



Open Archive Toulouse Archive Ouverte (OATAO)

OATAO is an open access repository that collects the work of Toulouse researchers and makes it freely available over the web where possible.

This is an author-deposited version published in: <http://oatao.univ-toulouse.fr/>
Eprints ID: 8832

To cite this version: MARCEL, Jean-François. Des interrelations entre recherche et formation : le cas d'un dispositif sur et pour le travail des conseillers pédagogiques de l'Enseignement agricole public français. In: *Les sciences de l'éducation dans les champs de formation : Quelles mobilisation et légitimation ?* Paris : L'Harmattan, 2011, pp. 61-88. ISBN 978-2-296-56410-7

Any correspondence concerning this service should be sent to the repository administrator: staff-oatao@inp-toulouse.fr

DES INTERRELATIONS ENTRE RECHERCHE ET FORMATION

LE CAS D'UN DISPOSITIF SUR ET POUR LE TRAVAIL DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE PUBLIC FRANÇAIS

Jean-François MARCEL

Professeur, UMR EFTS, ENFA, Université de Toulouse (France)

INTRODUCTION

Pour écrire ce chapitre, je me suis emparé d'une manière assez spécifique de la question qui structure cet ouvrage, à savoir : « Quelles mobilisation et légitimation des Sciences de l'éducation dans les champs de formation ? ».

Cette spécificité concerne d'abord le volet institutionnel puisque le chapitre présente un dispositif qui met en jeu à la fois le système d'enseignement technique agricole (au travers en particulier des conseillers pédagogiques – désormais CP -) que le système d'enseignement supérieur agricole (au travers de l'ENFA¹ et de son équipe de recherche en éducation). Il n'est pas inutile de préciser qu'au sein du MAAP², la recherche en éducation (présente sur seulement deux sites, Toulouse et Dijon) a beaucoup de mal à être repérée aux côtés des équipes des écoles vétérinaires, des écoles d'ingénieurs agronomes ou de l'INRA³. Cette spécificité concerne ensuite la manière dont j'ai appréhendé le thème de la formation. En effet, il s'agit plutôt d'une formation de formateurs puisque c'est précisément pour leur tâche de formation des enseignants-stagiaires que ce dispositif forme les CP. Cette spécificité concerne enfin les modalités de mobilisation et de légitimation que j'ai convoquées. La mobilisation de la recherche est effective durant les deux phases du dispositif présenté, pour fournir un cadre théorique et méthodologique d'analyse des pratiques et des savoirs professionnels des CP lors de la première phase, pour analyser les fonctions du CP et structurer le Vade Mecum dans la seconde phase. La légitimation passe par un travail de valorisation de la contribution de la recherche aux préoccupations professionnelles des acteurs du système, les CP d'abord mais aussi l'Inspection ou la DGER⁴. Cette valorisation vise à développer non seulement une connaissance de l'existence de cette potentialité que constitue la recherche en éducation mais aussi une reconnaissance de sa légitimité à contribuer au développement du système d'enseignement technique agricole.

¹ Ecole Nationale de Formation Agronomique : <http://www.enfa.fr/>

² Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche (MAAP)

³ Institut National de Recherche Agronomique (INRA)

⁴ Direction de l'Enseignement et de la Recherche (DGER) du Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche (MAAP)

Cette triple spécificité m'oblige à faire un bref détour par la posture du chercheur en éducation que j'adopte mais aussi que je défends. Elle n'est certainement pas indépendante du contexte institutionnel au sein duquel j'exerce mais elle est surtout sous-tendue par des valeurs et un militantisme certain pour une discipline universitaire, les Sciences de l'éducation, trop souvent affaiblie à la fois par des attaques externes qui me paraissent infondées et injustes et par des stratégies internes (notamment en terme d'identification) que je trouve assez peu cohérentes voire tendancieuses (comment, en étant recruté sur un support de 70^{ème} section, peut-on se présenter comme didacticien, sociologue ou historien ?).

Ainsi, dans une première partie, ce chapitre développe-t-il les caractéristiques principales de ma posture de chercheur en éducation en relation avec la demande sociale. J'illustre cette posture par la présentation d'un dispositif en deux étapes qui s'attache à articuler sans les confondre un volet d'intervention et un volet de recherche. Dans chaque cas, je souligne les avancées qu'a permises ce dispositif sur chacun des deux volets.

1 – UNE QUESTION DE POSTURE DU CHERCHEUR EN EDUCATION

L'analyse du dispositif que je vais présenter en suivant nécessite d'explicitier au préalable la posture de chercheur en éducation que j'ai adoptée et dont je continue à approfondir la théorisation. Une réflexion sur le lien entre recherche et formation entre dans le cadre plus large du lien entre recherche et intervention et s'adosse, largement en amont, à des choix axiologiques relatifs à la « position » du chercheur en éducation vis-à-vis de la demande sociale. Ma position, qui n'a aucune prétention à s'ériger en règle pour la communauté scientifique, est que le chercheur en éducation ne doit pas ignorer la demande sociale. Il doit même contribuer à la prendre en charge (par des interventions) tout en préservant son projet scientifique et tout en faisant en sorte, quand cela est possible d'articuler sans les confondre intervention et recherche. J'ai développé ce point de vue dans un article récent (Marcel, 2010) et je me borne ici à en reprendre les éléments principaux.

1.1 – UNE HYPOTHESE FONDATRICE

Cette posture repose sur l'hypothèse première que les démarches de recherche et d'intervention peuvent s'enrichir réciproquement, c'est-à-dire que la recherche va pouvoir alimenter l'intervention (et par là même fournir une réponse concrète à la question de l'utilité sociale des Sciences de l'éducation) et que l'intervention va pouvoir alimenter la recherche, permettre d'aller plus loin dans les analyses, générer de nouvelles questions et de nouvelles problématiques.

1.2 – ARTICULER RECHERCHE ET INTERVENTION

Une des conditions de l'articulation est que chacune des sphères préserve une autonomie relative. Dans le contexte de l'ENFA, la demande sociale est soutenue et, si cette intensité présente des avantages (en termes de dynamiques et financements en particulier), elle présente aussi des inconvénients, notamment le risque de la dispersion. Dès lors, c'est la consistance du projet scientifique qui permet d'éviter cette dérive. En effet, il ne peut y avoir articulation que si les thématiques sont relativement voisines. Ainsi, mes interventions se restreignent à celles pouvant être en lien avec mes objets de recherche.

A partir d'une distinction claire et rigoureuse de chacune des sphères, les articuler signifie, pour moi, de simultanément préserver leur autonomie réciproque (c'est-à-dire contribuer à produire des avancées scientifiques pour l'une et à améliorer le fonctionnement du système pour l'autre) et de les mettre en relations. Cette articulation, au-delà de la théorisation que je tente d'élaborer, requiert deux formes de clarification :

- sa lisibilité au sein du dispositif et je prône une « dissociation » dans les temps et les acteurs des phases de recherche sur et des phases d'intervention pour. Cela n'exclut pas l'élaboration d'espaces-temps intermédiaires mais il est important de « maintenir » des espaces-temps spécifiques de recherche et d'intervention.
- la contractualisation qui requiert une négociation préalable mais spécifique. En effet, sa fonction majeure, plutôt que de « rapprocher » des points de vue est de, simplement, les « mettre sur la table » et les faire connaître à l'ensemble des participants.

1.2 – LA CONSTRUCTION D'UN TIERS-ESPACE SOCIO-SCIENTIFIQUE

En résumé, je défends l'intérêt de la mise en place d'un tiers-espace socio-scientifique :

- qui repose sur une hypothèse : la recherche et l'intervention peuvent s'enrichir réciproquement et il est possible mais surtout pertinent de les articuler au sein d'un même dispositif.
- qui requiert plusieurs conditions : un projet scientifique cohérent et consistant, une demande sociale régulière et une « proximité relative » entre le contenu du projet et celui des commandes.
- qui ne relève pas d'une génération spontanée : il faut le construire, l'installer et le faire vivre et reconnaître.

Contrairement à l'espace de la recherche (que domine la figure du chercheur « aux gants blancs ») et à l'espace de l'intervention (que domine la figure de l'intervenant « aux mains dans le cambouis »), le tiers-espace socio-scientifique est habité par une figure marquée par le métissage et la nécessité d'établir du lien, qui retrouve pour partie celle du bricoleur (Lévi-Strauss, 1962). Le lien n'existe pas a priori, il doit l'anticiper, l'inférer, l'inventer, le créer. Si

les connaissances du projet et de la commande sont requises, son arme principale sera l'intuition, l'intuition d'un lien possible qu'il faudra ensuite « travailler » jusqu'à le faire exister.

2 – UNE RECHERCHE-ACTION SUR LA PHASE DE « DEBRIEFING »

Le dispositif que je vais présenter pour illustrer cette articulation comporte deux phases bien distinctes. La première était une commande de la DGER d'une recherche-action auprès d'un groupe de CP volontaires de l'enseignement agricole public français. A la suite des réflexions précédentes, il paraît nécessaire de dire quelques mots de la recherche-action

2.1 – REFLEXIONS A PROPOS DE LA RECHERCHE-ACTION

Je reprends sommairement les phases traditionnelles de la recherche-action en renvoyant pour plus de précision à de nombreux auteurs⁵ :

- a) Les acteurs de terrain rencontrent et identifient une difficulté ou un problème dans leur travail quotidien. Ils alertent leur hiérarchie.
- b) Cette hiérarchie transforme cette demande en une commande pour les chercheurs
- c) Des négociations s'engagent (analyse de la commande, objectifs, moyens, etc.) qui aboutissent à une contractualisation entre chercheurs et commanditaires
- d) S'en suit une phase de rencontre (et de négociations-clarifications) entre chercheurs et acteurs.
- e) Débute alors « véritablement » la recherche-action dont l'objectif est la construction d'une solution « pour » l'action des acteurs. Cette construction est « conjointe » dans le sens où la solution est élaborée, mise en œuvre et évaluée par les acteurs avec l'aide des méthodologies de la recherche (fournies par les chercheurs).
- f) Le dispositif se clôt par une « reddition de comptes » des chercheurs aux commanditaires selon les termes fixés par le contrat (souvent un rapport).
- g) Parallèlement les chercheurs ont mis en œuvre une recherche « sur » l'action des acteurs.

Le dispositif de recherche-action est d'une part rendu périlleux par la « chaîne » de la commande. Les acteurs rencontrent un problème (dont l'identification est souvent assez imprécise) mais ce sont les commanditaires qui passent la commande (1^{ère} transformation) puis négocient avec les chercheurs jusqu'au contrat (2^{ème} transformation). Enfin les chercheurs négocient avec les acteurs (3^{ème} transformation) et « l'explicitation » du problème constitue d'ailleurs un enjeu important du dispositif. Je défendrais donc l'intérêt d'une « négociation » impliquant simultanément les différents participants. Même si ce type de

⁵ Comme, par exemple, Barbier, R. (1996), Crézé, F. et Liu M. (2006), Liu, M. (1997), Mesnier P-M. et Missotte, P. (2003) ou Monceau, G. (2005).

rencontre ne va pas sans générer des difficultés certaines, il réduit l'importance des « distorsions » et clarifie les attentes de chacun.

D'autre part, le dispositif de recherche-action court le risque d'une double dérive autour de son « trait d'union » :

- La dérive de l'étanchéité (les acteurs agissent, les chercheurs cherchent, chacun de leur côté) qui génère une profonde frustration
- La dérive du brouillage (les chercheurs agissent et oublient la recherche, les acteurs cherchent et oublient l'action) qui génère une confusion et une insatisfaction généralisées.

Je propose de repenser ce dispositif selon deux principes :

- Celui de la dissociation des sphères (de la recherche et de l'action) préservant une autonomie relative de chacune d'entre-elles (et des postures « traditionnelles » de chercheurs et d'acteurs)
- Celui de l'élaboration de tiers-espaces permettant la rencontre et la collaboration à partir d'un « déplacement » de postures et de préoccupations. Dès lors le trait d'union peut être pensé autrement que comme un mur (dérive de l'étanchéité) ou un collage (dérive du brouillage).

Cette proposition se fonde sur l'interconnaissance que permettront ces tiers-espaces au sein desquels chacun deviendra « partenaire » de l'autre, prendra en compte (et en partie en charge) ses objectifs et ses contraintes. Le trait d'union deviendra interface.

2.2 – LE DISPOSITIF

Cette première phase de la recherche-action a fait l'objet d'une commande de la Sous Direction « Etablissements et Politique Contractuelle » (EPC) de la Direction de l'Enseignement et de la Recherche (DGER) du Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche (MAAP) adressée à l'ENFA⁶. Elle a comporté quatre étapes :

a) La présentation du dispositif, lors du séminaire national regroupant l'ensemble des CP) : elle a permis le recrutement de 6 CP volontaires

b) La phase de problématisation et de lancement du dispositif : elle a regroupé les 6 CP volontaires et a permis d'arrêter le choix de se focaliser sur la phase de débriefing

En effet, les priorités du groupe de CP se sont focalisées autour de la question : « *Pourquoi ai-je été choisi pour être CP ?* ». Au-delà de la légitimation officielle (par l'ENFA et l'Inspection), elle se traduisait par : « *Est-ce que je suis capable d'exercer correctement la fonction (importante à mes yeux) qui m'a été confiée ?* ».

⁶ Courrier du 11 avril 2008

L'objectif retenu pour cette première année de travail a donc été d'élaborer un dispositif méthodologique permettant de mettre au jour les nombreuses compétences que mobilise (souvent à son insu) un CP. Ces compétences sont spécifiques du travail de formateur et pour grande partie différentes de celles d'un enseignant.

La phase du travail du CP choisie pour une analyse collective approfondie est celle du conseil pédagogique (les débriefings d'après les séances conduites par les stagiaires).

c) La phase de collecte des données : pendant le stage dit de « pratiques accompagnées », 14 séances de débriefing ont été vidéoscopées (en raison de plusieurs séances par CP participant) par une doctorante engagée dans ce projet. Cet important matériau empirique a été analysé par l'équipe de recherche de manière à sélectionner une série d'extraits permettant d'instruire les questions de départ.

d) Le séminaire de travail (à Clermont-Ferrand) a été consacré à l'analyse des extraits vidéos des séances de débriefing. Il a réuni les chercheurs et les CP en vue de mettre au jour les compétences « enfouies » dans les pratiques des CP.

La démarche privilégiée a été inductive, en s'appuyant sur les extraits vidéos retenus par l'analyse, il s'agissait de formaliser une série de compétences professionnelles, mises en œuvre par les CP durant les séances de débriefing et d'objectiver ainsi une véritable professionnalité (jusque là très implicite). Cette objectivation s'est appuyée sur une réflexion étayée par les extraits de vidéos mais a été également structurée par des apports théoriques, relevant des théories de l'apprentissage social, en particulier les propositions de Jérôme Bruner sur les situations de tutelle (j'y reviendrai).

2.3 – LES AVANCEES POUR LA FORMATION

Les analyses conjointes conduites durant le séminaire de Clermont-Ferrand ont montré que, selon des modalités certes différenciées, tous les CP mobilisaient les 6 fonctions caractéristiques des situations de tutelle (Bruner, 1998):

- la fonction d'enrôlement du stagiaire, afin qu'il prenne une part active dans le débriefing (souvent en début d'échange mais régulièrement aussi en cours)
- la fonction de présentation de modèles ou de démonstration, par laquelle les CP livraient aux stagiaires un certain nombre de ficelles du métier d'enseignant, des petits « trucs » très contextualisés mais mettaient aussi en évidence des déficits dans les diagnostics effectués par les stagiaires en situation (gestion du temps, prise en compte de l'ensemble des élèves, etc.)
- la fonction de réduction des degrés de liberté, par laquelle les CP posaient un certain nombre d'exigences très précises et demandaient aux stagiaires de mettre en œuvre telle ou telle procédure (consignes, évaluation, sanction, etc.)

- la fonction de maintien de l'orientation, permettait aux CP d'aider les stagiaires à bien distinguer l'important pour le métier du moins important (voire de l'accessoire). Ce maintien de l'orientation concernait à la fois les missions du professeur mais également les déroulés des séances de classe et de débriefing.

- la fonction de contrôle de la frustration par laquelle les CP « tempéraient » les remarques négatives par une valorisation de l'action des stagiaires et « prenaient soin » qu'ils ne perdent pas la face dans l'échange

- la fonction de mise en évidence des caractéristiques déterminantes qui permettait aux CP de reprendre les points essentiels du débriefing par rapport à la séance certes, mais aussi par rapport au métier (sous forme de synthèse).

Dès lors, cette « prise de conscience » a contribué à lever les interrogations initiales sur leur légitimité de CP, d'autant que les résultats ont été unanimement « reconnus » lors de leur présentation à l'ensemble des CP lors du séminaire national suivant.

Une perspective de travail était stabilisée et l'engagement des CP fort conséquent. Il s'agissait d'abord d'approfondir la description des fonctions en analysant ses pratiques et en enquêtant auprès des autres CP. Il s'agissait ensuite, à partir de ce travail de définition et de théorisation, d'élaborer des ressources pour aider les CP à prendre en charge cette phase de débriefing.

2.4 – LES AVANCEES POUR LA RECHERCHE

Je vais distinguer 3 niveaux sans doute complémentaires mais largement différents : la production de connaissances scientifiques, la facilitation du volet empirique d'une thèse et la contribution à une reconnaissance sociale de la recherche en éducation.

2.4.1 – UNE PUBLICATION SCIENTIFIQUE

L'article qui présente les avancées scientifiques de projet (Marcel et Garcia, 2010) appréhende les séances de conseil pédagogique pendant les stages de pratique accompagnée des professeurs stagiaires de l'enseignement agricole public français, à partir du modèle des situations de tutelle proposé par Jérôme Bruner, transposé du champ du développement de l'enfant à celui du développement professionnel. Son objectif est de décrire les savoirs professionnels mobilisés par les conseillers pédagogiques pour permettre les apprentissages de leurs stagiaires.

L'analyse de l'enregistrement de 14 séances de débriefing permet de repérer la mise en œuvre des six fonctions de l'étayage qu'a définies Bruner et atteste ainsi de la mobilisation de savoirs professionnels spécifiques au conseil pédagogique. Quatre familles de savoirs ont pu être identifiées et j'en dis quelques mots :

a) les savoirs professionnels relatifs à l'instauration du dialogue. Dans le cadre du débriefing, il ne suffit pas que CP entre simplement en relation avec un futur collègue, mais il s'agit, comme le défend Bruner, d'instaurer un véritable dialogue avec son stagiaire sur le long terme.

Cela signifie d'abord d'avoir un projet de formation. Même si ce projet n'est pas précisément formalisé, le CP sait parfaitement l'enseignant qu'il veut former et mieux encore ce qui est pour lui inacceptable. Cela signifie ensuite qu'il est capable de poser le cadre de ce dialogue, c'est-à-dire d'assumer la dissymétrie qui permettra l'étayage, quitte à devoir conquérir la reconnaissance du stagiaire, quitte aussi à faire le deuil d'une relation de proximité certainement plus confortable. Cela signifie enfin qu'il est capable de mettre en œuvre et de maintenir les conditions du dialogue, c'est-à-dire de faire en sorte que le stagiaire adopte la posture requise pour ce dialogue et surtout ne s'en départe pas. Nous avons pu voir comment le CP pouvait réamorcer le dialogue après une expérience traumatisante, savait jouer sur les représentations ou sur les centres d'intérêt des stagiaires pour les enrôler et parvenait à éviter que la dynamique du dialogue ne se dissolve dans des digressions ou des phases de mécompréhension.

b) les savoirs professionnels relatifs à la théorisation de l'expérience. Le CP a construit une expérience importante concernant tous les volets du travail enseignant qui transparaît au travers des nombreuses « ficelles du métier ». Nous avons vu que ce capital contribuait à l'élaboration d'un « modèle des bonnes pratiques » et alimentait une réflexion sur le métier d'enseignant (qui constitue l'arrière plan du projet de formation évoqué précédemment).

Pourtant, ses savoirs expérientiels relèvent d'un niveau cognitif supérieur. En effet, ils ont été suffisamment théorisés pour pouvoir être communiqués : le CP est capable de partager son expérience. Par ailleurs, cette théorisation a suffisamment objectivé le « modèle des bonnes pratiques » et la réflexion sur le métier d'enseignant pour les ériger en normes, normes qu'il convoquera pour prendre en charge les fonctions de guidance et surtout d'intervention.

c) les savoirs professionnels relatifs à l'inférence. Le CP est capable de prendre de la distance. C'est d'abord le cas avec la situation de tutelle, il sait piloter le dialogue sans se retrouver prisonnier de ses dynamiques et il peut aisément s'en extraire pour mettre en œuvre les régulations requises.

C'est surtout le cas par rapport à la séance observée. Là, non seulement il sait prendre de la distance (par exemple en proposant des ficelles pour résoudre le problème rencontré) mais il est capable d'effectuer des liens, des inférences diverses allant du particulier de la séance au général que constitue le « modèle des bonnes pratiques » ou les enjeux du métier d'enseignant.

d) les savoirs professionnels relatifs à l'évaluation. Parmi les savoirs professionnels du CP, ceux relatifs à l'évaluation concernent trois domaines particuliers : le dialogue (qui est évalué

mais qui surtout sert à évaluer), le stagiaire (aussi bien ses représentations, ses centres d'intérêts ou son état émotionnel que sa zone proximale de développement) et la séance (avec toutes les dimensions qu'elle comporte : préparation, consignes, maintien de l'ordre, niveau des tâches, savoirs en jeu, etc.). Mais ces évaluations ont ceci de particulier qu'elles se font dans l'action et pour l'action, c'est-à-dire qu'elles permettent simultanément de diagnostiquer et de décider de la suite. Nous pouvons d'ailleurs supposer que ces savoirs d'évaluation sont aussi mobilisés par le CP pour s'auto-évaluer, pour alimenter une posture de réflexivité par rapport à son expérience, à son « modèle des bonnes pratiques » ou au métier d'enseignant.

2.4.2 – L'ACCROCHAGE D'UNE THESE

Une doctorante a été associée à ce dispositif dans son ensemble. Elle a eu la charge de l'enregistrement vidéo des séances de débriefing. Cela a nécessité un séjour de plusieurs semaines dans chacun des établissements. Ce séjour, financé par le budget de la recherche-action, lui a permis la collecte des éléments empiriques nécessaires à sa thèse.

La participation au dispositif présentait deux avantages supplémentaires. D'une part, elle était connue et reconnue par les différents acteurs concernés (CP et stagiaires) ce qui a pour partie levé bon nombre des résistances que l'on peut rencontrer dans ces situations (pas toujours toutefois côté stagiaires). D'autre part, elle s'est confrontée aux premiers repérages des vidéos, a contribué aux analyses et aux interprétations, a pu « entendre » et prendre en compte les réceptions de ces analyses par les CP et a participé à la rédaction de l'article scientifique (ce qui lui a permis de mieux cerner les contraintes qui accompagnent l'exercice).

En revanche, et même si sa thèse se focalise sur la période des stages, elle est complètement distincte du volet scientifique de ce dispositif de recherche-action. En effet, elle porte sur les apprentissages professionnels des stagiaires durant les stages de pratiques accompagnées, comme l'indique son titre provisoire⁷. Pour en dire quelques mots, elle étudie :

- la nature des savoirs professionnels mobilisés par les stagiaires, à la fois ceux repérés par observation (à partir de l'évolution de leurs pratiques d'enseignement sur plusieurs séances) et les savoirs professionnels perçus, c'est-à-dire communicables par le stagiaire,
- le processus de construction de ces savoirs professionnels, par une approche longitudinale, en convoquant les théories de l'apprentissage social et en accordant une place importante aux différentes interactions du stagiaire avec le CP (débriefings, échanges informels, etc.).

⁷ Garcia, A. *Les apprentissages professionnels des enseignants stagiaires de l'enseignement agricole français en formation initiale*. Thèse en cours dirigée par J-F Marcel et M. Bru, soutenance prévue en 2010.

2.4.2 – « L'UTILITE » DE LA RECHERCHE

Au delà du rapport remis au commanditaire⁸, ce projet a permis à la recherche en éducation de monter son utilité.

En mobilisant un cadre théorique (qui pouvait paraître hermétique pour des non-spécialistes) et en montrant qu'il permettait non seulement d'analyser les pratiques mais également de mettre au jour un « savoir faire » et par là-même les rassurer et les valoriser, la démarche a fortement séduit les CP du groupe. Ils sont entrés dans l'analyse avec enthousiasme pour la conforter, la préciser et la prolonger. Ils se la sont ensuite suffisamment appropriée pour participer à la présentation de ces résultats (et de la démarche qui avait permis de les élaborer) devant l'ensemble des CP (et des formateurs ENFA qui participaient au séminaire). L'ensemble de cette petite communauté a brusquement réalisé que la recherche en éducation pouvait produire des connaissances que non seulement ils jugeaient valides mais qu'ils percevaient comme potentiellement utiles pour leur travail.

3 – LA COMMANDE DU VADE MECUM DES CP

Cette dynamique initiale s'est brusquement trouvée bousculée avec la publication des textes sur la mastérisation. La commande de la DGER prit alors une autre ampleur.

3.1 – MASTERISATION ET NOUVELLE COMMANDE

La réforme dite de la mastérisation modifie profondément le dispositif de formation des enseignants. Sans entrer dans une analyse, je relèverai ses « conséquences » sur la place des CP dans cette nouvelle organisation.

La préparation du concours de recrutement sera désormais articulée avec la préparation d'un master et le lauréat se trouvera affecté dès la rentrée suivante dans un établissement d'enseignement agricole. Durant cette année scolaire, le professeur-stagiaire aura charge d'enseignement mais bénéficiera d'un service aménagé. Il pourra ainsi participer à un dispositif de formation visant à accompagner la phase d'entrée dans le métier. Ce dispositif fait bien sûr intervenir des formateurs de l'ENFA mais accorde une place et un rôle très importants aux CP qui, en partageant le quotidien professionnel des professeurs-stagiaires, en fait des interlocuteurs et des personnes-ressources privilégiés.

L'importance de la fonction des CP est à la fois quantitative, nous venons de le voir, mais également qualitative car le profil du public recruté, même si les masters ont des objectifs professionnalisants, sera assez proche d'un profil étudiant et n'aura pas du contexte

⁸ Marcel, J-F (2008). *Le Conseil Pédagogique dans l'Enseignement Agricole. Recherche-Action 2007-2009, Rapport d'étape : bilan et perspectives*. Rapport remis à la Sous direction EPC de la DGER du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche le 6 mai 2008 (non édité).

professionnel ni de l'exercice du métier l'expérience construite durant l'année de formation initiale que permettait le dispositif actuel. Nous pouvons donc constater que les évolutions de la fonction du CP touchent à la fois la durée de son exercice (sur l'année scolaire), ses modalités (le stagiaire est responsable de classes différentes de celles du CP) et le public accueilli (proche du profil « étudiant »).

Dès lors, la commande de la DGER a changé de registre : elle demande, dans le prolongement du travail du groupe précédent, de produire des ressources permettant aux CP d'assumer la diversité de leurs fonctions. Le « Vade Mecum » du CP de l'enseignement agricole devra donc aller bien au-delà de la simple phase de débriefing pour couvrir toutes les facettes du travail enseignant. Cette commande, dont le résultat ciblait l'ensemble du système, a indiqué la nécessité d'associer au groupe initial CP-chercheurs, des représentants de l'Inspection et des représentants des formateurs de l'ENFA.

3.2 – LA GESTION FRAGILE D'UN DISPOSITIF « INSTITUTIONNEL »

Cette nouvelle commande a eu deux conséquences importantes :

- Il s'agissait de produire le plus vite possible un outil et le nom de recherche-action du dispositif s'en trouvait pour partie dévoyé puisque la place de la recherche disparaissait au profit de l'action (même si nous verrons que ce ne fut pas exactement le cas).
- L'élargissement du groupe, avec des « représentants » de l'Inspection et des formateurs a profondément modifié le contexte relationnel du travail et sont apparues des stratégies de positionnement, des tentatives de prise de pouvoir, des jeux d'influence et d'alliance qui ont rendu certaines séances de travail assez inconfortables.

De plus, ce groupe fonctionnait dans un contexte d'incertitude très important. Le premier type d'incertitude concernait les fonctions du CP qui, d'une part, sont peu prescrites par les textes officiels et qui, d'autre part, allaient se trouver profondément modifiées : il ne s'agissait plus d'accueillir des stagiaires durant une période donnée dans ses classes mais d'accompagner sur la durée de l'année un stagiaire nommé dans le même établissement (ou un établissement voisin) et responsable de ses propres classes. Dès lors, la démarche du groupe se dotait d'une dimension prospective puisqu'il s'agissait d'outiller des « nouvelles » fonctions, qui n'existaient pas encore en l'état. Le second type d'incertitude qui a profondément imprégné, tout au long, le travail du groupe, concernait le cadrage institutionnel. Les informations officieuses se voyaient démenties par des publications officielles quelques semaines après et mettaient en cause des points fort importants comme la proportion du temps de service d'enseignement des stagiaires (nous sommes passés d'un mi-temps à 2/3 de service), le cadre de travail des CP (localisés sur ou hors de

l'établissement, bénéficiant de tel niveau d'indemnité) ou les modalités de titularisation des stagiaires (les CP contribuent-ils ou pas à cette évaluation). Je rajoute que ces incertitudes concernaient bien sûr les CP mais également les formateurs ENFA ayant la charge de « l'accompagnement » de l'année de professionnalisation.

Le groupe ainsi constitué a travaillé durant deux années sous la forme de cinq séminaires (trois à Toulouse, un à Marmillat et un à Moulins) complétés par des échanges par le biais d'un espace virtuel collaboratif. L'avancée de ce travail a été présentée à plusieurs reprises aux formateurs de l'ENFA et aux CP en exercice au cours de leur rencontre nationale annuelle.

3.3 – LES AVANCEES POUR LA FORMATION

3.3.1 – LA PRODUCTION DU VADE-MECUM

Le Vade Mecum est actuellement en cours d'édition (Marcel, 2010). Il comporte d'abord un corpus d'une quarantaine fiches-outils construites selon le modèle suivant :

Code de la fiche	Thématique de la fiche
	Titre de la fiche
Activités possibles	<i>Activités que le CP peut proposer au stagiaire pour aider le stagiaire à élaborer les compétences visées</i>
Outils à fournir au professeur stagiaire	<i>Le CP peut fournir au stagiaire un certain nombre de ressources pour mener à bien ces activités</i>
Documents à produire par le professeur-stagiaire	<i>La mise en œuvre de ces activités sera prolongée par des « traces » (réalisation de comptes-rendus, productions diverses) qui seront capitalisés dans les annexes du carnet de bord</i>

Ces fiches sont accompagnées d'un fascicule comprenant

- la proposition d'une démarche de travail : basée sur la pédagogie du contrat, elle comprend après une évaluation diagnostique (un outil de positionnement est fourni), une phase de contractualisation tripartite (CP, stagiaire, référent-ENFA), plusieurs phases d'évaluations formatives (dont un bilan formalisé à mi-parcours) et une phase d'évaluation certificative (dans le cadre de la titularisation).

- la présentation du « carnet de bord » : c'est un outil qui permet à la fois de capitaliser les traces du travail du stagiaire et d'assurer la liaison entre les formateurs (CP et référents-ENFA) et le stagiaire. Il s'agit d'un document écrit, produit par le stagiaire pour rendre compte de la découverte des différentes facettes de son métier. Il permet de garder en mémoire, d'objectiver des réflexions et des questionnements, de réunir des traces (et/ou des preuves) de ses expériences, d'échanger (sous forme d'entretiens formalisés) avec le CP et les formateurs-référents de l'ENFA (pour faire le point, réguler, ajuster, compléter, etc.) selon une rythmicité à établir en début d'année et « d'alimenter » l'évaluation certificative.

3.3.2 – DEUX AVANCEES SUPPLEMENTAIRES

Je pointerai deux avancées, corollaires à la mise en place du Vade Mecum, mais qui le dépassent largement :

- Le Vade Mecum en proposant une démarche de travail pour les CP (et à un niveau moindre pour les formateurs ENFA) et en « instituant » le carnet de bord comme outil de liaison entre les différents formateurs et le stagiaire, influence directement l'organisation de l'année de professionnalisation, y compris en ce qui concerne les regroupements à l'ENFA. En cela, il contribue à renforcer la cohérence générale de cette année de professionnalisation.

- Le Vade Mecum sera utilisé pour alimenter des sessions de formation destinées au CP en exercice. Dès lors, il contribue nettement à dessiner les contenus de leurs nouvelles fonctions (et sans doute à alimenter les textes officiels à venir).

Ces deux avancées, qui n'étaient pas planifiées, attestent de l'importance de ce Vade Mecum dans la structuration de l'offre de formation « post concours » de l'ENFA.

2.3 – LES AVANCEES POUR LA RECHERCHE

2.3.1 – UNE CONTRIBUTION SCIENTIFIQUE A LA STRUCTURATION DU VADE MECUM

Je reprendrai brièvement un volet de mes travaux de recherche pour montrer comment il a influencé la structuration même du Vade Mecum. Barbier, Chaix et Demailly (1994) définissent le développement professionnel comme « *toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles* ». Il englobe ainsi la construction des compétences lors de formations individuelles ou collectives, la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique mais aussi les transformations

identitaires des individus ou des groupes⁹. Le repérage de ces deux dimensions contribue à positionner l'apprentissage professionnel (ciblant préférentiellement les compétences requises pour l'exercice du travail) comme un « sous-ensemble » du développement professionnel.

Je préciserai un peu ces deux composantes à l'aide de la réflexion qui, à la suite d'Osty (2003), m'a permis de distinguer deux catégories de « savoirs professionnels » dans le cadre du travail enseignant (Marcel, 2005). Il s'agit d'une part des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles (savoirs qui permettent à l'enseignant de « faire » son métier) et, d'autre part, des savoirs professionnels relatifs à la socialisation professionnelle (savoirs qui permettent à l'enseignant « d'être à » son métier). Chacun de ces savoirs professionnels se décline au niveau individuel de chaque enseignant et au niveau collectif des « équipes pédagogiques » comme le montre le tableau suivant :

Savoirs professionnels relatifs à :	Niveau individuel	Niveau collectif
la prise en charge des tâches professionnelles	Ces savoirs ciblent la prise en charge des tâches d'enseignement dans la classe en lien avec les décisions collectives.	Ces savoirs ciblent la prise en charge des tâches qui incombent au collectif de l'établissement et tout ce qui touche au fonctionnement d'un collectif
la socialisation professionnelle	Ces savoirs concernent l'appropriation des règles et normes de l'établissement et le positionnement individuel par rapport à l'ensemble des partenaires.	Ces savoirs concernent l'élaboration et la préservation des règles et des normes du collectif et le positionnement collectif par rapport à l'ensemble des partenaires

En résumé, je défends que l'exercice professionnel du stagiaire va mobiliser des savoirs professionnels assez diversifiés. Ils concernent bien sûr la prise en charge des tâches d'enseignement mais se diversifient avec les dimensions collaboratives et collectives du travail (travailler en équipe, élaborer, mettre en œuvre et évaluer collectivement un dispositif pédagogique, coordonner un groupe, etc.). De plus, le travail enseignant s'étend encore plus largement aux contextes de l'établissement et les différentes formes de partenariat

⁹ Ces deux composantes (compétences et identité) retrouvent le titre de l'ouvrage de Beckers (2007).

mobilisent des savoirs professionnels relatifs à la socialisation professionnelle (identités professionnelles, positionnement par rapport aux partenaires).

A la suite de cette analyse, défendue devant le groupe, il a été choisi de distinguer deux volets complémentaires qu'aurait à investir l'action du CP, l'un concernant spécifiquement les tâches d'enseignement et l'autre l'ensemble des autres tâches du travail enseignant, tâches à rapprocher du processus de socialisation professionnelle :

- Les fonctions de conseil pédagogique relatives aux tâches d'enseignement concernent la formation ciblant les dimensions pédagogiques et didactiques du travail du professeur de l'enseignement agricole. Ces deux dimensions complémentaires sont en liens directs avec les spécificités de la discipline enseignée, des diplômes visés, des contenus des référentiels, des publics concernés et du contexte d'exercice (principalement les équipes pédagogiques d'appartenance). Ces tâches, polarisées majoritairement par l'espace et le groupe-classe, s'élargissent aux phases de planification, de préparation et d'évaluation. Dans le cas où elles mettent en jeu plusieurs enseignants (situations pluridisciplinaires, contrôle certificatif en cours de formation, etc.), elles convoquent également des modalités de collaboration. A ce moment-là, au-delà de savoirs professionnels de type psychosociaux, ces tâches mobilisent également les dimensions épistémologiques des savoirs à enseigner pour permettre leurs mises en relation et leurs articulations.
- Les fonctions de conseil pédagogique relatives à la formation du volet « socialisation professionnelle » concernent toute une partie du métier pour laquelle la formation (du moins en établissement) n'était pas vraiment absente mais restait souvent conduite de manière intuitive et largement opportuniste, au sens de tributaire des aléas des situations rencontrées. Il nous a paru important de rationaliser ce volet de la formation en structurant une présentation systématique du contexte professionnel et des différentes composantes du métier de professeur de l'Enseignement Agricole (parmi lesquelles la prise en charge de sa « mission éducative »). Il s'agit ici d'aider les stagiaires à découvrir leur environnement professionnel, le fonctionnement du lycée et les différentes facettes du métier.

L'ensemble des fiches se répartit selon ces deux catégories, celles concernant la formation aux tâches d'enseignement et celles concernant l'accompagnement de la socialisation professionnelle. Bien sûr, ces deux fonctions ne sont pas la transposition directe de mes travaux mais elles s'en inspirent largement.

2.3.2 – UNE TRIPLE VISIBILITE POUR L'ENSEMBLE DU SYSTEME

Ce dispositif a contribué à renforcer la visibilité de la recherche en éducation conduite à l'ENFA au sein de l'ensemble du système de l'enseignement agricole : les CP, bien sûr, les

chefs d'établissement qui « attendent » le Vade Mecum pour organiser la prise en charge de ces stagiaires d'un type nouveau, l'Inspection qui a collaboré ou la DGER qui a commandité et financé. La diffusion d'un millier d'exemplaires du Vade Mecum atteste de la contribution de la recherche à la prise en charge de l'appui aux évolutions du système.

Cette visibilité est renforcée par deux évènements corollaires :

- Autre conséquence de la mastérisation, l'ENFA va ouvrir un master permettant en particulier à préparer aux concours de l'Enseignement agricole¹⁰. Ce diplôme, dont j'ai la responsabilité, est piloté par des membres de l'équipe de recherche en éducation de l'ENFA et il bénéficie d'un soutien important de l'Inspection et de la DGER. Avec ce master, la recherche en éducation accède à un niveau de reconnaissance plus élevé.
- Jusqu'à présent, nous avons, au sein de l'ENFA, une Unité Propre de recherche habilitée par le MAAP. Lors de la nouvelle campagne d'habilitation nous avons contribué à la mise en place d'une Unité Mixte de Recherche¹¹ regroupant l'ensemble des chercheurs en éducation du pôle toulousain qui vient d'être habilitée (et à laquelle est adossée le master). A cette occasion, nous avons bénéficié d'un soutien appuyé de la DGER et cette reconnaissance de l'AERES installe encore plus nettement (et plus lisiblement pour notre tutelle) la recherche en éducation à l'ENFA.

EN CONCLUSION : LE PROJET DE L'OBSERVATOIRE DES EVOLUTIONS DU TRAVAIL ENSEIGNANT

A partir d'une clarification de ma posture de chercheur en éducation, j'ai développé dans ce chapitre la présentation d'un dispositif qui articulait, sans les confondre, un volet intervention (incluant mais dépassant le seul domaine de la formation) et un volet recherche.

J'ai essayé de montrer que le volet recherche comportait deux dimensions complémentaires :

- La production de connaissances scientifiques sous la forme de la publication d'un article et de la préparation d'une thèse,
- La contribution à la reconnaissance de la recherche en éducation à l'ENFA, en faisant ses preuves auprès des acteurs (notamment les CP), en influençant la structuration du Vade Mecum, en étant reconnu par le système, son pilotage notamment l'Inspection et sa tutelle, la DGER.

¹⁰ « Enseignement et formation pour l'Enseignement agricole et le développement rural » :

<http://www.enfa.fr/2010/04/09/un-master-unique-dans-l%E2%80%99enseignement-agricole-le-master-enfa/>

¹¹ L'UMR « Education, Formation, Travail et Savoirs » co-dirigée par Chantal Amade-Escot et moi-même.

Pour le second volet¹², celui de la visibilité et de la reconnaissance, les avancées sont réelles mais modestes. Il convient dès lors d'entretenir et de renforcer cette dynamique. Dans cette perspective, je citerai brièvement un dossier en cours.

A l'occasion des Assises de l'Enseignement agricole public, l'équipe de recherche a porté une proposition de la mise en place d'un « Observatoire de l'évolution du travail enseignant » (pour l'enseignement agricole). Cette proposition¹³ a reçu un accueil favorable de l'Inspection et même des organisations syndicales et a donc été retenue. Elle a fait l'objet d'une mesure spécifique (mesure 46) présentée lors de la synthèse effectuée par le Ministre¹⁴.

Bien sûr, l'ENFA a reçu commande pour sa mise en place. Mais lors des premières réunions, il apparaît qu'un certain nombre de dimensions restent à préciser et à stabiliser : s'agit-il d'un dispositif pérenne permettant de repérer les évolutions du travail (comme nous l'avions proposé) ou un simple état des lieux en 2010 ? Quelle est la place accordée à la recherche, un rôle structurant (bourse de thèse, manifestations scientifiques de valorisation, etc.) ou une simple instrumentation (des cadres et des méthodologies) en lui accordant un simple strapontin ? Bien sûr toutes les variations intermédiaires sont également envisageables mais preuve est faite qu'il conviendra de rester vigilants aussi bien sur la qualité et de la rigueur scientifique de nos contributions (une étude exploratoire est en cours) que sur la connaissance et la reconnaissance de la contribution de la recherche à ce projet, à la fois par des démarches de traduction (qui permettront de construire une interface entre les préoccupations sociales et les résultats scientifiques) que par un souci permanent de valorisation de cette « plus value » apportée par la recherche en éducation.

BIBLIOGRAPHIE

Barbier, J-M, Chaix, M-L., Demailly, L. (1994). Recherche et développement professionnel, *Recherche et formation*, 17.

Barbier, R. (1996), *La recherche action*, Paris : Anthropos.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck

Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF. (6^{ème} édition).

Crézé, F. et Liu M. (Dir.) (2006), *La Recherche Action et les Transformations Sociales*, Paris : L'Harmattan.

Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*, Paris : Plon.

¹² que cible plus précisément la question qui structure cet ouvrage, à savoir : « Quelles mobilisation et légitimation des Sciences de l'éducation dans les champs de formation ? »

¹³ Nous pourrions parler de « commande préparée »

¹⁴ <http://assises.educagri.fr/conclusions-des-assises.html>

- Liu, M. (1997), *Fondement de la recherche-action*, Paris : L'Harmattan.
- Marcel, J-F, (2005b). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche sociocognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Note de Synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, <http://jf.marcel.free.fr/>
- Marcel, J-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27-28, p. ...-..., (à paraître, juillet 2010).
- Marcel, J-F. (Dir.) (2010). *Le Vade Mecum du Conseiller Pédagogique de l'Enseignement agricole*. Educagri Editions : Dijon (à paraître).
- Marcel, J-F. et Garcia, A. (2010). Les savoirs professionnels mobilisés dans le travail des conseillers pédagogiques de l'enseignement agricole public. *Travail & Formation en Education*, <http://tfe.revues.org/index913.html>
- Mesnier P-M. et Missotte, P. (2003), *La recherche-action : Une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris : L'Harmattan.
- Monceau, G. (2005). Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente, *Educação e Pesquisa /Education and Research*, vol. 31, n°03, pp. 467-482
- Osty, F. (2003). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes, PUR.