

**« OUVERTURES » A L'ALTERNANCE DANS L'INGÉNIERIE DE FORMATION
DES PERSONNELS DE L'EDUCATION NATIONALE.
RECHERCHE-ACTION SUR L'APPROCHE PRAGMATIQUE ET
L'ACCOMPAGNEMENT DE L'OBSERVATION D'UN POSTE DE TRAVAIL EN
ENTREPRISE PAR TROIS ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES**

**Catherine GUILLAUMIN,
Université de Pau et des Pays de l'Adour, France**

Chargée de mission *Alternance et pédagogie* auprès du Délégué Académique à l'enseignement technique, Conseiller du Recteur de l'Académie d'Orléans - Tours, il nous semble impossible de conduire diverses actions d'ingénierie sans conjointement produire une réflexion les concernant. Nous sommes en effet, de par la formation qui est la nôtre incapable de disjoindre la *pratique* de la mise en œuvre, d'une véritable *réflexion théorique*. Nous nous engageons donc dans une véritable recherche-action dont il nous appartient ici de définir les contours, les hypothèses et les objectifs. L'optimisme pédagogique (Bachelard,) empreint de tragique humain (Domenach, 1967) que nous nous donnons comme niveau épistémologique de référence nous pousse à entreprendre d'écrire dans les conditions données aujourd'hui. « *Dans la pensée scientifique, la méditation de l'objet par le sujet prend toujours la forme du projet* ». (Bachelard, 1934)

L'écriture était déjà au centre du contrat, dans les projets d'ingénieries de formation, comme on le verra un peu plus loin. A la suite de G. Lerbet, (1993. p222), il nous semble essentiel de rappeler que l'acte d'écrire apparaît une expression privilégiée de l'*inaction* telle que l'a défini F. Varela, : « *Ecrire produit une boucle auto-enrichie de sens qui émerge progressivement en lucidité au fur et à mesure que le contenu du discours produit est mis à distance dans le milieu personnel (décentration)* ». La « liberté d'écrire » se joue donc en conjonction avec la « liberté d'entreprendre » dont les contours se dessinent comme *limites*¹ aussi à atteindre et à dépasser. Il nous semble ici nous faufiler dans la dialectique simonienne qui sert de cadre à la première conférence - débat MCX - Simon, H.A. *Comprendre pour faire et faire pour comprendre*, qui eut lieu à Paris, le jeudi 25 octobre 2001.

La pédagogie de l'alternance mise en œuvre à l'Education Nationale est essentiellement implicite et le « maître-mot » est à peine prononcé. La problématique est celle de la mise en relation explicite du terme et d'une pratique en temps réel d'alternance par un ensemble de personnes formant équipe pédagogique, confrontées quotidiennement de par leurs fonctions aux rythmes successifs des temps de formation à l'école et en entreprise. Nous avons eu l'opportunité dans le cadre de notre mission de pouvoir *inventer* ce projet en relation avec des inspecteurs de l'Education Nationale, de le *construire* et actuellement de le *conduire*, reliant ainsi, à la suite de J. Clénet,² les trois processus majeurs d'une action de formation.

La réflexion actuelle a essentiellement pour objet la *conduite* du projet ; ne sont donc pas approfondies ici, la conception et la construction de celui-ci de même que le statut et le rôle de l'accompagnateur ainsi que ceux de l'expérience entreprise. Cette communication constitue en effet un *bilan d'étape* alors que l'observation en entreprise et la réflexion d'une demi-journée ont eu lieu.

II - CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE

Institutionnellement, ce projet constitue un des éléments forts de la politique globale menée en faveur du développement de l'alternance dans le secteur public de formation dans l'Académie d'Orléans - Tours. *Au plan de la recherche en Sciences de l'Education*, la conception de ce projet est une contribution qui participe à l'ensemble des réponses apportées pour relever le défi de l'*impensé didactique* ainsi défini par A. Geay,. Pour cet auteur, il s'agit de mettre les pratiques réflexives au cœur de l'alternance et pour cela construire une *ingénierie didactique d'analyse des situations professionnelles*. Praticiens et théoriciens de l'alternance, ne savent toujours pas organiser didactiquement les allers et retours entre les cours théoriques et l'expérience de travail pour former à une posture réflexive sur la pratique et développer une intelligence de la complexité.

¹ Liiceanu, Gabriel. éd. française. 1997. « De la limite Petit traité à l'usage des orgueilleux ». 192p.

² Clénet, Jean. 1999. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Education. Daniel Poisson, (dir.). « Modélisation d'un parcours de recherches Concevoir-Construire-Conduire. L'Alternance en Éducation ». Université des sciences et technologies de Lille. 251p.

Enfin, *l'expérience singulière*³ de la recherche sur l'alternance - comme chercheur, auteur, formateur et également professeur de lycée professionnel - enrichit la conception, la construction et la conduite du projet et à son tour alimente la pratique de la recherche.

Selon H. Desroche,⁴ le terme de recherche-action interfère avec celui de recherche « participative » (plus courant en Amérique latine). Il se nourrit de nouvelles orientations sociologiques préconisant ou entérinant le « retour de l'acteur » dans la recherche, sa conception, son déroulement, sa diffusion, son évaluation. La chose s'apparente aux innovations de « l'éthno-méthodologie » comme aux rénovations des méthodes qualitatives. Avec les conduites d'auto-formation « assistée » ou « accompagnée », cette R-A joue alternativement la clé ou la serrure. Sans exclure les recherches explicatives (plus fondamentales) (recherche-sur), sans s'enfermer dans la recherche appliquée (recherche-pour), ces R-A s'aventurent à être ou devenir impliquantes ou impliquées (recherche-par) sans que d'ailleurs, jusqu'alors, quiconque ait vraiment élucidé « *la nature du trait d'union entre les rôles du chercheur et les fonctions de l'acteur* ». Au-delà de la simple observation participante, nous nous sommes attachées dès la conception du projet à la constitution d'un corpus en ayant pour projet, par une pratique proche d'une clinique sociale de tenter d'analyser et de rendre compte de la façon dont chaque équipe vit son expérience de formation.

La conception, la construction et la conduite de ce projet reposent sur l'hypothèse majeure que l'alternance *n'existe pas* à l'Education Nationale pour ses usagers. Le mot est à peine prononcé par ceux-ci (élèves, professeurs, chefs d'entreprises) tandis que les textes réglementaires qui organisent la vie des établissements l'utilisent largement et de manière explicite. La conjecture est que la pratique et la formalisation de cette expérience d'alternance pourraient être à l'origine de l'émergence d'une appropriation, d'un échange entre les différentes parties - chefs d'entreprise, enseignants du secteur général (EG) enseignants du secteur professionnel (EP) - et d'une réflexion approfondie sur les pratiques pédagogiques.

IV - L'EXPERIENCE

L'intitulé de la formation - *Alternance et pédagogie* - l'objectif général de celle-ci - *faire l'expérience à son propre compte de l'alternance comme modalité d'apprentissage* - les objectifs pédagogiques et les modalités formatives font référence à la valeur de *l'expérience*.⁵ « Learning by doing » apprendre en agissant était déjà la formule de Rousseau et de Frœbel. Pour Dewey, « *...il y a une espèce de continuité dans tous les cas, puisque toutes les expériences bonnes ou mauvaises, affectent des attitudes qui aident à décider de la qualité des expériences ultérieures, selon qu'elles la marquent du signe agréable ou désagréable, et rendent l'action plus facile ou plus dure. De plus, toute expérience influe jusqu'à un certain point sur les conditions objectives dont dépendent les futures expériences* ». Enfin, pour cet auteur, « *toute expérience est une force propulsive. On ne peut juger de sa valeur que par sa direction et son point d'application. Une plus grande maturité chez l'adulte qui est éducateur devrait le mettre en situation d'apprécier toute expérience du jeune d'un point de vue où le jeune ne peut pas se placer lui-même. C'est l'affaire du maître que de discerner la direction de cette expérience... Une expérience authentique comporte un aspect actif qui modifie à quelque degré les conditions objectives des expériences ultérieures* ».

L'expérience est pensée comme un moment de formation à construire, mais également comme un retour vers l'origine, à rapprocher du voyage vers l'origine de Sibony,. Cet auteur en effet souligne l'importance qu'il convient d'accorder aux retrouvailles avec ses origines pour mieux les distancier. L'expérience n'exclut pas l'histoire singulière du sujet, ici professeur de l'Education Nationale.

En effet, pour les enseignants du secteur professionnel mais également pour ceux du secteur général l'expérience vécue en entreprise revient à *la manière* de la petite madeleine de Proust dont l'odeur guide un retour en arrière.

³ Guillaumin, C. 1995. « Contribution à l'étude de l'alternance sous statut scolaire Un regard complexe dans une recherche - action ». Mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme Universitaire d'Etudes de la Pratique Sociale. Mr le Professeur Georges Lerbet, (dir.) et Mr Noël Denoyel, (Chargé de cours). Guillaumin, C. 1997. « Alternance, savoir, expérience, étude comparative des représentations de l'alternance dans trois situations éducatives ». Mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme d'Études Approfondies Didactiques et Sciences de l'Éducation. Mr le Professeur Georges Lerbet, (dir.) et Mr Dominique Violet, (Maître de Conférences associé). Guillaumin, C. 1997. « Une alternance réussie en lycée professionnel ». Paris. L'Harmattan. 186p. Guillaumin, C. 2000. « Formation, professionnalité et alternance Contribution à l'approche de la dialectique-changement/inertie - en éducation ». Thèse de doctorat. Tours. Université François Rabelais. 632p. Mr le Professeur Jean-Claude Sallaberry, (dir).

⁴ In : Desroche, Henri. 1990. « Entreprendre d'apprendre D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action Apprentissage 3 ». Paris. Ed. ouvrières. 208p. p178.

⁵ In : Dewey, John. 1947. « Expérience et éducation ». Paris. Bourrelie. 95p. p47-62 ; In : Rogers, Carl. R. éd. 1998. « Le développement de la personne ». Paris. Dunod. 274p. p14-15. « je voudrais insister sur ce point : ce sont des enseignements qui ont une signification pour moi. J'ignore s'ils seraient valables pour vous (...) J'ai la certitude que, chaque fois, elles (les expériences) se sont manifestées dans mes actes comme dans mes convictions profondes bien avant que j'en ai pris conscience. (...) Ces expériences ne sont pas figées. Elles changent constamment. Quelques unes semblent s'imposer avec plus de force, d'autres paraissent moins importantes, mais toutes sont significatives ».

V - ECRITURE ET FORMATION

L'*écriture*, dans ce projet, est *posture commune*, aux membres de l'équipe pédagogique et à l'accompagnateur-chercheur, est *régulatrice de l'action* et *participe à l'élucidation* des processus didactiques et pédagogiques. Le passage par l'écriture est donné comme *fil d'Ariane*. Il intéresse tous les participants : les inspecteurs, les chefs d'établissement, chefs d'entreprise, enseignants, l'accompagnateur du projet.

L'articulation formation/action/recherche est l'occasion de rendre possible l'émergence de savoirs chez des personnes - sujets - acteurs. Produire un savoir ou s'appropriier des connaissances⁶ c'est les identifier, les légitimer, c'est aussi se montrer capable d'une telle action, donc produire de soi l'image de quelqu'un qui a le pouvoir et le droit de savoir et tenter d'être reconnu par ceux qui ont le pouvoir de rendre la justice. « *Ce passage par l'écriture, écrit Guy Jobert,⁷ constitue pour chacun des auteurs une occasion parfois douloureuse mais toujours fructueuse, de prendre du recul par rapport à sa pratique et pour tenter de produire de la connaissance transmissible à partir de son expérience* ».

VI - L'OBSERVATION

Prenant en compte les contraintes institutionnelles - temps, coûts... - et humaines, un mode d'entrée spécifique a été déterminé pour essayer de construire ce projet en direction de l'impensé didactique défini plus haut. La zone d'échange très particulière de l'alternance, là où se joue l'espace de rencontre aux bords flous de l'entreprise et de l'école est particulièrement visée. Le rapport de stage est le support des échanges entre l'élève, le tuteur en entreprise et l'équipe éducative. L'étude du poste de travail y est centrale. L'observation d'un poste de travail apparaît à ce moment là comme une expérience à entreprendre. L'observation est une des méthodes d'analyse susceptible d'aider à l'identification des grands types de conduites dans le travail⁸ comme l'entretien. L'observation permet de découvrir diverses caractéristiques du travail dont elle constitue en quelque sorte le révélateur privilégié. L'analyse des conduites ne peut faire l'économie de l'observation comme le montrent également les travaux de Paul Fraise.⁹ L'observation¹⁰ est la constatation attentive et directe des données de l'expérience en vue de dégager les relations de simultanéité ou de succession qui les lient invariablement. Elle peut être ouverte ou normalisée mais elle a ses propres limites.

Ruth Canter, comprend l'observation comme un complexe, un processus dynamique qui comporte plusieurs partenaires. Confronter plusieurs observations des mêmes phénomènes met en relief la multiplicité d'abord possibles et la relativité des observations, les différences de regard autant que les recouvrements. La situation d'observation dépasse les individus qui la composent, elle est chargée du poids des institutions et des groupes. Le lieu, le moment, le contexte influencent tant ce qui sera observable que ce qui sera en fait observé. Pour certains, l'*observation* est un travail scientifique et correspond à un effort de rationalité et d'objectivité, un travail éloigné de la subjectivité. L'observation peut également être perçue comme moyen d'apprentissage - observer celui qui sait faire permet ensuite d'agir soi-même. L'observation peut également être vécue comme un moyen de contrôle, d'atteinte à la liberté et elle est refusée à ce titre. Ces points de vue ne sont pas neutres ; ils sont articulés à une prise de position par rapport aux personnes, aux institutions, aux savoirs à construire, à l'usage qui est fait de ce savoir... La pluralité des significations du terme introduit la complexité de l'action mise en œuvre et l'incertitude quant aux conjectures avancées.

VII - 1 Recueil des données

Dès la conception du projet et au cours de sa construction, un *cahier de bord* comprenant l'ensemble des messages Internet et des communications et rencontres diverses est tenu à jour. Lors de la première demi-journée, un *premier questionnaire* rendu anonyme est complété par chaque participant ; il est propédeutique à la prise de parole. Il est ensuite proposé à chaque participant de le remettre à l'accompagnateur de la formation. *La prise de notes* par l'accompagnateur, au cours des échanges, complète le corpus. Lors de la deuxième journée, un *document d'observation* proposé aux

⁶ « La connaissance de l'homme serait-elle moins exigeante que celle de la nature ? Elle se refuse, elle aussi à qui n'a pas accepté de rendre à son objet l'hommage préalable d'une personne à une personne. Elle demande une tension haute encore que le dépouillement du savant, bien qu'à la portée du plus grand nombre. Nous nous surprenons incessamment à la relâcher. Nous voilà subitement déçus d'un être connu intimement dans l'amour ; est-ce donc qu'il se dégrade ? Mais non, nous avons laissé son visage disparaître derrière une décalcomanie quelconque ; d'un geste, il l'efface ; nous en perdions la trace parce que nous avons cessé de co-naître avec lui ». In Mounier, Emmanuel. 1947. « Traité du caractère ». Paris. Seuil. coll Esprit. 799p. p46.

⁷ Jobert, Guy. 1993. « Formation, recherche-action dans l'éducation permanente ». In : Chartier, Daniel ; Lerbet, Georges. 1993. « La formation par production de savoirs ». Paris. L'Harmattan. 265p. p199 ; p193-200. Guy Jobert, était Maître de Conférences à l'Université de Paris Dauphine. Directeur de la revue Education Permanente.

⁸ Leplat, Jacques ; Cuny, Xavier. « Introduction à la psychologie du travail ». 1977. PUF. Paris 240p. chap. V. Analyse des conduites. p94-116.

⁹ Fraise, Paul. 1963. 2^{ème} éd. refondue. « Manuel pratique de psychologie expérimentale avec un avant propos sur la défense de la méthode expérimentale en psychologie ». Paris. PUF. 392p.

¹⁰ Morfaux, Louis-Marie. 1980. « Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines ». 392p.

équipes, également anonyme - avec un système identique - permet la prise de notes au cours de la phase d'observation d'un poste de travail. Compte tenu des hypothèses rapidement présentées ci-dessus et en regard avec les recherches précédemment entreprises, le document proposé aux équipes permet la description du contexte ainsi qu'une approche distinguant une visée descriptive et une approche plus subjective. Cette présentation prend appui sur la complémentarité des approches où l'une postule un être observable tandis que chez l'autre issue du discours phénoménologique, c'est le chercheur qui fait apparaître l'objet observé. Enfin chaque document privilégie l'expression non contrainte de chaque participant.

Un *deuxième questionnaire* prenant en compte les mêmes références pour l'anonymat permet également une réflexion propédeutique à la présentation individuelle de l'expérience. La *prise de notes* au cours des échanges complète le dispositif.

VII - 2 Population concernée et accompagnement de la formation

Trois équipes pédagogiques de lycées professionnels de la région centre sont concernées, deux pratiquent une alternance sous statut scolaire, l'une une alternance dans le cadre d'un apprentissage public. Dans le cadre de l'alternance sous statut scolaire, l'élève reste sous la responsabilité du chef d'établissement, les périodes de formation en entreprise varient entre 12 et 16 semaines sur les deux ans de formation, tandis que dans l'alternance sous statut salarié, l'apprenti signe un contrat d'apprentissage avec un chef d'entreprise. Le contrat est de deux ans comprenant environ 20 semaines annuelles de formation théorique au sein du lycée. Les équipes pédagogiques comprennent des professeurs d'enseignement professionnel (EP) et des professeurs des domaines généraux (EG). Conformément au cahier des charges de ce projet, cette équipe intègre dans la mesure du possible, l'Inspecteur de l'Education Nationale (IEN) responsable de la filière, le chef des travaux (CT), le délégué aux entreprises (DE), le proviseur (P) et ou le proviseur adjoint (PA). De manière générale, avec quelques exceptions, les EP les plus âgés ont un fort capital d'expériences en entreprise en tant que salariés tandis que les plus jeunes ont, comme leurs collègues d'EG, une expérience limitée à quelques contrats pendant les vacances durant les études. Globalement, l'EP a, dans toutes les équipes, une solide expérience de l'entreprise en tant que salarié et l'EG une expérience très limitée en durée comme en investissement.

Des binômes ou trinômes opérationnels pour l'expérience d'observation sont constitués. Ils impliquent un EG et un EP au moins sur un même poste. L'expérience se déroule dans diverses entreprises, choisies en s'appuyant sur un lien fort de partenariat déjà existant avec le lycée. Chaque participant complète le document d'observation et rend compte dès le retour au lycée de son expérience à l'aide d'un questionnaire qui est préalable et sert de guide pour la communication qui fait suite. Celle-ci est l'objet d'une prise de notes par l'accompagnateur qui complète le corpus. Les postes à observer sont en liaison étroite avec ceux du référentiel du diplôme préparé ; ils sont donc soit dans le domaine de distribution, grande ou moyenne, soit dans le domaine de la réparation du matériel agricole.

VII - 3 Analyse des résultats de l'expérience d'observation d'un poste de travail en entreprise

Les réponses à une question du premier questionnaire - *Que signifie pour vous l'expression observation d'un poste de travail en entreprise ?* - forme le premier recueil des données. Dans le cadre de l'analyse de contenu, ce sont les verbes utilisés pour caractériser l'observation qui ont été repérés. Il s'agit de *regarder* sans participer, *noter* le savoir-faire, les faits, le comportement verbal et non verbal, la méthode, l'organisation, la manière d'exécuter, *analyser* les étapes, les processus... Chez les EP, il s'agit plus fréquemment d'*identifier* les tâches précises réalisées, de *repérer* sous forme d'actions concrètes... tandis que les EG, il s'agit de *prendre en compte* les critères, d'*étudier* le fonctionnement, le rendement, les compétences, le fonctionnement et les relations avec les autres postes. Il est possible d'avancer l'hypothèse de travail que les EG ont une vision peut être plus générale de l'approche du poste tandis que les EP s'appliquent à cerner celui-ci, en raison de leurs compétences sur les postes eux-mêmes. Le recueil de données suivant consiste en l'analyse des résultats aux questions du second questionnaire - *Qu'est-ce qui vous paraît le plus marquant dans votre expérience d'observation d'un poste de travail en entreprise ? Qu'en pensez-vous ? Quelles sont vos critiques dans les deux sens du terme ?* - Comme cela avait été conjecturé lors de la construction de la formation, les réponses s'organisent selon un axe singulier repérable dans chacun des groupes.

Dans le premier groupe, les questionnaires sont renseignés de manière très riche. C'est le mot *gêne* dans le vécu de l'observation qui apparaît le plus fréquemment mais il est diversement décliné. Il a semblé intéressant au moment du traitement des données de distribuer les diverses formulations autour d'un cercle ayant le mot clé au centre. Ainsi, d'un côté apparaissent des formulations telles que - « *Gêne occasionnée par l'observation pour moi et la personne concernée... Je cause une gêne et j'étais très gêné d'observer quelqu'un qui travaille... je ne vois pas ce que je peux faire partager de mon expérience de ce matin* » - ; inaptitude à observer - besoin de critères ? - *gêne occasionnée pour la personne à observer* - tandis que sur l'autre moitié du cercle apparaissent d'autres remarques telles que - « *Passer de l'acteur à l'observateur* » → contact avec un emploi plus qu'avec l'employé (difficulté d'interrompre la personne pour poser des questions ; implication de l'employé à tous les niveaux... *la personne observée*

- à l'aise - moi je me sentais gêner le passage des clients, Les professionnels nous ont accordé du temps et de l'intérêt, la personne observée reste très naturelle, elle semblait satisfaite d'expliquer ses activités. Au plan méthodologique, les professeurs d'EG apportent des précisions qui éclairent les processus didactiques et pédagogiques. Le passage de l'acteur - traduisons professeur - à l'observateur est à l'origine du changement de perception - ce que note l'intéressé qui dit également que c'est intéressant de se positionner en observateur. Lors de l'échange qui a eu lieu l'après midi, deux chefs d'entreprise et une « personne observée » se sont joints au groupe. L'écoute a été très vigilante. Les personnes extérieures au système sont particulièrement intéressées par la démarche entreprise par l'institution, développent leurs arguments montrant leurs intérêts pour une coopération plus étroite au niveau de la formation des jeunes. De la prise de notes, il semble important de retenir cette petite phrase prononcée par l'un des chefs d'entreprise, en précisant qu'elle a été avancée avec beaucoup de prudence, en sachant qu'elle pouvait prêter à de multiples interventions. Celui-ci a été surpris de voir autant de *naïveté* chez des enseignants (EP) dont « *on aurait pu supposer qu'ils connaissaient parfaitement le fonctionnement des postes qu'ils enseignaient* ». Les échanges furent très détendus.

Dans le second groupe, les questionnaires sont également très bien renseignés. L'analyse de contenu des réponses apportées aux deux questions posées permet de distinguer deux profils de réponses d'enseignants, un profil plutôt EG et un autre plutôt EP. Cependant, certains enseignants bien qu'appartenant à l'un des domaines, proposent des réponses plus proches de l'autre. Les EG notent *travail varié, pas de définition possible d'une journée type, observation difficile car notre présence courte perturbe le fonctionnement de la personne, diversité des tâches, parce que je ne pensais pas qu'il fallait être aussi polyvalent dans ce métier, beaucoup de qualités : compétence, efficacité voire rentabilité, autonomie, concentration, savoir-vivre...* tandis que les EP, les réponses sont les suivantes : *peu de temps disponible de la personne observée, figure d'intrus* → pas toujours prête à parler de son service et de l'état d'esprit, polyvalence/promotion interne ; diversité des travaux - ménage, animation, vente, encaissement - *malgré la diversité des travaux peu de place pour l'initiative individuelle* - la vendeuse ne choisit pas, tout est organisé soit par les fournisseurs de laboratoires soit par la direction, le chef de rayon. « *Il suffit de suivre la procédure en donnant la meilleure image de contact clientèle possible `le client est roi`* ». Au cours de l'échange qui va suivre, le mot taylorisme sera plusieurs fois utilisé. Le ton du débat évolue au cours de l'après midi. Notons au niveau de la dynamique des groupes, que pour des raisons étrangères à la formation, tous les cadres (IEN, CT, PA) quittent le groupe et qu'à celui-ci s'ajoute un enseignant EP qui n'a pas participé à l'observation du matin et interviendra à plusieurs reprises. Alors que l'EG souligne l'intérêt de cet exercice d'observation en situation réelle, la découverte de la complexité des tâches, l'EP le juge sommaire par rapport à la pratique du métier et oppose la taylorisation à la diversité découverte par leurs collègues. Les échanges, en particulier avec l'accompagnateur sont de plus en plus tendus.

Dans le troisième groupe, il sera beaucoup plus difficile de prendre en compte les informations des questionnaires puisque ceux-ci ne sont ou bien pas retournés ou bien très peu renseignés. Les rares informations fournies par les EP ou les EG révèlent que les faits marquants de cette expérience d'observations sont : *esprit d'équipe et d'autonomie de chaque personne, poste de travail adapté, bonne organisation, regard d'un non professionnel sur le monde agricole, contact humain, la rigueur et l'organisation des ouvriers, l'autonomie de chacun dans un espace d'interrelation, la capacité, l'acceptation de chacun de répondre à son travail, la communication (confiance), proche les uns des autres (équipe) l'objectif vis à vis des clients* → évolution. Notons ici ce qu'écrit un chef d'entreprise qui participe à cette expérience et a accepté de répondre par écrit à ce questionnaire : « *il semblerait que l'alternance soit admise dans l'éducation nationale, que l'éducation nationale prenne en compte les besoins de l'entreprise* », et un autre : « *un temps d'échange très riche entre deux corporations soucieuses d'aller dans le même sens pour améliorer la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage, volonté d'apprendre, de comprendre l'autre* ». Dans ce groupe la masse d'information recueillie auprès des chefs d'entreprise est très importante. Ils sont trois chefs d'entreprise et deux tuteurs à participer à l'échange de l'après midi. Ils ont pris rendez-vous pour travailler avec le groupe lors de la prochaine rencontre.

L'acte d'observation est largement critiqué principalement par le domaine général, au cours de l'échange qui a lieu. Au-delà de cette critique, les EG participent peu au débat, la parole est prise très largement par les professionnels et par les EP. Des décisions sont prises pour un travail en profondeur sur le carnet de liaison.

VIII - 1 Processus didactiques

Au plan méthodologique, les enseignants du premier groupe en livrant leurs impressions concernant le rôle et la place de l'observateur, contribuent à la compréhension des processus engagés. En effet, ils soulignent que pour que l'observation puisse se dérouler, il faut *Passer de l'acteur à l'observateur*. Le passage de l'acteur - traduisons professeur - à l'observateur est à l'origine d'un changement de la perception. Il s'agit ci de pointer l'absence de rigidité dans le rôle et la souplesse d'adaptation. Par ailleurs, ils remarquent qu'alors le dialogue est possible. On peut alors conjecturer la liaison suivante :

acteur → observateur → dialogue écoute
--

Il est possible d'avancer l'hypothèse que ceux qui sont restés dans leur actorialité ont vécu cette gêne diversement déclinée, de manière plus prégnante.

VIII - 2 Les incidents critiques

L'analyse des résultats est révélatrice de trois incidents critiques. « On classera parmi les incidents critiques¹¹ tout événement observable de la situation de travail présentant un caractère d'anomalie dans le cadre du déroulement habituel connu..., (ceux-ci) peuvent être recueillis par l'analyste du travail, par les intéressés ou par les responsables de l'unité... La connaissance du travail est nécessaire à l'identification ». Bien que cela fasse référence au discours sur la démarche, c'est à la dire à la méthodologie du projet, la prise de conscience de ces incidents critiques est concomitante de l'analyse et de la discussion des résultats produits au mi-temps de la conduite de ce projet. En ce qui concerne le second groupe, ce sont les professeurs qui réalisent volontairement l'incident critique, ce qui laisse à penser qu'ils prennent très au sérieux ce qui se passe, en tout cas suffisamment pour avoir le désir d'intervenir. C'est pourquoi cet incident doit être envisagé à la fois pour lui-même, dans l'opposition entre importance de l'écriture et fermeture au débat mais également comme étant à l'origine d'un travail de relecture de l'analyse des résultats des autres groupes. Ainsi, dans le premier groupe, il donne l'opportunité de penser à mettre en relation, pour mieux les interroger, les différentes déclinaisons du mot *gêne* et la *naïveté* observée par le chef d'entreprise. Enfin, dans le troisième groupe, il s'agit de mettre en relation une absence de formalisation quant aux questions posées et une présence très active et très participante d'une partie des personnes présentes lors de l'échange qui eu lieu l'après midi. Il s'agit bien d'une anomalie ici, de nouveau, mais dans ce cas, il aura fallu la connivence entre la déléguée aux entreprises, membre de l'équipe pédagogique et l'accompagnatrice pour avancer quelques conjectures, révélant combien la connaissance très fine du terrain et du travail est nécessaire à l'identification des incidents critiques.

Ces trois incidents critiques, après analyse du corpus obtenu lors de l'expérience d'observation d'un poste de travail en entreprise, permettent de conjecturer trois questionnements propres à chacune des équipes pédagogiques. Le premier groupe se demande *qui est formateur* - les naifs ? - mais également de manière plus générale *ce que devient son identité en tant que détenteur du savoir*. Ici c'est l'équipe dans son ensemble, plutôt guidée par l'EP, qui pose la question. Dans le second groupe, ce sont les *valeurs qui sont interrogées*, là où se rencontrent et/ou se choquent celles du monde de l'entreprise et celles du monde de la formation. Au-delà, c'est la *question de la disparition ou de la fusion dans la logique d'entreprise* qui émerge. Là, c'est l'EP qui conduit l'interrogation.

Enfin, dans le troisième groupe, c'est l'EG majoritairement qui anime par le silence et l'absence de participation au débat, en demandant *à quoi il sert, comment peut-il continuer d'exister et de manière plus globale, que deviennent les valeurs - les compétences de la formation générale*.

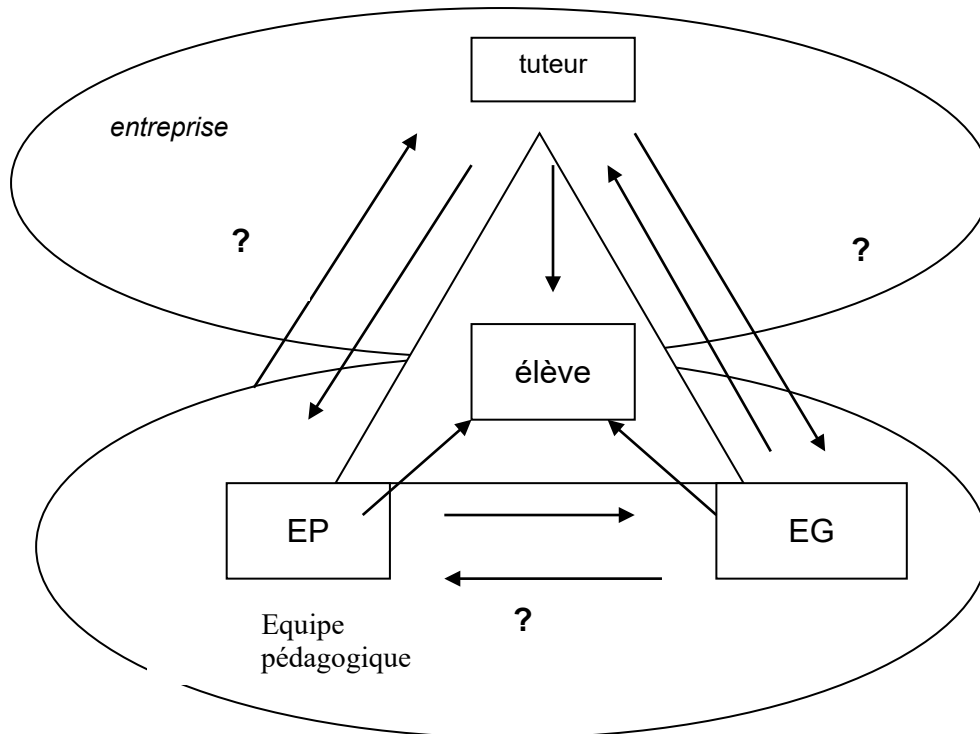
IX - STATUT DE L'ENSEIGNANT ET PEDAGOGIE DE L'ALTERNANCE

Le travail d'analyse et de production des résultats permet au cas par cas, par action, rétroaction et formalisations successives, le recadrage et l'émergence de l'hypothèse que la problématique soulevée est de l'ordre du statut des personnels.

Initialement la formation permet d'aborder la question de *l'impensé didactique* entre d'une part une équipe pédagogique et d'autre part les entreprises partenaires. La relation qui s'établit peut être schématiquement présentée sous la forme figurée ci-dessous. Au cours de l'avancée des travaux, l'apparente homogénéité du corps enseignant regroupé en équipe pédagogique se sépare en deux entités distinctes, EP et EG qui collaborent de manière plutôt implicite, ce qui n'exclut nullement les relations de sympathie et de connivences qui s'établissent très concrètement sur le terrain. La représentation ci-dessous montre l'interrogation portant sur les relations pédagogiques entre enseignants. De manière identique, les trois pôles sont également questionnés quant à leurs liaisons didactiques.

¹¹ In : Leplat, Jacques ; Cuny, Xavier. « Introduction à la psychologie du travail ». 1977. PUF. Paris. 240p. p125-126.

Schéma 1 : interrogations portant sur les relations pédagogiques et didactiques en situation d'alternance



Dans chacune des situations, au moment où nous écrivons ces lignes, l'un des tiers s'exclut ou est exclu et/ou semble s'exclure, EP dans le second groupe, plutôt EP dans le premier, EG dans le troisième. Il semble possible maintenant d'avancer l'hypothèse que cette expérience d'alternance pédagogique au sein de l'institution Education Nationale - permet de rendre plus lucide un clivage au niveau des statuts.¹² Il s'agit bien de statut et non de rôle, ceux de chacun étant repérés comme à l'accoutumé. En effet, le concept de rôle est lié aux attentes par rapport aux normes au sein de chaque culture.

La notion de statut, quant à elle, dans son étymologie et son usage en français classique a un sens essentiellement légal et institutionnel ; le statut désigne soit les rapports qui s'établissent entre les hommes en l'absence de tout acte délibéré, par suite de la position qu'ils occupent dans l'organisation, soit un corps de textes organiques réglant la situation d'un groupe d'individus, leurs droits et obligations. C'est exactement le cas du statut des fonctionnaires de l'EN. Dans un système tel que celui-ci, le statut désigne l'ensemble des attributs liés à la position d'un individu dans ce système et certains comportements auxquels son détenteur peut légitimement s'attendre de la part des autres. Ainsi par exemple son statut professionnel donné - celui de professeur de l'EN - comporte telle position hiérarchique, tel type de tâche, tel degré de prestige et implique un jeu défini de rapports avec autrui, comme l'autorité, la dépendance... Les interrogations portant sur les détenteurs du savoir dans la nouvelle distribution des tâches (premier groupe) ou bien sur les valeurs de la formation générale (troisième groupe) relèvent bien de cet ordre de questionnement.

Pour Deutsch, et Morton, chaque personne occupe des positions au sein d'un système de statut. Ce concept est relationnel. C'est pourquoi la question apparaît plus fortement dans le cadre de cette formation basée sur une expérience en situation. Il caractérise une personne « par un ensemble de droits et d'obligations qui règlent son interaction avec ceux qui occupent d'autres statuts ». Tout statut implique une part de pouvoir et de domination et leurs inverses. Or, dans le cadre du développement d'une pratique d'alternance pédagogique, les membres de la seconde équipe pédagogique et principalement ceux de l'EP se sentent interpellés, dans leur identité, leurs convictions, leurs valeurs par le jeu et les enjeux de pouvoir et de domination qui s'exercent dans les relations qui s'établissent entre les deux statuts, ceux des acteurs du monde privé de l'entreprise, ceux qui appartiennent au monde de l'EN.

¹² In : Maisonneuve, Jean. 1975. « Introduction à la psychosociologie ». PUF. Paris. 254p. chap. V. Les statuts. p88-101. et aussi Maisonneuve, Jean. 1955. 2^{ème} éd. « Psychologie sociale ». Paris. PUF. Que sais-je ? n° 458. 228p. et Deutsch, Morton ; Krauss, Robert. 1972. « Les théories en psychologie sociale ». Paris. Mouton. 270p.

CONCLUSION TEMPORAIRE

Cette communication est un bilan d'étape alors que la conduite du projet comporte encore la situation d'observation pour une quatrième équipe, puis pour chacune une journée d'échange et de réflexion et enfin un séminaire académique permettant une communication par binôme opérationnel et par équipe pédagogique engagée. Tous les travaux d'analyse des résultats sont régulièrement présentés aux inspecteurs engagés dans cette action et vont être communiqués aux équipes pédagogiques.

Au plan de la méthode comme au plan des problématisations, ce sont les questions des *rôles*, plus précisément de la capacité à l'ouverture à d'autres jeux d'acteurs, et celle du *statut* du personnel enseignant qui sont avancées.

De manière plus fine, le questionnement à ce propos pourrait s'orienter en s'attachant aux différences de présentation de celui-ci. En effet, pourquoi dans le troisième groupe qui est la seule section en apprentissage public, et dont les EP sont des enseignants ayant un très fort capital entreprise, et où les entreprises montrent une forte volonté de travailler avec le secteur public de formation, ce sont les EG qui conduisent les interrogations, jouant alors le rôle du tiers exclu ? Et pourquoi, dans les deux autres groupes qui sont en alternance sous statut scolaire, il semble que ce soit les EP qui jouent le même rôle ? Toutes ces interrogations constituent aujourd'hui la trame de fond qui guide la poursuite du recueil des données et l'exploitation des résultats.

BIBLIOGRAPHIE

CLÉNET, Jean.

(1999) - « *Modélisation d'un parcours de recherches Concevoir-Construire-Conduire. L'Alternance en Education* ». Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Education. Daniel Poisson, (dir.). Université des sciences et technologies de Lille. 251p.

DESROCHE, Henri.

(1990) - « *Entreprendre d'apprendre D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action Apprentissage 3* ». Ed. ouvrières : Paris. 208p. p178.

DEUTSCH, Morton., KRAUSS, Robert.

(1972) - « *Les théories en psychologie sociale* ». Mouton : Paris. 270p.

DEWEY, John.

(1947) - « *Expérience et éducation* ». Bourrelier : Paris. 95p. p47-62.

FRAISSE, Paul.

(1963) - « *Manuel pratique de psychologie expérimentale avec un avant propos sur la défense de la méthode expérimentale en psychologie* ». 2^{ème} éd. refondue. PUF : Paris. 392p.

GUILLAUMIN, C.

(1995) - « *Contribution à l'étude de l'alternance sous statut scolaire Un regard complexe dans une recherche - action* ». Mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme Universitaire d'Etudes de la Pratique Sociale. Mr le Professeur Georges Lerbet, (dir.) et Mr Noël Denoyel, (Chargé de cours).

(1997) - « *Alternance, savoir, expérience, étude comparative des représentations de l'alternance dans trois situations éducatives* ». Mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme d'Etudes Approfondies Didactiques et Sciences de l'Education. Mr le Professeur Georges Lerbet, (dir.) et Mr Dominique Violet, (Maître de Conférences associé).

(1997) - « *Une alternance réussie en lycée professionnel* ». L'Harmattan : Paris. 186p.

(2000) - « *Formation, professionnalité et alternance Contribution à l'approche de la dialectique-changement/inertie - en éducation* ». Thèse de doctorat. Tours. Université François Rabelais. Mr le Professeur Jean-Claude Sallaberry, (dir). 632p.

JOBERT, Guy.

(1993) - « *Formation, recherche-action dans l'éducation permanente* ». In : Chartier, Daniel ; Lerbet, Georges. *La formation par production de savoirs*. L'Harmattan : Paris. 265p. p199 ; p193-200.

LEPLAT, Jacques., CUNY, Xavier.

(1977) - « *Introduction à la psychologie du travail* ». chap. V. Analyse des conduites. PUF : Paris. 240p. p94-116 ; p125-126

LIICEANU, Gabriel.

(1997) - « *De la limite Petit traité à l'usage des orgueilleux* ». Ed. française. 192p.

MAISONNEUVE, Jean.

(1955) - « *Psychologie sociale* ». 2^{ème} éd. Que sais-je ? n° 458. PUF : Paris. 228p.

(1975) - « *Introduction a la psychosociologie* ». chap. V. Les statuts. PUF. Paris. 254p. p88-101.

MORFAUX, Louis-Marie.

(1980) - « *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines* ». 392p.

MOUNIER, Emmanuel.

(1947) - « *Traité du caractère* ». Seuil. coll Esprit : Paris. 799p. p46.

ROGERS, Carl. R.

(1998) - « *Le développement de la personne* ». Paris. Dunod. 274p. p14-15.