



HAL
open science

Vers une analyse des pratiques enseignantes d'accompagnement d'élèves en stage en entreprise

Hélène Veyrac

► **To cite this version:**

Hélène Veyrac. Vers une analyse des pratiques enseignantes d'accompagnement d'élèves en stage en entreprise. 5ème Colloque International Recherche(s) et Formation “ Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences ”, Feb 2005, Nantes, France. hal-01720241

HAL Id: hal-01720241

<https://hal.science/hal-01720241>

Submitted on 28 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Veyrac, H. (2005). Vers une analyse des pratiques enseignantes d'accompagnement d'élèves en stage en entreprise, 5ème Colloque International Recherche(s) et Formation « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences », Nantes, 14-15-16 février.

Vers une analyse des pratiques enseignantes d'accompagnement d'élèves en stage en entreprise

VEYRAC Hélène maître de conférences Ecole Nationale de Formation Agronomique Auzeville, France helene.veyrac@educagri.fr Suivi de stage – enseignement technique – analyse du travail – modèles cognitifs de l'apprentissage professionnel

Résumé

Afin de comprendre les activités des enseignants relatives au suivi d'élèves en stage en entreprise dans l'enseignement technique agricole français, deux entretiens non directifs de recherche ont été menés auprès d'enseignants expérimentés. Le cadre théorique de cette recherche exploratoire est celui de la double régulation utilisée en analyse du travail. L'approche cognitive est privilégiée. Elle apporte des éléments pour comprendre les modèles cognitifs, modèles postulés d'autant plus déterminants dans l'activité des enseignants que ses derniers ont peu de possibilités de prises d'informations sur les activités réelles des élèves en stage. Des processus de catégorisation ont pu être identifiés concernant notamment des typologies d'élèves, de maîtres de stage et de professionnels. Deux visions de l'articulation stage / cours se dégagent également. Plusieurs éléments de la "tâche réalisée pour les enseignants" sont apportés dans cette phase préalable à l'analyse de l'activité de visites de stages des élèves en entreprise.

Afin de mieux former les enseignants, une compréhension accrue de leurs pratiques paraît nécessaire. On s'intéresse ici aux pratiques des enseignants de l'enseignement technique agricole dans l'accompagnement d'élèves en stage en entreprise. Ces pratiques sont à la charnière de la formation académique et de l'entreprise. Elles sont choisies ici pour la richesse et l'importance présumées des représentations cognitives des enseignants qu'elles impliquent.

En effet, nous postulons que cette situation peut faire l'objet de représentations cognitives complexes de la part des enseignants, ces représentations incluant un "modèle de didactique professionnelle". Un second postulat est posé : les faibles possibilités de prises d'informations directes des actions des élèves en stage par l'enseignant impliquent une pré-dominance des modèles sous-jacents de l'enseignant dans l'activité de suivi de stage.

L'objet de cette communication est de présenter les premiers résultats d'une description des modèles cognitifs sous-jacents dont disposent les enseignants, à titre individuel, pour conduire leurs activités de suivi d'élève en stage en entreprise. Il s'agit donc d'identifier des éléments cognitifs qui sous-tendent les activités des enseignants, étape préalable à l'analyse de l'activité.

L'approche choisie repose sur la théorie de la double régulation (Rogalski, 2004 ; Leplat & Cuny, 1977). Elle oriente la méthodologie utilisée pour l'analyse des données. Par une approche classique de l'ergonomie dite "de l'activité", nous abordons l'analyse des pratiques d'accompagnement par une description des caractéristiques cognitives des "opérateurs" que sont les enseignants.

Méthodologie

Les données ont été recueillies par des entretiens semi-directifs de recherche. Ces entretiens individuels ont duré entre 2h et 3h. Ils ont eu lieu dans les établissements respectifs des enseignants. Ils ont été enregistrés et retranscrits. Ils se sont déroulés en trois parties.

La première partie a eu pour objet de rappeler le cadre de la recherche. Ce cadre a été exprimé en terme de "descriptions des pratiques effectives des enseignants dans le suivi des stages d'élèves en entreprise pour aider l'enseignant-chercheur (i.e. l'interviewer) à former les enseignants et à rendre compte du dispositif de l'enseignement agricole à des publics extérieurs".

La deuxième partie a consisté à l'entretien même. La technique de la reformulation a été utilisée. Les questions posées ont visé à définir :

- la tâche réalisée pour le sujet ("Comment se passent les accompagnements de stage ? Qu'est ce qui est important pour vous ?"),
- les conseils de professionnalisation ("Quels conseils donneriez-vous à des enseignants débutants ? Qu'est-ce qui est le plus difficile dans l'accompagnement pour un enseignant débutant ?"),
- les représentations de la tâche prescrite ("Qu'est-ce qu'on attend de vous ?"),
- les représentations de la pédagogie de l'alternance ("Qu'apprend-on spécifiquement en stage ? En quoi, comment, pourquoi est-ce que les stages forment les élèves ? Avantages et inconvénients de l'alternance"),
- l'exploitation des situations de stage en classe.

La troisième partie a consisté à relever quelques caractéristiques professionnelles comme l'expérience antérieure et l'ancienneté dans la profession.

Le choix des sujets s'est effectué sur la base du volontariat. Une quinzaine d'enseignants ont été contactés par courrier électronique et invités à participer à une recherche sur le suivi des élèves en stage en entreprise. Le volontariat est notamment justifié par le postulat que les enseignants qui répondent favorablement à l'invitation sont relativement prêts à développer une activité réflexive sur leurs pratiques lors de l'entretien, ce qui facilite l'explicitation de leurs modèles sous-jacents. Aucun lien entre le chercheur et les sujets n'a pré-existé à la recherche (les enseignants volontaires ne sont pas connus du chercheur, ils ne sont pas en formation, ils n'ont pas émis de demande ...).

Tous les enseignants de la discipline "agroéquipement" d'une région géographique française donnée ont été contactés.

Deux enseignants ont spontanément répondu positivement. Aucune relance n'a été effectuée.

Les deux sujets enseignent la discipline "agroéquipement" en Brevet d'Etudes Professionnelles Agricoles (niveau V) et en Baccalauréat professionnel (niveau IV). Ils ont tous deux une expérience d'une vingtaine d'années dans le suivi de stage en entreprise.

Cadre institutionnel

Ces deux formations, Bac Pro et BEPA, ont une visée professionnelle. Les jeunes peuvent y accéder après une classe de troisième (effectuée vers l'âge de 15 ans). Le BEPA s'effectue en deux ans, de même que le bac Pro. Elles permettent ainsi aux jeunes d'obtenir un baccalauréat professionnel en quatre ans, contre trois ans en formation non professionnelle.

Dès 1970, la notion d'insertion est présente dans les textes officiels de l'enseignement technique agricole français. Depuis 1999, une des cinq missions de cet enseignement est la mission d'insertion scolaire, sociale et professionnelle. Cette mission est relayée par une série de dispositifs, dont une alternance lycée/entreprise en formation initiale. La durée des stages en entreprise en Bac Pro est de l'ordre de 12 semaines par élève.

Un temps "enseignant" pour le suivi des stages est prévu dans les référentiels de formation. Une note de service datant du 15 mars 2004 précise la nécessité de la "visite" de stage.

"L'accompagnement de l'élève ou de l'étudiant, pendant la période en entreprise implique nécessairement au moins une visite : elle est l'occasion de vérifier la nature des activités réalisées au regard du diplôme préparé et de l'annexe pédagogique figurant à la convention de stage et éventuellement de recadrer les tâches de manière concertée avec le maître de stage si l'enseignant constate une déviance."

"Une telle visite doit aussi être l'occasion d'apprécier la réalité des acquisitions faites par le jeune mais encore de lui apporter les conseils utiles, y compris en termes de relationnel et de régler d'éventuelles difficultés."

La répartition des stages dans l'année est variable d'un Bac Pro à un autre et d'un établissement d'enseignement à un autre. Elle tient compte des contraintes de travail des agriculteurs, donc des saisons de l'année, et des objectifs pédagogiques inscrits dans les référentiels.

Les enseignants de toutes les disciplines sont susceptibles de suivre les élèves en stage.

Résultats

Les données sont des extraits des productions verbales produites lors des entretiens. Nous les considérons comme des indicateurs des modèles sous-jacents de l'apprentissage. Ces modèles sont explicites ou implicites (non conscients pour l'enseignant). Ils sont de l'ordre d'une représentation de l'action décontextualisée, ils ne tiennent pas compte du cours d'action. Nous les présentons ci-après thématiquement :

- dans un premier temps, ceux qui relatent les caractéristiques et les activités des différents acteurs (ie. comment les enseignants évoquent les activités et les conditions de réalisation des tâches des différents acteurs),
- dans un second temps, ceux qui relatent leurs propres conduites (ie. comment les enseignants évoquent leurs activités).

1. Représentations des caractéristiques et des activités des acteurs

Lors des entretiens, les enseignants ont évoqué plusieurs types de maîtres de stage, plusieurs types de professionnels, plusieurs types d'élèves. Ces différentes "typologies" individuelles nous paraissent rendre particulièrement compte des représentations des enseignants rencontrés. Elles sont des indicateurs de l'activité cognitive de catégorisation des enseignants.

Les maîtres de stages

Le sujet A décrit une typologie des maîtres de stages en trois points :

- ceux "qui ont une formation théorique" "ils ont une certaine "pédagogie", mais qui est efficace pour apprendre"
- "d'autres qui n'ont pas de formation mais qui ont un esprit logique, extrêmement fonctionnel, donnent aussi de très très bons apprentissages [favorisent la formation des élèves en stage]"
- d'autres qui subissent, qui n'ont peut-être pas choisi [d'exercer leur métier d'exploitant] en fonction de critères très très précis – ils ont hérités, ou c'était la facilité, il y a toute une série de raisons - c'est peut-être eux qui ont le moins de poids en matière de formation, ou de qualité d'apprentissage".

Le sujet A précise son propos :

"Ceux qui ont eu une formation sont plus sensibilisés à tous les facteurs qu'on a évoqués – la sécurité, l'hygiène, l'environnement, la réglementation, les normes HACCP, ISO 9000, les chartes. Ils sont plus rompus aux appellations administratives, à beaucoup d'éléments qui font la vie de l'agriculteur d'aujourd'hui. L'agriculteur d'aujourd'hui, ce n'est plus tailler la vigne, bêcher, passer de l'engrais [...]. C'est fini ça. Je crois que ceux qui fonctionnent encore comme ça disparaissent tous les ans." [...] C'est vrai que ceux qui ont eu une certaine formation à la base, ils ont eu eux mêmes à l'école, ou à travers leurs stages, la connaissance de l'administratif du milieu et donc ils sont plus à même d'en parler à l'élève."

La formation initiale des maîtres de stage est évoquée comme un facteur déterminant à la fois pour expliquer les pratiques aux élèves et pour donner une vision de la profession "adaptée" aux exigences imposées par l'évolution du contexte d'exercice. Avoir une formation de niveau III ou IV n'apparaît pourtant pas, dans le discours de ce sujet, une condition indispensable pour parvenir à enseigner ses savoirs-faire ... par contre, elle l'est pour être un professionnel "qui ne disparaîtra pas".

Le sujet B nous indique quatre conditions d'un "bon maître de stage" : "c'est un maître de stage bavard", "qui a une implication professionnelle ou sociale extérieure", qui tient une comptabilité et a un suivi technique qui lui permette de comparer ces résultats à un groupe (résultats de croissance pour ses animaux, de fertilité ...).

Ces premières données rendent compte des inter-relations perçues par les enseignants entre la professionnalité des agriculteurs, leurs professionnalisations (processus qui aboutit à une professionnalité) et les modalités dans lesquelles ils explicitent leurs pratiques aux élèves. Elles nous semblent faire écho à la préoccupation de la didactique professionnelle à décrire la complexité des interactions entre professionnalité, professionnalisation et explicitation.

Les professionnels de l'agriculture

Le sujet A évoque à plusieurs reprises les liens entre "connaissances scientifiques" et "activités professionnelles", comme l'illustrent les extraits suivants.

"il faut tailler comme ça "parce que ...", [par exemple :] parce qu'on fait partie d'un décret de telle année, où les vignes doivent être plantées à tant de pied hectare, on doit faire un rendement... Il faut justifier son opération techniquement, administrativement.

Et après une fois où vous avez dit pourquoi, le gamin, il sait très vite, il est pas idiot. Donc vous lui avez dit pourquoi, vous lui montrez un petit peu, et puis après ça y est : le gamin est sur les rails, et il ne fera pas n'importe quoi.

Alors que si vous n'avez pas le temps et que vous le mettez avec une équipe [...] qui ont appris à tailler sans aucune structure pédagogique derrière, ils taillent. Et donc, enfin je le vois moi, on organise des concours de taille, quand vous voyez les gars qui taillent, quand vous voyez des gars qui se présentent, c'est effarant. Ils ont appris à tailler comme ça, donc ils taillent à l'instinct. Mais c'est vrai que c'est un peu léger. Il peut pas donner à l'élève un apprentissage comme ça.

Quelqu'un qui a compris la physiologie de la vigne, il va pas laisser la baguette au-dessus du courson, ou le courson au-dessus de la baguette. C'est pas du tout pareil, [...].

Quand on connaît l'importance du bourgeon apical sur le reste du développement, ben on va pas faire n'importe quoi.[...] Il y a des baguettes par exemple, qui sont extrêmement productrices, comme sur les blancs par exemple, mais ce sont uniquement les premiers yeux et les derniers yeux. Les yeux du milieu sont pas productifs. Donc il va falloir mettre une très longue baguette, qui est largement supérieure à ce qui est autorisé, mais en pratiquant une courbure, on va isoler les yeux du milieu. Voilà, enfin, des techniques toutes bêtes. Si vous n'avez pas compris ça physiologiquement, vous pourrez pas après faire une taille correcte.

Quand vous savez aussi que la plaie de taille est une source de contamination bactérienne, et que plus elle est grande, plus la souche va dépenser d'énergie, et plus vous allez avoir de risque de contamination, donc il faut une plaie de taille la plus franche, la plus nette, la plus précise possible ; vous savez où vous allez tailler aussi."

Ce sujet possède un modèle de l'activité professionnelle pour partie semblable à ceux utilisés en didactique professionnelle qui montrent les liens entre action et concepts (voir par exemple Bazille 2002, pour une application de ce modèle à l'analyse d'une tâche agricole).

Sur quelles prises d'information se fonde la représentation des enseignants de la professionnalité des agriculteurs ? Plusieurs moments propices à ces prises d'informations ont été évoqués par les enseignants interviewés : observation d'agriculteurs en exercice lors de concours agricoles, lecture de revues spécialisées, visite d'exploitations effectuées avec les classes d'élèves, rencontre des maîtres de stages.

Les élèves

Le sujet B nous parle de "deux types d'élèves" : les "agriculteurs traditionnels – bovins, ovins - et les élèves en "élevage cheval" [...] qui viennent pour le cheval, mais pas pour l'élevage, [...] sans projet professionnel". Les élèves "soit trouvent un projet professionnel autour du cheval, soit nous quittent. [...] On va se retrouver avec des élèves qui déjà n'ont pas les mêmes capacités professionnelles et qui n'iront pas, en plus, dans le même type d'exploitation".

On remarquera que l'enseignant désigne une partie des élèves par le terme "agriculteurs". L'usage du terme "capacité professionnelle" indique probablement une "disposition professionnelle" à réussir, qui pré-existe, au moins en partie, à l'enseignement. La construction du projet professionnel peut, d'après le discours de cet enseignant, suppléer aux lacunes en terme de capacités professionnelles.

Qu'est-ce qu'apprendre en stage ? Qu'y apprend-on spécifiquement ? Les stages permettent aux élèves, selon le sujet A, de décliner des éléments techniques abordés de manière plus générale en cours :

"nous on doit développer une technique générale en cours, et ces techniques générales doivent être adaptées aux exploitations, au terroir, à la réglementation locale, parce que d'une région à l'autre, vous n'avez pas forcément les mêmes pratiques"

Donc cette nécessité de s'adapter au terrain, c'est fondamental, c'est vital. Par exemple, là ils vont partir, vont tailler, vous avez des régions où on taille en gobelet, des régions où on taille encore en royat, d'autres où on taille en guyot. Ils vont pas tailler les vins de pays comme les AOC. Bon, tout ça ils l'ont vu en cours. Si le maître de stage leur a dit on va le tailler comme ça, ben ils vont pas le tailler autrement, ben ils taillent comme ça, il est hors de question de faire du zèle là. Il y va de la qualification de la vigne du maître de stage, c'est important

C'est être capable d'adapter la technique générale à un environnement spécifique vraiment concret, réel, et bien comprendre que là c'est plus une note. Si le gars n'a pas respecté les consignes de production, le gars peut voir sa production déclasser [...] Si c'est déclassé, il gagne pas sa vie"

Les stages sont vus par l'enseignant B, non pas comme une particularisation de pratiques vues de manière générale au lycée, mais comme un complément ("ils font tous le travail qu'on arrive pas à faire") qui renvoie aux limites de l'enseignement technique au lycée.

Par ailleurs, les enseignants évoquent l'importance pour les élèves, selon eux, de la venue de leurs enseignants sur le lieu de stage ; dans le sens qu'elle concrétise le lien entre le lycée, leurs maîtres de stage et eux.

Les deux sujets évoquent la nécessité de la répétition des gestes par les élèves. "A force de répéter les opérations, ils finissent par acquérir une maîtrise du geste et une maîtrise de la technique" (sujet A).

2. Tâches réalisées selon les enseignants lors des suivis de stage

Le terme "tâche réalisée par l'agent" (Leplat, 1997) renvoie ici à l'activité des enseignants, telle qu'elle est évoquée par eux.

Plusieurs temps sont évoqués par les sujets en lien avec leur activité de suivi de stage : les réunions de préparation des stages regroupant enseignants / maîtres de stage / parents / élèves, l'aide au choix des lieux de stage, les visites de stage, le travail de concertation en équipe d'enseignants, les relations avec les parents, l'aide à la rédaction des rapports de stage, l'exploitation des stages en cours.

Tâches réalisées auprès des élèves

Estimation du travail réel effectué par les élèves

Des documents types sont donnés aux maîtres de stage afin que les enseignants aient une idée de l'activité réelle des élèves. Ces documents ont leurs limites. Le sujet A relate de la nécessité de revoir à la baisse les notes proposées par les maîtres de stage. "Très souvent les maîtres de stage sont un peu dithyrambiques. On les connaît [les élèves], c'est pas des aigles, mais c'est pas des mauvais gars non plus. Disons que quand vous avez 17 ou 18 en notes de stage, avec "élève très motivé, très adapté, très ceci, cela" [...], nous, il nous faut recorriger après. Il faut que ce soit cohérent avec le reste de la formation. Dans la mesure où tout le monde est logé à la même enseigne, finalement on arrive à un résultat cohérent."

Les critères de notation de cet enseignant portent sur :

- le comportement, sur l'assiduité, sur la régularité,
 - sur l'écoute des autres, sur l'écoute des consignes, le respect des consignes - ça c'est des choses extrêmement importantes,
 - le comportement par rapport à la sécurité, à l'environnement.
- C'est un métier où on peut pas dissocier la technique proprement dite et après le respect (1) des consignes, donc le processus de fonctionnement et (2) l'environnement - que ce soit les personnes ou l'environnement géographique."

C'est, on le verra, sur ces critères que l'enseignant dit se focaliser lors de ses visites d'élèves en stage.

Aide à la rédaction du rapport de stage

L'entretien mené lors de la visite par l'enseignant B auprès des maîtres de stage nous est présenté comme une occasion de montrer à l'élève les points importants à relever pour le rapport de stage. La visite du stage aurait pour fonction pour l'élève de pointer les éléments d'analyse nécessaires à la rédaction du rapport de stage.

Une aide individuelle à la rédaction du rapport est exercée par l'enseignant B. Ce dernier évoque une dizaine de corrections successives pour les élèves les plus en difficulté. "Je repeins le rapport en rouge", tout en s'efforçant de ne pas rédiger à la place de l'élève. Les

remarques écrites ne suffisent pas, le dialogue à deux est nécessaire pour "comprendre que l'élève ne comprend pas [parce que] l'élève ne dira jamais qu'il ne comprend pas".

L'exploitation des stages

Pour le sujet B, parler des expériences des uns et des autres n'apporte rien aux élèves "on n'a pas vraiment de choses à s'échanger", "ça n'évoque rien aux élèves". L'enseignant semble penser que les expériences vécues en stage sont trop contextualisées pour être un support d'échange.

Pour le sujet A, les stages sont exploités hors des temps formels, "à la récréation, à la pause". Pour les deux enseignants, des problèmes de temps sont également évoqués quant aux difficultés à exploiter le vécu des stages lors de leurs séances d'enseignement en classe.

Tâches réalisées auprès des maîtres de stage lors des visites

Le sujet B dit rappeler aux maîtres de stage ses responsabilités dans la formation "Je tiens à rappeler au maître de stage qu'il faut qu'il présente à l'élève les raisons de ses pratiques, surtout quand l'élève le lui demande ; j'essaie de lui expliquer ce qu'est une approche globale". Le critère de réussite est alors que les maîtres de stage "arrêtent de donner les anciens rapports de stages [en leur possession] aux nouveaux élèves".

Les visites de stage comporte une partie "entretien" entre l'enseignant et le maître de stage. Les élèves ne participent pas toujours à ces entretiens. Le sujet A possède une stratégie explicite de vérification des activités qu'ont pu mener les élèves stagiaires.

"on prend rendez-vous poliment avec le maître de stage, on se rend chez lui, [...] en général il est très heureux de nous parler de son travail [...] c'est très humain comme relation, il faut y aller en montrant qu'on contrôle sans vraiment être des enquêteurs ; donc, vous lui posez un certain nombre de questions, sur tous les thèmes qu'on a évoqués tout à l'heure : l'intégration, la régularité, la volonté, l'application, la compréhension des consignes [de l'élève], petit à petit vous posez les questions et vous faites sortir [les indicateurs de l'activité des élèves] [...] j'aime pas arriver avec un aspect très inquisiteur d'autant que si vous montrez que vous évaluez pas, il va vous dire des choses qu'il vous aurait pas dites si vous lui dites que vous évaluez ; [il faut] montrer qu'on est vraiment en train de suivre le gamin, qu'on le laisse pas dans la nature comme ça, mais en même temps il faut essayer d'être très très cool, entre guillemets, pour essayer de savoir la vérité [...] Si vous lui montrez [au maître de stage] que vous êtes là que pour l'évaluer [l'élève], ou il va le casser, ou au contraire, il va le porter au pinacle"

L'enseignant dit chercher à savoir, pour le niveau BEPA, si les élèves écoutent les consignes, les comprennent et les appliquent. Pour le niveau Bac Pro, se rajoute "l'évaluation" que l'élève fait de la situation : "Le maître de stage est là pour lui dire, "ben voilà, chez moi ça se fait comme ça ; donc tu vas prendre tel outil, tu vas faire ça comme ça" ; ben le gamin il va prendre l'outil faire si possible comme le maître de stage lui a dit, et après il va voir si c'est bien ou si c'est pas bien, et donc il va être prêt à corriger ou pas corriger ce qu'on va lui demander de faire".

Discussion Conclusion

L'objectif de cette communication est de commencer à caractériser les modèles sous-jacents des enseignants lors de suivi de stage et de contribuer ainsi à la compréhension de la professionnalité enseignante. Avec toutes les précautions nécessaires étant donné le caractère exploratoire de cette recherche et la taille de l'échantillon, il semble que les enseignants disposent de peu de prises d'information directes sur l'activité des élèves en stage mais s'appuient sur un ensemble d'indicateurs.

Tout se passe comme si les enseignants rencontrés disposaient d'éléments issus de leurs propres analyses du travail des différents acteurs, intégrant une prise en compte des

caractéristiques individuelles des acteurs, des caractéristiques de la tâche de chacun de ces acteurs, de leurs activités, des conséquences de leurs activités voire des conséquences des activités sur les caractéristiques individuelles de ces acteurs. Il nous paraît intéressant de poursuivre dans la description de ces "analyse du travail implicites" qu'effectueraient les enseignants. Pour cela, un nombre plus important d'entretiens est nécessaire, notamment pour confronter les données et rendre compte de la variabilité inter-enseignants.

Les données montrent que pour un même enseignant, des représentations cognitives intègrent la multiplicité des acteurs en interaction (élèves, maîtres de stage, parents, enseignants, agriculteurs ...) et leur caractère diachronique (processus d'apprentissage de chacun de ses acteurs). Les propos des enseignants renvoient à plusieurs modèles de la professionnalisation des agriculteurs. Est-ce que cette richesse est propre à des enseignants expérimentés ? Comment se construisent ces représentations ?

Les perspectives de cette recherche sont de poursuivre l'analyse des données afin de mettre au jour les régulations énoncées par les sujets à propos des activités des acteurs évoqués (eg. l'enseignant dit "les élèves qui ont un rapport de stage à rendre produisent un travail réflexif utile pour leur formation ; quand ils n'ont rien à rédiger, ils ne développent pas ce travail et ne retirent rien des stages"). Avant ce travail d'analyse fine, une analyse plus générale du rôle des stages dans l'apprentissage des élèves au regard de l'exploitation des lycées selon les enseignants sera menée (les lycées agricoles possèdent des exploitations agricoles qui sont des lieux d'application). Les résultats des analyses complémentaires orienteront la poursuite de la recherche vers un élargissement de l'échantillon de recueil de données, une diversification des acteurs interviewés (élèves, maîtres de stage) et, plus probablement, vers des analyses de pratiques de suivi d'élèves en stage en entreprise lors des visites.

Bibliographie

Bazille, J. (2002). Comprendre l'activité de l'autre, un apprentissage. *Education Permanente*, 151, 69-86

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Leplat, J. & Cuny, X. (1997). *Introduction à la Psychologie du Travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de «cognition située» et «cognitiviste» en psychologie des acquisitions, *@ctivités*, 1, 2, 103-120. <http://www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf>