'enseignants de chacune des disciplines de l'ENSSAA. Les Sciences sociales assuraient l'animation de l'ensemble.

Trois sortes d'outils d'investigation étaient fournis lors de la préparation à l'ENSSAA :

- une analyse des enjeux actuels de la formation et du développement comprenant une information sur les institutions, l'histoire de l'enseignement et les systèmes de formation professionnelle, l'histoire du cours d'agronomie ;
- la formation à quelques outils méthodologiques de type sociologique et psychosociologiques pour permettre le recueil d'informations au cours du stage ;
- la définition et le choix de thèmes d'études significatifs avec les organismes qui faisaient l'objet de l'observation.

Les étudiants partaient donc avec un certain nombre d'analyses et d'outils d'investigation signés d'une perspective de sciences sociales. Mais les thèmes choisis étaient reliés aux préoccupations des acteurs sociaux de « terrain », et les étudiants encadrés par des enseignants-chercheurs de toutes les disciplines de l'ENSSAA et pas seulement des sciences sociales.

Ainsi, les thèmes d'étude étaient définis avant de partir en stage, entre les enseignants, les ingénieurs en formation et les responsables des organisations départementales et régionales qui faisaient l'objet d'investigations. Les partenaires se mettaient d'accord, par téléphone, sur ce qu'il paraissait important d'étudier, à ce moment-là, et qui pouvait faire l'objet d'un travail rapide de la part des ingénieurs en formation. Ceux-ci se répartissaient, ensuite, par groupe de trois ou quatre, dans les différentes régions sollicitées, la base administrative restant le lycée agricole. Notons que, par région, il devait y avoir au moins un thème issu d'un établissement d'enseignement ou de formation et un thème issu des organisations administratives ou de développement (6).

Toute cette démarche avait pour objet de proposer des outils d'investigation de ce qu'on appelle la « réalité », outils de connaissance et outils méthodologiques. Et ces outils nous semblaient nécessaires pour deux raisons, au moins : parce que la connaissance du contexte économique et administratif de l'enseignement nous paraît faire partie de la professionnalité enseignante, parce qu'ainsi nous pensons éviter la banalisation de l'observation et restituer au « terrain » sa complexité.

Ce dernier argument n'est pas sans importance : des étudiants sortant d'un système scolaire sont invités à observer principalement un système scolaire et sont mis en situation d'y voir autre chose que ce qu'ils y ont toujours vu ; si l'effet « dépaysement » joue du fait de l'élargissement de l'investigation à des organisations administratives et de développement, l'information et les différentes modalités proposées pour cette investigation avant le stage, renforcent cette démarche. Ce qui veut dire qu'au retour, il y a une exploitation des informations et des représentations.

(6) Quelques exemples de thèmes retenus en 1985 : « Installation des jeunes agriculteurs et quotas laitiers », « utilisation pédagogique de l'exploitation agricole annexée au lycée », « rôle des services publics dans le développement agricole », « Le réseau des maîtres de stage et la formation au lycée ».

Le dispositif d'exploitation réservait deux voies de mise en forme des informations et de l'expérience en rapport avec les deux dimensions identifiées dans « l'étude de petite région agricole » : théorisation et reformulation d'un projet personnel :

- Une production écrite à partir du thème d'étude. Cette production était discutée par petits groupes au retour du stage, une réflexion transversale aux différents thèmes était élaborée pour faire émerger les questions centrales, c'est-à-dire : qu'avez-vous perçu du rôle et de la place des Ingénieurs d'Agronomie que vous avez rencontrés dans les différents secteurs que vous avez observés ? Que pouvez-vous dire des problèmes et enjeux qui concernent aujourd'hui l'enseignement dans le contexte économique et social de l'agriculture ?

- Un travail d'exposition ou de jeu dramatique. L'on essayait, par là, de recueillir des éléments non répertoriables par l'analyse rationnelle telle qu'on la produit dans un document écrit. On mettait ainsi l'accent sur le fait que l'observation des rôles professionnels ne suffit pas à la réflexion sur ces rôles mais qu'il est nécessaire que les étudiants mettent à l'épreuve ces rôles observés dans de véritables « jeux de rôles » pour comprendre, au sens clinique, ce qu'ils en font pour eux-mêmes. C'est une voie d'élaboration de l'identité professionnelle. C'est aussi, à notre avis, une voie d'élaboration théorique qui aidait à la production écrite.

Car nous pensons que l'écrit n'est pas réservé à la théorisation ni le jeu ou l'exposition à l'exploration des rôles professionnels. L'une et l'autre voie contribuent à l'un et l'autre objectif. Par l'exposition, par exemple, on incite les étudiants à réaliser une synthèse de leur réflexion et à ne pas en rester à un aspect simplement descriptif de leurs travaux. Dans cette perspective, écriture et mise en scène s'épaulent et se complètent (7).

Ainsi, en début de formation, on introduisait les élèves-ingénieurs au champ professionnel auquel ils allaient avoir affaire. Et on les introduisait de façon bien différente que dans l'étude de petite région agricole. C'est-à-dire qu'ils avaient affaire directement aux institutions dans lesquelles ils allaient travailler et ils rencontraient plus souvent des ingénieurs dans des emplois qu'ils seraient amenés à occuper aussi. La dynamique du « détour » était moins affirmée dans le choix du « terrain »

(7) Il faut remarquer que ce travail était réalisé avec des professionnels : un professeur d'éducation culturelle et un comédien.

mais restait affirmée dans la méthode (l'étude et non le stage). Dans les deux cas on pouvait dire qu'il y avait, comme l'annonce le titre, recontextualisation du rapport théorie/pratique. On peut dire, aussi, que l'on a affaire, avec l'étude de terrain, à un modèle pédagogique qui fait référence à la recherche.

II. LE STAGE PÉDAGOGIQUE EN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT : REÉMERGENCE DE LA RUPTURE THÉORIE/PRACTIQUE, RECHERCHE D'ESPACE DE TRANSITION ET DE CONTRACTUALISATION

À l'occasion du stage pédagogique, l'affrontement théorie/pratique apparaît plus fortement entre formateurs. Pourquoi ? À mon avis, pour deux raisons principales qui sont toutes deux en rapport avec des questions de légitimité : d'une part la concurrence autour de la question de la maîtrise de la pratique qui renvoie, elle-même, à la concurrence autour de la maîtrise de la formation professionnelle, d'autre part, les processus d'affiliation et d'identification présents à ce moment-là chez les élèves-stagiaires.

1. Le rapport théorie/pratique comme expression de la concurrence autour de la question de la maîtrise de la pratique et de la formation professionnelle

Ce stage a lieu au cours de la seconde année de formation et il est délibérément centré sur la mise à l'épreuve personnelle de l'enseignement dans une classe. On est, à ce moment-là, dans le registre de l'action. Or, si les « praticiens » de « terrain » le revendiquent comme étant le leur, les « théoriciens » du centre de formation ne sont pas en reste dans ce domaine.

Lors des recherches menées sur les stages en exploitation agricole inclus dans les formations de l'enseignement technique agricole, j'ai, ainsi, pu mettre en évidence que le rapport théorie/pratique est utilisé pour exprimer le rapport concurrentiel entre deux systèmes théorie-pratique qui revendiquent l'un et l'autre la formation efficace. Cette concurrence s'exprime par la non-reconnaissance de ce qui, chez l'autre, peut représenter l'efficacité, la maîtrise de l'action : au lycée il n'y aurait pas de « pratique », chez les professionnels, il n'y aurait pas de « théorie ». Quand, par exemple, on demande aux enseignants, d'une

part, aux agriculteurs-maîtres de stage, d'autre part, qui fait la théorie et qui fait la pratique, les enseignants revendiquent et la théorie et la pratique, ils jugent la pratique des agriculteurs trop enlisée dans les nécessités de l'action pour qu'elle s'articule en savoir complémentaire de leur théorie ; et, seule la pratique articulée à la théorie peut avoir quelque efficacité dans l'action parce qu'elle la rationalise, elle permet de prendre du recul. De leur côté, les agriculteurs revendiquent toute la pratique ; la théorie est renvoyée à un lycée considéré trop éloigné de l'action pour s'imposer comme référence. Car, pour eux, la pratique est ce savoir élaboré dans un contexte culturel précis (un mode de division des tâches et des responsabilités, un mode de transmission de ces responsabilités et de l'entreprise elle-même), dans un contexte d'épreuves à surmonter, de capacité à tenir malgré les aléas de l'histoire, du climat et de l'économie. Dans ce rapport concurrentiel, chacun des lieux va tenter d'imposer son modèle : un modèle légitimé par la recherche et la démarche scientifique du côté du centre de formation, un modèle justifié par l'insertion dans les problèmes « réels » du côté du « terrain ».

Est-on dans la même concurrence à l'ENSSAA ? Cette concurrence est présente dans le rapport ingénieurs d'agronomie/enseignants-chercheurs. Elle est surtout perceptible à l'ENSSAA où les deux catégories travaillent ensemble, quand des ingénieurs se présentent comme les représentants de ceux qui sont « sur le terrain », c'est-à-dire affectés aux différents postes recensés précédemment. Il y a donc bien un enjeu de pouvoir, de légitimité, autour de la question de la formation à la profession, qui met aux prises ceux qui pensent représenter un certain idéal de la profession et les formateurs. La nécessité de relations contractuelles entre centre de formation et « terrain », mais, aussi, avec les représentants d'une profession en tant qu'ils se sentent dépositaires d'une certaine image de cette profession, apparaît fortement dans cet exemple.

2. Le rapport théorie/pratique comme espace subjectif, espace d'élaboration de nouvelles représentations

Les formateurs comme les étudiants sont pris dans cette concurrence autour de la maîtrise de la « pratique », de la formation à la profession. Deux pièges les guettent alors : du côté des formateurs, renforcer leur maîtrise du système en renforçant l'emprise de leur « théorie » sur la « pratique » des acteurs du « terrain » ; du côté des étudiants, s'identifier à la « pratique » des acteurs de « terrain » en oubliant ou en rejetant la « théorie » enseignée à l'ENSSAA.

a) Les formateurs et Pygmalion

La seule voie de résolution est, sans doute, d'accepter de se rendre compte que la « théorie » enseignée n'est pas complémentaire de la « pratique » des acteurs de terrain et que c'est ce hiatus qui, paradoxalement, est favorable à leur possible communication et reconnaissance réciproque. Ce « hiatus » peut, alors, être investi comme espace de transition entre deux systèmes « théorie-pratique ».

On se situe, ainsi, dans l'optique selon laquelle on reconnaît au « terrain » une singularité et une complexité qui s'oppose à une conception du « terrain » comme lieu d'application d'une « théorie » venue du centre de formation, ou de « champ de manœuvre » pour apprenti-enseignant, ou, encore, d'espace de recueil d'informations qui seront mises en forme au centre. Il faudrait, réciproquement, sortir de l'idée selon laquelle « le terrain a toujours raison ». C'est ce à quoi peuvent entraîner les processus d'identification que nous allons envisager au point suivant.

Ce n'est pas, pour autant, renoncer à la mise en place d'enseignements et de dispositifs qui permettent aux étudiants d'acquérir une base conceptuelle et méthodologique large. C'est leur donner la capacité d'identifier, pendant le temps du stage, les questions jugées prioritaires par les acteurs du « terrain ». C'est accepter du côté de l'ENSSAA comme du « terrain », de se démettre d'une maîtrise totale (totalitaire ?) sur la formation des futurs professionnels de l'enseignement et utiliser l'alternance comme espace de « jeu », au sens mécanique de quelque chose qui n'est pas ajusté, mais aussi au sens d'un espace où tout n'est pas prévu. C'est donc un espace subjectif d'expérience et de confrontation laissé au libre jeu des stagiaires.

b) La position de stagiaire et les processus d'identification professionnelle

Les stagiaires sont des analyseurs de l'institution parce que ce sont à la fois des personnes qui se « déplacent » dans l'institution et des personnes « déplacées », symboliquement et physiquement. Au cours de leurs investigations, ils ont donc à réfléchir à ce pour quoi on les prend quand on s'adresse à eux, de quel discours sur l'institution on les fait destinataires. Par ailleurs, les stagiaires sont directement confrontés aux situations de formation. On se trouve donc, là, dans une dynamique d'implication.

Or, l'identification joue plus fortement en situation d'implication active qu'en situation d'observation. Quand on va en stage et qu'on est

très neuf par rapport au métier d'enseignant, on essaie de se raccrocher à toute pratique qui paraît efficace. L'enseignant-conseiller pédagogique risque toujours de devenir un modèle ou d'être donné pour tel. La pression du milieu dans lequel est immergé le stagiaire joue à fond dans l'imposition de modèles quand ils sont acceptés par le collectif.

Pour autant, on ne peut pas mettre entre parenthèses deux bénéfices majeurs de l'implication : c'est un moment d'affiliation à des valeurs, de compréhension des pratiques « de l'intérieur » et de constitution d'un « portefeuille » de pratiques « qui marchent » ; peut-être, aussi, tient-on souvent comme mode d'apprentissage mineur la capacité d'apprendre par imitation, par emprunt de telle ou telle procédure, de telle ou telle attitude jugée efficace pour résoudre tel ou tel problème. Un tel mode d'apprentissage peut devenir intéressant s'il est utilisé comme recherche de solutions diversifiées. La comparaison entre cas concrets devient, alors, un moyen efficace de théorisation.

Tout le problème sera de retirer des bénéfices de l'implication sans renoncer, pour autant, à la distanciation et à l'explication. C'est ce que nous avons tenté de mettre en place à propos du stage pédagogique en traitant le rapport implication/explication pendant le temps de formation à l'ENSSAA aussi bien que pendant le temps du stage lui-même.

3. Un dispositif de transition implication/explication comme moyen de traiter le rapport pratique/théorie

1. Pendant le stage

Le stage a une durée de cinq semaines. Les établissements sont choisis selon deux critères prioritaires : l'existence d'une équipe pédagogique vivante opérant auprès des classes de niveaux IV et III dont seront principalement chargés les futurs Ingénieurs-enseignants, et l'existence d'un encadrement disciplinaire solide au sein de cette équipe. Une progression est proposée : phase d'observation de plusieurs classes, de l'ensemble des lieux de l'établissement, progressivement prise en charge d'une partie du programme avec présence du conseiller pédagogique et d'un autre élève-ingénieur, puis prise entière de responsabilité sur une partie du programme et sans la présence du conseiller pédagogique. Cinq semaines pour faire cela, c'est très court et ce n'est pas vraiment de l'alternance puisqu'il n'y aura pas d'autre stage. Mais dans cette formation, c'est le choix qui est fait eu égard aux objectifs non directement pédagogiques qui y sont présents.

Le dispositif d'observation des situations de formation

Les étudiants sont associés par binômes de la même discipline afin de constituer, entre eux, ce dispositif d'observation des situations et pratiques d'enseignement ; nous pensons, en effet, que l'observation d'un pair vient compléter utilement celle d'un conseiller pédagogique parce que, entre autres choses, elle n'est pas prise dans le même rapport pédagogique.

Le dispositif d'étude et d'analyse de la pratique

Une étude de thème est proposée comme moyen de distanciation et d'analyse des situations de formation et du contexte institutionnel. On privilégie, alors l'approche méthodique d'un phénomène, d'une situation, d'un secteur particulier du lycée. Mais la formulation définitive des thèmes est laissée à l'initiative des stagiaires : elle est établie à partir des questions jugées importantes par les acteurs du « terrain » et d'un dialogue avec les formateurs du centre de formation (8). Cette étude, très circonscrite, est menée, généralement, par le binôme de stagiaires de chaque lycée.

Chaque stagiaire doit constituer un dossier personnel qui est le récit des difficultés rencontrées pendant l'enseignement et la façon dont, concrètement, il a essayé de les résoudre.

2. Avant et après le stage

La préparation et l'exploitation du stage sont fondées sur deux modules principalement :

a) un module portant sur les politiques et enjeux de la formation et du développement agricole, dans le cadre de la politique agricole et de la politique de formation en France et en Europe, et singulièrement, de la politique en matière de formation professionnelle. Ce module est réalisé à partir de dominantes sociologiques, historiques et économiques ;

b) un module portant sur la communication et les pratiques de formation à dominante psychosociologique et historique. Les pratiques font

(8) Quelques exemples de ces thèmes : (I). De quelle façon la recherche est-elle utilisée dans la formation ? Vous prendrez l'exemple de l'enseignement d'un concept ou de la mise en œuvre d'une démarche scientifique (II). La relation formateur-stagiaires en Centres de formation d'adultes est-elle transposable à la relation enseignant-élèves en lycée agricole ? Se fonder sur l'observation des méthodes pédagogiques utilisées dans l'un ou l'autre cas. (III) Comment les élèves et les enseignants construisent-ils leur connaissance des emplois qui sont offerts à l'issue de la formation ? Prendre l'exemple d'une filière précise.

l'objet d'un double traitement : la définition du champ de la formation à travers l'histoire de ces pratiques resituées dans l'histoire des idées et des politiques ; un entraînement personnel des étudiants à la mise en œuvre de ces pratiques dans différentes situations, et, dans le même temps, l'analyse des différentes dimensions de la situation pédagogique : le rôle des institutions, la relation maître-élèves, l'organisation des échanges, le choix des méthodes, les procédures d'évaluation, etc.

Ce choix témoigne d'une conception large du métier d'enseignant : l'enseignant est considéré comme partie prenante d'une politique éducative et participant à son évolution ; d'où la nécessité qu'il connaisse les tenants et les aboutissants de cette politique, traduite dans un système, mais aussi qu'il y détermine sa place en tant que celle-ci n'est jamais complètement définie, sauf à travers son action. Ce choix témoigne aussi, de l'importance donnée à l'identification du champ des pratiques de formation, à l'entraînement et à l'analyse de ces pratiques.

D'autres modules suivent qui concernent l'ingénierie de formation et des questions relevant des domaines techniques et économiques reformulés dans une approche problématisée par rapport au contexte social et économique actuel. Un projet d'étude avec commanditaire clôt la formation professionnelle.

CONCLUSION

Autour du rapport théorie/pratique tel que l'alternance le représente souvent, il y a, donc, à la fois, des enjeux de pouvoir qui concernent la nature des savoirs et de leur mode d'élaboration et de transmission, des enjeux épistémologiques de production de nouvelles représentations, des enjeux psychosociologiques d'élaboration de nouvelles identités professionnelles. Le hiatus souvent constaté entre références hétérogènes ou concurrentes peut être l'occasion de mettre en place des dispositifs de transition qui replacent l'étudiant et son projet personnel au centre du processus de formation. Aménager ce hiatus comme espace d'expérience personnelle mais aussi d'invention de nouvelles qualifications, de nouvelles façons d'envisager sa profession, de la pratiquer, de la définir est le défi auquel sont confrontés les enseignants-chercheurs de l'ENSSAA. Le risque, malgré tout, serait de laisser le stagiaire « se débrouiller » seul avec des références multiples, ce qui aboutirait à des effets de désorientation. D'où l'importance des régulations collectives au retour des stages et la capacité, pour l'institution de formation, de soutenir le conflit dont

les stagiaires, redevenus élèves, sont alors le siège, conflit qui se traduit, souvent, par la mise en question de la formation et des formateurs, ainsi que par un désinvestissement momentané de la formation. C'est là un passage obligé de la constitution de l'identité professionnelle.