

## **ANALYSE D'UNE ACTIVITÉ D'EXPLICITATION DES EXPÉRIENCES PRE-PROFESSIONNELLES DES ÉLÈVES EN CLASSE**

*L'activité partiellement décrite dans les pages qui suivent est celle de Paul-Louis Royer, enseignant au Centre de Formation d'Apprentis Agricole (CFAA) de Saintes. Nous le remercions d'avoir participé à la réalisation de cette contribution.*

### **1. De la "joyeuse discussion" à la co-construction de savoirs**

Les dispositifs de formation professionnelle par alternance "stage en entreprise" / "temps en établissement de formation" génèrent des moments de "retour de stage". Ces moments font éventuellement l'objet d'un regroupement en salle, avec un formateur, et permettent notamment aux apprenants (élèves, apprentis, étudiants, adultes en formation, etc.) d'exprimer leur "trop plein de vécu". Les apprenants ont vécu des expériences pré-professionnelles nouvelles et ressentent bien souvent le besoin de les exprimer, ne serait-ce que quelques minutes, à leurs pairs.

Les recommandations de la pédagogie de l'alternance insistent sur la nécessité, pour les formateurs, de tenir compte de ces "vécus". Les injonctions de la démarche inductive sont résumées par Munoz (2004). Selon lui, elles préconisent "de partir des expériences en entreprises, des apprenants, pour : 1- les « récupérer » en centre de formation, lors de réunions de restitution et de mise en commun des vécus, dès leur retour d'entreprise, 2- les comparer afin d'en extraire les éléments invariants afin d'aller aux lois et aux concepts, et 3- amener les apprenants à appliquer ces nouveaux apports dans l'atelier du centre ou lors de la prochaine période en entreprise." Ces injonctions se traduisent par différentes pratiques enseignantes, comme le montre un montage audio-visuel de Richard (2001) sur ce thème de la pédagogie de l'alternance où l'on peut voir notamment des pratiques contrastées d'enseignants lors de ces moments de retour de stage.

La question que se pose Paul-Louis Royer, enseignant en CFA agricole au niveau Brevet de Technicien Supérieur (BTS), lors de notre premier entretien, est de savoir comment s'y prendre, en tant qu'enseignant, pour que ces moments de retrouvailles formalisées soient autre chose qu'une "joyeuse discussion". Comment faire pour que ce besoin d'expression serve à l'acquisition de savoirs professionnels pour chacun des membres de la classe ? Comment exploiter la diversité des expériences vécues dans une formation où l'équipe d'enseignants n'a pas la maîtrise des tâches auxquelles seront confrontés les apprentis en entreprise ?

L'analyse partielle de l'activité de cet enseignant permettra de rendre compte de l'importance des prises d'information de l'enseignant pour préparer cette séance et illustrera un mode de régulation de la séance. Il ne s'agit pas de donner un modèle, mais de donner quelques éléments de description de ces séances, qui ont fait l'objet de nombreux ajustements successifs de la part de l'équipe d'enseignants, au fil de années, et qui atteignent maintenant un niveau de satisfaction suffisant pour l'enseignant concerné. L'analyse est basée sur une séance filmée de deux heures et sur une série d'entretiens pré et post séance. La majorité des étudiants ont environ 20 ans. Ils sont en deuxième année de formation en Aménagement Paysager.

---

<sup>1</sup> Ecole Nationale de Formation Agronomique. Professionnalité Activité Travail et Représentations des Enseignants (PATRE). 2 route de Narbonne BP 22687. 31326 Castanet Tolosan Cedex France.  
[helene.veyrac@educagri.fr](mailto:helene.veyrac@educagri.fr)

## 2 Analyse partielle de l'activité d'un enseignant

### 2.1 Les sources d'information

Afin de mener les séances de retour de stage, ou de "restitution de phase" (une phase est une période incluant un "lancement de phase" en établissement de formation, une durée en entreprise, un temps éventuel en établissement de formation et une "restitution de phase"), l'enseignant dispose de plusieurs sources d'informations. Les informations relatives aux expériences pré-professionnelles de chacun des étudiants sont prises via différents supports, différents moments :

- visite de stage en entreprise,
- suivi de stage lors d'échange téléphoniques avec les maîtres d'apprentissage ou l'étudiant,
- carnet de bord sur lesquels chaque étudiant s'exprime librement sur son expérience en entreprise,
- carnet d'apprentissage qui sert de liaison entre un maître d'apprentissage, un étudiant et l'équipe d'enseignants,
- photographies prises par les étudiants en entreprise,
- e-port-folio où chaque étudiant indique via internet les sous-tâches qu'il a effectuées à partir d'une liste des sous-tâches à réaliser pour atteindre le niveau d'exigence du BTS en terme d'expérience pré-professionnelle.

Au début de la séance, l'enseignant dispose ainsi de nombreuses informations. Il a une représentation suffisamment détaillée de chacune des expériences que viennent de vivre les étudiants pour en dégager des dominantes, des points de convergences, des points de discussions, des besoins de formation, des difficultés vécues, etc. Il établit un tableau qui croise les étudiants et les types de tâches professionnelles relatées par écrit par les étudiants.

Il est la personne qui en sait le plus, de manière globale, sur les expériences de la classe et il a également des éléments d'anticipation des difficultés des étudiants. En cela, il se place dans la position "classique" de l'enseignant qui a plus d'éléments de savoirs que ses élèves, qui a "une longueur d'avance", qui peut anticiper son rôle didactique. Cette position "classique" retrouvée ne va pas de soi dans les séances de retour de stage. Elle est bien évidemment limitée et relative car chaque étudiant sait bien plus que l'enseignant ce qu'il a pu vivre en entreprise. Ces séances sont par ailleurs des moments de formation pour l'enseignant : les récits d'expériences en entreprises permettent à l'enseignant de se tenir informé des évolutions des techniques du métier auquel il forme, lui qui n'est plus un professionnel de ce métier en exercice mais qui forme pourtant – et la contradiction est parfois difficilement vécue – encore à ce métier.

### 2.2 Objectif affiché de la séance

Un des objectifs principaux de la séance, annoncé par l'enseignant, est de relever les besoins de formation de chacun afin de dégager des points qui seront développés lors de futurs moments de formation (cours, semaine de formation sur projet interdisciplinaire, etc.). Les étudiants, en exprimant quelques aspects de leur vécu en entreprises, participent à ce dessein. L'enseignant, en les questionnant, cherche à identifier les besoins de formation. Tout au long de la séance de retour de stage, une page A3 est complétée par un étudiant "secrétaire" qui résume par écrit les besoins de formation exprimés par l'étudiant qui a la parole ainsi que les tâches professionnelles relatées. A la fin de la séance, cette page est affichée sur les murs de la classe, consultables notamment par les autres enseignants usagers de cette salle.

Le rôle de secrétariat est tenu, successivement par plusieurs étudiants au cours d'une même séance.

### 2.3 Déroulement de la séance

La salle est une salle de cours avec un tableau. Elle contient des tables et des chaises disposées en "U" et une rangée de table devant l'enseignant. Cette salle peut également être aménagée en cercle pour les séances de retour de stage. Chaque étudiant dispose de cinq minutes pour s'exprimer au cours de la séance de deux heures. Un premier étudiant volontaire commence à s'exprimer, l'enseignant le questionne. Cet étudiant passe ensuite la parole à un étudiant de son choix. Les vingt-trois étudiants se transmettent ainsi les tours de parole.

Durant la séance observée les interventions de l'enseignant ont été nombreuses. Plus qu'un récit de vécu, il s'agit, comme l'indique l'enseignant lui-même, d'un dialogue destiné à l'ensemble du groupe. Les étudiants ont parfois, mais très rarement, réagi aux propos d'un autre étudiant, excepté lorsqu'ils ont été sollicités par l'enseignant.

### 2.4 Les modalités d'interaction

Voici un extrait d'échange entre un étudiant et l'enseignant. Cet extrait est représentatif des échanges de la séance filmée. Les numéros renvoient à nos commentaires, les caractères en gras au tour de parole de l'enseignant.

**Qu'est-ce que tu as fait de nouveau alors dans cette période d'apprentissage, là ? (1)**

[Etudiant :] "De nouveau, ben, pas grand chose"

**ouais**

on a eu un gros chantier de pavage, qui nous a pris, ben, presque trois semaines en fait

**Ah oui, de pavés, et pas n'importe quels pavés (2)**

C'est des pavés Napoléon

**Des pavés Napoléon. Alors le pavé Napoléon, vous savez ce que c'est ? c'est le gros gros pavé qu'on a vu au début de l'année, hein. Alors comment on pose ça ?**

On le pose sur heu. C'était pas évident le chantier parce qu'on avait plein de pentes à respecter. Et déjà qu'ils viennent de Bordeaux, ils sont usés, le dessus

**Ah ben oui, parce que oui**

Et donc pour respecter les pentes, l'aplomb, c'est pas évident, donc on les pose sur à peu près 5 à 10 cm de mortier

**D'accord, alors vous mettez du béton là-dessous**

Oui, du mortier ; c'est même pas du béton, c'est du mortier

**D'accord**

Même les joints, en mortier

**C'est quoi la différence ? entre le mortier et le béton ?**

[Plusieurs étudiants :] Le sable [...]

**Alors c'est étonnant que vous mettiez autant de [...] ciment [...] (3)**

Normalement, on le pose sur la terre, mais c'est le client qui l'a voulu absolument

**D'accord**

on lui avait proposé de faire les joints gazon

**Ça rassure de mettre du ciment, ça rassure**

**Et là les dalles que tu as posées, Julien, il y en avait du ciment aussi ; ah la la, ça bougera pas pendant des ... [décennies] oui, oui ; alors là vive le ciment !**

**On en reparlera de ça, parce que c'est un vrai problème (4)**

Les premiers jours on avait pas l'habitude de le faire au mortier, on avait pas le coup, du tout, donc à chaque fois, on lavait, on était à quatre pattes

**Ah aussi, vous aussi, d'accord**

Bon ouais

**Donc, ça fait partie du club des gens à 4 pattes, toute la journée**

**On va voir si il y a un truc quand même. Il y a pas un truc pour mettre rapidement entre les joints, le produit ?**

**Il doit bien y avoir un truc là hein ! Bon, alors on en reparlera de ça. OK (4)**

## **Bon, tu as eu des besoins particuliers, ou pas ? (1)**

Non

— 1 — La question de lancement posée par l'enseignant est "qu'est-ce que tu as fait de nouveau ?". Au cours de la séance, on observe qu'elle n'est jamais posée sous forme de bilan du type "quels sont les points positifs et négatifs de ton stage ?". La question des besoins de formation n'est pas toujours posée. Si elle l'est, elle arrive en fin de tour de parole. Il est probable que si ces questions étaient posées en début de prise de parole de l'étudiant, elles provoqueraient plus de mécanismes de protection de l'estime de soi de la part de l'étudiant que de mise en mots des expériences vécues. Le discours sur le vécu et la formalisation de l'expérience associée semble être privilégiés par le mode d'interaction.

— 2 — Grâce à l'ensemble des informations prises avant la séance par l'enseignant, ce dernier a une connaissance suffisamment précise du chantier de pavage en question et peut orienter la restitution de vécu. Les difficultés d'expression du vécu de l'étudiant sont exploitées par l'enseignant pour orienter le discours vers un sujet jugé intéressant pour l'ensemble des étudiants.

— 3 — L'enseignant donne un avis sur la procédure décrite par l'étudiant. Il s'étonne de voir du ciment utilisé pour ce pavage. L'étudiant semble se justifier en précisant que c'est le client qui avait cette exigence. Le problème de l'usage probablement abusif du ciment est posé par l'enseignant. Les restitutions de vécu sont des occasions pour l'enseignant de pointer des oppositions entre les "règles de l'art" et certaines pratiques professionnelles existantes.

— 4 — Des liens avec des savoirs déjà enseignés ou bientôt enseignés sont explicités : pavés Napoléon, usage du ciment, gestes et postures, astuces du métier ... La désynchronisation des temps de la formation et de l'expérience professionnelle n'est pas niée, elle ressort lors des échanges et permet à l'enseignant de montrer les liens entre enseignements et besoins rendus saillants par la période en entreprise. Lors de l'entretien post-séance, l'enseignant nous indique que si certains savoirs seront effectivement abordés ultérieurement, d'autres ne le seront pas. Il estime que les étudiants pourront se questionner mutuellement et trouver par eux-mêmes les savoirs utiles pour résoudre les problèmes soulevés lors de la séance. L'enjeu de la séance de retour de stage réside moins dans la promesse de cours que dans les ruptures épistémiques collectives (plusieurs étudiants peuvent prendre conscience de l'utilité pour eux d'acquérir de nouveaux savoirs) suscitées par des dialogues qui s'adressent à la classe.

### **Conclusion**

Les expériences individuelles de chaque étudiant servent l'objectif commun, collectif, de rupture épistémique, de prise de conscience de besoins de formation. L'enjeu d'acquisition "immédiate" de savoirs professionnels au cours de la séance est quasiment absent. Les solutions aux problèmes soulevés sont très rarement données : il s'agit de soulever des questions, de pointer des besoins de formation mais pas de trouver des réponses. L'enseignant met en scène les nécessités "collectives" d'acquérir le savoir.

On notera qu'en décalage avec la pédagogie de l'alternance décrite plus haut, les pratiques professionnelles décrites par les étudiants font l'objet de remises en questions éventuelles. Rappelons qu'il s'agit d'une formation de niveau supérieur : des éléments de critiques des pratiques professionnelles existantes peuvent aider les étudiants à la conceptualisation.

Les prolongements de cette recherche (Asloun, Bouillier-Oudot, Veyrac) porteront notamment sur les "sentiments d'apprentissage" des étudiants dans le cadre de ces séances pour notamment identifier quels intérêts les étudiants attribuent à ces séances.

## **Bibliographie**

Richard, C. (2001). *Alternance : à la recherche d'une pédagogie*, Bordeaux: CRDP Aquitaine, Videocassette.

Munoz, G. (2004). *Apport de la didactique professionnelle : la démarche inductive en pédagogie de l'alternance*, Biennale de l'éducation,

<http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7166.pdf>