

## LE STAGE, UNE MODALITÉ DE FORMATION BANALISÉE EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL À REMETTRE SUR LE MÉTIER : LES PRATIQUES ENSEIGNANTES AU RETOUR DES STAGES CACHENT-ELLES UN SAVOIR-FAIRE SPECIFIQUE ?

### 1 - le contexte du l'approche par compétences

La crédibilité de tout enseignement professionnel ne peut se concevoir sans des temps de formation en milieu professionnel. Ces stages constituent souvent la première expérience professionnelle au sens le plus large : travail en vrai grandeur, découverte ou intégration de comportements professionnels, confrontation des savoirs scolaires et des savoirs d'action des professionnels...

L'approche par compétences introduite plus ou moins timidement dans nos curricula accorde une place prépondérante à l'«apprendre en situation» et renforce ainsi l'impact de ces périodes en milieu professionnel. L'apprenant (stagiaire, apprenti..) devient un constructeur de sa propre compétence, un producteur de connaissances par lui-même et pour lui-même.

Cependant Michel Villette<sup>1</sup>, dresse un état des lieux sévère de cette « formule pédagogique où tout le monde a l'impression de faire une bonne affaire » qu'il qualifie de « miroir aux alouettes » dans l'état des pratiques actuelles et s'interroge sur les conditions pour en faire un temps fort d'apprentissage par une production personnelle de connaissances authentiques.

Pour sa part, P.Jonnaert<sup>2</sup> fait une lecture critique des nouveaux curricula basés sur le concept de compétences souvent utilisé avec de nombreuses significations, ce qui se traduit par d'inévitables dérapages dans l'opérationnalisation notamment :

- le manque de repérage des situations ou classes de situations auxquelles les compétences font référence,
- les confusions conceptuelles entre objectifs, capacités, compétences... des compétences se réduisant à des objectifs,
- l'absence de la dimension réflexive de la compétence dans les réflexions didactiques et pédagogiques, gage d'apprentissage.

Les enseignants se trouvent donc pris dans un système déstabilisant et ils ne sont probablement pas assez aguerris au concept de compétences et à ses implications pédagogiques pour développer, individuellement et collectivement des curricula réels plus cohérents.

Ainsi, le stage, temps privilégié de mise en situation réelle et complexe, hors du contexte scolaire, mérite d'être **remis sur le métier**, interrogé quant à ses finalités et ses modalités pédagogiques d'accompagnement et de valorisation.

---

<sup>1</sup> Villette Michel « Le stage en entreprise peut-il devenir un programme d'apprentissage fort ? », Recherche et Formation n°29, 1998, p95.

<sup>2</sup> P.Jonnaert, J.Barrette, S.Broufrahi, D.Masciotra « Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité », Revue des sciences de l'éducation vol XXX, n° 3, 2004, p 667

## 2 - Interroger les pratiques

Les témoignages recueillis auprès des enseignants lors de sessions de formation, ont tendance à créditer le fait que les dispositifs liés à la mise en œuvre des stages en milieu professionnel, font rapidement l'objet de routines une fois la formation installée dans l'établissement.

Aussi nous avons voulu approfondir ces témoignages : les équipes intègrent-elles les stages dans leur réflexion collective ? Sont-ils considérés et mis en œuvre comme un temps particulier de formation « externalisée » ou comme une modalité de formation différente mais parfaitement intégrée à la formation professionnelle ?

Les pratiques enseignantes (individuelles et collectives) mises en place autour des périodes de stage nous paraissent particulièrement révélatrices de la perspective de l'alternance.

Sur le plan méthodologique, nous avons conduit une enquête centrée sur un état des lieux des représentations et des pratiques enseignantes déclarées autour de l'accompagnement des stages et plus spécifiquement des périodes d'après stage. En ce qui concerne les pratiques enseignantes, nous nous sommes intéressés aussi bien aux pratiques collectives (de l'équipe pédagogique) qu'aux pratiques individuelles. La partie relative aux représentations des enseignants fait l'objet d'une autre communication à ce colloque<sup>3</sup>.

Nous avons proposé le questionnaire à 300 personnes, professeurs stagiaires en poste dans différents établissements sur tout le territoire national, de différentes disciplines (générales, scientifiques, techniques), enseignant à différents niveaux (III, IV et V), assurant aussi bien des formations initiales, par apprentissage ou adultes et recouvrant le champ des différentes options représentées au ministère de l'agriculture. 141 questionnaires nous ont été retournés.

## 3 - Des pratiques collectives peu diversifiées, suscitant peu de réflexion pédagogique

27% des équipes disent ne pas conduire de réflexion collective. Pour les autres, en dehors des aspects de programmation des stages, d'organisation de leur suivi (visites), et d'accompagnement à l'élaboration du rapport de stage, il n'y a que peu de réflexion collective sur les divers enjeux pédagogiques et les objectifs des stages.

Des situations très contrastées existent quant à l'implication des enseignants. Les deux principales configurations sont celle d'une implication de toute l'équipe et celle d'une implication exclusive des disciplines professionnelles les plus concernées.

Mais pour autant, l'implication de toute l'équipe est-elle le signe d'une réflexion pédagogique plus poussée ?

Y a-t-il derrière un réel projet pédagogique ou seulement le souci de se partager la tâche ?

Deux principales activités sont conduites : le bilan de retour de stage et des séances spécifiques consacrées au rapport, ce qui peut paraître normal compte tenu de la part prise par le rapport dans la délivrance des diplômes (environ 20 à 25% des coefficients de l'examen).

---

<sup>3</sup> communication 294 « le stage, une modalité de formation banalisée en enseignement professionnel à remettre sur le métier : les représentations peuvent-elles faire obstacle ? Castellan Joëlle, Courtas Jean.

Il y a beaucoup moins de séances relatives au suivi individuel, au retour sur l'expérience acquise, sur les apprentissages en milieu professionnel.

Quelles en sont les raisons? Les temps en entreprise sont-ils vus comme des boîtes noires que l'on n'ose pas ouvrir par crainte de ne pas maîtriser la situation, que l'on ne veut pas ouvrir par conviction personnelle? que l'on n'a pas à ouvrir par l'absence de prescriptions suffisamment explicites? ou que l'on ne sait pas ouvrir par manque de références pédagogiques?

Cependant les commentaires fournis permettent de situer les finalités entre deux pôles :

\*un pôle centré sur l'enseignant : l'expérience du stagiaire est mobilisée pour appuyer un enseignement,

\*un pôle, à priori moins représenté, centré sur l'apprenant pour étayer un développement de compétences.

#### **4 - Des pratiques individuelles encore à approfondir**

Les pratiques individuelles ont été explorées en proposant quatre items illustrant diverses modalités de travail à partir des stages :

\**l'articulation de la progression* autour des stages : 50% le font ponctuellement, et seulement 35% majoritairement (et c'est plutôt le fait des disciplines concernées par le rapport de stage) .

\**l'exploitation de la diversité des expériences* vécues en stage : 70% déclarent l'exploiter dès que l'occasion se présente ou à chaque séance.

\**la modification à l'improviste du déroulement de séances* pour profiter de témoignages, de situations vécues ou observées : la moitié le pratique dès que l'occasion se présente, l'autre moitié le fait exceptionnellement ou jamais.

\**l'organisation de séances spécifiques non prévues* dans la progression pour profiter de témoignages, de situations vécues ou observées : 90% déclarent en organiser jamais ou qu'exceptionnellement.

Les réponses jamais et exceptionnellement sont très significatives d'une non pratique, alors que dès que l'occasion se présente relève plus d'un état d'esprit sans pour autant en estimer la fréquence, alors que « à chaque séance » semble relever d'une réelle pratique

Il semblerait qu'une fois la progression établie, celle-ci n'est que rarement modifiée, ce qui peut paraître légitime, mais à condition que cette progression prévoit effectivement l'exploitation des stages et non pas seulement la préparation du rapport.

Même si l'intention d'exploitation de la diversité est largement partagée, nous nous interrogeons sur la place qui lui est réellement accordée en dehors des situations anticipées.

Mais , comme pour les pratiques collectives, ces activités sont conduites plus dans une optique de soutien des apprentissages scolaires et disciplinaires que dans une perspective de construction de compétences.

#### **5 - De cet état des lieux il ressort**

\*des pratiques relativement stabilisées, basées sur des prescriptions issues de la rénovation de l'enseignement agricole en 1985 (fondée sur une approche par objectif « relativisée » sans pour autant basculer explicitement vers une approche par compétence),

\*des pratiques ancrées dans les esprits et dans les faits, autour d'un incontournable : l'accompagnement du rapport de stage dont les effets peuvent occulter les autres enjeux. Cette cristallisation est à priori un réel obstacle au développement d'une approche par compétence et à une réelle intégration des stages à la formation professionnelle.

\*Néanmoins des expériences individuelles parfois plus intuitives que raisonnées méritent d'être approfondies pour voir si elles constituent un terrain fertile pour le développement, ou au contraire pour identifier d'éventuels autres obstacles.

Cet état des lieux des pratiques individuelles et collectives peut surprendre et interroger sur l'état de notre système de formation agricole au regard des attendus d'un enseignement professionnel et surtout dans la perspective d'une approche par compétences.

Ce 1<sup>ère</sup> constat mérite d'être approfondi et surtout il nous faut explorer les causes possibles à tous les niveaux (institutionnel, de l'établissement, de l'enseignant...) de cet état de cette situation afin d'identifier les leviers en terme de formation d'enseignants pour faire évoluer les pratiques.

- Au niveau de notre ministère, l'approche par compétences n'est pas encore un choix politique clairement affiché. Cette absence d'orientation fait que cette approche par compétences diffuse de manière informelle dans le système et génère des confusions (ex : la définition même du terme de compétence qui est utilisé avec diverses significations dans les programmes) (voir P. Jonnaert).
- Au niveau de l'établissement, sur cette question des stages, un enseignant même « persuadé et préparé à... » ne peut agir efficacement sans un minimum d'accord et de dynamique collective. Actuellement un certain nombre d'obstacles d'ordre administratif (prise en compte de toute activité hors face à face élèves, classe entière...) accentuent les difficultés préexistantes à l'établissement d'un projet pédagogique collectif. Il nous faut donc faire la part des choses entre des obstacles prétextes à ne pas faire, à ne pas évoluer, et les réels obstacles de mise en projet d'un collectif d'enseignants.
- Au niveau individuel, s'agit-il d'un savoir-faire absent révélateur d'une situation critique pour l'exercice du métier d'enseignant en enseignement professionnel. Cette absence s'explique t'elle par un simple manque de formation, ou par des obstacles plus « résistants » tels que :
  - \*celui d'un changement très profond de perspective de la démarche d'enseignement apprentissage habituellement usitée (ne serait-on pas sur un obstacle de nature plus épistémologique ?).
  - \*celui de certaines représentations de la liaison école - milieu professionnel et plus généralement de la place de l'entreprise dans la formation dans un pays ou ces deux univers ont du mal à se comprendre, à dialoguer et à se retrouver sur les questions de formation professionnelle (voir communication 294).

Comment amener les enseignants non seulement à ne pas reproduire le(s) modèle(s) de formation par lesquels ils ont été formés, pour leur permettre d'être autonomes, critiques, distanciés .. par rapport aux prescriptions et aux choix pédagogiques. Cette question qui se pose déjà pour le passage du modèle « enseigner » à celui de « faire apprendre » est plus aiguë avec

l'approche par compétences car elle oblige à accorder, à prendre en compte les apprentissages informels et non formels sur lesquels les enseignants ont peu d'emprise ? L'évolution de certains curricula vers la prise en compte dans l'attribution du diplôme, non plus du seul rapport de stage, mais aussi des savoir-faire (compétences) acquis en stage aidera-t-elle à lever certains obstacles ?

Même si ceci était, comment développer en amont l'expertise des situations professionnelles pertinentes pour la formation, l'habilité à construire, conduire, diversifier, évaluer ... des situations pédagogiques ancrées sur le vécu des apprenants et intégrées dans des progressions tenant compte de la préoccupation d'un développement progressif de compétences chez l'apprenant ?