Travail enseignant et formation : la culture des enseignants des spécialités agricoles au Chili

Javier Nunez Moscoso

▶ **To cite this version:**

Javier Nunez Moscoso. Travail enseignant et formation : la culture des enseignants des spécialités agricoles au Chili. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II; Pontificia universidad católica de Chile (Santiago de Chile), 2013. Français. NNT : 2013TOU20141 . tel-01078763

HAL Id: tel-01078763

https://theses.hal.science/tel-01078763

Submitted on 30 Oct 2014

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.

Université de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par:
Université Toulouse 2 - Le Mirail

Cotutelle internationale avec :
Pontificia Universidad Católica de Chile

Présentée et soutenue par : Javier NUNEZ MOSCOSO
le : 19 décembre 2013

Titre:

Travail enseignant et formation: la culture des enseignants des spécialités agricoles au Chili

TOME I

Ecole doctorale et spécialite : ED – CLESCO : Sciences de l'éducation
Unité de recherche : UMR Education Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directeurs de Thèse :
Jean-François MARCEL, Professeur, ENFA - Université de Toulouse
Luis FLORES, Profesor, Pontificia Universidad Católica de Chile

Rapporteurs :
Thierry PIOT, Professeur des Universités, Université de Caen Basse-Normandie
Marc WEISSER, Professeur des Universités, Université de Mulhouse Haute Alsace

Autres membres du jury :
Françoise LANTHEAUME, Maître de Conférences - HDR, Université de Lyon 2
Philippe VEYRUNES, Maître de Conférences - HDR, Université de Toulouse 2
Sergio MARTINIC, Profesor, Pontificia Universidad Católica de Chile

TOME I : THÈSE

A mis padres,

a su presencia permanente,

a su amor incondicional…

« Il nous faut comprendre que la révolution d'aujourd'hui se joue non tant sur le terrain des idées bonnes ou vraies opposées dans une lutte de vie et de mort aux idées mauvaises et fausses, mais sur le terrain de la complexité du mode d'organisation des idées »

Edgar Morin

« En el seno de la Universidad hay que decidir con audacia y valentía ¿acaso se continuará con el adiestramiento de personas para satisfacer demandas y necesidades coyunturales, o se formarán personas para un mundo integral e integrado que está dolorosamente pujando por renacer? »

Manfred Max Neef

« Si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela, ¿dónde podrán exigirse estas cosas? »

Gabriela Mistral

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier très sincèrement les personnes et les institutions suivantes pour leur précieuse contribution à cette thèse :

- Tout d'abord, les co-directeurs de ce travail Jean-François Marcel et Luis Flores. Je tiens à remercier très chaleureusement Jean-François Marcel, pour la confiance et l'autonomie qu'il m'a accordé, ses conseils bienveillants, son engagement vis-à-vis de mon apprentissage des divers enjeux de la recherche et pour son suivi rigoureux. De même, je remercie Luis Flores, pour avoir bien voulu suivre ce travail à distance, son écoute et les réflexions partagées. Grâce à lui cette thèse a pu se dérouler en cotutelle internationale.

- Les membres du jury Françoise Lantheaume, Thierry Piot, Marc Weisser, Philippe Veyrunes et Sergio Martinic, pour avoir accepté de participer à l'évaluation de cette thèse. Je remercie tout particulièrement Thierry Piot et Marc Weisser d'avoir pris la peine d'être rapporteurs.

- Les enseignants-chercheurs de l'entrée 4 « conduite et accompagnement du changement » et plus largement à tous les enseignants-chercheurs de l'UMR-EFTS, pour avoir contribué de diverses manières à ma formation de chercheur. Je remercie également les formateurs et les enseignants-chercheurs de l'ENFA-EFTS.

- Toute ma reconnaissance va également à CONICYT, pour avoir financé ce travail pendant toute sa durée. De même, je remercie le Conseil scientifique de l'ENFA et de l'école doctorale CLESCO, pour le soutien économique à mes déplacements.

Egalement, je remercie très affectueusement les personnes suivantes :

- Audrey Murillo et Lucie Aussel, pour l'amitié, le soutien permanent, le travail sérieux, les relectures et les fous rires, sans vous ce « voyage » n'aurait pas été le même.

- Julie Blanc, Claire Dupuy, Marie Madelaine Gurnade, Fatiha Tali, Christian Germier et Cédric Ait Ali, pour les moments partagés et le travail collectif. Une pensée aussi pour les docteurs Arnaud Sentis, Achille Diendere, Raphaël Ndzana et Mickael Akimovich.

- Christelle Herraud, Sébastian Reynes, Sylvie Fernandes, Sandrine Bensaci et Myriam Pierré pour votre travail et soutien « silencieux » auprès des doctorants et votre bienveillance.

- Maryse et Pierre Vinchon, Véronique Barberis, Caroline Ladurantie et Sabrina Mahéo, pour leur amitié, la préoccupation et pour avoir joué le rôle de correcteurs. Je remercie également Chela Suarez, Sandra Cabezas, Pati Pizarro, Paula Orostica, Rafa Bahiana, Sylvie Galesne, Mariana Pinasco, Lupita-Daniela Monteiro, Florent Pugnère, Séb Marley, Sebastian Riquelme, Choco-Mariano Forno, Kike Desnoulez, Nicolas Joseph-Charles et Samuel Viavant, pour les moments vécus, la présence et pour faire partie de ma vie.

También quisiera agradecer por su contribución en esta tesis a las personas siguentes :

- Al equipo de doctorado en educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, por el apoyo estratégico. Un agradecimiendo especial a Myriam Navarrete, por su ayuda, atenciones y simpatía. Agradezco afectuosamente a las tres Patis : Pa. Rojas, Tri. Imbarack y Cia. Argüelles, por su amistad y cariño.

- A los equipos directivos y los profesores de los liceos agricolas chilenos, por el tiempo que me han consagrado y por la cálida acogida en sus lugares de trabajo y en sus hogares.

Finalmente, agradezco con mucho cariño a :

- Mis compañeros de ruta Gerardis Ahumada, Juanito Bostelmann, Nataniel Cox, Nacho Del Valle, Pancha Lucero y Coté Bello, por su grata compañía durante el paso por Toulouse.

- Mis amigos y amigas Marce Plitt, Chichoy Caviedes, Ale Placencia, Tamaris Cepeda, Francisco Carrillo, Jorge Chino Barrera, Giorgio Retamal, por los gratos recuerdos y la preocupaciòn que han demostrado a pesar de los años y la distancia que nos separa.

- Mis hemanos : Rosela Núñez, por su cariño inmenso y por enseñarme el amor a la lectura a los 4 años ; Jorge Núñez, por su corazón de oro ; Claudio Núñez, por su afecto sincero y desinteresado y Alejandro Núñez, por su preocupacion permanente.

- Mis sobrinos Scarleth Núñez, Luis Alejandro Núñez y Pipo Estay, por ser una enorme alegría en la vida de la familia. Un pensamiento especial para mis cuñados Milo Quilodran y Luis Estay.

Estos agradecimientos no estarìan completos sin mencionar a:

- Mis padres, Adrianita Moscoso y Luchito Núñez, por su apoyo y su presencia permanente: sin ustedes nada en mi vida sería lo que es. Gracias por las lecciones, el amor y consagrar su vida entera al cuidado de todos sus hijos. Esta tesis doctoral está dedicada a ustedes.

- Mi Jus, por su compañía y comprensión, por su entrega y paciencia: porque eres mi hogar.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE 15
PREMIERE PARTIE : DU PROJET DE RECHERCHE AU PROJET DE THESE 27
SECTION 1 : Les fondements de la recherche 31
CHAPITRE 1 : Une thèse inscrite dans un projet de recherche 35
CHAPITRE 2 : Le chercheur-citoyen comme moteur du choix thématique et le cadre formel de la thèse 48
CHAPITRE 3: Les questions épistémologiques de la recherche 60
SECTION 2: L'étude du travail des enseignants des spécialités agricoles de l'EMTP 75
CHAPITRE 4 : Le travail des enseignants des spécialités agricoles au lycée technique et professionnel : esquisse d'un contexte 79
CHAPITRE 5: L'intérêt de l'analyse du travail des enseignants des spécialités agricoles : questions de recherche 94
DEUXIÈME PARTIE : LE VOLET HEURISTIQUE DE LA RECHERCHE 109
SECTION 3 : Les principes d'entrée dans l'étude du travail enseignant 113
CHAPITRE 6 : Les principes théoriques 117
CHAPITRE 7 : Dispositif méthodologique 135
SECTION 4: Les travaux empiriques 153
CHAPITRE 8 : Les phases exploratoires de la recherche 161
CHAPITRE 9 : Le travail enseignant comme activité 176
CHAPITRE 10 : Le travail enseignant comme statut 200
CHAPITRE 11 : Le travail enseignant comme expérience 216
SECTION 5 : Émergence des hypothèses et retour sur la théorisation 235
CHAPITRE 12 : Des résultats à l'hypothèse de "l'horizon" culturel du travail enseignant 239
CHAPITRE 13 : L'enseignant comme médiateur culturel et la normalisation de la difficulté au travail : deux hypothèses d'intelligibilité 257
CHAPITRE 14 : Une description socio-sémio-anthropologique de l'horizon culturel du travail des enseignants des spécialités agricoles 272
TROISIÈME PARTIE : LE VOLET PRAXIQUE DE LA RECHERCHE 289
SECTION 6 : De la recherche à l'intervention 293
CHAPITRE 15 : La formation des enseignants : l'objet praxique de la recherche 297
CHAPITRE 16 : Formation et accompagnement des enseignants des spécialités agricoles 312
CHAPITRE 17 : Institutionnalité et scénarios de formation 331
CONCLUSION GENERALE 353
BIBLIOGRAPHIE 365
RESUME SUBSTANTIEL (ESPAGNOL)/RESUMEN SUBSTANCIAL (ESPAÑOL) 387
INDEX DES TABLEAUX 415
INDEX DES FIGURES 419
TABLE DES MATIERES 421

INTRODUCTION GENERALE

La thèse intitulée « Travail enseignant et formation : la culture des enseignants des spécialités agricoles au Chili » aborde l'étude du travail des enseignants des spécialités agricoles au Chili, dans la double finalité de connaître (le travail : les différentes pratiques professionnelles, les difficultés) et de transformer (la formation des ces professionnels).

Les principaux éléments thématiques et structuraux de ce travail seront explicités ci-dessous, à travers de deux parties : les enjeux de la thèse et la structure du manuscrit.

1. LES ENJEUX DE LA THESE

Parmi l'ensemble d'aspects qui constituent notre étude, il nous semble que trois enjeux méritent d'être développés : l'émergence de l'objet de recherche - à savoir, le travail des enseignants des spécialités agricoles comme choix éthique -, le présupposé de « comprendre pour transformer » (Faverge, 1968) qui crée le lien entre travail enseignant et formation et, enfin, la démarche par abduction (Peirce, 1965) comme modalité d'élaboration de connaissances nouvelles.

1.1 L'étude du cas des enseignants des spécialités agricoles : un choix éthique et scientifique

Le rôle des enseignants au sein du système éducatif et la question sur leur formation initiale et continue sont deux sujets de préoccupation internationale, depuis au moins une dizaine d'années. Dans le cas du secteur d'Amérique Latine et les Caraïbes, les ministres de l'éducation se sont réunis dans un congrès en 2002, en concluant que : « les enseignants constituent le facteur essentiel dans l'organisation et la mise en œuvre de services éducatifs », (Robalino Campos, 2007)[1].

En ce qui concerne le Chili, l'importance accordée aux enseignants a été accompagnée par des politiques de restructuration des programmes d'étude des organismes de formation de

[1] Les réformes dans ces pays se sont développées grâce à des outils d'évaluation du système en général. Plus récemment, on a conçu des dispositifs spécifiques pour évaluer les enseignants (Martinic, 2010).

professeurs[2] et par la mise en place des dispositifs d'évaluation pour les enseignants-stagiaires et les enseignants en service[3]. Cependant, les études conduites par d'organismes tels que l'OCDE et l'UNESCO, ont continué à signaler l'éducation chilienne comme un terrain d'inégalités (les différences d'opportunités pour les élèves selon l'administration privée ou publique, l'énorme quantité d'heures de travail des enseignants face aux élèves…). D'une part, ces études soulèvent que les efforts n'ont pas eu un impact significatif et, d'autre part, qu'il faut approfondir les changements dans la formation des enseignants :

> voir le développement professionnel comme un concept stratégique pour la qualité de l'éducation […,] renforcer les collaborations pour l'éducation permanente des enseignants […,] considérer le développement professionnel des enseignants comme un facteur essentiel du métier mais qui n'est pas seul […,] renforcer le partenariat enseignant dans les lieux de prise de décision [… et] améliorer l'image intellectuelle et sociale de la profession (Robalino Campos, 2007).

Pour le cas de l'enseignement technique et professionnel, le Ministère de l'Éducation (Mineduc) a créé en 2008 une commission externe d'experts qui avait pour mission l'analyse de l'ensemble de cette modalité d'études (tant au niveau secondaire comme supérieur). L'objectif ministériel était de disposer des propositions pour initier des changements à court terme. Dans le rapport final de cette commission, la professionnalisation des enseignants était l'un des axes stratégiques :

> établir un système de formation et d'actualisation […,] réviser les normes en lien à l'autorisation pour exercer la fonction pédagogique [… mettre en place une] formation continue pour les enseignants techniques dans la dimension pédagogique [… veiller à] l'actualisation des compétences des enseignants

[2] Nous rappelons qu'au Chili les universités ont un modèle similaire à l'anglo-saxon : quasiment tous les organismes de formation supérieure proposent l'ensemble des diplômes dans toutes les disciplines (ingénierie, médecine, arts, sciences humaines). Dans ce contexte, il est très rare de trouver une université sans, au moins, un petit département en sciences de l'éducation destiné à former des enseignants de Mathématiques, Langage ou Histoire.

[3] Le Chili a mis en place récemment une évaluation pour les enseignants-stagiaires de l'enseignement primaire (*prueba inicia*), afin d'avoir une idée des connaissances acquises pendant leur formation. De même, depuis 8 ans, il existe une évaluation pour les enseignants en poste (*evaluacion docente*). Ces deux éléments sont des indicateurs sur la préoccupation de l'Etat vis-à-vis des enseignants.

techniques en ce qui concerne la spécialité enseignée [… et] renforcer les efforts pour adapter le système actuel d'évaluation des enseignants (MINEDUC, 2009).

En réponse à ce diagnostic général, nous avons décidé de contribuer à la formation des enseignants des spécialités agricoles, fondamentalement pour deux raisons de caractère éthique :

- **Le public-élève ;** bien que le secteur technique et professionnel secondaire accueille un public très défavorisé, les établissement scolaires proposant la spécialité agricole sont souvent insérés dans un milieu rural qui concentre un grand nombre de la population en risque social extrême[4]. Dans ce contexte, étudier le cas des enseignants qui forment aux métiers de l'agriculture est aborder l'analyse des professionnels qui sont en contact direct avec les élèves les plus défavorisés de tout le système éducatif ;
- **La formation inégalitaire des enseignants ;** les enseignants des spécialités agricoles sont de professionnels ou de techniciens en agriculture (électriciens, ingénieurs, médecins…) qui, par la plupart, ne possèdent pas une formation initiale en pédagogie (Marquez, 2010). De même, le système d'appui ministériel et universitaire ne propose pas à ces enseignants une offre de formation continue variée et précise, comme celle de ses collègues des disciplines générales.

A cet égard, nous pouvons dire légitimement que l'on est face à un véritable besoin social : former les enseignants des spécialités agricoles des lycées chiliens. Afin de transformer ce besoin en objet scientifique, nous envisageons deux objectifs dans ce travail de thèse : analyser le travail de ces enseignants et proposer de pistes pour la formation de ces acteurs du système.

1.2 Un présupposé : « comprendre pour transformer »

Il nous semble important d'expliciter le présupposé sous-jacent au double objectif de la thèse : avant de « transformer » la formation destinée à préparer les enseignants pour leur activité professionnelle - à savoir l'enseignement des connaissances du milieu agricole -, il

[4] Selon l'enquête CASEN (Ministerio de Desarrollo Social, 2011) réalisée par le Ministère de développement social, le milieu rural concentre 3,2% de la population la plus pauvre du pays contre 2,7% du secteur urbain.

faut mettre à jour les connaissances *sur* ce travail. Autrement dit, il faut « comprendre pour transformer » (Faverge, 1968).

Le fondement de cette idée se retrouve dans l'importance du « faire » pour toute activité humaine, dont nous soulignons le travail : « C'est dans son faire que l'homme s'ouvre à lui-même et cette ouverture (*Offenbarkeit*) a la forme d'une compréhension de ses actes » (Fink, 1974). Dans cette logique, il est impératif de connaître le travail des enseignants des spécialités agricoles pour, à partir de là, contribuer à la formation ; entre les recommandations des chercheurs, l'urgence de la prise de décision des hommes politiques et le vécu du métier quotidien des enseignants, nous nous interrogeons sur la connaissance autour de ce travail.

En général, la recherche en éducation au Chili a abordé l'enseignant comme objet d'étude à partir de différentes perspectives d'analyse : la visée socio-historique de l'évolution de la formation des enseignants et les politiques éducatives (Cox & Gysling, 2009; Cox, Meckes, & Bascope, 2010), l'interaction enseignant-élève dans la salle de classe (Martinic & Vergara, 2007; Villalta, 2009), l'influence de « l'effet maître » et les caractéristiques du « bon enseignant » selon les propres enseignants (Latorre, 2009), la didactique des disciplines et l'enseignement par compétences (Olfos, Soto, & Silva, 2007), parmi d'autres.

Dans le cas des enseignants du milieu technique et professionnel, quelques études ont essayé d'identifier les besoins en formation pour l'ensemble des professeurs de ce secteur (Arancibia, Miranda, Perez, & Koch, 2008). En ce qui concerne le secteur technique et professionnel agricole de niveau secondaire – qui fera l'objet de notre intérêt scientifique -, en 2001 une enquête a été conduite auprès des enseignants pour connaitre leurs souhaits en formation (M. Schwartz & Pino, 2002). Cependant, l'ensemble de ces études a interrogé les enseignants, à partir de leur perception, en dehors de toute pratique professionnelle *in situ*.

On peut affirmer que, tant à niveau scientifique comme politique, les besoins des enseignants des spécialités agricoles n'ont pas été mis en avant. En premier lieu, la plus part des études qui s'inscrivent dans la perspective de la formation des enseignants du deuxième degré s'adressent aux enseignants des disciplines générales (scientifique ou littéraire). Ensuite, quand l'étude du cas des enseignants du secteur technique et professionnel est

réalisé, ils sont traités comme un ensemble sans nécessités particulières par rapport au métier enseigné ou bien les diverses disciplines enseignées ne font pas l'objet d'une problématisation et d'une analyse fine (Nunez Moscoso, soumis)[5].

Compte tenu de ces antécédents, il est impossible de dresser un panorama d'investigation nous permettant de répondre à des questions comme qu'est-ce le travail des enseignants des spécialités agricoles. Réfléchir autour de ces questions nous semble fondamental pour penser quelconque projet transformatif visant une formation pertinente et d'actualité destinée à ces professionnels.

1.3 L'inscription dans une épistémologie de la découverte

Afin d'analyser le travail des enseignants des spécialités agricoles, nous avons mobilisé une démarche assez innovante : l'abduction. Dans cette modalité d'élaboration de connaissances, on opère à partir d'une orientation théorique non-explicative de la réalité mais compréhensive, afin de préparer un dispositif méthodologique nous permettant de faire émerger des hypothèses *a posteriori* (Nunez Moscoso, 2013b)[6].

Il est extrêmement important d'expliciter deux éléments clés de cette démarche :

- La relation entre la théorisation et le monde social ; notre travail, de par la démarche abductive, ne possède pas une structure « classique » mais une structure plutôt itérative entre théorisation et monde social, dont on peut repérer 4 étapes de nature différente dans le manuscrit. La première étape, de nature « théorétique », a pour fonction la construction théorique de l'objet de recherche et l'inscription dans une orientation compréhensive du travail enseignant afin de préparer le dispositif méthodologique (revue de littérature, inscription théorique). La deuxième étape, de nature « empirico-informative », est une exploration empirique qui cherche la caractérisation du phénomène étudié, où le cas du travail des enseignants des spécialités agricoles est l'objet d'analyse ; à partir des apports empiriques et d'un exercice interprétatif, nous accompagnons l'émergence des hypothèses, porteuses

[5] Ce travail peut être consulté dans le tome II, p. 85.
[6] Dans le chapitre 3 nous explicitons la démarche employée. De même, nous avons élaboré un article sur ce thème qui peut être consulté dans le tome II, p 11.

d'une connaissance nouvelle. La troisième étape, de nature « théorico-critique », est un retour vers la théorie, cette fois-ci dans la finalité de compléter les hypothèses émergentes, d'établir de liens avec d'autres théories existantes et de renforcer les hypothèses. Ensuite, dans une quatrième étape de nature « empirico-transformative » au sens où elle vise un nouveau objet du monde social (la formation), nous préparons le retour vers l'empirie, sous la forme de pistes pour l'action : améliorer la formation des enseignants (l'objet travail enseignant n'est plus un objet d'étude mais de transformation).

- L'émergence des hypothèses comme résultat « en-soi » ; il est important de souligner trois caractéristiques de la démarche abductive. La première est que les hypothèses par abduction n'émergent pas par une relation causale ; il s'agit d'une réponse probable à un état de choses basée sur les phénomènes observés. En ce sens, elle propose un « saut » épistémologique qui doit être mis à l'épreuve dans une autre phase du projet de recherche (phase déductive de la boucle). La deuxième caractéristique est que les trois phases constitutives de la boucle abductive (abduction, déduction et induction) possèdent une autonomie relative ; celles-ci peuvent être parcourues partiellement ou intégralement dans le même projet de recherche, dans plusieurs projets de recherche ou par plusieurs membres de la communauté scientifique (nous mettons en œuvre la phase d'abduction et nous préparons partiellement la phase déductive dans le cadre de notre thèse). Enfin, la troisième caractéristique est que l'abduction, du point de vue de leur finalité, se veut un processus de production de nouvelles connaissances à caractère hypothétique. En ce sens, l'émergence des hypothèses peut être considérée comme un résultat en soi, même si, dans un deuxième temps, ces hypothèses doivent être contrastées avec le réel.

De cette manière, l'abduction donne à la fois un certain « rythme » à l'écrit et un caractère de production dynamique et itérative de connaissances nouvelles.

2. LA STRUCTURE DU MANUSCRIT

La thèse en tant qu'écrit est un document relativement complexe (plusieurs niveaux, deux tomes). En vue de rendre le plus explicite possible les thèmes abordés et les nombreux enjeux traités, nous précisions deux aspects : les thématiques qui structurent le manuscrit et les éléments qui accompagnent la lecture.

2.1 Les grandes thématiques et la structure de la thèse

Globalement, trois questionnements orientent l'ensemble de la recherche en lui donnant une structure :

- Quelle posture épistémologique pour la recherche et l'élaboration des connaissances scientifiques ?
- Comment rendre compte du travail des enseignants des spécialités agricoles et de ses difficultés professionnelles? ;
- Quelles pistes peuvent contribuer à la formation de ces enseignants ?

Le manuscrit se divise en deux tomes : un premier consacré à la thèse même et un deuxième aux annexes[7]. En ce qui concerne ce premier tome, il est structuré par trois parties (chacune prend en charge l'un des trois questionnements énoncés ci-dessus), six sections et dix-sept chapitres :

Partie	Section	Chapitre
I. Du projet de recherche au projet de thèse	1 : Les fondements de la recherche	1. Une thèse inscrite dans un projet de recherche
		2. Le chercheur-citoyen comme moteur du choix du sujet et le cadre formel de la thèse
		3. Les questions épistémologiques de la recherche
	2 : L'étude du travail des enseignants en agriculture de l'EMTP	4. Le travail des enseignants de spécialités agricoles au lycée technique et professionnel : esquisse d'un contexte
		5. L'intérêt de l'analyse du travail des enseignants des spécialités agricoles : questions de recherche
II. Le volet heuristique de la recherche	3 : Les principes d'entrée dans l'étude du travail enseignant	6. Les principes théoriques
		7. Dispositif méthodologique
	4 : Les travaux empiriques	8. Les phases exploratoires de la recherche
		9. Le travail enseignant comme activité

[7] Les détails sur la structure du tome II sont explicités dans l'introduction de celui-ci.

Partie	Section	Chapitre
		10. Le travail enseignant comme statut
		11. Le travail enseignant comme expérience
	5 : Émergence des hypothèses et retour sur la théorisation	12. Des résultats à l'hypothèse de « l'horizon » culturel du travail enseignant
		13. L'enseignant comme médiateur culturel et la normalisation de la difficulté au travail : deux hypothèses d'intelligibilité
		14. Une description socio-sémio-anthropologique de l'horizon culturel des enseignants des spécialités agricoles
III Le volet praxique de la recherche	6 : De la recherche à l'intervention	15. La formation des enseignants : l'objet praxique de la recherche
		16. Formation et accompagnement des enseignants des spécialités agricoles
		17. Institutionnalité et scénarios de formation

Chacune de ces trois parties répond à des enjeux scientifiques d'une nature assez diverse, ce qui explique le nombre hétérogène des pages (75, 169 et 58 pages respectivement). Les contenus sont distribués comme suit :

- La **première partie** explicite les principaux aspects éthiques, politiques et scientifiques qui orientent la thèse Elle est composée de deux sections. La **section 1** décrit à travers ses trois chapitres les idées qui fondent le processus de recherche, la posture du chercheur et le cadre formel de réalisation de la thèse, ainsi que le choix d'élaboration de la connaissance mobilisée : la démarche par abduction. La **section 2** se compose de deux chapitres qui abordent le contexte général de l'objet de recherche, ainsi que les questions de recherche.
- La **deuxième partie** représente le cœur même de la thèse. La **section 3** possède deux chapitres qui avancent vers la construction théorique de l'objet de recherche à partir de la notion de travail enseignant et de difficulté professionnelle et vers le dispositif méthodologique employé : l'approche mixte. La **section 4** est dédiée à la phase empirique de la thèse, avec quatre chapitres portant sur les enquêtes de terrain à distance et en présentiel. La **section 5** présente, à travers les 3 chapitres qui la composent, les hypothèses émergentes : une générale sur l'horizon culturel du travail enseignant et deux d'intelligibilité sur le rôle de médiateur culturel de l'enseignant des spécialités agricoles et sur la normalisation de la difficulté au travail.

- La **troisième partie**, plus courte que les précédentes, aborde l'interface praxique de la recherche. La **section 6**, seule section qui la compose, possède 3 chapitres où nous abordons les modalités de traduction de la connaissance, les dispositifs de formation existants au Chili et l'expérience française en formation pour, enfin, proposer de pistes pour un changement institutionnel en matière de formation et des scénarios de formation pour les enseignants.

2.2 Un accompagnement à la lecture

Les différents niveaux qui structurent notre travail de thèse (parties, section, chapitres) et son nombre total de pages, justifient largement un accompagnement à la lecture. Pour ce faire, nous proposons un certain nombre d'éléments d'orientation :

- **Introductions** pour chaque partie et chaque section, au but d'annoncer les contenus abordés à l'intérieur de chaque chapitre ;
- **Tableaux de présentation** des objectifs des parties et des sections, afin d'expliciter l'orientation et la finalité des contenus abordés ;
- **Synthèses** à la fin de chaque chapitre, dans le but de présenter un bilan de thèmes traités ;
- **Résumés** de chaque partie, avec pour objectif de mettre en avant les points essentiels des thématiques abordées dans les parties ;
- **Présentations synthétiques des chantiers empiriques**, dans le but d'expliciter la méthode spécifique de recueil et de traitement des données, concernant notamment la phase empirique.

Afin d'identifier plus facilement ces clés d'accompagnement à la lecture et d'éviter la confusion avec les tableaux et les figures de la thèse, nous les avons intégrés dans l'écrit avec en couloir noir et gris :

<table>
<tr><th>Tableaux de présentation (parties, sections)</th><th>Synthèses (chapitres)</th></tr>
<tr><td>EX :

OBJECTIFS DE LA SECTION 1
Décrire les idées qui fondent la procédure de recherche, à partir du point de vue de la posture du chercheur, le cadre formel de réalisation de la thèse et de l'épistémologie sur l'élaboration de la connaissance
Chapitre 1 : Une thèse inscrite dans un projet de recherche
• Décrire le projet de recherche comme point d'ancrage de la thèse
• Développer l'idée de « cosmologie » de la recherche</td><td>EX :

Synthèse du chapitre 4
Le système éducatif chilien est marqué par une tradition de débat autour, notamment, du rôle de l'état vis-à-vis du projet éducatif national. Après la dictature militaire (1973-1990) s'est instaurée une logique de libre marché, modifiant l'idéal d'un état-enseignant (estado docente) au profit de la liberté d'enseignement, permettant l'entrée des investisseurs dans l'éducation…</td></tr>
<tr><th>Résumés (parties)</th><th>Présentations synthétiques des chantiers empiriques</th></tr>
<tr><td>EX :

Résumé de la première partie
Les deux sections qui composent cette première partie de la thèse intitulée « du projet de recherche au projet de thèse » ont contribué à la conception qui fonde le regard à partir duquel est abordé l'objet de recherche « le travail des enseignants des spécialités agricoles ». Au croisement de problématiques scientifiques, éthiques et politiques, nous avons explicité notre posture sur la recherche afin de conduire cette recherche…</td><td>EX :

Présentation synthétique du chantier
<table><tr><th>Enquête</th><th>Finalités</th><th>Outil</th><th>Exploitation de données</th><th>Participants</th></tr><tr><td>De terrain en présentiel 1</td><td>Identifier les éléments constitutifs du rapport au métier
Repérer le rôle des enseignants des spécialités agricoles</td><td>Entretien semi-directive</td><td>Repérage qualitatif des principaux éléments de réponse, analyse qualitative des données</td><td>9 enseignants des spécialités agricoles</td></tr></table></td></tr>
</table>

Enfin, comme nous le justifions dans le chapitre 2, il s'agit d'une thèse accompagnée par des productions scientifiques. Dans ce sens, ce tome I propose des renvois permanents au tome II : vers les articles produits qui explicitent davantage quelques aspects du travail, vers les annexes en CD-ROM qui concentrent davantage de données et de tableaux explicatifs.

STRUCTURE DU TOME I

Partie	Titre	Description
Première partie	Du projet de recherche au projet de thèse	Explicitation des principaux aspects éthiques, politiques et scientifiques qui donnent lieu à la thèse portant sur les enseignants en agriculture des lycées chiliens
Deuxième partie	Le volet heuristique de la recherche	Formalisation des principes théoriques et méthodologiques mis en œuvre dans la phase empirique pour le développement des connaissances émergentes par abduction sur le travail enseignant et ses difficultés
Troisième partie	Le volet praxique de la recherche	Mobilisation d'un certain nombre de connaissances pour l'élaboration de pistes pour la formation des enseignants

PREMIERE PARTIE : DU PROJET DE RECHERCHE AU PROJET DE THESE

INTRODUCTION A LA PREMIÈRE PARTIE

> « C'est ce double mouvement de dégagement et d'engagement qui caractérise le projet. Le projet est la manifestation de la liberté humaine engagée dans le monde » (Salzmann, 2000, p. 38).

Cette première partie de la thèse a par thématique transversale l'explicitation du projet de recherche comme une manière de prendre place et d'habiter la communauté scientifique. Ce projet est à la fois un passé en tant qu'il se situe dans un héritage scientifique qui le précède et dans une expérience de la recherche, un présent qui se cristallise par le projet de thèse, et, enfin, un futur qui se projette pour les thématiques scientifiques qui se ouvrent à l'issue de notre travail. En ce sens, il s'agit d'un exercice ayant lieu entre l'influence des travaux qui font partie de la communauté scientifique et de l'émancipation apportait par le regard critique.

Afin de rendre compte de cet enjeu, cette partie se structure en deux sections. La première, composée par trois chapitres, propose une description des idées fondatrices de notre recherche autour de questions comme les éléments qui composent la recherche telle comme nous la concevons, la posture du chercheur vis-à-vis du lien entre recherche et monde social et le problème de l'élaboration de la connaissance scientifique. La deuxième section, composée de deux chapitres, réalise un état des lieux sur l'objet de recherche, à savoir le travail des enseignants des spécialités agricoles des lycées chiliens, pour ensuite expliciter les questions de recherche qui seront le fil rouge de la thèse.

Les détails sur le contenu de chaque chapitre seront explicités dans les introductions de chacune des sections qui composent cette première partie de la thèse.

SECTION 1 : Les fondements de la recherche

OBJECTIFS DE LA SECTION 1	
Décrire les idées qui fondent la procédure de recherche, à partir de la posture du chercheur, du cadre formel de réalisation de la thèse et de l'épistémologie de l'élaboration de la connaissance	
Chapitre 1 : Une thèse inscrite dans un projet de recherche	• Décrire le projet de recherche comme point d'ancrage de la thèse • Développer l'idée de « cosmologie » de la recherche
Chapitre 2 : Le chercheur-citoyen comme moteur du choix thématique et le cadre formel de la thèse	• Expliciter le lien entre les dimensions scientifique, éthique et politique de la recherche comme moteur du choix du sujet d'étude • Décrire le cadre institutionnel et formel de réalisation de la thèse
Chapitre 3 : Les questions épistémologiques de la recherche	• Expliciter la mise en dialogue entre la recherche fondamentale et la recherche praxéologique dans une posture de recherche-intervention • Expliciter l'adoption de l'abduction comme démarche pour l'élaboration de connaissances scientifiques

INTRODUCTION A LA SECTION 1

Cette première section est consacrée à ce que nous appellerons volontiers un exercice bourdieusien, celui-ci compris comme la quête d'une « philosophie négative » (Bourdieu, 2003)[8]. Il est bien l'un des rares chercheurs en sciences humaines à vouloir comprendre l'idée d'homme derrière les démarches et les résultats scientifiques :

> Je crois qu'il importe avant tout de réfléchir non seulement sur les limites de la pensée et des pouvoirs de la pensée, mais aussi sur les conditions de son exercice, qui portent tant de penseurs à outrepasser les limites d'une expérience sociale nécessairement partielle et locale, géographiquement et socialement, et circonscrite à un petit canton, toujours le même, de l'univers social, et même intellectuel, comme l'atteste la fermeture des références invoquées, souvent réduites à une discipline et une tradition nationale (Bourdieu, 2003).

Nous pensons que les Sciences de l'éducation, grâce à la richesse de leur pluralité référentielle, ont une situation privilégiée pour penser la question des conditions de l'exercice de la science. Cependant, nous n'avons pas pour ambition de définir la notion d'homme issue de la recherche en éducation (question qui dépasse largement les objectifs de notre travail de thèse) ; nous envisageons d'expliciter notre posture vis-à-vis de quelques éléments constitutifs du projet de recherche et de leur contribution à la spécificité de notre thèse, objectif beaucoup plus modeste.

Trois chapitres composent la section 1 intitulée « Les fondements de la recherche », chacun abordant des thématiques différentes mais articulées autour de la constitution de notre chemin dans la recherche. **Le chapitre 1** montre comment le projet de recherche est bien plus large que ce travail doctoral ; il s'agit d'un dessein qui est porteur d'une vision globale de la science et de la connaissance que nous avons appelée « cosmologie de la recherche ». Cette cosmologie est déclinée sur des phases dynamiques qui opèrent comme des « points cardinaux », délibérément présentés comme étant subjectifs, dans un effort pour expliciter au

[8] Cette « philosophie négative » n'est qu'un exercice de métaréflexion : étudier les conditions (épistémologiques, théoriques et méthodologiques) parmi lesquelles on fait de la science.

lecteur les ancrages de la recherche qui ne sont jamais, comme nous le soutiendrons, exclusivement scientifiques.

Dans **le chapitre 2**, nous poursuivons à travers l'exploration de l'idée de chercheur « incarné » (à l'opposé de la neutralité du sujet cartésien), qui transforme ce praticien de la recherche en « chercheur-citoyen » (Marcel & Nunez Moscoso, 2012). Contrairement au principe de « neutralité axiologique » des sciences humaines et sociales (Weber, 1959) qui essaie d'évacuer les convictions du chercheur (dans le but d'atteindre l'objectivité et d'échapper à tout militantisme), nous restituons les dimensions politique et éthique de la recherche. Dans l'*éthos* de la recherche, point d'inflexion entre ces aspects, se fonde le choix du sujet de thèse.

Enfin, dans **le chapitre 3**, nous abordons deux questions épistémologiques en lien. Dans la première, à travers le regard de la recherche complexe (Morin, 2008), nous pensons les finalités fondamentales et praxéologiques de la recherche comme étant deux volets autonomes, mais interdépendants, qui s'alimentent mutuellement et se dynamisent dans un rapport systémique. Ici, nous proposons la « recherche-intervention » comme cristallisation de cette dialogique entre comprendre et transformer. Dans la deuxième, nous décrivons la façon selon laquelle la connaissance est élaborée, en inscrivant la thèse dans une démarche par abduction (Peirce, 1965) et, par conséquent, dans une « épistémologie de la découverte ».

CHAPITRE 1 : Une thèse inscrite dans un projet de recherche

Ce premier chapitre a pour but de développer l'idée de projet de recherche comme horizon du travail scientifique, dont notre thèse est considérée comme la fondation et la formalisation à destination de la communauté scientifique. Pour développer ce propos, nous consacrons deux sections, dont la première propose d'argumenter en faveur de l'explicitation des aspects sous-jacents à la recherche, à partir de l'élaboration d'une « cosmologie de la recherche », tandis que la deuxième section aborde la fonction précise dans ce travail de thèse de chacune des composantes de cette cosmologie.

1. Le dessein de la recherche : vers une cosmologie

Heidegger (1962), dans le recueil de conférences publié en allemand sous le nom de *Holzwege* (« Chemins qui ne mènent nulle part », dans la traduction française), fait référence au chemin de la pensée qui est « tracé » par nos activités scientifiques à travers le temps, d'une façon très imagée :

> …Dans la forêt, il y a des chemins qui, le plus souvent encombrés de broussailles, s'arrêtent soudain dans le non-frayé.
>
> On les appelle *Holzwege.*
>
> Chacun suit son propre chemin, mais dans la même forêt. Souvent, il semble que l'un ressemble à l'autre. Mais ce n'est qu'une apparence.
>
> Bûcherons et forestiers s'y connaissent en chemins. Ils savent ce que veut dire: être sur un *Holzwege,* sur un chemin *qui ne mène nulle part* (Heidegger, 1962).

La traduction de *Holzwage* comme « chemin qui ne mène nulle part » ne fait pas justice à la richesse de la figure. Littéralement, « holz » est forêt, tandis que « weg » est chemin. Deux sens pour comprendre cette expression : d'abord celui employé couramment, qui signale un faux chemin, des *chemins qui ne mènent nulle part* ; ensuite, celui plus significatif, qui fait référence aux chemins dans la forêt profonde ou aux sentiers plus ou moins inconnus.

La forêt symbolise le champ scientifique d'inscription, un endroit habité et exploré, mais jamais épuisé. Dans cette forêt, celle des Sciences de l'éducation dans notre cas, même si nous la connaissons bien - à la manière des bûcherons connaissant la forêt -, le risque de nous « perdre » est toujours présent. Un bûcheron novice, tel qu'est un jeune chercheur, suit le plus souvent les chemins déjà tracés, il ne s'éloigne pas (trop) de la route et, au fur et à mesure qu'il « découvre » la forêt et qu'il commence à reconnaître les arbres, il peut se permettre de choisir son propre chemin.

Entrer dans la forêt de la recherche implique la mise en œuvre d'une « métaréflexion », nous permettant de « penser » le sens de la « pensée » scientifique menée (revenir sur notre activité scientifique). Cet exercice relève d'une nécessité, car il interroge la cohérence logique mais aussi épistémologique des travaux scientifiques pour, comme le dit Morin à plusieurs reprises (Morin, 1990a, 1990b, 2008), répondre au besoin du monde d'une science avec conscience et non pas d'une science émancipée des conséquences de ses découvertes. Pour creuser cette idée, nous allons employer la notion de projet scientifique comme moyen de « nous mettre en route », comme dessein de notre propre *Holzwege*.

Cette métaréflexion a deux éléments caractéristiques. Le premier est qu'elle doit apporter une explicitation des aspects fondamentaux de la recherche qui méritent d'être pris en charge : des « réponses », incomplètes comme tout faire humain, à des questionnements épistémologiques divers et variés. Le deuxième est que cet ensemble de positionnements guide notre thèse, avec des conséquences éthiques, politiques et scientifiques que nous éclaircirons au fur et à mesure.

Pour développer cette posture, nous affirmons que la recherche est une pratique humaine pilotée par un sujet qui doit réaliser un exercice d'explicitation des éléments sous-jacents de son projet scientifique. Ensuite, nous argumenterons que ce projet ne peut pas se

réaliser dans l'absolu, mais au sein d'une communauté scientifique et en interaction avec les acteurs sociaux. Enfin, nous envisageons le projet de recherche comme une cosmologie, en précisant les principales caractéristiques de celle-ci.

1.1 Avant la recherche : l'être humain comme pilote du projet scientifique

> « Mais renoncer à l'espoir dans la lutte pour améliorer le monde, comme si la lutte pouvait se réduire aux seuls actes calculés, à la pure scientificité, est une illusion futile » (Freire, 1992)[9].

S'insérer au sein d'une communauté scientifique est, pour nous, la première mission d'un jeune chercheur. Il s'agit d'une « installation » qui ne peut pas être purement « thématique », comme si le seul fait d'étudier un objet lié, dans notre cas, à l'éducation et devenir « spécialiste » d'une particule de la connaissance suffisait pour nous transformer en « scientifiques » à proprement parler.

Pour nous, il existe dans tout faire humain (y compris le faire scientifique) un feu, une force, une énergie sous-jacents qui nous amènent à ce faire ; il s'agit d'un « engagement-critique », assez différent du militantisme. Celui-ci est un élément qui a été refusé par la science, dans la quête d'une objectivité mal comprise. C'est Max Weber (1959) qui propose le principe de « neutralité axiologique » des sciences humaines et sociales, comme moyen d'évacuer les convictions du chercheur vis-à-vis de la recherche, dans le but d'atteindre l'objectivité.

Nous pensons que cette posture qui domine les sciences humaines jusqu'à nos jours ne prend pas en compte que la science, *lato sensu*, n'est pas une abstraction mais une pratique. Les connaissances scientifiques sont issues de cette pratique qui a, bien évidemment, des règles et des protocoles mais qui, pour l'essentiel, n'est pas radicalement différente d'une autre pratique ; il s'agit d'une activité réalisée par les hommes et les femmes. Cependant,

[9] Traduit de la version originale par nos soins.

comme les sciences humaines et sociales construisent leur savoir « dans le champ d'une *pratique sociale* » (Beillerot, 1995), on perd très souvent de vue le « méta-angle » nous permettant de voir cette activité scientifique comme une pratique sociale (celle de la communauté des spécialistes) sur une pratique (celle qui est thématisée comme objet de recherche).

Récemment, plusieurs travaux se sont développés sous le paradigme de l'énaction (Varela, 1993), qui à partir d'une visée systémique conçoit l'existence d'un couplage structurel entre l'être vivant et son environnement. Ainsi, le sujet prend les éléments significatifs de la situation pour agir dans le monde, signification qui s'est elle-même construite historiquement et culturellement (Theureau, 2004; Veyrunes, 2011). En ce sens, « chaque culture constitue un creuset au sein duquel s'élaborent et se transmettent des procédures, normes, valeurs qui documentent ou formatent les modes de pensée et d'action » (Durand, Ria, & Flavier, 2002).

L'activité scientifique n'est pas une exception : le regard qu'a le chercheur de son objet d'étude se construit à travers des normes et des procédures locales (de la communauté scientifique, de son centre de recherche ou de formation), mais aussi des valeurs qui participent notamment au choix de l'objet de recherche et de l'élaboration de la connaissance.

1.2 « Nous », « je », « il(s) » : la dimension sociale de la recherche

Dans le champ de la recherche, donc de la réflexion à visée scientifique, l'endroit reconnu et institutionnalisé comme le site de développement de la pensée est l'académie, sous la forme d'unité de recherche appartenant à d'autres structures de taille majeure (universités, centre de recherche scientifique). Bien que la pensée peut se loger ailleurs (comme c'est le cas de la pensée artistique, par exemple), la recherche scientifique acceptée et validée comme telle déploie ses réflexions dans l'institution, en prenant compte les protocoles qui y sont établis[10].

[10] Ceci n'implique pas un accord unanime de la communauté de chercheurs sur les réflexions qui doivent y avoir lieu (tout au contraire, la discipline porte en-soi l'ouverture au débat scientifique), il existe un *minimum* assuré : un ensemble de caractéristiques et de protocoles propres à une discipline à visée scientifique.

Deux éléments co-construisent un projet scientifique ancré dans le social : le sujet menant la recherche (le chercheur, une équipe de chercheurs associés) et la communauté scientifique (tradition de la recherche, avec ses savoirs et ses démarches développées par la communauté scientifique). Ce phénomène a été décrit à travers l'articulation entre le « nous » (communauté scientifique) et le « je » (chercheur) de la recherche (Marcel, 2005)[11].

D'une part, les communautés scientifiques sont constituées par l'ensemble des chercheurs ; chacun représentant un véritable univers de pratiques de recherche avec des inscriptions épistémologiques, théoriques et méthodologiques variées. Avec ceci, la dimension historico-institutionnelle marque d'une façon ou autre le collectif et certainement les ancrages des travaux ayant lieu dans chaque espace. Ces éléments sont constitutifs du « nous », qui permet de délimiter un domaine d'appartenance, d'exercice, qui participe fortement à la construction identitaire mais qui est toujours relatif : « nous » les chercheurs en Sciences de l'éducation du monde (Association Mondiale en Sciences de l'Éducation - AMSC), « nous » les chercheurs belges francophones en Sciences de l'éducation (Association belge francophone de Chercheurs en Éducation - ABC-Educ), « nous » les chercheurs toulousains en Sciences de l'éducation (Unité Mixte de Recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs – UMR-EFTS), « nous » les chercheurs travaillant sur la conduite et l'accompagnement du changement (Entrée thématique 4, UMR-EFTS).

D'autre part, le « je » (en tant qu'individu qui fait de la recherche en Sciences de l'éducation) possède une identité, fait ses propres choix et réalise ses propres pratiques scientifiques. Dans notre cas, le jeune chercheur que nous sommes c'est construit en partie à l'étranger à travers d'un parcours universitaire pour devenir professeur du deuxième degré en philosophie au Chili, période marquée par un important engagement dans la vie politique de l'école de philosophie. Après une expérience dans l'enseignement de deux ans, nous sommes arrivé en France pour poursuivre des études en Sciences de l'éducation de niveau master, puis de doctorat. Sensible au travail des enseignants et au monde agricole comme enjeux planétaires (Morin, 2011), nous avons choisi d'aborder scientifiquement le cas des enseignants des lycées chiliens travaillant sur les disciplines agricoles qui, dans une grande

[11] Cette réflexion nous mène d'ailleurs dans ce travail à rédiger dans un « nous », non pas pour employer une formule de finesse linguistique, mais pour expliciter qu'il s'agit bien d'un projet de recherche conscient de l'influence et de la participation du collectif. Cela dit, nous assumons en tant que « je » la responsabilité de cette étude, avec ses défauts et ses potentialités.

partie, ne possèdent pas de formation pédagogique, restant en retrait au niveau des politiques éducatives. Nous avons donc inscrit notre thèse à l'Université de Toulouse II le Mirail, en cotutelle internationale avec la Pontificia Universidad Católica de Chile. En France, nous avons réalisé l'ensemble de la recherche au sein de l'Unité Mixte de Recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » (UMR-EFTS), installés à l'École Nationale de Formation Agronomique[12].

C'est ainsi que nous avons « pris place » dans la communauté scientifique toulousaine (et chilienne), elle aussi marquée par une histoire dans les Sciences de l'éducation liée à l'étude des pratiques enseignantes, aux phénomènes didactiques, aux représentations sociales et à la conduite et à l'accompagnement du changement dans l'éducation et la formation.

Mais, quel statut pour les acteurs d'une étude ? Devons-nous les réduire à la place d'un objet de recherche ? Nous défendons l'idée de l'importance d'accorder une place à l'élément « il(s) », incarné par les acteurs sociaux (enseignants en agriculture, chefs d'établissement, décideurs politiques, dans notre cas)[13], leurs besoins et, en réponse à ceux-ci, la prise en charge de leurs demandes à travers la recherche.

Nous insistons sur le fait que les éléments « nous », « je » et « il(s) » sont loin d'exister dans le monde à la façon du sujet cartésien (sans chair, en dehors du contexte, sans valeurs, sans préférences, sans histoire) ; tout au contraire, ils sont toujours d'emblée dans une inscription scientifique, politique et éthique (Marcel & Nunez Moscoso, 2012).

La revendication des postures politiques et éthiques du chercheur et de la place des acteurs dans la recherche sont des éléments à intégrer à part entière dans la démarche scientifique.

1.3 Le projet scientifique comme "cosmologie" de la recherche

Si nous admettons le caractère « subjectif » de la recherche et la dimension sociale de sa réalisation et de son développement, la tâche à réaliser est celle d'une formalisation qui nous permette de sortir de l'illusion de l'objectivité scientifique, sans pour autant glisser vers

[12] Etant donné que cette institution forme les enseignants en agriculture en France, ce partenariat a été crucial pour le développement de la thèse.
[13] Nous allons éclaircir davantage le rôle des acteurs le chapitre 3, sous-partie dédiée à la recherche-intervention.

le militantisme ou vers d'autres formes de subjectivité non-scientifique. Cet objectif peut être atteint en explicitant l'ensemble d'éléments d'ordre éthique, politique et scientifique qui sous-jacent quand on « fait de la recherche », exercice qui se traduit dans l'élaboration d'un projet scientifique où la thèse représente son début. Mais, qu'est-ce qu'un projet ?

Dans leur version plus contemporaine, nous trouvons deux sens pour « projet » dans la langue française : « situation que l'on pense atteindre » et « d'ébauche, de dessin, de plan » (Rey, 2001, p. 1269). À la fois plan et attente, chemin pour atteindre un but[14].

Si nous comprenons le projet comme l'essai de tracer un chemin ou l'effort de construire un espace propre plus ou moins défini, à l'attente d'atteindre un objectif, la caractéristique qui s'en approche le plus est celle du « dessein » comme plan porteur d'une idée. Mais notre projet est aussi scientifique ; un type précis de projet qui comporte plusieurs conditions de réalisation (épistémologiques, théoriques, méthodologiques), qui doivent être précisées.

D'un point de vue ontologique[15], la naissance d'un nouveau projet de recherche répond à un constat et à un défi : « […] la nécessité de générer un changement radical de cette réalité, nous permettant une vie plus complète à tous les êtres humains ; la vision réductionniste, mécaniciste et positiviste qui a configuré la méthode scientifique et qui a structuré la science et la technologie nous a menés à cette impasse sans issue » (Zapata, 2006).

Créer une perspective autre, passe par « considérer que la connaissance en général, et par conséquent, la scientifique en particulier, sont des constructions sociales des êtres humains. La connaissance scientifique est historique et elle est conditionnée par des supposés de base assumés socialement et culturellement sur la nature, la société et les êtres humains » (Zapata, 2006).

---

[14] D'un point vu étymologique, le mot projet contient le préfixe « pro » (en avant de soi, devant) et la particule « jet » qui provient du latin « jacere » (de « jactum »), traduite par le verbe « jeter » ou « lancer ». L'un des sens latiniste est « Projeter XXIIe S. *porjeter* (pop.) « lancer en avant », XIVe S. *pourjeter* (pop.) « pousser une reconnaissance (vers une ville) », « s'en faire une idée précise », « dresser un plan (d'attaque) » ; XVe S. *projeter* (réfection demi-sav.) sens mod. ; **Projet** XVe S. » (Bloch & Von Wartburg, 2002, p. 514).

[15] Nous employons la notion d'ontologie dans le sens de science de l'être (Heidegger, 2004), dans ce cas de l'être de la recherche. Il s'agit de la dimension qui fonde la recherche en éducation et qui structure la possibilité des travaux scientifiques : la conception de la science, la connaissance, les méthodes.

Une science intéressée à faire face aux phénomènes humains, en conscience des limites des chercheurs comme protagonistes des pratiques scientifiques, implique une science nouvelle (Morin, 2008), possédant un projet scientifique plus large (Zapata, 2006). Ce projet, sous la forme du dessein de la recherche, est celui que nous appelons « cosmologie » de la recherche et qui peut être pensé à partir de sept sous-systèmes qui façonnent la relation chercheur-objet:

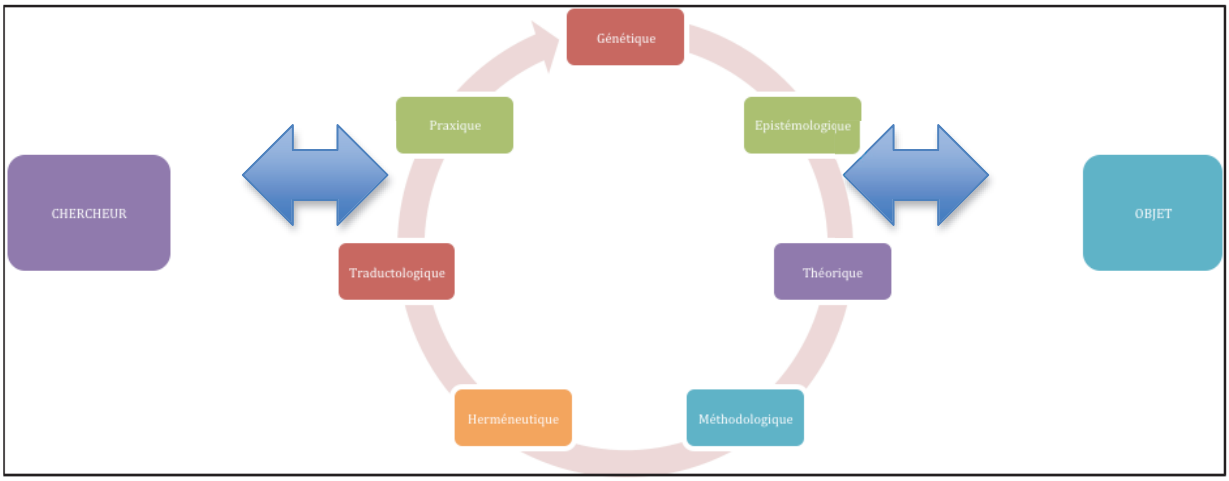


Figure 1. La cosmologie de la recherche.

Nous pouvons caractériser le rôle de chacun des niveaux comme suit :

a) **Génétique,** en tant qu'exercice d'explicitation des éléments à l'origine même de la recherche, comportant la posture du chercheur vis-à-vis des aspects politiques (posture de changement et de dialogue avec les décideurs et les acteurs sociaux), éthiques (engagement social, valeurs) et déontologiques (limites du travail, applications possibles, protection des données et des participants) ;
b) **Épistémologique**, entendu comme la préoccupation pour les conditions d'élaboration de la connaissance et les démarches scientifiques, permettant un positionnement dans le débat scientifique ;
c) **Théorique**, en quête de la controverse et la confrontation des divers courants et des approches théoriques passibles d'être mobilisées dans l'analyse de l'objet d'étude, dont la place dans la clarification des propres choix est notamment importante ;

d) **Méthodologique,** afin d'éclaircir les outils et les moyens mis à disposition de la recherche, ainsi que d'expliciter les différentes étapes de la recherche et leurs objectifs ;
e) **Herméneutique**, en ayant par objectif l'interprétation des résultats et l'explicitation des techniques et des procédures y engagées[16] ;
f) **Traductologique**, qui assume la discussion autour des conditions du passage des connaissances issues de la recherche fondamentale vers la transformation ;
g) **Praxique**, où se développent les propositions transformatives à proprement parler.

Les volets b-c-d-e représentent les étapes classiques de toute recherche fondamentale. Mais, dans notre vision, les dimensions supplémentaires a-f-g sont également nécessaires et symbolisent les défis d'une recherche complexifiée : parcourir le cycle complet d'un projet de recherche en sciences humaines et sociales, tout en le comprenant comme un processus qui se renouvelle, compte tenu des découvertes réalisées.

L'ensemble de ces niveaux sera maintenant opérationnalisé en vue du travail de thèse que nous présentons dans ces pages.

2. La thèse comme cristallisation du projet de recherche

Le visage le plus concret du projet scientifique que nous avons décrit auparavant est la thèse doctorale. Comme nous l'avons souligné, celle-ci se veut une recherche complexe, qui s'oppose à l'idée de simplifier son objet d'étude pour le rendre plus « saisissable ».

Pour expliciter ce propos, nous rappelons les contraintes de la thèse en tant qu'exercice, pour ensuite décrire chacun des axes de ce que nous avons appelé la « cosmologie de la recherche ».

[16] Gadamer (2012) signale que l'herméneutique est un exercice d'explication des énoncés par l'analyse d'autres énoncés. Dans ce sens, elle représente l'art ou la théorie de l'interprétation. Elle prend une forme plus concrète dans cette thèse au moment de l'interprétation et la modélisation des résultats et dans le processus de formulation des hypothèses.

2.1 Les contraintes de la thèse

Il est important de rappeler qu'une thèse n'est pas un format libre de travail scientifique ; elle doit répondre à un certain nombre de critères relativement similaires au niveau national et international. Les manuels dédiés à la réalisation d'une thèse (Beaud, 2006; Eco, 2006) décrivent fondamentalement deux genres d'éléments à prendre en compte :

- **Structuraux**, liés aux éléments qui doivent forcement être présents dans ce type de travail. Il s'agit de la problématique, déclinée dans un état de la question et une visite d'autres travaux scientifiques autour du même objet. Suite aux questions de recherche, il est nécessaire d'expliciter les hypothèses (dans le cas échéant), ainsi que le dispositif méthodologique. La phase d'exploitation de données est suivie par l'interprétation, les discussions et les conclusions et les perspectives.
- **Formels**, liés à la présentation et rédaction de la thèse, où les polices, les tabulations et l'équilibre entre les parties et le nombre de pages sont primordiaux. De même, les synthèses de chapitres, les résumés et tout élément venant à accompagner la lecture sont importants.

Dès la perspective de la vie de doctorant, nous pouvons rajouter trois autres genres d'éléments qui contraignent l'exécution de la thèse :

- **Temporels**, liés à la durée de la thèse et qui imposent des délais à respecter. L'organisation du travail à travers un chronogramme s'avère essentielle pour coordonner les différentes phases et activités.
- **Matériaux**, liés aux ressources de financement (bourses, contrats), de travail (bureau, bibliothèque) et de réseaux scientifiques (invitations, partenariats, échanges), qui conditionnent d'une certaine façon les travaux de thèse.
- **Formatifs**, liés au double statut de jeune chercheur et d'étudiant, qui imposent un rythme de travail en lien avec la recherche (vie scientifique du laboratoire d'accueil et les activités de thèse) et avec le parcours de formation à accomplir.

Ces différents facteurs constituent un deuxième cadrage des travaux (dont le premier est la cosmologie de la recherche) qui ne peut pas être négligé dans la conception du projet de thèse, notamment en ce qui concerne les limites et ambitions du projet.

Ensuite, nous explicitons comment opère dans notre travail l'ensemble d'éléments décrits plus haut.

2.2 Les axes du projet opérant dans la thèse

Nous avons décrit auparavant les axes constitutifs de la cosmologie de la recherche, ainsi que les contraintes concrètes de la réalisation du travail de thèse. En prenant en compte ces deux éléments, nous souhaitons maintenant expliciter comment ils interviennent dans notre étude.

Le schème ci-dessus montre les différentes phases de la cosmologie de la recherche. Il commence par une génétique qui met en marche le cycle des autres six axes du projet qui s'alimentent dans un effet en chaine. L'ensemble du processus est opérationnalisé de la façon suivante :

Niveau	Caractéristique	Déclinaison
Génétique	Composants à l'origine de la recherche	- Choix du sujet de recherche - Cadre de réalisation de la thèse (chronologie de travail, échéances) - Articulation entre les dimensions scientifique, éthique et politique de la recherche : *éthos* de la recherche
Épistémologique	Visée de la recherche et l'élaboration des connaissances	- Dialogique[17] entre recherche fondamentale et praxéologique - L'abduction comme épistémologie de la découverte
Théorique	Réflexion sur les théories autour du travail enseignant	- Les principales théories sur le travail enseignant - L'inscription dans des orientations théoriques
Méthodologique	Méthode et outillage pour l'empirie	- Montage du dispositif méthodologique (phases, outils de recueil), sous l'approche de la méthode mixte (davantage qualitative, mais aussi quantitative)
Herméneutique	Interprétation des résultats	- Résultats et interprétation - Émergence des hypothèses - Confrontation théorique

[17] Nous faisons une distinction importante entre dialectique et dialogique. La première, malgré son statut de méthode de réflexion dans la Grèce ancienne, est aujourd'hui plus liée à une interprétation simplifiée de la pensée hégélienne, composée de deux moments antagonistes (thèse et antithèse) qui donnent lieu à un troisième moment de synthèse (Gadamer, 2000). La deuxième, celle qui nous intéresse, récupère le sens plus profond de la dialectique, en tant « la présence nécessaire et complémentaire de processus ou d'instances antagonistes […]qui nous permet de relier des idées qui en nous se rejettent l'une l'autre, par exemple l'idée de vie et de mort. Car, qu'y a-t-il de plus antagonistes que vie et mort ? Bichat définissait la vie comme l'ensemble des fonctions qui résistent à la mort. Il n'y a pas si longtemps que nous comprenons comment le processus de vie, le système de régénération dont j'ai parlé, utilise la mort des cellules pour les rajeunir. Autrement dit, la vie utilise la mort » (Morin, 1997).

Niveau	Caractéristique	Déclinaison
Traductologique	Conditions pour l'interface transformative	- Les éléments transférés de la phase heuristique à la phase transformative
Praxique	Proposition d'intervention	- Éléments au profit d'un dispositif de formation - Description de pistes pour la formation

Tableau 1. Axes de la comologie de la recherche.

Ces axes, thématisés et disséminés tout au long de notre thèse, sont l'arrière-plan épistémologique de la thèse que nous soutenons.

Synthèse du chapitre 1

La thèse est la cristallisation d'un projet scientifique majeur que nous nommons « complexe » dans une ligne interprétative liée à la théorie de la complexité (Morin, 2008). Ce projet est le dessein de l'activité scientifique, nous permettant de nous placer dans la communauté de chercheurs d'une façon critique et de donner une orientation générale.

La recherche est réalisée toujours par un individu, qui a des préférences (théoriques, thématiques : étudier le cas des enseignants en agriculture) que méritent d'être explicitées. Ainsi, la recherche a lieu dans l'articulation entre le « je » (chercheur), le « nous » (la communauté) et le « il(s) » (les acteurs sociaux) où l'on définit les intérêts et les engagements du chercheur et les protocoles de scientificité, en lien étroit avec la discipline en question et la demande sociale.

Nous appelons « cosmologie de la recherche » l'explicitation de l'ensemble complexe d'éléments constitutifs de la pratique scientifique. La cosmologie est composée par 7 niveaux : génétique (sensibilité thématique et préférences), épistémologique (posture sur la connaissance), théorique (inscription dans une modalité de « lecture du réel »), méthodologique (dispositif permettant de définir un protocole afin de cueillir des données), herméneutique (interprétation des données), traductologique (transfert des connaissances vers le but transformatif) et praxique (les pistes pour l'action à proprement parler).

La thèse, comme visage concret de cette cosmologie, assume chacun de ces sept axes de réflexion à mener. En croisant ces éléments avec différentes contraintes (structurales, formelles, temporales, matérielles et formatives), nous opérationnalisons l'étude doctorale.

Enfin, les composantes de la cosmologie de la recherche se déclinent dans des activités de recherche (voir Tableau 1. Axes de la comologie de la recherche.) à réaliser au long du travail de thèse.

CHAPITRE 2 : Le chercheur-citoyen comme moteur du choix thématique et le cadre formel de la thèse

Ce chapitre a par but de décrire les éléments qui ont participé au choix du sujet (devenu plus tard objet de recherche), dans sa relation étroite avec notre posture de chercheur. Pour ce faire, nous séparons la question en sous-chapitres, dont le premier est consacré à dévoiler ce qu'il y a de subjectif dans la recherche scientifique, à savoir la dimension politico-éthique de la recherche. Ensuite, une autre sous-partie aborde le cadre institutionnel et formel qui permet la réalisation de la thèse.

1. Le contexte de conception : de l'engagement politique et éthique à la question scientifique

Dans son prologue de l'ouvrage *La Pédagogie de l'Espoir* de Paulo Freire (Freire, 1998), Carlos Núñez Hurtado narre une rencontre avec le brésilien lors d'un séminaire à San José de Costa Rica en 1977. Après la fête de clôture de l'événement académique, il souhaitait profiter de la compagnie de Freire pour éclaircir la polémique tenue pendant la soirée par les assistants. Le débat avait tourné entre ceux qui interprétaient la publication *La Pédagogie des Opprimés* (Freire, 1974) d'un point de vue purement pédagogique et ceux qui en rajoutaient aussi une variante politique. Comme le même Núñez Hurtado le signale, il n'a jamais oublié la réponse de Freire :

> […] les camarades maintiennent toujours une posture très naïve, laquelle, tout en étant honnête et engagée, révèle leur posture religieuse d'influence métaphysique. C'est pour cela qu'ils m'interprètent comme étant pédagogue ; mais je te dis que je suis *substantivement politique* et juste adjectivement pédagogue (Freire, 1998)[18].

[18] Traduit de la version originale par nos soins.

Cette affirmation peut être comprise à la lumière de l'idée de l'homme comme étant un « animal politique » (Aristote, 1995), dont « naturellement » concerné par la *polis*. Mais cette nature qui nous mène à vouloir le mieux pour les hommes se retrouve, comme le signale Arendt (Arendt, 1997), en dehors de l'homme, c'est-à-dire « entre » les hommes. Le lien intime entre l'individu et la cité perméabilise la sphère individuelle et la sphère collective. Dans cette perspective, l'individu vit dans sa propre chair les événements (par exemple, les problèmes sociaux), au-delà d'un quelconque « effet direct » qu'ils peuvent avoir sur lui. En ce sens, nous pouvons tous faire le choix d'être « substantivement » politiques, puis des enseignants, des agents, des livreurs… des chercheurs. Ceci évoque que tout faire est politique[19] et, par là même, éthique, nous renvoyant à la dimension de l'*éthos* : l'expérience fondamentale donnant du sens à l'homme (Heidegger, 2000).

Freire a pleine conscience des répercussions politiques et éthiques de la pensée éducative qu'il développe, prenant une posture d'incitation aux changements sociaux par l'éducation. Toute sa recherche est, en conséquence, traversée par les questions politiques, éthiques et scientifiques.

Pour nous, ce sera notre posture éthique de la recherche en éducation qui nous sensibilise, dans une première instance, à problématiser le travail des enseignants en agriculture des lycées chiliens, sujet largement négligé par la recherche et par les politiques éducatives.

Puis, nous détaillons plus en profondeur la notion d'*éthos* de la recherche, ainsi que quelques caractéristiques qui nous ont fait retenir le sujet d'étude.

[19] La politique a été énormément abordée par de nombreuses disciplines, au point d'obscurcir son sens dans l'usage quotidien. Selon Hannah Arendt (1997), la « mission et finalité de la politique est assurer la vie dans son sens le plus vaste » et, en sachant qu'il faut assurer la coexistence « d'hommes et non pas d'anges », cette coexistence « ne peut qu'avoir lieu au moyen d'un état qui ait le monopole de la violence et qui peut éviter la guerre de tous contre tous » (ibid., p.67-68). Cependant, nous faisons allusion à une notion plus proche de la Grèce ancienne, liée à la *polis*.

1.1 L'*éthos* de la recherche comme principe directeur[20]

Essentiellement, il s'agit d'une posture : l'une des façons de prendre position dans la discussion des articulations possibles entre la recherche fondamentale et la recherche praxéologique est de penser le chercheur comme un « chercheur-citoyen ». Il s'agit d'un spécialiste qui cible la compréhension ou l'explication d'un phénomène pour, en suite, penser des manières pour opérationnaliser quelques éléments « trouvés », au profit de l'amélioration ou de l'accompagnement à l'évolution du même[21].

La figure du « chercheur-citoyen » n'est pas une invention littéraire, mais une illustration pour décrire le lien profond entre tout individu et son milieu. Il repose sur l'éthique comprise comme ce qui fonde « la possibilité concrète pour l'homme d'*être* plus humain (au mode de l'*homo humanus* latin opposé à l'*homo barbarus* profondément lié à la *paideia* grecque), de se retrouver avec son *humanitas* » (Marcel & Nunez Moscoso, 2012).

Cette posture fondée sur les travaux d'Heidegger (Heidegger, 2000) nous mène à défendre l'idée que c'est dans la réflexion éthique que l'on interroge le sens des activités humaines. Tant que l'on s'intéresse à la recherche, le rôle et le sens de la recherche et les conséquences que la connaissance a sur la pratique scientifique et sociale ne sauront pas contourner la question éthique.

Il existe tout un ensemble de raisons à genèse éthique qui orientent les pratiques du « chercher-citoyen » : les morales (éviter l'abandon du terrain au discours du bon sens), les politiques (mettre en cause le discours dominant), les identitaires (le repérage de la discipline au niveau social), les stratégiques (dégager différents types de financement) et les déontologiques (permettre le financement des travaux des jeunes chercheurs), parmi d'autres (Marcel & Nunez Moscoso, 2012).

[20] Il est possible de consulter notre article « La figura del investigador-ciudadano: hacia un (re)encuentro con el ethos de la investigación en ciencias de la educación » (Marcel et Nunez Moscoso, 2012), tome II, p. 11. Ici, nous abordons ces thématiques.

[21] Comme nous allons le développer plus tard, ceci ne veut pas dire que l'on confond recherche fondamentale et recherche praxéologique, mais que le « chercheur-citoyen » est bien placé pour penser les limites et les potentialités de l'opérationnalisation de ses découvertes, tout en respectant l'autonomie relative de chaque type de recherche.

Pour nous, abandonner la demande sociale en éducation est équivalant à nous abandonner à nous-mêmes ; c'est une contribution silencieuse à la prolongation d'une « science sans conscience », mutilée et impossibilité d'avoir un regard intégrateur de la réalité (Morin, 1990).

Dans cet engagement, nous considérons que, dans l'ensemble du système scolaire chilien, l'Enseignement Technique et Professionnel de niveau secondaire (EMTP) est un sujet qui a été négligé pendant des années par les politiques éducatives et par la recherche en éducation[22]. Dans ce contexte, notre préoccupation scientifique portera sur le travail des enseignants des spécialités agricoles des lycées techniques et professionnels.

1.2 Le choix de l'objet « travail enseignant » dans le contexte des lycées agricoles de l'enseignement technique et professionnel

Au début de notre recherche, les raisons qui ont fondé notre choix ont été liées fondamentalement à cinq aspects :

- **Intérêt pour le travail enseignant :** le travail enseignant concentre notre préoccupation scientifique, et celle de beaucoup de chercheurs, mais il est loin d'être une thématique épuisée. Au Chili, les recherches visent plutôt les enseignants du primaire et des disciplines dites « principales » (Mathématiques, Langage et Communication…). En plus, les rares études sur les enseignants du milieu technique et professionnel mobilisent de cadres théoriques et méthodologiques centrés sur le travail déclaré et non pas observé (Nunez Moscoso, soumis).
- **Mauvais diagnostic général :** dans de très nombreux documents officiels et scientifiques (COLEGIO DE PROFESORES, 2007; Espinoza, Castillo, & Traslaviña, 2011; OCDE, 2004; Ortiz, 2009), on a diffusé un diagnostic général très négatif de l'enseignement technique et professionnel chilien. Les spécialistes ont pointé les plus diverses problématiques, comme « les déficiences dans l'emploi du matériel didactique -quand celui-ci existe-, ainsi que les difficultés avec l'équipement,

[22] Bien que nous pouvons citer quelques exemples d'initiatives en faveur de l'EMTP (programme « Chilecalifica », appel d'offre pour l'acquisition de matériels et d'infrastructure, formations pour les professeurs et les chefs d'établissements), nous sommes loin de nous approcher d'une politique éducative claire (mission et objectifs de cette formation, projet pays et besoins de travail qualifié) et d'une recherche robuste et conséquente nous permettant d'identifier les faiblesses (Nunez Moscoso, soumis).

l'organisation des espaces et dans les stratégies méthodologiques et d'évaluation pour un usage adéquat, ce qui ne permet pas aux élèves l'acquisition des capacités envisagées dans le profit de fin d'études » (Espinoza, 2008).

- **La vulnérabilité des élèves** : les lycées du secteur technique et professionnel concentrent un énorme pourcentage de jeunes en âge scolaire ; à peu près 204.000 élèves en Première et Terminale[23], soit 44,7 % du total national de ces deux niveaux d'études. Selon l'enquête CASEN[24], 64,7 % de ces jeunes appartiennent aux deux quintiles les plus défavorisés et si on rajoute le 3e quintile le chiffre monte à 83,5% (Meller & Brunner, 2009). Nous avons mené une enquête qui a montré que, selon les équipes de pilotage de certains lycées agricoles, 96,7% des élèves ont une situation ou très défavorisée ou défavorisée (Nunez Moscoso, soumis). Accessoirement, on peut signaler que le projet d'intégration social des écoles publiques dans les secteurs les vulnérables n'a pas atteint son objectif, ce qui peut être à l'origine des phénomènes comme la violence scolaire (Flores Gonzalez & Zerón, 2007).
- **Formation des enseignants** : avec des nuances vis-à-vis du type de secteur productif[25], le recrutement d'enseignants des différentes spécialités se fait auprès des techniciens de niveau secondaire et supérieur et de professionnels liés au monde de l'entreprise, souvent sans expérience ni formation dans l'enseignement. Selon une étude, « L'impression qui prédomine aujourd'hui à l'intérieur du système est que les enseignants des établissements d'enseignement technique sont en fait desservis par les programmes de formation existants » (OCDE, 2004).
- **Absence d'une institutionnalité** : d'une part, après la fermeture en 1974 de l'Universidad Técnica del Estado (transformée plus tard en Universidad de Santiago de Chile), l'*Instituto Pedagógico Técnico* y rattaché a été supprimé en 1979 (Cox & Gysling, 2009; Miranda, 2005)[26], sans qu'une nouvelle structure ait pris en charge les mêmes missions (formation initiale et continue spécifiquement des enseignants du

[23] Au Chili, l'EMTP se déroule pendant les deux dernières années d'études secondaires (3ro et 4to Medio).
[24] Il s'agit d'une enquête réalisée par la « Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas ».
[25] Nous comptons 15 secteurs productifs dans l'enseignement secondaire (voir tome II, CD-Rom annexe 1).
[26] Pendant la dictature militaire (1973-1990), l'Instituto Pedagógico (chargé de la formation des enseignants du secondaire) a été détaché de l'Universidad de Chile et transformé en Academia Superior de Ciencias Pedagógicas (1981) pour, en 1986, devenir l'Universidad. La formation initiale et continue des enseignants a été confiée à plusieurs centres éducatifs, dont quelques-uns ont proposé des programmes de formation destinés aux professeurs de l'Enseignement Technique et Professionnel. En 2005, il a été créé un réseau d'universités (9 au total) avec pour but de monter un programme d'étude spécifique délivrant le diplôme de Profesor Técnico - Profesional (COLEGIO DE PROFESORES, 2007).

secteur technique et professionnel). D'autre part, ce n'est qu'en 2009 qu'il a été créé la *Secretaria de Educación Técnico Profesional*, sous-division du Mineduc (Ministère de l'Éducation Nationale, Chili) chargée de générer des politiques spécifiques à ce type de formation.

Ce panorama préliminaire, en plus de notre sensibilité pour le monde rural[27], a suffi pour prendre la décision de travailler autour de ce sujet.

2. Le cadre formel

Tout travail scientifique a lieu dans un environnement précis et dans un cadre formel qui apportent une bonne partie des limites et des possibilités de développement des activités de recherche. L'influence décisive de ce milieu, à travers des connaissances, des disciplines de référence, des postures et des convictions des chercheurs qui y appartiennent, constitue l'empreinte du travail scientifique.

Nous estimons donc nécessaire d'expliciter au moins trois aspects de ce cadre formel : notre laboratoire d'accueil et ses préoccupations scientifiques, l'inscription en cotutelle internationale de la thèse et le choix d'une thèse accompagnée par des productions scientifiques.

2.1 L'appartenance à l'UMR-EFTS

Notre thèse a été entreprise dans un contexte de changement, celui de la restructuration des laboratoires en Sciences de l'éducation des divers organismes de l'enseignement supérieur du pôle toulousain (Université de Toulouse II le Mirail, École Nationale de Formation en Agronomie, Institut Universitaire de Formation de Maîtres). Après une période de travail collectif, en janvier 2011 l'UMR – EFTS (Unité Mixte de Recherche – Éducation, Formation, Travail, Savoirs) a été formalisée comme la nouvelle forme de structuration des divers laboratoires. À travers les quatre entrées thématiques se sont regroupées les anciennes équipes : « Phénomènes didactiques » (entrée 1), « Processus éducatifs, d'enseignement et

[27] Pendant notre formation en Philosophie au Chili, nous avons été confronté à une réflexion autour de la relation homme –nature. La question sur comment vivre plus en équilibre a pris son visage plus concret avec notre participation à des activités associatives liées aux énergies renouvelables et aux techniques d'éco-construction.

d'apprentissage » (entrée 2), « Cognitions, pratiques et développement professionnels » (entrée 3) et « Conduite et accompagnement du changement » (entrée 4).

Sans être un sujet exclusif à une entrée de l'UMR-EFTS[28], le travail enseignant est abordé différemment par les quatre entrées thématiques. Ceci explique notre participation durant la thèse à trois des quatre entrées, apportant chacune un angle d'analyse spécifique, mais complémentaire :

- **Entrée 2**, qui a comme une de ses ambitions l'analyse du lien entre l'étude des actions en situation et les dimensions socio-cognitives des sujets, aux fins de systématiser leurs relations pour élaborer une vision plus compréhensive entre les divers processus (éducatifs, d'enseignement et d'apprentissages) ;
- **Entrée 3**, qui cherche, entre autres, à caractériser les modes de développement professionnel (celui-ci entendu comme l'ensemble des transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires jouant un rôle dans les situations professionnelles), à partir des connexions avec les pratiques et les cognitions ;
- **Entrée 4**, qui problématise la conduite et l'accompagnement du changement au niveau des acteurs, des pratiques, des dispositifs et des organisations, ainsi que la théorisation des postures de recherche relatives à ce même objet (recherche praxéologique et/ou recherche fondamentale).

Nous pouvons signaler que l'entrée 2 a apporté à cette thèse une importante réflexion autour des méthodes et des théories sur l'analyse des pratiques enseignantes et l'entrée 3 des importants éclairages autour des possibilités de développement professionnel chez les enseignants. De même, l'entrée 4 a contribué à la réflexion épistémologique autour de la mise en dialogue entre recherche fondamentale et recherche praxéologique, ainsi que la découverte des postures d'accompagnement et de l'aide à la décision politique. Cette dernière entrée a été notre point de repérage au sein de l'UMR-EFTS[29], avec notre participation active aux réunions et séminaires.

[28] Plus de détails sur l'UMR et sur les entrées thématiques en www.efts.univ-tlse2.fr
[29] Cela dit, il faut souligner que les entrées n'ont pas apporté une ou autre chose d'une façon « exclusive ». Nous décrivons juste les contributions plus déterminantes.

Notre directeur de recherche en France, M. Jean-François Marcel, Professeur de l'Enseignement Supérieur Agricole, a facilité notre entrée à l'École Nationale de Formation en Agronomie de Toulouse-Auzeville (ENFA). C'est cette institution chargée de la formation des enseignants des lycées agricoles en France parmi d'autres fonctions, qui s'est transformée dans notre espace d'accueil pendant les quatre ans de thèse.

Dans le cadre de la dynamique scientifique de l'ENFA, nous avons été intégré à la mise en place de l'observatoire de l'enseignement agricole (Marcel, 2008), ainsi qu'au séminaire doctoral qui a conduit à la publication d'un ouvrage collectif sur différentes thématiques concernant les lycées agricoles (Marcel, sous presse).

2.2 Une thèse en cotutelle internationale

Depuis le début, nous avons souhaité une inscription internationale des travaux de cette thèse. Pour des raisons politiques (tester la volonté du gouvernement chilien vis-à-vis de l'évolution de la formation des enseignants), stratégiques (double diplôme de doctorat, cadre institutionnel pour les travaux de terrain, laboratoire d'accueil au Chili, facilité de réinsertion professionnelle à l'issue de la thèse), et scientifiques (accès à deux « cultures » de recherche et de laboratoires avec des différents enjeux théorico-méthodologiques), nous avons initié les démarches pour monter une convention de cotutelle avec la Pontificia Universidad Católica de Chile[30] (PUC).

Courant 2010, nous étions inscrit formellement à l'université chilienne, sous la codirection du Professeur Luis Flores (Département de Théorie et Politique de l'Éducation – Faculté d'Éducation). Au long de la thèse, le partenariat s'est concrétisé à travers deux séjours de trois mois (octobre – décembre 2010 et mars-mai 2012), pendant lesquels nous avons pu mener la phase empirique. Ceci nous a permis aussi de nous insérer dans la dynamique scientifique du laboratoire chilien : participation aux séminaires, développement d'un projet scientifique interdisciplinaire[31] et réalisation de présentations.

[30] Pour plus de renseignements, visiter www.uc.cl
[31] Projet interne entre la Faculté d'Éducation et la Faculté d'Agronomie de la PUC autour du climat scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire ruraux.

Les moyens mis en œuvre par la PUC ont, d'une part, facilité le recueil de données (orientation pour l'élaboration des autorisations auprès des établissements, bureau de travail, matériel d'imprimerie…) ainsi que, d'autre part, nourri la recherche en elle-même à travers des discussions à distance et sur place avec notre co-encadrant (mise au point de la recherche, suggestions bibliographiques…).

La richesse du lien collaboratif a été à la hauteur des expectatives et la diffusion des résultats tant en langue espagnole que française est prometteuse dans des termes de perspectives des travaux scientifiques à venir.

2.3 Une thèse accompagnée par de « productions scientifiques »

Sous une forme assez innovatrice dans les sciences humaines et sociales et tout particulièrement dans les Sciences de l'éducation, nous avons développé le concept de « thèse accompagnée par de productions scientifiques » pour la rédaction.

Dans une logique similaire à l'écriture de thèse par article (née au sein de la recherche anglophone[32] en sciences dites « dures ») qui consiste à l'écriture d'environ trois articles liés directement à des chantiers spécifiques de la thèse (qui sont mis en perspective dans une « introduction générale » ou « note de synthèse » d'une centaine de pages), l'idée de thèse accompagnée par de productions scientifiques se structure à partir de travaux d'une nature plus diverse.

Nous défendons l'idée que la recherche en éducation possède des enjeux de fond, mais aussi de forme : la recherche-intervention, en tant qu'elle associe des acteurs différents (décideurs politiques, enseignants en agriculture et chercheurs dans notre cas) doit « entrer en dialogue » avec eux, dans des tonalités différentes qui sont articulées et prises en charge dans la même démarche.

Les acteurs n'ont pas qu'un statut d'objet de recherche mais aussi de destinataire, certainement d'une nature différente des destinataires-scientifiques (par exemple en finalités professionnelles) mais en aucun cas moins important. Cette discussion menée dans notre

[32] Ceci dit, la modalité de thèse par article est employée aussi dans la recherche en sciences humaines francophone : Belgique (Dumay, 2009), Suisse (Földhazi, 2010) et Canada (Bourassa, 2009), pour en donner quelques exemples.

équipe de recherche (entrée 4, UMR-EFTS) et qui fait objet d'un travail que se réalise « collectivement », est une posture qui répond à notre préoccupation permanente pour la prise en charge de la demande sociale, ainsi que pour la valorisation de la recherche, la discussion scientifique et la facilitation des échanges avec tous les acteurs sociaux (chercheurs, enseignants, chefs d'établissement, décideurs politiques…).

D'une façon globale et dans l'inexistence d'un protocole pour cette modalité de thèse, nous avons suivi un standard scientifique type, en rédigeant ce travail en deux grandes parties : un premier tome nommé tout simplement « thèse » (avec trois parties) et un recueil de productions scientifiques (avec 5 documents différents) en lien direct avec les avancements de la thèse et la communication avec les acteurs :

Tome	Partie	Destinataire privilégié
I. Thèse	1. Du projet de recherche au projet de thèse	Communauté scientifique en Sciences de l'éducation
	2. Le volet heuristique de la recherche	
	3. Le volet praxique de la recherche	
II. Les productions scientifiques	1. Articles scientifiques (4 travaux)	Communauté scientifique en Sciences de l'éducation
	2. Articles d'interface (1 travail)	Communauté scientifique, autres acteurs

Tableau 2. Parties de la recherche.

D'une part, le premier tome explicite l'ensemble du processus de thèse, avec trois parties consacrées à la mise en exergue des aspects fondamentaux de ce travail, à la production de connaissances et à la proposition de pistes pour l'action. D'autre part, le deuxième tome est un recueil de productions scientifiques qui s'organise en deux parties : les articles scientifiques (revues comité de lecture et au nombre de 4, dont 1 en français et 3 en espagnol), les articles d'interface ou interdisciplinaires (revues en sciences humaines interdisciplinaires à comité de lecture, au nombre de 1 en espagnol) et un CD-Rom d'annexes.

Nous pensons que cette forme de production scientifique possède de nombreux points positifs :

- Contribuer au projet scientifique de la recherche-intervention, ainsi qu'à son articulation ;
- Participer d'une façon tangible au développement de la connaissance ;

- Développer des habiletés à structurer et à rédiger des articles, l'une des formes les plus employées pour valoriser la recherche ;
- Obtenir un type de validation scientifique (de la part du comité de lecture de la revue) des avancées de la thèse et une légitimité sociale;
- Alimenter le fil rouge de la thèse ;
- Mieux communiquer avec le monde de la recherche francophone et hispanophone à travers la rédaction dans les deux langues, ainsi qu'avec les acteurs sociaux.

Cependant, les difficultés impliquées dans l'élaboration d'un tel travail ne sont pas négligeables. Nous soulignons parmi elles l'inexistence d'un protocole stabilisé pour la réalisation de thèse par production scientifique à l'UTM, l'obligation de maîtriser plusieurs types de rédaction (chapitres de thèse, articles), les délais de soumission et de réponse imposés par les revues et les risques propres à l'innovation (résistances potentielles, perte de la lisibilité de la thèse…).

Synthèse du chapitre 2

Étudier le travail des enseignants des spécialités agricoles des lycées chiliens est, en premier lieu, un engagement à faire de la recherche autour d'une problématique sociale, où il existe un véritable enjeu politique, éthique et scientifique pour le chercheur. Bien que subjectif, ceci n'implique pas un certain militantisme aveugle en déchéance de la scientificité, mais plutôt une revendication de ce que nous appelons l'*éthos* de la recherche (une recherche connectée avec l'humain, avec ses conséquences, ses limites et ses possibilités).

L'enseignement technique et professionnel chilien est de loin l'une des thématiques les moins étudiées par les spécialistes en éducation. De même, il s'agit d'un type de formation où les politiques éducatives ne se sont pas développées au rythme de la croissance économique, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants des lycées, où il n'existe pas une institution phare en ayant pour mission exclusive la professionnalisation des enseignants du secteur technique et professionnel.

En outre, dans l'EMTP on retrouve la population scolaire la plus défavorisée de tout le système scolaire chilien. Le cas des élèves de la spécialité agricole est, selon les propres chefs d'établissement, encore plus défavorable atteignant 96,7%.

Cette recherche doctorale a été menée au sein de l'UMR-EFTS de l'Université de Toulouse, où l'analyse du travail enseignant et ses enjeux épistémologiques, théoriques et méthodologiques ont trouvé toute leur place. Les travaux se sont réalisés en cotutelle internationale entre l'Université de Toulouse II le Mirail (UTM) et Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Le laboratoire partenaire au Chili nous a accueillis pendant les phases empiriques et il a participé à l'élaboration de l'ensemble de la thèse. Néanmoins, c'est dans les locaux de l'École Nationale de Formation en Agronomie de Toulouse-Auzeville (ENFA) que nous avons développé la plus grande partie du travail scientifique.

Enfin, nous avons choisi une écriture de thèse accompagnée par des productions scientifiques, qui nous a semblé mieux répondre à la collaboration bilatérale entre le Chili et la France, à la nécessité de rentrer dans les débats scientifiques et à communiquer avec les acteurs sociaux visés par la thèse.

CHAPITRE 3: Les questions épistémologiques de la recherche

Ce troisième chapitre aborde deux thématiques qui ont façonné la conduite de l'ensemble de la recherche. D'abord, nous allons explorer la question de la genèse de la connaissance scientifique, en présentant la démarche abductive comme porteuse d'une vision sur la recherche, la connaissance et la pratique scientifique dans la ligne d'une épistémologie de la découverte. Ensuite, nous prendrons en charge la question des finalités de la recherche, en argumentant en faveur d'une articulation entre recherche fondamentale et recherche praxéologique, en lien avec un projet de recherche complexe qui se concrétise sous la forme de la recherche-intervention.

1. La question de l'élaboration de la connaissance scientifique

Toute entreprise scientifique qui engage le développement de la connaissance a comme arrière-plan une conception (explicite ou implicite) de celle-ci ; une idée sur la connaissance à partir de laquelle le chercheur s'inscrit dans une démarche en vue d'accroître le savoir.

Les procédures mises au service de la science ont une dimension logique et épistémologique, dont la première est liée à l'inférence sur laquelle se base la démarche et la deuxième renvoie à la posture vis-à-vis du développement de la connaissance (Nunez Moscoso, 2013b)[33].

[33] Ce sous-chapitre est lié à notre article « Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant ». Ce travail peut être consulté dans le tome II, annexes p. 55.

Puis, nous explicitons cette affirmation en montrant comment les inférences logiques sont au cœur des démarches déductives, inductives et abductives, pour ensuite décrire plus particulièrement les caractéristiques de l'abduction. Enfin, nous présentons l'opérationnalisation de l'abduction au service de l'analyse du travail enseignant.

1.1 Les inférences comme démarches de construction de connaissance

Dans la recherche en Sciences de l'éducation, la connaissance et la réflexion scientifique émergent, la plupart du temps, comme le résultat de démarches qui mobilisent de cadres théoriques et d'hypothèses *a priori* (logique hypothético-déductive), dans la perspective d'explorer le monde empirique. Un peu moins généralisés, les travaux holistico-inductifs (Glaser & Strauss, 1967) produisent de recherches qui démarrent par le terrain pour, à partir de lui, faire émerger de théories et d'hypothèses explicatives ou pour, dans certains cas, mener une réflexion compréhensive :

Déduction		Induction	
Inférence	**Démarche**	**Inférence**	**Démarche**
Règle	Théorie/hypothèse	Cas	Étude empirique
Cas	Étude empirique	Résultat	Analyse/ordre de la réalité
Résultat	Validation/invalidation	Règle	Théorie/hypothèse

Tableau 3. Les phases et démarches par déduction et induction.

L'inférence structure le raisonnement à partir de prémisses (règle, cas, résultat) et l'ordre de celles-ci se correspond avec des étapes de la démarche (théorie, hypothèse, étude empirique…).

D'un point de vue épistémologique, les connaissances issues de la déduction et de l'induction sont porteuses d'une idée d'épistémè. La déduction est le seul raisonnement complètement certain, car il saisit son résultat (vérification d'une hypothèse) comme une conclusion nécessaire dérivée d'une règle (théorie) et un cas (étude empirique). Elle ne rajoute pas de nouvelles découvertes, car son résultat est déjà contenu dans la règle ce qui la place comme une « épistémologie des chemins tracés ».

En revanche, l'induction a par but la production d'une règle (théorie) à partir d'un cas (étude empirique) et d'un résultat (vérification d'une hypothèse), règle pouvant éventuellement avoir une validité « à long terme » (Peirce, 1965). Nonobstant la volonté

d'aller sur le terrain « sans une théorie médiante », le chercheur ne peut pas faire complètement abstraction des préjugés et de sa sensibilité théorique, bref de l'angle depuis lequel il comprend les phénomènes. De ce fait, l'induction implique une « épistémologie de la subjectivité du chercheur » (Nunez Moscoso, 2013b).

Dans un registre complètement différent, il existe une troisième démarche moins populaire, voire méconnue : l'abduction (Aristote, 2001; Peirce, 1965). Il s'agit d'un processus visant l'émergence d'une hypothèse explicative, qui tient en compte surtout les données empiriques et qui est montée sur des orientations théoriques. Ensuite, nous explicitons la façon d'opérer de la démarche abductive.

1.2 L'abduction comme démarche scientifique

D'un point de vue logique, l'abduction peut être comprise comme l'inférence d'un cas à partir d'une règle et un résultat. Elle possède un degré faible de véracité, c'est-à-dire que quelque chose peut sembler être le « cas » : une feuille peut venir d'un certain arbre, mais ce n'est pas sûr (Peirce, 1965)[34].

Maintenant, d'un point de vue épistémologique, nous considérons que l'abduction est la seule voie pour arriver à une idée nouvelle (Peirce, 2002). Fondée sur l'étonnement face à un événement sans explication, l'abduction incarne une démarche où le doute (sur toutes ses formes : la mise en question des théories, la quête d'explications et d'arguments valides…) représente le noyau dur de la recherche :

> L'abduction a le rôle d'introduire des idées nouvelles dans la science : la créativité, en un mot. La déduction extrait les conséquences nécessaires et vérifiables qui se suivent d'une hypothèse certaine et l'induction confirme expérimentalement l'hypothèse dans une portion déterminée de cas. Ce sont ces trois classes de raisonnement qui ne marchent pas de manière indépendante ou parallèle, mais intégrée et coopérative dans les phases successives de la méthode scientifique (Génova, 1996).

[34] C'est précisément dû à cette caractéristique qu'Aristote (Aristote, 2001) ne s'intéresse pas à l'abduction, car elle ne s'inscrit pas dans un projet de création de règles (ou moins d'un point de vue logique).

Ici, la démarche abductive est comprise comme une boucle composée par trois phases : abduction, déduction, induction (David, 1999). À cet égard, « la déduction permet donc de générer des conséquences, l'induction d'établir des règles générales, et l'abduction de construire des hypothèses […] La plupart des raisonnements, et en particulier les raisonnements scientifiques, combinent les trois formes de raisonnement » (David, 1999).

Nous expliciterons comment cette boucle (et les trois étapes qui la composent) peut être opérationnalisée et mise au service de l'analyse du travail enseignant.

1.3 La boucle abduction/déduction/induction au service de l'analyse du travail enseignant

Chacune des trois étapes de la boucle abduction/déduction/induction (dorénavant boucle ADI) possède une autonomie relative (procédure spécifique, éléments formels à accomplir) et peut être mise en œuvre dans des temps différents et dans des projets de recherche différents (David, 1999).

La **première phase abductive** dispose d'une orientation théorique (non pas un cadre théorique) qui doit s'accomplir avec trois caractéristiques : (1) être suffisamment souple pour ne pas « étouffer » la création de l'hypothèse (davantage des théories « compréhensives » et non pas « explicatives »), (2) être suffisamment serrée pour empêcher au chercheur de se noyer dans les données empiriques (3) et expliciter la prise de conscience des notions mobilisées (fonction critique).

La **deuxième phase déductive**, vise à tester l'hypothèse en la restituant au monde empirique. Ici, l'hypothèse est formulée *a priori* sous la forme d'un dispositif (d'analyse, d'intervention), dans la finalité de tester la force de l'explication/compréhension proposée sur le phénomène étudié. Sous la modalité « analyse », on mobilise les éléments classiques de la recherche hypothético-déductive (phase théorique, empirique, discussion de résultats…), tandis que sous la modalité « intervention » l'hypothèse et l'ensemble des résultats de l'étape abductive peuvent être soumis à une « traduction », en prenant la forme de pistes (toujours adaptées au contexte de la recherche) pour transformer le phénomène ou le comprendre. Les

conséquences de cette transformation peuvent être des garants spécifiques et concrets de la « bonne » voie suivie par l'hypothèse (ou de la mauvaise voie dans les cas échéants)[35].

Enfin, la **troisième phase inductive** doit réaliser une restitution des résultats du contraste entre l'hypothèse et le test empirique. Il s'agit d'une nouvelle mise à jour ayant des phases adaptées à leurs missions d'établir des règles : quête et analyse d'un cas avec des caractéristiques relativement similaires au cas où l'hypothèse abductive a eu lieu (phase exploratoire), analyse fine des conséquences de l'explication hypothétique (phase heuristique) et établissement de la règle et ses limites (phase critique).

Nous avons réalisé une opérationnalisation de la boucle ADI appliquée aux travaux de thèse (Nunez Moscoso, 2013b) :

Étapes	Phases	Chantiers
Abduction	Élaboration d'une hypothèse à partir de l'analyse des données empiriques	- Problématisation - Orientations théoriques - Dispositif méthodologique - Recueil de données - Analyse et émergence de l'hypothèse
Déduction	Dialogue/confrontation de l'hypothèse avec les théories existantes	- Discussion et repérage des théories en conflit ou en lien avec l'hypothèse - Analyse des implications et des conséquences de l'hypothèse
	Interface transformative	- Traduction de quelques éléments de la section recherche fondamentale au service de l'intervention - Pistes pour la formation (aide à la décision politique)
Induction	Mise en place du dispositif de formation	- Sensibilisation et négociation avec les décideurs - Montage et mise en place du dispositif de formation - Retour des acteurs - Phase d'analyse et de confrontation des résultats - Possibilité de généraliser le dispositif ou d'initier à nouveau la boucle

Tableau 4. Chantiers de la boucle ADI

[35] C'est cette deuxième possibilité que nous allons employer dans la partie III de la thèse « le volet praxéologique de la recherche ».

La thèse prend en charge les étapes d'abduction et de déduction (cette dernière d'une façon partielle). La phase d'induction relève d'autres éléments qui se présentent sous la forme de perspectives de travail et auxquelles nous ferons une brève référence dans la conclusion.

2. La question des finalités de la recherche

À travers toute l'histoire, les sciences de la nature et de l'esprit ont eu pour but le développement de la connaissance. Ceci est valable pour tous les paradigmes scientifiques qui ont bouleversé les différentes façons de concevoir le monde et la connaissance en elle-même (Kuhn, 1983). Au cours du temps, les différentes disciplines ont constaté l'impossibilité de développer une compréhension absolue: « il y a une incertitude dans le concept de science, une brèche, une ouverture, et toute prétention à définir les frontières de la science de manière assurée, toute prétention au monopole de la science est par là même non scientifique » (Morin, 1990a).

L'un de ces paradigmes est celui de la « simplification », de la disjonction, à la genèse même de la pensée cartésienne (Morin, 1990a, 2008). Les difficultés donc que nous avons aujourd'hui à mettre en relation théorie et pratique, même au sein d'une seule discipline, relèvent du même problème : la permanente vision dichotomique de la réalité, lourd héritage de la tradition.

Dans cette section, nous proposerons de penser la recherche au-delà de ses déclinaisons, sous un regard plutôt pascalien :

> La flamme ne subsiste point sans l'air ; donc pour connaître l'un, il faut connaître l'autre.
>
> Donc toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiatement et immédiatement, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties (Pascal, 2004).

Pour défendre l'idée de la recherche comme un système complexe, dans lequel il y a des buts précis au sein de chaque sous-système[36], nous précisons d'abord les idées de science et de connaissance scientifique. Ensuite, nous décrivons les principales finalités du travail scientifique : comprendre, expliquer, transformer. Après, nous proposons la complexification de la recherche, à partir d'une vision systémique où se retrouvent les objectifs fondamentaux et praxéologiques. Enfin, nous montrons comment les propos heuristiques et praxéologiques ont leur place au sein de la démarche de recherche-intervention.

2.1 Du savoir à la connaissance : vers l'objectif de la recherche

Dans la pensée de Foucault, on articule la notion de savoir comme l'« ensemble d'éléments, formés de manière régulière par une pratique discursive et qui sont indispensables à la constitution d'une science, bien qu'ils ne soient pas destinés nécessairement à lui donner lieu » (Foucault, 1969). Alors, en ce sens, le savoir possède un certain nombre de caractéristiques :

- Il s'agit d'un domaine où on trouve différents objets (qui peuvent avoir un statut scientifique ou pas).
- C'est aussi un espace, un lieu où le sujet peut prendre place pour aborder les thèmes qui sont examinés dans son discours.
- De même, c'est « le champ de coordination et de subordination des énoncés où les concepts apparaissent, se définissent, s'appliquent et se transforment » (ibid.).
- Enfin, un savoir se définit par l'accès qu'il permet à de multiples possibilités d'utilisation et d'appropriation issues de son discours.

Nous tenons à souligner que le « savoir » foucaldien (emprunté de la procédure de l'archéologie du savoir[37]), révèle que c'est dans la pratique discursive du savoir où peut avoir lieu la connaissance scientifique[38] (ibid.).

[36] Notre article « Fronteras del saber científico: reflexión epistemológica sobre las investigaciones fundamentales y praxeológicas en las ciencias de la educación en torno al trabajo docente » (Nunez Moscoso, 2012), développe plus en détail ces questions. Ce document peut être consulté dans le tome II, p. 39.

[37] Nous sommes conscients de la différence du projet de Foucault; lui, il vise à analyser l'histoire de la « subjectivation » de l'être humain au travers l'histoire (sous les angles de la sexualité, du droit et de la médecine). Par contre, ce qui est en lien avec nos propos vient de la notion de discours ; en employant comme

En effet, d'un point de vue étymologique, le mot « science » vient du latin *scientia* (connaissance), en connexion au verbe *scire* (savoir) qui désigne la faculté mentale propre à la connaissance. Bien que les sciences peuvent se nourrir du savoir pour se constituer comme sciences, celles-ci produisent un type bien précis de savoir : la connaissance scientifique.

Cependant, toute connaissance prétendue scientifique doit aspirer à l'universalité, doit dégager des certitudes ou, au moins, doit être acceptée par la communauté scientifique. Ceci passe par accomplir un protocole établi duquel dépendra l'acceptation de la découverte. C'est précisément dans la conception même de ce que l'on considère comme une connaissance valide que l'on trouve la « raison » scientifique[39].

La question que maintenant nous souhaitons pointer est la suivante : quelle(s) finalité(s) est(sont) visée(s) par la raison de la recherche ? L'importance d'une telle analyse n'est pas négligeable voire nécessaire, car :

> Tout jugement peut nous être interdit quant à la valeur des sciences existantes (quelles que soient leurs prétentions à cet égard), quant à l'exactitude de leurs théories et, corrélativement, quant à la solidité de leurs méthodes constructives. En revanche, rien ne saurait nous empêcher de « vivre » les tendances et l'activité scientifique, et de nous faire une opinion claire et distincte du but poursuivi. Si, agissant de la sorte, nous saisissons progressivement l'« intention » de la tendance scientifique, nous finissons par découvrir les éléments constitutifs de l'idée téléologique générale qui est propre à toute science véritable (Husserl, 2008, p. 28-29).

Donc, dans la logique de repérer les finalités de la recherche -tout particulièrement en Sciences de l'éducation- à partir de l'activité du chercheur (les finalités repérables dans les travaux scientifiques), nous avançons vers la sous-section suivante.

« grille d'analyse » la relation savoir-pouvoir, le philosophe montre comment les discours du savoir obéissent à un ensemble de règles instaurées à une époque bien déterminée (Foucault, 1969).

[38] Parallèlement, c'est dans cette configuration du savoir à visée scientifique que s'instaure la(les) position(s) dominante(s) présente(s) dans un travail scientifique. Nous y reviendrons.

[39] Dans notre opinion, c'est en ayant parfaitement conscience de ce fait que Peirce (Peirce, 2006) appelle le résultat du travail scientifique une « croyance » et non pas une « connaissance ».

2.2 Recherche fondamentale et recherche praxéologique

La question des finalités de la recherche a été déjà abordée dans l'un des articles jalonnés de notre travail doctoral (Nunez Moscoso, 2012). Cet angle d'analyse nous a permis d'accéder aux travaux de recherche au-delà de leur diversité théorique et méthodologique, en prenant appui sur divers auteurs (Barbier, 2008; Bru, 2002; Clot, 2008; Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, & Sonntag, 2002; Theureau, 2004).

Nous sommes à présent dans les conditions de mettre à jour le tableau synthétisant les finalités de la recherche proposées auparavant :

Dénomination	Heuristique ou fondamentale	Praxéologique ou transformative	Fondamentale-praxéologique
Finalité	Élaborer de la connaissance	Améliorer ou transformer	Comprendre/expliquer et transformer
Description	Cherche à expliquer ou comprendre les phénomènes étudiés	Cherche à modifier les pratiques pour les améliorer	Cherche à comprendre les phénomènes pour les transformer ou à les transformer pour les comprendre

Tableau 5. Les finalités de la recherche.

Nous pouvons dire que tant la posture de la recherche en quête des connaissances de caractère fondamental que les travaux scientifiques autour de l'intervention et l'amélioration des pratiques, n'ont pas spécialement de problèmes de stabilité épistémologique. Cependant, le troisième type d'approche, celui à vocation mixte, est un projet relativement nouveau et en plein développement.

Les auteurs de référence qui articulent recherche heuristique et praxéologique (Clot, 2008; Faverge, 1968; Marcel, 2010; Ria & Veyrunes, 2009), proposent aussi de conceptions variées et développées à des niveaux différents. Fondamentalement, nous retrouvons trois postures :

a) L'entrée par la compréhension, qui prend appui sur l'idée de comprendre pour transformer (Faverge, 1968) ;
b) L'entrée par la transformation, qui contrairement à la précédente propose la transformation comme condition à la compréhension (Clot, 2008) ;
c) L'entrée par le tiers espace socio-scientifique, qui accorde une autonomie relative ainsi qu'une interdépendance à chacune de deux sphères (Marcel, 2010).

Nous considérons que les travaux de type « a » sont compatibles avec ceux de type « c », ainsi que ceux de type « b » sont compatibles avec ceux de type « c », mais qu'il existe une certaine incompatibilité entre ceux de type « a » et ceux de type « b ». Précisément, notre propre posture s'installe sur l'idée de la nécessité de la compréhension pour la transformation et dans l'autonomie relative de ces deux volets de la recherche.

2.3 La recherche complexe : vers une articulation entre comprendre et transformer

Notre posture propose un changement de regard. A la place de parler de recherche fondamentale et de recherche praxéologique, nous adoptons la logique inverse : parler des finalités fondamentales et praxéologiques de la recherche. Ceci n'est pas anodin, car la particularité de notre posture est dans une visée de la recherche comme *un* projet, c'est-à-dire une « cosmologie de la recherche » et non pas dans deux « types » de recherche.

Dans ce contexte, comprendre (caractère fondamental de la recherche) et transformer (caractère praxéologique de la recherche) sont les deux « volets » d'un seul projet, celui de la recherche complexe (Nunez Moscoso, 2012).

Cette affirmation tire sa force du paradigme de la complexité (Morin, 2008), qui peut être compris comme « un *méta point de vue du monde*, dans le sens de mettre en cause l'unidirectionnalité d'une rencontre "réaliste" du sujet avec les choses […] au lieu d'être un système fermé de réponses, il indique et récupère des concepts de l'hétérogénéité et de l'émergence des choses » (Flores Gonzalez, 2008)[40]. Dans notre opinion, penser que dans la compréhension rien ne se transforme ou que dans la transformation rien ne se comprend est la conséquence d'une vision unidirectionnelle de la recherche.

A cet égard, entre comprendre et transformer il n'y a pas de dichotomie ou d'incompatibilité, mais un lien antagonique pouvant se relier à partir d'une vision dialogique (Morin, 1997), où il s'agirait des deux phases d'un même processus. En comprenant ces deux

[40] Traduit de la version originale par nos soins.

dimensions comme des sous-systèmes du système recherche, nous pouvons comprendre leurs rapports entretenus à travers trois caractéristiques organisationnelles :

- éco-organisation, comprise comme une relation de nécessité mutuelle (la compréhension nécessite la transformation et vice-versa) ;
- auto-organisation, qui assure l'autonomie relative de chaque volet ;
- ré-organisation, qui rend compte du caractère dynamique de mise au jour de chaque volet (Morin, 2008).

Cette posture nous a permis de penser l'articulation entre les dimensions fondamentale et praxéologique de la recherche, cristallisées dans les deux « sous-systèmes de la recherche » présents dans notre thèse (ce qui explique la partie II « volet fondamental de la recherche » et la partie III « volet praxique de la recherche »).

Au-delà de cette conception systémique qui nous permet de comprendre la relation, persiste la question de l'identification des éléments du volet heuristique de la recherche qui alimentent le volet transformatif. Ce dernier aspect sera abordé plus loin dans la thèse (troisième partie).

2.4 La recherche-intervention comme trait d'union entre comprendre et transformer

Dans un travail comme le nôtre, s'inscrire dans une logique de recherche-intervention nous a semblé la modalité la plus pertinente pour viser le double objectif de comprendre les difficultés des enseignants des spécialité agricoles pour le repérage de pistes pour inciter la transformation des politiques éducatives en matière de formation de cet acteur clé du système scolaire.

Trois aspects de l'inscription de notre thèse dans une recherche-intervention méritent d'être explicités. Le premier est lié aux **caractéristiques de la recherche-intervention** telle que nous la concevons. Globalement, la recherche-intervention vise à l'élaboration des connaissances sur l'action dans la perspective de contribuer, pour ainsi dire, au changement de l'action étudiée. Dans ce sens, elle effectue « une problématisation des problèmes

professionnels rencontrés, là où la [recherche-action] cherche à les résoudre »[41] (Mérini & Ponté, 2008). De même, la recherche-intervention « accélère et diversifie les modes de diffusion des connaissances par la proximité des logiques d'intervention qui multiplie les chances et les formes de diffusion (effets téléologiques, sensibilisation des formateurs aux évolutions des connaissances et des pratiques, information rapide des décideurs, etc.) » (ibid.).

Concrètement, la recherche-intervention se caractérise par une contractualisation avec les acteurs, souvent réalisée à travers l'installation d'un comité de pilotage qui définit les moyens et la consultation des acteurs de terrain pour éclaircir les attentes. De même, la création des espaces de partage (réunions, communications, publications, rapports) des avancées reste fondamentale (Bedin, 2013; Marcel & Péoc'h, 2013).

Le deuxième aspect est en relation avec les **arguments en faveur du choix** de la recherche-intervention, dont nous en retiendrons trois :

- Il s'agit d'une démarche qui questionne les conditions de réalisation de la connaissance scientifique (Bedin, 2013), en se voulant innovatrice et, par le fait même de sa nouveauté, le chercheur-intervenant a une vigilance permanente pour assurer la stabilité épistémologique de la démarche ;
- Il s'agit d'un projet heuristique qui répond à la demande sociale (Bedin, 1999) et intègre un usage social des connaissances dès le démarrage de la recherche (Bedin, 2013), assurant la cohérence et le dialogue entre les interfaces compréhensive et transformative ;
- Il s'agit d'un processus qui anticipe la mise en œuvre des perspectives pour l'action (ibid.), sans que pour autant elle soit dans une logique prescriptive.

Enfin, le troisième aspect est en lien avec **la mise en place concrète** de la recherche-intervention, qui est résumé dans ce tableau :

[41] Ici, nous n'aborderons pas la distinction entre la recherche-action et la recherche-intervention. Nous rejoignons la posture formalisée par Bedin (2013) qui pointe les différences au niveau de la mise en avant du projet heuristique porté par la recherche-intervention.

	Recherche (volet heuristique)	Intervention (volet praxique)
Objectif	Étudier les difficultés des enseignants en agriculture dans leur travail quotidien afin d'identifier leurs difficultés professionnelles	Penser des pistes pour la transformation de la formation des enseignants, en visant la sensibilisation des décideurs vis-à-vis des politiques dans la matière et l'élaboration d'un dispositif adapté à la réalité du travail
Type de savoir produit	Sur l'action : modélisation compréhensive des difficultés des enseignants des spécialités agricoles dans le travail en situation d'enseignement et dans d'autres tâches	Pour l'action : pistes pour la formation des enseignants des spécialités agricoles
Contractualisation et validation	Élaboration d'un projet de recherche-intervention validé par l'équipe de recherche (France, Chili) et par le gouvernement chilien (obtention d'une bourse doctorale)	Élaboration de la documentation de présentation du projet (étapes, buts, limites), d'une plateforme de travail (http://agropecuarios.jimdo.com), du contrat déontologique
Rôle des acteurs	Chercheur (pilote), enseignants (objet de recherche)	Chercheur (pilote) enseignants et équipes de pilotage (retour sur les pistes pour l'action), hommes politiques (prise de décision en matière de formation)

Tableau 6. Mise en place d'une recherche-intervention.

Synthèse du chapitre 3

Ce troisième chapitre a thématisé deux problématiques de caractère épistémologique. La première est liée aux conceptions de la connaissance qui se mobilisent dans les démarches scientifiques. Nous pouvons identifier des questions d'ordre logique (structure des phases de la démarche) et épistémique (élaboration et caractère de la connaissance).

La déduction opère en fixant *a priori* une théorie et une hypothèse, pour tester leurs forces dans l'empirie, où ces éléments seront validés ou invalidés. Cette démarche demande un engagement fort de la part du chercheur, car toute la procédure « accepte » une explication qui sera vérifiée empiriquement. De cette manière, elle renvoie à une « épistémologie de chemins tracés », car il n'y a aucun élément de nouveau non contenu déjà dans la procédure. Au contraire, l'induction privilégie le travail empirique, à partir duquel le chercheur repère des indices pour monter une hypothèse *a posteriori*. Ici, il n'y aurait pas d'engagement théorique de la part du chercheur, mais cette démarche se construit sur une « épistémologie de la subjectivité », car c'est le chercheur qui ordonne le réel.

L'abduction, dès sa part, peut être interprétée comme une véritable « épistémologie de la découverte », dans le sens qu'il s'agit de la seule démarche introduisant une idée nouvelle sous la forme d'une hypothèse *a posteriori*. L'abduction manifeste un engagement « faible » du chercheur, qui emploie des notions guides davantage compréhensives et non pas des cadres théoriques explicatifs. Ainsi, elle s'opérationnalise à travers d'une boucle qui possède trois phases : une abductive d'émergence de l'hypothèse à partir du travail empirique, une déductive qui met à l'épreuve l'hypothèse et une inductive qui met au jour les résultats, l'hypothèse vis-à-vis d'autres théories existantes.

La boucle ADI est mise au profit de l'analyse du travail enseignant et détermine les chantiers à poursuivre dans cette recherche.

La deuxième question épistémologique est autour du savoir et de la connaissance scientifique comme une pratique sociale (choix sur les procédures, les objets…), dans laquelle sont ancrées deux grandes visées : compréhensive et transformative. Ces deux finalités, largement présentes dans la pratique scientifique de la recherche en éducation, peuvent donner lieu à une interprétation

dichotomique (sans lien clair) mais aussi à des postures qui explorent des formes d'articulation.

Nous nous positionnons dans cette dernière voie, à travers l'idée de complexifier la recherche. Dans cette perspective, nous envisageons la compréhension (et/ou l'explication) et la transformation comme deux phases dans un projet plus large, lié à ce que l'on a appelé auparavant une cosmologie de la recherche. Ici, la recherche est conçue comme un système composé par les sous-systèmes fondamental (ou heuristique) et praxéologique, chacun caractérisé par son autonomie relative (auto-organisation), son interdépendance (éco-organisation) et son actualisation permanente (ré-organisation).

A partir d'une posture de recherche-intervention, nous opérationnalisons les deux volets de la recherche : le premier à caractère heuristique (connaître) et le deuxième à caractère praxique (proposer de pistes pour la transformation).

SECTION 2: L'étude du travail des enseignants des spécialités agricoles de l'EMTP

OBJECTIFS DE LA SECTION 2	
Décrire le contexte de l'étude et les principales caractéristiques des enseignants des spécialités agricoles ainsi que les premiers éléments de problématisation et les questions de recherche	
Chapitre 4 : Le travail des enseignants des spécialités agricoles au lycée technique et professionnel : esquisse d'un contexte	• Décrire le contexte du système éducatif chilien et de l'enseignement technique et professionnel agricole • Repérer les études sur les enseignants du milieu technique et professionnel
Chapitre 5 : L'intérêt de l'analyse du travail des enseignants des spécialités agricoles : questions de recherche	• Déterminer quelques enjeux stratégiques de l'enseignement secondaire agricole et de la formation des enseignants pour le système éducatif • Formuler les questions de recherche

Introduction à la section 2

Après avoir développé dans la section précédente l'ensemble d'idées constitutives du projet de recherche et du projet de thèse, cette section 2 de la première partie présente l'objet d'étude à proprement parler : le travail des enseignants des spécialités agricoles des lycées chiliens et ses difficultés professionnelles.

Cette section est composée par deux chapitres. Le premier, **le chapitre 4**, met en ouvre un état des lieux du contexte général, à partir de documents très divers : textes de loi, textes ministériels, rapports d'experts et documents de travail, publications scientifiques, présentations de membres du ministère de l'éducation et des annuaires statistiques. Après la description du système éducatif, des missions de l'enseignement technique et professionnel dans un sens large et de la spécialité agricole en particulier, nous dressons un panorama où l'enseignant des spécialités agricoles reste un acteur inconnu.

Ensuite, **le chapitre 5**, approfondi sur l'intérêt de l'analyse du travail des enseignants des spécialités agricoles dans la double finalité de la connaissance heuristique et de préparer la réflexion sur la formation de ces professionnels. A partir de cette logique, nous présentons les deux questions qui orientent notre recherche-intervention : la question pour le travail et pour les difficultés professionnelles des enseignants et la question pour les pistes nous permettant de concevoir un dispositif de formation. C'est cette première question qui fait objet de problématisation de la deuxième partie de la thèse intitulée « le volet heuristique de la recherche », tandis que la deuxième question est abordée plus tard dans la troisième partie intitulée « le volet praxéologique de la recherche ».

CHAPITRE 4 : Le travail des enseignants des spécialités agricoles au lycée technique et professionnel : esquisse d'un contexte

Ce chapitre vise à introduire notre objet d'étude, à savoir le travail des enseignants des spécialités agricoles dans l'EMTP (*Enseñanza Media Técnico Profesional,* Enseignement Secondaire Technique et Professionnel). Cette tâche a été extrêmement complexe étant donné le manque d'informations sur le sujet. Pour surmonter ce défi, nous avons mobilisé de documents divers :

Type de document	Caractéristiques	Usage
Textes de loi	Cadre général de l'éducation technique et professionnelle	Repérage des objectifs de la formation TP
Textes ministériels	Curriculum et programmes d'étude proposés par le Mineduc	Description des contenus et des caractéristiques de la formation
Rapports et documents de travail	Diagnostics commandités ou développés par le Mineduc ou par d'autres organismes publics	Accès à des diagnostics et des orientations au niveau des politiques éducatives
Publications scientifiques	Articles, livres ou chapitres d'ouvrage	Réalisation d'un état des lieux des objets abordés par la recherche
Travaux de recherche	Mémoires et thèses de recherche	Élaboration d'un panorama plus large sur la recherche en éducation TP
Présentations	Présentations officielles de membres du Mineduc	Obtention d'informations
Annuaires	Bases de données statistiques du Mineduc	Caractérisation de l'EMTP à partir de données statistiques

Tableau 7. Documents pour l'élaboration d'un état des lieux

À partir de ces documents, nous décrivons brièvement le système éducatif chilien et l'EMTP, d'un point de vue institutionnel. Ensuite, nous abordons le cas de l'EMTPA (*Enseñanza Media Técnico Profesional Agropecuaria*[42]*,* Enseignement Secondaire Technique et Professionnel Agricole), afin de présenter quelques uns des éléments constitutifs du contexte de travail des enseignants des spécialités agricoles.

[42] Au Chili on parle de formation *agropecuaria* et non pas agricole. Ce mot est composé par le préfixe « agro », qui fait référence au monde agricole spécifique aux cultures de fruits et légumes et « pecuario », qui fait référence aux cultures d'élevage.

1. Le système éducatif chilien et l'EMTP

Ce sous-chapitre décrit le contexte général du système éducatif chilien, pour ensuite caractériser la modalité technique et professionnelle du second degré.

1.1 Le système éducatif comme contexte : genèse et bouleversement

Le système éducatif chilien, *lato sensu,* a été fondé sur les modèles européens (principalement, espagnol, allemand, français et hollandais), avec une histoire très liée à l'Église catholique (Garcia Ahumada, 2008), puis à la naissance de l'état laïque[43]. Même si l'on peut parler de l'existence de lieux consacrés à l'enseignement primaire et secondaire qui datent du XVIe siècle, ce n'est pas avant 1813 (date de fondation de l'*Instituto Nacional*, premier établissement de formation secondaire appartenant à un projet d'éducation nationale) que l'éducation commence à prendre la forme d'un système.

Au cour des deux siècles d'existence du système éducatif national, le débat « s'est centré -essentiellement- dans la transformation du rôle afonctionnel de l'éducation vers les objectifs de développement de la société nationale, vers leur fonction clef dans la validité et l'implémentation du projet de société » (Donoso Romo & Donoso Diaz, 2010). Cependant, « dans ce chemin ce sont confrontées des visions diverses sur la finalité ultime de l'éducation, leur implémentation, mettant en relief des postures qui sont aujourd'hui sujet de controverse, à savoir des nouveaux concepts comme : le rôle de l'état dans cette tâche, l'économie politique de l'éducation (droit à l'éducation et citoyenneté), la complexité de l'implémentation simultanée des objectifs de capacité d'accueil et de qualité […] » (ibid.).

Nous pensons que, pour comprendre la nomenclature actuelle du système éducatif chilien, il est très important de faire allusion à la fracture démocratique qu'a vécu le Chili contemporain : le coup d'État mené par l'armée (11 septembre 1973), visant à renverser le gouvernement du président socialiste Salvador Allende. Les changements introduits en matière éducative dans le pays pendant la dictature militaire (1973-1990), notamment à travers l'introduction de la Constitution de 1980 et de la loi LOCE (« Ley Orgánica

[43] Au Chili, la séparation de l'église et de l'état date de 1927.

Constitucional de Enseñanza »), ont modifié sévèrement le rôle de l'état vis-à-vis de l'éducation et le caractère public de celle-ci instauré auparavant[44] (Oliva, 2008; Valenzuela, Labarrera, & Rodriguez, 2008), au profit d'un système centré sur la « liberté d'enseignement », c'est-à-dire sur la possibilité de proposer de formations dans un cadre législatif très souple.

1.2Conséquences du nouveau rôle de l'état

Ce bouleversement a eu de très nombreuses conséquences, parmi lesquelles nous en retendrons trois :

- Le rôle subsidiaire de l'état, après avoir constitué le moteur de l'éducation (idée d'*estado docente*, c'est-à-dire d'un état qui doit éduquer les citoyens) il devient un subsidiaire de l'éducation, sous la nouvelle notion de *libertad de enseñanza* (liberté d'enseignement), qui repositionne l'Etat comme étant un superviseur et un facilitateur de l'éducation[45] (Cisterna, 2007; Oliva, 2008) ;

- L'entrée des investisseurs dans le monde éducatif, comme conséquence du nouveau rôle de l'état, la Constitution de 1980 ainsi que la loi LOCE de 1990 vont permettre (voire inciter) l'entrée du privé dans l'éducation et, bien évidement, d'administrer des établissements de tous les niveaux éducatifs ;

- La formation des enseignants, rattachée auparavant à des structures spécialisées (*Escuelas Normalistas* ou *Institutos Pedagógicos*), devient partie d'un grand nombre d'organismes de formation supérieure (universités privées et publiques, instituts professionnels privés), avec des curriculums très variés et faiblement régulés (Cox & Gysling, 2009). De même, la formation des enseignants se centre sur une logique où l'enseignant est préparé pour réaliser son travail individuellement, conséquence du néolibéralisme instauré dans le pays (Inzunza, Assael, & Scherping, 2010).

[44] Le rôle central de l'état dans l'éducation est une idée instaurée bien avant le gouvernement d'Allende. La devise « gouverner est éduquer » tenue par l'ancien Président Pedro Aguirre Cerda (période 1938-1944) en est un indicateur.

[45] La décentralisation des établissements liés au Ministère de l'Éducation vers les municipalités et les administrateurs privés est une conséquence concrète de ce phénomène.

Sur cet arrière-plan repose la politique éducative chilienne, instaurée durant la dictature militaire, consolidée par les gouvernements successifs de centre-gauche[46] (présidents Aylwin, 1990 – 1994 ; Frei, 1994 – 2000 ; Lagos, 2000 – 2006 ; Bachelet, 2006 - 2010) et poursuivie par l'actuelle administration de droite (président Piñera, 2010-2014).

Au-delà de l'aspect purement politique, l'explicitation de ces conséquences permet de mieux comprendre le système éducatif chilien et même d'expliquer (au moins en partie) quelques phénomènes qui autrement sont très difficile à saisir par ceux qui ne connaissent pas la réalité éducative chilienne (comme, par exemple, l'importante présence d'établissements particuliers-subventionnés et privés et les meilleurs résultats scolaires de ces élèves vis-à-vis de leurs camarades du secteur public).

1.3 Composition du système éducatif

D'une façon générale, l'éducation au Chili est très similaire à la française, avec une structure divisée en quatre segments :

Niveau	Caractéristiques	Âgés
Educación Parvularia	Préscolaire, préparation à l'école	2 - 5 ans
Educación General Básica	De 8 ans de durée et divisée en 2 cycles de 4 ans chacun	5 - 12 ans
Educación Media	De 4 ans de durée et divisée en « Científico-Humanista » et « Técnico-Profesional »	13 - 17 ans
Educación Superior	Proposée par 3 types d'institution : « Centros de Formación Técnica », « Institutos Profesionales » et « Universidades »	À partir de 17 ans

Tableau 8. Les niveaux du système éducatif chilien

Le niveau *Enseñanza Media*[47] (Enseignement Secondaire) se décline en deux types : *Enseñanza Media Científico Humanista* (EMCH, Enseignement Secondaire Scientifique et Humaniste) et *Enseñanza Media Tecnico Profesional* (EMTP, Enseignement Secondaire

[46] Nous soulignons que la « Concertación » (Coalition de partis de centre-gauche) a gouverné entre mars 1990 et mars 2010. Durant cette période, l'enseignement supérieur commence à augmenter les tarifs (y compris les universités dites publiques) et se développe le système CAE (Crédit avec l'Aval de l'Etat). Il consiste à donner la possibilité aux étudiants de demander des prêts auprès des banques pour financer leurs études, avec la caution de l'état. Ce système existe toujours au Chili, avec un taux d'intérêt qui est passé de 6% à 2% en 2012, suite au « printemps chilien » qui a été connu du monde entier.

[47] Voir tableau comparatif des systèmes éducatifs chilien et français dans le tome II, CD-Rom, annexe 2.

Technique et Professionnel). C'est l'EMTP qui propose des formations dans 15 secteurs productifs différents, dont l'agricole[48].

Toutes les institutions de formation, indistinctement de leur niveau, sont rattachées au Mineduc (Ministère de l'Éducation Chilien), qui peut s'occuper du financement de ces structures, mais surtout de leur fiscalisation[49]. Ce dernier rôle comprend fondamentalement : habilitation et reconnaissance des institutions et des diplômes délivrés, veille de la qualité des formations proposées et de l'égalité des chances.

1.4 Origine et objectifs de l'EMTP

Bien que l'enseignement technique et professionnel existe de longue date au Chili[50], son intégration à l'enseignement secondaire commence en 1965, avec le passage de l'enseignement primaire de six ans à huit ans (Ortiz, 2009). Depuis l'origine, son objectif principal était de proposer une alternative à l'éducation classique pensée pour les citoyens les plus défavorisés d'un point de vue socio-économique, à travers une formation courte leurs permettant une intégration rapide au monde du travail. Dans ce cadre, vers les années 90 la fonction de l'EMTP s'est définie comme un type de formation qui :

> […] proposera aux élèves l'opportunité de réaliser des apprentissages dans un champ de spécialisation visant à faciliter l'accès à un premier travail rémunéré, qui prenne en compte leurs intérêts, leurs aptitudes et leur vocation, à travers une éducation technique dans un secteur du monde productif qui les prépare de façon effective au travail et à répondre d'une manière flexible aux changements technologiques (MINEDUC, 1998).

À ce cadrage général pour l'EMTP vient se rajouter l'incitation des élèves à la poursuite d'études de niveau supérieur, afin de promouvoir la mobilité sociale des jeunes défavorisés (Sepulveda, 2009).

[48] Voir tableau de formations proposées par l'EMTP dans le tome II, CD-Rom annexe 1.
[49] Le schéma est très complexe et dépend de chaque niveau éducatif. Par exemple, pour l'*Enseñanza Media*, l'état régule le bon fonctionnement de toutes les institutions avec une liberté importante pour le secteur privé, mais au niveau financement, il s'occupe partiellement des lycées mixtes (participation de parents d'élève et de l'état) et totalement des lycées publics.
[50] Elle commence vers le XVIIIe siècle avec la fondation en 1798 de la *Academia San Luis*. Historiquement, l'une des institutions les plus importantes était la *Escuela de Artes y Oficios*, fondée en 1867 (Chilecalifica, 2006).

1.5 Tutelle et administration

En ce qui concerne la tutelle, tous les établissements d'EMTP sont rattachés au Mineduc (y compris le cas de la spécialité agricole qui, contrairement au cas de l'Enseignement Agricole en France, n'a aucune relation directe avec le Ministère de l'Agriculture). Cependant, l'administration des lycées suit la même nomenclature que tous les établissements scolaires du pays, c'est-à-dire qu'elle peut être municipale, privée, particulière-subventionnée (financée en partie par l'état, en partie par les parents d'élève) ou déléguée (rattachée à une association ou société à but non lucratif, publique ou privée).

Pour donner une idée de la distribution des lycées par type d'administration, nous présentons ce graphique groupant les 952 établissements TP (Technique et Professionnel) qui existent au niveau national :

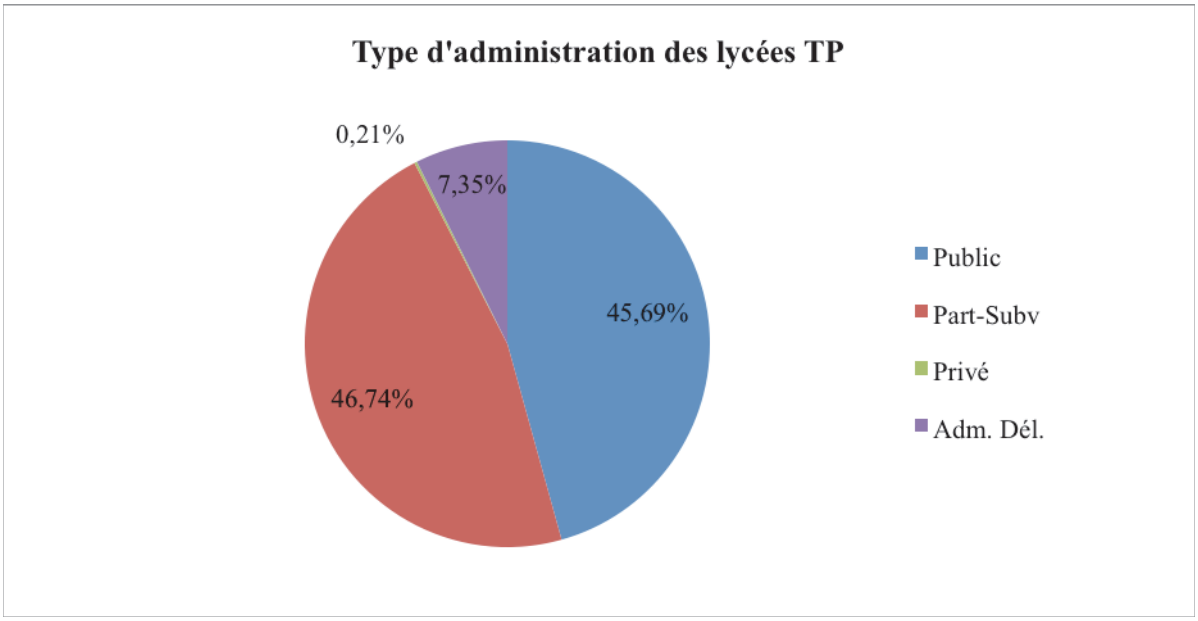


Figure 1. Distribution de lycées TP par type d'administration (Mineduc, 2011).

Par rapport aux ressources des établissements, il y a une relation directe entre le type d'administration et l'organisme qui finance : complètement pris en charge par l'état (établissement municipal) ou en partie par l'état, par les parents d'élève et/ou par un privé (établissement particulier-subventionné ou délégué). Dans le cas des établissements totalement ou partiellement financés par l'état, il existe une subvention fixe et une variante. Il s'agit de l'*Unidad de Subvención Escolar* (USD, Unité de Subvention Scolaire), calculée à

partir de l'assistance aux cours des élèves[51]. Un établissement à faible nombre d'effectifs et/ou à faible taux d'assistance aura, forcément, une dotation moins importante.

Parallèlement, le Mineduc propose aussi de financer des projets d'amélioration des installations, sous la forme d'appel à participation (concours à dates et montants irréguliers, soumis à des critères économiques annuels du Mineduc).

2. Les enseignants des spécialités agricoles au lycée : des acteurs méconnus

Ce sous-chapitre a pour objectif d'élaborer un regard général sur le travail des enseignants des spécialités agricoles, à partir des informations recueillies.

2.1 L'enseignant comme acteur : quelques caractéristiques

La politique du gouvernement chilien en matière de recrutement des enseignants de l'EMTP est en ligne avec la proposition de l'OCDE, dans le sens d'intégrer des professionnels issus des secteurs productifs avec de l'expérience dans le monde du travail (OCDE, 2004). Ceci est possible grâce à la norme qui permet à une personne non formée en éducation de faire de l'enseignement, dans des cas argumentés (décret 352 de 2003, article 11).

Dans une présentation réalisée le 15 janvier 2010 par Pamela Márquez, ancienne responsable du perfectionnement d'enseignants de l'EMTP au CPEIP-Mineduc[52], a été signalée l'existence de 447 enseignants en agriculture travaillant dans l'ensemble des lycées,

[51] L'USE varie selon le niveau éducatif, le type de formation et la durée (journée scolaire complète ou partielle) et elle se plie au Décret à Force de Loi de 1998, article 9, et ses modifications. Pour les élèves des LTPA, elle est de 66.112,28 pesos/mois (soit 105 euros, fonction de taux de change). Montant validé pour l'année 2012 (Mars). Consultable sur http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/Subvencion/informes/valor-subvenciones-MARZO-2012.pdf le 2 janvier 2012. Il existe une autre aide appelée *Subvención Escolar Preferencial* (SEP, Subvention Scolaire Preferentielle), destinée aux élèves en difficultés sociales.

[52] *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas* (Centre de Formation Continue, Expérimentation et Recherches Pédagogiques), chargé, parmi d'autres responsabilités, de la coordination de la formation continue des enseignants en collaboration avec les centres de formation supérieure.

sur un total national de 7.781 enseignants de l'EMTP (soit 5,77%)[53]. Parmi ces professionnels, on constate comme diplômes en formation initiale :

	Diplômé en éducation	Diplômé dans une autre spécialité	Sans diplôme	Totaux
EMTP	3.776 (48,4%)	3.738 (48%)	277 (3,6%)	7.781 (100%)
Agriculture	98 (21,9%)	341 (76,3%)	8 (1,8%)	447 (100%)

Tableau 9. Formation initiale enseignants de l'EMTP et EMTPA (Márquez, 2010, p. 6).

Ceci constitue l'une des rares données officielles spécifiques aux enseignants des spécialités agricoles. Du côté de la recherche, nous comptons deux travaux : un qui, parmi une thématique plus large, a réalisé une enquête sur les besoins en formation déclarés (M. Schwartz & Pino, 2002) et un autre qui a réalisé le recensement des cas dans ce même objectif (Raquiman, 2004).

Sans étudier le travail des enseignants, la première étude se contente de demander aux enseignants les formations qu'ils souhaitent réaliser. On identifie trois grandes familles thématiques : spécialité technique et professionnelle, pédagogique et développement personnel. Les préférences sont divisées par des zones territoriales (nord, centre et sud) :

	Spécialité TP	Pédagogique	Développement personnel
Nord	- Gestion de l'entreprise	- Développement des compétences	- Formation des valeurs au travail
Centre	- Gestion de ressources humaines, matérielles et financières - Production vitivinicole	- Élaboration et usage du matériel éducatif	
Sud	- Gestion de l'entreprise - Gestion des ressources humaines, matérielles et financières - Formulation et élaboration de projets	- Élaboration et usage du matériel éducatif	

Tableau 10. Premières préférences en formation. Adapté de Schwartz et Pino (2002).

Le deuxième travail (Raquiman, 2004) est une recherche-action qui, à partir de l'étude du cas d'un lycée agricole, propose une formation pour les enseignants du milieu agricole. Cette étude pose un cadre théorique *a priori*, mettant en relief la réflexion et l'autonomie comme axe central du métier d'enseignant. C'est le seul travail qui inclut, parmi d'autres

[53] Cette présentation a été réalisée à destination de l'Ambassade de France à Santiago et du Ministère d'Agriculture chilien (Minagri), afin de créer un partenariat en matière de formation continue.

éléments (entretien avec le chef d'établissement, caractérisation de l'établissement et des classes, observation des formations continues des enseignants et des réunions techniques) les pratiques d'enseignement, à travers l'observation de séances.

Cependant, il n'existe pas une caractérisation suffisante des enseignants des spécialités agricoles et l'accent n'est pas sur le travail, mais sur le développement de l'autonomie et la réflexion au sein d'un dispositif de formation. De même, la participation des acteurs n'est pas claire et l'application de la formation n'a pas abouti.

2.2 L'établissement agricole

En 2008 il y avait 169 lycées qui proposaient la spécialité agricole au Chili (MINEDUC, 2008). Cependant, ce chiffre n'est pas exact dans l'actualité : d'après une actualisation statistique du Mineduc, le pays compte 177 établissements de ce type (Sevilla, 2011b), mais la consultation de la base de données en ligne du ministère révèle l'existence de 124 établissements agricoles[54].

Parmi les établissements qui proposent la spécialité agricole, il y a plusieurs cas de figure :

- ***Liceo Polivante*** **(Lycée polyvalent)** : qui propose une formation à la fois générale et technologique, divisant les classes en scientifiques (dans les modalités biologiques et mathématiques), en littéraires (« humanistas ») et en techniques. Souvent, il s'agit de lycées qui accueillent exclusivement aux élèves âgés de 14 à 18 ans et il n'y a pas d'enseignement primaire. De même, dans le domaine technologique, proposent plusieurs métiers, tels que commerce, électronique, etc.
- ***Liceo Técnico-Profesional*** **(Lycée Technique et Professionnel)** : qui propose en exclusivité des métiers dans les 15 secteurs productifs définis par le Mineduc. L'objectif de ce type d'établissement cible la formation professionnelle et l'encouragement à la continuation d'études de niveau supérieur.

[54] Étant donné le changement de gouvernement en mars 2010, il y a eu un renouvellement de fonctionnaires au Mineduc. Ceci induit la possibilité d'un changement de critères méthodologiques qui, malheureusement, ne sont pas explicités. Nous retenons le chiffre de 124, consulté sur http://www.mime.mineduc.cl le 28 décembre 2012.

- ***Complejo Educacional*** **(Complexe éducatif)** : qui possède une formation primaire et secondaire de 12 ans (École Élémentaire, Collègue et Lycée à la fois), proposant les filières littéraire, scientifique et technologique, cette dernière visant plusieurs métiers différents.
- ***Escuela o Liceo Agrícola*** **(Ecole ou Lycée Agricole)**: qui forme exclusivement aux métiers de l'agriculture, avec ou sans mention. Cette structure accueille les élèves pour une formation durant les 4 années d'études secondaires.

Malgré cette caractérisation, il n'y a pas une régulation stricte et les établissements peuvent éventuellement changer leurs politiques de recrutement d'élèves à condition de présenter préalablement un projet au Mineduc. Dans ce sens, une École Agricole peut aspirer, par exemple, à élargir son enseignement vers les dernières années du primaire (7 mo et 8vo básico) sans changer forcement de dénomination.

En ce qui concerne la concerne, l'administration des Lycées Technique et Professionnel Agricoles (LTPA) suit la même nomenclature que tous les établissements scolaires du pays, c'est-à-dire qu'elle peut être municipale, privée, particulière-subventionnée ou déléguée[55] :

Administration	Effectifs	Total secteur	Pourcentage
Municipale	56	56	45,2%
Particulière-Subventionnée	58	68	54,8%
Déléguée (privée)	10		
Totaux	124	124	100%

Tableau 11. LTPA par rattachement administratif.

Ce tableau montre que l'ensemble des LTPA dépendent complètement ou partiellement du financement de l'état, mais il n'existe pas d'information relative à l'utilisation des moyens et à la pertinence de ceux-ci.

Enfin, il n'existe pas un cahier de charge précis relatif aux ressources minimales pour ouvrir la spécialité dans un lycée et les conditions de celles-ci seront de la responsabilité de l'administration de l'institution scolaire (lien au secteur productif, entretien, rénovation). En

[55] Il n'existe aucun lycée agricole administré exclusivement par un privé qui ne demande pas de subvention à l'Etat. De même, tous les lycées agricoles à administration déléguée sont pris en charge par une association privée à but non lucratif.

revanche, le programme « Chilecalifica » (aujourd'hui disparu) avait défini quelques critères d'accréditation d'une spécialité d'une façon très générale[56].

2.3 Les autres acteurs : équipe de pilotage et élèves

L'information sur les acteurs de l'EMTP est pratiquement inexistante. Un petit nombre de documents aborde les caractéristiques des élèves, telles que le niveau socioéconomique (Sevilla, 2011a), les performances scolaires, l'insertion professionnelle et la continuation d'études supérieures (Farias & Sevilla, 2012; Sevilla, 2011b).

Selon ces travaux, **les élèves** de l'EMTP sont issus de familles dont la situation socioéconomique est défavorisée en comparaison de leurs pairs de l'EMHC. Plus précisément, « 90% des effectifs de l'EMTP correspond à des élèves venant des deux quintiles mineurs de revenus, tandis que seuls 64% des effectifs de l'EMHC du secteur particulier subventionné appartiennent à cette catégorie » (Sevilla, 2011a). Cette même étude signale la meilleure performance académique des élèves de l'EMTP vis-à-vis de leurs pairs de l'EMHC, quand il s'agit de la poursuite d'études supérieures liées à la même discipline au cours de l'enseignement secondaire. Il n'y a pas de chiffres spécifiques sur la spécialité agricole.

D'autre part, aucune étude scientifique n'aborde **l'équipe de pilotage** des établissements de l'EMTP. Malgré ceci, nous pouvons dire que l'équipe est constituée par un chef d'établissement (*Director*), un adjoint (*Subdirector*), un Conseiller Pédagogique (*Inspector General*) et par un spécialiste en curriculum et évaluation (*Jefe de Unidad Técnico Pedagógica*, (Chef de l'Unité Technique et Pégagogique). Selon sa taille, le lycée peut compter aussi avec des Conseillers Pédagogiques Adjoints, avec de Coordonateurs par niveau d'enseignement et avec un responsable d'orientation.

Une caractéristique exclusive de l'EMTP est l'existence d'un poste de Coordinateur Technique Pédagogique de la modalité Technique et Professionnel ou d'un Coordinateur de Stages Professionnels. Cependant, ce personnel « ne serait présent que dans 50% des lycées TP » (ibid., p. 13).

[56] Voir dans le tome II, CD-Rom annexe 3.

L'importance de l'équipe de pilotage et de la réflexion autour de la formation de ces professionnels est un sujet de réflexion très récent au Chili. Le nombre de travaux est réduit, sans aucune spécificité sur le cas de l'EMTP[57].

Le **corps enseignant** peut être organisé en départements disciplinaires (avec un responsable). La présence d'assistants de l'éducation est relative aux besoins et possibilités de chaque institution. Les enseignants de toutes les disciplines rendent compte au Chef d'Unité Technique et Pédagogique, en ce qui concerne la planification annuelle des cours (par niveau et traité par semestres, trimestres, semaines, jours ou heures, selon les critères de chaque établissement) et les évaluations des élèves[58].

2.4 La formation de techniques agricoles de niveau secondaire : projet d'enseignement

Comme nous l'avons déjà signalé, l'*Enseñanza Media*, est d'une durée de 4 ans. Après la réforme du curriculum scolaire de 1998, on a gardé les deux premières années pour un enseignement général (1ero et 2do medio), situant l'EMTP dans les deux dernières années : 3ero et 4to medio (décret 220).

D'une façon globale, la formation s'organise dans un « curriculum scolaire » présenté par les Objectifs Fondamentaux Transversaux (OFT) et les Contenus Minimums Obligatoires (CMO). Les OFT font décliner les capacités, conduites et compétences de compréhension, de mise en œuvre que l'élève doit acquérir, de façon graduelle et progressive, pour se développer et se former. Les CMO sont l'ensemble des contenus du programme d'études que doit maitriser tout élève, indépendamment de son type d'établissement et de la région du pays.

L'EMTP (3ero et 4to medio) se divise en formation générale (FG), formation différenciée (FD) et de libre disposition (LD). Les élèves de l'EMTP partagent avec leurs camarades de l'EMHC les mêmes OFT et les CMO de formation générale, avec quelques

[57] Nous pouvons citer quelques travaux chiliens autour de l'équipe de pilotage : (Brunner, 2009) et (Sevilla, 2011c).
[58] Pour connaitre l'ensemble de fonctions du chef de l'Unité Technique et Pédagogique voir : (Sevilla, 2011b) Consulté le 8 janvier 2013.

différences ponctuelles (on peut, par exemple, proposer avec les heures de libre disposition[59] des créneaux d'initiation à l'agriculture aux élèves de 1ero et 2do medio, tandis qu'un établissement EMHC peut consacrer ces heures à l'approfondissement des Mathématiques).

En 2006, a eu lieu un ajustement du curriculum (décret n° 254) et, selon les nouvelles dispositions du Mineduc, la formation de toute spécialité de l'EMTP doit se réaliser sur un minimum de 38-42 heures par semaine[60]. Ce volume horaire total doit être reparti entre les heures de FG, FD et de LD :

Secteur d'apprentissage	Sous-secteur d'apprentissage	Nombre d'heures/semaine minimum
Formation Générale		
Langue Castillane et Communication		
	Langue Castillane et Communication	3
	Langue étrangère	2
Mathématiques		
	Mathématiques	3
Histoire et Sciences Sociales		
	Histoire et Sciences Sociales	4
Total heures/semaine Formation générale		12
Formation Différenciée		
Heures/semaine Formation différenciée		26
Temps de Libre Disposition		0 - 4
Total heures/semaine de travail		**38 - 42**

Tableau 12. Heures de formation par semaine EMTP.

En ce qui concerne la formation différenciée en agriculture, elle doit avoir un volume total de 2.120 heures, à répartir sur les deux années de formation. Le Mineduc propose des modules divers, qui permettent de couvrir une grande partie des sous-secteurs productifs du pays.

Sous-disciplines en agriculture	
Agroécologie (120 heures)	Agroéquipements (120 heures)
Cultures forcés (120 heures)	Préparation et évaluation de projets (120 heures)
Facteurs de la production végétale (240 heures)	Propagation végétale (240 heures)
Fruitiers à feuille caduque (80 heures)	Santé et reproduction animale (240 heures)
Fruitiers à feuille pérenne (80 heures)	Systèmes de production animale (240 heures)
Fruitiers mineurs (80 heures)	Systèmes de production animale et végétale (240 heures)
Gestion de l'Agroécosystème (240 heures)	Vitiviniculture (80 heures)
Maitrise de prairies et d'espèces fourragères (120 heures)	

Tableau 13. Programme d'études et charge horaire sugérée pour les LTPA (Mineduc, 2005).

[59] Les heures de libre disposition sont un petit volume horaire dont l'établissement peu disposer pour réaliser tout type d'activité avec les élèves.

[60] Charge horaire fixée par la loi 19.352 du 13 de novembre 1997, article 2 qui modifie le décret-loi n°2 de 1996, article 6. Les établissements non concernés par la journée scolaire complète ont 38 h/semaine et ceux qui possèdent la journée scolaire complète ont 42h/semaine avec 4 heures de libre disposition.

Malgré l'existence d'un curriculum et de programmes d'études, le Mineduc accepte le développement et la mise en place de curriculums propres à chaque établissement qui prenne en compte la diversité régionale et les besoins de chaque secteur productif. Ceci ne change pas le volume horaire total, mais modifie les cours spécifiques et la répartition des heures (Sevilla, 2011b).

En ce qui concerne la relation directe avec le monde professionnel, il existe la possibilité de se former complètement dans l'établissement (modalité classique) ou par alternance (des jours/semaines dans le lycée et d'autres dans l'entreprise). De même, pour l'obtention du diplôme de *Técnico Agropecuario de nivel Medio* (Technicien en Agriculture de niveau secondaire), les élèves doivent réaliser un stage professionnel dans une entreprise du secteur productif. L'objectif du stage est de « valider les processus d'apprentissage acquis dans le lycée et d'obtenir de nouvelles connaissances et des compétences acquises uniquement en contexte de travail » (Farias & Sevilla, 2012).

Normalement, le stage professionnel commence après l'obtention de la *licenciatura de educación media* (l'équivalent du BAC en France). Cependant, selon la nouvelle normative (décret à force de loi nº 2.516, décembre 2007) il est possible d'effectuer un « stage intermédiaire » à l'issue de 3ero (Première), pour réduire la quantité d'heures à réaliser après le Bac.

L'élève doit réaliser entre 450 et 720 heures pour valider le stage, selon un accord coétabli entre l'entreprise et l'établissement scolaire. Pendant tout le processus, l'élève est accompagné par un enseignant de l'établissement, ainsi que par un maître de stage. C'est à l'issue d'un stage complet et de la remise d'un rapport à l'établissement que l'élève peut prétendre l'obtention de son diplôme.

Synthèse du chapitre 4

Le système éducatif chilien est marqué par une tradition de débat autour du rôle de l'Etat vis-à-vis du projet éducatif national, parmi d'autres thèmes. Après la dictature militaire (1973-1990) s'est instaurée une logique de libre marché, modifiant l'idéal d'un Etat-enseignant (*estado docente*) au profit de la liberté d'enseignement, permettant l'entrée des investisseurs dans l'éducation.

Sous cet arrière-plan et avec toutes ses conséquences (le changement de rôle de l'état, l'entrée d'investisseurs dans l'éducation et l'affaiblissement de la carrière enseignante à cause de la fermeture du seul centre de formation existant dans le pays), l'EMTP a eu pour objectif de proposer aux élèves les plus défavorisés un accès rapide au monde du travail, à partir d'une formation technique et professionnelle de courte durée. Avec le double objectif de répondre aux besoins du marché et à la vocation des élèves, cette modalité de formation a commencé à encourager la poursuite d'études vers le niveau de l'enseignement supérieur.

L'EMTP est représentée par un effectif très important au niveau national (environ 45% de l'enseignement secondaire) issu pour la plupart de familles en situation défavorisée (environ 90%) et caractérisée par une importante participation de l'administration privée et semi-privée (plus de 50% ces deux confondues). Cependant, la spécialité agricole apparaît comme une minorité inconnue : 124 lycées proposent, parmi d'autres spécialités, cette formation (soit 13,02% des LTP) et 447 enseignants des spécialités agricoles (soit 5,77% des enseignants de l'EMTP). Telles sont les données que l'on peut évoquer à ce jour.

Dans ce contexte et malgré l'importance reconnue des enseignants pour la qualité de l'éducation, les enseignants de l'EMTPA doivent faire face à un programme d'étude chargé et pluridisciplinaire, avec des connaissances pédagogiques acquises pour la plupart dans la pratique du métier (21,9% de diplômés en pédagogie).

CHAPITRE 5: L'intérêt de l'analyse du travail des enseignants des spécialités agricoles : questions de recherche

Ce chapitre a par objectif d'expliciter l'importance de l'analyse des enseignants des spécialités agricoles. Il s'agit d'un enjeu majeur, d'une première phase incontournable (connaître) pour ensuite concevoir la formation (transformer).

D'une part, nous montrons l'importance accordée à l'EMTP (y compris le cas de la spécialité en agriculture) et aux enseignants qui devrait se traduire par une étude du travail enseignant dans le contexte technique et professionnel et venir alimenter la formation des enseignants. D'autre part, nous décrivons quelques enjeux propres au travail de ces enseignants, en proposant des questions de recherche liées aux objectifs heuristiques et transformatifs de notre recherche.

1. Connaître le travail enseignant : un point de départ

Comme il a été signalé auparavant, nous nous inscrivons dans une démarche visant à « connaître pour transformer » (Faverge, 1968) qui porte l'idée de la nécessité d'éléments d'intellection afin de mener une action se voulant transformative. Ceci s'avère essentiel pour la recherche ; elle est conçue comme une manière de rendre compte des phénomènes[61].

Malgré l'importance accordée au Chili à l'EMTP et aux enseignants comme protagonistes du système éducatif, la prise de décision en matière de politiques éducatives découle souvent directement du diagnostic aux lignes d'action, sans passer par la

[61] Ce projet liant analyse du travail et formation est partagé, avec des nuances, par la clinique de l'activité, la didactique professionnelle et le cours d'action (Durand, 2009). Ces deux derniers courants peuvent être placés dans la même logique de comprendre pour transformer. Cependant, la didactique professionnelle a construit son objet de recherche autour de la formation : « analyser l'activité des hommes au travail pour aider au développement de leurs compétences (Pastré, 2011, p. 1). Les filiations et les distances avec cette approche seront explicitées dans la troisième partie de cette thèse.

compréhension des phénomènes. Pour nous, dans le cas de la formation des enseignants, cette relation intempestive entre constat et action laisse en arrière-plan l'analyse du travail comme source d'identification de pistes pour la formation.

C'est ici que nous identifions la nécessité d'étudier le travail des enseignants des spécialités agricoles dans le double objectif de connaître pour transformer.

1.1 L'importance de l'EMTP : quelle place pour les enseignants ?

Selon l'OCDE (dont le Chili en fait partie), la formation professionnelle « joue potentiellement un rôle essentiel dans la compétitivité » (OCDE, 2009). Il s'agirait d'un enjeu avant tout macroéconomique ; comme les pays membres de cet organisme « ne peuvent pas entrer concurrencer avec les pays moins développés en termes de coûts de la main-d'œuvre, ils doivent se battre sur la qualité des biens et services qu'ils fournissent. Cela suppose une main-d'œuvre hautement qualifiée, dotée de multiples compétences techniques et spécialisées de niveau intermédiaire, à côté des compétences de haut niveau associées aux formations supérieures » (ibid.).

L'objectif de l'éducation secondaire technique et professionnelle au Chili (voir p. 81) est tout à fait compatible avec cette perspective qui répond aux besoins du marché. Dans cette ligne, l'EMTP propose « un éventail de programmes d'EFP [Éducation de Formation Professionnelle] qui reflète à la fois les préférences des étudiants et les besoins des employeurs. Un système d'apprentissage, où le marché équilibre l'offre et la demande, constitue un moyen efficace d'y parvenir » (ibid., p. 6).

L'intérêt pour l'enseignement technique et professionnel a notamment augmenté dans les derniers 15 ans dans le pays. Quatre événements dénotent l'importance accordée par l'état à ce type d'enseignement :

- La reforme du curriculum de 1998, avec la migration du curriculum vers une approche par compétences et la mise en place de cette visée dans l'enseignement technique et professionnel (Espinoza et al., 2011) ;
- La création en 2008 d'une première commission externe d'experts, ayant par but de réaliser un diagnostic de l'éducation technique (MINEDUC, 2009);

- La création en 2009 d'une deuxième commission externe d'experts, dans l'objectif de proposer des pistes pour la conception d'une politique de formation technique et professionnelle (Meller & Brunner, 2009) ;
- La création en 2011 d'un *Secretarìa Ejecutiva de Educación Técnico Profesional* (Secrétariat Exécutif d'Enseignement Technique et Professionnel), chargé de la conception et la mise en place de politiques éducatives en matière d'enseignement technique et professionnel.

Dans ce contexte de reconnaissance et de volonté d'amélioration, l'un des premiers résultats a été l'identification de plusieurs éléments dysfonctionnels, dont certains liés aux enseignants :

- Information sur la dotation d'enseignants techniques très imprécise ;
- Grand nombre d'enseignants diplômés du même établissement (en général sans formation ou spécialisations complémentaires) ;
- Absence de formation initiale des enseignants et de politiques de mise en place de formations au sein des institutions d'éducation supérieure (Sevilla, 2011b).

En ce qui concerne la formation des enseignants[62], ce diagnostic a été ratifié par la deuxième commission externe en concluant à l'existence « d'insuffisances dans l'offre de formation initiale des enseignants techniques, de formation continue des enseignants en activité et dans l'évaluation de leur travail » (Meller & Brunner, 2009).

Quelques propositions se sont mises en place pour résoudre cette difficulté, mais une grande partie de perfectionnements (notamment sur la modalité *e-learning*) « ne se sont pas constitués sur la base d'études de la demande des enseignants vis-à-vis de leurs compétences techniques, mais sur la base de la capacité d'offre des institutions universitaires » (Sevilla, 2011b)[63]. Effectivement, ces études qui dénombrent sur les besoins en formation ont été

[62] Nous rappelons que, après la fermeture en 1979 du seul centre de formation d'enseignants du milieu technique et professionnel, le pays est resté sans une institution proposant de la formation initiale pour les enseignants du milieu technique et professionnel.

[63] Nous précisons que le Mineduc à travers le CPEIP (*Centro de Perfeccionamiento, Experimentación, e Investigaciones Pedagógicas*) cordonne l'appel à offre des formations continues, mais que la création et l'exécution de celles-ci est de responsabilité des universités répondantes.

réalisées sous la forme d'enquêtes à distance (questionnaires), donc fondés sur un niveau de déclaration des acteurs vis-à-vis de leur propre nécessité de perfectionnement[64].

Cependant, le projet de formation le plus ambitieux était la création d'un consortium de neuf universités, destiné à mener une réflexion autour de la formation de ces enseignants et de mettre en place des programmes de formation[65]. Cependant, « aujourd'hui il n'y plus qu'une seule des universités participantes du consortium qui propose le diplôme de professeur du milieu technique » (Sevilla, 2011b). Pourtant, il n'existe aucune mise en évidence du succès ou de l'échec de ce programme, puisqu'aucune étude n'a été réalisée pour évaluer les résultats de ce dispositif.

Les travaux de réflexion menés par ce consortium ont fait objet de réunions privées et n'ont pas donné lieu à l'élaboration de documents de diffusion.

1.2 De l'enseignant comme protagoniste inconnu à l'étude du travail enseignant

Le faible nombre d'informations concernant les enseignants d'EMTP (et encore plus faible dans le cas des enseignants des spécialités agricoles), le manque d'études compréhensives du travail enseignant et, malgré ceci, la réalisation de formations continues pour les enseignants nous laissent penser qu'il y a eu un phénomène de précipitation des politiques en éducation. Il nous semble que les politiques éducatives, après le constat du besoin d'améliorer la formation initiale et continue des enseignants de l'EMTP, se sont précipitées vers l'implémentation de dispositifs de professionnalisation sans connaitre la réalité du travail des enseignants[66].

Or, la recherche en Sciences de l'éducation a montré l'intérêt -voire la nécessité- de l'étude du travail des enseignants pour alimenter la formation. La didactique professionnelle, la clinique de l'activité et le cours d'action sont des exemples clairs, car « ces approches ont

[64] Le cas isolé de la recherche-action sur les professeurs en agriculture d'un lycée (Raquiman, 2004) est un chantier à résultats inconnus.
[65] On peut rajouter « la réalisation massive de modules de formation continue pour de professeurs techniques de 12 spécialités d'EMTP tout au long du pays » (Meller & Brunner, 2009).
[66] Cette critique peut être extensive aux deux commissions externes d'experts qui, parmi les propositions réalisées au gouvernement, n'ont pas pointé l'importance de connaitre plus profondément le travail réel et non pas déclaré pour alimenter la formation des professeurs.

pour caractéristique d'être à l'articulation entre deux grands domaines : d'une part les sciences humaines et sociales, d'autre part les pratiques de formation et d'intervention relevant d'une technologie au sens où elles sont orientées vers la conception de dispositifs, environnements, situations censées favoriser l'apprentissage et le développement des individus » (Durand, 2009).

Selon Durand (ibid.), il est possible de signaler quatre arguments en faveur de la nécessité d'intégrer l'analyse du travail dans la formation : l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, notamment en ce qui concerne les éléments qui ne relèvent pas des aspects officiels ou prescrits du métier ; le caractère énigmatique du travail, c'est-à-dire des raisonnements subtils, des connaissances approfondies, des capacités de problématisation, d'initiative et de résolution de problèmes qui sont difficilement intelligibles ; l'intégration de la modalité d'alternance dans les formations initiales et continues, dans lesquelles il est important de créer des liens entre les savoirs et les pratiques ; le fait de se confronter à sa propre activité est en soit source de développement et d'apprentissage professionnel.

L'idée transversale à ces arguments consiste en ce que tout travail réalisé est beaucoup plus large que son niveau prescriptif ; autrement dit, le travail contient des éléments et des dimensions multiples qui échappent à la dimension institutionnelle. Pouvons-nous développer un regard compréhensif sur le travail enseignant si nous ne connaissons qu'une de ses dimensions ? Ou encore, qu'est-ce que l'on peut dire sur la formation des enseignants si nous ne connaissons pas leur travail ?

A cet égard, la restructuration des programmes d'étude, la simple demande auprès des enseignants de leurs besoins en formation et la réflexion des enseignants-chercheurs de plusieurs universités ne suffisent pas pour augmenter la qualité de l'éducation ni pour concevoir la formation des enseignants. Notre posture est que l'étude du travail enseignant est condition *sine qua non* pour la conception de tout dispositif de formation voulant répondre à la complexité du métier enseignant.

2. Le travail des enseignants des spécialités agricoles : enjeux et questions de recherche

Sur la base de l'information existante autour des enseignants des spécialités agricoles de l'EMTP, des programmes d'étude et des objectifs de cette formation, il est possible de reconstruire la mission de l'enseignant du point de vue de la « tâche prescrite » (Leplat & Hoc, 1983).

Ensuite, nous soulevons les enjeux du métier d'enseignant dans le contexte agricole, pour, à partir de ceux-ci, poser nos questions de recherche.

2.1 L'enseignant des spécialités agricoles : enjeux prescrits du métier

Si, avec un ancrage ergonomique, nous introduisons la notion de « tâche » comme un organisateur de l'ensemble d'éléments connus sur les enseignants en question, nous pouvons obtenir une première approche du travail enseignant dans le contexte agricole.

Tout d'abord, la tâche possède deux composantes : « des précisions sur les *conditions* de réalisation des buts en terme de contraintes, de moyens [et] des précisions centrées sur les *buts*, les objectifs, voire sur l'auteur de l'énonciation des buts ou résultats anticipés » (Veyrac, 1998).

Ces deux composantes identifiées dans les définitions de plusieurs auteurs (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg, & Kerguelen, 1997; Hoc, 1987) se complètent à la lumière de la distinction entre « tâche prescrite » - dimension de la demande ou de la consigne vis-à-vis de la réalisation d'une action - et « tâche effective » - entendu comme ce que l'acteur fait réellement - (Leplat & Hoc, 1983)[67].

Bien que les enseignants des spécialités agricoles des lycées chiliens soient inconnus en tant qu'acteurs du système éducatif, d'un point de vue prescriptif, leur rôle est relativement

[67] D'autres auteurs signalent l'existence de sous-niveaux de la tâche effective, comme celui de « tâche redéfinie » et « tâche actualisée » (Poyet, 1990).

défini : former aux métiers de l'agriculture et encourager les jeunes à poursuivre une formation continue de niveau supérieur.

Ainsi, les enseignants doivent se situer au carrefour de trois espaces différents :

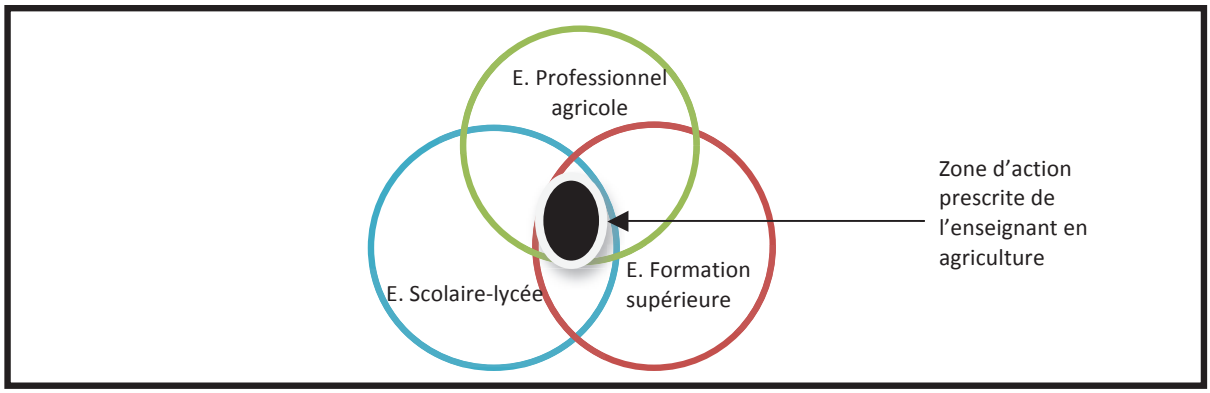


Figure 2. Zone d'action prescrite de l'enseignant de spécialité agricole.

Cette « zone d'action prescrite », comprise comme le terrain d'action de l'enseignant « attendu » par la prescription[68], est au carrefour de l'espace professionnel agricole (connaissances disciplinaires, pratiques professionnelles, monde de l'entreprise), de l'espace scolaire-lycée (connaissances et compétences agricoles et de l'enseignement général, monde scolaire) et de l'espace de la formation supérieure (connaissances disciplinaires, pratiques professionnelles, monde de l'enseignement supérieur).

La modélisation ci-dessus se limite à la composante « buts » de la tâche, sans évoquer le niveau des « conditions » de réalisation du travail (les éléments venant des moyens et des contraintes pour réaliser l'action).

Si nous considérons ce regard comme une prise en compte du travail enseignant « par le haut » (dimension prescriptive), il est indispensable de réaliser une entrée « par le bas » (dimension réelle du travail). Tout analyse du travail enseignant devrait :

> éviter de plaquer sur l'enseignement des catégories et des présupposés puisés d'ailleurs, ou simplement déduits de phénomènes globaux (les classes sociales,

[68] Nous rappelons que les prescriptions ne sont qu'une part des éléments avec lesquels les enseignants doivent se confronter. Les enseignants réalisent un processus de traduction du prescrit qui l'articule avec l'environnement, afin de contextualiser le travail (Lantheaume & Simonian, 2012).

les mécanismes de la reproduction, les lois de l'apprentissage, les règles de l'enseignement efficace, etc.), supposés rendre compte des pratiques effectives, tout en permettant d'épargner l'effort qu'exige leur prise en compte (Tardif & Lessard, 1999).

2.2 Le travail des enseignants des spécialités agricoles : questions de recherche

Sur la base de l'information recueillie autour de l'EMTP, il est possible d'identifier une désarticulation potentielle entre les espaces « scolaire-lycée » et « formation-supérieure » (Sevilla, 2011b). En revanche, nous ne pouvons pas affirmer quoi que se soit sur les modalités de travail avec les élèves, les conditions matérielles (infrastructure, ressources), la prise en charge des enseignants de l'hétérogénéité des connaissances et des compétences disciplinaires de tous les sous-domaines de l'agriculture proposée par le curriculum[69].

En définitive, les éléments avec lesquels nos comptons ne permettent pas de rendre compte du travail des enseignants des spécialités agricoles de l'EMTP, constat qui nous mène à viser comme premier objectif la description et la compréhension[70] du travail de ces professionnels.

Dans ce contexte, le premier défi est d'expliciter les questions de recherche, afin de circonscrire l'objet de notre étude. Étant donné le caractère dialogique de notre recherche (Morin, 1997; Nunez Moscoso, 2012), nous proposons deux niveaux de questionnement, ayant chacun un double objet :

- **La question sur le travail enseignant et la difficulté au travail**, voulant à la fois décrire et comprendre le travail des enseignants des spécialités agricoles, à partir d'une entrée par la difficulté professionnelle et ;

[69] Sans compter que ce programme est d'une part « suggéré » et d'autre part soumis actuellement à consultation pour le modifier. Évidemment, il n'y a pas d'information sur une éventuelle formation continue destinée à faciliter l'implémentation du nouveau programme.

[70] La question sur la finalité compréhensive et/ou explicative de notre recherche a été confortée par une posture dialogique. Selon Weisser (2005, 2006), comprendre et expliquer sont des notions souvent opposées dans une lecture dichotomique, mais il est tout à fait possible de les penser comme deux moments d'un processus itératif : la compréhension n'est pas complétement coupée de l'explication et vice-versa.

- **La question sur les pistes pour la conception d'un dispositif de formation**, caractérisé par, d'une part, l'objectif d'identification des connaissances transposables de notre recherche vers le champ de la formation des enseignants et, d'autre part, la réflexion autour d'un dispositif de formation pour ceux-ci.

Il s'agit bien de deux questionnements de nature diverse, le premier sollicitant le caractère heuristique de la recherche, le second le caractère transformatif de celle-ci. Le lien entre ces deux niveaux sera assuré par une notion charnière : la difficulté au travail. Nous traiterons dans un premier la question heuristique qui structure la deuxième partie de la thèse, pour aborder celle à caractère praxéologique dans troisième partie intitulée « Le volet praxéologique de la recherche ».

2.3 Interface heuristique de la recherche : question de départ

Tout d'abord, il nous semble pertinent de pointer le statut et la fonction de la question et, plus précisément, de la question de recherche. Celle-ci peut être comprise comme « un énoncé de type interrogatif qui circonscrit le problème qui vient d'être posé. La question de recherche formule de manière synthétique ce sur quoi (l'objet) va porter la recherche et énonce toujours synthétiquement les composantes centrales du cadre conceptuel » (Lenoir, 2012).

Effectivement, comme il a été signalé par plusieurs phénoménologues[71], « Toute question recèle, comme un moment structurel, une vue préalable sur ce qui doit être mis en question. Toute question ouvre un horizon et un panorama de réponses possibles […] Mais une chose est de comprendre le sens objectif d'une question, une autre d'interpréter et d'amener à la compréhension conceptuelle l'horizon anonyme dans lequel elle se meut » (Fink, 1974). Dans ce contexte, avec la formulation de la question, il est nécessaire de mettre en évidence le sens objectif de la question et l'horizon caché qu'elle porte.

En ce qui concerne notre étude, nous ciblons le travail des enseignants des spécialités agricoles de l'EMTP au Chili. Cependant, le travail de ces enseignants est un objet de recherche sous-développé et sous-théorisé, dont on peut identifier des éléments venant de la

[71] Nous rappelons que Martin Heidegger (Heidegger, 2004) réalise en *Être et Temps* une réflexion autour de la question, ses formes et son rôle essentiel dans la quête philosophique.

prescription. Dans ce contexte, le défi est de procurer d'abord une description ou caractérisation du travail enseignant, une compréhension de sa dimension réelle.

Nous repérons deux obstacles relevant de ce défi : la largeur du chantier et le lien à établir avec la formation (pour préparer l'interface transformative de la recherche). Le premier nous mène à préciser ce que nous cherchons dans le travail enseignant, le second le besoin d'instaurer un lien d'emblée avec la formation.

Afin de circonscrire l'objet de recherche et de faciliter le lien avec la formation, nous avons décidé d'entreprendre ce travail par la difficulté professionnelle. La question de recherche est articulée de la façon suivante :

Quelles sont les difficultés professionnelles rencontrées par les enseignants des spécialités agricoles l'EMTP dans leur travail ?

L'objet de notre question est donc la description et la compréhension (marqué par les « quelles sont ») des difficultés des enseignants (l'enseignant étant l'acteur) dans leur travail, tandis que l'horizon est celui marqué par les notions clefs : travail enseignant et difficulté professionnelle. Il s'agira de comprendre le travail et la difficulté et les liens que ces deux phénomènes entretiennent.

Adossé à cette question qui privilégie la description et la compréhension, subsiste un questionnement en quête d'une explication : Quelle est et comment expliquer la nature de la difficulté professionnelle dans le travail enseignant ? Une esquisse de réponse donnera lieu à l'hypothèse venant à apparaitre après la partie empirique de notre thèse, en accord avec notre démarche abductive.

Sachant que le travail enseignant représente le terrain sur lequel nous allons identifier les difficultés professionnelles, nous sommes face à l'obligation d'expliciter l'horizon sur lequel repose tout le chantier empirique. Dans ce but, nous abordons dans le chapitre qui ouvre la section 3 les notions de travail enseignant et de difficulté professionnelle.

Synthèse chapitre 5

Ce chapitre a soulevé l'importance de connaitre le travail enseignant pour transformer la formation.

Après l'étude des antécédents, nous montrons la précipitation des politiques éducatives en matière de formation des enseignants, allant de la détection des dysfonctionnements à la mise en place directe des dispositifs de formation à court terme. Ceci a favorisé le développement de formations basées sur de logiques externes (commissions d'experts, enquêtes à distance), sans avoir un lien clair avec l'analyse du travail enseignant et, par conséquent, avec les besoins que l'on peut recueillir sur le terrain.

Les données sur le travail des enseignants des spécialités agricoles sont issues de ce qui relève de l'officiel (les annuaires statistiques) et des prescriptions (les programmes d'étude et les lois). Ceci nous permet d'identifier ce que nous avons nommé une zone d'action prescrite, au carrefour entre l'espace scolaire (le lycée), professionnel (l'entreprise) et l'enseignement supérieur (centres universitaires).

Cependant, la zone d'action prescrite n'est qu'un élément du travail enseignant et l'étude d'autres éléments est incontournable. Dans ce sens, notre recherche souhaite répondre à deux familles de questions ; celle à dominante heuristique qui interroge le travail enseignant et la difficulté au travail ; celle à dominante transformative qui interroge les pistes pour formation.

En ce qui concerne l'interface fondamentale de la recherche, la question à explorer est formulée comme ceci : **quelles sont les difficultés professionnelles rencontrées par les enseignants des spécialités agricoles de l'EMTP dans leur travail ?**

La réponse descriptive-compréhensive à cette première question génère un nouveau niveau d'interrogation : comment expliquer l'émergence de la difficulté professionnelle dans le travail enseignant ? Les hypothèses *a posteriori*, en accord à notre démarche abductive, seront une des esquisses de réponse à ces questionnements. Autrement dit, l'ensemble de données empiriques donnera lieu, d'une part, à une description du travail enseignant et de la difficulté professionnelle et, d'une autre part, à une tentative d'explication sur l'origine de la difficulté au travail.

Résumé de la première partie

Les deux sections qui composent cette première partie de la thèse intitulée « du projet de recherche au projet de thèse » ont contribué à la conception qui fonde le regard à partir duquel est abordé l'objet de recherche « le travail des enseignants des spécialités agricoles ». Au croisement des problématiques scientifiques, éthiques et politiques, nous avons explicité notre posture sur *la* recherche afin de conduire *cette* recherche.

La **section 1** a été consacrée à l'explicitation des fondements de la recherche, sous la forme d'une réflexion épistémologique et d'une implémentation de cette même. Elle se compose des chapitres 1, 2 et 3.

Le **chapitre 1** a explicité le fait que cette thèse est un projet qui s'inscrit dans un projet de recherche beaucoup plus large; ce dernier construit individuellement et collectivement contribue à construire une place au sein de la communauté scientifique.

Nous avons appelé ce dessein général une « cosmologie de la recherche », composée par les éléments suivants : génétique (sensibilité thématique et préférences), épistémologique (posture sur la connaissance), théorique (inscription dans une modalité de « lecture du réel »), méthodologique (dispositif permettant de définir un protocole afin de cueillir des données), herméneutique (interprétation des données), traductologique (transfert des connaissances vers le but transformatif) et praxique (les pistes pour l'action à proprement parler).

Le **chapitre 2** a développé l'idée de l'existence d'un *éthos* de la recherche qui oriente la pratique scientifique vers un engagement vis-à-vis de la demande sociale, sans pour autant se transformer en une forme de militantisme ; il s'agit d'une responsabilité vers la cité et vers l'individu, incarnée dans la figure du chercher-citoyen. Ce lien profondément éthique nous mène à prendre en charge un besoin social dans notre recherche. Dans la mesure où l'enseignement technique et professionnel concentre au Chili a une population scolaire défavorisée (96,7%) et le milieu rural concentre les familles en extrême pauvreté (3,2%, selon l'enquête CASEN : Ministerio de Desarrollo Social, 2011), on peut dire que les enseignants des spécialités agricoles se confrontent à un public en risque social.

D'un point de vue institutionnel et formel, la thèse se développe dans une convention de cotutelle internationale entre l'Université de Toulouse 2 le Mirail et la Pontificia Universidad Católica de Chile (en partenariat avec l'École Nationale de Formation en Agronomie de Toulouse-Auzeville comme espace d'accueil). Enfin, il s'agit d'une thèse accompagnée par des productions scientifiques, afin de favoriser la discussion au sein de la communauté des chercheurs en éducation et la communication avec les acteurs de terrain.

Le **chapitre 3** a abordé deux problématiques de caractère épistémologique. La première est en relation avec la posture sur l'élaboration des connaissances scientifiques et le rôle du chercheur. A partir de l'idée de développer une épistémologie de la découverte, nous proposons la boucle ADI (Abduction/Déduction/Induction) comme une démarche nous permettant de faire émerger des hypothèses (phase abductive), pour les tester (phase déductive), dans la finalité de créer des règles générales (phase inductive).

La deuxième problématique porte sur l'articulation entre les finalités heuristiques et transformatives de la recherche. Nous proposons un modèle complexe (Morin, 2008), qui préconise une compréhension de ces deux finalités comme étant deux sous-systèmes de la recherche, chacun possédant une autonomie relative (auto-organisationnel), un lien de nécessité avec l'autre (éco-organisationnel) et un caractère dynamique de mise à jour (ré-organisationnel).

D'un point de vue plus concret, le travail de thèse s'inscrit dans une posture de recherche-intervention (Bedin, 1999 et 2013), en possédant des buts, des temporalités et des problématiques spécifiques aux volets heuristique et praxique de la recherche.

En ce qui concerne **la section 2**, elle a explicité les premiers éléments du contexte de l'objet de recherche, ainsi que les questions qui orientent le travail. Cette section se compose des chapitres 4 et 5.

Le **chapitre 4** a explicité l'arrière-plan du système éducatif chilien, ancré dans une logique du marché héritée de la dictature militaire : le rôle de l'Etat est de subsidier l'éducation. Dans ce contexte, l'EMTP propose aux élèves issus des secteurs les plus défavorisés une entrée rapide à la vie productive, avec un encouragement au cours des dernières années à la continuité des études supérieures. Malgré l'importance que l'on accorde à l'enseignant comme acteur du système

éducatif, les informations restent très générales et centrées sur l'ensemble des enseignants du secteur technique et professionnel. Pour l'année 2012, on compte 447 enseignants des spécialités agricoles dans l'ensemble du pays, dont 21,9% possédaient le diplôme en pédagogie.

Le **chapitre 5** a soulevé l'importance de connaître le travail enseignant pour le transformer. En cohérence avec la posture de recherche-intervention, la thèse se questionne sur deux plans : d'une part le travail enseignant et les difficultés des enseignants des spécialités agricoles et, d'autre part, le repérage des pistes pour la formation de ces professionnels.

Le premier questionnement est abordé par la deuxième partie de la thèse intitulée « le volet heuristique de la recherche », tandis que la question autour des pistes pour l'action sera thématisée dans la troisième partie intitulée « le volet praxique de la recherche ».

DEUXIÈME PARTIE : LE VOLET HEURISTIQUE DE LA RECHERCHE

Introduction à la deuxième partie

Cette deuxième partie intitulée « le volet heuristique de la recherche », constitue le processus d'élaboration de connaissances scientifiques dans l'inscription à une épistémologie de la découverte concrétisée par la démarche abductive. Ici, nous allons de l'explicitation des deux théories « compréhensives » du travail enseignant (Marcel, 2004b; Tardif & Lessard, 1999) qui sont mobilisées dans le dispositif méthodologique, jusqu'à l'émergence des hypothèses.

Nous pouvons souligner quatre enjeux majeurs à l'intérieur de cette partie :

- La construction théorique de l'objet de recherche ;
- L'élaboration du dispositif méthodologique ;
- La présentation et l'interprétation des données recueillies ;
- L'émergence des hypothèses.

Trois sections structurent cette partie. La **section 3** se compose de deux chapitres. Le **chapitre 6** explicite la notion de travail enseignant et de difficulté professionnelle, afin de situer notre propre ancrage théorique. Le **chapitre 7** défend l'idée de la mise en place de l'approche mixte (davantage qualitative mais aussi quantitative) comme principe idoine pour l'exploration de terrain.

La **section 4** s'articule autour de quatre chapitres qui présentent les travaux empiriques. Le **chapitre 8** décrit les deux enquêtes de terrain à distance (auprès des équipes de pilotage, auprès des enseignants des spécialités agricoles). Le **chapitre 9** présente les principaux résultat autour de la dimension « activité » du travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999). Le **chapitre 10** fait de même avec les résultats de la dimension « statut » du travail enseignant (ibid.). Le **chapitre 11**, comme dans les deux cas précédents, montre les résultats de la dimension « expérience » du travail enseignant (ibid.).

Enfin, la **section 5** présente le cœur même de la démarche abductive : l'émergence des hypothèses. Cette section se divise en trois chapitres. Le **chapitre 12** montre le raisonnement

parmi lequel nous aboutissons à proposer l'hypothèse générale compréhensive sur « l'horizon » culturel du travail enseignant. Le **chapitre 13** explicite les deux hypothèses « d'intelligibilité » qui dérivent de la première : le rôle de médiateur culturel des enseignants des spécialités agricoles et la normalisation de la difficulté professionnelle. Le **chapitre 14**, le dernier de cette section et de cette deuxième partie, met en avant le passage d'une vision sociologique à une vision socio-sémio-anthropologique, la description du travail enseignant à partir de cette nouvelle perspective et les enjeux praxéologiques de l'analyse du travail enseignant, afin de préparer l'interface transformative et finale de la recherche.

SECTION 3 : Les principes d'entrée dans l'étude du travail enseignant

OBJECTIFS DE LA SECTION 3	
Expliciter les ancrages théoriques de la recherche ainsi que le dispositif méthodologique mis en place pour l'étude du travail enseignant et les difficultés professionnelles des enseignants.	
Chapitre 6 : Les principes théoriques	• Aborder la notion de travail enseignant • Aborder la notion de difficulté professionnelle • Expliciter les orientations théoriques de la recherche
Chapitre 7 : Dispositif méthodologique	• Décrire l'approche mixte • Opérationnaliser la méthode mixte • Décrire les outils de recueil des données

Introduction à la section 3

Cette section propose une exploration d'un certain nombre de travaux scientifiques autour de la notion de travail enseignant et de difficulté professionnelle, ainsi qu'une explicitation du dispositif méthodologique élaboré dans la finalité de recueillir les données. Pour ce faire, nous structurons cette section à travers de deux chapitres.

Le **chapitre 6** fait revue de travaux scientifique proches de la notion de travail enseignant (sur l'activité, la pratique, l'action), afin de mettre en relief la polysémie qui rend difficile de comprendre les spécificités de chaque approche (Champy-Remoussenard, 2005; Marcel et al., 2002). De même, nous abordons la notion de difficulté professionnelle, afin de situer les diverses postures sur le thème. Ce chapitre finalise par inscription dans une orientation qui apporte une approche compréhensive sur le travail enseignant, avec une double filiation : les dimensions de l'activité, du statut et de l'expérience du travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999) et ce travail compris comme un système de pratiques professionnelles (Marcel, 2004b, 2005).

Dans le **chapitre 7**, nous explicitons d'abord l'idée selon laquelle l'approche mixte (Greene, Caracelli, & Graham, 1989) est une manière idoine d'entrer dans la complexité de notre objet de recherche, à travers la mobilisation d'une méthode quantitative pour choisir l'échantillon, préparer le recueil de données de terrain en présentiel et compter avec des informations complémentaires et d'une méthode qualitative qui privilégie l'interprétation et l'intellection des phénomènes. Ensuite, nous opérationnalisons cette approche avec la déclinaison en deux phases : une enquête de terrain à distance (concrétisée par deux questionnaires en ligne) et une enquête de terrain en présentiel (avec deux chantiers complémentaires). Enfin, nous décrivons les grandes lignes qui orientent les outils de recueil des données (entretien semi-directif et d'autoconfrontation simple, questionnaire).

CHAPITRE 6 : Les principes théoriques

L'objectif principal de ce chapitre est d'expliciter les caractéristiques de la notion de travail enseignant et de difficulté professionnelle qui sont mobilisées dans notre recherche. Tout d'abord, il faut surmonter l'obstacle posé par le caractère polysémique de ces deux termes, employés de façons diverses ou comme synonymes d'autres notions (action, pratiques, activité, dans le cas du travail ; problème, souci, dans le cas de la difficulté). Il est donc important d'établir une « sémiologie » de base, afin de prendre position dans un débat terminologique qui est loin d'être clos.

Dans ce contexte, nous abordons séparément le travail enseignant et la difficulté professionnelle, pour ensuite caractériser les déclinaisons servant de principes guides à cette étude.

1. Autour de la notion de travail enseignant

Nous présentons ci-dessous les principaux ancrages théoriques actuels qui influencent, directement ou indirectement, l'analyse du travail enseignant.

1.1 Action, pratique, activité, travail : vers la notion de « travail enseignant »[72]

Dans la recherche en éducation, l'étude sur le travail des enseignants est accompagnée par une obscurité sémantique, car « la terminologie est mal stabilisée : les termes d'action, d'activité(s), de pratique(s), de travail… sont parfois utilisés comme synonymes, parfois distingués, mais sans que ces distinctions ne rencontrent un véritable consensus » (Marcel et al., 2002). Mais il ne s'agit pas d'un simple usage, car le choix d'un de ces termes implique

[72] Nous soulignons que le rapide passage par la notion de travail enseignant que nous présentons ici se justifie par sa complémentarité avec un article publié. Cette étude a été dédiée exclusivement à l'analyse du travail enseignant dans le contexte de la recherche chilienne (Nunez Moscoso, 2013a), en mettant en évidence la véracité de la thèse de Tardif et Lessard (1999) qui affirme l'absence de l'analyse du travail enseignant comme travail. En plus, nous montrons le faible nombre d'articles empiriques prenant en compte l'activité réelle de professeurs.

une inscription dans une visée spécifique : « Activité, action, pratique, travail, situations de travail… Sans se recouvrir totalement, ces termes et ces concepts sont définis par des arrière-plans théoriques parfois voisins, parfois éloignés. » (Champy-Remoussenard, 2005, p.12).

Nous examinerons donc action, pratique, activité et travail. Loin de réaliser l'effort futile d'articuler ces quatre notions dans un ensemble cohérent, nous optons pour expliciter brièvement ce qui nous semble caractéristique en quelques travaux qui mettent en avant l'un de ces concepts (avec un accent dans le champ des Sciences de l'éducation), afin d'argumenter notre choix d'employer le concept de travail enseignant. L'objectif n'étant pas de présenter les divers courants abordant ces questions, mais de montrer plutôt ce qui reste commun, nous privilégions une vision très large.

1.2 L'entrée par l'action

L'action est une notion abordée différemment par plusieurs disciplines, dont l'on peut souligner les réflexions menées par la philosophie et la sociologie. Dans ce sens, il faudrait parler de l'existence de théories de l'agir humain, centrés sur la sémantique de l'action (Austin, 1962; Ricœur, 1977) et sur le lien entre l'agir individuel et collectif (Durkheim, 1986), parmi d'autres.

Dans les Sciences de l'éducation, (Sensevy, 2001) indique deux difficultés majeures lors que l'on se confronte à la description de l'action : la structuraliste et la rationaliste. La première se présente quand le « modèle qui décrit l'action ne peut rendre compte de la manière dont l'acteur se représente son action » (ibid., p. 204), tandis que la deuxième « est à l'œuvre dans les théories de l'acteur rationnel qui postulent le calcul logique d'inférences comme déterminant essentiel de l'action » (ibid., p. 205). Il serait donc crucial de dépasser ces deux difficultés ; échapper à des modèles centrés exclusivement sur l'observateur ; chasser les modèles pensant l'action comme un acte à chaque fois « rationnel ».

Une théorie de l'action plus compréhensive et explicative est celle qui pense l'agir comme « toute forme d'intervention orientée d'un ou plusieurs humain(s) dans le monde » (Bronckart, 2010). Ce qui nous semble intéressant est le lien établi avec la notion de travail :

> Dans des contextes économiques déterminés, cet agir peut constituer un *travail* dont la structure peut être décomposée en *tâches*. Et dans le déploiement temporel du *cours de l'agir*, on peut distinguer des chaînes de *procès* ces dernières pouvant relever d'*actes* et/ou de *gestes* (ibid.).

Dans ce cadre, il y a un repositionnement vis-à-vis de la notion d'activité, qui désigne « une lecture de l'agir impliquant les dimensions motivationnelles et intentionnelles mobilisées au niveau *collectif* » (ibid. p. 82) et d'action, liée aux mêmes dimensions de l'agir, mais au niveau individuel.

1.3 L'entrée par les pratiques

En ce qui concerne la notion de pratique/pratiques[73], historiquement les études issues de ce concept se sont dédiées à l'exploration d'applications en délimitant ses objets de recherche autour des besoins des acteurs sociaux et à la vérification de théories venant, par la plupart, de la psychologie. Cependant, vers les années 80 l'analyse de pratiques acquiert une indépendance relative (voire une identité plus liée à la discipline) : l'étude et l'analyse de processus d'enseignement (Bayer, 1986).

En passant par les recherches centrées sur les pratiques les plus efficaces, les travaux à visée compréhensive et les études à finalité transformative, l'analyse de pratiques enseignantes s'est multipliée en objets plus spécifiques et en cadres théoriques et méthodologiques (Bru, 2002). Bien qu'aucun essai de conceptualisation des pratiques ne peut être représentatif de l'ensemble de travaux, nous pouvons faire une approximation à la notion :

> La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse : d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués. Les pratiques ont donc pour nous une réalité sociale, elles transforment la matière ou agissent sur des êtres humains, elles renvoient au travail au sens large. Elles sont une réalité psychosociale

[73] Malgré les nuances, nous employons le singulier et le pluriel comme des synonymes.

institutionnelle et se déploient toujours dans des institutions, une réalité psychique qui inclut la dimension inconsciente du sujet. Les pratiques sont donc des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse » (Beillerot, 1996).

Dans cette caractérisation, il nous semble intéressant, encore une fois, de retrouver une certaine référence au travail, étendu dans « au sens lange » comme signale l'auteur.

1.4 L'entrée par l'activité

L'activité est sans doute le concept le plus employé actuellement, notamment par les trois courants en Sciences de l'éducation faisant de celle-ci leur objet de recherche : la didactique professionnelle (Pastré, 1999), le cours d'action (Theureau, 2004) et la clinique de l'activité (Clot, 2001)[74].

Pour la didactique professionnelle (inspirée de l'ergonomie cognitive), l'activité est une réponse d'un opérateur à la prescription, organisée par buts et caractérisée par divers types d'engagements. Elle permet la constitution d'indices visant l'interprétation des situations et l'orientation des actes, dans une logique de régulation pour ajuster les actions aux objectifs (Durand, 2009).

Derrière l'idée de la présence de structures historiques et culturelles, la clinique de l'activité pense l'activité humaine comme étant composée par trois éléments agissant simultanément : les opérations (cordonnées en actions et ajustées aux situations), les actions (les résultats attendus pas l'acteur de l'activité) et l'activité globale (l'activité à proprement parler qui engage le sujet à transformer son environnement).

En revanche, pour le cours d'action, il s'agit d'une « continuité se transformant en permanence sous l'effet de sa dynamique propre et des changements dans l'environnement de l'acteur qui sont en partie sous la dépendance de ses propres actions […] L'activité est donc

[74] De même, l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail (Y. Schwartz, 1987) et la psychophénoménologie (Vermersch, 1999) ce sont d'autres exemples d'étude de l'activité.

tout ce que fait un acteur dans le cadre d'une pratique sociale et notamment au travail » (ibid., p. 848-849).

Même si ces approches s'appuient sur des présupposés épistémologiques, théoriques et méthodologiques propres, on peut signaler l'existence de transversalités :

- **L'opacité de l'activité de travail**, dans le sens où il s'agit d'un objet complexe, difficile à modéliser ;
- **Les verbalisations comme entrée**, sur le postulat du caractère descriptible et racontable de l'activité, dont l'acteur peut en rendre compte ;
- **Le statut de l'acteur**, où il devient un allié du chercheur et non pas un sujet passif, en délivrant son « point de vue » pour être contrasté ou ordonné pour le chercheur ;
- **La dimension transversale de la réflexivité**, car la possibilité de se donner du temps pour penser l'activité crée une posture réflexive où l'acteur, dans une autre temporalité, peut analyser la situation (Champy-Remoussenard, 2005).

Une notion d'activité pouvant convenir est celle d'un « ensemble de processus par et dans lesquels est engagé un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement (physique, social et/ou mental), et transformations de lui-même s'opèrent à cette occasion » (Barbier, 2011).

1.5 L'entrée par le travail

En passant par de nombreuses disciplines, le travail a été largement étudié. Parmi les différentes idées de travail, Marx (Marx, 2011) le voit comme un processus de transformation du réel dans lequel le sujet même se transforme : il peut être objet d'un acte créateur ou à l'origine de l'aliénation.

En France, l'analyse du travail est fortement influencée par la psychologie et l'ergonomie, cette dernière reconnue comme la science du travail en relation avec sa constitution comme discipline autour de ce sujet. À travers son histoire, l'ergonomie a apporté des distinctions célèbres, notamment en ce qui concerne des éléments comme l'opérateur (acteur du travail), la tâche (« prescrite » ou ce qu'il faut faire et « effectuée » ou ce que l'on fait), l'activité (la mise en œuvre) et le contexte (les conditions de réalisation).

Dire quelque chose sur le travail sans le lier d'emblée aux éléments qui participent de sa réalisation peut être considéré comme un acte illicite, voire inutile : « Il n'y a pas de finalité universelle du travail qui puisse être affirmée abstraitement et c'est perdre son temps que de prétendre philosopher sur le travail en le détachant de groupes sociaux, ethniques, des contextes culturels où il est effectué » (Friedmann, 1960). Dans ce sens, il est convenable de préciser rapidement que nous allons parler d'un travail en particulier : le travail enseignant.

Dans la préface de l'ouvrage qui pratiquement inaugure l'analyse du travail enseignant, François Dubet pointe le fait suivant : « à de rares exceptions près, le travail enseignant n'a pas été étudié comme un *travail* » (Tardif et Lessard, 1999, p. X). Ainsi, il rajoute que la prise en charge de l'analyse du travail est le grand mérite de l'ouvrage *Le travail enseignant au quotidien*.

Analyser le travail enseignant implique de le saisir dans sa complexité, en incluant toutes ses composantes :

> Comme tout travail dans la société actuelle, l'enseignement se déroule dans un *espace déjà organisé* qu'il est nécessaire d'étudier ; il vise aussi des *buts* particuliers et met en œuvre des *connaissances* et *technologies* de travail l'étant propres ; il porte également sur un *objet* de travail dont la nature même est, comme on verra, grosse de conséquences pour les travailleurs ; enfin, il se déroule selon un certain *processus* duquel découlent certains *résultats* (ibid. p. 26).

Tardif et Lessard comprennent le travail comme étant « composite » ; d'une part « codifié » (réglementé, situé, prescrit) et, d'autre part, « flou » (ambigüe, informel). De la sorte, on propose d'entrer dans l'analyse du travail enseignant à partir de trois dimensions : l'activité (le travail tel et comme il est organisé et réalisé), le statut (rôle, processus, identité) et l'expérience (le travail tel et comme est vécu par l'acteur). Ceci amène à penser que l'enseignement est « une forme particulière de travail sur l'humain, un travail interactif où le travailleur se rapporte à son objet sous le mode fondamental de l'interaction humaine, du face-à-face avec autrui » (ibid. p 525).

1.6 Éléments de synthèse : l'inscription dans une analyse du travail enseignant

Nous proposons ensuite des éléments de synthèse des notions d'action, de pratiques, d'activité et de travail. Celles-ci ont été retenues sur la base d'un auteur central proposant des concepts relativement larges[75] :

Notion	Auteur	Posture	Entrée
Action	Bronckart (2010)	Forme d'intervention humaine (individuel/collective) orientée dans le monde	Action (individu), activité (collectif)
Pratiques	Beillerot (1996)	Réalité sociale à double nature : règle (objectifs, idéologies, stratégies) et action (gestes, conduites, langages)	Activité (déclarée et/ou observée)
Activité	Barbier (2011)	Ensemble de processus qui engagent à un être humain (individuel/collectif) vis-à-vis de son environnement, en provoquant des transformations.	Activité (déclarée et/ou observée)
Travail	Tardif et Lessard (1999)	Exercice réalisé dans un espace organisé, avec de buts, de connaissances et de technologies, portant sur un objet et se déroulant par de processus qui ont des résultats.	Activité, statut, expérience

Tableau 14. Postures sur les notions d'action, de pratiques, d'activité et de travail.

Notre inscription dans l'analyse du travail enseignant se fonde sur deux arguments :

- Dépasser le modèle normatif de ce que les enseignants doivent faire (Tardif et Lessard, 1999), qui est celui mené dans l'énorme majorité des travaux chiliens dans la perspective de la formation des enseignants ;
- Privilégier une vision complexifiée de l'analyse du travail des enseignants, en incluant plusieurs composantes de leur métier (espace, buts, connaissances, technologies, objet, processus et résultats) ;
- Expliciter, à travers la notion de travail, le caractère « professionnel » du métier. S'agissant d'un travail formel (contractuel, normé…), c'est un type d'activité, d'action ou de pratique bien précise. Dans ce sens, aborder le travail comme tel peut être révélateur d'éléments exclusifs du métier.

Bien que ces deux premières raisons ne soient pas exclusives de l'entrée par le travail, la troisième nous semble mettre en avant que le travail enseignant n'est pas une quelconque activité, action ou pratique : il s'agit d'une activité, action ou pratique professionnelle.

[75] Ces concepts ne présentent pas les nuances de différents travaux, mais, dans leurs généralités, ils préservent la possibilité de développer leurs spécificités.

2. Autour de la notion de difficulté professionnelle

L'étude de la difficulté professionnelle est en soi-même « difficile », particulièrement à trois titres : l'obscurité sémantique de la notion de difficulté (obstacle, barrière, imprévu, erreur et difficulté se présentent comme étant des notions voisines, voire synonymes), les études qui s'occupent des difficultés professionnelles n'explicitent quasiment jamais la notion de difficulté mobilisée et l'analyse du travail enseignant par les difficultés professionnelles reste une approche assez inédite dans la recherche.

Afin de préciser la notion de difficulté professionnelle qui sera employée, nous montrons un certain nombre de travaux où elle a été plus ou moins directement abordée pour, ensuite, mettre en avant l'intérêt de l'étude de la difficulté professionnelle.

À travers la lecture de travaux scientifiques en Sciences de l'éducation abordant directement et indirectement la difficulté, on a pu distinguer trois conceptions de la difficulté : le **caractère difficile** de quelque chose, la **difficulté dans la réalisation** de quelque chose et **être en difficulté**, être dans une situation difficile.

Ensuite, nous allons expliciter brièvement ces études groupées par visée sur la difficulté.

2.1 La difficulté comme caractère

L'étude du travail enseignant amenant à la vision d'un métier « difficile » interpelle sa globalité. Plusieurs recherches ont été conduites en ayant pour but une intelligibilité du travail enseignant, donc de saisir les dimensions et la complexité du métier.

L'étude réalisée par Tardif et Lessard (1999), comme nous l'avons déjà signalé, comprend le travail enseignant comme étant « composite » (simultanément « codifié » et « flou »). Bien que ces auteurs ne thématisent pas la notion de difficulté, celle-ci se sous-entend dans le projet même de saisir la globalité du travail enseignant :

> […] nous proposons donc de décrire et de comprendre ce travail, en enregistrant ses différents aspects composites, afin de mettre en lumière les tensions, contradictions et dilemmes qu'ils provoquent ou entraînent au sein même de sites du labeur quotidien, y compris au sein de la subjectivité des acteurs au travail (ibid., p. 35).

De même, l'ouvrage de Lantheaume et Hélou (2008) révèle que la difficulté « n'est pas seulement ce qui ne va pas mais ce qui permet de décrire le travail, l'organise, le révèle à lui-même » (ibid., p. 1). Il s'agit donc d'une posture qui aborde la difficulté non pas comme une défaillance, mais comme le caractère même du métier.

Parmi les enjeux du travail enseignant, nous pouvons considérer :

- **La mobilisation des élèves** ; il s'agit du travail qu'entreprend l'enseignant pour intéresser ses élèves et réussir à les engager à jouer leur rôle d'apprenant. « Si l'enseignant ne parvient pas à produire cet intéressement, la classe sera difficile à tenir et les élèves progresseront peu » (ibid., p. 2). Le constat est que les élèves sont de plus en plus difficiles à intéresser, donc l'énergie dédiée par l'enseignant à trouver le bon thème ou la bonne activité est très importante, sans pouvoir toujours réussir à faire participer ses élèves ;
- **La porosité entre la sphère professionnelle et la sphère personnelle** ; étant donné le temps alloué à la préparation des cours visant l'intéressement des élèves, beaucoup d'enseignants ne parviennent pas à délimiter les espaces et les temps de travail **;**
- **Le « bon » travail** ; la diversité des missions des enseignants, les conditions hétérogènes pour mener le travail d'enseignant et le temps investi dans l'adaptation des activités à la « réalité » école (motivation des élèves, ressources de l'établissement…), rendent très lourde la compréhension de métier. Dépendant de chaque établissement, le travail collectif de génération d'un projet visant un travail « en bloc » (avec des critères en commun pour les enseignants) ou critique et réflexif sera soit inexistant soit très compliqué, empêchant aussi dans une certaine mesure le repli individuel.

2.2 La difficulté à réaliser

Dans la tradition de Bandura (Bandura, 2003), le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) a été employé pour l'étude du niveau de maitrise « déclarée » des enseignants en agronomie, vis-à-vis des différentes tâches liées à leur labeur professionnel (Marcel, 2008).

Ce travail explore l'apport de la formation initiale comme un processus de préparation au métier. Il est possible de dégager de l'analyse du SEP les tâches perçues comme moins maitrisées, donc celles qui posent plus de difficultés aux enseignants.

Parallèlement, nombre de travaux portent sur les imprévus dans la salle de classe des enseignants débutants ou en début de carrière (Chouinard, 1999; Flores, 1999; Huber & Chautard, 2001; Perrenoud, 1996). Parfois ces approches sont enrichies en contraste avec les stratégies de gestion des problèmes ou les savoirs professionnels des enseignants expérimentés (Marcel, 2004a; Tochon, 1993).

Comme dans tout métier, le contact quotidien de l'enseignant avec son milieu professionnel provoque un « rodage » qui marque l'apport de l'expérience, car « Les experts et les novices diffèrent dans leur stratégie de résolution de problème, l'optique experte étant relativiste et singulière, adaptée au contexte, au contraire des généralisations théoriques des novices » (Tochon, 1993). Dans ce sens, il est possible d'identifier les difficultés des enseignants débutants et de mettre à leur service l'expérience des enseignants confirmés.

2.3 La difficulté comme vécue

L'enseignement est un travail humain réalisé par et pour des humains et il est emblématique parmi les métiers adressés à autrui (Piot, 2005a). Ce travail présente toute sorte d'obstacles et d'imprévus ; toutes les contraintes matérielles et temporaires et les conditions de travail sont constitutives d'une activité professionnelle complexe. En dépendant du caractère de chaque individu, « les enseignants « pris au piège » d'un métier de plus en plus ingrat s'efforcent de « sauver les apparences » et d'échapper à la destruction de leur identité » (Woods, 1997).

Dans les dernières années, une croissante préoccupation pour les conditions de travail, dont la question de la souffrance a pris force. Dans le contexte de l'enseignement, Lantheaume et Hélou (2008) ont réalisé une étude visant à « exposer comment les difficultés du métier d'enseignant organisent aussi bien les douleurs et les souffrances ordinaires que les plaisirs et la reconnaissance qu'il procure » (ibid., p.1).

Dans le paradoxe d'un métier au cœur du travail collectif, mais qui est réalisé dans une énorme solitude et incompréhension, les enseignants peuvent se fragiliser (voire se briser) face à la difficulté du métier.

L'étude de cette dimension de la difficulté et la demande sociale a favorisé le développement de dispositifs d'écoute pour les enseignants. Tel est le cas de l'action IDEDACT (Identification des Difficultés des Enseignants pour l'Amélioration de leurs Conditions de Travail) de l'Enseignement Agricole, cherchant le soutien émotionnel des enseignants en difficulté (Dumas & Veyrac, 2011).

2.4 Éléments de synthèse : la difficulté professionnelle

Bien que le nombre de travaux recueillis ne soit pas énorme, la polysémie de la notion de difficulté rencontre son équivalent dans la recherche en éducation. Les trois visées sur la difficulté repérées dans le contexte des études scientifiques sur l'enseignement peuvent être résumées à travers de ce tableau récapitulatif :

	La difficulté comme caractère	La difficulté à réaliser	La difficulté comme vécue
Caractéristique	Le sujet considère la chose comme étant difficile dans son ensemble	Le sujet a du mal à réaliser quelque chose ou des obstacles précis se présentent dans sa réalisation	Le sujet est en difficulté, car la chose touche son intégrité physique et/ou psychique
Illustration	Les métiers adressés à autrui sont complexes, car il faut faire face à la subjectivité du public et aux conditions de travail souvent défavorables	Il est très difficile de donner des mauvaises nouvelles à un patient face à l'évolution d'une maladie	Un enseignant peut vivre une difficulté comme étant insurmontable au point de mettre en cause sa qualité professionnelle et/ou personnelle (*burnout*)

Tableau 15. Types de difficulté.

La première famille de difficultés fait référence à ce que l'on peut considérer comme l'image générale d'une activité complexe. Dans ce sens, quand les tâches, les conditions de

réalisation, bref le contexte d'une activité, compliquent la conduction de l'individu, alors nous pouvons considérer qu'il s'agit d'une activité difficile dans son ensemble.

La deuxième famille de sens marque plutôt la gêne à réaliser quelque chose. Il s'agit d'un élément particulier de l'activité qui pose des problèmes en relation avec l'action envisagée ou réalisée. Dans le cas de l'enseignant, il peut parfaitement avoir des problèmes pour accomplir une tâche ; un enseignant qui a du mal ou qui croit avoir du mal à réaliser quelque chose (par exemple la planification des cours). De même, quelqu'un ou quelque chose peut empêcher que l'action ait lieu et/ou son déroulement ; un élève qui fait trop de bruit pendant que l'enseignant parle peut être perçu comme un obstacle pour atteindre les objectifs de l'enseignant.

Enfin, la troisième famille groupe les cas où l'acteur « vie » l'ensemble de la situation comme étant extrêmement difficile. Dans ce cas, l'accent est au niveau de l'intégralité psychophysique de l'acteur, parfois fragilisée par des situations éprouvantes. Du point de vue de l'enseignant, le manque de reconnaissance de son travail et/ou le stress provoqué par son activité professionnelle, peuvent provoquer de la souffrance.

Ponctuellement, nous entendons par difficulté soit (1) le caractère même d'une phénomène perçue dans son ensemble comme difficile, (2) l'élément ponctuel qui fait obstacle ou (3) l'état psychopsychologique éprouvant et potentiellement déstabilisateur pour le sujet impliqué. Ces trois angles de la difficulté seront étudiés dans le contexte du travail enseignant.

La spécificité de la difficulté que nous allons traiter est qu'elle relève du contexte « professionnel », de la profession. Dubar et Tripier (Dubar & Tripier, 1998) distinguent quatre façons de comprendre la profession :

- Comme déclaration ou vocation professionnelle affirmée, liée au vocable latin *ministerium*, dans le sens de se déclarer au service de quelque chose (niveau vocationnel) ;
- Comme emploi ou classification professionnelle, c'est l'objet (cause, individu...) d'engagement ou de motivation (niveau de connaissance) ;

- Comme métier ou groupe professionnel, sous la forme d'un sentiment d'appartenance à un groupe d'individus faisant la même chose (niveau identitaire) ;
- Comme fonction ou compétence reconnue, dans la mesure où on est perçu comme étant compétent (niveau de reconnaissance).

Nous allons considérer tout obstacle issu de l'activité de l'enseignant comme une « difficulté professionnelle ». De cette manière, elle sera comprise globalement comme toute situation, élément ou objet du processus de travail étant une source d'épreuves pour l'acteur, voire le processus en lui-même.

Cette compréhension provisoire de la difficulté professionnelle aura un statut opératif dans la phase empirique de la thèse, mais elle sera aussi actualisée à partir des données sur la réalité du travail : ce que les enseignants comprennent comme difficulté professionnelle et la difficulté professionnelle repérée.

3. Des « guides » pour l'analyse du travail enseignant

Comme nous l'avons déjà signalé, les notions de « travail enseignant » et de « difficulté professionnelle » sont les éléments fondamentaux de notre question de départ. La première sera opérationnalisée à travers le dispositif méthodologique et elle implique une vision compréhensive sur le travail enseignant préalable, en attente d'une hypothèse explicative. La deuxième, sous la forme de « ce que nous cherchons » à caractériser, possède un statut de notion en construction, car elle sera complétée à la lumière des données.

Dans ce contexte, il est impératif d'éclaircir les éléments constitutifs de notre posture sur le travail enseignant. Ensuite, nous explicitons les deux angles venant alimenter notre approche et sur lesquels repose notre chantier empirique : le système de pratiques professionnelles (Marcel, 2004b, 2005) et les trois dimensions du travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999).

3.1 Le système de pratiques professionnelles

Bien que la pratique d'enseignement soit l'une des parties du métier à laquelle les enseignants consacrent une énorme partie de leur temps, réduire le travail enseignant

exclusivement aux tâches liées à l'enseignement serait omettre d'autres types de pratiques professionnelles.

Tenant compte d'une vision plus compréhensive des diverses composantes du travail enseignant, nous empruntons l'idée développée par Marcel (2004, 2005) de l'imbrication des pratiques professionnelles ayant lieu à l'intérieur de l'école ou en dehors d'elle. Fondé sur le paradigme systémique (Morin, 2008), Marcel (2004) affirme l'existence de diverses pratiques professionnelles qui interagissent mutuellement. Dans ce sens, nous pouvons comprendre :

> […] chaque « catégorie » de pratiques professionnelles comme un sous-système d'un système général. Ces différents sous-systèmes sont envisagés en interrelation entre eux et nous pourrions dire, quitte à être un peu rapide, qu'il défend l'hypothèse que les pratiques d'enseignement individuelles dans la classe ne sont pas indépendantes des pratiques collectives des enseignants dans l'école (et réciproquement) (ibid., p. 94).

Cette posture nommée par l'auteur « Système des Pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire » (SPPEP), n'étant pas explicative, mais compréhensive possède un engagement épistémologique faible, tout à fait compatible avec notre projet. Cependant, comme cette interprétation est conçue dans le contexte des enseignants du primaire, nous sommes forcés de présenter une adaptation pour le cas de l'enseignement secondaire agricole :

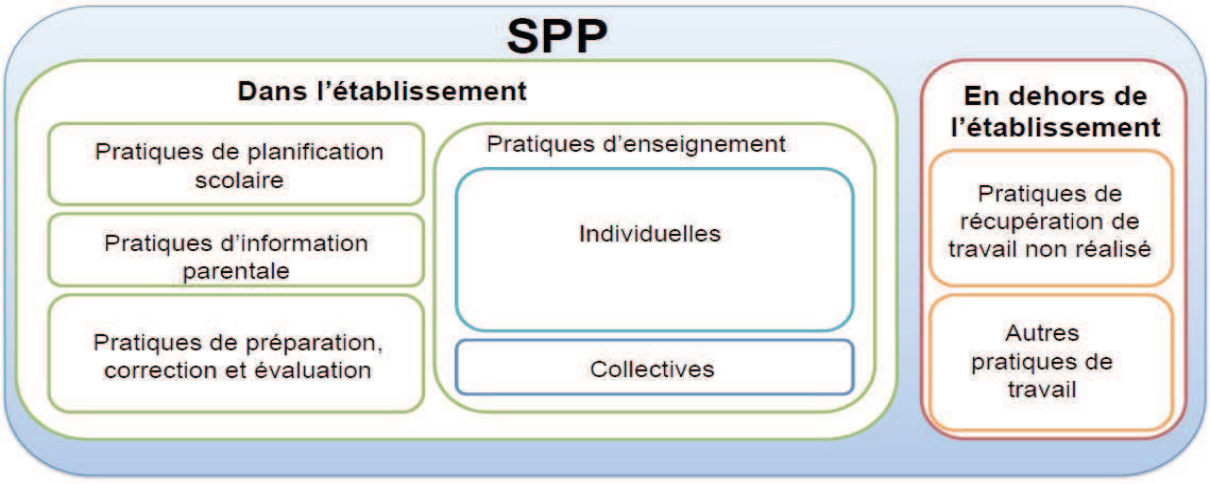


Figure 3. Système de Pratiques Professionnelles (SPP).

Même si le travail enseignant est conduit par l'enseignant dans une autonomie relative, il a lieu dans des espaces et des temps spécifiques et il doit se développer en harmonie avec les propos institutionnels (établissement, ministère de tutelle) où le travail collectif (avec les élèves, collègues, équipe de pilotage…) s'avère fondamental. Ces éléments et bien d'autres conditionnent fortement l'ensemble de pratiques professionnelles, qui seront analysées dans cette thèse à partir des trois dimensions d'entrée dans le travail enseignant, définies par Tardif et Lessard (1999).

3.2 Les trois dimensions du travail enseignant

Comme il a déjà été annoncé, le deuxième élément faisant partie de notre posture sur le travail enseignant est l'idée de l'existence de trois dimensions du travail enseignant développée par Tardif et Lessard (1999). Ayant déjà abordé le projet général de ces auteurs, nous décrivons rapidement les trois dimensions évoquées :

- Le travail comme **activité**, qui rassemble les structures organisationnelles de l'activité et le déroulement même de l'activité (travailleur, produit, but, outils, savoirs) dans une dimension sociale ;
- Le travail comme **statut**, qui renvoie à l'identité de l'enseignant dans l'organisation du travail et dans l'organisation sociale comme définisseurs des rôles et des positions des acteurs au moyen de règles ;
- Le travail comme **expérience**, celle-ci comprise comme le travail vécu dans un double sens : comme un processus d'apprentissage permettant d'acquérir des certitudes sur le

contrôle des situations de travail et comme processus où l'intensité et la signification des situations vécues par l'individu sont au cœur même de cette expérience.

Ces trois dimensions du travail enseignant possèdent aussi un caractère compréhensif du travail, ne cherchant pas l'explication des rapports, mais la constatation de leur existence (description). L'intégration de cette visée compréhensive du travail enseignant respecte l'engagement épistémologique faible d'un concept « guide » au service de la démarche abductive.

Les dimensions du travail enseignant, largement traitées et détaillées par Tardif et Lessard, seront mises au service de notre chantier, celui-ci étant beaucoup plus modeste et réduit que celui de ces auteurs. Appliquées pour le cas des enseignants de spécialités agricoles de l'enseignement secondaire chilien, ces dimensions seront opérationnalisées en ligne avec les travaux menés par le groupe de recherche en éducation de l'École Nationale de Formation en Agronomie (ENFA, UMR-EFTS), qui a pris en charge la mise en place de l'observatoire sur le travail des enseignants et des formateurs de l'Enseignement Agricole français (Marcel, Murillo, & Bouillier-Oudot, 2011, 2013)[76].

Nous esquissons ensuite les éléments théoriques qui guideront l'étude de l'enseignement technique et professionnel agricole chilien :

Dimension du travail :	**Modalité dimensionnelle :**	**Entrée à la dimension par :**
Activité	Structure organisationnelle de l'activité	L'organisation du travail
	Processus de travail	Les activités professionnelles
Statut	Identité dans l'organisation du travail	Le rapport au métier
	Identité dans l'organisation sociale	
Expérience	Apprentissage et développement professionnel	L'expérience professionnelle
	Le travail signifié	Le travail comme vécu

Tableau 16. Eléments théoriques adaptés de l'observatoire de l'Enseignement agricoles (Marcel & al., 2011, 2013)

Le tableau ci-dessus montre les dimensions du travail enseignant ainsi que leurs modalités dimensionnelles (Tardif et Lessard, 1999). Cependant, l'ampleur du chantier demande des choix d'analyse, dans le sens de la détermination d'objets privilégiés. Dans ce sens, cinq entrées pour l'étude du travail enseignant ont été adaptées et retenues. Nous y reviendrons dans la partie méthodologique et d'opérationnalisation, chapitre 7.

[76] Deux éléments dirigent ce choix : la mobilisation d'approches théoriques générales semblables et la production de données (Chili-France) passibles d'être comparées, voire contrastées.

Synthèse du chapitre 6

Ce chapitre se présente comme une mise en exergue des deux notions principales de la thèse : travail enseignant et difficulté professionnelle. L'objectif a été d'expliciter notre inscription et positionnement dans un univers conceptuel très hétérogène.

La notion de travail enseignant retenue prend sa force de la tradition de l'ergonomie et des analyses des pratiques et de l'activité, en se revendiquant sociologique. Les concepts d'action, pratique(s), activité et travail, possèdent des éléments en commun, malgré leurs spécificités liées aux courants théoriques de référence.

Nous nous inscrivons dans une perspective alimentée par :

- Le travail enseignant comme un système de pratiques professionnelles (Marcel, 2004, 2005) ;
- Le travail enseignant comme étant tridimensionnel : activité, statut et expérience (Tardif et Lessard, 1999).

Ces deux ancrages sont caractérisés par une vision compréhensive du travail enseignant, ce qui les rend compatibles avec notre démarche abductive en quête de concepts présentant un engagement épistémologique faible (descriptif, compréhensif). Dans cette logique, le travail est compris comme un système de pratiques professionnelles qui se conduit sous la forme d'un processus ayant lieu dans un espace organisé et composé de buts, connaissances, technologies, objets et résultats, passible d'être abordé par les dimensions de l'activité, le statut et l'expérience.

De même, en ce qui concerne la notion de difficulté professionnelle ; celle-ci est conçue à partir de trois types : comme une chose dont le caractère est difficile, comme un élément faisant obstacle ou comme un vécu où l'acteur est en difficulté. En ce qui concerne le volet professionnel de la difficulté, nous retendrions 4 niveaux : vocationnel, connaissance, identitaire et reconnaissance (Dubar et Tripier, 1998).

La difficulté professionnelle est comprise comme toute situation, élément ou objet du processus de travail étant source d'épreuve pour l'acteur (y inclus le processus en lui-même) et affectant les aspects vocationnels, de connaissances, d'identité et de reconnaissance.

L'analyse du travail enseignant à travers le biais de la difficulté professionnelle se fera par les trois dimensions du travail :

- L'activité s'occupera de situer les éléments organisationnels du travail, ainsi que l'activité en elle-même ;
- Le statut, s'occupera du repérage des éléments du rapport au métier ;
- L'expérience, s'occupera de l'identification des aspects du vécu au travail.

Les objets précis de chacun de ces trois chantiers seront explicités en détail dans le chapitre 7, ainsi que dans la présentation de chaque enquête de terrain.

CHAPITRE 7 : Dispositif méthodologique

Ce chapitre présente les aspects théoriques et opératoires du dispositif méthodologique de la thèse. Il est caractérisé par une approche mixte qui met en relation des regards quantitatifs et qualitatifs, avec une dominante sur ce dernier. Le fond contenant cette procédure est celui de l'abduction, en tant qu'il assure une structure à respecter, marquée par une posture de découverte scientifique.

Afin d'argumenter ce choix méthodologique, nous abordons la question de la méconnaissance et de la mauvaise utilisation de l'approche mixte, fait qui a favorisé la confusion méthodologique, au profit des critiques vis-à-vis cette procédure. Ensuite, nous détaillons comme nous opérationnalisons l'approche mixte, dans les divers éléments des chantiers qui ont été mis en place au long de la partie empirique.

1. L'approche mixte comme choix méthodologique

Quand on pense aux approches méthodologiques en sciences humaines et sociales, on pense forcement aux méthodes qualitative et quantitative. La première se centre sur la subjectivité de l'individu et l'individualité de la situation, en traitant souvent un nombre d'observations restreint, avec une grande finesse. Au contraire, la deuxième approche s'intéresse à la mesure de grandes masses de données pour le repérage de traits en commun, dans un but descriptif et/ou explicatif d'un phénomène ou d'un comportement. Ces deux angles méthodologiques apportent des éclairages divers, qui peuvent être conçus comme étant irréconciliables ou complémentaires.

Au niveau de la pratique scientifique, une « troisième voie » méthodologique, celle de l'approche mixte, a été mise en exergue depuis plusieurs années (Karsenti & Savoie-Zajc, 2000; Patton, 1990; Pinard, Potvin, & Rousseau, 2004). L'idée centrale de cette posture est celle de la rétroalimentation des interfaces qualitative et quantitative, dans la perspective

d'une construction méthodologique unique, qui peut permettre un niveau de compréhension de l'objet de recherche (et des résultats) plus proche de la complexité du réel.

Des réticences face à l'approche mixte n'ont pas tardé à se faire entendre, la critique principale étant les différences - notamment ontologiques et de mesure de l'objet - entre ces deux regards de la réalité (Howe, 1988). Ainsi, une méthodologie hybride ne serait pas possible, car il y a en jeu deux paradigmes de nature différente : le positivisme dans l'approche quantitative et l'interprétation ou la visée herméneutique, dans l'approche qualitative (Niglas, 2004).

Comme nous sommes au cœur d'une controverse[77], qui d'ailleurs a fait objet de plusieurs analyses (Bryman, 2006; Niglas, 2004; Pinard et al., 2004), nous souhaitons éclaircir les fondements du choix d'employer l'approche mixte.

Pour ce faire, nous abordons dans un premier temps la notion d'approche mixte, à travers des diverses propositions d'articulation pour, ensuite, décrire les principaux éléments de critique à l'approche mixte. Enfin, en adoptant l'hypothèse de la complémentarité, nous décrivons les conditions pour le montage d'une étude basée sur cette approche.

1.1 L'approche mixte et ses modalités

Sous les appellatifs de « multi-méthode » (*multi-methods*), « multi-stratégie » (*multi-strategy*), « méthode mixte » (*mixed-methods*) ou « méthodologie mixte » (*mixed-methodology*), l'approche mixte consiste à mettre au service d'une étude les approches quantitative et qualitative (Bryman, 2006).

Il s'agit d'une pratique scientifique parue dans les sciences humaines et sociales de la main de la sociologie et des sciences du comportement vers les années 80, principalement dans le monde anglophone. Très répandue dans l'actualité, la formalisation de l'approche mixte est en plein développement ; d'une part dû aux chercheurs eux-mêmes qui utilisent

[77] Ce sujet est très peu développé dans les langues espagnole et française (Pinard, Potvin, & Rousseau, 2004), mais thématisé plus largement dans la recherche anglophone. Il s'agit d'un point aveugle de la recherche, dont un indicateur est l'analyse réalisée par Bryman (2006) : sur 232 articles scientifiques recensés revendiquant une approche mixte, il n'a pu identifier que 10 qui explicitaient leurs détails méthodologiques.

cette méthode de façons diverses et sans expliciter les détails de son choix, d'une autre part parce qu'il y a eu des résistances dans le monde scientifique vis-à-vis de son emploi[78].

Des congrès internationaux (*Mixed Methods International conference*, qui célèbre leur 9e édition en 2013), des manuels (Creswell & Plano Clark, 2011; Tashakkori & Teddlie, 2003) et une revue scientifique complètement qui y est dédiée (*Journal of Mixed Methods Research*, JMMR, Sage), témoignent de l'effort pour la stabilisation de l'approche mixte.

Après plusieurs essais de définition, on s'appuie plutôt sur les caractéristiques fondamentales ou les patrons de la recherche par méthodes mixtes :

- recueil et analyse convaincante et rigoureuse des données à la fois qualitatives et quantitatives (basées sur les questions de recherche) ;
- mélange (ou intégration ou liaison) de ces deux types de données, soit simultanément pour les combiner (ou les fusionner), soit séquentiellement pour avoir davantage une construction sur l'autre, ou pour insérer l'une dans l'autre ;
- donne la priorité à l'une ou aux deux formes de données (en termes sur laquelle la recherche met l'accent) ;
- emploie ces procédures dans une étude ou dans plusieurs phases d'un programme de recherche ;
- incorpore ces procédures dans le regard du monde et les visions théoriques ; et
- combine ces procédures dans les conceptions spécifiques de la recherche en lien direct avec le plan pour conduire l'étude (Creswell & Plano Clark, 2011).

Un essai de formalisation de cette méthode est l'identification d'une typologie de l'emploi et de la fonction de l'articulation entre la visée quantitative et qualitative (Bryman, 2006; Greene et al., 1989).

Modalités d'approche mixte	Objectif	Procédure
Triangulation (*triangulation*)	Augmenter la validité des concepts et des résultats d'enquête en neutralisant ou en maximisant l'hétérogénéité des sources pertinentes	Convergence, corroboration, correspondance des résultats de différentes méthodes. L'accent est sur la corroboration entre les deux types de données

[78] On peut distinguer plusieurs périodes dans le développement de l'approche mixte : formative, de débat, de développement procédural, expansion et soutien et réflexive. Plus de détails en Creswell et Plano Clark (2011, p.23-30).

Modalités d'approche mixte	Objectif	Procédure
Complémentarité (*complementarity*)	Augmenter l'intelligibilité, la pertinence et la validité des concepts et des résultats d'enquête à la fois par la capitalisation des forces inhérentes à la méthode et par la lutte contre les préjugés	Élaboration, amélioration, illustration, clarification des résultats des deux méthodes
Développement (*developement*)	Augmenter la validité des concepts et des résultats d'enquête en capitalisant les atouts inhérents aux méthodes	Employer les résultats issus d'une méthode pour développer ou informer l'autre méthode, au niveau de la constitution de l'échantillon et de l'implémentation
Initiation (*initiation*)	Augmenter la portée et la profondeur des résultats d'enquête et des interprétations, en les analysant à partir de différents points de vue paradigmatiques et méthodologiques	Découverte de paradoxes, de controverses et de contradictions entre les résultats des deux méthodes, ainsi que de nouvelles perspectives d'analyse des questionnements
Expansion (*expansion*)	Augmenter la portée de l'enquête en sélectionnant les méthodes les plus appropriées pour les divers composants d'enquête	Élargir la recherche en employant différentes méthodes pour diverses composantes ou étapes

Tableau 17. Modalités de l'approche mixte adaptées de Greene et all. (1989)

Le tableau ci-dessus montre une version synthétisée des 5 types d'articulation[79], identifiés à travers de l'analyse de 57 articles à approche mixte (Greene et all., 1989, p. 259).

La typologie a été aussi croisée avec trois modalités d'articulation possible entre le qualitatif et le quantitatif : intégration durant l'interprétation de données, intégration durant l'analyse et l'interprétation et la non-intégration (ibid., p. 271). Ce dernier élément vise à éclaircir à quel niveau a lieu l'intégration des volets qualitatif et quantitatif.

1.2 Critique de l'approche mixte : quantitatif et qualitatif comme regards irréconciliables

Plusieurs critiques ont été réalisées autour de l'approche mixte. Malgré cela, nous pensons qu'elles s'adressent plutôt à l'utilisation de la méthode et, en moindre niveau, au principe en lui-même. Effectivement, la légèreté méthodologique dans l'emploi de cette approche a alimenté une mauvaise image.

L'un des détracteurs le plus sévère est Howe (1988). L'argument principal de sa critique se place au niveau de « Kinds of Quantitative and Qualitative Data » (ibid., p. 11). D'après lui, les données conçues avec chacune de ces deux approches se différencient autant

[79] Une autre typologie de 16 cas a été proposée par Bryman (2006). Il s'agit d'une étude sur 232 articles. Voir tome II, CD-Rom annexe 4.

ontologiquement que du point de vue du dimensionnement (*measurement*) et, ces deux niveaux sont très souvent confondus.

1.2.1 La question ontologique

La différence ontologique fait référence à la nature antinomique des approches, dans le sens où « le positivisme et le paradigme interprétationniste sous-tiennent les méthodes quantitative et qualitative, respectivement ; ces deux genres de paradigme sont incompatibles ; par conséquent, ces deux genres de méthode sont incompatibles » (Howe, 1988, p. 10).

Nous pensons que cette objection implique une autre problématique qui n'est pas explicitée par Howe : est-ce que la méthode (qualitative, quantitative, mixte) de recherche renvoie à une vision du réel ou à une façon de cueillir les données et de les exploiter ? Pour cet auteur, il s'agit bien évidemment d'une posture proche de la première option. Cependant, pour d'autres chercheurs ce n'est pas le cas, car pour eux la distinction entre recherche qualitative et quantitative ne s'applique « de façon correcte qu'aux procédés utilisés dans une recherche et, à l'intérieur de ceux-ci, qu'aux échelles de mesure » (Pelletier & Demers, 1994) et, dans ce sens, elles seront « de tactiques dérivées de la stratégie préférée du chercheur qu'elle caractérise » (ibid., 758).

Dans ce premier débat, nous nous situons dans la logique de concevoir le choix méthodologique comme un chemin qui correspond à une façon de voir le phénomène et son contexte, donc de concevoir la recherche à part entière.

Cependant, un autre point d'analyse de la question nous semble plus polémique. Nous pensons que, derrière la posture de Howe, il existe une acceptation de la dichotomisation entre le positivisme et les postures plus herméneutiques qui, historiquement, ont été en guerre. Les discussions épistémologiques et théoriques ont eu, bien évidemment, des conséquences méthodologiques, dont l'identification de l'approche quantitative avec le premier paradigme et de l'approche qualitative avec le second. Ceci explique pourquoi l'auteur assimile les données qualitatives comme étant « intentionnalistes » (intention, valeurs, croyances) et les données quantitatives comme étant « non-intentionnalistes » (sans intentions, ni valeurs, ni croyances).

Pouvons-nous faire nôtre ces notions sans ses évolutions et conséquences au cour du temps ? À la lumière de nouvelles postures sur la complexité du réel (Maturana & Varela, 1994; Morin, 1990a, 2008)et donc sur la nécessité de complexifier la façon de le saisir, il nous semble que le positivisme naïf se voulant complètement objectif est en voie de disparition (si n'est pas déjà absolument disparu). Dans ce sens, l'évolution de démarches méthodologiques vers l'exploration d'autres chemins non dichotomiques il est tout à fait logique.

1.2.2 La question du dimensionnement

Le deuxième genre de problème évoqué par l'auteur est celui du « dimensionnement » (*measurement*), c'est-à-dire des éléments qui sont mesurés par chaque approche : « les données sont qualitatives si elles correspondent à une échelle de mesure catégorielle; les données sont quantitatives si elles correspondent à une échelle ordinale, d'intervalle ou de ratio » (Howe, 1988, p. 11).

Ce questionnement a tout à fait sa place, car il est difficile d'affirmer que l'approche quantitative vise exactement le même objet que l'approche qualitative. En revanche, ce que l'on peut mettre en cause est la vision monodimensionnelle de l'objet de recherche qui soutient cette posture. Autrement dit, affirmer que les deux approches visent deux types de données différents et, que par là même, il existerait d'emblée une incompatibilité, c'est affirmer indirectement que l'on aspire à étudier le phénomène en question à partir d'une seule dimension.

Pour nous, les travaux qui confrontent les données intrinsèques (ce qui relève du sujet) et extrinsèques (ce qui relève du contexte ou du point de vue du chercheur) visent précisément à rendre compte de la complexité de l'objet de recherche (Marcel, 2005; Talbot & Veyrunes, 2012). Les modèles multi-référentiels, bien que critiqués, en sont un autre exemple (Ardoino, 1993).

Le sérieux d'une recherche, nous semble-t-il, n'est pas dans le fait de réduire le phénomène à l'une de ses dimensions pour une affaire de sureté méthodologique mais dans la description/compréhension/explication la plus complète, donc la plus complexe. Dans ce sens, nous soutenons que l'approche mixte est une voie légitime pour la rechercher, à condition d'être formalisée, développée et explicitée.

1.3 Conditions pour la défense de l'approche mixte

Nous défendons la posture de la validité de l'approche mixte, dans la mesure où l'on respecte un certain nombre de normes. Il s'agit d'un protocole minimal établi pour assurer l'explicitation des deux genres de problématiques évoquées plus haut :

a) Épistémologie de la méthode, dans laquelle on doit mener *a minima* une réflexion autour des **paradigmes** des approches quantitatif et qualitatif et de la **nature des données** résultantes et de la possibilité d'une **articulation** entre ces deux regards.

Il est important à retenir que « la distinction entre quantitatif et qualitatif s'applique à plusieurs niveaux : données, conception et analyse, interprétation des résultats et paradigme épistémologique » (Howe, 1988, p.15). Dans ce sens, les chercheurs intéressés par l'emploi de l'approche mixte sont aussi d'emblée concernés par la construction de ce que l'on peut considérer comme un nouveau paradigme épistémologico-méthodologique : une troisième voie méthodologique.

b) Opérationnalisation de la méthode, dans laquelle on doit expliciter clairement l'**emploi** des deux approches (simultané ou séquentiel), l'existence d'une **approche prioritaire**, la **fonction** de l'intégration et les **stades** de la recherche où chacun intervient (questions, recueil de données, analyse, interprétation).

Dans un souci de méthodologie et de valorisation de l'approche mixte, se rendre repérable comme un chercheur favorable à cette méthode demande la clarification de chacun des éléments dans lesquels on intègre cette mixité :

Élément	Questionnement	Possibilités
Temporalité	À quel moment interviennent les approches ?	- Simultanément ; il n'existe qu'un outil qui intègre les deux approches
		- Séquentiellement ; il existe un outil qui fait intervenir d'abord un regard pour donner lieu à l'autre
Angle prioritaire	Existe-t-il une approche privilégiée ?	QUAL/quant ; davantage qualitatif
		qual/QUANT ; davantage quantitatif
		QUAL-QUANT ; les deux approches sont équilibrées
Fonction	Quel but a l'intégration des deux visées ?	Contraster/comparer les résultats
		Intégrer les angles d'entrée et/ou les résultats
		Montrer les controverses

Élément	Questionnement	Possibilités
Phase d'intervention	À quel stade interviennent les deux visées ?	Conception
		Analyse
		Interprétation
Données	Combien de types de données génère l'approche ?	Bi-source ; il y a deux sources différentes de données comparables
		Mono-source ; les données sont considérées comme étant une seule source

Tableau 18. Opérationnalisation de l'approche mixte, adaptée de Bryman (2006).

Avec la prise en compte de ces considérations épistémologico-méthodologique et d'opérationnalisation dans un dispositif méthodologique mixte, nous contribuons à renforcer le choix de recherche (ce qui relève du particulier, dans l'occurrence notre étude) et à collaborer à l'avancée de l'approche (ce qui relève du général, de faire avancer la science).

2. Opérationnalisation de l'approche méthodologique mixte

Dans ce sous-chapitre, nous explicitons la place des notions théoriques qui guident la démarche méthodologique. Pour ce faire, nous réalisons une synthèse des éléments de formalisation liés aux caractéristiques de l'objet de recherche et l'approche mixte, dans son lien avec le cadre théorique et son lien. Enfin, nous décrivons sommairement les chantiers liés à l'analyse du travail.

2.1 Formalisation de l'approche

En suivant, nous explicitons le lien entre l'objet de recherche et les interfaces quantitative et qualitative, ainsi que leur rôle dans l'ambition de complexifier la méthode.

2.1.1 Objet de recherche et approche mixte

La richesse de l'approche mixte est de permettre à la fois de cerner les diverses questions sur l'objet de recherche d'une façon différenciée et de faire face à des éléments de nature diverse qui entourent le phénomène.

L'objet « travail des enseignants des spécialités agricoles » a comme centre d'attention la notion de travail enseignant. Mais l'on parle d'un cas spécifique d'enseignant qui réalise son activité professionnelle dans un endroit spécifique, dans l'occurrence, les lycées agricoles. De même, nous avons choisi une approche par la difficulté professionnelle.

Les éléments « travail enseignant » (les enseignants en tant qu'acteurs), « lycées agricoles » (l'établissement comme contexte) et « difficulté professionnelle » (l'objet d'entrée dans le travail enseignant), ce sont les principaux axes de la recherche.

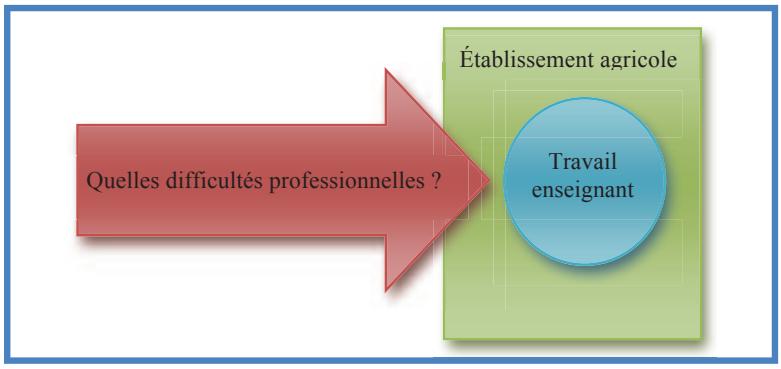


Figure 4. Principaux axes de la recherche.

Pour saisir cet objet complexe, il s'agit d'élaborer une approche méthodologique nous permettant de tenter une réponse à la question par les difficultés professionnelles des enseignants dans leur travail (voir figure ci-dessus). Dans ce contexte nous avons choisi une approche mixte par « expansion » qui opère dialogiquement par « développement » et par « complémentarité » :

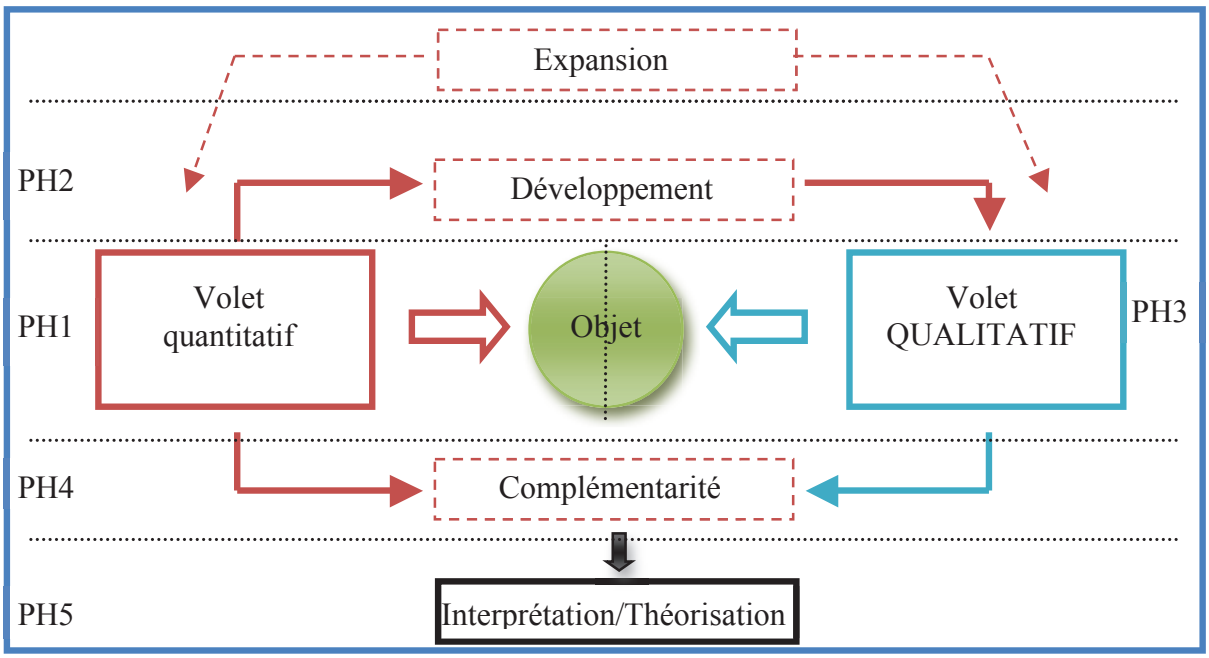


Figure 5. Phases de l'approche mixte et éléments de formalisation.

Comme le montre la figure ci-dessus, la phase empirique est déclinée en 5 phases (PH). Elle commence par un volet quantitatif (PH1) qui est appliqué à la fois pour décrire quelques dimensions de l'objet de recherche (flèche rouge du centre) et pour informer par « expansion » au volet qualitatif (PH2, flèches rouges en haut de la figure). Le volet qualitatif est mis en place pour décrire d'autres dimensions de l'objet de recherche (PH3, flèche bleue du centre), données qui seront confrontées à celles du volet quantitatif par « développement » (PH4, flèche rouge et bleu en bas de la figure). À l'issue de cette confrontation de données, on monte une étape d'interprétation et d'émergence de l'hypothèse, donnant lieu à la théorisation (PH5, flèche noire en bas de la figure).

La mise en place de la procédure se base donc sur une ontologie dialogique, qui conçoit les deux volets comme étant de dimensions différentes et complémentaires de l'objet.

2.1.2 Le travail enseignant comme système et ses dimensions : restitution et mise en place

Comme nous l'avons signalé auparavant, le travail enseignant comme système de pratiques professionnelles (Marcel, 2004b, 2005) et le travail enseignant étant multidimensionnel (Tardif et Lessard, 1999), ce sont les notions guidant l'entrée dans l'analyse du travail des enseignants des spécialités agricoles dans les lycées chiliens. Dans ce contexte, nous présentons un schéma synthétisant les approches, ainsi que ses étapes :

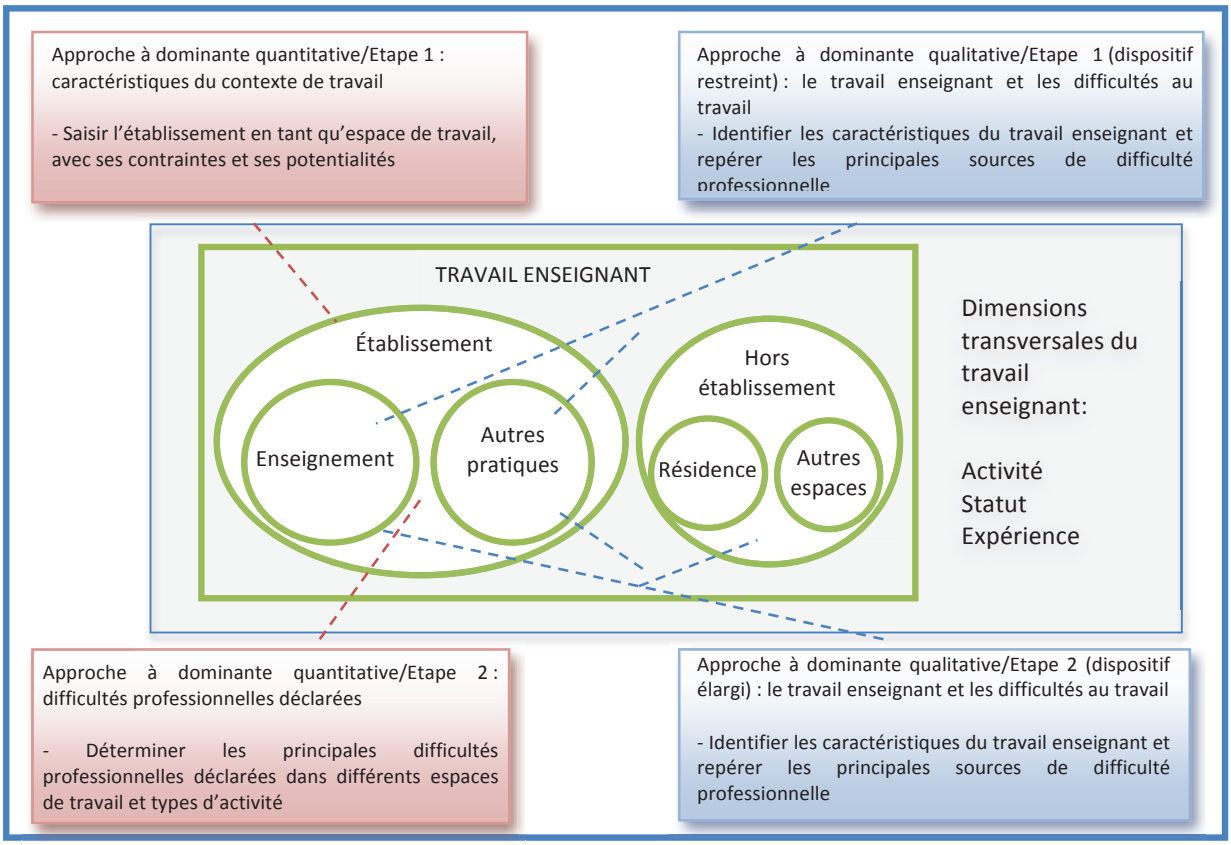


Figure 6. Restitution théorique et mise en place méthodologique.

Dans la figure ci-dessus on peut observer que le travail enseignant (éléments en vert) possède plusieurs sous-systèmes de pratiques professionnelles et qu'il est traversé par trois dimensions : activité, statut et expérience (carré gris dans la figure). Autant l'approche à dominante quantitative (les deux carrés en fond rouge) comme l'approche à dominante qualitative (les deux carres en fond bleu) se déclinent en deux étapes qui interviennent avec des objectifs spécifiques.

2.2. Les enquêtes de la méthode mixte

Les diverses approches et les étapes successives trouvent leur aspect plus concret dans les deux types d'enquêtes que nous menons tout au long de la partie empirique. Elles ont été conçues pour répondre à des questions différentes émanant du processus de recherche :

Enquête de terrain à distance		Enquête de terrain en présentiel	
Contexte	Quelles caractéristiques des établissements agricoles ?	**Dispositif restreint**	Quelles difficultés dans le travail enseignant ? (activités professionnelles, rapport au métier, expérience professionnelle)
Enseignants	Quelles difficultés dans le travail enseignant ?	**Dispositif élargi**	

Tableau 19. Les enquêtes de la partie empirique et les questionnements engagés.

La distinction entre ces deux enquêtes est faite tout simplement par la proximité ou distance entre le chercheur et l'objet d'étude, en prenant en compte les limites imposées par cette réalité de la recherche. D'une part, l'enquête de terrain à distance est davantage quantitative et elle vise à l'élaboration d'une esquisse de l'objet de recherche, nous permettant d'avoir un certain nombre d'indicateurs au double but de décrire (caractérisation de l'objet) et de monter l'enquête de terrain en présentiel (projet d'approfondissement).

En ce qui concerne l'enquête de terrain à distance, la première partie est consacrée à l'établissement scolaire comme contexte. Elle se veut un aperçu du terrain, ainsi qu'un outil pour constituer l'échantillon de lycées pour le travail de terrain. La deuxième partie cible le repérage des facettes du métier, les tâches et les activités qui posent le plus de problèmes aux enseignants des spécialités agricoles, venant à la fois à montrer la difficulté perçue par les enseignants (déclarée) et à préparer les outils de recueil de données sur le terrain pour accéder à la difficulté constatée.

D'autre part, l'enquête de terrain en présentiel est davantage qualitative et elle vise à un approfondissement de l'objet de recherche, nous permettant d'aller vers une description fine et une compréhension et éventuelle explication du phénomène étudié. La première partie cherche à la fois à tester les différents outils de recueil de données et à procurer des données riches sur certaines activités professionnelles, l'identité professionnelle et l'expérience du métier. La deuxième partie possède le même but, mais avec plus d'outils de recueil de données sur un nombre plus important d'établissements et d'enseignants.

Le tableau ci-dessous présente une synthèse des divers chantiers liés aux phases décrites ci-dessus:

Phase à distance			Phase de terrain		
Contexte	But	Forme	**Dispositif restreint**	But	Forme
	- Première approche des lycées - Constituer un échantillon	Enquête de terrain à distance auprès des équipes de pilotage des établissements (questionnaire)		- Test d'outils de recueil - Rendre compte du travail enseignant à travers des données riches	- Enquête de terrain en présentiel (entretiens, questionnaires)
Enseignants	But	Forme	**Dispositif élargi**	But	Forme
	- Aperçu de difficultés professionnelles - Alimenter les outils de recueil de données	Enquête de terrain à distance auprès des enseignants (questionnaire)		- Élargir les dimensions étudiées - Rendre compte du travail enseignant à travers des données riches	- Enquête de terrain en présentiel (entretiens, questionnaires)

Tableau 20. Phases et chantiers de la phase empirique.

Chacune de ces étapes possède, pour ainsi dire, une méthode spécifique et relativement indépendante (objectifs, outils de recueil de données), où les grandes lignes seront explicitées par la suite, tandis que les détails (type de questionnaire et d'entretien, conception des questions, modalités de mise en place) seront décrits dans la section 4 dédiée à la partie empirique où les groupes de données venant de différents chantiers sont exploités.

2.2.1 Les outils de recueil de données

Les outils de recueil de données appartiennent à deux familles, avec des déclinaisons :

- Questionnaires : à réponse ferme et à réponse ouverte
- Entretiens : semi-directive et autoconfrontation simple.

L'outil de recueil de données par **questionnaire** a été retenu d'une part par la distance contraignante entre le Chili et la France et, d'autre part, parce que nous envisageons d'entrer dans l'analyse du travail enseignant à partir d'un nombre important d'éléments du métier. Dans ce sens, l'enquête par questionnaire s'est présentée comme une issue à ces impasses : « Elle peut notamment constituer un raccourci précieux quand l'observation directe est impossible voire trop coûteuse (en temps et en argent) » (Pourtois & Desmet, 1988).

Bien que les questionnaires sont employés souvent à des finalités quantitatives où un grand nombre d'effectifs s'impose (Moscovici & Buschini, 2003; Pourtois & Desmet, 1988), « le chercheur qualitatif peut aussi trouver dans cette technique un outil précieux de recueil des données » (Pourtois & Desmet, 1988, p. 157).

En lignes générales, nous réalisons un usage du questionnaire davantage quantitatif pour l'enquête de terrain à distance et un usage à dominante qualitatif pour l'enquête de terrain en présentiel :

Questionnaire	Caractéristiques
À dominante quantitative	Grand nombre de questions adressées à un nombre plus important d'effectifs, au but d'explorer le terrain en quête de variables liées
À dominante qualitative	Petit nombre de questions adressées à un nombre plus faible d'effectifs, au but de décrire des activités plus spécifiques et de complémenter les entretiens

Tableau 21. Questionnaires employés.

Parallèlement, les **entretiens** employés comme outil de recueil de données ont la valeur de confronter dans une synthèse une double subjectivité: celle des acteurs qui rendent compte des leurs expériences professionnelles et celle du chercheur qui ordonne le réel. Dans ce sens, le défi de la phase empirique de cette recherche est « faire parler sur » ou/et « constater » les expériences des enseignants, plurielles et contextualisées, pour les interpréter.

Loin de réinstaller l'ancien débat cartésien sur la dichotomie sujet/objet, nous mettons en action une idée fortement influencée par la phénoménologie allemande et par la biologie :

> se confronter à des phénomènes subjectifs n'est pas la même chose que se confronter à des expériences uniquement privées, contrairement à ce que l'on pense généralement. Ce qui est subjectif est intrinsèquement ouvert à la validation intersubjective quand nous sommes capables de nous doter d'une méthode et d'une procédure pour y parvenir (Varela, 2000).

Nous pensons que la question est d'employer un outil adapté pour, tout d'abord, entrer par le phénomène de l'Expérience[80] aux expériences professionnelles sur les dimensions et les

[80] Nous mettons « Expérience » avec « E » majuscule pour faire référence au phénomène du vécu en général. En ce sens, ce n'est pas la même chose que l'expérience comme une dimension du travail enseignant ou de l'expérience professionnelle comme un « cumulus » de savoirs et/ou de connaissances issues de la vie au travail.

facettes que nous souhaitons approfondir. Pour gérer la tension entre, d'une part, l'acteur et son expérience (première personne) et, d'une autre part, le chercheur et son interprétation de l'expérience de l'enseignant (troisième personne), nous proposons l'entretien. Cet espace contrôlé et accordé à l'explicitation des expériences à travers la parole possède l'idée sous-jacente de l'existence d'éléments d'expériences qui sont racontables[81].

De même, le choix de l'entretien nous a semblé le plus pertinent par une raison d'ordre pratique ; la méconnaissance des conditions de réalisation du travail enseignant au Chili (rythmes, organisation et réalisation du travail) oblige à la création d'un outillage adaptable aux risques du détour de la demande faite auprès des enseignants : nous consacrer une heure d'entretien après la séance[82].

D'une façon générale, l'entretien de recherche comme outil de recueil de données est une situation créée où un interviewer et un interviewé (ou plusieurs interviewés) se rencontrent et interagissent avec des rôles différents ; le premier conduit l'entretien afin de favoriser la production d'un discours sur une thèse établie, tandis que le(s) deuxième(s) répond aux questions proposées (Blanchet, Ghiglione, Massonnat, & Trognon, 1987). L'entretien « vise à travers la construction du discours la connaissance objectivante d'un problème, fût-il subjectif : c'est une des opérations de l'élaboration d'un savoir socialement communicable et disputable » (ibid., 1987, p. 84).

Le dispositif de recueil de données mobilise deux types d'entretien de recherche, dans des objectifs différents :

[81] Cette idée est une adaptation de la notion de « cours d'action », comprise comme « l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur » (Theureau & Jeffroy, 1994). Nous retenons cette dernière partie affirmant que le cours d'action (l'Expérience pour nous) peut être partagé.

[82] La constatation sur le terrain a corroboré cette réserve car, effectivement, la demande a été détournée : des enseignants n'étant pas au courant de la visite, d'autres qui n'ont pas pu nous consacrer plus d'une demi-heure. Ceci explique, d'une part, pourquoi malgré notre aspiration de compter avec 12 enseignants nous avons eu la participation de 9 et, d'autre part, pourquoi le nombre de participants par entretien change entre 9 et 7 (2 enseignants n'ont pas pu participer à l'entretien d'auto-confrontation).

Type d'entretien	Caractéristiques	Objectif
Semi-directif	Thématique préétablie et quelques questions guides	Recueillir des informations significatives pour l'acteur
Autoconfrontation simple	L'acteur se confronte à l'enregistrement de l'activité réalisée	Recueillir des informations significatives pour l'acteur à partir de l'activité réalisée

Tableau 22. Entretiens employés.

Opérant sur de chantiers différents et avec des objectifs spécifiques, les différentes données produites par questionnaire et entretien sont mises au profit de la complémentarité de visées sur l'analyse du travail enseignant et de ses difficultés.

2.2.2 Contrat déontologique, contact avec les acteurs et élaboration de l'échantillon

Du point de vue des participants, les travaux empiriques auprès des équipes de pilotage et des enseignants des spécialités agricoles ont été menés en prenant en compte trois facteurs : le contrat déontologique, le contact avec les acteurs et la constitution de l'échantillon.

Le facteur **déontologique** est extrêmement important dans notre travail. En premier lieu, les enseignants et les membres de l'équipe de pilotage sont employés du secteur public ou privé : toute information ou opinion doit être traitée en évitant l'identification postérieure des acteurs, afin de créer un climat de confiance et d'éviter des tensions au sein de l'institution. De même, la démarche de recherche-intervention dans laquelle la thèse s'inscrit impose une contractualisation des limites de la recherche : la clarification du rôle du chercheur et des acteurs, la protection de données et les restitutions attendues.

Afin de prendre en charge ces éléments, nous avons co-élaboré un contrat déontologique, négocié avec les équipes de pilotage et les enseignants[83].

En ce qui concerne le **contact avec les acteurs**, nous avons adressé un courriel d'invitation à l'ensemble des établissements scolaires qui proposent la spécialité agricole, en travaillant avec ceux qui souhaitaient participer à l'étude. Tous les établissements qui ont répondu à notre demande (30 lycées) ont manifesté le désir de faire partie du travail de recherche. Ce groupe a fait l'objet de la première enquête de terrain à distance et, grâce à ce

[83] Ce contrat a été proposé à l'initiative du chercheur et modifié en prenant en compte les retours des acteurs. Il est accompagné aussi par des lettres d'autorisation et l'explicitation du protocole d'enquête. Ces documents peuvent être consultés dans le tome II, CD-Rom annexe 5.

premier contact, nous avons établi communication avec 37 enseignants qui ont fait partie de la deuxième enquête de terrain à distance.

Avec ces effectifs, nous avons réalisé les deux enquêtes de terrain à distance qui nous ont fourni les premiers matériaux empiriques (chapitre 8). Sur cette base, nous avons élaboré **l'échantillon**[84] faisant partie des deux enquêtes de terrain en présentiel (chapitres 9, 10 et 11). Les établissements participants ont été retenus à partir d'une typologie: quatre types de contexte-établissement ont été repérés, selon la visibilité de la spécialité agricole au sein du lycée.

	Classe 1 (spécialité agricole très repérable au sein de l'établissement)	**Classe 2 (spécialité agricole assez repérable au sein de l'établissement)**	**Classe 3 (spécialité agricole relativement repérable au sein de l'établissement)**	**Classe 4 (spécialité agricole peu repérable au sein de l'établissement)**
Première enquête de terrain en présentiel (6 lycées)	22CR (zone Sud A)	8TA (zone Centre A)	4GO et 27GR (zone Sud B)	5SA (zone Centre A) et 12CO (zone Nord)
Deuxième enquête de terrain en présentiel (10 lycées)	22CR (zone Sud A) et 2FE (zone Centre B)	8TA (zone Centre A), 9GA (zone Sud A) et 19PA (zone Centre B)	4GO, 27GR (zone Sud B) et 29LO (zone Sud A)	5SA (zone Centre A) et 12CO (zone Nord)

Tableau 23. Composition de l'échantillon des établissements.

Cet ensemble d'établissements a participé, dans la mesure de ses possibilités, par l'intervention d'équipes de pilotage et d'enseignants des spécialités agricoles avec un nombre d'effectifs variable selon la partie des enquêtes de terrain en présentiel[85].

[84] Les modalités de constitution de l'échantillon seront explicitées dans le chapitre 8, dédié aux enquêtes de terrain à distance.

[85] Dans le cas des enseignants des spécialités agricoles, certains n'ont pas eu le temps nécessaire pour répondre à l'ensemble des parties des enquêtes en présentiel, ce qu'explique que le nombre de participants par dimension du travail et par objet étudié ne soit pas le même. Le nombre précis de participants est explicité dans chaque partie exposant les résultats.

Synthèse du chapitre 7

L'approche mixte a été souvent employée sans explicitation, ce qui a soulevé de la confusion, de l'imprécision et de la critique. L'emploi de cette approche implique un positionnement sur un certain nombre de points :

- La temporalité qui répond à la question sur le moment au cours duquel intervient la visée quantitative et qualitative ;
- L'angle prioritaire, où l'analyse peut être davantage qualitative, quantitative ou équilibrée ;
- La fonction, au sens où il faut mettre au clair le but de la mixité (soulever les controverses, contraster les données, les fusionner…) ;
- La place de l'intervention, en relation avec le stade de la recherche dans lequel intervient la mixité ;
- Le type de données, en relation avec le caractère des données produites, pouvant être bi-source (deux données de genre différent) ou mono-source (un seul type de donné).

L'explicitation de ces aspects est condition *sine qua non* pour l'emploi de l'approche mixte. Dans le cas de notre recherche, il s'agit d'un modèle où intervient d'abord le quantitatif conçu pour venir informer le qualitatif avec un troisième temps de « dialogique » qui prépare la phase d'interprétation. L'angle d'analyse est prioritairement centré sur la visée qualitative. La fonction de la mixité est la complémentarité de données, dans le sens où elles ne se croisent pas mais mettent en lumière des éléments différents du phénomène. L'approche mixte intervient durant la phase empirique et d'interprétation des données, générant un seul corpus de données.

Les enquêtes empiriques sont divisées en deux types : une réalisée à distance (avec deux parties) et une autre en présentiel (avec deux parties), qui emploient des outils de recueil de données divers (entretien, questionnaire). Les détails seront expliqués au long de la section 4 consacrée aux travaux empiriques.

SECTION 4: Les travaux empiriques

OBJECTIFS DE LA SECTION 4	
Présenter les résultats significatifs et les analyses par chantier, ainsi que les premières approches interprétatives autour du travail enseignant et des difficultés professionnelles	
Chapitre 8 : Les phases exploratoires de la recherche	• Décrire les principaux résultats des deux enquêtes réalisées à distance (auprès des équipes de pilotage et auprès des enseignants des spécialités agricoles)
Chapitre 9 : Le travail enseignant comme activité	• Décrire les principaux résultats et les analyses des données recueillies autour de la dimension « activité » du travail enseignant à partir des éléments « organisation » et « réalisation »
Chapitre 10 : Le travail enseignant comme statut	• Décrire les principaux résultats et les analyses des données concernant la dimension « statut » du travail enseignant à partir de l'élément « rapport au métier »
Chapitre 11 : Le travail enseignant comme expérience	• Décrire les principaux résultats et les analyses sur la dimension « expérience » du travail enseignant à partir des éléments « signification du travail » et « apprentissage professionnel »

- Alors, dites-moi, je vous en prie, ce que vous pouvez déduire de ce chapeau ?

Holmes le ramassa et l'examina avec la pénétration qui était si caractéristique chez lui.

- Il est peut-être moins suggestif qu'il aurait pu l'être, remarqua-t-il, et cependant j'en tire un certain nombre de déductions, dont quelques-unes seulement très claires, d'autres basées sur de sérieuses probabilités. Il est évident que le possesseur de ce chapeau était extrêmement intelligent, et que dans ces dernières années il s'est trouvé dans une situation, qui, d'aisée, est devenue difficile. Il a été prévoyant, mais l'est beaucoup moins aujourd'hui, c'est la preuve d'une rétrogression morale qui, ajoutée au déclin de sa fortune, semble indiquer quelque vice dans sa vie, probablement celui de l'ivrognerie. Ceci explique suffisamment pourquoi sa femme ne l'aime plus.

- Assez, Holmes.

- Il a cependant conservé un certain respect des convenances, continua-t-il, sans paraître avoir entendu mon exclamation. C'est un homme d'âge moyen qui mène une vie sédentaire, sort peu, ne fait aucun exercice. Il graisse avec de la pommade ses cheveux grisonnants qu'il vient de faire couper. Voilà ce que l'observation de ce chapeau m'apprend de plus saillant. Ah ! j'oubliais d'ajouter qu'il n'y a probablement pas de gaz dans la maison qu'habite notre héros.

Arthur Conan Doyle. 1892. *Les aventures de Sherlock Holmes. L'escarboucle bleue.*

Introduction à la section 4

Cette section présente les résultats et les analyses de l'ensemble de données recueillies à travers les deux enquêtes de terrain à distance et les deux enquêtes de terrain en présentiel qui constituent le corpus empirique de la thèse. L'enjeu principal est d'opérer à travers la « méthode du détective » (Eco, 1992), représentée par la démarche abductive, afin de :

- Décrire le travail enseignant sous l'angle des dimensions « activité », « statut » et « expérience » (Tardif et Lessard, 1999) ;
- Décrire les difficultés professionnelles et
- Faire émerger des hypothèses sur le caractère du travail enseignant et sur la nature des difficultés au travail.

Comme nous l'avons déjà signalé, l'abduction opère à travers l'analyse des phénomènes en quête d'un ou de plusieurs organisateurs « possibles » du travail enseignant, venant à apporter une compréhension générale de celui-ci, ainsi que de ses difficultés inhérentes. Les éléments empiriques servent « d'évidences » pour l'argumentation en faveur des hypothèses qui sont juste passibles d'être certaines.

Dans une optique systémique, chaque chantier mené possède une cohérence interne soudée par une méthode individuelle (objectifs, outils de recueil de données, contrat déontologique), qui rend compte d'une autonomie relative vis-à-vis de l'ensemble. En même temps, il existe une solidarité entre ces chantiers, conçus comme étant complémentaires et liés les uns aux autres (pour informer, pour une mise en dialogue), en accord avec la méthode mixte explicitée dans le chapitre 7.

Le défi de la section 4 est de préparer l'articulation des résultats de chaque chantier vers un objectif majeur : rendre compte du travail enseignant et de ses difficultés, le cœur même de la thèse. Il s'agit donc d'une approximation *à* la complexité du travail enseignant *par* la complexification de la démarche scientifique.

Pour ce faire, nous réalisons une déconstruction de divers chantiers empiriques de la thèse, afin de les mettre dans la perspective de trois dimensions du travail enseignant (activité, statut et expérience). Cette section est structurée comme suit :

- Chapitre 8, qui concentre les deux enquêtes de terrain à distance, dont une première auprès des équipes de pilotage des établissements (30 lycées) et une deuxième auprès des enseignants des spécialités agricoles (37 enseignants). Ces données ont contribué à l'élaboration d'un aperçu sur les lycées et les difficultés des enseignants dans l'objectif de préparer les deux enquêtes de terrain en présentiel (choix de l'échantillon des établissements, conception de modalités d'observation).

Ensuite, nous mettons en place l'étude des dimensions du travail, qui compte avec corpus empirique conséquent et diversifié :

Dimension du travail	Éléments	Enquête	Objet d'orientation du travail empirique	Outils	Données
Activité	Organisation du travail	Première	Projet de l'établissement et accompagnement au travail enseignant	Entretien semi-directif	6 équipes de pilotage
		Seconde	Espaces de travail collectif	Questionnaire	10 équipes de pilotage
	Réalisation du travail	Première	Difficulté et gestion dans le travail en situation	Entretien d'autoconfrontation simple	7 enseignants
		Seconde	Temps professionnel	Questionnaire	20 enseignants
			Lien avec le monde professionnel	Questionnaire	14 enseignants
Statut	Identité professionnelle	Première	Rapport au métier	Entretien semi-directif	9 enseignants
		Seconde	Rapport au métier	Questionnaire	20 enseignants
Expérience	Vécu du travail et apprentissage professionnel	Première	Source de satisfaction et insatisfaction professionnelle	Entretien semi-directif	7 enseignants
		Seconde	Éléments/vecteurs d'apprentissage professionnel	Questionnaire	20 enseignants

Tableau 24. Le corpus empirique des dimensions du travail enseignant.

Ce corpus est présenté par les chapitres suivants :

- Chapitre 9, qui met les deux enquêtes de terrain en présentiel dans la perspective de la dimension « activité » du travail enseignant. Nous présentons la composante « organisation » de cette dimension à travers l'analyse des objets « projet de l'établissement et accompagnement au travail enseignant » (6 établissements) et « espaces de travail collectif »

(10 établissements). En ce qui concerne la composante « réalisation », nous entrons par les objets « difficulté et gestion dans le travail en situation » (7 enseignants), « temps professionnel » (20 enseignants) et « lien avec le monde professionnel (20 enseignants).

- **Chapitre 10**, qui mobilise les deux enquêtes de terrain en présentiel dans la perspective de la dimension « statut » du travail enseignant. Dans une ligne axée sur les éléments constitutifs de l'identité professionnelle, nous centrons l'analyse sur l'objet « rapport au métier » (première étape : 9 enseignants ;deuxième étape : 20 enseignants).

- **Chapitre 11**, qui met les deux enquêtes de terrain en présentiel dans la perspective de la dimension « expérience » du travail enseignant. Ce chapitre est présenté à travers des composantes « signification », à travers d'une entrée par les éléments « sources de satisfaction et insatisfaction professionnelle », et « apprentissage professionnel », axé sur l'objet « vecteurs d'apprentissage professionnel ».

Afin de guider la lecture à travers les divers niveaux (la dimension étudiée, les composantes de chaque dimension abordées, les éléments étudiés et les objets traités), chaque chantier empirique qui aborde un objet spécifique est accompagné d'un cadre noir appelé « présentation synthétique du chantier ».

CHAPITRE 8 : Les phases exploratoires de la recherche

Comme nous l'avons déjà signalé, dans l'impossibilité d'avoir plus de données spécifiques aux établissements agricoles chiliens et aux enseignants des spécialités agricoles, nous avons décidé de mener deux enquêtes de terrain à distance : auprès des équipes de pilotage afin de connaître les établissements scolaires et auprès des enseignants des spécialités agricoles afin de comprendre les difficultés professionnelles déclarées.

1. L'établissement agricole

Présentation synthétique du chantier

Enquête	Finalités	Outil	Exploitation de données	Participants
De terrain à distance 1	• Élaborer l'échantillon d'établissement pour les enquêtes de terrain en présentiel • Caractériser les contextes du travail enseignant • Établir le contact avec les équipes de pilotage	Questionnaire en ligne	Tris à plat, Chi2, Classification Hiérarchique Descendante (CHD)	30 équipes de pilotage

Sous la forme d'un questionnaire en ligne, cette enquête a été adressée à l'équipe de pilotage d'établissements d'EMTPA (*Enseñanza Media Técnico Profesional Agropecuaria*). Nous présentons ci-dessous les principaux aspects d'élaboration et d'application de l'enquête, ainsi que les résultats de ce chantier.

1.1 Objectifs et aspects méthodologiques

L'enquête réalisée auprès des équipes de pilotage des établissements scolaires chiliens visait principalement trois objectifs :

- **Constituer un échantillon**, parmi l'ensemble de lycées chiliens il fallait choisir un échantillon à partir de critères enracinés dans l'empirie ;
- **Zoom vers la spécificité**, dans le sens de recueillir un certain nombre de données exclusivement des lycées agricoles chiliens, chantier inédit dans le pays ;
- **Contact stratégique,** pour avoir une première approximation auprès de chefs d'établissement de manière de faciliter la communication et la préparation de la phase de terrain.

L'enquête a été fondée sur des études de méthodes de recherche dans des contextes éducatifs (Miles & Huberman, 2003; Van Der Maren, 1996) et d'autres travaux issus principalement de la sociologie et de l'anthropologie (De Ketele & Roegiers, 2009). De même, nous reprenons quelques variables déjà étudiées d'une façon plus large dans le cadre des internationales portant sur les enseignants du milieu technique et professionnel au Chili (Arancibia et al., 2008; Siniscalco, 2002).

1.2 Élaboration et application de l'enquête

Sous l'idée d'un regard macro des établissements, le questionnaire a été divisé en trois grands volets :

1. **Le premier** cherche à actualiser et à complémenter l'information recueillie par le MINEDUC en 2009, à partir des axes « profil de l'établissement » et « profil de l'élève ». Les variables, ainsi que les modalités de réponse, ont été choisies à travers d'un double critère : pouvoir disposer de données comparables avec d'autres études (nationales ou internationales) et approfondir dans les spécificités des établissements d'EMTPA.
2. Le **deuxième** vise à développer une vision plus complète de l'établissement, dans un sens large. Groupée en 3 pôles constitutifs de l'offre de formation (formation, infrastructure et ressources et opportunités), nous avons privilégié les questions sur la formation en agriculture, l'infrastructure et aux ressources pédagogiques, ainsi qu'aux opportunités des élèves dans le marché du travail.

3. Enfin, le **troisième** est construit sur 2 axes (identification de l'établissement et de l'équipe de pilotage) afin de cueillir de l'information de contact et de l'équipe de direction.

L'enquête a été effectuée à l'aide du logiciel Sphinx (version 5.0) et diffusée par Sphinx online[86]. Un total de 30 lycées a retourné le questionnaire sur les 53 contactés[87] (soit un taux de participation de 56,6%).

1.3 Résultats et analyses

Le corpus a été exploité de deux façons, la première rendant compte d'un aperçu des lycées agricoles, et la deuxième soulevant une typologie de lycées agricoles de 4 classes.

1.3.1 Caractéristiques des établissements d'EMTPA

Dans une visée globale, **le premier volet portant sur les caractéristiques des établissements et des élèves** montre déjà quelques indicateurs dont nous présentons les principales tendances sous la forme d'un tableau récapitulatif des résultats[88].

I Caractéristiques générales de l'établissement et des élèves	
1. Profil de l'établissement	**Administration** : nombre relativement équilibré d'établissements publics (46,7%) et particulier-subventionnés (53,3%) **Type d'enseignement** : en grande partie ne proposant que le niveau d'enseignement secondaire (83,3%) **Ruralité** : nombre relativement équilibré d'établissements ruraux (56,7%) et urbains (43,3%)

[86] Nous remercions à l'Ecole Nationale de Formation Agronomique pour mettre à notre disposition ce logiciel, ainsi que Laetitia Branciard pour son soutien technique précieux.

[87] Nous attirons l'attention sur l'énorme difficulté de la réalisation de cette enquête. L'annuaire de contacts du Mineduc n'était pas à jour et il avait des erreurs : de numéros de téléphone et de boites mail inexistantes. Les établissements publics n'ont pas de courriel électronique institutionnel et un petit nombre de lycées particulier-subventionné en possède, ce qui rend le travail à distance très compliqué. Nous avons décidé de reconstruire au moins en partie la base de données, avec une recherche minutieuse des lycées agricoles commune par commune, région par région en nous servant de l'annuaire. Ensuite, nous avons contacté par téléphone chaque établissement quand il été disponible, afin de diffuser notre étude et d'avoir les courriels ou moins d'un membre des équipes de pilotage. Un total de 13 enquêtes ont été réalises par téléphone (avec notre saisie) pour faciliter la tâche aux répondants. En tout, nous avons y consacré 3 mois. Si nous considérons de façon plus large les 124 lycées proposant la spécialité agricole au niveau national, le taux de réponse est de 24,19%.

[88] Les questions et les résultats complets peuvent être consultés dans le tome II (CD-Rom annexe 6).

	Type d'établissement : une tendance à proposer exclusivement l'enseignement technique et professionnel comme offre de formation (60% purement technique et professionnel contre un 40% technique et professionnel et scientifique et littéraire) **Nombre de spécialités techniques** : une tendance à proposer l'agriculture comme seule formation (60% contre un 40% proposant plus d'une discipline) **Projet éducatif** : centré principalement sur les valeurs (46,6%) et sur le secteur professionnel (30%)
2. Profil des élèves	**Nombre d'effectifs** : la plupart des élèves possèdent entre 160 et 500 élèves (56,7%) **Nombre d'effectifs de la spécialité en agronomie** : moins de 80 (46,7%) ou entre 80 et 300 élèves (36,7%) **Niveau socio-économique**: l'immense partie des élèves sont défavorisés ou très défavorisés (96,7%) **Performance académique** : la plupart des élèves sont de performance faible ou très faible (76,7%) **Motivation générale** : tendance à être motivés ou très motivés (60%) **Respect de règles** : forte tendance à être disciplinés ou très disciplinés (83,3%) **Engagement à la formation en agriculture :** pour la plupart intéressés par la formation même sans être sûrs d'en faire carrière (50%) ou convaincus d'étudier ce que les intéresse (43,3%)

Tableau 25. Résultats partiels première enquête de terrain à distance. Partie I.

En ce qui concerne le **deuxième volet sur les caractéristiques de la formation agricole, l'infrastructure, les ressources pédagogiques et les opportunités des élèves**, les résultats partiels autour de la formation agricole sont les suivants :

II Caractéristiques de la formation agricole, l'infrastructure, les ressources pédagogiques et les opportunités des élèves	
1. Formation	**Mentions ou sous-spécificités de la formation** : très partagée entre ceux qui se centrent dans la formation générale en agriculture (53,3%) et ceux qui, en plus, proposent un accent particulier (46,6%) **Principaux types de culture :** vitiviniculture (76,7%), secteur fruitier (73,3%), secteur horticole (66,7%) et laitier (36,7%). **Profil du diplômé** : les caractéristiques les plus évoquées sont « préparer au travail » (80%) et « valeurs solides » (43,3%) **Qualités du diplômé** : dont celles liées aux valeurs, parmi les plus évoquées « responsable » (60%), « honnête » (30%) et « et celles liées à la profession, dont travailleur » (26,6%), « compétent » (16,6%), « proactif » (16,6%) et « technique » (13,3%) **Visiteurs externes** : la répartition est relativement homogène entre les établissements où ceci se fait régulièrement (36,7%), très régulièrement (30%) et rarement (30%) **Ouverture au territoire et au monde de l'entreprise** : forte réalisation d'activités comme les visites aux entreprises du secteur (96,7%), stages rémunérés (83,3%), stages non rémunérés (70%), transfert technologique avec d'autres établissements agricoles (63,3%) et séjours dans d'organismes du secteur agricole (43,3%)

	Services à la communauté : la plupart des établissements déclarent réaliser de services (70%) **Heures de cours théoriques** : la plupart déclarent proposer 22 heures ou plus par semaine (56,7%), suivi de la tranche 15-22 heures (36,7%) **Heures de mise en pratique** : la plupart signalent proposer moins de 22 heures (50%), suivi de la tranche 15-22 (36,7%) **Heures d'enseignement mixte** : une grande partie signale en faire moins de 15 heures (76,7%) **Activités d'épanouissement** : parmi les plus présentes, on identifie les activités sportives (90%), artistiques (83,3%) et de renforcement académique (76,7%)
2. Infrastructure et ressources	**Infrastructure de l'établissement** : dont les structures minimales sont présentes comme suit : exploitation et/ou cultives (96,7%), laboratoires (76,7%) et atelier (73,3%) **Infrastructure par partenariat** : dont les plus présentes : exploitation et/ou cultives (80%), laboratoires (30%) et atelier (30%) **État des ressources pédagogiques** : dont moderne et adéquat dans le 70% des cas et antique et obsolète dans le 30% des cas **Régularité du renouvellement des ressources** : très fréquemment/ fréquemment 76,7% et fréquence normale ou peu fréquemment 23,3% **Niveau de sécurité des installations** : bas niveau et très bas niveau 16,7% et bon niveau et haut niveau 83,3%
3. Opportunités	**Demande du marché du travail** : faible et très faible 26,7% versus forte et très forte 73,3% **Insertion des diplômés** : faible et très faible 20% versus forte et très forte 80% **Perception sur l'élève à l'obtention du diplôme** : dont les aspects principaux sont : techniciens prêts pour le travail 73,3%, techniciens prêts à la continuer des études 66,7%

Tableau 26. Résultats partiels première enquête de terrain à distance. Partie II.

Enfin, le troisième volet portant sur les informations générales des établissements et d'une partie des équipes de pilotage[89] montre les résultats suivants :

[89] Pour de raisons déontologiques, nous n'évoquons que des informations partielles, afin d'empêcher l'identification des établissements et des chefs d'établissement participant de l'enquête.

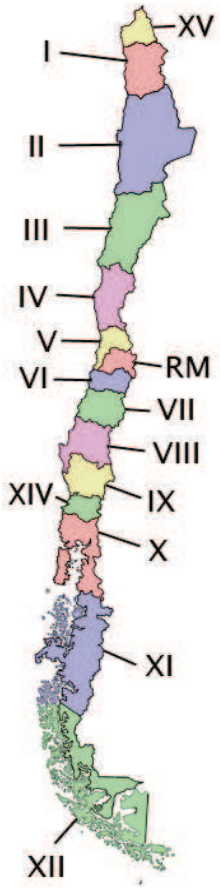
III Informations générales		
1. Identification de l'établissement	**Région** : XV Arica-Parinacota (3,3%), I Tarapacá (0,0%), II Antofagasta (3,3%), III Atacama (10,0%), IV Coquimbo (16,7%), V Valparaíso (10,0%), RM Metropolitana de Santiago (10,0%), VI Libertador General Bernardo O'Higgins (16,7%), VII Maule (6,7%), VIII Biobío (6,7%), IX Araucanía (6,7%), XIV Los Ríos (3,3%), X Los Lagos (3,3%), XI Aisén del General Carlos Ibáñez del Campo (3,3%), XII Región de Magallanes y Antártica Chilena (0,0%) **Voir carte du Chili ci-contre*	
2. Équipe de pilotage l'établissement	**Chef d'établissement**	
	Niveau d'études : licence (BAC+5) 80%, master 16,7% et docteur 3,3% **Perfectionnements** : plus de 7 (46,7%), entre 1 et 3 (26,7%), entre 4 et 7 (23,3%), aucun (3,3%) **Contrat** : CDI 90% et CDD 10% **Années dans le même établissement** : plus de 15 ans 53,3%, entre 8 et 15 ans 20%, entre 1 et 3 ans 16,7% entre 4 et 8 ans 10%	
	Responsable de la formation agricole	
	Niveau d'études : licence (BAC + 5) 100% **Perfectionnements** : entre 4 et 7 cours 43,3%, entre 1 et 3 cours 30%, plus de 7 cours 20% et aucun 6,7% **Contrat** : CDI 90% CDD 10% **Années dans le même établissement** : entre 8 et 15 ans 36,7%, entre 4 et 8 ans 30%, entre 1 et 3 ans 20% et plus de 15 ans 13,3%	

Tableau 27. Résultats partiels première enquête de terrain à distance. Partie III

1.3.2 Les variables significatives : une typologie des établissements

Nous avons réalisé l'exploration de l'ensemble de données, en croisant les 48 variables de cette enquête[90]. Les corrélations qui ont montré une dépendance statistique et qui, en plus, ont rempli toutes les règles de validité du Chi2, sont au nombre de trois :

[90] Nous avons réalisé cette analyse de chi2 avec Sphinx et Iramuteq. Le premier logiciel nous a permis de repérer 49 relations de dépendance (avec 32 relations significatives et 17 très significatives). Cependant, 46 des relations de dépendance ont eu 2 cases ou plus avec un effectif théorique inférieur à 5, donc les règles de validité du chi2 ne sont pas applicables. Le deuxième logiciel a montré les mêmes résultats, sauf pour le couple de variables « ruralité » et « nombre de spécialités techniques ». Les résultats de « p » des tests de Chi2 ci-dessous sont présentés avec une notation allant jusqu'à deux décimales (ex : Chi2 = 10.80 / p = 0.01), tandis que quand le résultat contient plus de deux décimales nous simplifions à 0.1 (ex : Chi2 = 8.4877232 / p = 0.003575 est présenté comme Chi2 = 8.48 / p < 0.1

- **Les variables « administration de l'établissement » et « type d'enseignement » ;** en révélant un lien fort des établissements publics proposant, en plus de l'enseignement technique et professionnel, la modalité scientifique et littéraire. A l'inverse, les établissements d'administration mixte se centrent dans l'enseignement purement technique et professionnel (Chi2 = 10.80 / p = 0.01).
- **Les variables « administration de l'établissement » et « nombre de spécialités techniques »** ; en montrant que les établissements publics proposent plus d'une spécialité technique et professionnelle, parallèlement à l'agricole. Inversement, les établissements d'administration mixte ont la tendance à ne proposer que la spécialité agricole (chi2 = 6.45 / p < 0.1).
- **Les variables « ruralité » et « nombre de spécialités techniques »** ; les établissements urbains proposent par la plupart une autre spécialité technique en plus à l'agricole. En revanche, les établissements ruraux proposent juste la formation aux métiers de l'agriculture (Chi2 = 4.43 / p < 0.1).
- **Les variables « administration de l'établissement » et « nombre de spécialités techniques de l'établissement »** (juste agro ou agro et autres) ; qui montrent que les établissements publics proposent une offre plus large en formation technique (plusieurs spécialités dont l'agricole) et les établissements mixtes une formation technique et professionnelle exclusivement agricole (Chi2 = 4.69 / p < 0.1).

Afin d'élaborer une typologie des établissements agricoles, nous avons réalisé une Classification Hiérarchique Descendante (CHD). À l'aide d'Iramuteq (Version 0.5 alpha 1)[91], nous avons repris d'une part les variables significatives (administration de l'établissement, type d'enseignement, nombre de spécialités techniques et ruralité), ainsi que deux variables nous semblant importantes[92] (nombre d'effectifs en agriculture, état des installations et matériels agricoles et nombre total d'effectifs).

[91] Il s'agit d'une interface du logiciel « R », conçue pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires. Ce module a été développé par Pierre Ratinaud, laboratoire LERASS, que nous remercions de s'être rendu disponible pour répondre à un certain nombre de questions autour du logiciel.

[92] Cette importance a été accordée d'une façon qualitative. La variable « nombre d'effectifs en agriculture » et « nombre total d'effectifs » ont été retenues parce que les établissements reçoivent une subvention de l'Etat par élève et nous considérons que les conditions matérielles en dépendent. Parallèlement, la variable « état des installations et matériels agricoles » nous semble rendre compte d'un facteur qui moyenne le travail des enseignants.

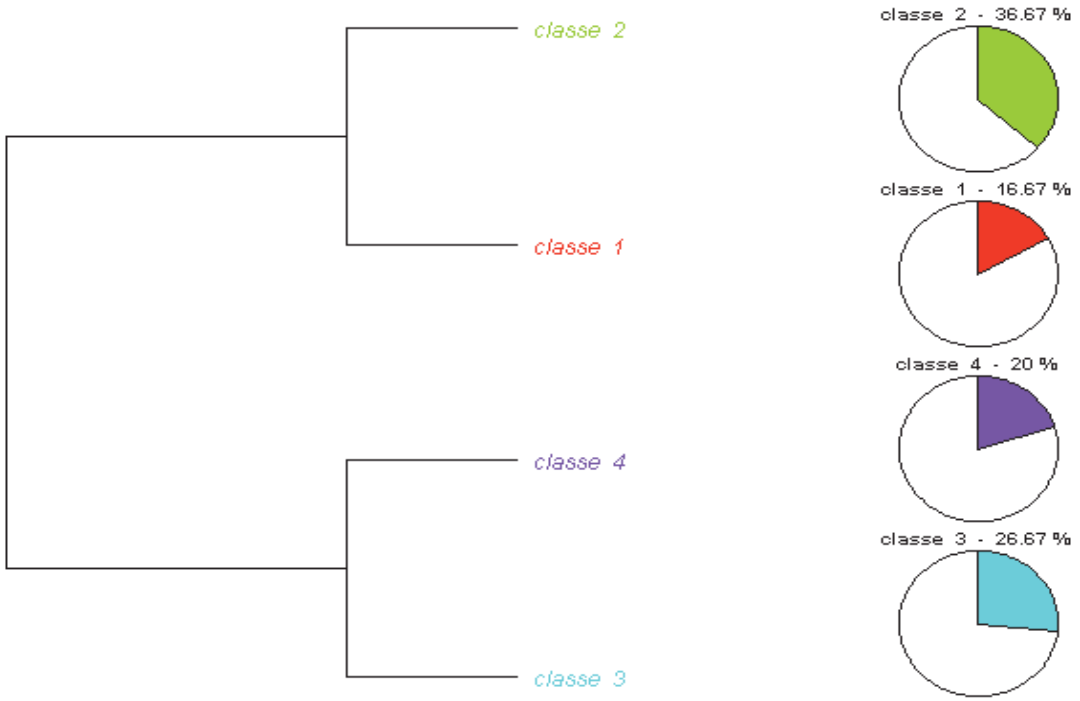


Figure 7. Typologie des établissements de l'EMTPA.

Ces 4 classes se distribuent avec une certaine homogénéité (classe 1 = 5 effectifs, classe 2 = 11, classe 3 = 8, classe 4 = 6), comme nous pouvons l'observer dans le dendrogramme ci-dessus[93].

Globalement, la logique qui semble structurer notre typologie est liée à ce que nous dénommions la « visibilité » de la filière agricole dans l'établissement, interprétation basée sur les variables « type d'établissement », « nombre des spécialités techniques proposées » et « nombre d'effectifs en agro ». Nous entendons par « visibilité » le visage le plus concret de la spécialité agricole, repérable au sein du lycée à travers les variables citées.

Afin de caractériser chaque classe, nous avons choisi de mobiliser la notion de « visibilité » de la spécialité agricole à partir d'une échelle de 4 niveaux : très repérable, repérable, relativement repérable et peu repérable.

[93] Les valeurs partielles de p (croisement des variables employées) peuvent être consultés dans le tome II, CD-Rom annexe 7.

Nom	Type d'établissement	Caractéristiques	Nb d'observations
Classe 1 : Visibilité de la spécialité agricole assez repérable	à proximité du milieu urbain, cet établissement propose des formations techniques et professionnelles où l'agriculture a une place assez repérable.	urbain, d'administration mixte, de filière agro de taille moyenne, à visée technique et professionnelle.	5, soit 16,67%
Classe 2 : Visibilité de la spécialité agricole très repérable	dans un milieu plutôt rural, cet établissement a une vocation purement agricole, avec une structure d'accueil importante et un matériel conséquent à ce profil technique.	rural, d'administration mixte, de matériel agronomique moderne, dédié exclusivement à l'agriculture, avec une taille importante.	11, soit 36,67%
Classe 3 : Visibilité de la spécialité agricole relativement repérable	dans des milieux urbains, ce type de lycée met à disposition des élèves la plus grande offre de formation technologique et générale.	urbain, d'administration publique, structure grande taille, plusieurs filières de formation technologique, formation généraliste.	8, soit 26,67%
Classe 4: Visibilité de la spécialité agricole peu repérable	insérée dans un milieu plutôt urbain, il s'agit d'une structure publique où l'agro est difficilement repérable parmi une offre de formation technique et professionnelle plus large, mais aussi généraliste.	technique et professionnel et généraliste, urbain, agro petite taille, public.	6, soit 20%

Tableau 28. Typologie des établissements agricoles.

Ces résultats montrent l'existence de 4 types de contexte du travail enseignant, sur lesquels nous allons appuyer l'élaboration de l'échantillon d'établissements pour les enquêtes de terrain en présentiel.

2. La perception des enseignants sur les difficultés du métier

Présentation synthétique du chantier

Enquête	Finalités	Outil	Exploitation de données	Participants
De terrain à distance 2	• Caractériser les difficultés déclarées • Établir le contact avec les enseignants • Préparer les outils pour les enquêtes de terrain en présentiel	Questionnaire en ligne	Tris à plat	37 enseignants

Ce sous-chapitre présente la deuxième enquête de terrain à distance, réalisé auprès des enseignants des spécialités agricoles travaillant dans les lycées chiliens. Nous abordons, d'une part, les éléments constitutifs de l'enquête, ainsi que, d'une autre part, les analyses et résultats de cette enquête.

2.1 Éléments de l'enquête: objectifs et méthode

Nous explicitons Ci-dessous les objectifs et la méthode employée dans cette enquête dédiée, principalement, à l'identification des difficultés déclarées par les enseignants des spécialités agricoles vis-à-vis des diverses tâches professionnelles (enseignement, préparation, organisation).

2.1.1 Les objectifs de l'enquête

Cette enquête possède quatre objectifs :

- **Première caractérisation des difficultés**, nous permettant d'avoir une idée des obstacles déclarés par les professeurs, de la perspective de la perception de leur niveau de maitrise de différents aspects du travail ;
- **Premier contact direct avec les enseignants des spécialités agricoles**, nous permettant d'avoir leur accord de principe pour participer aux phases de terrain, ainsi que d'avoir un aperçu sur quelques caractéristiques socioprofessionnelles ;
- **Préparer les outils d'enquête sur le terrain**, à l'aide des difficultés (déclarées) identifiées comme les plus sensibles, nous allons décrire les outils de recueil de données pour les deux enquêtes en présentiel.

2.1.2 Méthode mobilisée

Dans une perspective générale, le questionnaire a été élaboré sur le principe de maitrise perçue[94] des enseignants vis-à-vis de leur pratique professionnelle. Nous avons voulu éviter la notion de « difficulté » pouvant être interprétée comme contenant une charge négative. Déplacer les questions par le biais des activités plus ou moins maitrisées nous permet, par raisonnement inverse, d'identifier celles qui peuvent poser plus de problèmes, donc plus de difficultés.

[94] Ceci a un lien direct avec la notion de « Sentiment d'Efficacité Personnel » (Bandura, 2003) mais sous la variante de « Sentiment d'Efficacité Professionnel » (Marcel, 2009). Cependant, nous exploitons les résultats avec la prudence de savoir que, pour Bandura, une telle étude est basée sur de situations concrètes et réelles et non pas sur une perception générale de la maitrise des activités propres au métier.

En ce qui concerne les questions, nous avons suivi une enquête similaire, réalisée auprès des professeurs de l'Enseignement Agricole français (Marcel et al., 2011, 2013)avec une adaptation au contexte chilien au but d'alimenter l'interface comparative de deux systèmes (seconde partie de ce travail).

Les parties du questionnaire sont les suivantes[95] :

Item	Type d'information
I. Situation socioprofessionnelle	Information générale et contexte de travail
	Formation professionnelle
II. Activités pédagogiques en lien à l'enseignement	Avant : préparation des séances
	Pendant : réalisation des séances
	Après : bilans, évaluations, retours
III. Les liens avec les équipes pédagogiques	Collègues en agriculture
	Enseignants d'autres disciplines
	UTP (*Unidad Técnico Pedagogica*)
IV. Les liens avec les autres acteurs	Dans l'établissement
	Dans le monde professionnel
	Dans l'administration régionale et centrale

Tableau 29. Les parties de la deuxième enquête de terrain à distance.

Enfin, l'item I a été pensé pour des réponses ouvertes, qui ont été recodées pour cette présentation, tandis que les items II, III et IV ont été formulés pour une réponse sur une échelle de Likert de 4 niveaux (M1 = excellente maitrise, M2 = bonne maitrise, M3 = maitrise passable, M4 = aucune maitrise)[96].

2.2 Résultats et analyses sur la maîtrise des tâches

L'échantillon étudié[97] se caractérise comme suit :

Sexe	Nb d'observations	Fréquence
Féminin	11	29,7%
Masculin	26	70,3%
Total	37	100%

Tableau 30. Echantillon deuxième enquête de terrain à distance par sexe.

[95] L'ensemble de questions ainsi que les résultats peut être consulté dans le tome II annexe 8.
[96] Nous tenons à signaler que l'échelle de Likert comprenait aussi un niveau 5 « non réponse » (soit parce que l'enseignant ne réalise pas la tâche ou parce qu'il ne souhaitait pas répondre). Dans le tableau la casse 5 a été éliminée car aucun enseignant ne l'a rempli.
[97] Cet échantillon n'a été constitué à partir du contact avec les établissements qui ont participé de la première enquête exploratoire. Nous avons demandé les courriels des enseignants et nous avons travaillé avec ceux qui ont tout simplement répondu l'enquête.

Nous présentons les principaux résultats de chaque partie de cette enquête. Les éléments retenus sont ceux qui ont dépassé 8% du total d'effectifs dans la somme des enseignants qui déclarent avoir une maîtrise régulière (M3) et une maîtrise basse (M4).

- **Avant la séance ;** nous avons identifié trois types de tâches avec lesquelles les enseignants ont signalé se sentir moins à l'aise :

Type	Tâches identifiées comme moins maîtrisées
Rapport aux référentiels	« les référentiels et les programmes d'étude » (10,8%), « l'intégration des objectifs fondamentaux à votre planification » (10,8%)
Rapport à l'organisation du travail	« la relation entre le temps de la séance et la quantité de contenu » (8,1%), « la distribution de contenus au long du semestre/année » (10,8%), « prévoir des devoirs complémentaires pour les élèves » (8,1%)
Rapport à l'élève	« la prise en compte du degré de difficulté du contenu » (16,2%), « l'évaluation du degré de compréhension des élèves *in situ* » (13,5%), « la sécurité des élèves dans l'utilisation du matériel agricole (10,8%) et « la connaissance des élèves » (13,5%)

Tableau 31. Tâches déclarées comme moins maîtrisées avant la séance.

- **Pendant la séance ;** en ce qui concerne les tâches moins maitrisées pendant la séance, les enseignants ont signalé :

Type	Tâches identifiées comme moins maîtrisées
Rapport à l'élève	« discipline de la classe (enseignant-groupe) » (8,1%), « stratégies disciplinaires pour dissiper les perturbations » (8,1%) et « la participation et évaluation différenciée des élèves » (16,2%)

Tableau 32. Tâches déclarées comme moins maîtrisées pendant la séance.

- **Après la séance ;** les tâches moins maitrisées après la séance peuvent être groupées en deux types:

Type	Tâches identifiées comme moins maîtrisées
Rapport à l'organisation du travail	« les réunions pédagogiques individuelles/collectives avec les élèves » (10,8%), « les réunions disciplinaires individuelles/collectives avec les élèves » (8,1%)
Rapport à l'élève	« l'évaluation du développement personnel des élèves » (10,8%), « la détection et dérivation de cas difficiles ponctuels aux professionnels compétents » (10,8%)

Tableau 33. Tâches déclarées comme moins maîtrisées après la séance

- **Lien avec les équipes pédagogiques ;** en ce qui concerne les activités liées aux équipes pédagogiques, nous avons pu identifier cinq types de rapports qui groupent les différentes tâches moins maitrisées des enseignants :

Type	Tâches identifiées comme moins maîtrisées
Rapport à la collaboration et	« l'élaboration de programmes au sein du département de la spécialité » (16,2%),

Type	Tâches identifiées comme moins maîtrisées
participation	« l'élaboration d'activités collectives pour les élèves » (16,2%), « l'élaboration d'outils d'évaluation » (16,2%), « l'élaboration de projets d'innovation éducative » (18,9%), « la coordination de travaux interdisciplinaires » (18,9%), « la collaboration avec le corps de professeurs » (10,8%), « la participation aux réunions techniques » (10,8%)
Rapport au relationnel	« les échanges au niveau professionnel » (10,8%), « la vie en commun et les relations interpersonnelles » (10,8%) « les relations avec l'Unité Technique et Professionnelle » (10,8%)
Rapport au communicationnel	« la communication vis-à-vis des cas d'élèves en difficulté » (16,2%), « la communication d'une absence prévue » (16,2%)
Rapport à l'organisation du travail	« la répartition de tâches » (13,5%)
Rapport à l'accompagnement au travail	« l'incorporation à vos pratiques des éventuelles suggestions (10,8%), « l'ajustement de contenus aux demandes de l'Unité Technique et Professionnelle » (10,8%)

Tableau 34. Tâches déclarées comme moins maîtrisées en lien avec les équipes pédagogiques.

- **Lien avec les autres acteurs;** de même, nous avons pu repérer trois types de rapport vis-à-vis des tâches moins maitrisées par les enseignants sur les liens avec d'autres acteurs:

Type	Tâches identifiées comme moins maîtrisées
Rapport aux acteurs institutionnels	« la collaboration avec l'équipe de la vie scolaire » (8,1%), « la collaboration avec le personnel de techniciens » (8,1%), « la collaboration avec le personnel administratif » (16,2%)
Rapport aux acteurs du monde agricole	« le développement de projets en partenariat avec d'organismes du monde professionnel » (21,6%), « les relations avec d'autres organismes institutionnels du monde professionnel (chambre d'agriculture) » (24,3%), « le réseau de contacts avec d'autres établissements agricoles » (27%)
Rapport aux acteurs du monde éducatif	« les relations avec le Mineduc » (35,1%), « les relations avec d'autres organismes éducatifs (Direction d'éducation, universités) » (35,1%), « la collaboration avec d'autres enseignants » (10,8%), « le développement de projets en partenariat avec d'organismes institutionnels éducatifs » (24,3%),

Tableau 35. Tâches déclarées comme moins maîtrisées en lien avec les autres acteurs.

Synthèse du chapitre 8

La première enquête de terrain à distance, réalisée auprès des équipes de pilotage, a montré des éléments en commun mais aussi une importante hétérogénéité entre les établissements scolaires. En ce qui concerne les éléments en commun, nous pouvons signaler comme les plus importants :

Variables	Caractéristiques
Projet éducatif, profil du diplômé et qualités du diplômé	Il semble exister un certain consensus vis-à-vis de la formation aux valeurs liées à la désirabilité sociale (élève responsable, honnête…) et à l'utilité sociale (élève travailleur, compétent, proactif…)
Niveau socio-économique des élèves	Une énorme partie des élèves sont considérés dans une situation défavorisée ou très défavorisée
Visiteurs externes, type de cultures, aperture au territoire et au monde de l'entreprise, services à la communauté, activités d'épanouissement	Une offre de formation relativement semblable, en ce qui concerne les activités de professionnalisation et d'épanouissement proposées

Tableau 36. Synthèse: principaux aspects en commun des établissements.

Parallèlement, l'hétérogénéité des établissements se montre à travers les variables :

Variables	Caractéristiques
État des ressources pédagogiques, Régularité du renouvellement des ressources, infrastructure de l'établissement	Le fonctionnement et l'actualisation des matériaux et de l'infrastructure sont plus importants dans les établissements particuliers-subventionnés
Nombre d'effectifs en agriculture	Les établissements particuliers-subventionnés ont un nombre d'effectifs plus élevé
Nombre de spécialités techniques proposées	Plus important dans les établissements publics
Type d'établissement	Les publics proposent la formation généraliste (scientifique et littéraire) en plus des spécialités techniques et professionnelles

Tableau 37. Synthèse: principaux aspects d'hétérogénéité des établissements.

Au croisement d'un certain nombre de variables significatives, il a été possible d'identifier 4 types d'établissements, par rapport à la « visibilité » de la spécialité agricole au sein de l'institution: très repérable (16,67% des observations), assez repérable (36,67% des observations), relativement repérable (26,67% des observations) et peu repérable (20% des observations).

La deuxième enquête de terrain à distance, réalisée auprès des enseignants des spécialités agricoles, nous a permis d'identifier des tâches « sensibles » de poser des difficultés, dans le sens où celles-ci sont perçues comme étant « mois maitrisées » par les professeurs. À partir des tâches dont plus du 8% des enseignants disent maitriser d'une façon « passable » ou n'en avoir « aucune maitrise »,

nous avons pu repérer de types de rapport groupant de familles de tâches :

Tâches	Type de rapport
Avant	Rapport aux référentiels, rapport à l'organisation du travail et rapport à l'élève
Pendant	Rapport à l'élève
Après	Rapport à l'organisation du travail et rapport à l'élève
Lien avec les équipes pédagogiques	Rapport à la collaboration et participation, rapport au relationnel, rapport au communicationnel, rapport à l'organisation du travail, rapport à l'accompagnement au travail
Lien avec les autres acteurs	Rapport aux acteurs institutionnels, rapport aux acteurs du monde agricole et rapport aux acteurs du monde éducatif

Tableau 38. Synthèse: les types de rapport moins maîtrisé par tâche.

D'un point de vue général, les aspects étudiés du travail des enseignants montrent que les institutions scolaires (avec un certain nombre de caractéristiques partagées et spécifiques), confrontent le projet de former de techniciens en agriculture avec des moyens divers. Dans ce contexte, les enseignants déclarent moins maitriser les tâches liées aux activités de travail collectif (rapport à l'organisation, collaboration et participation) et à la réalisation du travail individuel (rapport à l'élève).

CHAPITRE 9 : Le travail enseignant comme activité

Afin d'étudier la dimension « activité », nous avons repris les composantes « organisation du travail » et « réalisation du travail » (Tardif et Lessard, 1999). Cependant, il s'agit d'éléments très vastes ; nous avons retenu des objets d'orientation du travail empirique dans la finalité de préciser ce que nous allons étudier :

Dimension du travail	Éléments	Enquête	Objet d'orientation du travail empirique	Outils	Données
Activité	Organisation du travail	Première	Projet de l'établissement et accompagnement au travail enseignant	Entretien semi-directif	6 équipes de pilotage
		Seconde	Espaces de travail collectif	Questionnaire	10 équipes de pilotage
	Réalisation du travail	Première	Difficulté et gestion dans le travail en situation	Entretien d'autoconfrontation simple	7 enseignants
		Seconde	Temps professionnel	Questionnaire	20 enseignants
			Lien avec le monde professionnel	Questionnaire	14 enseignants

Tableau 39. Les chantiers de la dimension activité du travail enseignant.

Indistinctement de la réalisation chronologique de chacun de ces chantiers, nous les présentons organisés par élément, d'une part l'organisation du travail et, d'une autre part, la réalisation du travail.

1. Le travail comme activité : l'organisation du travail

Pour aborder le travail enseignant comme activité, à partir de l'élément organisation du travail, nous avons retenu les objets « projet de l'établissement et accompagnement au travail enseignant » et « espaces de travail collectif ». Nous présentons ces objets séparément.

1.1 Projet de l'établissement et accompagnement au travail enseignant

Présentation synthétique du chantier

Enquête	Finalités	Outil	Exploitation de données	Participants
De terrain en présentiel 1	• Repérer les éléments constitutifs des projets éducatifs • Identifier les pratiques d'accompagnement au travail enseignant • Repérer les difficultés et les enjeux des établissements scolaires et des spécialités agricoles	Entretien semi-directive	Repérage qualitatif des principaux éléments de réponse, analyse thématique qualitative	6 équipes de pilotage

Afin d'approfondir l'étude des projets des établissements agricoles, nous nous sommes entretenus avec 6 équipes de pilotage. Comme il a été évoqué plus haut, ces équipes ont été interrogées afin d'identifier les projets éducatifs des établissements et, plus particulièrement, les projets en matière de formation des techniciens en agriculture. Dans la supposition que ces projets se traduisent en actions qui sont organisées au sein de l'institution, nous essayons d'identifier l'existence et les caractéristiques de dispositifs d'accompagnement et d'orientation du travail enseignant.

Dans cette optique, nous avons questionné les équipes de pilotage autour des thématiques suivantes :

- Le projet de l'établissement et ses objectifs
- L'existence et caractéristiques de l'accompagnement du travail enseignant
- Les réussites de la spécialité
- Les difficultés et les défis de l'établissement
- Les difficultés et les défis de la spécialité

Les réponses des équipes de pilotages sont présentées à travers une vision générale des résultats, pour ensuite aborder l'analyse thématique et, enfin, proposer une synthèse des analyses.

1.1.1 Une vision générale des résultats

Nous proposons un tableau de synthèse[98] des réponses dont les éléments les plus significatifs seront commentés ensuite :

Établissements	22CR	12CO	5SA	4GO	27GR	8TA
Projet	Valeurs	Valeurs, aspect technique	Valeurs, aspect technique	Valeurs, aspect technique	Valeurs	Valeurs, compétences
Accompag.	Visite à la salle	Réunions avec les collègues, visites à la salle	Visites à la salle	Visites à la salle	Visites à la salle	Visites à la salle, suivi des apprentissages
Réussites de la spécialité	Matériel, Humaine	Matériel, Nombre de diplômés	Matériel, Formation des élèves	Matériel	Incorporation à un réseau agricole	Certifications externes, retour des entreprises, exploitation certifiée
Difficulté institutionnelle	Résultats nationaux	Accréditation de la spécialité, l'accès des élèves à l'éducation supérieure, matériel	Matériel	Résultats nationaux	L'autonomie et la responsab. des élèves	Le niveau de connaissances des élèves en *primero*
Difficulté de la spécialité	Les normes du ministère	La communication de l'équipe pédagogique, Matériel	Statut social du monde agricole, formation des enseignants	Matériel, Transversa-lité	Trouver un moyen pour rendre plus efficace la gestion des matériaux	Compromis des élèves, attitude au travail

Tableau 40. Synthèse des réponses des équipes de pilotage.

Au niveau du **projet de l'établissement** et malgré les nuances de chaque établissement (enseignement exclusivement technique et professionnel agricole, avec plusieurs spécialités ou en accueillant en plus les élèves de l'enseignement scientifique et littéraire), les équipes de pilotage déclarent s'inscrire dans une formation ancrée dans les valeurs, puis dans une formation technique liée aux connaissances et aux compétences de la discipline agricole. Cependant, la conception des valeurs semble se présenter sous trois formes : les valeurs de la personne à dominante chrétienne (5SA, 22CR), les valeurs de la personne à dominante laïque (27GR, 4GO, 12CO) et les valeurs liées au travail (8TA).

L'inspiration catholique des établissements inscrits dans la première forme de concevoir les valeurs (appartenant à des congrégations religieuses), le caractère public des

[98] Cette synthèse a été réalisée à partir de l'analyse de contenu des transcriptions des entretiens. Les transcriptions concernées peuvent être consultées dans le tome II, CD- Rom annexe 9.

deuxièmes et le fort lien à l'entreprise de la troisième forme, pourraient expliquer ces déclinaisons.

En ce qui concerne **l'accompagnement des enseignants** dans leur travail, l'ensemble des équipes de pilotage déclare réaliser des observations de séances, suivies par des conversations avec les enseignants. Parallèlement, certains établissements déclarent pratiquer des réunions entre les collègues (simulation d'une séance) et des évaluations des apprentissages appliquées par des organismes externes au lycée (afin d'orienter le travail et améliorer les résultats scolaires), mais ces types d'accompagnement restent marginaux.

Les visites à la salle de classe sont une réponse de certains établissements au « programme d'évaluation des enseignants » mis en place par le Mineduc à partir de l'année 2003[99]. Généralement, les visites se réalisent avec une fréquence assez intermittente, sous la base des critères préalablement établis (par l'équipe de direction et, par la plupart, en commun accord avec les enseignants) qui constituent une grille d'observation (crée dans la logique du « cadre d'orientation du bon enseignement » du Mineduc[100]). Souvent, l'observateur-accompagnateur est le chef d'UTP, le chef d'établissement ou le responsable de la spécialité agricole, qui a le rôle de réaliser un retour à l'enseignant de son activité.

Les équipes de pilotage mettent en avant l'évolution de la perception des enseignants vis-à-vis de cette activité, passant d'une idée de punition et d'évaluation à une d'accompagnement et de travail collectif.

Nous pouvons identifier deux types de pratiques d'accompagnement :

- Associés (lycées 12CO, 4GO, 27GR, 8TA), caractérisée par un instrument d'observation élaboré en concertation avec les enseignants et par un espace de partage qu'invite à l'engagement des enseignants vis-à-vis du travail de leurs collègues (co-évaluation) ;

[99] L'évaluation des enseignants (*evaluación docente*) est un programme du Mineduc qui, à travers des outils divers (porte-documents, autoévaluation, entretien par un pair et rapports de référence d'un tiers), mesure le niveau de qualité de l'enseignement des enseignants.

[100] Le « cadre pour le bon enseignement » (*marco para la buena enseñanza*) est un document d'orientation pour une bonne pratique enseignante qui signale quatre domaines : préparation de l'enseignement, création d'un espace idoine pour l'apprentissage, enseignement visant l'ensemble des élèves et responsabilités professionnelles. Plus d'information : http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf

- Dissociés (lycées 5SA, 22CR), où l'enseignant est sujet d'accompagnement mais on n'exploite pas son potentiel de travail collectif.

En ce qui concerne les **réussites de la spécialité**, 4 équipes de pilotage sur 6 signalent comme les plus importantes réussites l'acquisition d'équipements et infrastructure (qui renvoient à une réussite de type matériel), suivie de l'accomplissement d'objectif d'une nature très diverse (certifications externes, nombre de diplômés…).

De même, les **difficultés institutionnelles** évoquées par les équipes de pilotage se partagent entre celles de type matériel (améliorer l'infrastructure et le matériel pédagogique), celles relevées des élèves (bas niveau scolaire, manque d'engagement) et celles relevées des prescriptions nationales (obtenir de bons résultats scolaires, obtenir la reconnaissance du Mineduc).

Enfin, en ce qui concerne les **difficultés de la spécialité agricole**, on peut repérer deux groupes : les difficultés d'origine externe (les normes du Mineduc, la gestion municipale, le statut social du monde agricole) et les difficultés liées aux conditions internes (matériel, transversalité des enseignements, la communication personnelle et professionnelle des enseignants et l'engagement des élèves).

1.1.2 Exploration thématique

Sur la même base d'entretiens auprès des équipes de pilotage, nous avons réalisé une analyse thématique qualitative, consistant à retenir les éléments significatifs qui jouent un rôle important au sein de l'organisation scolaire. Nous avons repéré 8 thèmes majeurs :

Thèmes	Composantes identifiées
A) Les ressources pédagogiques et l'infrastructure	« les ressources agricoles : de l'unité démonstrative à l'exploitation productive », « travailler avec de matériels et de ressources réduites » et « un souci d'administration : quand les matériels n'arrivent pas »
B) Les conditions contractuelles des enseignants	« heures pour enseigner, heures pour préparer : les lycées confrontés aux problèmes budgétaires », « la stabilité de l'emploi dans l'enseignement : la chute du mythe » et « les salaires des professionnels dans l'éducation : manque de reconnaissance »
C) La professionnalisation et l'accompagnement des enseignants	« le biais formel : perfectionnement et formation continue », « le biais informel : penser et agir en enseignant par l'expérience » et « accompagner le travail enseignant : de la prescription au travail collectif »
D) La prescription et l'évaluation de l'éducation	« les priorités du système éducatif », « planification et

Thèmes	Composantes identifiées
	travail en situation : un écart évident, une possibilité pour donner du sens » et « évaluer par compétence ».
F) Les éléments de la formation technique et professionnelle	« les objectifs de la formation technique et professionnelle agricole », « les programmes propres comme outil de mise en avant de la dimension locale » et « des disciplines isolées à la spécialité comme axe transversal ».
G) Au-delà de l'établissement scolaire : la socialisation avec le milieu professionnel	« le lien à la communauté : une voie à explorer », « l'alternance : un modèle à perfectionner », « former au travail : le retour de l'entreprise », « la certification externe comme complément de la formation de l'établissement » et « l'accès à la formation supérieure : une opportunité ».
H) Prise en charge des besoins des élèves	« les ethnies originaires », « l'hétérogénéité des connaissances des élèves » et « quand la motivation est faible ».
I) Le rôle de l'enseignant des spécialités agricoles	« l'enseignant comme exemple » et « une marge de manœuvre relative pour l'enseignant ».

Tableau 41. Thèmes clés dans l'organisation scolaire et ses composantes.

Ces thèmes significatifs pour les équipes de pilotage semblent être au cœur de l'organisation. Afin de connaître en détail chacun de ces 8 thèmes, ainsi que leurs composantes constitutives, une version extensive de ce tableau peut être consultée dans le tome II, CD-Rom annexe 10. Ci-dessous nous allons présenter ces thèmes dans un schéma illustratif.

1.1.3 Organisation et accompagnement du travail enseignant : une première synthèse

La présentation des résultats généraux et les analyses thématiques ont montré que le travail enseignant gravite autour de valeurs fondamentales, déclinées en trois types : centrées sur la personne et à dominante laïque, centrées sur la personne et à dominante chrétienne et centrées sur le travail. Cette véritable colonne vertébrale de l'éducation technique et professionnelle agricole, certainement partagée en cela par l'éducation généraliste, oriente l'institution scolaire. C'est en cohérence avec les valeurs que s'installe la formation technique de la spécialité.

Par ordre d'allusion faite par les équipes de pilotage, la réalité matérielle (infrastructure et ressources) des établissements agricoles est évoquée à la fois comme une réussite de la spécialité (projets d'acquisition d'intrants) et comme l'une des principales difficultés des établissements (comme limite le travail enseignant et réduit l'approximation des élèves au monde professionnel). Ensuite, les équipes de pilotage font référence à la

performance et au comportement des élèves et au poids des prescriptions et des résultats scolaires. Cet élément peut être assez contraignant, notamment quand il s'agit de la taille et des caractéristiques matérielles de l'exploitation agricole, car il touche le lien le plus fort entre les établissements et la spécialité.

Vis-à-vis des particularités du travail dans les lycées proposant la spécialité agricole, on peut dresser une figure de synthèse montrant 8 thèmes autour des enjeux de la formation, des éléments à prendre en compte pour l'organisation du travail scolaire :

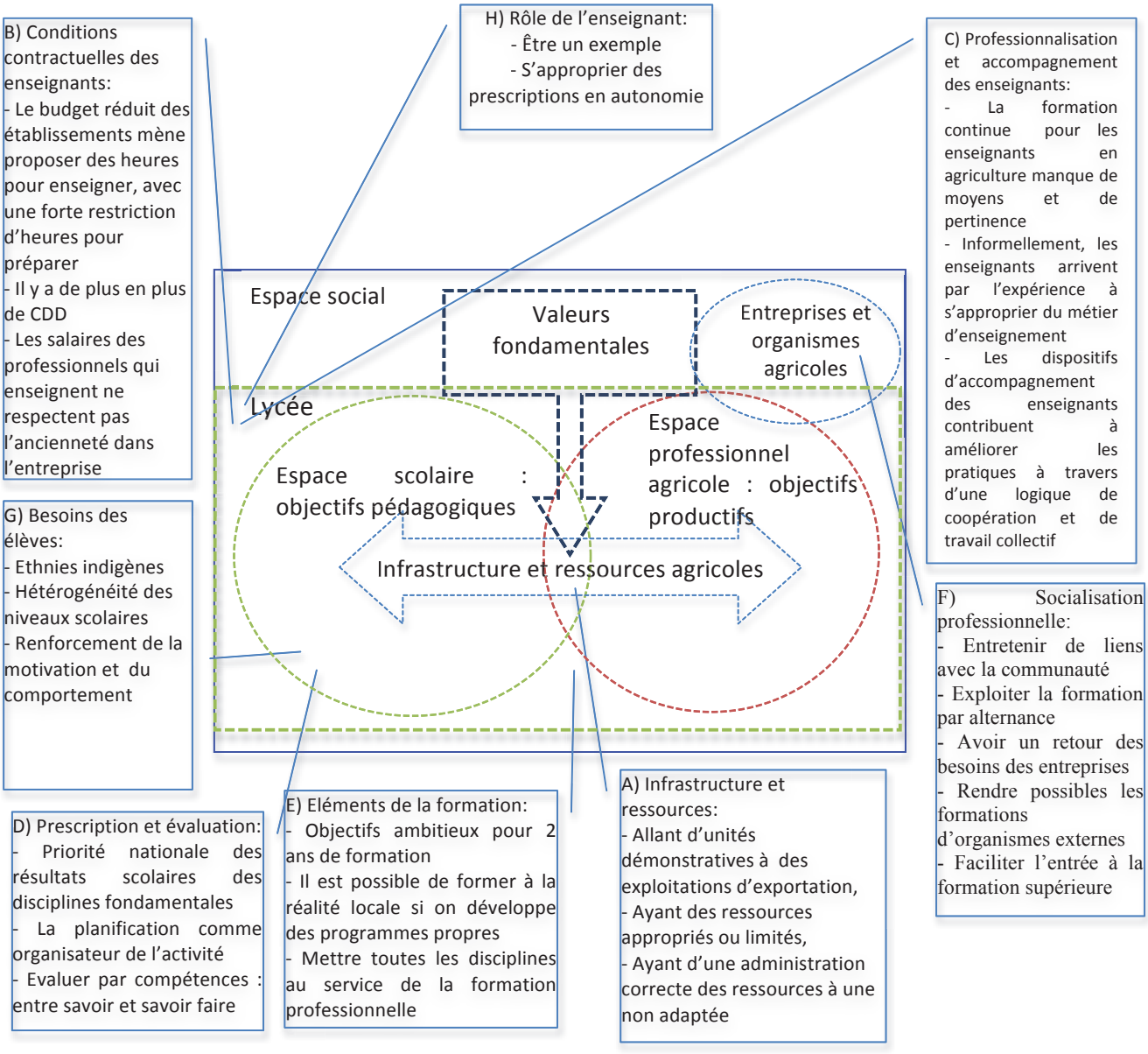


Figure 8. Les enjeux des projets des établissements.

La figure ci-avant, élaborée sur la base des entretiens, révèle une partie des aspects qui jouent un rôle important dans la formation des élèves aux métiers de l'agriculture et qui sont significatifs pour les équipes de pilotage. Bien évidemment, les éléments signalés n'épuisent pas la totalité des enjeux et ils ne se présentent pas de la même manière dans chaque établissement.

Parallèlement, dans le projet global de former des techniciens en agriculture, les établissements scolaires accompagnent le travail enseignant dans un espace (dissocié ou associé vis-à-vis du niveau de participation du corps enseignant) marqué fondamentalement par des visites irrégulières à la salle de classes initiées suite au programme d'évaluation des enseignants du Mineduc (à partir de l'année 2003).

Les réunions techniques du corps d'enseignant ont été évoquées par un seul établissement en tant qu'espace d'organisation du travail scolaire et d'accompagnement des enseignants, sous la forme de simulations de séances en présence de tout le corps enseignant. De même, un établissement déclare accompagner le travail des professeurs à partir de l'emploi d'évaluations externes afin de mesurer l'avancée des apprentissages et de recadrer les enseignements à partir ces résultats.

L'expérience dans l'enseignement alimente fortement les pratiques des professionnels qui, peu à peu, arrivent à parler et agir en enseignant. Ce cadre de professionnalisation et d'accompagnement des enseignants dans leur travail se complète avec les formations des organismes externes mandatés par le Mineduc. Les perfectionnements proposés sont jugés d'une pertinence assez faible par certaines équipes de pilotage, sans prendre en compte la spécialité agricole, et d'une offre très réduite en comparaison aux offres de formation continue des enseignants de disciplines générales.

1.2 Espaces de travail collectif

Présentation synthétique du chantier

Enquête	Finalités	Outil	Exploitation de données	Participants
De terrain en présentiel 2	• Décrire les espaces de travail collectif institutionnalisés • Repérer les principales thématiques traitées dans ces espaces	Questionnaire	Tris à plat, croisement qualitatif des données	10 équipes de pilotage

L'étude de l'objet « espace de travail collectif » réalisée auprès de 10 équipes de pilotage sous la forme d'un questionnaire[101]. À partir des réponses le plus significatives, il nous permit de dresser un panorama de l'existence d'espaces « formalisés » (institutionnalisés) de travail collectif des enseignants[102] :

Type d'espace	Nb de récurrences	Fréquence
Réunions GPT (Groupe Pédagogique de Travail)	10	100%
Réunions de parents d'élève	10	100%
Réunions de département agricole	8	80%
Réunion d'établissement (tout le corps enseignant)	6	60%
Développement de projets	4	40%
Atelier de développement professionnel	2	20%
Autre	2	20%
Réunion de niveau	1	10%
Activités syndicales	1	10%

Tableau 42. Les types d'espace formel de travail collectif.

De même, certains établissements travaillent avec d'autres acteurs non-enseignants, soit internes ou externes à l'établissement scolaire :

Acteur	Nb de récurrences	Fréquence
Agricultures, entreprises	6	60%
Fonctionnaires du gouvernement régional	3	30%
Autres acteurs	2	20%
Autres professionnels externes	2	20%

[101] Le questionnaire peut être consulté dans le tome II, CD-Rom annexe 11.
[102] Piot (2005b) réalise une étude ethnographique de deux enseignants sur le temps semi-formel et informel. Ce travail montre que les enseignants consacrent autant de temps à des réunions formelles qu'à des activités non formalisées (collègues, d'autres acteurs). Malgré l'importance des pratiques non-formelles, nous centrons ce chantier sur les espaces formalisés de travail collectif.

Personnel de service	1	10%
Personnel administratif	1	10%
Aucun	1	10%

Tableau 43. Travail collectif avec des autres acteurs non-enseignants.

En ce qui concerne les sujets les plus abordés dans les réunions plus spécifiques au travail enseignant, nous avons interrogé les équipes de pilotage sur les trois thèmes plus caractéristiques lors des réunions de Groupe Professionnel de Travail[103] (GPT) :

Réunions de Groupe Professionnel de Travail	Nb de récurrences	Fréquence
Discipline des élèves	9	90%
Résultats des élèves	5	50%
Les pratiques pédagogiques	5	50%
Calendrier d'activités	4	40%
Informations générales	3	30%
Retards	1	10%
Règles de vie	1	10%
Matériels pédagogiques	1	10%
Valeurs	1	10%

Tableau 44. Les sujets les abordés en GPT.

Parallèlement, les équipes ont été interrogées sur les sujets les plus traités lors des réunions de la spécialité agricole :

Réunions du département agriculture	Nb de récurrences	Fréquence
Activités en terrain	6	60%
Développement de compétences	5	50%
Stage et visites aux entreprises/agriculteurs	4	40%
Planification	3	30%
Difficultés ponctuelles des enseignants	2	20%
Résultats des élèves	2	20%
Discipline	1	10%
Nécessités éducatives spéciales	1	10%
Évaluation	1	10%
Insertion des élèves au monde du travail	1	10%
Surveillance du travail pratique des élèves	1	10%
Sans réunions	1	10%

Tableau 45. Les sujets les plus abordés en réunion de la spécialité agricole.

À partir de ces données, nous avons dressé un panorama de la répartition des établissements selon les thématiques les plus abordées dans deux de leurs espaces institutionnalisés de travail collectif (réunions de GPT et réunions du département en agriculture) :

[103] Cet espace de travail se caractérise par réunir à l'ensemble du corps enseignant et à l'équipe de pilotage. Il s'agit d'une réunion informative où les établissements abordent des questions très diverses comme le montre le tableau ci-dessus.

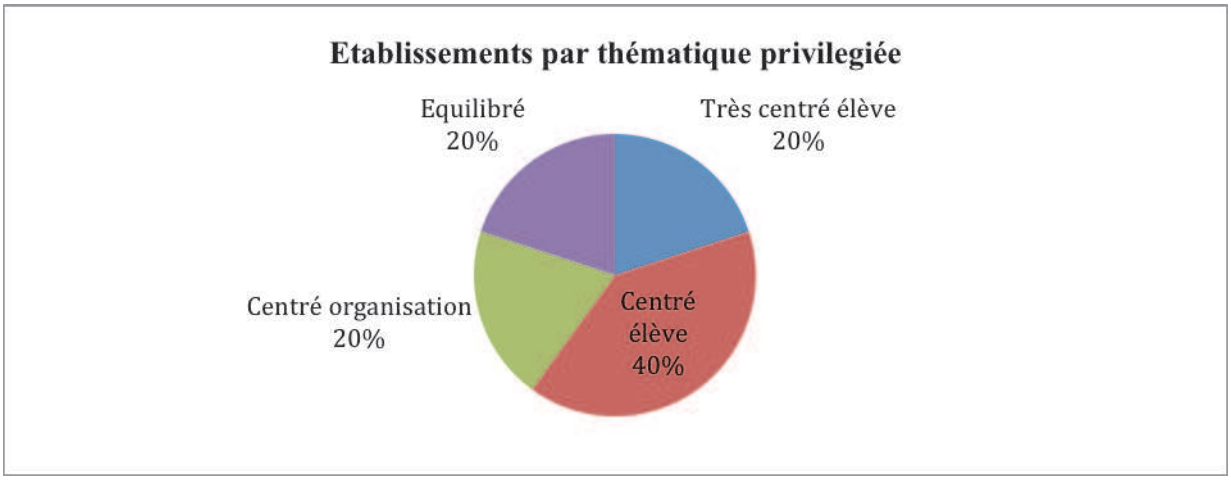


Figure 9. Répartion des établissements par thématique abordée dans les espaces de travail colectif.

2. Le travail comme activité : le point de vue des activités professionnelles en situation d'enseignement

Afin d'aborder ce deuxième élément constitutif de la dimension activité du travail enseignant, nous avons orienté l'étude sur trois objets : « difficulté et gestion dans le travail en situation », « temps professionnel », et « lien avec le monde professionnel ».

2.1 Difficulté et gestion dans le travail en situation d'enseignement

Présentation synthétique du chantier

Enquête	Finalités	Outil	Exploitation de données	Participants
De terrain **en présentiel 1**	• Identifier les niveaux et les sources de difficulté professionnelle • Identifier les types de gestion des enseignants • Repérer les types de situation difficile	Entretien d'auto-confrontation simple	Analyse qualitative des données	6 enseignants des spécialités agricoles

Dans cette deuxième entrée à la dimension du travail comme activité, nous avons réalisé un travail d'autoconfrontation simple avec 6 enseignants des spécialités agricoles, sous la base de l'enregistrement vidéo dune séance de 45 minutes[104]. Afin d'aborder des difficultés

[104] Les transcriptions peuvent être consultées dans le tome II, CD-Rom annexe 12.

professionnelles, les enseignants ont regardé la vidéo et retenu des passages dont ils reconnaissaient une difficulté.

Dans cette logique, nous avons pu répertorier un total de 38 situations difficiles que nous présentons d'une façon générale ci-dessous.

2.1.1 Les niveaux de difficulté

Après l'analyse de la totalité des données recueillies sur les difficultés dans le travail en situation d'enseignement, nous avons repéré trois niveaux structuraux : le micro-éducatif, le méso-éducatif et le macro-éducatif[105].

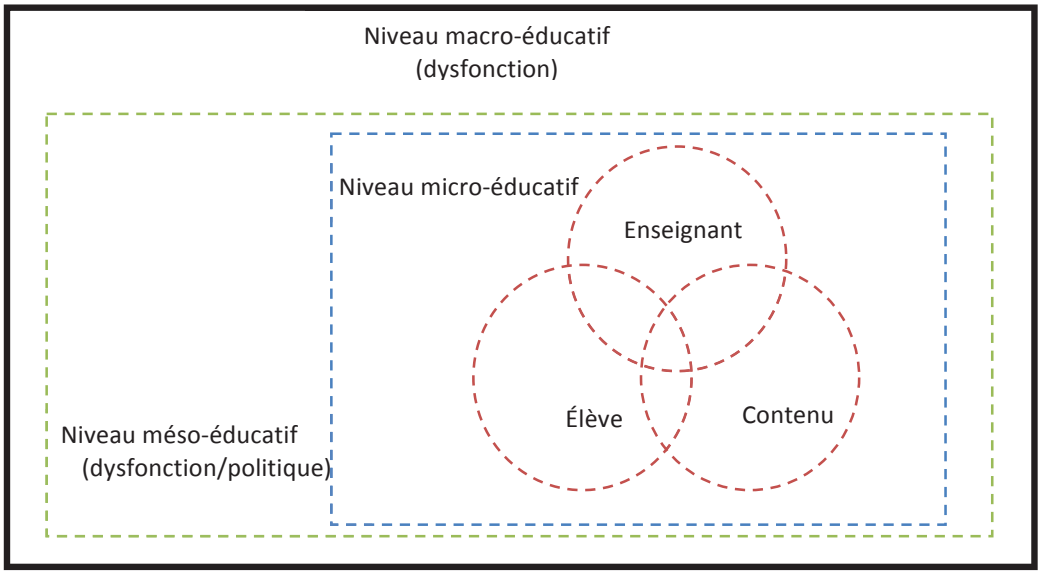


Figure 10. Modélisation des sources de la difficulté dans le travail en situation d'enseignement.

Ces trois niveaux groupent de sources de difficulté ; le micro-éducatif les sources venant de l'élève, de l'enseignant ou du contenu (81,57%), le méso-éducatif de sources venant d'un dysfonctionnement ou d'une politique de l'établissement (15,78%) et le macro-éducatif se présentant par une dysfonction (2,63%).

Nous illustrons plus clairement chaque élément du schéma ci-avant d'une façon plus détaillée dans le tome II, CD-Rom annexe 13.

[105] Rappelons que Blin (2001, p. 22) propose une modélisation similaire avec des niveaux supplémentaires : l'environnement, l'institutionnel, l'établissement, la classe et l'individuel.

2.1.2 La gestion de la difficulté

Face aux difficultés de toutes sortes, l'enseignant fait des choix pour gérer la situation[106]. Même si parfois il tolère ces adversités ou il ne semble pas agir, il met en place la plupart du temps une stratégie de gestion visant surmonter la difficulté.

Dans l'analyse des données, nous avons repéré quatre catégories de gestion de la difficulté, où l'enseignant pointe la situation (21,05%), réalise une action (28,94%), demande à quelqu'un d'autre de réaliser une action (28,94%) ou semble n'avoir pas de réaction (21,05%). Ces catégories peuvent être consultées en détail dans le tome II, CD-Rom annexe 14.

2.1.3 Les types de situations difficiles

Il nous semble que la notion de « situation difficile » convient pour nommer l'ensemble d'éléments constitutifs des difficultés professionnelles se présentant durant un certain nombre de passages d'une séance d'enseignement. Il s'agit, d'une part, de l'émergence d'une difficulté émanant de l'interaction des objets et des personnes impliquées dans l'activité. Nous avons étudié les sources de difficulté du point de vue de l'enseignant : il s'agit d'un phénomène face auquel il doit « agir ». C'est cet agir organisé (même s'il est spontané) que nous avons appelé « gestion », qui cherche à avoir un impact résolutif afin de retourner au cours normal de la séance.

Dans l'étude et l'analyse des situations difficiles, nous avons observé l'articulation des éléments « source » et « gestion » qui provoquent un impact de résolution, de persistance ou de renvoi de la difficulté, en démontrant l'existence de trois types : simple, composée et renvoyée.

- La situation difficile de type simple

[106] Selon Weisser (2010), la notion de situation est abordée dans la Philosophie soit dans une logique déterministe (la situation détermine les sujets) soit dans une logique de réaffirmation de la liberté (le sujet se « choisit » dans les circonstances). Notre notion de « situation difficile » se place entre ces deux postures : l'enseignant « agit » face à la difficulté en autonomie mais à travers les moyens (matériels, spatio-temporels et humains) qui sont à dispositions, en vue des objectifs propres à l'enseignement.

Le type simple opère d'une façon linéaire, dans le sens où les moments de la situation difficile (émergence-gestion-impact) se présentent l'un après l'autre avec un retour à l'action sans majeure contrainte. La plupart du temps, la difficulté semble avoir été surmontée ou réduite, permettant à l'enseignant de continuer avec une certaine facilité la séance, sans avoir besoin d'une nouvelle intervention de sa part.

Il s'agit donc des situations difficiles où le cours de la séance, perdu par l'émergence de la difficulté, se récupère assez rapidement. Par exemple, dans le cas d'un enseignant (Terrain 1, Enseignant 9, Passage 2) qui surprend à un élève avec un chewing-gum (émergence de la difficulté), puis il lui demande de le jeter (gestion), l'élève met à la poubelle son chewing-gum (impact) pour, ensuite, continuer avec le cours (cours de la séance) :

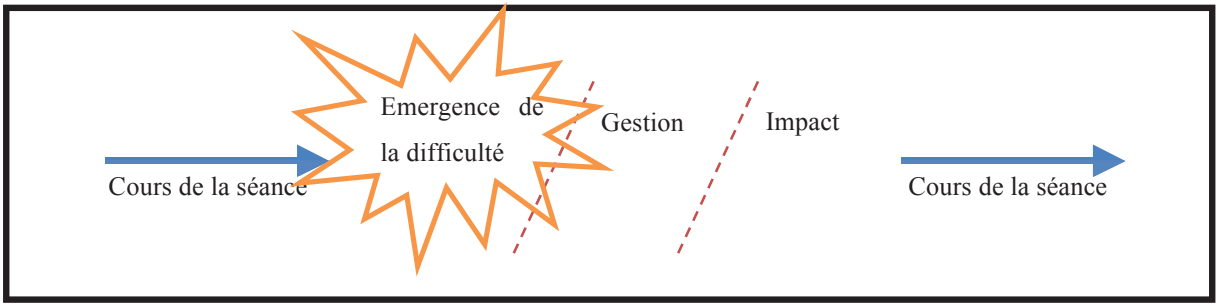


Figure 11.Situation difficile de type simple.

Dans les situations difficiles de type simple, la gestion employée par l'enseignant s'avère centrale et résolutive vis-à-vis d'un « contrôle rapide » de la difficulté.

- La situation difficile de type composé

Le type composé se présente quand la gestion mise en place par l'enseignant ne surmonte pas la difficulté, la surmonte partiellement ou bien la difficulté se répète, donc celle-ci persiste et l'enseignant est mené à gérer autrement la situation ou à insister. Il s'agit d'une configuration composée par plus d'éléments que dans la configuration simple, tout particulièrement par plusieurs répétitions de la même gestion ou par plusieurs types de gestion en quête de la résolution du problème.

Les situations difficiles dont le type est composé demandent plusieurs gestions de la part de l'enseignant, soit la même (insistance) soit une autre différente. C'est par exemple le

cas de l'enseignant (Terrain 1, Enseignant 1, Passage 1 et 2) qui a subi une coupure d'électricité (émergence de la difficulté) : d'abord, il a continué son cours en s'appuyant avec l'imprimé papier (gestion), mais l'absence de l'électricité persiste (impact) au bout de quelques minutes. Plus tard l'enseignant demande à quelqu'un de résoudre le problème (gestion). L'absence d'électricité persistait (impact) et l'enseignant décide d'aller lui-même faire marcher le groupe électrogène (gestion) en ayant par résultat final le retour de l'électricité (impact) :

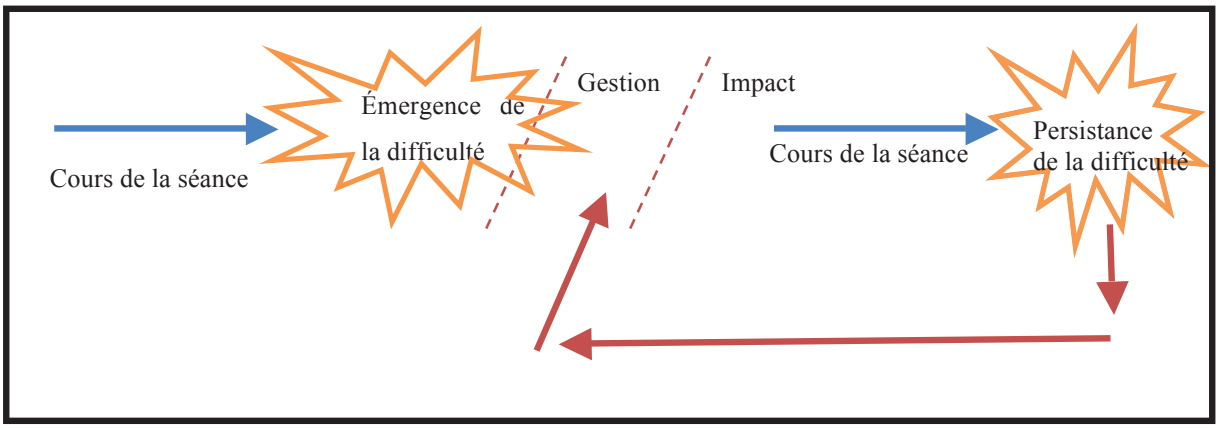


Figure 12. Situation difficile de type composé.

Bien évidemment, ce type est lié à une gestion dont leur impact sur la difficulté n'a pas conduit à la résolution définitive (difficulté persistante ou réduite) et elle donne lieu à un phénomène cyclique. Cependant, la situation difficile de type composé n'est pas toujours repérable à partir d'un ordre chronologique : une difficulté peut être réduite ou résolue partiellement, puis voir apparaitre une nouvelle situation difficile, pour, plus tard dans la séance, constater le retour de la première difficulté (comme c'est le cas du bruit dans la salle de classe).

- La situation difficile de type renvoyé

Le dernier type de situation difficile retenu est celui qui se caractérise par la non-prise en charge directe de la difficulté et donc par la persistance de la même. Pour des raisons diverses (aborder la difficulté après la séance, absence de chemins de résolution…) liées à la nature de la difficulté et à d'autres éléments constitutifs du contexte (groupe d'élèves, état du

matériel, imprévus), les enseignants optent ou se voient « obligés de tolérer » la difficulté au cours de la séance :

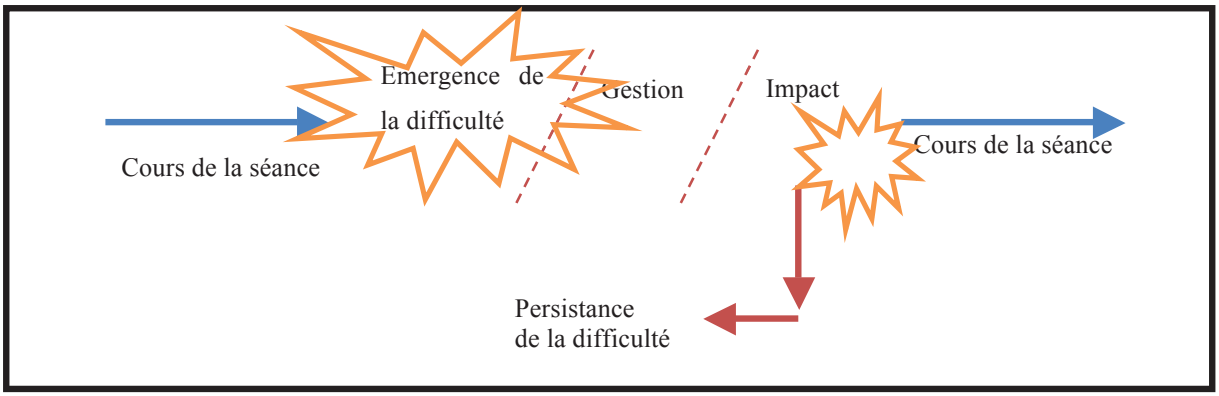


Figure 13. Situation difficile de type renvoyé.

La situation difficile de type renvoyé se présente dans des cas comme celui de l'enseignant qui trouve sa voix « plate » (Terrain 1, Enseignant 1). Cette caractéristique de sa personnalité (émergence de la difficulté) lui appartient mais, malgré l'effort pour la modifier (gestion), il doit faire avec (persistance de la difficulté).

La situation difficile n'est pas une conception purement causale : nous défendons l'idée de que la situation difficile n'est pas générée que par l'émergence de la difficulté, elle dépend aussi de la nature de la difficulté et de la gestion de l'enseignant. Par exemple, le fait qu'un enseignant puisse employer une gestion plus effective de la discipline dans la salle de classe par rapport à un autre enseignant face au même groupe d'élèves, révèle l'importance de la gestion. Il existe, quelque part, un « couplage » plus ou moins pertinent entre la difficulté (leur source et leur nature) et la gestion qui provoque un impact de résolution, de persistance ou de renvoi de la difficulté. Cet ensemble d'éléments constitue la structure même de la situation difficile.

Les trois types de situation difficile évoqués ci-dessus, même s'ils sont présentés dans une logique de cause-conséquence, répondent à une dynamique beaucoup plus complexe qui nous semble échapper à toute causalité.

2.2 Le temps professionnel

Présentation synthétique du chantier

Enquête	Finalités	Outil	Exploitation de données	Participants
De terrain en présentiel 2	• Identifier le taux et la quantité d'heures consacrées • Repérer les lieux de travail • Repérer les dépassements d'heures de travail par contrat	Questionnaire	Tris à plat	20 enseignants des spécialités agricoles

L'étude de ce deuxième objet a été effectuée sur la base de l'agenda de la semaine de 20 enseignants[107]. Parmi l'ensemble d'activités et à travers du volume d'heures consacré à chacune d'entre elles, nous avons pu repérer trois difficultés majeures : un énorme volume d'heures pour enseigner et très peu d'heures de préparation (voire sans aucune heure de préparation prévue par contrat de travail), une activité professionnelle souvent faite individuellement et un important volume d'heures de travail à la maison.

2.2.1 Des contrats pour enseigner : un appel à l'engagement professionnel pour préparer les enseignements

Les enseignants des spécialités agricoles interrogés ont, dans la grande majorité des cas, des contrats à mi-temps, avec une durée très éclatée où nous identifions des contrats d'un minimum de 2 heures jusqu'à 40 heures par semaine. Plus que 3 enseignants comptent avec des contrats à plein temps de 44 heures[108]. Dans cette fourchette, nous pouvons identifier deux grands groupes :

[107] Les agendas individuels des l'ensemble des enseignants, ainsi que le tableau de moyennes peuvent être consultés dans le tome II, CD-Rom annexe 15.

[108] En ce qui concerne la convention collective des enseignant au Chili, il existe pour un contrat à plein temps (44heures) une répartition entre heures « lectivas » (enseignement) et « no lectivas » (préparation, collaboration et détente). Pour un contrat à plein temps, les enseignants doivent consacrer 32heures15minutes à l'enseignement, 8heures45minutes à la collaboration et 3heures à la détente par semaine. Parmi les heures de collaboration et de détente (11heures45minutes), l'enseignant peut être mené à remplacer un collègue, à avoir de réunions de GPT ou de la discipline enseigné, à se rencontrer avec les élèves et parents d'élèves. Avec ces heures ils doivent aussi préparer, planifier les cours et corriger les évaluations. Dans ce cas, si l'enseignant dispose de ces heures librement, il pourrait disposer en moyenne de plus ou moins 15 minutes de préparation par chaque 45 minutes de cours. Cependant, il est possible aussi faire de contrats dans une autre cadre que celui de la

Nombre d'heures de contrat	Nb d'observations	Fréquence
Moins de 25	8	40%
25 ou plus	12	60%
Total Observations	20	100%

Tableau 46. Heures de contrat des enseignants.

L'enseignement en étant la principale mission des enseignants, il est important d'analyser de plus près la relation entre les heures par contrat et la distribution d'heures pour l'enseignement, la collaboration, la préparation et les heures administratives :

Type de contrat	Petit temps-partiel (4h ou moins)	Moyen temps-partiel (10h – 22h)	Grand temps-partiel (30h – 40h)	Plein temps (44h)
Nombre d'enseignants	4	4	9	3
Enseignement	1h30 – 3h25	9h -16h45m	22h45m - 34h	12h45m-30h25m
Préparation	30m – 6h	0h - 7h45m	4h30m -11h25m	2h -7h
Administratives	0h – 30m	0h – 5h30m	0h – 6h45m	1h30m-14h30m
Collaboration	0h	0h – 1h	0h – 3h30m	0h – 46h

Tableau 47. Distribution d'heures par type de contrat.

Nous pouvons réaliser plusieurs observations à partir de la distribution du temps professionnel. Tout d'abord, nous pouvons distinguer les enseignants purement pédagogues et les enseignants qui ont aussi des responsabilités directives, à raison du taux plus au moins important d'heures administratives. De même, l'importante quantité de contrats à temps-partiel nous fait penser à la faisabilité de réaliser une activité professionnelle en parallèle. Cependant, ces contrats ont l'énorme défaut de consacrer, d'un point de vue contractuel, très peu d'heures de préparation et collaboration ; le nombre d'heures de collaboration et de préparation le plus important est de 12 heures pour un contrat de 44heures et, cet enseignant, dépasse son service de 5 heures 45 minutes par semaine.

Dans ce cadre, les enseignants disent avoir un dépassement du temps contractuel de travail assez important :

Dépassement contrat	Nb d'observations	Fréquence
Moins de 5 heures	9	45%
de 5 à 10 heures	5	25%
Ne fait pas	4	20%
Plus de 10 heures	2	10%
Total Observations	20	100%

Tableau 48. Nombre d'heures de travail qui dépasse le contrat.

convention collective des enseignants, avec de conditions plus précaires ; accorder des heures d'enseignement sans heures de préparation et collaboration.

Tel que le système est conçu, il nous semble qu'il ne met pas à disposition des enseignants les moyens pour assumer les tâches liées au volume horaire des enseignements, en considérant que, en moyenne, pour chaque 45 minutes de cours, l'enseignant compte avec un peu moins de 15 minutes pour préparer, collaborer, corriger, se réunir avec les collègues, parmi d'autres nombreuses tâches. Au contraire, le système semble s'appuyer sur l'engagement des enseignants vis-à-vis de leur travail afin de qu'ils assurent les tâches au-delà du temps contractuel.

2.2.2 La perméabilité de la sphère professionnelle et personnelle

Très attaché au phénomène précédant, le dépassement horaire des enseignants ne se réalise pas toujours dans l'espace de l'établissement scolaire. Dans ce sens, la résidence privée des enseignants des spécialités agricoles se transforme aussi en espace professionnel :

Heures de travail à la maison	Nombre	Fréquence
Ne fait pas	4	20%
Mois de 5	10	50%
5 ou plus	6	30%
Total Observations	20	100%

Tableau 49. Heures de travail réalisées à la maison.

Dans 80% des cas étudiés, les enseignants continuent leur travail à la maison, avec un volume d'heures par semaine faible (45 minutes, une ou deux heures), mais que peut aller jusqu'à 22h25 minutes dans le cas d'un enseignant qui exerce des responsabilités administratives importantes.

Cette perméabilité entre la vie professionnelle et la vie privée, signalée par d'autres travaux (Hélou et Lanthaume, 2008), nous semble être un aspect très contraignant pour les enseignants.

2.3 Les liens avec le monde professionnel

Présentation synthétique du chantier

Enquête	Finalités	Outil	Exploitation de données	Participants
De terrain en présentiel 2	• Identifier les types d'espace de travail avec les partenaires du milieu professionnel (agricole, éducatif) • Repérer les principales dynamiques de travail partenarial • Établir les difficultés pour entretenir les liens partenariaux	Questionnaire	Tris à plat, modélisation qualitative	14 enseignants des spécialités agricoles

L'étude de cet élément du travail enseignant a été réalisée auprès de 14 enseignants durant la deuxième enquête de terrain. Ils ont été interrogés sur leurs liens avec le monde professionnel et la manière d'entretenir ces liens.

Les aspects que nous souhaitons soulever sont trois : les types d'espace en lien avec le monde professionnel, les dynamiques de travail avec les partenaires et les principales difficultés pour entretenir ces liens[109].

2.3.1 Les types d'espace en lien avec le monde professionnel

En ce qui concerne les types d'espace à l'initiative des enseignants des spécialités agricoles en lien au monde professionnel, il faut tout d'abord souligner que 35,7% des participants déclarent exercer en même temps que l'enseignement une activité professionnelle liée au monde agricole, tandis que 64,3% restant n'a pas des liens contractuels avec l'entreprise.

Au niveau de réseaux professionnels, les enseignants des spécialités agricoles disent avoir des liens avec plusieurs types de structure :

[109] Les versions intégrales du questionnaire ainsi que des réponses peuvent être consultées dans le tome II, CD-Rom annexe 16.

Type de structure	Observations	Fréquence
Lycée	3	21,4%
Organisme d'enseignement supérieur	2	14,3%
Entreprises	10	71,4%
Associations d'agriculteurs	11	78,5%
Autre	2	14,3%
Aucune	1	7,1%
Total observations	14	

Tableau 50. Types de structure de partenariat.

Tous les enseignants interrogés reconnaissent une grande importance aux relations avec d'autres organismes liés à l'agriculture, en premier lieu pour les élèves (approche réelle du monde professionnel), pour la pertinence de la formation (actualiser la discipline vis-à-vis des besoins de l'entreprise et des innovations technologiques) et pour les enseignants eux-mêmes (connaître le contexte et rester compétitif).

2.3.2 Les dynamiques de travail partenarial

Les enseignants entretiennent différents types de dynamiques de travail avec les partenaires :

Dynamiques de travail partenarial	Nombre	Fréquence
Contact ponctuel	7	50%
Réunions périodiques	5	35,7%
Rencontres occasionnelles	3	21,4%
Autre	1	7,1%
Total observations	14	

Tableau 51. Dynamiques de travail partenarial.

Les enseignants disent avoir réalisé avec ces partenaires des suivis de stage professionnel des élèves, des formations continues, des visites à terrain, des échanges de « bonnes pratiques »[110] et, plus rarement, des projets comme le soutien technique pour la mise en place d'une vigne et des recherches sur les plantes médicinales.

Malgré ceci, la moitié des enseignants n'a plus un projet partenarial et l'autre moitié entretien une relation visant le suivi des stages des élèves. On peut souligner deux enseignants qui continuent avec un projet de production de fleurs et un autre d'un hall technologique.

[110] La notion de « bonnes pratiques » est très employée par le milieu enseignant et par le milieu professionnel. Il s'agit de partager les actions concrètes et les processus d'amélioration mise en place, afin d'étudier s'ils sont transférables à d'autres cas.

2.3.3 Les difficultés pour entretenir ces liens

Comme nous l'avons évoqué auparavant, les enseignants accordent une énorme importance à l'entretien des relations avec d'autres organismes liés à l'agriculture. Cependant, interrogés sur les difficultés rencontrées dans l'alimentation de ces liens, ils rappellent un certain nombre d'éléments :

Difficulté	Explicitation	Observations
Le manque de temps	Les conditions de réalisation du travail sont trop contraignantes et il n'y a pas de temps pour entretenir ces liens	8
Aucune difficulté	Les liens sont entretenus sans problèmes	2
La distance géographique	L'établissement est trop éloigné des partenaires	1
Politico-administrative	Il n'y a pas de soutien réel de l'administration de l'établissement	1
Manque d'expérience pédagogique	L'enseignant n'est pas dans des conditions de mettre au profit des élèves les éléments venant du monde professionnel	1
Les ressources	Le manque de ressources oblige à se concentrer en autres thèmes	1

Tableau 52. Difficultés dans l'entretien des liens avec les partenaires.

À partir de l'ensemble de ces données, nous pouvons penser qu'il existe une relation entre les espaces de travail partenarial, la dynamique des échanges et les contraintes des enseignants pour entretenir ces relations :

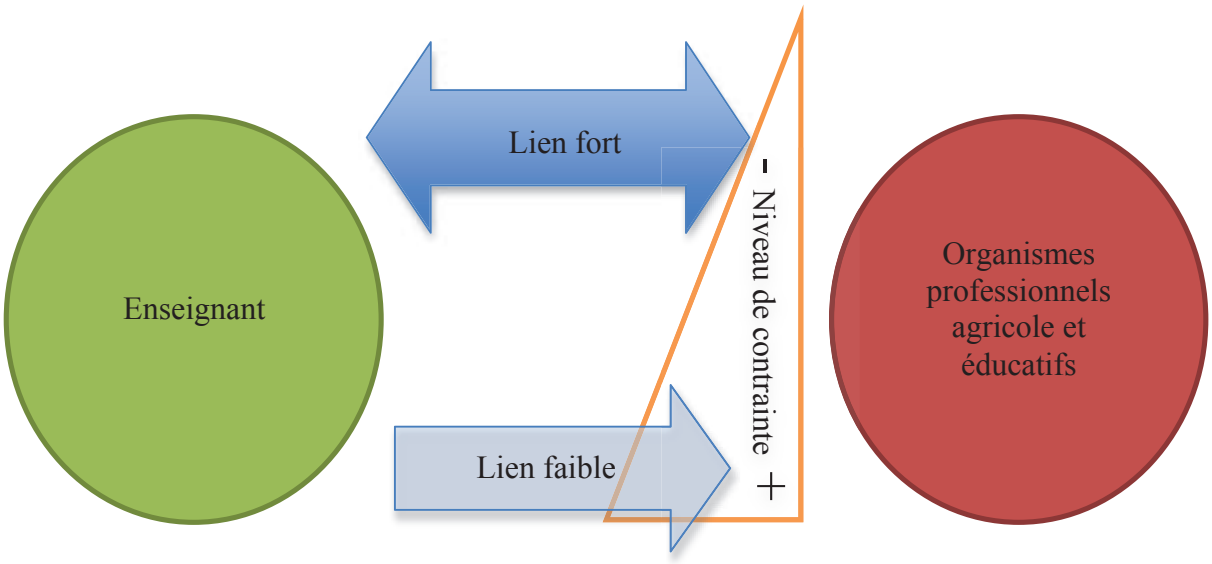


Figure 14. Contraintes et liens partenariaux.

Synthèse chapitre 9

La dimension « activité » du travail enseignant a été abordée à partir de ses deux composantes majeures : l'organisation et la réalisation du travail. En ce qui concerne l'organisation, nous sommes entrés par l'étude des objets « projet de l'établissement et accompagnement du travail enseignant » et « espaces de travail collectif ».

Les projets des établissements scolaires agricoles semblent se dresser autour des valeurs, colonne vertébrale qui oriente la formation personnelle et professionnelle des élèves. Les thèmes majeurs évoqués par les équipes de pilotage qui s'adossent au projet de former de techniciens agricoles sont : les ressources pédagogiques et l'infrastructure, les conditions contractuelles des enseignants, la professionnalisation et l'accompagnement des enseignants, la prescription et l'évaluation de l'éducation, les éléments de la formation technique et professionnelle, la socialisation avec le milieu professionnel, la prise en charge des besoins des élèves et le rôle des enseignants des spécialités agricoles.

Dans la complexité du travail enseignant en contexte agricole, les enseignants sont accompagnés au sein de l'établissement scolaire à travers une dynamique de type dissocié (où l'enseignant est objet d'accompagnement) ou associé (où l'enseignant est objet d'accompagnement, mais aussi collabore avec ses collègues, élabore les grilles d'évaluation de pratiques et analyse les pratiques de ses collègues). De même, certains établissements sont soutenus par des organismes externes qui assurent de la formation continue pour les enseignants ou réalisent des évaluations standardisées afin d'identifier les contenus à revoir. Malgré ceci, il semble que l'expérience dans l'enseignement en elle-même est perçue comme un vecteur d'amélioration des pratiques professionnelles.

En ce qui concerne les espaces de travail collectif au sein de l'institution scolaire, les équipes de pilotage présentent des espaces variés, dont les réunions de GPT (*Grupo Profesional de Trabajo*) et les réunions du département d'agriculture. Ces premières réunions présentent comme sujets les plus évoqués la discipline et les résultats des élèves et les pratiques pédagogiques, tandis que les deuxièmes se concentrent sur les activités de terrain, le développement de compétences et les stages et visites professionnelles.

Ce panorama nous permet l'identification des espaces plutôt centrés sur l'élève (40% des équipes

de pilotage), très centrés sur l'élève (20%), centrés sur l'organisation (20%) et équilibrés (20%).

Pour la composante réalisation du travail de la dimension activité, nous sommes entrés par « la difficulté et gestion dans le travail en situation d'enseignement », « le temps professionnel » et « lien avec le monde professionnel ».

Les difficultés professionnelles dans le travail en situation d'enseignement semblent avoir pour origine trois niveaux : macro-éducatif (dysfonctionnement venant du système), méso-éducatif (dysfonctionnement ou politiques venant de l'établissement) et micro-éducatif (difficultés venant de la salle de classe : élèves, contenu, enseignant). Face aux diverses sources de la difficulté, les enseignants mettent en place des stratégies de gestion afin de retourner au travail, dont nous avons pu identifier quatre types : l'enseignant pointe la situation, réalise une action, demande de faire à quelqu'un d'autre de réaliser une action ou semble n'avoir pas de réaction.

Nous avons nommé le couplage d'une difficulté et d'une gestion « situation difficile » et nous en avons identifié trois types : simple (la situation difficile est surmontée), composé (la difficulté retourne et l'enseignant doit agir à nouveau) et renvoyé (où l'enseignant ne prend pas directement en charge la difficulté pour la traiter plus tard ou parce qu'il considère ne pouvoir rien faire).

En ce qui concerne le temps professionnel, les enseignants des spécialités agricoles possèdent pour la plupart des contrats à mi-temps qui ne consacrent qu'une petite charge horaire à la préparation des cours, à la collaboration, à la correction des évaluations, à l'attention d'élèves, parmi d'autres tâches impliquées dans l'enseignement. Ceci provoque un dépassement horaire pour la plupart des enseignants, ce qui fait émerger l'idée d'un manque de moyens venant du système en lui-même.

De même, les enseignants entretiennent des liens avec des partenaires externes liés au monde professionnel agricole, en considérant ces relations comme très importantes. Malgré ceci, les dynamiques de travail sont très hétérogènes et un faible nombre d'enseignants est en condition de réaliser de projets avec ces partenaires. Les enseignants évoquent les contraintes fondamentalement temporelles comme facteur à l'origine de la difficulté d'entretenir ces liens professionnels. Logiquement, les enseignants qui n'ont pas de mal à établir des relations plus riches avec des partenaires (développement de projets) sont ceux qui rencontrent moins de contraintes.

CHAPITRE 10 : Le travail enseignant comme statut

Pour explorer la question du statut, nous avons décidé d'entrer par le rapport au métier, celui-ci étant un aspect constitutif de l'identité professionnelle, en accord à notre orientation théorique (Tardif et Lessard, 1999) :

Dimension du travail	Éléments	Enquête	Objet d'orientation du travail empirique	Outils	Données
Statut	Identité professionnelle	Première	Rapport au métier	Entretien semi-directif	9 enseignants
		Seconde	Rapport au métier	Questionnaire	20 enseignants

Tableau 53. Montage de l'étude de la dimension statut du travail enseignant.

Comme le montre le tableau ci-dessus, nous avons réalisé les deux enquêtes (à distance et en présentiel) avec le même objet d'orientation, à savoir le « rapport au métier ». Plus que le statut contractuel de l'enseignant, nous nous intéressons au rôle qu'ils pensent avoir, ainsi qu'au ressenti vis-à-vis de la double professionnalité (professionnel de l'agriculture, enseignant de la spécialité agricole).

Ce chapitre s'organise en trois parties. La première décrit les résultats de la première enquête de terrain, en comprenant l'enseignant des spécialités agricoles comme un médiateur entre l'espace scolaire et professionnel agricole. Une deuxième partie qui explicite les raisons des professionnels de l'agriculture pour devenir enseignants[111] et les perceptions de l'enseignant vis-à-vis de la professionnalité. Enfin, la troisième partie propose une interprétation de l'enseignant comme étant un médiateur entre l'espace professionnel agricole et l'espace scolaire, avec une déclinaison de type « professionnalisant » ou « personnel et professionnel », pratiques fortement liées à l'engagement de l'enseignant respectivement plus proche du métier agricole ou plus proche de la pédagogie.

[111] Nous rappelons que les enseignants des spécialités en agriculture sont de professionnels du secteur avant d'être enseignant. Pour certains l'enseignement sera une activité complémentaire, pour d'autres il s'agira d'une véritable mutation professionnelle.

1. La première enquête de terrain en présentiel sur la dimension statut

Du point de vue technique, l'étude de la dimension statut du travail enseignant a été menée comme suit:

Présentation synthétique du chantier

Enquête	Finalités	Outil	Exploitation de données	Participants
De terrain en présentiel 1	• Identifier les éléments constitutifs du rapport au métier • Repérer le rôle des enseignants des spécialités agricoles	Entretien semi-directif	Repérage qualitatif des principaux éléments de réponse, analyse qualitative des données	9 enseignants des spécialités agricoles

Afin de saisir le rapport au métier, nous avons posé 5 questions aux enseignants des spécialités agricoles :

- La voie d'accès à l'enseignement et/ou pourquoi l'enseignement ;
- Le rôle de l'enseignant des spécialités agricoles ;
- La perception sur l'accomplissement de ce rôle ;
- Le ressenti sur son statut : enseignant en agriculture, professionnel qui enseigne, les deux ;
- La perspective de continuité dans la carrière enseignante.

Nous présentons ci-dessous le tableau récapitulatif des résultats de l'entretien réalisés auprès de 9 enseignants des spécialités agricoles[112] :

Enseignant	Q1 Voie d'accès	Q2 Rôle de l'enseignant	Q3 Rôle accompli	Q4 perception pro.	Q5 Continuité enseignement
E1	Hasard, proposition	Former aux bases théoriques et pratiques	Oui	Professionnel qui enseigne	Oui
E2	Proposition	Enseigner, motiver, porter conseil	Oui	Enseignant et professionnel	Pas certain
E3	Proposition	Enseigner, planifier, participer, conseiller	Oui	Enseignant et professionnel	Sous conditions

[112] Les transcriptions intégrales des entretiens peuvent être consultées dans CD-Rom annexe 18.

Enseignant	Q1 Voie d'accès	Q2 Rôle de l'enseignant	Q3 Rôle accompli	Q4 perception pro.	Q5 Continuité enseignement
E4	Proposition, hasard, intérêt	Enseigner la partie technique, la profession	Oui	Enseignant	Oui
E5	Proposition, intérêt et manque de travail dans le milieu agricole	Créer un pont entreprise-école, former à la profession et à la vie	Oui	Enseignant en agriculture	Oui
E6	Proposition	Mettre à disposition des connaissances, guider le processus	Oui	Professionnel qui enseigne	Non
E7	Proposition	Conseiller, père, ami, pédagogue, exemple à suivre, conduire à la professionnalisation	Oui	Enseignant	Oui
E8	Proposition, motivation	Changeur de vies, transmettre des connaissances techniques, motivation	Il essaie	Enseignant	Oui
E9	Postulation, motivation	Enseigner les connaissances de la spécialité, faciliter le climat d'apprentissage et le développement de compétences	Oui	Enseignant et professionnel	Sous conditions
Tendances	**Proposition (8/9)**	**Enseigner/former (6/9)**	**Oui (8/9)**	**Enseignant (4/9)**	**Oui (5/9)**

Tableau 54. Synthèse de réponses des enseignants : statut.

En ce qui concerne la **voie d'accès à l'enseignement**, les professionnels déclarent être arrivés pour la plupart à la suite d'une proposition (collègue, proche, connaissance), ensuite par hasard et enfin par motivation et intérêt.

Les enseignants en agriculture voient dans l'enseignement un métier intéressant et quelque part captivant, en se présentant comme une opportunité face aux difficultés de trouver un emploi dans l'entreprise, de s'exposer à des licenciements économiques et de réaliser un travail extrêmement physique dans ce milieu. Dans ce cadre, l'enseignement semblerait avoir une image préalable de stabilité et d'un travail physiquement moins exigeant.

Par rapport au **rôle de l'enseignant des spécialités agricoles**, les professionnels interrogés pensent qu'il s'agit d'enseigner et de former les élèves, mais toujours avec un profil polyvalent : conseiller, préparer, faciliter, développer, motiver le travail des élèves avec un soutien humain conduisant à la professionnalisation et à la formation personnelle des jeunes. Deux types de réponse se dégagent vis-à-vis du rôle de l'enseignant : un premier de

profil plus « formation professionnelle » (E1, E4, E9) et un second plus large de formation personnelle et professionnelle » (E2, E3, E5, E6, E7, E8).

De même, la majeure partie des enseignants déclare **accomplir ce rôle**, de fois avec des difficultés. Durant les entretiens, certains enseignants ont manifesté une sorte de gêne à évaluer positivement leur propre travail.

Parallèlement, les professionnels déclarent avoir un **ressenti sur leur profession** plus proche d'un enseignant en agriculture (E4, E5, E7, E8), ensuite du double statut d'enseignant en agriculture et de professionnel qui enseigne (E2, E3, E9) et enfin d'un professionnel qui enseigne (E1, E6).

Enfin, vis-à-vis des perspectives de **continuer dans l'enseignement**, la plupart des enseignants affirment vouloir continuer (5 sur 9). Cependant, il y a quand même des enseignants qui disent vouloir continuer sous des conditions (2 enseignants), un n'est pas sûr et un dernier ne le souhaite pas.

Les raisons données aux hésitations et au refus de continuer dans l'enseignement semblent avoir un lien direct avec les conditions de travail : manque de reconnaissance, salaires bas, pôle d'intérêt centré sur les processus agricoles. À l'opposé, les raisons pour continuer dans l'enseignement se situent dans la motivation provoquée par le plaisir d'enseigner.

Dans ce contexte général, les enseignants ont une idée sur la profession enseignante et sur le travail agricole. Ces idées configurent quelque part l'identité professionnelle de ces enseignants, dans une majeure proximité au monde productif, pédagogique ou à tous les deux. Cependant, qu'est-ce qu'être un enseignant des spécialités agricoles ?

1.1 Enseignant des spécialités agricoles : un médiateur polyvalent

L'enseignant de la discipline agricole est, en premier lieu, quelqu'un qui arrive à l'enseignement sans connaître préalablement le monde éducatif en profondeur :

> *ça a été le hasard. Je venais de finir le diplôme d'ingénieur et je cherchais un boulot. Au nord c'est un peu difficile d'en trouver, la chose n'est pas facile à*

cause du climat et du manque d'entreprises dans le nord le plus sauvage. Soudain l'opportunité de travailler dans ce lycée s'est présentée, et voilà je suis là ! (Enseignant 1, Lycée 12CO, Terrain 1).

Cependant, une arrivée hasardeuse à un métier inconnu semble captiver certains professionnels agricoles :

Après avoir travaillé dans une entreprise durant 7 ans, j'ai eu la possibilité de compléter mon horaire avec l'enseignement puisque je travaillais à mi-temps, une vingtaine d'heures par semaine [...] Après un certain temps, un an peut-être deux, l'enseignement m'a plu et voilà je suis là (Enseignant 3, Lycée 8TA, Terrain 1).

Sans connaître les codes, les savoirs et les savoir-faire de l'enseignement, avec des expériences dans l'entreprise variées et en ayant une formation en agriculture, ces professionnels sont capables de parler du rôle d'un enseignant des spécialités agricoles :

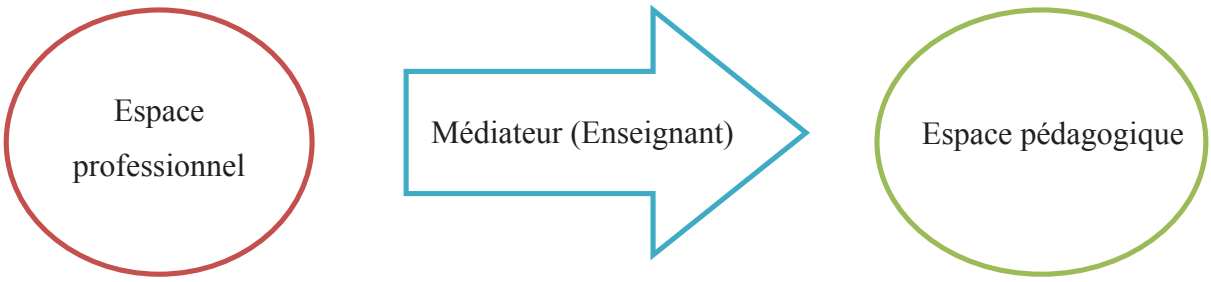


Figure 15. L'enseignant comme médiateur.

Être enseignant dans la spécialité veut dire assumer un rôle de passerelle entre deux espaces bien repérables :

c'est donner les bases, c'est-à-dire introduire les jeunes au monde de l'agriculture, en apporter la partie technique, mais aussi pratique afin qu'ils sachent faire les choses (Enseignant 1, Lycée 12CO, Terrain 1) ; *pour moi c'est de réaliser un lien, un pont entre le monde productif et le monde scolaire* (Enseignant 5, Lycée 5SA, Terrain 1) ; *entre les processus productifs et les processus éducatifs, il y a une énorme différence : dans les premiers on n'a pas*

le droit à se tromper et les erreurs coutent cher, tandis que dans les deuxièmes le but est d'apprendre en faisant et, très souvent, en faisant mal (Enseignant 3, Lycée 8TA, Terrain 1).

Les descriptions sur le rôle de l'enseignant permettent l'identification de deux types de médiation. Le premier type met l'**accent sur l'activité de professionnalisation** :

à la base, je mets à disposition des jeunes mon expérience en vitiviniculture. Il s'agit de les faire partie du processus complet qui démarre avec la récolte du raisin jusqu'à la dégustation olfactive[113]*. Ca prend l'année entière d'aller de la théorie jusqu'à la pratique, enseigner aux élèves les processus chimiques intervenants, les temps, pour, enfin, évaluer le travail réalisé. C'est ça mon rôle, guider le processus complet* (Enseignant 6, Lycée 22CR, Terrain 1).

Le deuxième type de médiation met l'**accent sur la visée plus large du travail scolaire de formation personnelle et professionnelle** :

On ne doit jamais oublier qu'on travaille avec des adolescents qui, par fois et selon les degrés de maturité, peuvent être même des enfants. On éduque des enfants et des jeunes pour devenir des professionnels, afin de s'insérer dans le monde productif, afin de faciliter un premier boulot, afin de les ouvrir de nouvelles portes. Comment on fait ceci ? En apportant des apprentissages significatifs : des connaissances disciplinaires, des expériences de vie et, surtout, de la pratique (Enseignant 5, Lycée 5SA, Terrain 1).

Dans ce sens, les enseignants des spécialités agricoles se confrontent à un métier aux objectifs ambitieux qui demandent un engagement plus large et, donc, un rôle plus complexe :

c'est un rôle polyvalent et primordial. On doit être conseiller, spécialiste, un peu père, un peu ami, pédagogue, un exemple à suivre. Il s'agit d'un rôle super important, parce qu'on est le lien entre l'entreprise, la production, le travail

[113] L'enseignant nommé dégustation « olfactive » le fait de sentir le vin. Les jeunes, en étant des mineurs, ne pouvaient pas gouter le vin.

> *agricole et les jeunes. Nous sommes ceux qui orientent aux élèves vers la professionnalisation, vers la vie productive, vers le monde du travail* (Enseignant 7, Lycée 4GO, Terrain 1).

Encore une fois, accomplir pleinement ce rôle semble impliquer une maitrise des espaces professionnels et pédagogiques :

> *je pense qu'un enseignant en agriculture ne peut pas réaliser son travail sans connaître les processus productifs. De même, un professionnel de l'agriculture ne peut pas ignorer les processus éducatifs. Si on ne connaît pas les deux aspects, on ne peut pas dire qu'on est un enseignant en agriculture* (Enseignant 5, Lycée 5SA, Terrain 1).

Deux questions dérivant de cette « connaissance nécessaire » des espaces professionnels et pédagogiques pour l'exercice du métier d'enseignant des spécialités agricoles portent sur, d'une part, le caractère constitutif de ceux-là et, d'autre part, sur l'apprentissage professionnel des enseignants en poste.

Cependant, sans le cadre complet des trois dimensions du travail (activité, statut et expérience), nous ne sommes pas dans les conditions d'éclaircir ces deux questionnements ; il faudrait donc développer la première question à la lumière de la dimension « activité », tandis que la deuxième avec l'apport de la dimension « expérience ». Nous y reviendrons plus tard.

1.2 Enseigner dans le milieu agricole : du plaisir dans l'adversité

Un autre aspect qui semble caractériser, au moins en partie, la profession, est la permanente cohabitation avec des contraintes, liées aux caractéristiques propres du monde agricole et scolaire.

- **Facteurs venant du monde agricole :**

L'élément **géographique** semble être de toute évidence un facteur conditionnant le travail agricole, notamment dans un pays qui s'étale sur plus de 4.200 kilomètres ; les climats associés à chaque région marquent les cultures agricoles, les pratiques productives, mais aussi les possibilités concrètes de travail :

> *Au nord c'est un peu compliqué, tu sais que la chose n'est pas facile à cause du climat et du faible nombre d'entreprises existantes* (Enseignant 2, Lycée 12CO, Terrain 1).

De même, **l'irrégularité de la charge de travail** dans l'année mène à bon nombre d'entreprises à proposer de contrats saisonniers très précaires :

> *J'étais un peu fatigué de ne travailler que dans les sessions d'été et de printemps… un peu pendant l'hiver* (Enseignant 3, Lycée 8TA, Terrain 1).

Comme partie d'un système économique, les entreprises sont fortement conditionnées par la **logique du marché**, où tout basculement peut affecter la situation professionnelle des employés :

> *Par des raisons économiques, l'entreprise dans laquelle je travaillais a fait faillite et j'ai dû chercher du travail dans tout et n'importe quoi* (Enseignant 5, Lycée 5SA, Terrain 1).

- **Facteurs venant du monde scolaire :**

Un élément contraignant évoqué par les enseignants est la **situation défavorisée des élèves** :

> *Nous sommes dans un lycée très difficile, les jeunes sont compliquées, ils ont des vies très dures et ils ont du mal à s'en sortir. De fois il faut abandonner un peu la classe pour les accorder du temps afin de parler de ses affaires. Ceci est aussi être enseignant : écouter aux élèves* (Enseignant 2, Lycée 12CO, Terrain 1).

Un autre facteur est le fait de devoir travailler avec les fonctionnaires en **manque de connaissances de la discipline** agricole, comme c'est le cas d'un chef d'établissement :

> *La situation a beaucoup changé, elle [l'ancienne chef d'établissement] n'est plus là et sa place a été prise par ce monsieur qui fait les choses d'une autre*

> *façon… On est là après plusieurs années dans l'enseignement, avec un projet modifié à plusieurs titres par une personne qui, je ne nie pas qu'il est un professionnel remarquable dans l'enseignement primaire, dans l'enseignement multiniveau, mais il n'a aucune idée de l'agriculture* (Enseignant 2, Lycée 12CO, Terrain 1).

De même, le **manque de moyens** pour le travail scolaire se présente comme un élément limitant les possibilités réelles pour la conception d'outils pédagogiques, comme c'est le cas des matériels et du temps de travail :

> *Je pense que, en général, j'arrive à faire apprendre aux jeunes, cependant je pourrais mieux faire avec plus de moyens, je pourrais améliorer ma façon dont je fais les choses, mais bon… il n'y a pas de moyens, il n'y a pas de temps* (Enseignant 6, Lycée 22CR, Terrain 1) ; *On nous demande beaucoup de choses comme enseignants. De fois on ne peut pas tout faire, de fois, avec le peu de temps qu'on a, on ne peut pas se concentrer sur l'essentiel qu'est être avec les jeunes, se consacrer à l'enseignement et, surtout, à la préparation de l'enseignement* (Enseignant 3, Lycée 8TA, Terrain 1) ; *on travaille ensemble, très souvent en dehors de l'horaire de classes, les weekends… on manque à la maison !* (Enseignant 7, Lycée 4GO, Terrain 1).

Parallèlement, le **dynamisme de l'agriculture et la pédagogie** oblige aux enseignants à une vigilance et actualisation permanente, afin d'être à jour sur les nouvelles formes de travail :

> *La pédagogie et l'agriculture ce sont des choses dynamiques, en permanente évolution et développement. Il faut toujours approfondir, on ne finit jamais d'apprendre et, si tu commences à penser que tu le sais tout, tu comprends vite que ce n'est pas le cas !* (Enseignant 5, Lycée 5SA, Terrain 1).

Les **possibilités réduites de promotion et de reconnaissance professionnelle** sont un ensemble de facteurs assez marquant pour beaucoup d'enseignants. La reconnaissance en est un :

> *Quand on travaillait avec l'autre chef d'établissement, j'étais la responsable de la spécialité et je ne le suis plus. Aujourd'hui on reconnaît moins mon travail* (Enseignant 2, Lycée 12CO, Terrain 1) ; *je ressens de la part des chefs, notamment dans le lycée, ne me remercient pas des efforts que je fais, dans tous les cas, ils ne valorisent pas assez mon travail et cette reconnaissance est très importante* (Enseignant 3, Lycée 8TA, Terrain 1).

De même, le salaire est une forme d'évolution professionnelle : *« le salaire n'est pas terrible* » (Enseignant 1, Lycée 12CO, Terrain 1). Mais ce n'est pas tout :

> *Le problème n'est pas que le salaire et le temps qu'on doit y consacrer. Il est difficile de se sentir professionnellement épanoui parce que l'enseignement est une passion qui n'est pas gratifiante dans le sens de l'évolution dans la carrière. Dans l'entreprise, si tu fais bien ton travail tu as une promotion, plus de responsabilité, ton salaire augmente, on te paye des formations. Dans mon expérience comme enseignante ça a été le contraire : si tu fais mal ton travail tu auras tous les mauvais sorts, mais si tu le fais bien rarement tu auras de félicitations, jamais ou presque jamais tu n'auras une promotion, ton salaire ne monte quasiment pas et on réduit ton horaire comme c'est mon cas* (Enseignant 9, Lycée 27GR, Terrain 1).

Malgré ce panorama caractérisé donc par des cultures et des pratiques agricoles diverses, par un marché instable, par un besoin d'actualisation professionnelle permanent, par le manque de reconnaissance au travail et des conditions humaines et matérielles réduites, il y a des professionnels qui tiennent à être enseignants :

> *Des fois c'est difficile, des fois c'est ingrat, mais on trouve toujours de la joie à faire ce qu'on aime* (Enseignant 5, Lycée 5SA, Terrain 1).

Un engagement dépassant les contraintes du travail quotidien semble être l'élément le plus caractéristique des enseignants en agriculture, facteur qui pourrait expliquer, au moins en partie, la capacité de trouver du plaisir dans l'adversité du travail.

2. La deuxième enquête de terrain au service de l'analyse de la dimension statut

Ce deuxième volet de l'étude de la dimension statut du travail enseignant a été réalisé afin de compléter et de complémenter la première enquête de terrain en présentiel.

Présentation synthétique du chantier

Enquête	Finalités	Outil	Exploitation de données	Participants
De terrain en présentiel 2	• Identifier les éléments constitutifs du rapport au métier • Repérer le rôle des enseignants des spécialités agricoles	Questionnaire	Tris à plat, modélisation qualitative des données	20 enseignants des spécialités agricoles

L'outil employé est un questionnaire ; parmi les 27 questions[114] posées, nous retenons celles qui nous semblent apporter des nouveaux éléments par rapport à la première enquête.

Dans ce sens, nous présentons deux aspects qui nous semblent importants : les motivations des professionnels pour enseigner et la perception professionnelle. Ensuite, nous présentons une brève synthèse de ces résultats.

2.1 Les motivations des professionnels pour enseigner : entre le hasard et la vocation

Basculer du monde productif agricole au monde de l'éducation et de la formation en agriculture ne peut pas être considéré comme un changement mineur. Dans ce sens, nous avons interrogé les enseignants en agriculture par rapport à la motivation principale et secondaire pour enseigner.

En ce qui concerne la raison principale, les enseignants en agriculture répondent comme suit :

[114] Le questionnaire ainsi que les résultats peuvent être consultés dans le tome II, CD-Rom annexe 19.

Raisons	Nb. observations	Fréquence
Hasard	7	35%
Vocationnelle	7	35%
Conditions de travail	2	10%
Défi	2	10%
Personnelle	1	5%
Autre	1	5%
Total observations	20	100%

Tableau 55. Première raison pour travailler dans l'enseignement.

En cohérence avec l'enquête précédente (voir point 1 de ce même chapitre), le tableau montre que les deux principales raisons des professionnels de l'agriculture pour enseigner dans les lycées sont la vocation et le hasard, avec le même taux de réponse du 35% chacune. En deuxième plan, deux autres raisons sont évoquées : les conditions de travail et le défi, avec 10% de réponses. Enfin, deux raisons moins significatives sont d'ordre personnel et d'autre type, avec 5% de fréquence.

En ce qui concerne la seconde raison pour enseigner, les professionnels répondent de cette façon :

Raisons	Nb. observations	Fréquence
Vocationnelle	8	40%
Défi	3	15%
Conditions de travail	3	15%
Autre	3	15%
Hasard	1	5%
Familier	1	5%
Personnelle	1	5%
Total observations	20	100%

Tableau 56. Seconde raison pour travailler dans l'enseignement.

La première raison est la vocationnelle (40%), suivie par la raison conditions de travail, défi et autre, avec 15% chacune. Moins significatives sont les raisons de type personnel, hasard et familier, avec juste 5% de fréquence.

Si nous combinons les premières et secondes raisons, nous avons comme résultat que 15 professionnels sont arrivés dans l'enseignement par vocation, soit 75%. Ce taux élevé explicite encore plus que les professionnels de l'agriculture trouvent dans le métier enseignant une motivation qui dépasse les conditions de travail et les difficultés professionnelles quotidiennes.

2.2 La perception professionnelle de soi : se sentir enseignant, se sentir perçu comme enseignant

Afin d'élaborer un cadre de la perception professionnelle des enseignants des spécialités agricoles, nous avons interrogé ces enseignants sur : la perception de soi, ce que l'enseignant pense renvoyer aux élèves, ce que l'enseignant pense renvoyer aux collègues enseignants d'autres disciplines et ce que l'enseignant pense renvoyer aux collègues de la spécialité agricole.

Le croisement de ces 4 questions nous permet de dresser le graphique suivant :

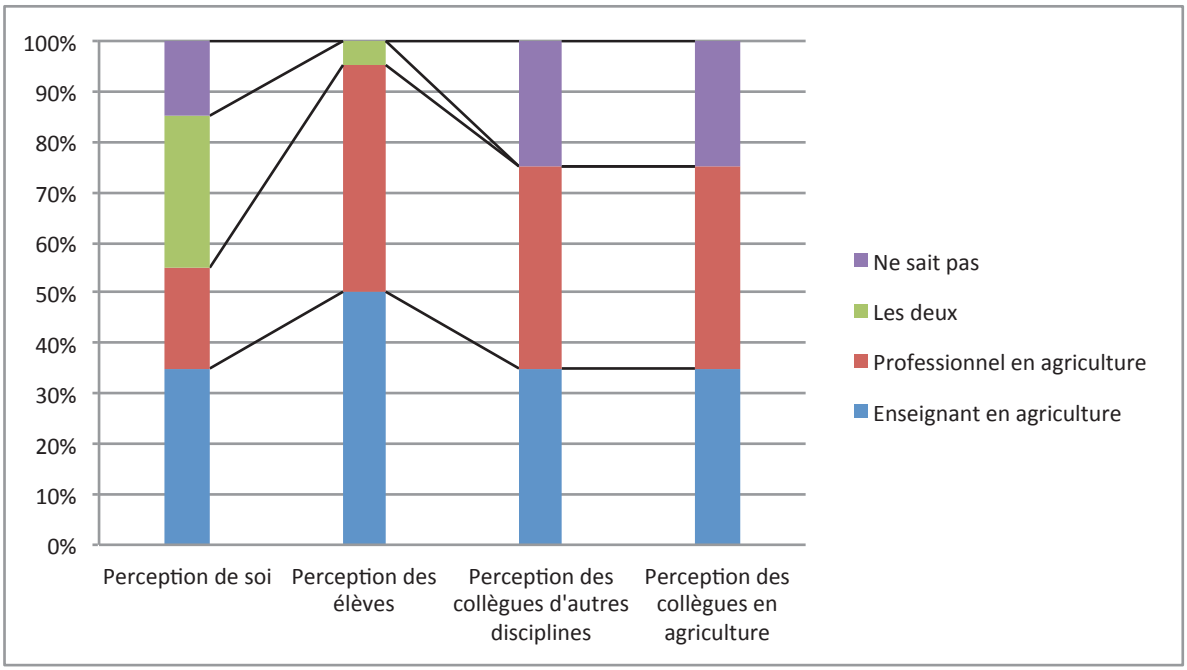


Figure 16. La perception professionnelle de l'enseignant des spécialités agricoles.

Il nous semble important d'expliciter 3 éléments à l'aide de la figure ci-dessus. Le premier élément est lié que les enseignants pensent qu'ils sont perçus en tant qu'enseignant en agriculture notamment par les élèves (50%). Le deuxième élément est que la perception sur les enseignants semble être plus tranchée quand il s'agit des élèves, des collègues d'autres disciplines et des collègues de la discipline agricole ; les enseignants pensent être perçus par ceux-ci soit comme un enseignant en agriculture, soit comme professionnel (voir colonnes perception des élèves, perception des collègues d'autres disciplines et perception des

collègues en agriculture). Cependant, les enseignants interrogés se perçoivent comme étant partagés entre les deux métiers : 30% déclare être enseignant et professionnel en même temps.

Le troisième et dernier élément est que, pour les enseignants interrogés, il n'existe aucune différence entre la perception des collègues d'autres disciplines et la perception des collègues en agriculture, comme nous pouvons observer dans les pourcentages identiques des colonnes « perception des collègues d'autres disciplines » et perception des collègues en agriculture » dans la figure 17.

3. L'enseignant des spécialités agricoles : engagement professionnel, engagement scolaire

Afin d'élaborer une visée générale de la dimension « statut » du travail enseignant, nous dressons un schéma de compréhension basé sur l'interprétation des données :

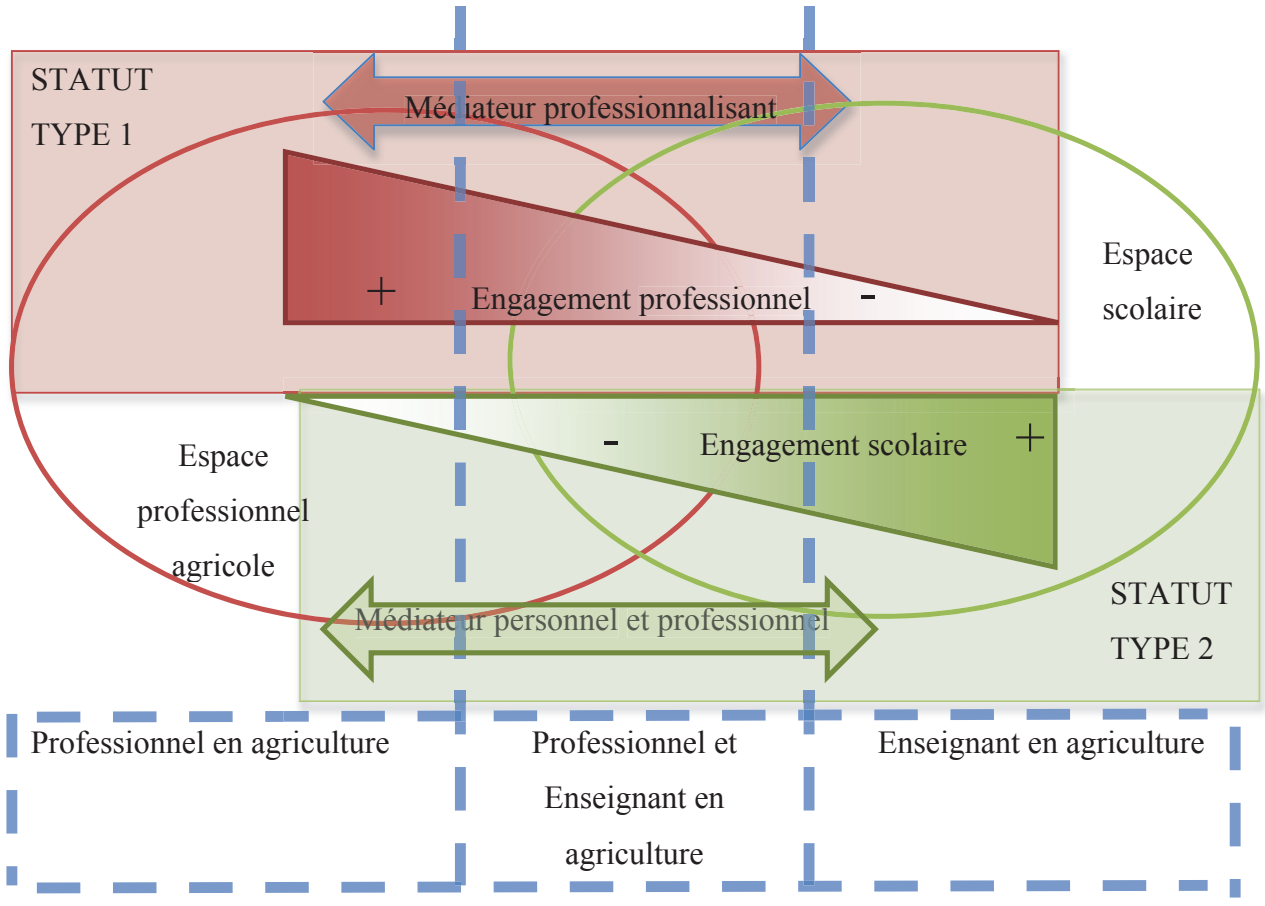


Figure 17. Le rôle et le statut de l'enseignant comme médiateur

La figure montre l'existence des deux espaces déjà évoqués (espace professionnel agricole et espace scolaire, chacun caractérisé par ses propres objectifs et moyens) où l'enseignant est un médiateur professionnalisant (centré sur l'enseignement des atouts nécessaires pour exercer les métiers de l'agriculture) ou un médiateur personnel et professionnel (centré sur la formation personnelle et professionnelle des élèves).

En lien avec ces deux pratiques de médiation, l'enseignant semble manifester de différents degrés d'engagement : celui professionnel plus proche de la discipline agricole ou scolaire s'il est accentué plutôt dans la pédagogie.

Le statut de type 1 est issu de la combinaison d'une pratique de médiateur professionnalisant accompagnée d'un engagement professionnel plus significatif (carré supérieur rouge), tandis que le statut de type 2 est caractérisé par une pratique de médiateur personnel et professionnel et d'un engagement scolaire plus marqué (carré inférieur vert).

Ces configurations peuvent être à la genèse de la perception professionnelle des enseignants des spécialités agricoles, quand ils déclarent se percevoir comme un professionnel en agriculture, comme un enseignant en agriculture ou comme les deux.

Ce modèle interprétatif du statut est assez cohérent avec la combinaison de la variable « rôle de l'enseignant en agriculture » et la variable « perception professionnelle » dans les réponses des enseignants : les enseignants se percevant comme professionnel en agriculture décrivent le rôle de l'enseignant comme état de professionnaliser aux élèves tandis que les enseignants se percevant comme enseignants et professionnels et purement comme des enseignants décrivent leur rôle à partir de l'aspect de formation personnelle et professionnelle des élèves.

Synthèse chapitre 10

Le rôle de l'enseignant de spécialité agricole peut être compris comme celui d'un médiateur entre l'espace professionnel de l'agriculture et l'espace scolaire, chacun caractérisé par ses propres règles et objectifs. L'enseignant rencontre plusieurs contraintes dans la pratique quotidienne de son activité, venant du monde agricole (géographique, charge de travail irrégulier, logique du marché) et du monde scolaire (situation défavorisée des élèves, manque de connaissances, manque de moyens dans les établissements, dynamisme de l'agriculture et de la pédagogie et demande d'actualisation et manque de reconnaissance et possibilités réduites de promotion).

Malgré ce panorama, les enseignants sentent du plaisir à réaliser leur travail. Ce fait pourrait s'expliquer, au moins en partie, par la raison fondamentalement vocationnelle de passer (totalement ou partiellement) du secteur productif au secteur pédagogique (75% des enseignants dissent être dans l'enseignement par vocation en première ou seconde option de réponse).

Les enseignants pensent être perçus par les élèves, les collègues d'autres disciplines et les collègues de la spécialité agricole d'une façon assez dichotomique : soit comme enseignant en agriculture, soit comme professionnel en agriculture. Cependant, dans une grande mesure ils se perçoivent eux-mêmes comme étant à fois enseignant et professionnel (30%), enseignant (35%) et professionnel (20%).

Ces données nous ont menés à concevoir l'enseignant en agriculture comme un médiateur entre l'espace professionnel et l'espace scolaire, dont la majeure proximité à l'un de ces espaces médiatise la perception de soi (enseignant, professionnel ou les deux), alimentée par un engagement qui oriente le rôle de médiateur : plutôt professionnalisant (avec un accent dans la formation des élèves au métier de l'agriculture) ou plutôt personnel et professionnel (avec un accent dans la formation personnelle et professionnelle des élèves).

CHAPITRE 11 : Le travail enseignant comme expérience

L'élaboration de ce chapitre 11 prend en compte l'ensemble des données recueillies par les deux entretiens de terrain en présentiel (2010 et 2012) sur la dimension « expérience » du travail enseignant. On comprend l'expérience telle qu'est définie par Tardif et Lessard (1999), avec comme principales composantes le vécu au travail et sa contribution à l'apprentissage professionnel. Cependant, la richesse de ces éléments nous a mené à choisir un objet plus précis pour orienter l'analyse, dont nous avons retenu et exploré les « sources de satisfaction et insatisfaction professionnelle » (pour le premier élément) et « les éléments de contribution à l'apprentissage du métier » (pour le deuxième élément) :

Dimension du travail	Éléments	Enquête	Objet d'orientation du travail empirique	Outils	Données
Expérience	Vécu du travail et apprentissage professionnel	Première	Source de satisfaction et insatisfaction professionnelle	Entretien semi-directif	7 enseignants
		Seconde	Éléments/vecteurs d'apprentissage professionnel	Questionnaire	20 enseignants

Tableau 57. Les objets d'étude de la dimension expérience du travail enseignant

Nous divisons ce chapitre en trois parties : la première se consacre à décrire les résultats qui nous semblent significatifs sur le vécu professionnel, à travers les sources de satisfaction et insatisfaction professionnelles ; la deuxième aborde les principaux résultats sur l'apprentissage professionnel, à l'aide des éléments reconnus par les enseignants comme contribuant à l'apprentissage du métier ; et, enfin, la troisième propose un modèle de compréhension de l'expérience comme dimension du travail enseignant, sous l'angle de l'expérience du collectif de travail comme étant forte ou faible.

1. Le vécu des enseignants des spécialités agricoles : une entrée par les sources de satisfaction et insatisfaction professionnelle

Ce volet a été monté à partir des entretiens semi-directifs[115] réalisés auprès de 7 enseignants en agriculture. L'analyse thématique en quête des sources de satisfaction et insatisfaction professionnelle nous a montré les niveaux de nature très diverse que nous abordons séparément.

Présentation synthétique du chantier

Enquête	Finalités	Outil	Exploitation de données	Participants
De terrain en présentiel 1	• Identifier les principales sources d'insatisfaction professionnelle • Identifier les principales sources de satisfaction professionnelle	Entretien semi-directif	Analyse thématique des données	7 enseignants des spécialités agricoles

1.1 Les sources de satisfaction professionnelle

Les sources de satisfaction professionnelle évoquées par les enseignants sont très diverses. Après l'analyse de l'ensemble des entretiens, nous avons pu repérer 4 thèmes principaux : élèves, pratiques, ressources et infrastructure et collectif de travail.

[115] Les questions thématiques intégrales ainsi que les transcriptions peuvent être consultées dans le tome II, CD-Rom annexe 20.

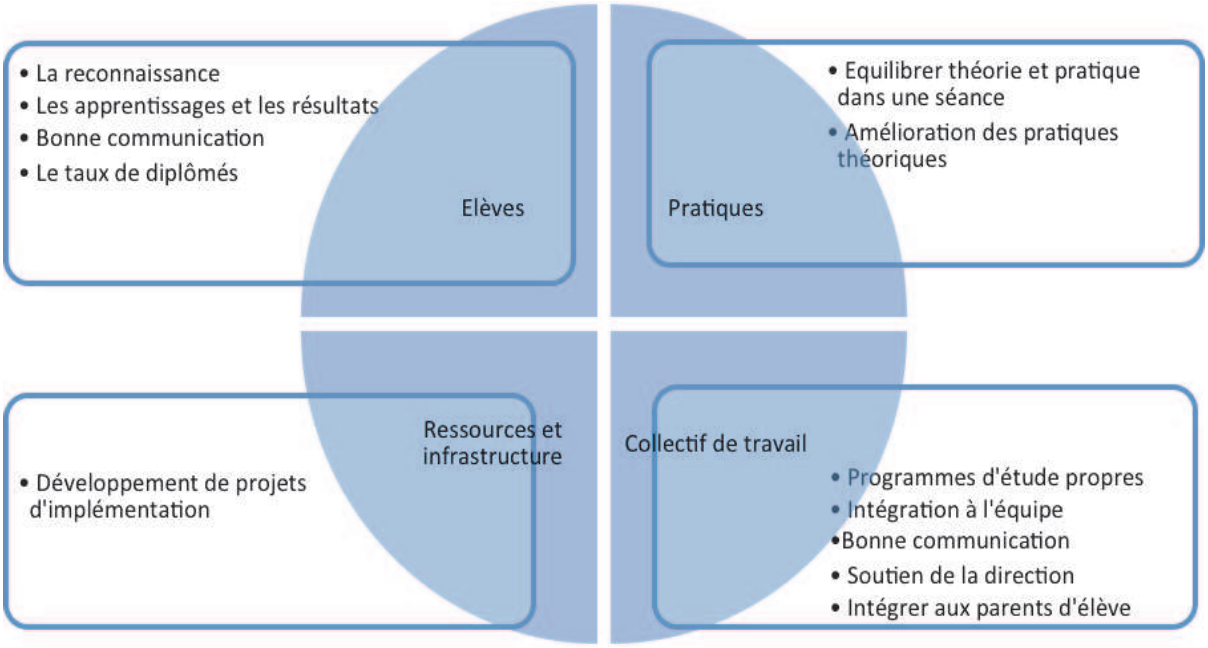


Figure 18. Les sources de satisfaction professionnelle.

Parmi les quatre objets présents dans la figure ci-dessus, les deux les plus évoqués sont les élèves et le collectif de travail. En ce qui concerne le premier, les enseignants disent que la reconnaissance générale des élèves, notamment des diplômés, est un aspect très important :

> *les jeunes vont au monde du travail et après ils reviennent et ils disent… 'professeur, vous aviez raison, la chose est complexe dehors, vous étiez exigeant et maintenant je me rends compte pourquoi vous étiez autant exigeant'* (Enseignant 9, Lycée 8TA, Terrain 1).

De même, les résultats des élèves sont aussi une source de satisfaction pour les enseignants en agriculture, notamment quand ces résultats sont en lien avec la discipline :

> *Il est très gratifiant le fait de me rendre compte que les élèves qui démarrent avec une attitude peu sérieuse au travail peu à peu, dans la mesure où ils avancent, finissent l'année scolaire avec une attitude très différente* (Enseignant 9, Lycée 22CR, Terrain 1).

Enfin, la communication et la confiance avec les élèves sont aussi considérées comme étant extrêmement importantes :

> *du point de vue pédagogique, je pense que la proximité aux élèves, la bonne ambiance on pourrait dire, est extrêmement important et c'était une chose que je n'avais pas avant. Je l'ai surmonté, je ne veux plus être l'enseignant éloigné ; je veux qu'ils me laissent entrer, notamment les filles que dans la confrontation à un travail que, avec un regard machiste est perçu comme un travail d'homme, puissent avoir la confiance pour me dire 'prof, je ne comprends pas, j'ai un souci avec ça* (Enseignant 6, Lycée 4GO, Terrain 1).

Parallèlement, l'objet collectif de travail est évoqué pour faire référence au travail au sein de l'équipe pédagogique en lien, d'une part, avec des défis comme la réalisation de programmes d'études propres à l'établissement scolaire et l'engagement des parents d'élève et, d'autre part, aux relations interpersonnelles et professionnelles comme la communication, la bonne intégration à l'équipe et le soutien de la direction. Cependant, les aspects paradigmatiques semblent être ceux qui renvoient à la dimension relationnelle et de soutien comme condition nécessaire pour le travail collectif :

> *Je me suis très bien intégré, je me sens très intégré à l'équipe enseignante, je ressens tout le monde très proche, je n'ai pas de problème à établir une relation comme d'autres qui ont la tendance à s'écarter, à se mettre dans des petits groupes… je ne vois pas de groupes, j'aime bien avoir des relations avec tous et, dans ce sens, je n'ai pas de difficultés* (Enseignant 9, Lycée 22CR, Terrain 1) ; *le chef d'établissement, alors chapeau ! Ce n'est pas parce que je suis proche ou pas, au contraire je pourrais dire 'il n'est pas terrible, je n'aime pas'… il a un soutien énorme pour la spécialité, même si on a, tu l'as vu, 7 ou 8 élèves, nous continuons… nous avons 18 en tercero, on en a 20 pour 'année prochaine, mais parce qu'on a son soutien. Le chef pourrait dire 'vous savez, avec 8 élèves je ne travaille pas, on ferme la spécialité'. Donc, je crois que c'est grâce à ce soutien que nous sommes là où nous sommes* (Enseignant 6, Lycée 4GO, Terrain 1).

1.2 Les sources d'insatisfaction professionnelle

À partir de l'analyse thématique des entretiens, l'étude sur l'insatisfaction professionnelle nous a conduits à établir l'existence de quatre thèmes : socio-contractuel, individu-enseignant, infrastructure-ressources et collectif de travail.

Le **socio-contractuel** est lié en premier lieu à l'image sociale affaiblie de l'agriculture et, en conséquence, la faible valorisation des métiers y liés :

> *le jeune n'aime plus trop la campagne, il part à la ville. Il faut enchanter à nouveau au jeune à la vie agricole, avec la production… notre zone a été toujours un territoire agricole et, dans cette tradition, il faut enchanter à nouveau au jeune avec des activités pratiques* (Enseignant 9, Lycée 4GO, Terrain 1).

De même, certains contrats sont assez précaires, n'accordant pas d'heures (ou très peu) à la préparation des séances :

> *Moi, par exemple, je n'ai pas d'heures par contrat pour préparer le matériel, sauf si je le fais à la maison. Je n'ai pas d'heures pour corriger les évaluations, sauf si je le fais à la maison… par exemple, on fait un projet d'entreprenariat avec l'université X et je n'ai pas d'heures par contrat pour y travailler* (Enseignant 3, Lycée 8TA, Terrain 1).

Parallèlement, le thème **individu-enseignant** fait référence à des limitations reconnues par l'enseignant comme lui appartenant, en l'occurrence la difficulté pour employer l'humour afin de motiver aux élèves à travers la mise en place d'un rythme tension-distension :

> *je pense que, dans les relations humaines, il y a des émotions que je ne maîtrise pas bien. L'humeur, par exemple. Il est très difficile pour moi. Donc, je sens que j'ai du mal à sympathiser, contrairement à d'autres personnes qui obtiennent une meilleure proximité avec les élèves* (Enseignant 5, Lycée 22CR, Terrain 1).

Un autre thème est celui qui concerne le manque de **ressources-infrastructure**, dont les enseignants identifient une importante source d'insatisfaction professionnelle, car les outils pédagogiques peuvent être très précaires et très contraignant pour le développement des apprentissages :

> *De fois l'enseignant s'use, il sort de l'argent de sa poche pour acheter des fournitures, de graines, d'engrains, des herbicides, des pesticides parce qu'il n'y a pas dans l'établissement de l'argent* (Enseignant 9, Lycée 4GO, Terrain 1).

Les ressources limitées des établissements sont perçues comme un faible engagement de l'administration des établissements (notamment du secteur public) et un manque de valorisation du travail enseignant vis-à-vis de l'implémentation nécessaire pour la réalisation des activités pédagogiques :

> *L'une des difficultés est… ce que je considère comme un manque de soutien, dans notre cas, de la mairie vis-à-vis de la gestion de la spécialité… il s'agit d'une énorme bureaucratie, ils (les fonctionnaires de la mairie) sont très bureaucratiques et ceci nous rend le travail très difficile* (Enseignant 7, Lycée 27GR, Terrain 1.

Cependant, l'aspect le plus évoqué comme étant une importante source d'insatisfaction professionnelle est le **collectif de travail**. Le premier facteur est le climat de travail qui, comme nous l'avons signalé, semble être d'une importance capitale pour le développement des relations personnelles et professionnelles :

> *Il y a vraiment beaucoup des difficultés ici, il y a une difficulté que… voyons, elle était tout d'abord d'ordre politique. Donc, nous avions… il y a avait une autre chef d'établissement, celle qui a mis la musique forte (rires), il y avait une autre chef d'UTP et moi, j'étais la responsable de la spécialité. Donc, on nous a virés par des situations politiques, même si je n'ai aucun parti politique, mais du fait d'avoir fait partie de l'équipe de pilotage on nous a viré automatiquement des postes* (E2, Lycée 12CO, Terrain 1).

Un autre facteur semble être les différences vis-à-vis du projet de formation de techniciens et l'engagement des collègues ; au-delà des relations personnelles, la dynamique de travail peu aussi se voir fracturée, soit par l'incompréhension des besoins des disciplines agricoles et des disciplines généralistes, soit par le manque d'engagement de certains membres de l'équipe pédagogique :

> *un exemple ce sont les réunions d'équipe de production que nous avons de fois. Quelques fois on est deux à venir, nous ne venons pas tous. De même, on a beaucoup manqué des réunions de GPT (Groupe Professionnel de Travail), c'était de groupes de travail, les conseils des enseignants, tout ça ne se fait plus. Donc ceci a une influence, parce que quand on doit évaluer ou quand la fin d'année arrive, il est difficile de gérer le grand nombre de conflits qu'on a* (E9, Lycée 8TA, Terrain 1).

Au sein du collectif de travail, la reconnaissance professionnelle est aussi un facteur important ; l'accueil par l'équipe pédagogique des opinions des enseignants est une façon de valoriser et de reconnaître l'apport individuel. Constater que le travail n'est pas reconnu ou que l'enseignant n'est pas un professionnel qui peut aussi avoir un avis expert est un élément qui peut être à l'origine de l'insatisfaction :

> *On n'a pas profité de l'expérience et des erreurs passées, parce que dans le passé il y eu de choses positives, parce que comme partout il y a des erreurs, mais les choses se construisent à base des difficultés et des erreurs, après tu ne le répètes plus. Mais ils (les membres de la nouvelle équipe de pilotage) ont décidé de ne rien entendre, ils n'ont pas la capacité d'accueillir une suggestion ou une critique positive* (Enseignant 2. Lycée 12CO, Terrain 1).

D'un point de vue général, nous pouvons penser les sources d'insatisfaction professionnelle comme ceci :

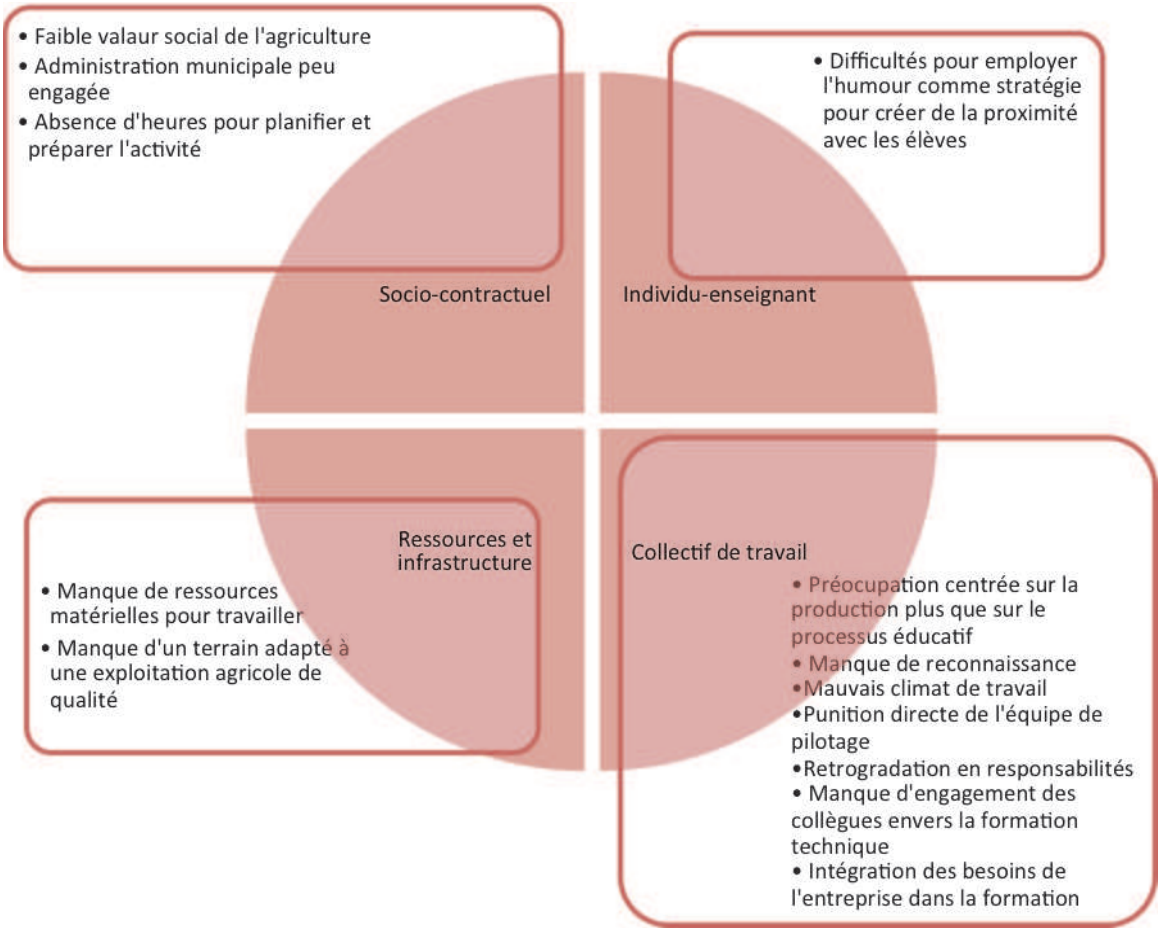


Figure 19. Sources d'insatisfaction professionnelle.

Comme nous pouvons l'observer dans les caractéristiques des cas qui composent les 4 sources d'insatisfaction professionnelle repérées, celles-ci retrouvent son visage plus concret dans les difficultés qui rencontrent les enseignants des spécialités agricoles dans leur travail quotidien et qui, pour nous, influencent fortement le sentiment d'insatisfaction professionnelle.

1.3 Vers une vision générale de la satisfaction et l'insatisfaction dans le travail enseignant

Si nous reprenons l'ensemble de sources de satisfaction et d'insatisfaction professionnelle évoquées par les enseignants des spécialités agricoles, nous pouvons les placer dans un schéma général du travail enseignant, afin d'identifier les espaces concernés :

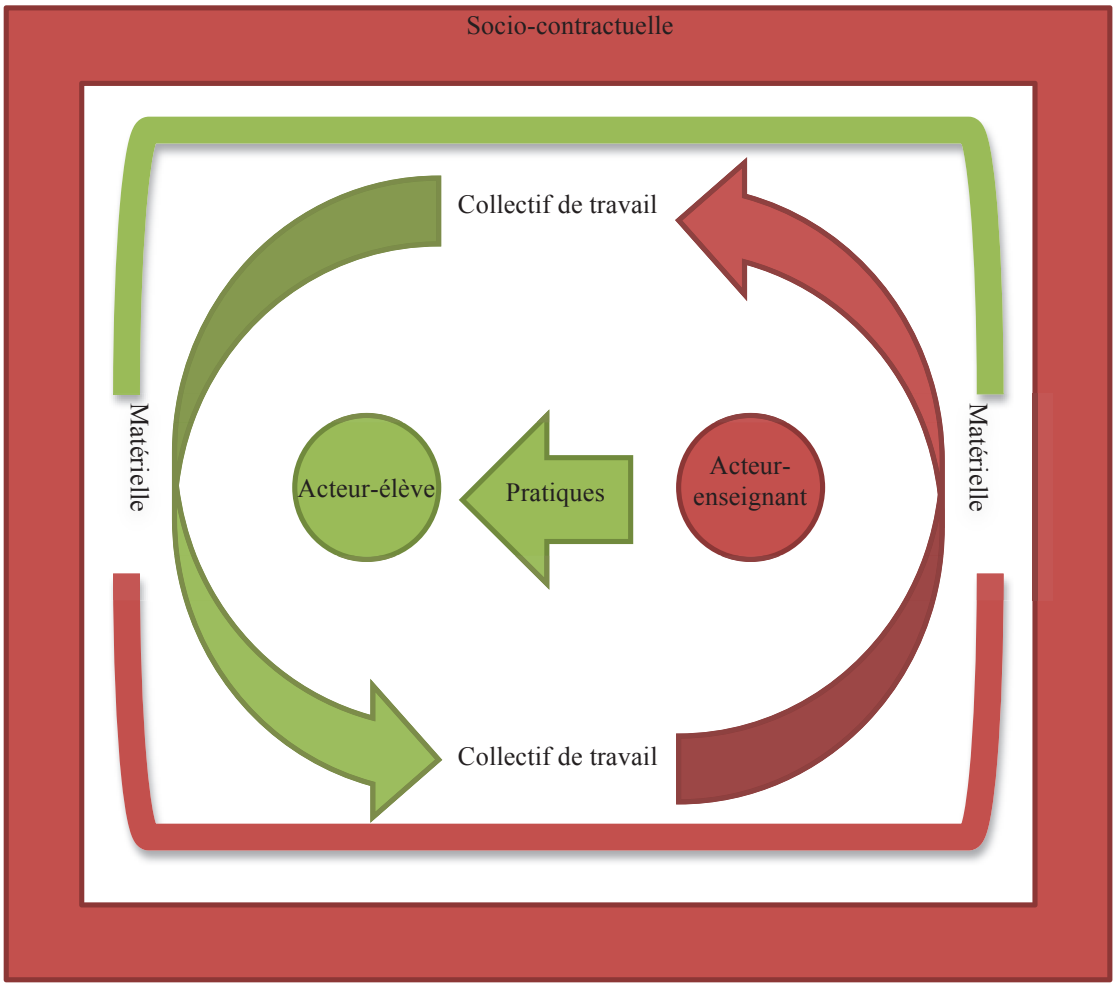


Figure 20. Sources de satisfaction et d'insatisfaction professionnelle.

La figure ci-dessus montre en rouge les différentes sources d'insatisfaction professionnelles et en vert les sources de satisfaction professionnelle. Parmi ces premières, dans la partie la plus externe de la figure, nous retrouvons la source socio-contractuelle (image du travail agricole, manque d'heures de préparation). Ensuite, au centre à droite, nous trouvons la source acteur-enseignant (trait de la personnalité). Les sources matérielles et le collectif de travail peuvent se présenter comme étant à l'origine de l'insatisfaction (manque de ressources, climat de travail négatif respectivement) et de la satisfaction professionnelle (développement et attribution de projets d'implémentation, bonne communication avec les collègues, respectivement). Enfin, au centre, nous pouvons identifier les pratiques

d'enseignement (l'amélioration de la maitrise des rythmes de la classe) et l'acteur-élève (les bons résultats) comme sources de satisfaction.

2. Apprentissage professionnel : une entrée par les éléments reconnus comme contribuant à l'apprentissage du métier enseignant

Sur la base d'un questionnaire[116] réalisé auprès de 20 enseignants en agriculture, nous présentons les principaux éléments des résultats et des analyses qui révèlent que dans l'apprentissage professionnel il existe, d'une part, un primat de l'expérience et, d'autre part, un idéal de professionnalisation à partir du souhait de la formation continue (théorique et pratique) empêché par le temps que les enseignants doivent consacrer à leur travail et par les coûts élevés.

Présentation synthétique du chantier

Enquête	Finalités	Outil	Exploitation de données	Participants
De terrain en présentiel 2	• Repérer les vecteurs et les contraintes d'apprentissage professionnel • Décrire l'importance accordée au collectif dans l'expérience professionnelle	Questionnaire	Tris à plat, modélisation qualitative de données	20 enseignants des spécialités agricoles

2.1 Le primat de l'expérience

Le premier élément qui nous a semblé intéressant porte sur l'étude de 5 éléments contribuant dans des différents degrés à l'apprentissage professionnel des enseignants : formation en agriculture (formation Agro), expérience dans l'agriculture (expérience Agro), formation pédagogique (formation Péda), expérience pédagogique (expérience Péda) et apport des collègues (équipes de pilotage, enseignants).

[116] Les 17 questions ainsi que ses réponses peuvent être consultées dans le tome II, CD-Rom annexe 21.

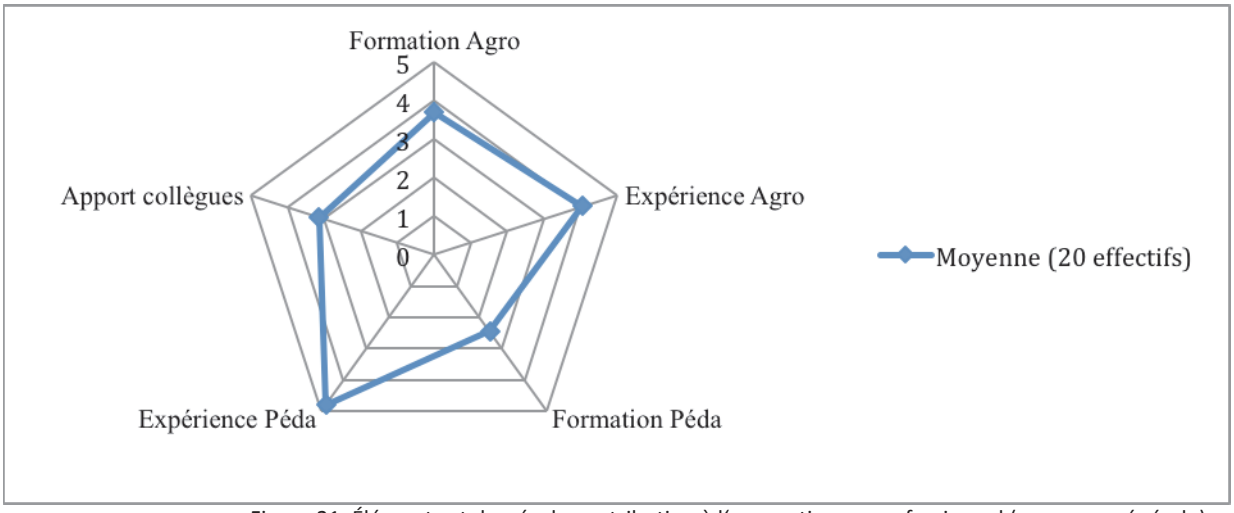


Figure 21. Éléments et degrés de contribution à l'apprentissage professionnel (moyenne générale).

Il est important de souligner que, d'auprès les enseignants, l'expérience pédagogique[117] est l'élément qui contribue le plus à l'apprentissage du métier, suivi par l'expérience dans le monde professionnel de l'entreprise agricole. En suite, la formation disciplinaire présente aussi un rôle capital.

La moyenne générale, pouvant cacher une bonne partie de la diversité en formation des enseignants, a été recalculée sur la base de deux groupes d'enseignants : les effectifs avec une formation en pédagogie (12 individus, soit 60%) et sans formation en pédagogie (8 individus, soit 20%) :

[117] Pour nous, il y a une certaine compatibilité entre ces résultats et ceux d'une étude portant sur les compétences chez les enseignants (Piot, 2008). L'auteur signale que « le principal résultat est que les compétences des enseignants s'organisent autour d'un noyau constitué par les savoirs pratiques ou savoirs d'action, qui s'imposent comme des savoirs pragmatiques et opérationnels pour faire face au réel et pour gérer des situations qui combinent urgence et incertitude » (p. 102).

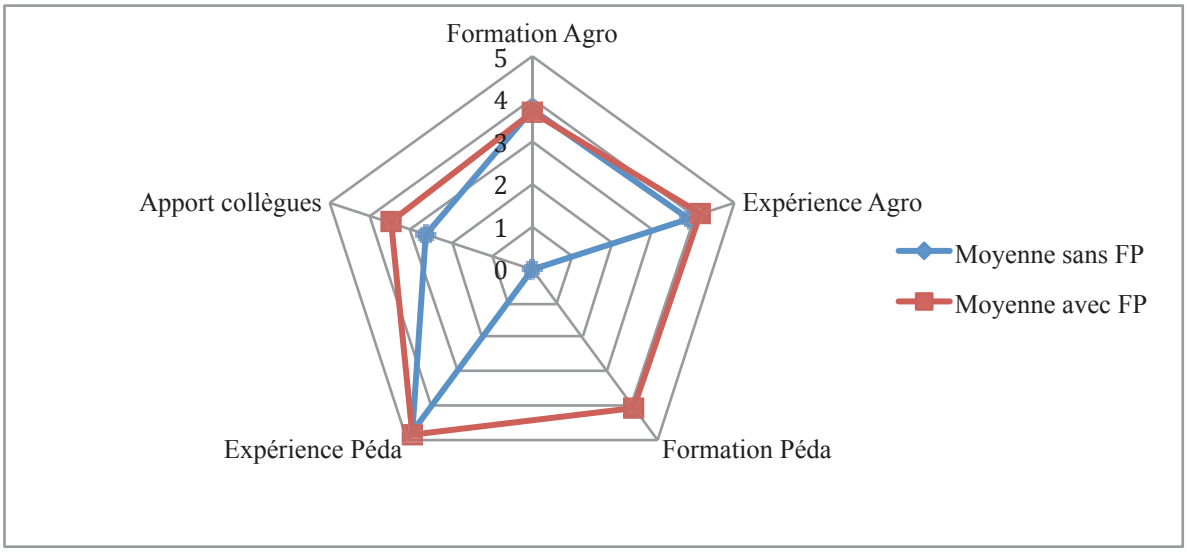


Figure 22. Éléments et degrés de contribution à l'apprentissage professionnel enseignants avec ou sans Formation Pédagogique (Moyennes sans FP, avec FP).

Comme le montre le graphe ci-dessus, le primat de l'expérience, soit dans l'enseignement soit dans le monde professionnel agricole, se présente comme étant les principales sources d'apprentissage professionnel chez les enseignants, malgré l'existence ou l'absence d'un parcours de formation pédagogique.

Nous avons aussi isolé le groupe avec formation en pédagogie, ce qui nous a permis le repérage de trois types d'influence : très importante (score 5), importante (score 4), régulièrement importante (score 3).

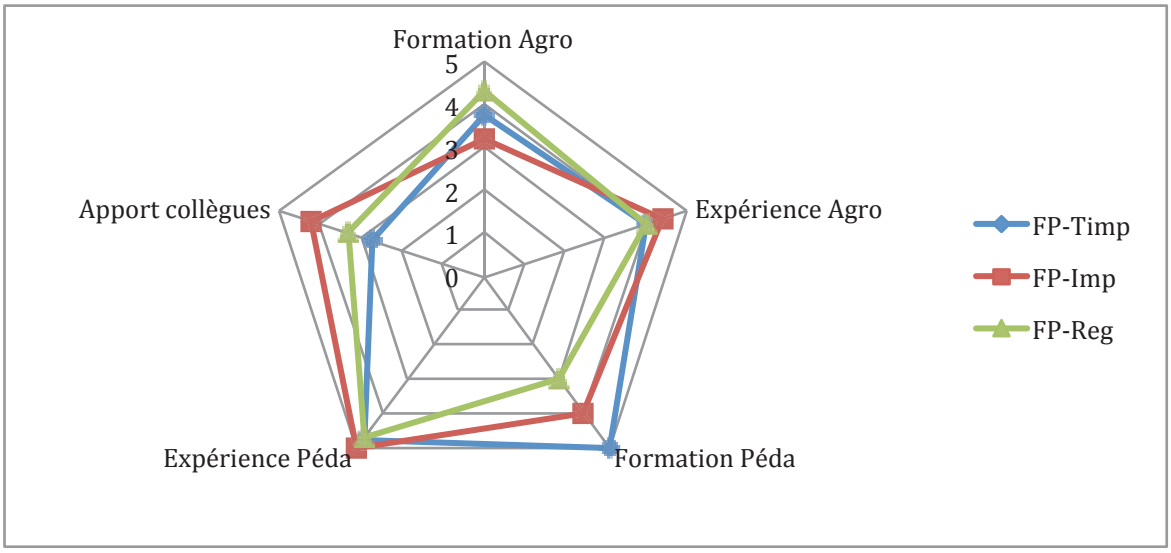


Figure 23. Niveaux de contribution au métier de la Formation Pédagogique.

Comme le montre le graphique ci-dessus, les traits à retenir sont que le sous-groupe « FP-T Imp » (Formation Pédagogique Très Importante) considère que l'importance de l'apport des collègues est plutôt faible, tandis que le sous-groupe « FP-Imp » (Formation Pédagogique Importante) considère que ce même apport est très significatif. Enfin, le sous-groupe « FP-Rég » (Formation Pédagogique d'importance Régulière) est celui qui l'accorde une grande importance à la formation disciplinaire en agronomie. Nous rappelons que ce sous-groupe de résultats en constitué par des enseignants qui ont suivi les deux types de formation.

De la même manière, nous avons approfondi sur la variable formation en agronomie, dans laquelle nous avons pu identifier 4 degrés d'importance accordée : très importante (score 5, soit 20%), importante (score 4, soit 40%), régulièrement importante (score 3, soit 30%) et sans importance (score 2, soit 10%).

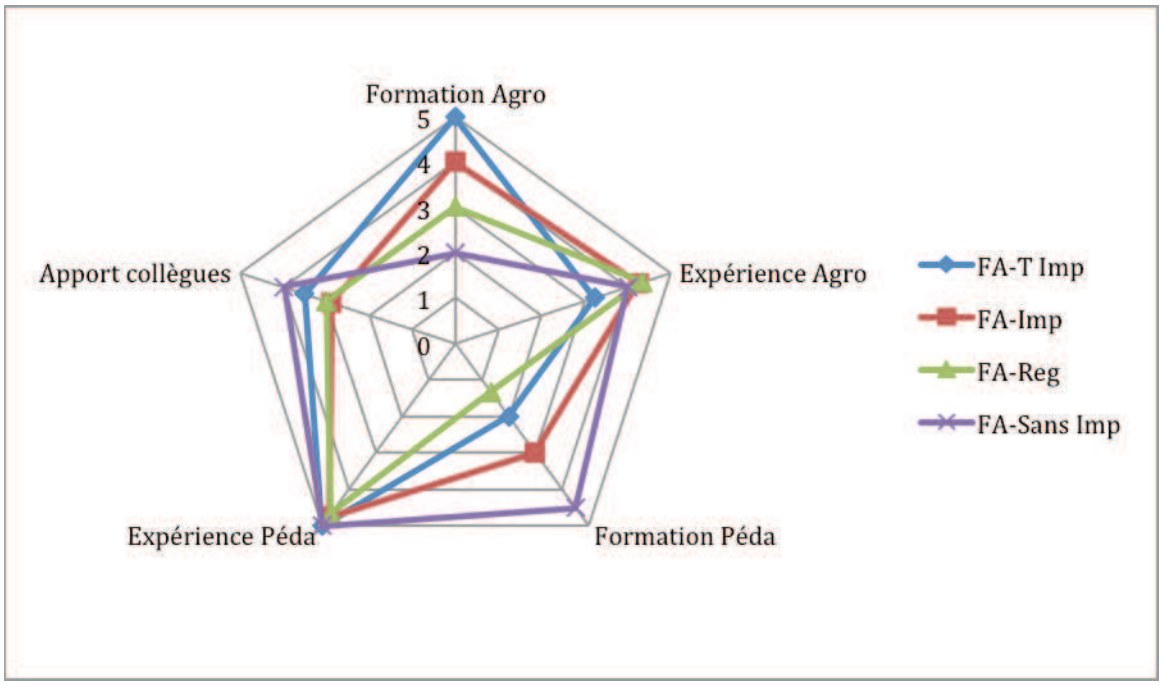


Figure 24. Niveaux de contribution au métier de la Formation Agricole.

Il nous semble que la relation quasi diamétralement inverse entre formation en agronomie et formation en pédagogie, notamment avec les modalités de ces deux variables les plus extrêmes : le sous-groupe « FA-T Imp » (Formation Agricole Très importante) lui donne moins d'importance à la formation en pédagogie, tandis que le sous-groupe « FA-Sans Imp » (Formation Agricole Sans Importance) lui accorde à la formation pédagogique une importance plus élevée.

2.2 Vecteurs d'apprentissage professionnel

Le deuxième élément que nous souhaitons mettre en avant est celui lié aux éléments qui contribuent à l'apprentissage professionnel. Parmi ces éléments, les enseignants ont reconnu comme les plus efficaces la participation à des formations continues de courte et moyenne durée et à but théorique-pratique (50%), suivi de la pratique professionnelle elle-même (15%) et de la lecture (15%) :

Option 1 (obligatoire)	Effectifs	Fréquence	Option 2 (facultative)	Effectifs	Fréquence
Cours (théorique et pratique)	10	50%	Cours (théorique et pratique)	4	20%
Lecture	3	15%	Pratique dans la salle	2	10%
Pratique dans la salle	3	15%	Internet	2	10%
Les collègues	1	5%	Soutien institutionnel	1	5%
Internet	1	5%	Contact avec le monde	1	5%

Option 1 (obligatoire)	Effectifs	Fréquence	Option 2 (facultative)	Effectifs	Fréquence
			professionnel		
Soutien de spécialistes en pédagogie	1	5%	Non-réponse	10	50%
Contact avec le monde professionnel	1	5%			
Total Observations	20	100%	Total Observations	20	100%

Tableau 58. Éléments contribuant le mieux à l'apprentissage professionnel.

Ces éléments contribuant, selon les enseignants, le mieux à l'apprentissage professionnel présentent aussi un certain écart avec les moyens qu'ils disent employer en réalité :

Actualisation pédagogique	Effectifs	Fréquence
Recherche personnelle et/ou autoformation	5	25%
Réseau professionnel	3	15%
Internet	5	25%
Lecture	4	20%
Autres moyens	3	15%
Total observations	20	100%

Tableau 59. Éléments employés pour l'actualisation professionnelle.

Parmi les éléments reconnus comme contribuant à l'actualisation et l'amélioration des pratiques, donc des vecteurs d'apprentissage professionnel, la recherche personnelle et/ou l'autoformation partage avec emploi d'internet comme source d'information partagent le premier choix des enseignants (25%). Ensuite, la lecture de textes techniques, en pédagogie ou en agriculture (20%).

De même, nous soulignons que 25% déclarent réaliser une formation actuellement (durant l'année 2012), toutes les formations confondues (économie, cardiologie animale, anglais, ingénieur agronome). Dans tous les cas, la formation est financée par leurs propres moyens

Cependant, les enseignants rencontrent aussi des contraintes qui rendent difficile l'emploi de certains vecteurs d'apprentissage professionnel. Ces contraintes se présentent sous de formes diverses :

Option 1 (obligatoire)	Effectifs	Fréquence	Option 2 (Facultative)	Effectifs	Fréquence
Manque de temps	12	60%	Manque de temps	3	15%
Coûts associés	5	25%	Coûts associés	3	15%
Manque d'information	1	5%	Distance des centres de formation	2	10%
Le prof TP n'est pas valorisé	1	5%	Non-réponse	12	60%
Je pense le faire bien	1	5%			
Total Observations	20	100%	Total Observations	20	100%

Tableau 60. Éléments empêchant l'apprentissage professionnel.

Parmi ces contraintes, les enseignants évoquent d'abord le manque de temps (60%) et les coûts associés à la formation continue (25%), suivis de la distance de centres de formation de leur lieu de travail et résidence (15%).

À partir de ces résultats partiels, nous pouvons constater l'écart entre les éléments signalés comme étant clés pour l'apprentissage professionnel permanent et les éléments employés réellement par les enseignants, moyennant des contraintes.

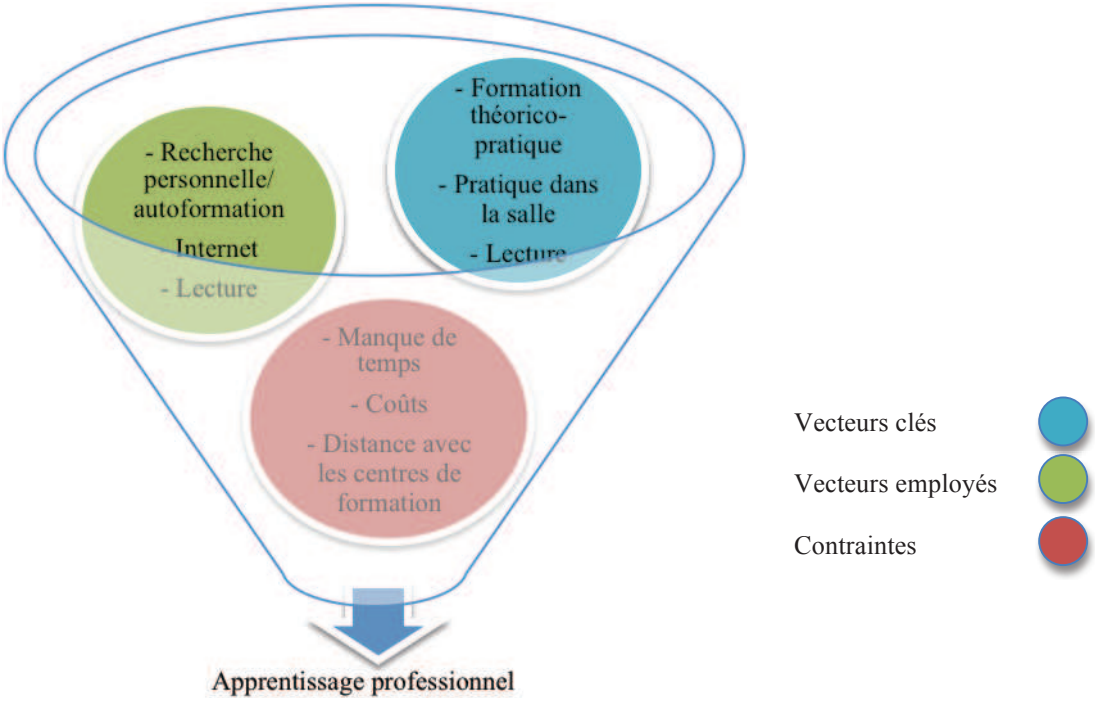


Figure 25. Vecteurs et contraintes de l'apprentissage professionnel.

3. Le travail enseignant comme expérience : apprentissage individuel, apprentissage collectif

Après l'analyse des données sur le travail enseignant comme expérience, à travers les objets « sources de satisfaction et insatisfaction professionnelle » et « vecteurs d'apprentissage professionnel », nous pouvons avancer vers une compréhension plus générale de cette dimension du travail des enseignants.

Le collectif de travail, dans un sens large, semble être au cœur de la satisfaction et l'insatisfaction professionnelle. Des éléments comme la reconnaissance du travail de l'enseignant par les pairs et les chefs hiérarchiques, la cohérence inter-enseignant dans le projet de former des techniciens, la communication entre collègues et le climat dans le travail d'équipe, contrastent fortement avec un apprentissage professionnel qui se fait principalement, selon les mêmes enseignants, par l'autoformation, la recherche individuelle, la lecture et la navigation internet.

Malgré l'identification de l'apport des collègues comme vecteur de l'apprentissage du métier (après l'expérience dans l'enseignement et dans l'entreprise), les espaces-temps de travail collectif semblent avoir deux significations pour les enseignants : faible et forte.

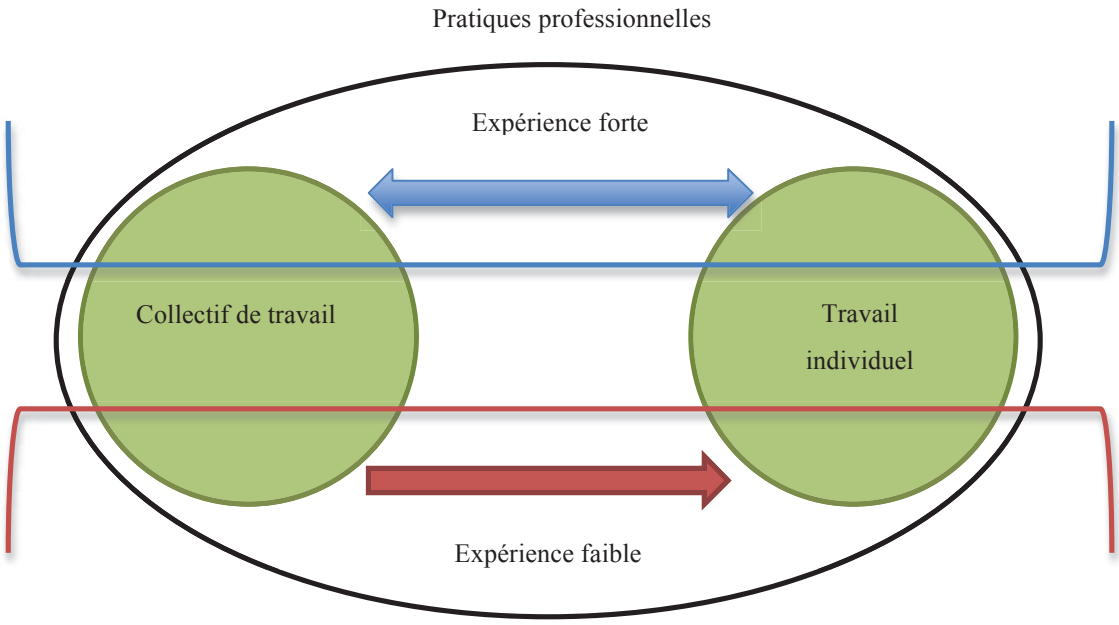


Figure 26. Types d'expériences du collectif de travail.

L’expérience du collectif de travail de type forte se caractérise par un climat de travail positif, où les enseignants retrouvent une place importante dans le développement de projets et la valorisation de leur travail est présente, ce qui nous laisse penser que le travail collectif est très important dans l’apprentissage professionnel. Dans l’expérience du collectif de travail de type faible, les enseignants sont dans un climat de travail plus difficile, facteur qui a une incidence dans la participation des enseignants à des projets du collectif. De même, dans ce dernier type d’expérience du collectif de travail, la valorisation des enseignants peut sembler moins importante.

Synthèse chapitre 11

Les principales sources de satisfaction professionnelle évoquées par les enseignants sont en relation avec quatre objets : les ressources et l'infrastructure (participation à des projets d'implémentation, les pratiques (amélioration des pratiques pédagogiques, réussir à un équilibre entre théorie et pratique dans une séance), les élèves (bonne communication et confiance, résultats, le nombre de diplômés, reconnaissance) et le collectif de travail (bonne communication, intégration, participation à des projets collectifs). Ce sont les élèves et le collectif de travail les sources les plus évoquées, avec le nombre le plus important d'illustrations.

De même, les principales sources d'insatisfaction professionnelle peuvent être situées sur quatre objets : l'individu-enseignant (manque d'humour pour motiver les élèves), ressources et infrastructure (matériel en mauvais état, exploitation non adaptée), le socio-contractuel (valeur sociale de l'agriculture, manque d'engagement de l'administration de l'établissement, manque d'heures pour préparer) et le collectif de travail (avec trois sous-éléments : climat de travail, projet de formation et engagement et reconnaissance au travail). Ces deux derniers éléments semblent être les plus évoqués par les enseignants.

En ce qui concerne l'apprentissage professionnel, il semble exister un primat de l'expérience dans l'enseignement et dans le monde professionnel. De plus, on peut identifier des vecteurs d'apprentissage professionnel allant de l'idéal (formation continue théorico-pratique, la pratique elle-même, la lecture) à ceux qui sont réellement employés (recherche individuel/autoformation, pratique professionnelle, lecture), moyennant des contraintes propres du travail enseignant (manque de temps, coûts de la formation et distance avec les centres de formation).

Pour nous, l'expérience au sein du collectif de travail est un élément à la fois à l'origine de la satisfaction et l'insatisfaction professionnelle et de l'apprentissage professionnel. Dans ce contexte, on identifie deux types d'expérience du collectif de travail : forte (climat de travail positif, bonne communication, sentiment de valorisation du travail et participation engagée des enseignants) et faible (climat de travail tendu, mauvaise communication, sentiment de manque de reconnaissance et participation très modérée des enseignants).

SECTION 5 : Émergence des hypothèses et retour sur la théorisation

OBJECTIFS DE LA SECTION 5	
Faire émerger des données l'hypothèse générale « compréhensive » sur le travail enseignant et les hypothèses « d'intelligibilité » sur le rôle de médiateur culturel de l'enseignant et la normalisation de la difficulté professionnelle	
Chapitre 12 : Des résultats à l'hypothèse de « l'horizon » culturel du travail enseignant	• Argumenter en faveur de l'idée de la nature symbolique du travail des enseignants en agriculture • Décrire l'émergence de la culture comme horizon du travail enseignant
Chapitre 13 : L'enseignant comme médiateur culturel et la normalisation de la difficulté au travail : deux hypothèses d'intelligibilité	• Relire les résultats selon l'hypothèse de l'enseignant comme médiateur culturel • Relire les résultats selon l'hypothèse de la normalisation de la difficulté dans le travail enseignant
Chapitre 14 : Une description socio-sémio-anthropologique de l'horizon culturel des enseignants des spécialités agricoles	• Présenter les éléments repérés de la culture de métier des enseignants des spécialités agricoles • Expliciter les enjeux praxéologiques de la culture du travail enseignant

Introduction à la section 5

Cette section 5 décrit le processus d'émergence des hypothèses, tirées des données empiriques qui nous ont semblé significatives ; c'est le moment de la recherche où culmine la phase abductive de la boucle ADI. Comme nous l'avons signalé à plusieurs reprises, ces hypothèses ne sont pas le résultat d'une raisonnement causal mais d'un saut épistémologique de création de nouvelles connaissances « probables ».

Afin de présenter les hypothèses issues de l'analyse du travail enseignant, cette section se structure en trois chapitres. Le **chapitre 12** montre le passage des trois dimension du travail enseignant (activité, statut et expérience) à une vision transversale des données, nous permettant de repérer des éléments transversaux de caractère matériel et immatériel. Parmi ces éléments, certains renvoient à de manières de voir le travail, en agissant sur la forme de réaliser le travail.

L'aspect fortement symbolique de ces éléments nous incite à mobiliser la théorie du symbole de Schütz (Schütz, 2009) et, plus tard, d'entrer dans la notion de culture. Cette interprétation nous a conduit à proposer l'hypothèse générale de « l'horizon » culturel du travail enseignant. La pertinence du concept d'horizon est justifiée à l'aide d'une lecture phénoménologique : l'horizon n'est pas lointain, en dehors de nous mais une condition de possibilité sur laquelle l'expérience du travail a lieu. En conséquence, nous défendons l'idée selon laquelle existe un horizon culturel qui structure l'expérience du travail enseignant.

A cet égard, on repère des objets symboliques autour de l'enseignant et du collectif de travail et autour de la formation des élèves.

Le **chapitre 13** explicite les deux hypothèses « d'intelligibilité » (elles proposent une façon de saisir intellectuellement les phénomènes expliqués). La première défend l'idée selon laquelle l'enseignant des spécialités agricoles est un médiateur culturel, situé au carrefour de l'espace professionnel agricole et de l'espace scolaire. La deuxième hypothèse d'intelligibilité

postule la normalisation de la difficulté au travail, dans la mesure où celle-ci renvoi à la nature même du travail et non pas une état « exceptionnel » des choses.

Enfin, le **chapitre 14** réalise dans un premier temps une description général de la culture du travail des enseignants des spécialités agricoles, sous l'angle de 4 composantes : les valeurs et les croyances, les projets, rôles et objectifs, les savoirs et les conditions matérielles. Dans un deuxième temps, on explicite les enjeux praxéologiques impliqué dans l'analyse du travail enseignant, dans la perspective de préparer l'entrée dans la troisième et dernier partie de la thèse : le volet praxique de la recherche.

CHAPITRE 12 : Des résultats à l'hypothèse de "l'horizon" culturel du travail enseignant

Ce chapitre a pour objectif la mise en place d'une lecture transversale des données empiriques, afin d'expliciter dans quelle mesure le travail des enseignants en agriculture a lieu sur un horizon culturel. Pour ce faire, nous structurons ce chapitre en trois sous-parties : la première reprend les principaux résultats des trois dimensions du travail enseignant étudiées, dans une optique générale dans l'objectif de mettre en évidence l'existence d'éléments mobilisés directement dans la pratique et d'autres éléments qui orientent le travail. La deuxième sous-partie interprète la nature du travail enseignant comme étant symbolique, postulat qui nous a mené à proposer l'hypothèse générale de la culture comme horizon du travail enseignant. Enfin, la troisième partie explicite les objets symboliques repérés qui sont constitutifs de la culture des enseignants en agriculture et qui orientent l'action.

1. De l'activité, du statut et de l'expérience à la nature symbolique du travail enseignant

La description du travail enseignant sous la forme d'une unité passe par l'explicitation du fil rouge structurant le processus de travail, le statut et l'expérience professionnelle. Ci-dessous, nous repérons les éléments transversaux de ces trois dimensions du travail.

1.1 Une vision globale des données sur le travail enseignant : au-delà de l'activité, du statut et de l'expérience

Il nous semble important de faire l'exercice d'abandonner la structuration donnée par les dimensions du travail enseignant afin de faire effectivement émerger des éléments transversaux. À travers la mise à plat des principaux résultats, nous présentons ce tableau récapitulatif :

<table>
<tr><th colspan="5">Données enquêtes de terrain à distance</th></tr>
<tr><th colspan="2">Établissement</th><th colspan="3">Difficultés déclarées</th></tr>
<tr><td colspan="2">* Éléments inter-institutionnels : projet institutionnel (centré sur les valeurs de désirabilité sociale et utilité sociale), élèves en situation défavorisée ou très défavorisée, activités de professionnalisation et d'épanouissement des élèves assez similaires

* Éléments intra-institutionnels : qualité des ressources, nombre d'effectifs en agriculture plus important dans le secteur particulier-subventionné, nombre de spécialités techniques, offre de formation plus large dans le secteur public

* On peut dégager 4 types d'établissement, selon la visibilité de la spécialité agricole : très repérable, assez repérable, relativement repérable et peu repérable</td><td colspan="3">* Avant la séance : en rapport aux référentiels, à l'organisation du travail et à l'élève

* Pendant la séance : en rapport à l'élève

* Après la séance : en rapport à l'organisation du travail et à l'élève

* Lien avec les équipes pédagogiques : en rapport à la collaboration et la participation, au relationnel, au communicationnel, à l'organisation du travail et à l'accompagnement au travail

* Lien avec les autres acteurs : en rapport aux acteurs institutionnels, en aux acteurs du monde agricole et aux acteurs du monde éducatif</td></tr>
<tr><th colspan="5">Dimensions du travail enseignant</th></tr>
<tr><th colspan="2">Activité</th><th>Statut</th><th colspan="2">Expérience</th></tr>
<tr><td>Organisation</td><td>Réalisation</td><td rowspan="2">* Rôle de médiateur : espace professionnel agricole, espace scolaire

* Contraintes espace agricole : géographique, charge de travail irrégulière, logique du marché

* Contraintes espace scolaire : situation défavorisée des élèves, manque de connaissances, manque de moyens dans les établissements, dynamisme de l'agriculture, de la pédagogie et demande d'actualisation, manque de reconnaissance et possibilités réduites de promotion

* Principale raison de travailler dans l'enseignement : vocation

* Perception : élèves et collègues perçoivent les enseignants en agriculture soit comme des enseignants soit comme des professionnels. La perception des enseignants d'eux-mêmes est d'être plutôt un enseignant ou d'être les deux.</td><td>Vécu</td><td>Apprentissage professionnel</td></tr>
<tr><td>* Enjeux : les ressources pédagogiques et l'infrastructure, les conditions contractuelles des enseignants, la professionnalisation et l'accompagnement des enseignants, la prescription et l'évaluation de l'éducation, les éléments qui construisent la formation technique et professionnelle, la socialisation avec le milieu professionnel, la prise en charge des besoins des élèves et le rôle des enseignants en agriculture.

* Accompagnement et professionnalisation : l'établissement (passif ou participatif), organismes externes (évaluation, formations continues) et par l'expérience

* Espaces de travail collectif : centrés sur l'élève, très centrés sur l'élève, centrés sur l'organisation et équilibrés.</td><td>* Niveaux de difficulté : macro-éducatif, méso-éducatif, micro-éducatif

* Gestion : pointe la situation, réalise une action, demande de faire à quelqu'un d'autre de réaliser une action ou semble ne pas avoir de réaction

* Type de situation difficile : simple, composé, renvoyé

* Contrats : plutôt à mi-temps, peu de temps pour préparer

* Partenariats : liens hétérogènes, soumis à des contraintes temporelles.</td><td>* Sources de satisfaction professionnelle : les ressources et l'infrastructure, les élèves et le collectif de travail. Ce sont les élèves et le collectif de travail les sources les plus évoquées

Sources d'insatisfaction professionnelle : l'individu-enseignant, les ressources et l'infrastructure, le niveau socio-contractuel et le collectif de travail</td><td> Apprentissage professionnel : primat de l'expérience

* Vecteurs d'apprentissage professionnel idéaux : formation continue théorico-pratique, la pratique elle-même, la lecture

* Vecteurs d'apprentissage professionnel réels : recherche individuel/autoformation, pratique professionnelle, lecture

* Contraintes : manque de temps, coûts de la formation et distance avec les centres de formation

* L'expérience du collectif de travail : forte (climat de travail positif, bonne communication, sentiment de valorisation du travail et participation engagée des enseignants), faible (climat de travail tendu, mauvaise communication, sentiment de manque de reconnaissance et participation très modérée des enseignants).</td></tr>
</table>

Tableau 61. Récapitulatif des résultats empiriques.

Il nous semble que ces résultats peuvent être classés en deux groupes : ceux qui font référence à des éléments directement liés à l'action dans l'exercice du travail (voir les

résultats en rouge du tableau ci-dessus) et ceux qui renvoient à des éléments qui ne sont pas immédiatement dans l'action, mais qui semblent plutôt « moyenner » l'action (voir résultats en bleu dans le tableau).

Les éléments de la sphère la plus immédiate du travail enseignant se présentent sous deux formes : matérielle (les conditions contractuelles des enseignants, l'état du matériel agricole) et immatérielle (sentiment de reconnaissance, préoccupations sur l'origine socio-économique des élèves ou sur leur manque de connaissances). Parallèlement, les éléments d'une nature plutôt « médiatrice » du travail se manifestent comme des façons de comprendre, d'interpréter et de s'approprier du travail (projet de l'établissement, rôle de l'enseignant).

Dans ce sens, il nous semble que l'activité, le statut et l'expérience sont des dimensions du travail qui se déploient à travers les significations que les équipes de pilotage et les enseignants donnent à leur propre travail ; nous interprétons ces réseaux de significations comme étant fortement symboliques.

Ces éléments, dont on a distingué deux types, seront explorés plus tard sous l'optique de l'hypothèse générale que nous allons défendre.

1.2 La nature symbolique du travail enseignant : l'origine de la notion de symbole

Comme il a déjà été énoncé ci-dessus, les enseignants en agriculture ainsi que les équipes de pilotage lorsqu'ils font référence au travail enseignant, décrivent des objets concrets et imagés du travail quotidien (le manque de matériel, le manque de valorisation de leur travail), mais aussi des objets qui « médiatisent » l'activité (rôle de l'enseignant).

Ces derniers éléments présentent une nature qui nous interroge. C'est le cas, par exemple, des valeurs qui inspirent les projets institutionnels des établissements ; les équipes de pilotage et les enseignants en agriculture attachent à la formation des élèves et au profil des diplômés en agriculture des caractéristiques comme la responsabilité, le respect, l'honnêteté et, à travers ces lunettes de signification, ils organisent et réalisent leur travail. Ce constat nous laisse penser que le travail enseignant détient une nature symbolique qui mérite d'être éclaircie.

D'un point de vue étymologique, le mot symbole dérive du verbe grec *sumbalein*, contenant la particule « syn », que l'on peut comprendre comme « avec », et de la particule « ballein », ou « jeter », signifiant « mettre ensemble », « joindre », « comparer », «échanger», « se rencontrer », « expliquer » (Bloch & Von Wartburg, 2002; Decharneux & Nefontaine, 2003).

Dans la Grèce ancienne, le symbole était une pièce de poterie que, de commun accord entre deux familles, l'on séparait en deux afin de témoigner d'une filiation unique. Chaque famille gardait une partie de cet objet ayant une signification que dépassait l'objet lui-même. Il s'agissait déjà à cette époque d'un acte d'union entre un signifiant (le lien relationnel) et un signifié (la pièce d'argile), c'est-à-dire d'un symbole au sens très proche de celui que nous accordons à cette notion aujourd'hui (Decharneux & Nefontaine, 2003).

Le concept de symbole relève principalement de la philosophie et des sciences humaines (sociologie, anthropologie, linguistique…), qui l'ont abordé à partir d'angles les plus divers, comme l'atteste l'ouvrage de Todorov *Les théories du symbole* (Todorov, 1977). Sans aucun doute, deux des auteurs emblématiques de l'étude du symbole sont Cassirer (Cassirer, 1972a, 1972b) et Lévi-Strauss (Lévi-Strauss, 1974, 1996). L'une des idées qui unie ces deux auteurs est celle du symbolisme comme fait premier : « il est ce qui permet de comprendre l'institution même de la société, tous les éléments d'une culture sont des expressions de ce symbolisme » (Hénaff, 2008).

Le lien entre symbole et culture semble dialectique : c'est parce que l'on fait partie d'une culture que l'on possède des symboles et c'est parce que l'on comprend les symboles que l'on appartient à une culture. Malgré le fait d'avoir défendu des postulats assez différents, Lévi-Strauss et Cassirer sont d'accord sur la définition de culture comme un ensemble de systèmes symboliques, dont la signification prime sur les autres éléments du système (Van Vliet, 2012).

Dans ce contexte, le rôle du langage s'avère crucial puisqu'il fonctionne comme articulateur de la signification : « le langage est *Darstellung* : il articule clairement le sujet à l'objet, le moi au monde et le signifiant au signifié. Il contient tous les éléments nécessaires à la compréhension du processus de signification » (ibid., p. 53).

Le langage apparaît donc comme la clé d'accès aux processus de significations et, en conséquence, à l'espace d'articulation entre les éléments plus concrets du monde et les éléments qui médiatisent la relation avec le monde.

1.3 Schütz : une vision phénoménologique du symbole

Afin de pouvoir lire les objets « significatifs » de nature immédiate et médiatrice qui se retrouvent dans le travail enseignant, il nous faut élaborer un outil d'exploration. La théorie du symbole de Schütz (2009), ancrée dans la tradition de la phénoménologie[118], nous semble fournir une entrée privilégiée à la notion de symbole. D'une part elle fournit une façon d'interpréter et de lire l'articulation entre signifiant et signifié à travers une sémiologie et, d'une autre part, elle se démarque de la psychologisation du langage en explicitant la dimension intersubjective et profondément sociale des symboles.

La théorie du symbole de l'auteur autrichien se construit sur la base de l'emprunt de deux notions à la phénoménologie husserlienne : l'apprésence et le signe (Perreau, 2012). En ce qui concerne cette première, elle désigne un constat : « l'objet, fait ou événement appelé signe ou symbole fait référence à autre chose que lui-même » (Schütz, 2009, p. 60). L'apprésentation est donc « une unité intuitive entre deux éléments, une unité qui se donne comme telle immédiatement à la conscience et qui institue un rapport réglé entre un apprésentant et un apprésenté » (Perreau, 2012, p. 36).

Parallèlement, la notion de signe est récupérée et intégrée dans le projet de « cerner le rôle et la nature spécifique des différentes formes de références apprésentatives qui se découvrent au sein de la sphère practico-sensible de la réalité quotidienne » (ibid.). C'est ainsi que Schütz élabore une typologie de quatre apprésentants - les marques, les indices, les signes et les symboles – illustrée dans le tableau ci-dessous :

[118] En tant qu'argument du choix de la théorie du symbole de Schütz, nous signalons que sa lecture phénoménologique représente un méta-angle qui n'oppose pas l'interprétation plus subjectiviste du symbole (construction interne et particulier des significations) à son interprétation plus sociologique (la construction collective des significations) ; Il pense le symbole comme une co-construction individuelle et collective.

Type de référence apprésentative	Caractéristique	Illustration	Domaine	Relation à autrui
Marques	Des repères que l'on laisse derrière soi (consciemment ou inconsciemment)	Branche cassée	Domaine de l'action immédiatement possible	Sans avoir forcément un rapport
Indices	Association d'un fait, un objet ou un événement immédiatement perceptible à un autre qui n'est pas perceptible immédiatement	Os qui renvoie à l'existence de dinosaures	Domaine de conviction de l'existence d'une réalité et la présomption de l'existence d'une autre réalité	Sans avoir forcément un rapport
Signes	Objet, fait ou événement qui réfère à des pensées ou l'état de conscience d'autrui ou qui exprime des positions de sens ou des interprétions de sens du champ practico-sensible	Le rire qui exprime le sentiment de joie, définitions issues du langage	Domaine de la signification permettant la communication	Horizon de sens commun
Symboles	Complexe de références (marques, indices, signes) qui oriente l'action et la pensée à partir d'un répertoire alimenté par le monde de la vie quotidienne	La déclaration des droits de l'homme et du citoyen	Domaine composite fondé dans les trois premiers, mais qui va au-delà de l'expérience	Co-construit individuel et socialement

Tableau 62. Les quatre types d'apprésentation. Elaboré à partir de Shütz (2009) et Perreau (2012).

Les marques, les indices et les signes se mobilisent dans le monde pratique, mais les symboles « médiatisent notre expérience du monde naturel et social » (Perreau, 2012, p. 38). C'est ainsi qu'opèrent ces quatre types d'apprésentations constitutifs des formes symboliques, où les symboles « apprésentent de manière intuitive et immédiate des entités (choses, valeurs, concepts) qui ne sont pas actuellement présentes au sein de la réalité pratique quotidienne. Ils confèrent au monde environnant perçu de l'Ici et du Maintenant de nouveaux horizons spatiaux et temporels. Ils donnent ainsi accès aux « réalités multiples » qui excèdent le cadre limité de notre situation pratique » (ibid., p. 32).

Ces quatre types d'apprésentations nous fournissent une grille de lecture capable de rendre compte des systèmes symboliques du travail enseignant, systèmes nous conduisant à une description de l'horizon culturel de ce métier.

2. L'hypothèse de la culture comme horizon du travail enseignant

Dans la ligne de la phénoménologie sémiologique de Schütz (2009), on peut affirmer que les objets symboliques médiatisent la relation des enseignants en agriculture avec leur travail. Dans ce contexte, nous pouvons affirmer que nous sommes face à une culture du métier :

> Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres (Lévi-Strauss, 1968).

Cependant, il convient d'éclaircir plus en détail ce que nous comprenons par culture dans le cadre de l'analyse du travail des enseignants en agriculture, défi auquel nous nous confrontons maintenant.

2.1 Autour de la notion de culture

Nous abordons ici la culture d'un point de vue général, pour ensuite nous centre sur l'usage dans la recherche en éducation.

2.1.1 Origine et traduction de la notion de culture

Parler de « culture » c'est parler de tout et, par là même, de rien de spécifique ; objet d'étude de l'anthropologie, abordée sommairement par d'autres sciences, employée tous les jours dans la vie quotidienne, enfin il s'agit d'un mot « joker » pour faire référence à des pratiques, à des objets, à de comportements, à des plats, à des rythmes…

D'un point de vue général, il semble exister deux grandes idées sur la culture : (1) la d'inspiration allemande (Kultur), où la culture est comprise comme l'accumulation de manifestations de l'esprit humain et que l'on peut transmettre, correspondant à l'ancienne idée de civilisation ; (2) la d'influence anthropologique, où la culture est un ensemble de connaissances, valeurs, croyances, bref, de toute manifestation humaine.

Une importante revue de littérature autour de l'emploi de cette notion dans les sciences sociales a répertorié 164 définitions (Kroeber & Kluckhohn, 1978) en montrant l'énorme flou qui entoure ce concept. Après avoir visité des disciplines comme la philosophie, la sociologie, l'anthropologie et la psychologie, les auteurs proposent une issue : « Il est impossible, en absence d'un grand nombre de catégories et d'une grande artificialité, de grouper les définitions sur la culture avec une complète consistance » (ibid., p. 41), en créant une typologie de 6 groupes de définitions :

a) Définitions descriptives (*enumeratively descriptive*), la culture est une totalité compréhensive dont ses éléments peuvent être décrits, où la vision de Taylor est paradigmatique « ce tout complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social » (Taylor, 1876/1878, cité par Kroeber & Kluckhohn, 1978, p. 3) ;

b) Définitions historiques (*historical*), qui mettent en avant l'une des composantes de la culture, l'héritage social, afin de faire glisser une critique aux postures excessivement biologistes de l'époque. Sapir (Sapir, 1967) est l'initiateur de cette perspective en décrivant la culture comme un ensemble de pratiques et de croyances héritées qui déterminent à l'homme ;

c) Définitions normatives (*normative*), qui donnent à la culture soit un statut de norme ou de règle déterminant des modalités de vie soit une valeur d'orientation des conduites individuelles et collectives ;

d) Définitions psychologiques (*psychological*), avec quatre types : la culture comme ajustement social (l'importance d'être reconnu comme un pair par les autres et pour ceci de suivre un chemin culturel), la culture comme apprentissage social (un accent sur les comportements, les idées, les valeurs transmis aux enfants par les groupes d'adultes), la culture comme l'habitude acquise par l'individu (à partir de laquelle il confrontera toute situation sociale) et la culture comme dimension purement psychologique ;

e) Définitions structurelles (*structural*), qui émergent afin de récupérer le caractère organisé des interactions des divers éléments de la culture. Il s'agit d'une vision abstraite ou la culture est plus un modèle tiré du comportement que le comportement

même : « une culture est la configuration de la conduite appréhendée et des résultats de la conduite, dont ses composantes sont partagées et transmisses par les membres d'une société particulière » (Linton, 1945).

f) Définitions génétiques (*genetic*), dont on peut reconnaître trois types : la culture comme produits ou artefacts (mise en avant de la dimension technologique comme le résultat de l'interaction homme-nature), la culture comme résultat des idées (la culture est la somme des idées culturelles passées et présentes) et la culture comme système symbolique (où la culture est l'organisation de tout type de phénomènes qui consiste et dépend de l'usage des symboles).

Malgré l'hétérogénéité des différentes conceptions de la culture, il semble exister un certain nombre d'éléments partagés : la culture est un **phénomène social** produit et acquis socialement où il y a des modes de comportement instaurés et acceptés ; le comportement humain suit des **modèles culturels** (l'idée de *pattern* en anglais) ; la culture est un **héritage social**, elle a été développée historiquement et on peut l'apprendre, mais elle ne peut pas être identifiée à la pure tradition; la conduite humaine est, d'une certaine manière, un **produit de la culture** mais on ne peut pas identifier la culture au comportement ; toute culture est un **système d'attentes**, car la culture dicte ce que l'on attend de l'individu ; enfin, la culture **n'est pas un tout cohérent et homogène** dans la mesure où elle présente de contradictions, elle est ouverte au changement et elle possède des sous-cultures.

Cet ensemble d'éléments mène Kroeber et Kluckhohn (1978) à proposer une idée de culture qui synthétise ses aspects fondamentaux :

> La culture consiste en modèles, implicites et explicites, de et pour le comportement acquis et transmis par des symboles, qui constituent les prouesses distinctives des groupes humains, y compris leurs incarnations dans d'artefacts ; le noyau essentiel de la culture se compose des idées traditionnelles (historiquement dérivées et sélectionnées) et surtout de leurs valeurs attachées ; les systèmes culturels peuvent, d'une part, être considérés comme des produits de l'action et, d'autre part, comme des éléments conditionnant les actions postérieures (ibid., p. 181)[119].

[119] "Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiments in artifacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e. historically derived and selected) ideas and especially their attached

De même, dans des travaux plus récents, la culture est entendue dans une perspective plus complexe, qui met en avant son aspect symbolique :

> La plupart des scientifiques sociaux considèrent aujourd'hui la culture comme étant constituée essentiellement par des aspects symboliques, idéels et immatériels des sociétés humaines. L'essence d'une culture n'est pas dans ses artefacts, outils ou autres éléments culturels matériels, mais dans la façon dont les membres du groupe interprètent, utilisent et perçoivent ces éléments. Ce sont les valeurs, les symboles, les interprétations et les perspectives qui distinguent un peuple d'un autre dans les sociétés modernes; ce n'est pas les objets matériels et les autres aspects tangibles des sociétés humaines. Les personnes au sein d'une culture interprètent généralement la signification des symboles, des artefacts et des comportements de la même façon ou d'une manière similaire (Banks, Banks, & McGee, 1989)[120].

Ces manières de comprendre la culture gardent trois composantes qui nous semblent d'un intérêt majeur : (1) le caractère bivalent de la culture comme produit et productrice de l'action humaine, (3) l'importance capitale de la dimension symbolique de l'ensemble des éléments concrets et imagés qui interagissent avec l'homme et (3) le caractère intersubjectif et social de la culture.

2.1.2 L'usage de la notion de culture en éducation

Dans le champ des Sciences de l'éducation, il nous semble que la notion de culture a été exploitée fondamentalement de deux façons : soit à partir d'un point de vue psychologique (sous l'influence des travaux, par exemple, de (Vygotsky, 2010) soit à partir d'une lecture sociologique (sous l'influence d'auteurs comme (Bourdieu, 1967).

---

values; culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, and on the other as conditioning elements of further action" (p. 181)

[120] « Most social scientists today view culture as consisting primarily of the symbolic, ideational, and intangible aspects of human societies. The essence of a culture is not its artifacts, tools, or other tangible cultural elements but how the members of the group interpret, use, and perceive them. It is the values, symbols, interpretations, and perspectives that distinguish one people from another in modernized societies; it is not material objects and other tangible aspects of human societies. People within a culture usually interpret the meaning of symbols, artifacts, and behaviors in the same or in similar ways » (Banks, J. A, Banks & McGee, 1989, p. 8)

Sous l'angle de la psychologique, on remarque que l'accent est mis sur l'apprentissage des élèves et les conceptions des enseignants. Par exemple, Simard et Martineau (Simard & Martineau, 2010) affirment que la culture des enseignants que l'on peut repérer dans la recherche en pédagogie et dans la formation initiale et continue au Québec est plutôt « d'orientation instrumentale ou « technique », « foncièrement scolaire », caractérisée par le pédagogisme » (p. 16). Instrumentale, car elle est centrée sur le *comment*, au détriment du *quoi* et du *pourquoi*, foncièrement scolaire, car les enseignements sont écoliers (intéressés que pour l'application immédiate des connaissances) et fondamentalement dans une logique du pédagogisme dans la mesure où ils oublient les dimensions plus larges de l'école ou l'intervention éducative.

Sous l'angle de la sociologique la culture savante de l'école apparaît comme un « code commun », un ensemble complexe « qui permet à tous les détenteurs de ce code d'associer le même sens aux mêmes paroles, aux mêmes comportements et aux mêmes ouvres et, réciproquement, d'exprimer la même intention signifiante par les mêmes paroles, les mêmes comportements et les mêmes ouvres » (Bourdieu, 1967, p. 370). Dans ce contexte, l'école a le rôle de transmettre cette culture et de construire un « consensus » culturel pour installer un sens en commun.

Prenons l'exemple d'Esterle-Hedibel (Esterle-Hedibel, 2006). Afin d'éviter les phénomènes de ségrégation scolaire dénoncés par la recherche (Payet, 1997 ; Felouzis, Liot et Perroton, 2005), il propose le développement de l'éducation interculturelle, marquée par la reconnaissance de la pluralité culturelle comme un phénomène de société, l'acceptation de droit d'équité et le développement des liens interethniques. Cette diversité culturelle mérite d'être travaillée à partir des notions clés d'identité et des représentations d'autrui, non pas associées à une discipline isolée mais à l'ensemble des disciplines de l'école comme un effort transversal et nécessaire. L'auteur pointe l'importance d'accompagner les enseignants dans cette médiation culturelle et cela dans le cadre de leur formation.

D'une manière beaucoup plus marginale, on a commencé à parler de culture professionnelle (Hostmark Tarrou, 1999) avec un ancrage d'éducation comparée entre le système éducatif français et norvégien en matière d'enseignement technique et professionnel de l'enseignement secondaire, de la formation des enseignants et des cultures ouvrières.

Parallèlement, il existe une approche de la culture comme action (Durand et al., 2002) portant sur la thèse du développement et actualisation des connaissances dans l'action des enseignants, la compatibilité entre l'agir individuel et l'existence d'éléments partagés et la possibilité de transmettre la culture enseignante avec les collègues.

Même si cette brève présentation de l'usage de la notion de culture dans les Sciences de l'éducation reste partielle et incomplète, nous pouvons tirer inférences. La première est que, de par sa polysémie, la notion de culture est souvent employée mais très rarement thématisée dans les Sciences de l'éducation. La deuxième est qu'elle reste une région à conquérir dans le cas du travail enseignant.

2.2 La culture comme "horizon" du travail enseignant : une première hypothèse générale

A ce stade, nous considérons que deux point méritent d'être explicités : la nature et le sens de la notion de culture dans le contexte du travail enseignant et l'émergence de l'hypothèse générale.

2.2.1 La culture comme horizon

Il est important d'expliciter que, pour nous, la notion de culture joue un double rôle dans notre travail. D'une part, elle accomplit une fonction, d'autre part elle a une nature bien spécifique.

En ce qui concerne la fonction de la culture, nous avons signalé auparavant son caractère « structuré » et « structurant » ; respectivement, elle est un patrimoine à préserver, un ensemble de systèmes de significations qui nous apprenons socialement et individuellement et qu'oriente l'expérience.

Adossée à cette fonction, notamment à celle de caractère structurant, la culture nous révèle sa nature à travers le phénomène de l'expérience : « tout saisie d'objet singulier et toute activité ultérieure de connaissance se jouent sur le sol du monde, ce fait indique quelque chose de plus que le caractère qu'a cette activité d'être dirigée vers le domaine de ce qui est pré-donné dans la certitude passive » (Husserl, 1970). Mais, qu'est-ce que cette « quelque

chose de plus » qui dépasse les phénomènes ? Pour la phénoménologie, il s'agira d'un horizon qui rend possible l'expérience même ; un lien intime entre le sujet et le monde.

Cette optique a été intégrée à l'étude de l'expérience poétique (Collot, 1989; Dastur, 2005), où l'horizon est compris comme une véritable structure, régissant à la fois le rapport au monde, la construction du sujet et le langage. C'est dans ce contexte que la notion d'horizon est développée et élargie : « l'extension de validité et d'opérativité de la structure d'horizon [s'étend] à toute forme d'expérience, et non seulement à la structure perceptive (horizon temporel, horizon mathématique, horizon imaginatif) » (Fraisopi, 2010).

C'est dans ce sens que nous employons la notion d'horizon et, plus précisément, d'horizon culturel comme ce qui rend possible l'activité, le statut et l'expérience du travail enseignant, comme nous allons l'expliciter ci-dessous.

2.2.2 Une hypothèse générale

Au vue des résultats de la phase empirique, de l'évidence en faveur de l'idée de la nature symbolique du travail enseignant, de la possibilité de repérer des symboles dans le travail des enseignants en agriculture et des définitions de la notion de culture évoquées, nous soutenons une hypothèse générale qui défend la culture comme horizon du travail des enseignants en agriculture.

D'après l'exemple proposé par Eco (Eco, 1988) sur le mode d'opération de l'inférence abductive, nous formulons notre hypothèse de la façon suivante :

Prémisse	Raisonnement
Résultat	- L'analyse du travail des enseignants en agriculture montre l'existence d'éléments symboliques et concrets qui semblent agir sur le travail
Problème	- Quel caractère possède le travail des enseignants en agriculture ?
Règle	- Si nous présupposons qu'il s'agit de systèmes symboliques constitutifs d'une culture du travail enseignant
Cas	- Et si ces systèmes symboliques sont repérables dans le cas des enseignants en agriculture, -Alors le caractère du travail enseignant ne représente pas un problème pour les cas étudiés

Tableau 60. Formulation abductive de l'hypothèse générale.

Dans notre optique, cette hypothèse n'est pas en conflit avec la définition du travail enseignant tel qu'il est conçu par Tardif et Lessard (1999), mais complémentaire de celui-ci :

> Notre approche se voulait sociologique, dans la mesure où il s'agissait d'étudier l'enseignement comme une activité laborieuse se déroulant dans une organisation du travail au sein de laquelle les enseignants sont en interactions avec d'autres acteurs, interactions constitutives de leur statut, de leur expérience et du processus de travail (ibid., p. 525).

Notre étude enrichit cette vision sociologique du travail enseignant de part son approche anthropo-ociologique à celui-ci. En effet, ce dernier se déroule dans des interactions se donnant sous la double figure constitutive et constituante du statut, de l'expérience et de l'activité : ce sont les significations du travail et donc les systèmes symboliques en tant qu'horizon culturel qui caractérisent le travail enseignant.

La compatibilité entre ces visées est d'autant plus évidente dans une description postérieure du travail des enseignants d'un de ces auteurs :

> l'enseignement est d'abord et avant tout une activité symbolique et discursive visant à la fois la transmission d'une culture héritée et l'intégration des élèves à la culture actuelle. Autrement dit, enseigner, c'est faire œuvre, d'une façon ou d'une autre, de culture selon un double rapport de médiation soutenu par tout enseignant (Tardif & Mujawamariya, 2002).

Maintenant, il nous semble nécessaire de décrire les symboles caractéristiques de la culture du travail des enseignants en agriculture.

3. Une lecture des objets symboliques dans le travail des enseignants en agriculture

Afin de caractériser les objets symboliques qui constituent l'horizon culturel du travail des enseignants en agriculture, nous avons réalisé une relecture des résultats en fonction de l'élaboration d'une grille issue des travaux de Schütz (2009). Cette grille, composée par les 4 types d'apprésentation, illustre les composantes de chaque objet symbolique du travail enseignant repéré. La description des apprésentations ne rend pas compte du processus individuel de construction des symboles, mais plutôt des composantes retrouvées dans les

données empiriques, dont l'objectif fondamental est de comprendre ces symboles comme des règles qui orientent l'action.

Deux groupes de symboles ont été identifiés : autour de l'enseignant et du collectif de travail, autour de la formation des élèves.

3.1 Autour de l'enseignant et du collectif de travail

Nous présentons ci-dessous les 7 objets symboliques en lien avec l'enseignant et le collectif de travail :

Objet : rôle de l'enseignant			
Marque	**Indice**	**Signe**	**Symbole**
La connaissance de l'espace agricole des professionnels	Les savoirs théoriques et pratiques de l'agriculture légitiment le professionnel	Il existe la perception qu'un enseignant en agriculture doit avoir une connaissance théorique et pratique de l'agriculture et de la pédagogie pour exercer son métier	**Le rôle de l'enseignant est d'être un médiateur entre l'espace professionnel agricole et l'espace scolaire afin de former des techniciens en agriculture au lycée**
La connaissance de l'espace pédagogique des professionnels	Les savoirs théoriques et pratiques de la pédagogie légitiment à l'enseignant		

Tableau 63. Le rôle de l'enseignant comme symbole.

Objet : reconnaissance au travail			
Marque	**Indice**	**Signe**	**Symbole**
Travail non valorisé	Peu importe l'effort, le travail à faire ne sera pas reconnu	Il n'y a pas de sentiment de reconnaissance du travail de l'enseignant	**La reconnaissance au travail met en valeur le professionnel et contribue au climat général de travail**
Travail valorisé	L'acteur est apprécié et tout futur travail sera valorisé	Il y a un sentiment de reconnaissance	

Tableau 64. La reconnaissance au travail comme symbole.

Objet : difficulté professionnelle			
Marque	**Indice**	**Signe**	**Symbole**
La présence de difficultés professionnelles	Les diverses difficultés sont des éléments quotidiens du travail	Les enseignants ont la sensation que les difficultés font partie intégrante du métier	**Le travail enseignant est traversé par un grand nombre de difficultés de nature diverse et elles constituent le métier en lui même**

Tableau 65. La difficulté professionnelle comme symbole.

Objet : conditions contractuelles			
Marque	**Indice**	**Signe**	**Symbole**
Contrats sans beaucoup d'heures pour préparer l'enseignement	Un contrat pour enseigner qui ne considère pas des heures pour enseigner est signe de précarité	Les enseignants ressentent qu'ils n'ont pas les conditions pour accomplir la mission de former techniciens en agriculture	**Les conditions de réalisation du travail enseignant sont contraignantes pour mener à bien les activités professionnelles**
Contrats avec des heures pour préparer l'enseignement	Un contrat qui considère des heures pour préparer l'enseignement assure des bonnes conditions de réalisation du travail	Les enseignants perçoivent les conditions de travail comme garantes de la réalisation de leurs activités	

Tableau 66. Les conditions contractuelles comme symbole.

Objet : apprentissage professionnel			
Marque	**Indice**	**Signe**	**Symbole**
Le professionnel en agriculture débute dans l'enseignement sans connaissance pédagogique	La connaissance pédagogique est nécessaire pour un bon exercice du métier	L'expérience dans l'enseignement donne la sensation d'une maîtrise des activités professionnelles du métier	**Le métier d'enseignant peut être appris par l'expérience dans l'enseignement**

Tableau 67. L'apprentissage professionnel comme symbole.

Objet : collectif de travail			
Marque	**Indice**	**Signe**	**Symbole**
L'équipe est soudée	La bonne organisation est une conséquence de la bonne communication et du travail collectif	Il y a un sentiment d'appartenance à l'équipe	**Le travail individuel est en lien direct avec le collectif de travail et, pour une bonne organisation, il est indispensable une bonne communication et travailler collectivement**
L'équipe n'est pas soudée	L'organisation est affectée par le manque de communication	Il n'y a pas de sentiment d'appartenance à l'équipe	

Tableau 68. Le collectif de travail comme symbole.

Objet : prescriptions			
Marque	**Indice**	**Signe**	**Symbole**
Demande de bons résultats scolaires, valeurs, professionnalisation des élèves (Mineduc)	La demande du Mineduc doit être prise en compte pour assurer l'existence de l'établissement scolaire	Les équipes de pilotage et les équipes pédagogiques ressentent l'obligation d'adapter l'organisation et les pratiques aux prescriptions	**La formation des techniques en agriculture doit répondre à la demande du Mineduc et des entrepreneurs afin d'être pertinente vis-à-vis des besoins sociaux**
Demande de valeurs solides (entrepreneurs)	La demande des entrepreneurs doit être prise en compte pour adapter la formation aux besoins du monde du travail		

Tableau 69. Les prescriptions comme symbole.

3.2 Autour de la formation des élèves

Dans la continuité de ce travail de relecture, nous pouvons identifier 4 objets symboliques autour de la formation des techniciens en agriculture formés dans les lycées explicités dans les tableaux ci-dessous :

Objet : formation personnelle et professionnelle			
Marque	**Indice**	**Signe**	**Symbole**
Les comportements positifs des élèves	Les valeurs solides orientent les bons comportements des élèves	Les entrepreneurs apprécient les valeurs solides des élèves	**Les valeurs de désirabilité sociale et d'utilité sociale sont la colonne vertébrale de la formation personnelle et professionnelle des élèves et une clé pour la réussite**
Les comportements négatifs des élèves	Les valeurs négatives sont à l'origine des attitudes déplacées		

Tableau 70.La formation personnelle et professionnelle comme symbole.

Objet : rapport à la pratique			
Marque	**Indice**	**Signe**	**Symbole**
Les élèves ne réalisent pas beaucoup d'activités pratiques	Les élèves peuvent avoir du mal à lier théorie et pratique	Les élèves ne sentent pas avoir acquis la maîtrise des activités professionnelles	**La pratique des activités professionnelles en situation réelle ou pédagogique contribue à la bonne maîtrise des tâches professionnelles**
	Les élèves développent davantage leur savoir-faire	Les élèves ont le sentiment de maîtriser les activités professionnelles	

Tableau 71. Le rapport à la pratique comme symbole.

Objet : exploitation agricole			
Marque	**Indice**	**Signe**	**Symbole**
Basse qualité de l'exploitation	Dans d'autres espaces, il y a des outils plus adaptés et performants, plus proches de la réalité du monde professionnel	Les autorités ne s'engagent pas vis-à-vis des besoins matériels de la spécialité, on n'a pas de soutien	**L'exploitation agricole est un vecteur du développement des compétences des jeunes, un espace privilégié pour l'apprentissage du métier et elle doit être assurée par l'administration de l'établissement**
Haute qualité de l'exploitation	L'exploitation de l'établissement est à un niveau international	Le compromis de l'administration est conséquent et il y a un soutien permanent	

Tableau 72. L'exploitation agricole comme symbole.

Objet : ressources			
Marque	**Indice**	**Signe**	**Symbole**
Manque de ressources matérielles	Réduction des possibilités des élèves de se rapprocher du métier	Les enseignants perçoivent comme très importantes les ressources mises à disposition des élèves	**Les ressources conditionnent les possibles activités pédagogiques qui favorisent le contact des élèves avec monde professionnel**
Présence de ressources matérielles	Multiplication des possibilités des élèves de s'approcher au métier		

Tableau 73. Les ressources comme symbole.

Cet ensemble d'objets symbolique seront d'une part modélisés pour la description de la zone de médiation culturelle des enseignants des spécialités agricoles (chapitre 14) et, d'autre part, traduit sous la forme de « savoir professionnel » (Bourdoncle, 1994) afin d'alimenter la formation dans la troisième partie de la thèse.

Synthèse du chapitre 12

Lors qu'ils parlent de leur travail, les enseignants en agriculture et les équipes de pilotage des lycées chiliens évoquent des aspects non-présents dans la réalité la plus immédiate : des valeurs, des rôles, etc. Cependant, ces objets semblent « agir » dans toute dimension du travail enseignant d'une façon réelle, tel que les objets les plus concrets qui relèvent de conditions matérielles de réalisation.

Ce constat nous fait penser à la nature symbolique de ces objets, en tant qu'ils constituent des significations qui ont pour point de départ le monde de la vie quotidienne. La théorie du symbole de Schütz (2009) pointe l'existence de 4 types d'apprésentation : les marques, les indices, les signes et les symboles, dont ces derniers représentent un complexe allant au-delà de l'expérience immédiate.

Les symboles se construisent dans une dynamique individuelle et collective et ils représentent, d'un point de vue pragmatique, le visage le plus tangible de la culture. Ce raisonnement fait émerger l'hypothèse générale que le travail enseignant a lieu sur un horizon culturel qui est constitutif et constituant du statut, de l'expérience et du processus de travail.

Nous pouvons identifier 11 objets symboliques propres à la culture du métier des enseignants en agriculture. Les 7 premiers s'inscrivent autour de l'enseignant et du collectif de travail : rôle de l'enseignant, reconnaissance au travail, difficulté professionnelle, conditions contractuelles, apprentissage professionnel, collectif de travail et prescriptions. Les 4 derniers s'inscrivent dans le champ de la formation de l'élève : formation personnelle et professionnelle, rapport à la pratique, exploitation agricole et ressources.

CHAPITRE 13 : L'enseignant comme médiateur culturel et la normalisation de la difficulté au travail : deux hypothèses d'intelligibilité

Les deux hypothèses d'intelligibilité[121] dérivent de l'hypothèse générale du travail enseignant comme ayant lieu sur un horizon culturel, dans le sens qu'elles s'attachent à des objets plus précis du travail des enseignants des spécialités agricoles. La première sous-partie explicite l'hypothèse de l'enseignant comme médiateur culturel, tandis que la deuxième sous-partie décrit l'hypothèse de la normalisation de la difficulté professionnelle dans le travail enseignant.

1. L'enseignant au travail : une médiation entre la culture professionnelle agricole et la culture scolaire

Cette sous-partie explicite l'argumentation en faveur de l'hypothèse de l'enseignant en agriculture comme médiateur culturel entre les espaces professionnel agricole et scolaire. Afin d'affirmer cette idée, d'abord nous procédons à la description de la notion de médiation, en choisissant de mettre l'accent sur deux aspects (social et sémio-cognitif). Cela nous permet ensuite de présenter l'hypothèse de l'enseignant comme médiateur culturel pour terminer par la description de ce rôle spécifique de l'enseignant des spécialités agricoles.

1.1 La notion de médiation

Quand on parle de médiation on fait référence à une notion polysémique, comme le démontre les 4 sens répertoriés dans le dictionnaire : « entremise, intervention destinée à amener un accord », « fait de servir d'intermédiaire, en particulier dans la communication »,

[121] Nous avons nommé ces deux hypothèses d'intelligibilité car, elle ne sont pas des hypothèses générales ou des hypothèses opérationnelles mais des hypothèses qui proposent une forme de saisir les phénomènes par l'intellect et qui apportent compréhension et explication dans un jeu itératif.

« procédure de règlement des conflits collectifs du travail dans laquelle intervient un médiateur » et « mode de solution pacifique d'un conflit international, consistant à recourir à des médiateurs » (Rey, 2001, p. 1299).

La médiation, dans un premier lieu très proche du domaine juridique du fait de sa proximité sémantique à la résolution de conflits, est d'un profond intérêt dans l'étude des métiers du social[122]. Selon Beillerot (Beillerot, 2004), ce terme extrêmement polysémique mérite d'être éclaircit afin d'établir un point de départ clair vis-à-vis de l'intérêt qu'il peut avoir pour l'éducation. Dans cet effort, on peut identifier 4 types de médiation (Peraya, 1999) :

- **Technologique**, en lien aux outils et aux objets techniques : « L'outil implique toujours une conception de la tâche et une connaissance de celle-ci et c'est en ce sens que la psychologie lui reconnaît d'ailleurs le statut d'outil cognitif, de prothèse cognitive, et une certaine affordance, c'est-à-dire la qualité qu'il possède de laisser deviner, inférer, son usage en fonction de ses caractéristiques phénoménologiques propres » (ibid., p. 7). Ce type de médiation a lieu entre un objet, l'affordance et la conception qu'en a l'acteur.

- **Sensori-motrice**, où les fonctions cognitives de catégorisation sont conçues comme étant liées aux phénomènes sensoriels et à l'activité motrice, ainsi qu'aux interactions entre elles : « nos concepts s'élaborent à partir de notre insertion corporelle dans le monde et de l'expérience préconceptuelle qui en découle » (ibid.). Ce type de médiation a lieu entre l'équipement sensori-moteur, l'expérience du monde et les préconceptions.

- **Sociale**, où la relation avec autrui, avec les groupes sociaux, permet l'apprentissage et valide les significations des individus : on comprend « l'activité cognitive comme une activité intra-individuelle issue de l'intériorisation de la relation interindividuelle bien que le psychologue russe Vygotsky ait insisté davantage encore sur le rôle du social dans le cognitif » (ibid. p. 8). Ce type de médiation opère entre un individu, le collectif et les significations.

[122] L'existence de la profession de médiateur social et culturel, avec des formations diplômantes en France et à l'étranger, en est un indicateur.

- **Sémio-cognitive**, qui questionne le « rapport qu'il peut y avoir entre la pensée et ses opérations d'une part, et les signes externes – analogiques et digitaux – de la culture d'autre part » (ibid.). Ce type de médiation opère entre la pensée, le langage et l'individu-collectif.

Au-delà de l'énorme quantité de travaux qui relèvent de chacun de ces 4 types de médiation, nous choisissons dans le cadre de notre recherche de retenir les deux dernières. Le point de vue de la médiation sociale est celui que nous mobilisons dans notre travail ; celui-ci adossé à une vision anthropologique contribue à l'émergence de l'hypothèse de l'enseignant en agriculture comme médiateur culturel. En ce qui concerne la médiation sémio-cognitive, elle met en avant l'importance des significations et des symboles culturels et de la pensée ; ce cette approche devient une perspective à explorer dans de travaux futurs.

Pour nous, à partir de la médiation sociale on peut concevoir l'enseignant des spécialités agricoles comme étant médiateur à deux niveaux. Le premier niveau s'attache au rôle de l'enseignant comme passeur de la culture héritée :

> l'enseignement est médiation à la culture du passé qui se présente sous la forme d'un « héritage » ou d'un « patrimoine » à préserver et à transmettre. Ce qu'on appelle les matières scolaires ainsi que leurs formes et modes de transmission constituent, pour ainsi dire, le contenu concret de ce patrimoine culturel. L'enseignement se définit ici en fonction de vision qu'on pourrait qualifier de « patrimoniale » de la culture : celle-ci est de l'ordre de l'excellence dans le registre des œuvres humaines qui nous précèdent et qui méritent, par conséquent, d'être recueillies, conservées et retransmises par l'école (Tardif et Mujawamariya, 2002, p. 4)[123].

Le deuxième niveau de médiation met l'accent sur le rôle de l'enseignant comme passeur de la culture actuelle :

[123] Du côté du processus d'apprentissage, cette posture rencontre la théorie du triangle pédagogique (Houssaye, 1988) où l'enseignant est le médiateur entre le contenu (savoir) et l'élève. De même, nous pouvons situer la théorie de la médiation instrumentée, où l'interaction entre sujet et objet est moyennée par des outils dont le langage a une place privilégiée (Vygotsky, 2010) ou encore la théorie de la formation socio-culturelle de l'esprit (Bruner, 1991), parmi d'autres.

> l'enseignement est médiation à la culture du présent, médiation qui s'impose comme tâche d'éducation et d'instruction des nouvelles générations aux connaissances et aux normes sociales contemporaines qui président à l'exercice de la citoyenneté, c'est-à-dire au savoir-vivre ici et maintenant dans notre société. Médiateur entre la culture héritée et les élèves, l'enseignant est en même temps un représentant culturel forcément engagé dans la culture du présent et un acteur face à la culture perpétuellement en gestation du monde contemporain et du proche avenir (ibid., p. 5).

Sur la base d'une partie des résultats de notre recherche, nous ajouterons volontiers un troisième aspect à cette médiation, sous-jacente au double rôle des enseignants des spécialités agricoles : ils doivent non seulement s'occuper de la transmission patrimoniale de la culture passée et de la formation à la culture actuelle mais ils doivent, en même temps, former à un métier. Ce rôle davantage professionnalisant met en évidence l'attachement des enseignants en agriculture à une médiation qui doit mettre en dialogue les éléments de l'espace scolaire et de l'espace professionnel.

1.2 L'hypothèse de l'enseignant comme médiateur culturel

Comme nous venons de l'annoncé, au vue de l'analyse des données empiriques et de l'étendue sémantique de la notion de médiation, nous choisissons de réaliser l'opérationnalisation de l'inférence abductive (sur la base d'Eco, 1988) afin d'expliciter l'hypothèse du rôle de l'enseignant comme médiateur culturel :

Prémisse	Raisonnement
Résultat	- L'analyse du travail des enseignants en agriculture montre que ces acteurs doivent maîtriser les connaissances de l'espace professionnel agricole et de l'espace scolaire
Problème	- Quel rôle joue l'enseignant en agriculture dans la formation des élèves ?
Règle	- Si nous présupposons que l'enseignant joue un rôle de médiateur culturel
Cas	- Et si l'enseignant en agriculture réalise une médiation entre l'espace professionnel agricole et l'espace scolaire, -Alors le rôle de l'enseignant en agriculture dans la formation des élèves ne représente pas un problème pour les cas étudiés

Tableau 74. Formulation abductive de l'hypothèse de l'enseignant comme médiateur culturel.

Cette première hypothèse dérivée de l'hypothèse générale mérite d'être précisée au sein d'une description alimentée par nos résultats empiriques.

1.3 L'enseignant comme médiateur culturel : au carrefour de l'espace professionnel agricole et de l'espace scolaire

Si nous concevons le rôle d'un enseignant en agriculture comme étant celui d'un médiateur culturel, nous devons décrire les trois niveaux de médiation qu'il doit réaliser : interspaciale, théorico-pratique et valorico-comportamentale.

Par **médiation interspaciale** nous entendons les activités liées à la prise en charge des éléments constitutifs de la mission de l'enseignant en agriculture ; il doit réaliser son activité professionnelle au sein d'une institution ayant par mission la formation personnelle et professionnelle de techniciens en agriculture. Corrélativement, il y a des demandes du système éducatif et des besoins spécifiques du secteur productif en question :

	Système éducatif	Entreprise agricole	Lycée technique et professionnel (spécialité agricole)
Mission	Veiller au bon fonctionnement des établissements	Produire et vendre de biens et des services agricoles	Former à l'élève comme une personne et comme un professionnel agricole compétent
Prérogatives	Compter avec des structures performantes pour former aux jeunes dans un secteur productif afin de faciliter l'accès au travail ; Préconiser l'amélioration des résultats des élèves	Avoir de travailleurs avec une formation solide au niveau de valeurs et avec des savoir-faire en agriculture	Répondre aux demandes du système éducatif et de l'entreprise à travers une formation pertinente et des résultats d'élèves tangibles
Éléments de repérage	Lois, programmes d'étude, entretiens des équipes de pilotage	Retours aux enseignants et aux équipes de pilotage des performances des élèves en stage	Projet institutionnel, organisation du travail

Tableau 75. Eléments qu'interviennent dans la mission de l'enseignant des spécialités agricoles.

Dans ce contexte, la première médiation de l'enseignant des spécialités agricoles intervient sur l'équilibre entre les objectifs, les conditions et les besoins de l'institution scolaire et de l'entreprise agricole, équilibre qui doit être retrouvé et incorporé dans la pratique professionnelle de l'enseignant.

Le deuxième niveau, de la **médiation théorico-pratique**, associe la médiation à un point de rencontre entre le patrimoine des connaissances (théoriques et pratiques) scolaires et professionnelles qui doivent être enseignées (afin de former les citoyens et les futurs techniciens agricoles) et les élèves. Il s'agit de mettre au service des élèves les savoirs de tout ordre acquis en la formation initiale dans le milieu agricole et dans sa propre expérience dans

l'entreprise (voir le rôle de l'enseignant, chapitre 10), en harmonie avec les savoirs d'autres disciplines scolaires. De même, il s'agit d'une médiation qui favorise et accompagne le passage de la théorie à la pratique, véritable enjeu pour la formation technique et professionnel agricole.

Le troisième niveau, de médiation **valorico-comportamentale**, place l'enseignant comme un accompagnateur des élèves vers la consolidation des valeurs de désirabilité sociale et d'utilité sociale (voir synthèse du chapitre 8, p. 170). Dans cet état d'esprit général, le rôle de l'enseignant s'inscrit dans un idéal d'orientation du travail en quête d'un changement attitudinale des jeunes et de l'incarnation de valeurs solides liées à la vie et au travail.

Comme nous l'avons observé dans l'analyse des données, certains enseignants ont une pratique de médiation professionnalisante tandis que d'autres enseignants ont une pratique de médiation personnelle et professionnelle, orientées, nous semble-t-il, par leurs engagements davantage scolaire ou professionnel.

En définitive, le rôle de médiateur culturel des enseignants en agriculture conjugue les espaces professionnel et scolaire, les savoirs théorico-pratiques de chacun de ces espaces et la consolidation de valeurs dans la prise en charge du projet de formation des techniciens en agriculture.

2. La normalisation de la difficulté professionnelle : de la banalisation à la règle d'action

Dans cette sous-partie, nous explicitons le processus d'émergence de la deuxième hypothèse dérivée de l'hypothèse générale qui soutient l'idée de la normalisation de la difficulté professionnelle dans le travail enseignant. Dans ce but, nous décrivons quelques éléments de la difficulté professionnelle pour présenter l'inférence abductive qui mène à cette hypothèse. Dans un deuxième temps, nous caractérisons les difficultés professionnelles.

2.1 L'hypothèse de la normalisation de la difficulté professionnelle

Les enseignants en agriculture, lorsqu'ils explicitent leurs difficultés professionnelles, évoquent notamment les conditions matérielles et humaines de réalisation du travail. Dans le travail en situation d'enseignement il en va de même : les difficultés se présentent sur niveaux (macro-éducatif, méso-éducatif et micro-éducatif), viennent de diverses sources (élève, contenu, enseignant) et font partie du quotidien des enseignants en agriculture.

Dans ce contexte, la plupart des difficultés deviennent banales : les enseignants s'habituent à être sollicités par des collègues, des fonctionnaires ou des élèves pendant qu'ils font cours ou ils s'habituent au bruit des élèves dans la salle de classe ou encore à des conditions matérielles précaires.

Même si les enseignants peuvent manifester d'une façon plus ou moins directe l'existence d'un « seuil » de tolérance à la difficulté au travail, celle-ci passe d'une « banalité » dans le travail à un état « normal » des choses, à une partie prenante de l'ensemble d'activités liées à l'enseignement.

Ce phénomène de normalisation de la difficulté au travail mène l'enseignant à faire avec ou malgré les difficultés quotidiennes. Nous soulignons qu'il s'agit bien d'une normalisation de la difficulté professionnelle dans le sens où celle-ci fait partie de la nature même du travail enseignant, elle est intégrée aux connaissances pratiques de l'enseignement et elle peut générer de règles d'action (étudiées dans notre thèse comme de modalités de gestion de la difficulté dans le travail en situation d'enseignement).

Une fois de plus, nous présentons l'inférence abductive (Eco, 1988) qui nous permet de faire émerger l'hypothèse de la normalisation de la difficulté professionnelle dans le travail des enseignants en agriculture :

Prémisse	Raisonnement
Résultat	- L'analyse du travail des enseignants en agriculture montre l'existence permanente de difficultés professionnelles très diverses
Problème	- Quel caractère a la difficulté professionnelle dans le travail des enseignants en agriculture ?
Règle	- Si nous présupposons que la difficulté est normale pour les enseignants en agriculture
Cas	- Et si la difficulté se montre comme étant quotidienne, -Alors la difficulté professionnelle des enseignants en agriculture ne représente pas un problème pour les cas étudiés

Tableau 76. Formulation abductive de l'hypothèse de la normalisation de la difficulté dans le travail enseignant.

Cette hypothèse rejoint complètement la description de la difficulté déjà évoquée par Lantheaume et Hélou (2008) que n'envisage pas celle-ci « comme un avatar ou une excroissance du métier, mais comme une réalité dont la gestion est constitutive du métier. Dans cette perspective, la difficulté n'est pas seulement ce qui ne va pas, mais ce qui permet de décrire le travail, l'organise, le révèle à lui-même et, au final, elle est normalisée dans le cadre professionnel » (ibid., p. 1).

Cependant, on note un écart au niveau des arguments explicatifs entre cette hypothèse de Lantheaume et Hélou et l'évidence démontrée par nos propres travaux : tandis que cette normalisation de l'existence de la difficulté et de la souffrance chez les enseignants est expliquée par ces auteurs comme « un doute sur les finalités et le contenu du travail enseignant au moment où une redéfinition du métier est à l'œuvre, qui provoque des conflits de définition » (ibid., p. 161), nous pensons qu'il faut y ajouter la précarité des conditions de réalisation, de formation et d'accompagnement du travail qui donnent des éléments concrets aux enseignants pour penser qu'ils doivent se débrouiller face à une activité professionnelle difficile avec les ressources disponibles (souvent précaires).

2.2 Vers une cartographie de la difficulté professionnelle

Nous employons le terme de cartographie pour expliciter les principaux espaces (physiques ou non-physiques) où la difficulté professionnelle peut être repérée, sous les formes les plus diverses :

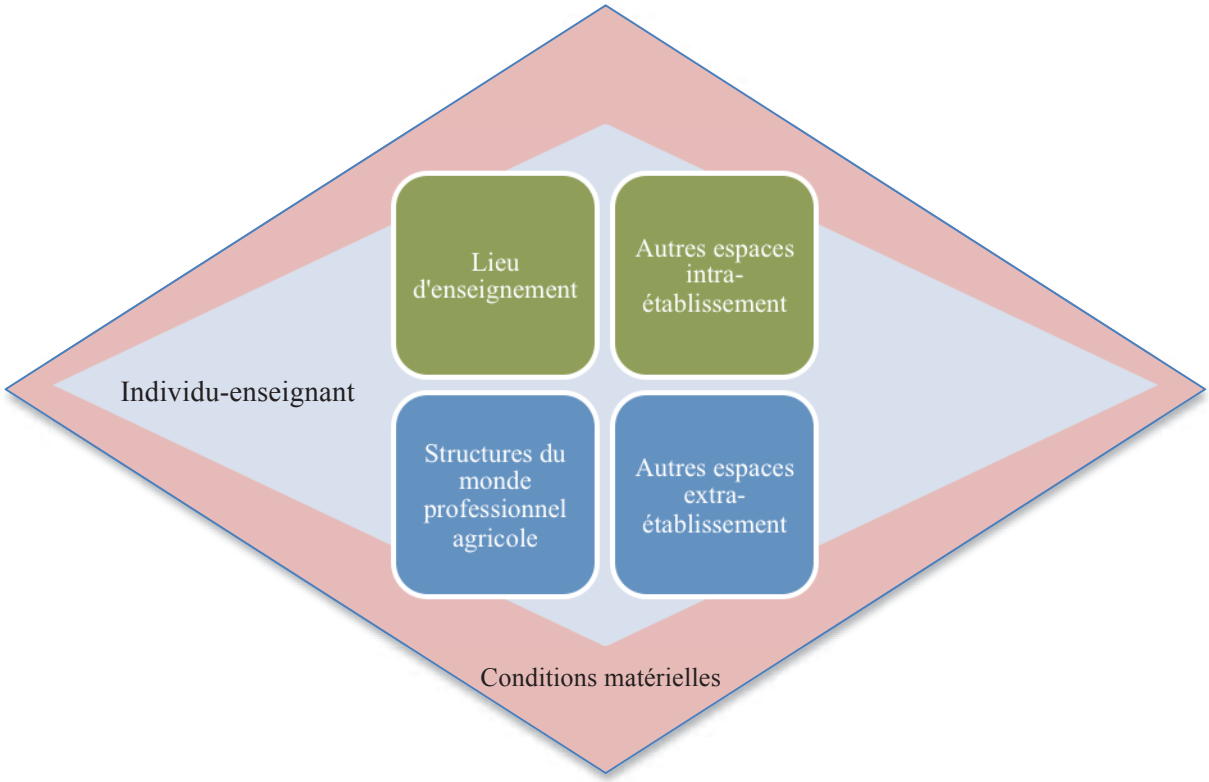


Figure 27. Cartographie de la difficulté professionnelle.

Trois éléments composent la figure ci-dessus. Le premier élément symbolise les espaces de réalisation et de préparation du travail enseignant, dont on peut reconnaître deux types. Au niveau supérieur, les deux carrés verts font référence aux espaces dans l'établissement scolaire tandis qu'au niveau inférieur, les deux carrés bleus symbolisent les espaces extérieurs à l'établissement scolaire. Le deuxième élément, le losange gris au fond de la figure, représente l'individu-enseignant en tant qu'acteur du travail enseignant, en même temps sujet (contraintes venants de tous les espaces cités) et objet de difficultés (à travers ses propres caractéristiques personnelles et professionnelles). Enfin, le troisième élément, représenté par le losange rose, fait référence aux conditions matérielles de travail qui sont d'une façon ou d'une autre, transversales à tous les espaces de réalisation du travail.

Chaque espace appartenant à cette cartographie sera décrit et mis au service de l'interprétation de la nature de la difficulté professionnelle.

2.2.1 Dans l'établissement

L'établissement scolaire est le lieu de réalisation du travail enseignant par excellence. Au-delà de l'ensemble des espaces existants au sein de l'établissement scolaire, nous présentons les deux espaces étudiés où les difficultés professionnelles se présentent : le lieu d'enseignement et les autres espaces intra-établissement (réunions du collectif de travail et réunions d'accompagnement).

- Le lieu d'enseignement

Dans le cas des enseignants en agriculture, le lieu d'enseignement peut être l'exploitation agricole, la salle de classe ou l'atelier. Tout espace confondu, les difficultés évoquées par les enseignants et par les équipes de pilotage sont les suivantes :

- Autour du public ; repérables à partir des éléments comme la provenance socio-économique des élèves (défavorisés ou très défavorisés), les résultats scolaires (très bas), le niveau de connaissances (notamment en *primero* avec des connaissances très hétérogènes), les comportements et la discipline (bruit, comportements parasites) et la formation aux valeurs (manque d'engagement ; valeurs à renforcer).

- Autour des ressources ; repérables à partir de l'état du matériel agricole, la qualité de l'exploitation agricole, la conception des espaces pédagogiques (plus importante dans le travail en dehors de la salle de classe).

- Autour des pratiques d'enseignement ; repérables à partir des lacunes des enseignants relatives aux stratégies pédagogiques, les connaissances didactiques, la participation et l'évaluation des apprentissages des élèves et la gestion de la discipline.

- Autour du contenu enseigné ; repérables à partir du degré de difficulté des contenus.

- Autour des politiques ; repérables à partir des prescriptions (grand nombre de matières : apiculture, vitiviniculture, arbres fruitiers, santé et reproduction animale et végétale, etc.), priorités du système éducatif chilien (centré sur les résultats dans des matières

générales comme les Mathématiques, Langage et Communication), interruptions des fonctionnaires, des collègues et des élèves durant la séance (par ordre de la direction de l'établissement ou par dysfonctionnement).

- Les autres espaces intra-établissement : les réunions organisationnelles et les dispositifs d'accompagnement à l'enseignement

De très nombreux espaces de travail individuel et collectif existent en dehors de séances d'enseignement à proprement parler. Parmi celles-là, nous avons étudié les réunions à caractère organisationnel et les dispositifs d'accompagnement au travail enseignant.

En ce qui **concerne les réunions organisationnelles**, nous avons concentré l'enquête sur les réunions de GPT et de l'équipe du département d'agriculture. Les difficultés repérées sont :

- Autour de la communication et du relationnel ; repérables à partir des liens personnels et professionnels entre les enseignants (mauvaise ou bonne relation) et qui peuvent être objet même d'angoisse ou de souffrance au travail.

- Autour des prescriptions ; repérables à partir du constat de l'ambition des prescriptions ministérielles et de la forte tension entre former des personnes et des professionnels et améliorer les résultats dans les disciplines générales (Mathématiques, Langage et Communication).

- Autour de l'accompagnement à l'enseignement ; repérables à partie de la faible existence de dynamiques d'analyse de l'activité et d'un soutien professionnel marqué par la prescription ministérielle.

2.2.2 En dehors de l'établissement

On compte plusieurs espaces à l'extérieur de l'établissement scolaire comme les entreprises du monde agricole, les organismes éducatifs, les organisations d'agricultures et

même la résidence particulière des enseignants. Nous avons centré l'analyse sur les structures partenariales et sur l'espace personnel-familial.

- Les structures partenariales

L'étude portant sur les structures partenariales des enseignants en agriculture a mis en lumière un certain nombre de contraintes pour entretenir ces liens :

- Autour de conditions matérielles ; repérables à partir d'évidences comme le temps réduit pour réaliser des activités non liées directement à l'enseignement (limité par le contrat de travail), la priorité donnée à la recherche de ressources pour l'enseignement.

- Autour des limites de l'enseignant ; repérables à partir des difficultés lorsqu'il s'agit de faire bénéficier les élèves des réseaux professionnels (manque d'expérience pédagogique).

- Autour des limites géopolitiques ; repérables à partir d'éléments comme la distance entre l'établissement et les organismes externes et au manque de soutien de l'administration de l'établissement.

- Les autres espaces extra-établissement : l'espace personnel-familial

Un autre espace de travail externe à l'établissement assez négligé par la recherche est la résidence personnelle comme lieu de réalisation d'activités de préparation et correction. Nous avons identifié une difficulté dans cet espace :

- Autour de la perméabilité de la vie personnelle et professionnelle ; repérable à la quantité d'heures dédiées aux travaux de préparation et de correction non comprise dans le contrat de travail, qui a des conséquences sur les activités propres à la vie personnelle.

2.2.3 L'individu-enseignant

Les enseignants reconnaissent en eux-mêmes un certain nombre de limites qui sont porteuses de difficultés professionnelles :

- Autour des caractéristiques personnelles de l'enseignant ; repérables aux traits de personnalité de l'enseignant. Ils reconnaissent eux-mêmes devoir améliorer quelques aspects (emploi de l'humeur dans la classe, voix comme outil pour créer de l'intérêt chez l'élève).

- Autour de la formation de l'enseignant ; repérables à l'absence de formation initiale et, dans plusieurs cas, d'une formation continue en pédagogie, ce qui se traduit par un manque de stratégies pédagogiques et didactiques.

2.2.4 Vers la nature de la difficulté professionnelle

Cette cartographie de la difficulté nous a permis le repérage d'espaces d'émergence de la difficulté professionnelle. Cependant, cet ordre peut être aussi mis dans la perspective de l'identification de la nature des difficultés professionnelles.

En fonction de l'enseignant et de la dimension symbolique de son travail, nous pouvons relever deux grands genres dans la nature de la difficulté professionnelle :

- **Nature individuelle** ; cette nature de la difficulté concerne l'enseignant en tant qu'individu et professionnel : il s'agit des difficultés auxquelles l'enseignant est directement confronté. Deux types de difficulté sont à distinguer. Le premier type est « gérable » dans les sens où l'enseignant possède ou pense posséder les outils (matériels ou non-matériels) à mobiliser afin de surmonter la difficulté (imprévus d'ordre matériel, un grand nombre d'incivilités des élèves, gestion du temps de son planning, planifier les cours). Au contraire, le second est « non-gérable » (trait de personnalité, stratégies didactiques), car l'enseignant ne peut pas ou ne pense pas pouvoir y remédier par des outils ou moyens (matériels ou non-matériels).

- **Nature collective** ; cette nature de la difficulté professionnelle concerne l'enseignant comme faisant partie d'un collectif de travail : c'est le cas des difficultés qui interpellent les équipes pédagogiques (corps d'enseignants, équipe du département agricole) et qui doivent être résolues en consensus. Comme dans le cas précédent, nous pouvons distinguer deux types de difficulté de nature collective : la difficulté « gérable » (adaptation des prescriptions ministérielles, gestion des ressources agricoles, amélioration et entretien des relations humaines) et la difficulté « non-gérable » (l'achat et la rénovation de l'infrastructure de l'établissement, les conditions contractuelles du personnel enseignant).

Cette catégorisation de la nature des difficultés professionnelles a un statut assez flou : chaque enseignant et chaque équipe pédagogique peuvent considérer comme gérables ou non-gérables les difficultés. Par exemple, un enseignant débutant peut considérer comme non-gérable une situation de violence dans la salle de classe tandis qu'un enseignant expérimenté peut voir cette même situation comme gérable. De même, une équipe pédagogique peut ressentir comme non-gérable la création de programmes en agriculture crées et adaptés par l'établissement, tandis qu'une autre équipe peut parfaitement considérer qu'elle possède les outils nécessaires et, donc, il s'agira d'une difficulté gérable. C'est précisément le point que nous souhaitons mettre en avant : le caractère subjectif de la nature de la difficulté.

Synthèse du chapitre 13

L'évidence empirique et notre interprétation nous ont conduits à identifier deux hypothèses de intelligibilité qui dérivent de l'hypothèse générale de l'horizon culturel du travail enseignant.

La première hypothèse d'intelligibilité a été construite autour de l'idée selon laquelle l'enseignant des spécialités agricoles est un médiateur culturel. La médiation est entendue du point de vue social (entre un collectif, l'individu et les significations construites socialement) et sémio-cognitif (entre la pensée, le langage et l'individu-collectif). En ce sens, les enseignants en agriculture ont un double rôle : ils doivent s'occuper de la transmission patrimoniale de la culture passée et de la formation à la culture actuelle en même temps qu'ils doivent former à un métier. Cet aspect professionnalisant est à l'origine de l'idée d'une zone de médiation où ces professionnels sont en dialogue permanent et de manière dynamique entre les éléments de l'espace scolaire et ceux de l'espace professionnel.
Les enseignants en agriculture semblent réaliser trois types de médiation : interspaciale (objectifs spécifiques de l'espace scolaire et de l'espace professionnel agricole), théorico-pratique (savoirs théoriques et pratiques à transmettre et à harmoniser dans la pratique d'enseignement) et valorico-comportamentale (formation de valeurs solides qui préparent pour l'âge adulte).

En ce qui concerne la deuxième hypothèse d'intelligibilité, elle est construite sur l'idée de la normalisation de la difficulté au travail. Les difficultés professionnelles se présentent sous plusieurs formes et on peut en élaborer une cartographie : espaces intra-établissement (lieu d'enseignement, réunions organisationnelles et dispositifs d'accompagnement à l'enseignement) et espaces extra-établissement (structures partenariales et espace personnel-familial). De même, la difficulté se présente chez l'individu-enseignant (traits de personnalité, formation professionnelle) et elle est fortement marquée dans tous les espaces par les conditions matérielles.

Enfin, la nature de la difficulté professionnelle se décline sous la forme individuelle (de la compétence de l'enseignant) et collective (de la compétence de l'équipe pédagogique). Ces deux natures de difficultés se divisent en difficultés de type « gérable » et « non-gérable », selon que l'enseignant ou l'équipe pense avoir les outils de résolution. Ce dernier aspect met en avant le caractère subjectif de la difficulté au travail.

CHAPITRE 14 : Une description socio-sémio-anthropologique de l'horizon culturel du travail des enseignants des spécialités agricoles

Ce chapitre a pour objectif principal la description de l'horizon culturel du travail des enseignants des spécialités agricoles, dans les limites fixées par nos résultats de recherche et leurs interprétations.

La première sous-partie propose, à partir d'un angle socio-sémio-anthropologique, une modélisation de l'horizon culturel du travail des enseignants des spécialités agricoles et de la zone de médiation culturelle que celui-ci suppose, afin d'en décrire chacune de ses 4 composantes : les valeurs et croyances, les projets, les rôles et objectifs, les savoirs et conditions matérielles. La deuxième sous-partie décrit les enjeux praxéologiques de la culture du travail des enseignants des spécialités agricoles, dans le but d'expliquer le lien entre les résultats du volet heuristique de la recherche et ceux du volet praxéologique destiné aux pistes pour l'action.

1. De l'ancrage théorique à la description de la culture du travail des enseignants

À ce stade, notre démarche abductive et l'interprétation des ressources empiriques nous ont conduits à proposer l'hypothèse générale d'un l'horizon culturel du travail des enseignants des spécialités agricoles. Parallèlement, deux hypothèses d'intelligibilité ont émergé ; la première fait référence au rôle de médiateur culturel de l'enseignant et la deuxième à la normalisation de la difficulté professionnelle au travail. Cependant, une description générale de la culture du travail de ces enseignants reste à réaliser afin de la caractériser à partir des spécificités de notre analyse.

Pour ce faire, nous explicitons d'abord l'évolution de notre approche théorique de départ (davantage sociologique) vers une approche socio-sémio-anthropologique, pour ensuite

proposer une modélisation des éléments de la culture du travail des enseignants des spécialités agricoles, ceci à travers 4 composantes identifiées. Enfin, nous décrivons ces composantes à partir des symboles et des difficultés professionnelles repérées dans les chapitres précédents.

1.1 De l'approche sociologique à l'approche socio-sémio-anthropologique : une construction abductive

Notre recherche ayant pour objet d'étude le travail des enseignants des spécialités agricoles a été orientée par deux théories compréhensives fortement inspirées d'une vision sociologique (Tardif et Lessard, 1999 ; Marcel, 2004). C'est à partir de ces théories que nous avons élaboré notre dispositif méthodologique afin de mener la phase empirique et de décrire le travail enseignant et les difficultés inhérentes à celui-ci.

Après la phase empirique, nous avons repéré des objets symboliques dans le travail enseignant, ce qui nous a mené à adosser une deuxième visée à notre analyse (cette fois-ci sémiologique), afin de pouvoir identifier plus clairement ces symboles (Schütz, 2009).

Etant donné que les systèmes symboliques sont individuellement et socialement construits, ils médiatisent l'action et la pensée et, en ce sens, toute activité humaine, nous avons abordé et intégré la notion de culture à notre approche interprétative sous la forme d'un troisième ancrage à caractère anthropologique (Banks et al., 1989; Lévi-Strauss, 1974).

Le passage d'une approche sociologique à une approche socio-sémio-anthropologique peut être considéré comme une cristallisation de la phase abductive de la boucle ADI (Abduction/Déduction/Induction), processus accompagné de l'émergence des hypothèses. Cette nouvelle orientation plus élargie sera mise au service de la description de la culture des enseignants des spécialités agricoles.

Cependant, afin de décrire le travail des enseignants sous cette triple perspective, il nous faut disposer d'un outil de lecture de nos données empiriques, dont nous allons maintenant expliciter la composition.

1.2 Les éléments de la culture du travail des enseignants des spécialités agricoles

L'hypothèse générale de l'horizon culturel du travail des enseignants en agriculture défend l'idée que l'activité, le statut et l'expérience professionnelle ont lieu sur un horizon culturel, celui-ci compris comme un ensemble complexe de symboles individuellement et socialement construits qui constituent à la fois un patrimoine complexe (valeurs, savoirs, pratiques…) et une structure d'orientation de l'activité de travail (sous la forme d'un horizon de sens et de signification du travail).

Nos deux hypothèses d'intelligibilité sont donc en lien direct avec cette approche culturelle du travail enseignant. La première défend l'idée selon laquelle l'enseignant des spécialités agricoles est un médiateur culturel. Cette médiation opère entre deux sous-cultures : celle de l'espace professionnel agricole et celle de l'espace scolaire. La deuxième hypothèse d'intelligibilité défend l'idée de la normalisation de la difficulté professionnelle, idée selon laquelle la difficulté est un trait caractéristique du travail enseignant qui constitue la nature même de celui-ci. En ce sens, la difficulté est toujours présente en arrière-plan et participe de l'activité et de l'élaboration des règles d'action et de pensée.

Dans ce contexte, la culture du travail des enseignants en agriculture peut être comprise à partir des éléments suivants :

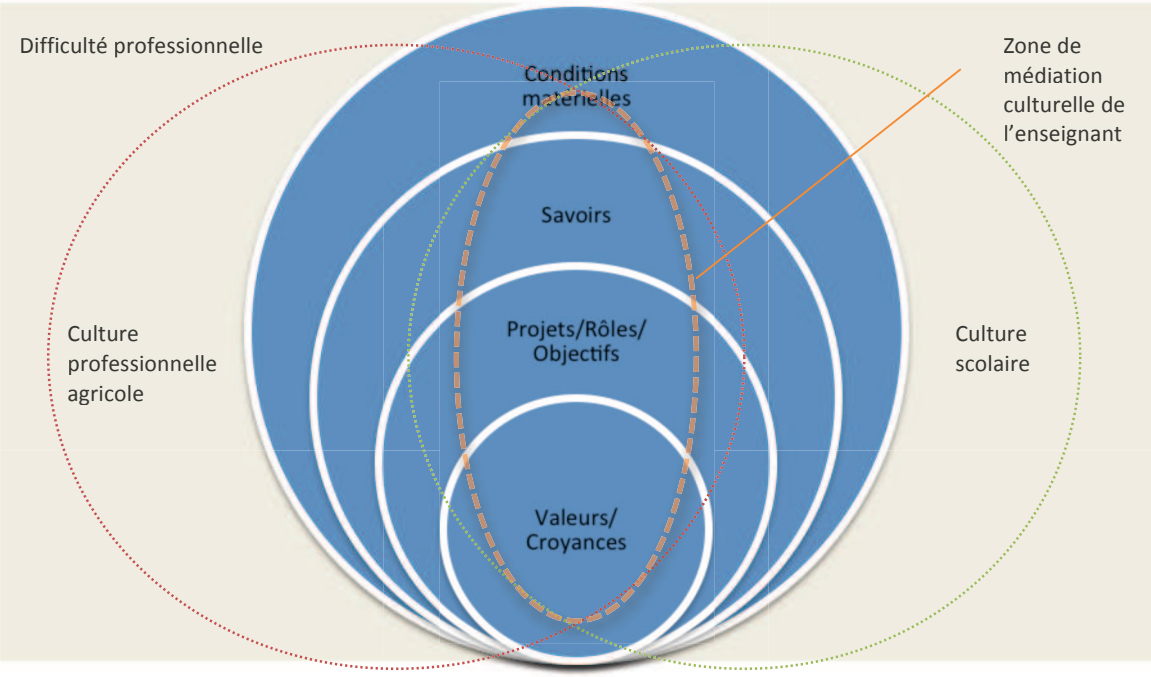


Figure 28. Éléments de la culture du travail des enseignants des spécialités agricoles.

La figure ci-dessus montre deux cultures qui co-habitent et interagissent dans le travail des enseignants des spécialités agricoles : la culture professionnelle agricole (sphère rouge à gauche de la figure) et la culture scolaire (sphère verte à droite). Il est possible d'identifier plusieurs composantes qui constituent ces deux cultures (sphères concentriques en bleu): les valeurs et les croyances, les projets, les rôles et les objectifs, les savoirs et enfin, les conditions matérielles[124].

Les enseignants des spécialités agricoles se trouent au carrefour de ces deux cultures, dans ce que nous appelons la zone de médiation culturelle (au centre, en couleur orange). Enfin, en arrière-plan, la difficulté professionnelle est présente comme un trait caractéristique de la culture du travail enseignant en question.

La zone de médiation culturelle opère sur la double dimension de toute culture. D'une part, elle est représentative d'un « patrimoine » à enseigner et, d'autre part, elle est un ensemble d'éléments qui structurent l'activité de travail elle-même.

[124] Comme signale Verdier (Verdier, 2009) « Les interactions entre la formation et le système productif résultent d'un écheveau particulièrement complexe de régulations et de médiations économiques et sociales, qui elles-mêmes mettent en jeu des processus aussi cruciaux que l'organisation du travail et les relations professionnelles, l'insertion et les règles du marché du travail, la gestion des ressources humaines et la capacité à innover » (ibid., p. 149. C'est dans cette tension qui se situe le travail des enseignants des spécialités agricoles.

1.3 Les composantes de la zone de médiation culturelle des enseignants des spécialités agricoles

La zone de médiation culturelle est avant tout une manière de comprendre le contexte culturel de travail des enseignants des spécialités agricoles : elle est à la fois spatiale (lycée, entreprise), temporelle (temps d'enseignement, de préparation, de travail collectif) et symbolique (sens et signification de l'activité professionnelle). En lien avec nos hypothèses, nous pouvons dire que trois aspects caractérisent cette zone : les symboles qui structurent la signification de l'activité professionnelle, la manière dont les enseignants investissent cette zone comme des médiateurs culturels et la transversalité de la difficulté professionnelle en arrière-plan du travail.

Comme nous l'avons avancé auparavant, les 4 composantes identifiées de la zone de médiation culturelle des enseignants sont les suivantes :

- **Les valeurs et les croyances ;** cette composante oriente le travail des enseignants à deux titres : certaines valeurs « opèrent » dans l'activité des enseignants (il s'agit de valeurs « propres » aux enseignants et leur activité est guidée par ces valeurs incorporées) et d'autres valeurs sont aussi objectif de formation en-soi (des valeurs doivent être transmises et incorporées par les élèves).

Composante	Symboles identifiés	Difficultés
Valeurs et croyances	**Formation personnelle et professionnelle** : les valeurs de désirabilité sociale et d'utilité sociale sont la colonne vertébrale de la formation personnelle et professionnelle des élèves et une clé pour la réussite	Ces éléments « idéaux » de la formation rencontrent dans la réalité du travail de facteurs qui rendent difficile le développement des valeurs : -Le temporel (quantité de contenus à aborder dans un temps réduit). -La priorité du système (obligation de bonnes performances des élèves en disciplines « généralistes », formation centrée sur les compétences). -L'éducatif-familial (valeurs « déformées » à cause de l'éducation de la famille, des médias et de la société).

Tableau 77. Composantes de la zone de médiation culturelle: valeurs et croyances.

- **Les projets, les rôles et les objectifs ;** très en lien avec les valeurs, cette composante de la culture renvoie à des questions comme le rôle de l'enseignant, le projet de

l'établissement scolaire et les objectifs de celui-ci, facteurs qui doivent être conjugués avec les prescriptions ministérielles et les demandes du monde social et professionnel.

Composante	Symboles identifiés	Difficultés
Les projets, les rôles et les objectifs	**Le rôle de l'enseignant** est d'être un médiateur entre l'espace professionnel agricole et l'espace scolaire afin de former des techniciens en agriculture au lycée	En ce qui concerne l'enseignant, les difficultés se situent au niveau de : -La Formation des enseignants et accompagnement au travail (inexistence d'une formation initiale, offre de formation continue non pertinente, accompagnement dans les établissements inexistant et/ou varié). -Les Conditions matérielles comme moyen de réalisation des objectifs liés à la formation technique des élèves (établissement avec des ressources diverses, exploitations agricoles non adaptées aux programmes d'étude et/ou en mauvaises conditions, contrats des enseignants sans ou avec très peu d'heures pour préparer les cours). -Le travail collectif (niveaux de participation du corps enseignant, relations personnelles et professionnelles). En ce qui concerne le projet et les objectifs, les difficultés se situent au niveau de : -La tension de la formation (former aux valeurs, former à la spécialité, former aux disciplines générales, former à la continuité d'études, formation nationale/régionale).
	Les prescriptions : la formation des techniques en agriculture doit répondre à la demande du Mineduc et des entrepreneurs et de la réalité agricole de la zone, afin d'être pertinente vis-à-vis des besoins sociaux	

Tableau 78. Composantes de la zone de médiation culturelle: les projets et les objectifs.

- **Les savoirs ;** dans cette composante qui correspond aux savoirs professionnels, nous distinguons les savoirs à enseigner (connaissances théoriques et pratiques sur l'apiculture, la vitiviniculture…) et les savoirs pour enseigner (gestion du temps, connaissances autour des élèves) :

Composantes	Symboles identifiés	Difficultés
Les savoirs	**Difficulté professionnelle :** le travail enseignant est traversé par un grand nombre de difficultés de nature diverse et elles constituent le métier en lui même	En ce qui concerne les savoirs pour enseigner, les difficultés se situent au niveau de : -L'actualisation des savoirs pédagogiques difficile (financement, temps, pertinence de l'offre de formation des organismes concernés). -La nature difficile du travail enseignant comme élément constitutif du métier. -Le manque de reconnaissance (de l'administration des établissements, des équipes de pilotage). -Le temps réduit pour penser et préparer les activités professionnelles. -Les problèmes relationnels comme origine des difficultés pour le travail collectif En ce qui concerne les savoirs à enseigner, les difficultés sont au niveau de :
	La reconnaissance au travail met en valeur le professionnel et contribue positivement au climat général de travail	
	Le rapport à la pratique : la pratique des activités professionnelles en	

Composantes	Symboles identifiés	Difficultés
	situation réelle ou pédagogique contribue à la bonne maîtrise des tâches professionnelles	-L'actualisation des savoirs professionnels (financement, temps, pertinence de l'offre) -Les ressources et l'infrastructure comme moyen concret pour mettre en situation de travail aux élèves et donc les limites imposées pour le développement des connaissances pratiques en absence de ces ressources.
	Le collectif de travail : le travail individuel est en lien direct avec le collectif de travail. Pour une bonne organisation, une bonne communication et un travail collectif sont indispensables	
	Apprentissage professionnel : le métier d'enseignant peut être appris par l'expérience dans l'enseignement	

Tableau 79. Composantes de la zone de médiation culturelle: les savoirs.

- **Les conditions matérielles ;** il s'agit de la composante la plus concrète de la culture du travail. Elle comprend : les outils (spatiaux, temporels et matériels) nécessaires pour la réalisation du travail ainsi que les usages de ces éléments. Ces moyens favorisent ou limitent l'activité professionnelle.

Composante	Symboles identifiés	Difficultés
Les conditions matérielles	**Les ressources** conditionnent les possibles activités pédagogiques qui approchent les élèves au monde professionnel	Les difficultés autour des conditions matérielles sont : -Le manque de matériel (consommables propres à l'agriculture) -L'absence d'un espace productif de qualité (exploitation agricole) -Le manque d'heures de préparation, de correction et de coordination du travail proportionnelles au nombre d'heures dédiées à l'enseignement.
	L'exploitation agricole est un vecteur du développement des compétences des jeunes et un espace privilégié pour l'apprentissage du métier. Elle doit être entretenue par l'administration de l'établissement	
	Les conditions contractuelles de réalisation du travail enseignant sont contraignantes pour mener à bien les activités professionnelles	

Tableau 80. Composantes de la zone de médiation culturelle: les conditions matérielles.

Cette ensemble de composantes de la culture feront objet, comme nous le verons dans la troisième partie de la thèse, d'une traduction vers des savoirs professionnels (Bourdoncle, 1994), afin d'être intégrés dans la formation.

2. La culture du travail des enseignants en agriculture : de la visée heuristique aux enjeux praxéologiques

Cette sous-partie du chapitre 14 explicite l'intérêt praxéologique de l'analyse du travail enseignant que nous avons mené, ainsi que nos résultats de la recherche. Dans un premier temps, nous explicitons en quoi notre recherche répond à la question plus générale de la possibilité du développement d'une théorie de l'action culturelle, ce que nous appelons un apport de « premier niveau ». Dans un deuxième temps, nous explicitons dans quelle mesure notre recherche peut être employée dans la perspective de la professionnalisation des enseignants des spécialités agricoles sous le biais de la formation, ce qui correspond à un apport de deuxième niveau.

2.1 Étudier le travail des enseignants : la piste d'une théorie de l'action culturelle

Bien que la praxéologie puisse être entendue comme l'étude d'un phénomène en vue de l'intervention sur le réel, elle est avant tout une science de l'action dont l'objectif ultime est l'élaboration de savoirs sur la pratique (Lhotellier & St-Arnaud, 1994). Dans ce dernier sens, nous pensons que notre recherche a un intérêt de « premier niveau », sous la forme d'une perspective pour penser l'action.

L'hypothèse de l'horizon culturel du travail des enseignants des spécialités agricoles peut être considérée comme une piste pour le développement d'une théorie de l'action culturelle, fondée sur l'idée du *homo simbolicus* (Cassirer, 1991) comme caractéristique essentielle de l'homme et donc de l'activité humaine.

Etant donné que le travail est une activité à caractère composite, codifié et flou en même temps (Tardif et Lessard, 1999), les enseignants sont d'emblée dans une culture professionnelle qui donne du sens au travail et qui est marquée par des composantes de caractère symbolique (valeurs et croyances, projets, rôles et objectifs, savoirs et conditions matérielles). Dans ce contexte, tout faire, tout action, a lieu sur l'horizon de cette culture professionnelle. L'activité des enseignants des spécialités agricoles, à vocation de former personnellement et professionnellement les élèves, est effectuée, en conséquence, dans les limites et les possibilités de la culture (symbolique et matérielle) propre au travail enseignant en contexte agricole.

Ce regard général peut trouver des échos dans d'autres études qui entretiennent une certaine proximité à l'hypothèse de l'horizon culturel du travail enseignant : la notion de capital symbolique (Bourdieu, 1994) et le concept de perception informée culturellement (Merleau-Ponty, 1977)[125], relations que nous expliciterons brièvement.

En ce qui concerne les travaux de Bourdieu, nous pouvons noter que si on se centre sur le double caractère des systèmes symboliques (à la fois patrimoine à enseigner et prisme à travers lequel les enseignants donnent du sens au travail), nous pouvons affirmer que l'idée de **capital symbolique** possède une fonction similaire :

> J'appelle capital symbolique n'importe quelle espèce de capital (économique, culturel, scolaire ou social) lorsqu'elle est perçue selon des catégories de perception, des principes de vision et de division, des systèmes de classement,

[125] Établir un lien entre notre posture et la pensée de Bourdieu et de Merleau-Ponty peut sembler audacieux. Il existe une idée très répandue qui situe le projet bourdieusien comme une posture critique de « la » phénoménologie intéressée exclusivement par les intentionnalités « détachées » de tout lien social et du structuralisme qui efface le sujet (Ansart, 1990). Il nous semble que cette interprétation se limite à l'idée de la phénoménologie comme une philosophie transcendantale et aux filiations de celle-ci avec le cartésianisme (Husserl, 2008). Selon Diaz Alvarez (Diaz Alvarez, 2003), cette critique ne prend pas en compte la distinction introduite par Husserl entre monde naturel et monde spirituel, ce dernier étant profondément historique. Nous pouvons rajouter que la compréhension préconceptuel de l'Être est, par essence, historico-culturelle dans la phénoménologie d'Heidegger (2004). De même, Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 2013) consacre dans la *Phénoménologie de la perception* une importante analyse sur la place du monde et d'autrui dans la perception et principalement dans les travaux des années 50 que nous aborderons brièvement dans cette partie. Selon (Perreau, 2011), il faut nuancer la présence de la phénoménologie dans la pensée de Bourdieu : « il est patent qu'on ne peut pas raisonnablement mettre sur un même plan la vive dénonciation de l'ontologie heideggerienne (Bourdieu, 1988), le rejet résolu de la philosophie sartrienne du sujet (Bourdieu, 1980, p. 71-86) et la critique des limites et des apports relatifs de la phénoménologie sociale […] s'il y a un héritage philosophique bien prégnant dans l'œuvre de Bourdieu, c'est bien celui de la phénoménologie » (ibid., p. 251-252).

> des schèmes classificatoires, des schèmes cognitifs, qui sont, au moins pour une part, le produit de l'incorporation des structures objectives du champ considéré, c'est-à-dire de la structure de la distribution du capital dans le champ considéré (Bourdieu, 1994).

Autrement dit, quand un enseignant prépare la planification annuelle, quand il organise l'activité autour du développement de compétences ou lorsqu'il est attentif au retour des entreprises sur le travail des stagiaires, il accorde de la valeur à ces choses, c'est-à-dire que ces choses lui sont significatives. Pour Bourdieu, « le capital symbolique est un capital à base cognitive, qui repose sur la connaissance et la reconnaissance » (ibid.).

Parallèlement, il est possible d'établir un lien entre **perception et culture** dans la perspective du travail de Merleau-Ponty (1977) des années cinquante, fortement influencés par la phénoménologie d'Heidegger (2004). Ici, l'étude de la perception est marquée pour accorder une place importante à la culture comme élément qui influe sur l'expérience du monde. À cette période, on pourrait dire que « l'acte de percevoir ne présente pas par lui-même un spectacle significatif ; il y aurait un sens historico-culturel préalable (une saisie préconceptuelle du monde et des étants) qui informe et dirige la perception » (Ayres Ferraz, 2008).

Même si plus tard le philosophe français se centrera sur le caractère structurant de la perception liant notre corps au monde et nouant la relation avec l'être (Merleau-Ponty, 2013), on retient le fait que la perception « en action » apprend les phénomènes du monde avec une charge culturelle. Dans ce contexte, « Merleau-Ponty conclut de la thèse de l'inachèvement phénoménal que les résultats perceptifs ne sont pas toujours vécus d'une manière universelle. En réalité, ces résultats doivent être conçus comme des sédimentations d'une appréhension culturelle déterminée du monde perçu » (Ayres Ferraz, 2008, p. 308).

Une théorie de l'action culturelle dépasserait largement les objectifs de ce travail de thèse ce qui explique que nous n'irons pas plus loin dans ce sens. Toutefois, il nous a semblé important d'expliciter cette perspective de travail sous la forme d'une conséquence praxéologique de notre recherche.

2.2 Culture, professionnalisation et formation des enseignants

Partant du principe que notre recherche peut introduire des pistes pour la transformation du réel, à savoir pour la formation des enseignants, nous pouvons parler d'un intérêt praxéologique de deuxième niveau. Pour nous, l'horizon culturel du travail des enseignants des spécialités agricoles possède un important intérêt pour la professionnalisation des enseignants :

> la professionnalisation de l'enseignement est aussi une question profondément culturelle. En effet, elle appelle, d'une part, une transformation de la culture collective des enseignants (par exemple, nécessité d'une formation continue, nouveaux rapports aux savoirs savants, réflexivité dans l'appropriation et la mise en œuvre des savoirs scolaires, esprit critique et autonomie face aux autres groupes producteurs de culture dans le champ éducatif comme le ministère de l'Éducation, les universités, les compagnies privées de formation, etc.), ainsi que de nouveaux modes de gestion et de régulation, au sein même des établissements scolaires, des pratiques et des contenus d'enseignement (Tardif et Mujawamariya, 2002, p.11).

Selon Wittorski (2001, 2005), la professionnalisation possède trois niveaux : les activités (création de règles d'exercice, reconnaissance sociale, etc.), les acteurs (transmission des savoirs et compétences) et les organisations (système d'expertise *par* et *dans* l'organisation). C'est au le deuxième niveau, celui des acteurs, que nous pouvons situer la formation des enseignants.

La professionnalisation des personnes qui exercent l'activité professionnelle se caractérise par « un double processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle et de construction d'une identité par identification à un rôle professionnel » (Wittorski, 2005, p.17). Ici la place de la socialisation professionnelle est extrêmement importante, celle-ci entendue comme « le processus par lequel les gens acquièrent les valeurs et attitudes, les intérêts, capacités et savoirs, bref, la culture qui a cours dans les groupes dont ils sont ou cherchent à devenir membre » (ibid., p. 17-18).

L'espace privilégié de professionnalisation des acteurs est celui de la formation, définie comme « un champ social d'organisation d'activités ayant spécifiquement pour intention la survenance chez des sujets humains d'apprentissages transférables dans d'autres situations que la situation de formation et touchant des sujets déjà impliqués dans les activités économiques et sociales » (Barbier, 2009, p. 27-28).

L'étude de l'horizon culturel du travail des enseignants en agriculture permet de « rendre visible » un certain nombre d'éléments fortement symboliques qui impliquent des connaissances théoriques et d'action, des protocoles, de valeurs, bref, des éléments qui donnent du sens à l'activité d'enseignement et que l'on apprend, comme nous l'avons déjà signalé, fondamentalement par l'expérience.

Dans cette perspective, nous pensons que l'étude des composantes de la culture des enseignants peut être pensée dans une logique de formation qui échappe à une polarisation vers des éléments purement externes au travail (les prescriptions, la formation, l'évaluation), comme signale Lantheaume (2008).

Ce dernier intérêt praxéologique sera explicité et thématisé dans la troisième partie de notre thèse.

Synthèse du chapitre 14

Notre travail de recherche, qui a débuté dans une perspective sociologique (Marcel, 2004b; Tardif & Lessard, 1999), s'est vu complété par un ancrage sémiologique afin de saisir la nature symbolique du travail enseignant (Schütz, 2009). De même, les symboles repérés dans l'analyse du travail enseignant, en tant qu'ils constituent le caractère même du travail, nous ont conduit à adopter une troisième approche, celle-là anthropologique, en mobilisant la notion d'horizon culturel du travail enseignant comme structure de signification et de sens de l'activité professionnelle (Lévi-Strauss, 1974 ; Banks, J. A, Banks & McGee, 1989).

Cette perspective socio-sémio-anthropologique du travail enseignant nous a permis de caractériser la zone de médiation culturelle du travail des enseignants à partir de 4 composantes de la culture : les valeurs et croyances, les projets, les rôles et les objectifs, les savoirs et les conditions matérielles. Ces composantes sont décrites en fonction des objets symboliques qui leur sont attachés et des difficultés professionnelles identifiées.

Parallèlement, nous avons explicité deux niveaux d'implication praxéologique de l'analyse du travail enseignant et de son principal résultat (l'horizon culturel du travail des enseignants des spécialités agricoles). Le premier est lié à la possibilité d'une théorie de l'action culturelle elle-même fondée sur l'idée d'*homo simbolicus* (Cassirer, 1991) qui pose les processus de signification de l'expérience des phénomènes du monde comme principale caractéristique humaine. Ce regard général possède une filiation avec les travaux de Bourdieu (1994), à travers la notion de capital symbolique, et de Merleau-Ponty (1977) et son idée de perception culturellement informée.

Le deuxième niveau d'implication est, quand à lui, lié à la possibilité de penser la transformation de la formation des enseignants sous forme des pistes. Cette idée se fonde sur le lien entre professionnalisation et culture (Tardif et Mujawamariya, 2002), sous le biais de la professionnalisation des acteurs par la formation (Wittorski, 2001) et l'intérêt de l'analyse de l'horizon culturel des enseignants pour rendre visible les éléments concrets et symboliques impliqués dans le travail quotidien.

Résumé de la deuxième partie

La deuxième partie intitulée « le volet heuristique de la recherche » a présenté le processus de recherche par abduction à proprement parler, en allant de la construction théorique de l'objet à l'émergence des hypothèses.

Les trois sections qui ont structuré ce sous-ensemble de la thèse ont abordé de**s** thématiques diverses. La **section 3** a explicité les orientations théoriques qui sont, plus tard, mobilisées dans la conception du dispositif méthodologique. Elle est elle-même composée de deux chapitres :

- Le **chapitre 6** qui a d'abord situé les notions de travail enseignant et de difficulté professionnelle au sein de la recherche en sciences de l'éducation pour, ensuite, positionner notre ancrage théorique ;
- Le **chapitre 7** qui a explicité l'élaboration du dispositif méthodologique, basé sur l'approche mixte (Greene et all., 1989) qui destine à la méthode quantitative et qualitative des finalités spécifiques et complémentaires.

En ce qui concerne la **section 4**, elle a été dédiée à la présentation des résultats les plus significatifs de**s** différentes phases empiriques. Quatre chapitres l'ont composé :

- Le **chapitre 8** a décrit dans un premier temps une première enquête de terrain à distance, réalisée auprès des équipes de pilotage. Ce chantier montre l'existence de variables communes et spécifiques aux différents établissements. De même, nous avons identifié 4 types d'établissement, selon la « visibilité » de la spécialité agricole au sein de l'institution: très repérable, assez repérable, relativement repérable et peu repérable. Dans un deuxième temps, ce chapitre décrit une deuxième enquête de terrain à distance, réalisée auprès des enseignants des spécialités agricoles. Cette dernière révèle que les tâches déclarées comme moins maîtrisées sont celles liées aux activités de travail collectif et à la réalisation du travail individuel ;
- Le **chapitre 9** a décrit les résultats autour de la dimension « activité » du travail enseignant. Globalement, il montre **:** l'importance des valeurs au sein du projet de l'établissement, les dynamiques d'accompagnement au travail enseignant, les espaces institutionnels de travail collectif et les sujets les plus abordés, les sources et les gestion des difficultés dans le travail en situation d'enseignement, les temps professionnels et les liens partenariaux des enseignants avec les organismes professionnels ;
- Le **chapitre 10** a abordé la dimension « statut » d**u** travail enseignant. Ici, nous avons montré

que, malgré les multiples difficultés du travail, les enseignants retrouvent du plaisir à enseigner. Parallèlement, la perception de l'enseignant varie entre la vision de lui-même par autrui (plutôt d'être un professionnel qui enseigne) et la perception qu'il a de lui-même (d'être d'abord enseignant ou plutôt enseignant et professionnel). De plus, nous avons constaté que l'enseignant a un rôle de médiateur entre l'espace professionnel agricole et l'espace scolaire, décliné en une médiation de type professionnalisant ou personnel et professionnel ;

- Le **chapitre 11** a présenté les résultats autour de la dimension « expérience » du travail enseignant. D'abord, nous avons décrit les principales sources de satisfaction (les élèves, et le collectif de travail sont parmi les plus évoquées) et d'insatisfaction professionnelle (la socio-contractuelle, et le collectif de travail sont les plus citées) pour, ensuite, monter que l'expérience prime comme vecteur d'apprentissage professionnel.

Enfin, la **section 5** a présenté le cœur même de la démarche abductive : l'émergence des hypothèses. Cette section s'est développée en trois chapitres :

- Le **chapitre 12** a montré le raisonnement qui nous amène à proposer notre hypothèse générale compréhensive sur « l'horizon » culturel du travail enseignant. A partir de la théorie du symbole de Schütz (2009), nous avons repéré un total de 11 symboles appartenant au travail des enseignants des spécialités agricoles.
- Le **chapitre 13** a explicité les deux hypothèses « d'intelligibilité » qui dérivent de la première : le rôle de médiateur culturel des enseignants des spécialités agricoles et la normalisation de la difficulté professionnelle ;
- Le **chapitre 14**, le dernier de cette section et de cette deuxième partie, a mis en avant le passage d'une vision sociologique à une approche socio-sémio-anthropologique. Sur cette base, on décrit le travail enseignant selon 4 composantes principales (les valeurs et croyances, les projets, les rôles et les objectifs, les savoirs et les conditions matérielles). Enfin, on a mis en évidence les enjeux praxéologiques de l'analyse du travail enseignant afin de préparer l'interface transformative et finale de la recherche.

TROISIÈME PARTIE : LE VOLET PRAXIQUE DE LA RECHERCHE

Introduction à la troisième partie

> « La question de savoir s'il y a lieu de reconnaître à la pensée humaine une vérité objective n'est pas une question théorique, mais une question pratique. C'est dans la pratique qu'il faut que l'homme prouve la vérité, c'est-à-dire la réalité et la puissance de sa pensée dans ce monde et pour notre temps. La discussion sur la réalité ou l'irréalité d'une pensée qui s'isole de la pratique est purement scolastique »
>
> (Marx & Engels, 1968).

Cette troisième et dernière partie de notre recherche a une claire inspiration pragmatiste : appuyés par le processus de recherche heuristique mené dans la partie précédente, nous pensons les pistes pour l'action. Il s'git donc d'une démarche proche de l'ingénierie, où on identifie les besoins des enseignants en matière de formation et on formule des propositions.

Quatre idées majeures sont mobilisées dans cette partie :

- Processus de traduction : nous opérons à traves la notion de traduction de type 3 (Callon, 1986, 2003) comme une manière de comprendre le processus qui opère dans le retour des connaissances produites dans le microcosme de la recherche vers le grand monde social ;
- Posture d'aide à la décision : en cohérence avec notre inscription dans une posture de recherche-intervention, les propositions pour et par l'action se présentent sous la logique de l'aide à la décision politique (Bedin, 2011) et dans aucun cas comme de prescriptions ou de vérités scientifiques à suivre littéralement ;
- Une démarche d'ingénierie en formation et en conception institutionnelle (Barbier, 2009a), capable de prendre en charge la formation des enseignants des spécialités agricoles. Elle est alimentée par quelques éléments de notre thèse, par un état des lieux des dispositifs existants au Chili et par l'expérience française en formation.

- Une première approche au réel : plus que des propositions abouties nous explorons des pistes relativement développées. Celles-ci nécessitent une prolongation dans le cadre d'une discussion « inclusive » (les décideurs politiques, les acteurs de terrain, les chercheurs) ;
- Une préparation à la phase déductive : de par l'emploi de l'abduction comme démarche, nous avons explicité le fonctionnement de la boucle ADI. Ayant finie la phase abductive de cette boucle, cette partie sert, au moins partiellement, à préparer la phase déductive de contraste des hypothèses avec le réel (cette-fois-ci en les posant *a priori*).

Composée d'une seule section, cette partie se structure en trois chapitres, dont les contenus seront explicités dans l'introduction à la section 6.

SECTION 6 : De la recherche à l'intervention

OBJECTIFS DE LA SECTION 6	
Présenter le processus d'élaboration des pour la formation des enseignants des spécialités agricoles au Chili	
Chapitre 15 : La formation des enseignants : l'objet praxique de la recherche	• Expliciter la mise en perspective de l'analyse du travail enseignant en fonction de la formation • Présenter la traduction comme principe liant science et société • Décrire la démarche d'ingénierie en formation et en conception institutionnelle
Chapitre 16 : Formation et accompagnement des enseignants des spécialités agricoles	• Décrire les dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants existants au Chili • Décrire l'expérience française en matière de formation initiale et continue des enseignants des lycées agricoles
Chapitre 17 : Institutionnalité et scénarios de formation	• Présenter les enjeux de la formation pour le système éducatif et la proposition d'une institution de formation et recherche • Proposer des scénarios de formation initiale et continue

Introduction à la section 6

Comme nous l'avons signalé dans l'introduction générale de cette thèse, notre travail propose 4 étapes bien repérables de mise en relation entre théorie (théoriser, comprendre) et pratique (objet d'étude, restitution vers le monde social), celles-ci comprises dans un sens large. Nous avons commencé par une étape de construction théorique de l'objet de recherche (chapitres 1-7) où nous avons explicité nos postures qui constituent la visée générale sur la recherche pour, ensuite, inscrire cette étude dans une orientation théorique (Tardif & Lessard, 1999 ; Marcel, 2004). De même, nous avons poursuivi par une étape de travail empirique où nous avons confronté le réel (le travail des enseignants) à travers les outils préalablement établis (chapitres 8 – 11). Puis, nous sommes passés par une étape de retour à la théorisation, en consonance avec la démarche par abduction (chapitres 12 – 14).

Ce titre 6 explicite la quatrième étape que nous pouvons considérer comme un stade préparatoire pour la restitution des « découvertes » de la thèse auprès du monde social, sous la forme des pour la formation des enseignants des spécialités agricoles par une démarche proche de l'ingénierie en formation.

Dans ce contexte, la section 6 se structure en 3 chapitres. Le **chapitre 15** explicite d'abord l'intérêt de l'analyse du travail enseignant pour la formation pour, ensuite, caractériser quelques éléments à prendre en compte pour une traductologie (transporter les connaissances sur le travail enseignant au terrain de la formation), sur la base de trois niveaux de traduction dans la pratique scientifique (Callon, 1986 et 2003). Le chapitre se poursuit par l'explicitation de la démarche d'ingénierie en formation et en conception institutionnelle.

Le **chapitre 16** ajoute deux éléments qui complètent le processus d'ingénierie en formation. Le premier est un état des lieux des dispositifs de formation et d'accompagnement au travail enseignant proposés au Chili. Le deuxième élément est la description de l'expérience française en matière de formation des enseignants du secteur technique et professionnel agricole, dans le but de connaître le cas d'un dispositif adressé à ces enseignants.

Enfin, le **chapitre 17** est dédié, d'une part, à la proposition de création d'une nouvelle institutionnalité en matière de formation. Cette institution est conçue comme une structure qui a par mission la prise en charge de la formation et le développement de la recherche, dans une dynamique de retro alimentation mutuelle. D'autre part, nous élaborons deux dispositifs de formation (initiale et continue), sous la forme de scénarios de formation à destination des enseignants des spécialités agricoles.

CHAPITRE 15 : La formation des enseignants : l'objet praxique de la recherche

Ce chapitre présente le processus de changement de l'objet principal de cette recherche : on passe de l'étude du travail des enseignants des spécialités agricoles à la formation de ces professionnels.

Trois sous-parties composent ce chapitre. La première défend l'intérêt de l'analyse du travail enseignant pour penser la formation. La deuxième aborde le processus de traduction à travers lequel nous prenons un certain nombre d'éléments de la recherche afin d'alimenter la formation. Enfin, la troisième sous-partie explicite la démarche d'ingénierie en formation et conception institutionnelle que nous mobilisons.

1. L'analyse du travail enseignant au service de la formation

Penser que le travail enseignant se réduit à un ensemble de connaissances théoriques et d'actions et que la formation des enseignants doit se penser comme une boite à outils remplie de compétences professionnelles est une simplification à éviter, car l'enseignement est beaucoup plus large. Il peut être « *conçu comme une forme particulière de travail sur l'humain, c'est-à-dire un travail où le travailleur se rapporte à son objet sous le mode fondamental de l'interaction humaine*. On peut appeler *interactif* un tel travail » (Tardif et Lessard, 1999, p. 2).

Parallèlement, notre étude a montré le caractère profondément symbolique du travail enseignant : celui-ci a lieu sur un horizon culturel qui oriente l'activité. Cette manière de comprendre le travail enseignant restera en arrière-plan pour envisager l'intervention sous la forme des pour la formation. Pour ce faire, nous allons expliciter dans un premier temps l'intérêt et la légitimité de mettre l'analyse du travail enseignant au service de la formation des enseignants. Dans un deuxième temps, nous donnons quelques repères théoriques nécessaires sur la professionnalisation des enseignants sous l'angle de la formation.

1.1 Un premier élément : l'intérêt et la légitimité de l'analyse du travail enseignant pour penser des pistes pour la formation

L'intérêt et la légitimité de l'analyse du travail enseignant pour le repérage des pistes de formation mérite d'être précisé. Nous soulignons trois éléments qui explicitent l'intérêt de l'analyse du travail enseignant vis-à-vis de la formation :

- *Un intérêt par la légimité et la puissance de la méthode scientifique pour la création de connaissances qui alimentent la formation* ; l'enseignement est une profession socialement instaurée (on forme à la profession, on crée des syndicats…) et codifiée (il y a des protocoles et des procédures), tout en comptant sur une certaine autonomie au niveau des pratiques. Les savoirs pédagogiques et disciplinaires qui constituent la formation des enseignants se sont développés autour d'une tradition pluridisciplinaire (sociologie, philosophie, psychologie…) mais aussi par la contribution de l'étude scientifique sur l'activité, le travail et/ou les pratiques enseignantes.

Pour l'analyse du travail, la « pratique professionnelle » au sens large devient un objet d'étude afin d'élaborer des connaissances de caractère heuristique qui peuvent, plus tard, intégrer la formation avec la légitimité de la méthode scientifique et la puissance de ses outils.

- *Un intérêt par la légitimité des acteurs comme co-constructeurs des connaissances* ; même si le chercheur est au pilotage de la recherche, un nombre important d'éléments empiriques et d'interprétation se sont construits dans l'analyse des pratiques enseignantes, avec la participation active des enseignants.

Dans le cadre de l'analyse des pratiques comme création d'un espace de réflexion des enseignants sur le travail, Mosconi (Mosconi, 2001) signale trois manières de concevoir les rapports entre théorie et pratique :

- La pratique n'est pas une application de la théorie ;
- Parler d'une articulation entre théorie et pratique ne suffit pas ;
- Une manière appropriée de voir cette relation est de penser le praticien comme producteur de savoir

C’est notamment dans ce troisième type de rapport que l’enseignant trouve une place comme co-producteur de savoirs sur la pratique (par exemple, l’analyse des objets symboliques réalisée dans la section 5). Ceci apporte un niveau de légitimité accordée par la participation des acteurs de terrain, même pour le cas de la recherche à des finalités heuristiques.

- *Un intérêt par la recherche sur le travail comme génératrice d’apprentissage professionnel non-envisagé* ; l’analyse des pratiques professionnelles comme dispositif visant l’apprentissage professionnel peut être qualifiée d’analyse *pour* le travail enseignant. Cependant, l’analyse *sur* le travail enseignant, qui a le double objectif « explicite » de créer de la connaissance et d’alimenter la formation (dans un autre espace-temps que celui de l’opération de recueil des données), peut aussi « provoquer » de l’apprentissage professionnel.

Dans le cadre de la physique quantique, Heisenberg affirmait que :

> Lorsque nous observons des objets de notre vie quotidienne, le processus physique qui rend possible cette observation ne joue qu'un rôle secondaire. Mais chaque processus d'observation provoque des perturbations considérables dans les particules élémentaires de la matière. On ne peut plus du tout parler du comportement de la particule sans tenir compte du processus d'observation […] Les sciences de la nature présupposent toujours l'homme, et, comme l'a dit Bohr, nous devons nous rendre compte que nous ne sommes pas spectateurs, mais acteurs dans le théâtre de la vie (Heisenberg, 1962).

Si nous adaptons cette idée à la pratique du chercheur « heuristique » qui observe une séance d’enseignement ou qui observe et interroge un enseignant sur la base d’une vidéo le montrant dans son activité, il est tout à fait possible de concevoir que le processus de discussion peut « déclencher » une certaine forme d'apprentissage professionnel.

Ces trois éléments d’intérêt de l’analyse du travail enseignant pour la formation montrent qu’il y a toujours un type de rapport entre la phase de compréhension et de transformation, dans ce cas, plus précisément de l’apport légitime de la connaissance sur le travail à la transformation de la formation au travail. C’est ce lien qui justifie, au moins en

partie, l'exercice de penser des pistes pour la formation à partir de l'analyse du travail enseignant.

1.2 Un deuxième élément : la professionnalisation des enseignants par une formation alimentée par l'analyse du travail

Comme nous l'avons signalé succinctement dans le chapitre 14, sous-partie 2, notre travail traverse la professionnalisation des acteurs car « tout le champ de l'enseignement et de la formation à l'enseignement est dominé par la question de la professionnalisation du métier d'enseignant » (Tardif et Mujawamariya, 2002, p.11).

Dans ce contexte, la notion de culture que nous avons mobilisée pour comprendre le cas du travail des enseignants des spécialités agricoles possède la qualité de toucher un angle quasi inexistant dans la formation des enseignants :

> Malheureusement, trop souvent, cette question [de la formation des enseignants] est conçue en termes juridiques (protection du territoire de travail, imputabilité des professionnels, création d'un ordre professionnel légalement reconnu, contrôles disciplinaires exercés sur les membres de l'ordre, etc.) ou technoscientifiques (définition d'un répertoire de compétences professionnelles ou d'une base de connaissances, standardisation des actes professionnels et de la formation, modalités de gestion par les pairs, etc.) (Tardif et Mujawamariya, 2002, p.11).

Effectivement, le travail enseignant comme *travail*, c'est-à-dire comme une activité organisée, contractualisée, avec des buts et des moyens spécifiques, comme travail humain *pour* et *par* l'humain, ne se réduit guère aux éléments juridiques et technoscientifiques. Une formation pour ce travail doit donc comprendre ces éléments mais aussi les dépasser.

De même, la professionnalisation est souvent pensée à travers des éléments externes au métier comme les prescriptions, les formations et les évaluations, sans prendre en compte l'autonomie et le rôle des enseignants (Lantheaume, 2008)[126].

Pour nous, les hypothèses de l'horizon culturel du travail enseignant, du rôle de l'enseignant comme médiateur culturel et de la normalisation de la difficulté professionnelle, sont une mise au jour des savoirs professionnels qui peuvent alimenter la formation. De même, celles-ci ouvrent des perspectives de travail dans la ligne de la culture professionnelle des enseignants, une autre source potentielle pour alimenter la formation à travers le travail.

2. De la recherche à l'intervention : éléments pour une traductologie

L'exercice d'exploiter les connaissances issues du volet fondamental de la recherche dans la perspective de la transformation du réel passe, tout d'abord, par la formalisation d'une méthode pour favoriser la migration des nouveaux savoirs envers le monde social. Afin d'éclaircir ce processus de traduction, nous décrivons quelques éléments à prendre en compte pour le mener à bien.

2.1 La traduction comme notion charnière

Pour Callon (1986 et 2003), c'est à partir de la notion de traduction qu'il est possible de rendre compte du phénomène qui opère quand le chercheur « transfère » certains éléments du monde social, du grand monde, vers le laboratoire (translation de l'objet d'étude au champ disciplinaire) et vice-versa (translation des connaissances sur les objets étudiés au monde social). Cette posture est ancrée dans la tradition de la philosophie des sciences, tout particulièrement dans la réflexion épistémologique, en s'inspirant aussi sur les travaux de Michel Serres (1974). La finalité ultime est de défendre l'idée que l'isolement de la science

[126] Rappelons que les travaux en didactique professionnelle ont réalisé une contribution importante à la mise au jour des invariants mobilisés les acteurs en situation de travail dans une finalité de formation (Pastré, 2011; Rabardel, 2007; Vergnaud, 1996). Cependant, nous prenons distance de cette approche de par son projet qui introduit d'emblée un concept explicatif de l'activité : la conceptualisation dans l'action (Pastré, 2011). De même, ces travaux se centrent sur le repérage et les conditions d'émergence des compétences professionnelles. Or, notre intérêt est plus large : l'apport de l'analyse du travail à la formation.

dans une tour d'ivoire doit être surmonté et qu'il est nécessaire que la science prenne en charge le retour des résultats scientifiques vers le monde social.

Dans ce contexte, Callon (2003) identifie trois niveaux de traduction :

Type de traduction	Description
Traduction 1 : Les phénomènes du monde au laboratoire	Les scientifiques identifient un ou plusieurs phénomènes du monde, ils y retrouvent de l'intérêt pour la science et le(s) transportent au laboratoire.
Traduction 2 : Faire « parler » les phénomènes dans le laboratoire	Déjà dans le laboratoire, les phénomènes du monde sont soumis à la logique de protocoles théoriques et méthodologiques propres à la démarche scientifique afin de les étudier, les faire « parler ».
Traduction 3 : « Relâcher » les phénomènes dans le monde	Les phénomènes ont fourni un certain nombre de réponses qui constituent des découvertes ou de nouvelles connaissances et les scientifiques relâchent les phénomènes dans le monde.

Tableau 81. Les niveaux de traduction, sur la base de Callon (2003).

Au-delà de la spécificité des pratiques scientifiques et des disciplines de référence, la métaphore de l'itinérance des phénomènes étudiés entre le monde et le laboratoire sert à décrire l'opération de traduction au moins dans les trois niveaux évoqués ci-dessus.

Dans notre travail de thèse, nous avons opéré dans le niveau 1 de traduction, sous la forme d'une description du travail des enseignants des spécialités agricoles et des difficultés professionnelles. Après le recueil de données, nous avons réalisé un transport des phénomènes au laboratoire. Nous avons également opéré dans le niveau 2 de traduction, en analysant ces diverses données selon des procédures permettant de « faire parler » ces phénomènes. Dans la mesure où nous sommes inscrits dans une posture de recherche-intervention, il est également nécessaire de préparer une traduction de type 3.

Les procédures impliquées dans la traduction de type 3 sont délicates : « Le voyage de retour vers le grand monde est un voyage risqué et, en tous les cas, difficile » (ibid., p. 66). Afin de préparer le passage des phénomènes et des nouvelles connaissances du microcosme de la recherche au grand monde social, il faut avancer plus précisément sur la fonction et le contenu de la traduction.

Quand on parle de traduction souvent on fait référence à la procédure par laquelle un mot, une phrase devient une autre semblable dans une autre langue : « La traduction remplace quelque chose par quelque chose d'autre, une langue par une autre, un mot par un autre, le grand monde par le microcosme. Mais ce remplacement suppose que quelque chose soit transporté » (Callon, 2003, p. 61).

Mais quelle est cette chose à transporter ? Comme relate Steiner (1998), après la multiplication des langues ayant lieu à la tour de Babel, « comprendre » est forcément « traduire » et, dans la traduction de type 3, la « chose à transporter » est la connaissance. Dans notre cas, il s'agit de traduire les connaissances autour du travail des enseignants des spécialités agricoles et de ses difficultés professionnelles afin d'être « comprises » (étudiées, analysées) dans la formation.

Il faut souligner que notre objectif est de traduire ces connaissances vers la langue de la formation, il est ainsi nécessaire d'entrer dans les codes et les règles de cette dernière, c'est-à-dire que pour créer un pont entre la « langue heuristique » et la « langue praxique » on doit établir un lien d'hospitalité langagière (Ricœur, 2004), où « le plaisir d'habiter la langue de l'autre est compensé par le plaisir de recevoir chez soi, dans sa propre demeure d'accueil, la parole de l'étranger » (ibid., p. 20). Cette hospitalité de la traduction suppose une éthique : une certaine forme de responsabilité envers les autres (Jervolino, 2006), responsabilité que nous interprétons comme la conviction d'être en face d'une langue semblable et non pas inférieure.

2.2 Quelques principes nécessaires : un décalogue pour traduire sans trahir

Nous considérons qu'il est nécessaire d'expliciter les principes que nous mobilisons dans la traduction de type 3, afin de poser quelques repères à partir desquels nous pensons cette traduction :

- *Une traduction qui transporte de la connaissance* ; le contenu à faire migrer du microcosme de la recherche au grand monde social (représenté ici par les pistes pour la formation) est la connaissance sur le travail enseignant. Dans ce sens, il s'agit d'une approche théorique *pour* l'action et dans aucun cas l'action même : nous restons toujours dans un niveau théorique.

- *Une traduction qui est aussi un outil de compréhension* ; dans la prolongation de la traduction de type 2 qui essaie de « décortiquer » l'objet de recherche dans le laboratoire, la traduction de type 3 peut apporter aussi à la compréhension approfondie sur la connaissance. Contraster la théorisation avec la réalité est aussi une mise à l'épreuve et une prolongation de la connaissance (c'est d'ailleurs la phase déductive de la boucle ADI). Selon Françoise Proust, dans les travaux de Walter Benjamin la traduction joue ce rôle vis-à-vis de la

compréhension de l'art : « Au four et à mesure que décline et meurt la signification de l'œuvre, croît sa vérité, que seule révèle sa traduction » (Proust, 1994).

- *Une traduction dans une logique de transformer sans déformer* ; même si nous souhaitons reprendre quelques résultats de la façon la plus fidèle possible dans la perspective de la formation, tout transport suppose une transformation. Il est important de marquer notamment la limite de la pertinence des connaissances afin d'éviter la dérive d'une déformation.

- *Une traduction qui réécrit sans réinventer* ; toute traduction implique une interprétation et, dans ce sens, une réécriture. Traduire est un exercice où on « crée » à partir d'un premier objet (« l'original » : les connaissances sur le travail enseignant) un deuxième objet (les pistes pour la formation) qui « réfère » au même phénomène (le travail enseignant) ; dans la littérature ceci a été exprimé sur la forme de devenir de l'œuvre : « L'original n'est jamais immobile, et tout ce qu'il y a d'avenir dans une langue à un certain moment, tout ce qui en elle désigne ou appelle un état autre, parfois dangereusement autre, s'affirme dans la solennelle dérive des œuvres littéraires. La traduction est liée à ce devenir, elle le « traduit » et l'accompli » (Blanchot, 1985).

- *Une traduction éthique* ; auparavant, nous avons évoqué la notion de « hospitalité langagière » (Ricœur, 2004), celle-ci comprise comme un lien où l'éthique émerge comme son principal caractère. Dans ce contexte, le processus de traduction doit préserver les intérêts des acteurs socio-économiques, des élèves, des enseignants et des équipes de pilotage ; penser la formation des enseignants à partir de la tension entre la demande socio-économique (les besoins sociétaux) et individuelle (les besoins individuels).

- *Une traduction qui ne prescrit pas* ; nous sommes loin de vouloir, à partir d'une logique *top* down, préconiser des « bonnes pratiques enseignantes » à travers de la formation. L'objectif de penser la formation à partir de l'analyse du travail enseignant est de « mettre à jour » les connaissances vis-à-vis de la quotidienneté de ces professionnels, reconnue comme étant complexe et irréductible à une théorie ou à un ensemble de compétences professionnelles.

- *Une traduction à négocier* ; Il est important de comprendre que « Les systèmes scolaires et les écoles ne sont pas une feuille blanche qui attend, désireuse, d'être écrite par les leaders » (Elmore, 2010). Dans ce contexte, les acteurs de terrain doivent participer aussi à la

discussion en matière de formation, en apportant les besoins concrets et spécifiques à chaque réalité éducative. En tant que chercheurs, il s'agit d'une posture d'aide à la décision politique (Bedin, 2011).

- *Une traduction limitée* ; comme nous l'avons déjà signalé, la réalité du travail enseignant dépasse le microcosme de la recherche. L'incontournable lien entre la recherche sur le travail et la formation des enseignants ne saurait pas accorder une place plus importante à la recherche : l'apport de celle-ci nous semble crucial mais jamais elle n'arrive à combler le travail réel.

Une traduction contextualisée ; dans le mesure où on étudie le travail des enseignants des spécialités agricoles, la formation est pensée exclusivement pour ces enseignants. Tout élargissement à d'autres réalités professionnelles, même voisines, reste très audacieux.

- *Une traduction inachevée* ; nous considérons la traduction comme un processus dynamique qui se complète par l'interaction avec les acteurs de terrain et avec d'autres travaux de recherches. De même, nous ne prenons qu'un certain nombre de résultats et dans aucun cas la totalité de la recherche menée. La formation des enseignants des spécialités agricoles nécessite d'autres sources pour se compléter. Dans ce contexte, cette traduction est une première approche à la formation.

2.3 Le « contenu » de la traduction : des précisions sur l'usage des résultats de la thèse

Avant d'élaborer des propositions sur la formation, deux aspects méritent une précision : les objets que nous prenons de la recherche pour penser la formation et le processus de passage des éléments issus de la recherche vers la formation et les limites des propositions.

2.3.1 Ce que l'on traduit : les composantes de la zone de médiation culturel

L'hypothèse de l'horizon culturel du travail des enseignants des spécialités agricoles et les hypothèses d'intelligibilité (le rôle de médiateur culturel de l'enseignant et la

normalisation de la difficulté professionnelle), renvoient à une culture professionnelle « émergente » du travail lui-même.

Cette culture est caractérisée à traves les composantes de la zone de médiation culturelle (les valeurs et les croyances ; les projets, les rôles, et les objectifs ; les savoirs ; les conditions matérielles) ; comme ces composantes peuvent être mises dans la perspective de l'élaboration de « savoirs professionnels », elles rencontrent toute leur pertinente pour penser la formation.

Ce passage des composantes de la zone de médiation culturelle des enseignants des spécialités agricoles (et des leurs respectifs objets symboliques) à la forme de savoirs professionnels sera opérationnalisé dans la formation des enseignants en question.

2.3.2 Des composantes de la culture aux savoirs professionnels

La notion de savoir professionnel mérite une précision car elle est très polysémique. Bourdoncle (1994) propose 3 ancrages interprétatifs associés à des types de formation :

- **Le fonctionnaliste**, qui voit ces savoirs comme issus d'une base scientifique. Dans le cadre de la formation, ceux-ci sont intégrés sous la forme de connaissances ;
- **L'interactionniste**, qui voit ces savoirs comme issus de l'expérience. Les formations basées sur cette perspective se centrent sur l'appropriation du sujet de ces savoirs ;
- **Le conflictualiste et critique**, qui interprètent ces savoirs comme étant fondamentalement éthiques. Les formations qui les mobilisent se centrent sur leurs implications sociales, morales et politiques.

L'auteur observe que souvent ces angles sont employés d'une façon isolée, de fois superposée, en signalant que « tout le monde gagnerait à éviter des formations cloisonnées, privilégiant tel ou tel type de savoir » (Bourdoncle, 1994, p. 93). Cependant, l'articulation entre les trois types reste à réaliser.

Pour nous, ces trois interprétations des savoirs professionnels ont des fonctions différentes qui peuvent être pensées d'une manière complémentaire au sein de la formation :

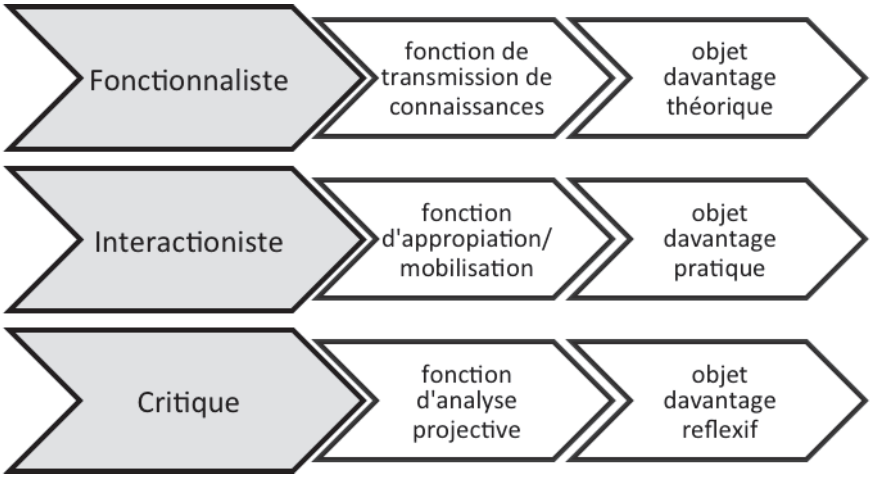


Figure 29. Les perspectives sur les savoirs professionnels.

Ces trois perspectives nous semblent rendre compte de « l'épaisseur » que doit avoir la formation des enseignants pour garder sa proximité avec la culture professionnelle.

3. Vers une démarche d'ingénierie en formation et en conception institutionnelle

Comme nous l'avons signalé auparavant, quelques éléments des résultats de cette thèse sont traduits dans des savoirs professionnels, qui seront intégrés dans un processus beaucoup plus large : une démarche d'ingénierie qui a pour objectif principal la formation des enseignants des spécialités agricoles.

3.1 Sur la notion d'ingénierie

Entre la multitude de projets sur l'ingénierie en formation où nous pouvons compter des travaux de recherche (Leclercq, 2003; Parmentier, 2008; Viallet, 1987) mais aussi des parcours de formation en ingénierie de la formation, nous pouvons identifier certains invariants de la notion d'ingénierie de la formation. (Barbier, 2009a) en signale 6 :

- « Rien ne distingue l'ingénierie en formation des autres champ de ingénierie » (ibid. p. 456), indépendamment du sujet traité une démarche d'ingénierie est toujours une organisation des activités (processus complet, dispositifs, opérations) ;

- « L'ingénierie est une action autonome, distinguable de l'intervention à laquelle elle est relative » (ibid.), c'est une prestation « externe », souvent moyennée d'une rémunération ;
- « L'ingénierie est une action complète » (ibid.) dans la mesure où les actions visent la même finalité : l'intervention ;
- « L'ingénierie est une fonction intellectuelle, mentale, une « œuvre de l'esprit », donnant lieu à communication » (ibid. p. 457), dans le sens où elle permet de concevoir ou d'évaluer, il s'agit d'une architecture et non d'une réalisation ;
- « L'ingénierie est finalisée par une intention de rationalisation des organisations d'activités au regard de la situation » (ibid.) en vue de l'optimisation et de la rigueur dans l'activité de l'organisation ;
- « Enfin la notion d'ingénierie est utilisée à la fois pour désigner un processus à la fois le processus qu'elle désigne (les activités d'ingénierie) et son résultat (le produit : les documents communiqués, et éventuellement vendus) » (ibid.).

Dans ce sens, la démarche d'ingénierie que nous souhaitons mettre en œuvre est pensée comme un processus qui, dans une volonté d'accompagner et de former les enseignants des spécialités agricoles dans leur travail, doit expliciter la question sur laquelle elle se centre.

3.2 La question de l'existant et du souhaitable

L'ensemble architectural de notre démarche d'ingénierie se centre sur la question des dispositifs excitants en matière de formation des enseignants des spécialités agricoles et de ce qui serait souhaitable (Barbier, 2009a).

Le processus d'identification des existants et le processus de description du souhaitable sont deux « opérations itératives entre elles, mais elles ont néanmoins une autonomie relative de fonctionnement. L'identification des existants se fait au regard du désirable et du souhaitable et la détermination du souhaitable et du souhaité en tenant compte du existant » (ibid. p. 485).

Dans ce sens, notre démarche commence par un état des lieux de la formation des enseignants des spécialités agricoles au Chili (qui, comme nous le verrons, n'est pas une offre très attentive de la spécificité disciplinaire de ces professionnels), poursuivi du cas de formation des enseignants du système d'enseignement agricole français comme une expérience plus pertinente et attentive aux besoins du secteur productif. Dans un deuxième temps, nous formulons notre proposition dans de termes de ce qui serait souhaitable pour la formation des enseignants chiliens.

3.3 Deux objets de ingénierie : l'organisation et la formation

La démarche d'ingénierie, comme signale Barbier (2009a), est similaire du point de vue du processus, mais très différente selon son objet. Comme nous allons l'expliciter dans les deux prochains chapitres, dans la réflexion autour de la formation un deuxième objet émerge : l'institutionnalité de la formation.

Dans ce sens, il s'agira de concevoir ce qui serait souhaitable pour deux objets différents : la formation des enseignants des spécialités agricoles au Chili (objet primaire) et l'institutionnalité de la formation des enseignants du secteur technique et professionnel (objet dérivé).

De cette manière, notre contribution se placera à ces deux niveaux différents mais qui, pour nous, ont une imbrication structurelle.

Synthèse du chapitre 15

Ce chapitre a présenté les éléments indispensables pour aborder le passage de l'analyse du travail enseignant aux pistes pour la formation.

Dans un premier temps, nous avons traité la pertinence de l'analyse du travail enseignant pour proposer des pistes pour la formation. Un premier élément est l'intérêt et la légitimité de penser l'analyse du travail enseignant dans la perspective de la formation. Trois arguments ont été posés en faveur de cette idée : la puissance de la méthode scientifique pour créer des connaissances sur le travail qui peuvent alimenter la formation, la participation des acteurs comme co-constructeurs des connaissances et la présence d'une certaine forme d'apprentissage professionnel « non-envisagé » (à travers le dispositif de recherche et les discussions sur les pratiques professionnelles).

Le deuxième élément est en lien avec la professionnalisation des enseignants par le biais d'une formation alimentée par l'analyse du travail. Comme le travail quotidien des enseignants dépasse la maîtrise d'un ensemble de compétences professionnelles ou d'autres éléments « technoscientifiques » (Tardif et Mujawamariya, 2002), il faut intégrer dans la formation des éléments autres qui rendent le travail un *travail*.

Ensuite, dans un deuxième temps, nous avons présenté la traductologie comme une réflexion qui emploie la notion de traduction comme principe charnière, pouvant lier les connaissances sur le travail enseignant et la formation au travail enseignant. Callon (1986 et 2003) repère trois types de traduction : du grand monde au microcosme du laboratoire, à l'intérieur du laboratoire afin de « faire parler » les phénomènes étudiés et du microcosme vers le grand monde. C'est dans ce troisième type de traduction que l'on peut situer notre projet d'employer les connaissances fondamentales dans l'objectif praxique de penser des pistes pour la formation.

De même, nous avons développé un « décalogue » de principes sur lesquels nous pensons ce processus de traduction :

- Une traduction qui transporte de la connaissance ;
- Une traduction qui est aussi un outil de compréhension ;
- Une traduction dans une logique de transformer sans déformer ;
- Une traduction qui réécrit sans réinventer ;
- Une traduction éthique ;
- Une traduction qui ne prescrit pas ;

- Une traduction à négocier ;
- Une traduction contextualisée ;
- Une traduction limitée ;
- Une traduction inachevée.

Cette sous-partie a été complétée par l'idée du contenu de la traduction comme une transposition des résultats de la thèse (hypothèses sur l'horizon culturel du travail enseignant, du rôle de médiateur culturel de l'enseignant et de la normalisation des difficultés professionnelles) aux savoirs professionnels.

Enfin, nous avons explicité quelques éléments de notre démarche d'ingénierie de la formation et de l'organisation. Ici, nous réalisons un exercice itératif entre l'identification des existants et la réflexion autour de ce qui est souhaitable. Ce processus révèle l'existence d'un objet principal, à savoir la formation des enseignants des spécialités agricoles, et un objet dérivé de ce premier : l'institutionnalité de la formation.

CHAPITRE 16 : Formation et accompagnement des enseignants des spécialités agricoles

Ce chapitre informe sur l'existant en matière de formation et d'accompagnement des enseignants des spécialités agricoles. Il présente les dispositifs qui constituent l'offre chilienne, ainsi que le bilan de l'expérience française en matière de formation de ces professionnels.

Dans ce contexte, la première sous-partie décrit les stratégies mises en place par le gouvernement chilien dans la finalité de former au métier et d'accompagner les enseignants. La deuxième sous-partie passe en revue les divers dispositifs de formation des enseignants des lycées agricoles en France, avec la mise en avant du cas de la formation initiale.

1. Les dispositifs de formation et d'accompagnement du système éducatif chilien

Cette partie est consacrée à expliciter trois éléments : les dispositifs de formation des enseignants des spécialités agricoles, les dispositifs d'accompagnement à l'enseignement et la logique de marché qui structure la formation des enseignants.

1.1 Les dispositifs de formation

Avant d'entrer dans la description des dispositifs de formation proposés aux enseignants des spécialités agricoles, il faut évoquer deux éléments. En premier lieu, les programmes de formation des professeurs au Chili n'échappent pas à la même logique générale que toute formation diplômante proposée au sein du système éducatif : le modèle économique de libre marché installé depuis les années 1980 (Donoso Diaz, 2008). Ceci explique l'existence d'une offre de programmes de formation des professeurs proposée par une multitude d'institutions d'éducation supérieure publiques et privées.

En second lieu, la distinction entre formation initiale et continue des enseignants ne convient pas pour décrire la réalité de l'offre destinée aux enseignants du milieu technique et professionnel agricole. Comme nous l'avons évoqué auparavant, ces enseignants n'ont pas, par la plupart, de formation initiale en pédagogie ; le système actuel permet que des professionnels dans l'un des secteurs productifs enseignent dans les lycées techniques sans posséder des connaissances théoriques et pratiques et/ou un diplôme en pédagogie (Sevilla, 2011b).

En ce qui concerne la formation adressée à ces professionnels, il y a deux dispositifs bien repérables :

- *Plan de regulación pedagógica* (les programmes de régularisation pédagogique) ;
- *Programas de perfeccionamiento docente* (les programmes de perfectionnement des enseignants).

1.1.1 Les programmes de régularisation pédagogique

Il s'agit des programmes à destination de l'ensemble des enseignants du milieu technique et professionnel du second degré, de caractère facultatif et qui conduit à l'obtention du diplôme de professeur de l'enseignement technique.

Bien que nous puissions retrouver ce type de programme dans le pays depuis 1991, c'est en 2008 que neuf universités[127] ont participé à une réflexion commune sur la formation des enseignants du secteur technique et professionnel, dans la finalité de penser un programme national. Parmi ces institutions, deux d'entre elles, d'administration publique, maintiennent dès cette époque ce dispositif[128]. La première est l'Universidad de Santiago de Chile, qui compte avec un programme accrédité[129] et forme actuellement la troisième

[127] Universidad de Tarapacá, Universidad de La Serena, Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad de Talca, Universidad Austral de Chile, Universidad de Magallanes de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha y Universidad de Santiago de Chile.

[128] Une troisième université privée propose depuis 2010 le même diplôme : l'Universidad Católica Silva Henriquez. De même, l'Universidad Católica de Valparaiso ouvre courant 2013 cette formation.

[129] Au Chili existe la *Comisión Nacional de Acreditación* CNA (Comision Nationale d'Accréditation), organisme public qui évalue les institutions de formation supérieure. De même, elle désigne les agences d'accréditation privées (dans une logique d'externalisation de l'évaluation), qui réalisent les processus d'évaluation de la « qualité » des diplômes proposés par les institutions. Cette évaluation conduit à

génération de professeurs techniques. La deuxième est l'Universidad de Playa Ancha, qui ouvrira à nouveau ce programme l'année 2014.

Du point de vue des programmes d'étude proposés par ces institutions de formation supérieure, on peut distinguer les caractéristiques suivantes :

	Universidad de Santiago de Chile		Universidad de Playa Ancha
Durée	2 ans	1 an et demi	3 ans (3.650h)
Destiné à	Techniciens avec un niveau au moins égal au BAC + 3	Professionnels avec un niveau supérieur au BAC + 3	Professionnels et techniciens diplômés d'un organisme d'éducation supérieure reconnu par le Mineduc (sans restrictions)
Unités du programme	**Semestre 1** : Conception du curriculum pour l'éducation technique avec une approche par compétences ; Nouvelles technologies et milieux d'apprentissage ; Formation et lien à l'entreprise ; Théories de l'apprentissage et cycle vital ; Atelier de communication et développement personnel ; Empreinte institutionnelle I. **Semestre 2** : Didactique pour l'enseignement technique ; Planification didactique pour l'enseignement technique avec une approche par compétences ; Stage pédagogique I ; Créativité, innovation et entreprenariat ; Anglais pour le développement des compétences linguistiques ; Empreinte institutionnelle II. **Semestre 3** : Evaluation des apprentissages techniques ; Ethique professionnelle ; Stage pédagogique II ; Séjour technologique en entreprise ; Actualisation technologique de la spécialité ; Empreinte institutionnelle III **Semestre 4** : Empreinte institutionnelle IV ; Stage professionnel ; Activité d'obtention du diplôme ; Examen final	**Semestre 1** : Conception du curriculum pour l'éducation technique avec une approche par compétences ; Nouvelles technologies et milieux d'apprentissage ; Théories de l'apprentissage et cycle vital ; Atelier de communication et développement personnel **Semestre 2** : Planification didactique pour l'enseignement technique avec une approche par compétences ; Didactique pour l'enseignement technique ; Créativité, innovation et entreprenariat ; Anglais pour le développement des compétences linguistiques **Semestre 3** : Stage professionnel ; Activité d'obtention du diplôme ; Examen final	**Semestre 1** : Société, éducation et changement ; fondements de l'éducation technologique ; psychologie de l'éducation ; Formation et compétences professionnelles. **Semestre 2** : Planification et évaluation des résultats du processus d'apprentissage ; Economie et enseignement secondaire technique et professionnel ; Orientation professionnelle. **Semestre 3** : Méthodologie de la recherche en éducation ; Séminaire monographique ; Fonctions et stratégies cognitives ; Analyse et identifications des besoins éducatifs. **Semestre 4** : Education et communauté ; Analyse du système éducatif ; Conception de projets éducatifs. **Semestre 5** : Didactique de l'enseignement technologique ; Méthodologie de la recherche appliquée au contexte de travail ; Séminaire final **Semestre 6** : Travail d'obtention de diplôme
Diplôme	Professeur d'Etat de l'enseignement technique et professionnel		Professeur en éducation technique et professionnelle

Tableau 82. Programmes de régularisation pour les enseignants du secteur technique et professionnel.

l'accréditation pendant 1-6 ans des formations. La non accréditation n'a pas comme conséquence la fermeture des programmes mais l'impossibilité pour les étudiants d'accéder à un crédit avec la caution de l'Etat pour payer leurs études ou à des bourses avec un financement public.

Même si nous n'avons pas pu accéder au détail des contenus de ces programmes, il est possible de réaliser quelques observations critiques :

- **La gestation des programmes**, qui a eu lieu en dehors du travail enseignant en lui-même. Le point de départ de ces programmes est fondé sur les besoins économiques du pays, les besoins déclarés des enseignants (dans une très faible mesure) et les connaissances des concepteurs de la formation dans ce secteur. Tout en reconnaissant le mérite de cette démarche et l'importance des variables employées, ils n'ont pas pris en compte le travail enseignant comme un processus pouvant alimenter la formation ;
- **La disparité des programmes**, qui ont des critères d'accès, de durée et de volume total d'heures assez différents, ce qui ne contribue pas à établir un minimum commun national ;
- **La mise en valeur de l'expérience dans l'enseignement**, qui devrait avoir une place au sein des dispositifs de formation. D'une part, ces dispositifs ne proposent pas la validation d'acquis pour les enseignants qui peuvent justifier un certain nombre d'années dans l'enseignement. D'autre part, l'idée de « stage professionnel » (dans un format classique) ne se justifie pas forcément dans la mesure où il s'agit d'enseignants en poste qui ont de l'expérience dans l'enseignement ;
- **La place de la spécialité enseignée**, dans le sens où il s'agit de programmes ouverts à toutes les disciplines techniques. Le développement d'une didactique disciplinaire reste très réduit dans ce contexte extrêmement hétérogène, en interrogeant sur le rôle du formateur des enseignants (capacité d'entrer dans l'analyse didactique de domaines techniques très divers) ;
- **La compatibilité avec l'exercice dans l'enseignement**. La quantité d'unités d'enseignement par semestre nous laisse penser que le volume horaire est assez lourd (3.650 pour l'un d'entre eux). Dans la mesure où ces programmes sont destinés à des enseignants en poste, il est important de penser à la compatibilité de ces études avec un travail à temps partiel voire à plein temps ;
- **L'analyse des pratiques professionnelles**, les activités professionnelles étant plurielles et complexes requièrent une profonde réflexion. Les pratiques d'enseignement et toutes les autres pratiques professionnelles (planification, correction d'évaluation)

peuvent être étudiées sous l'angle de la réalisation même de l'activité, dimension très ponctuellement abordée dans ces programmes de formation ;

- **Le travail collectif**, les enseignants ne travaillent pas que *pour* les élèves, ils travaillent aussi *avec* eux et, notamment, avec les autres enseignants, les partenaires, les personnels administratif et d'entretien. Dans ce sens, il nous semble que ces programmes se centrent sur l'enseignement comme une activité plutôt individuelle ;
- **L'étude des difficultés professionnelles**, les unités d'enseignement proposées ne semblent pas inclure la possibilité d'entrer dans l'activité de travail par l'étude des difficultés professionnelles, élément qui peut rendre plus dynamique la préparation à l'enseignement ;
- **L'aménagement d'espaces de travail**, les enseignants du secteur technique et professionnel ne travaillent pas avec les mêmes moyens matériels que les enseignants des disciplines générales. Dans ce sens, la salle de classe n'est qu'un des espaces dans lesquels peut se dérouler l'enseignement. Dans la mesure où il y a des déplacements permanents entre la salle et l'atelier technologique (ou l'exploitation agricole) et que ce dernier privilégie la pratique, une orientation pour l'aménagement de ces espaces peut sembler souhaitable.

1.1.2 Les programmes de perfectionnement des enseignants

Pour les raisons évoquées plus haut en lien avec la dominante du marché dans l'offre de formation chilienne, il existe une multitude d'organismes qui proposent une offre de perfectionnement et il est extrêmement complexe de faire une revue de l'ensemble de ces programmes.

A partir des années 2000, le CPEIP (*Centro de Perfeccionamiento, Experimentación, e Investigaciones Pedagógicas*) du Mineduc a piloté une partie importante de l'offre de formation (Donoso Diaz, 2008). Nous pouvons distinguer entre deux types de programmes :

- **A l'initiative et avec le soutien du CPEIP**, signalons les communautés de pratiques, le programme de séjours professionnels, le programme d'appropriation curriculaire, les programmes d'éducation émotionnelle, de formation à distance, d'OFT (objectifs Fondamentaux Transversaux) et d'innovation, parmi d'autres (Donoso Diaz, 2008) ;

- **A l'initiative/réponse des centres de formation**, il s'agit de programmes qui opèrent soit par la réponse à une demande spécifique de l'Etat aux institutions de formation, soit par l'initiative de ces dernières[130]. Dans ce type de programmes, la création et l'exécution sont de la responsabilité des centres de formation, comme c'est le cas du programme d'appropriation curriculaire, de *postitulo en pedagogia* (diplôme de perfectionnement en pédagogie) et bien d'autres.

Ces programmes de perfectionnement sont très difficiles à décrire comme un ensemble, mais nous pouvons signaler quelques caractéristiques générales :

Caractéristique	Description
Genèse	Le plus souvent à l'initiative des centres de formation ou du CPEIP et, plus rarement, en réponse à la demande des enseignants
Destinataires	Les équipes de pilotage, les chefs d'établissement, les enseignants du primaire et du secondaire des disciplines générales
Durée	Journée, quelques jours, quelques semaines et, plus rarement, quelques mois
Contenus	Disciplinaires, pédagogiques, leadership et innovation

Tableau 83. Caractéristiques des programmes de perfectionnement.

Comme l'offre de formation dépend du profil des institutions, elle se restreint à des propositions sur la base des intérêts du corps d'enseignants-chercheurs. Ceci a deux conséquences directes : la faible intégration de la demande des enseignants et des besoins constatables dans les pratiques professionnelles et, comme nous l'avons déjà signalé, l'absence d'une offre spécifique pour les enseignants du secteur technique et professionnel (qui se fait exclusivement par le partenariat entre le CPEIP et un laboratoire de recherche sollicité).

Le site internet du CPEIP (http://www.cpeip.cl) présente une offre de formation adressée fondamentalement aux enseignants du primaire et du secondaire des disciplines générales. Dans un autre site institutionnel, spécialisé dans la formation technique et professionnelle (http://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl), la description des politiques publiques en formation renvoie à la même offre générique que celle présentée auparavant.

[130] La nomenclature des programmes de perfectionnement est assez complexe. L'Etat permet que toutes les institutions privées et publiques, liées d'une manière ou une autre à l'enseignement, proposent des projets pour devenir un *Organismo Técnico de Capacitación* OTEC (Organisme Técnique de Perfectionnement) et de proposer des cours de perfectionnement à la population chilienne, dont les enseignats.

L'information sur les programmes de perfectionnement dirigés exclusivement vers les enseignants des spécialités agricoles ne peut pas être systématisée à cause de la courte durée de ces perfectionnements et le manque d'information. Nous considérons cela comme un indicateur de l'instabilité de ces dispositifs. Toutefois, il est important de signaler que le gouvernement chilien a formalisé en 2008 une demande de perfectionnement destinée aux chefs d'établissements agricoles et aux responsables de cette spécialité auprès du gouvernement français. L'ENFA a pris en charge cette demande, sous la forme d'un accompagnement au développement de projets d'amélioration éducative. Cependant, la participation à ce perfectionnement a été réduite à un petit groupe d'une quinzaine d'établissements sur les 124 qui existent au niveau national.

1.2 Les dispositifs d'accompagnement

Il est possible d'identifier deux dispositifs que l'on peut qualifier d'accompagnement à l'enseignement : l'évaluation des enseignants et le « cadre pour le bon enseignement » (*marco para la buena enseñanza*).

1.2.1 L'évaluation des enseignants

Ce dispositif a été mise en place depuis 2005 dans la finalité d'évaluer tous les enseignants du secteur public et particulier-subventionné. L'évaluation est composée par :

- **Un portfolio pédagogique**, qui doit contenir la planification d'une unité pédagogique (8 heures), l'évaluation de l'unité pédagogique, et la réflexion sur une séance (sur la base d'un enregistrement vidéo) ;
- **Autoévaluation**, sur la base d'une grille élaborée par le Mineduc ;
- **Evaluation des pairs**, sur la base d'une grille élaborée par le Mineduc ;
- **Evaluation du chef d'établissement**, sur la base d'une grille élaborée par le Mineduc.

L'évaluation est notée à partir d'une échelle qui définit 4 niveaux : déficient (*insatisfactorio*), basique (*basico*), compétent (*competente*) et remarquable (*destacado*). L'obtention d'une qualification dans l'une de ces catégories peut être punitive (trois

évaluations déficientes font objet de l'interdiction d'enseigner) ou récompensée (augmentation salariale).

Bien que cette évaluation soit en place, elle ne concerne pas les enseignants du secteur technique et professionnel :

> on reconnaît que l'hétérogénéité des spécialités de l'EMTP [*Enseñanza Media Técnico Profesional*] et les divers niveaux de dispersion et concentration des enseignants TP [*Técnico Profesional*] à l'intérieur de ces spécialités, ont rendu plus difficile le travail technique des programmes et retardé l'incorporation de ces professionnels à l'évaluation. C'est ainsi qu'en 2011, il n'y a que l'AEP [*Asignacion de Excelencia Pedagogica*] qui a fait bénéficier les enseignants du secteur TP d'une évaluation spécifique à eux ; celle-ci consistait à des examens des connaissances disciplinaires et pédagogiques différenciés par spécialité qui, accompagnés d'un portfolio pédagogique, permettent de valoriser leur travail (Sevilla, 2011, p. 15).

Ceci dit, à cette date l'AEP peut être appliquée aux enseignants des secteurs de trois secteurs productifs : services d'alimentation collective, administration et comptabilité[131].

1.2.2 Le « cadre pour le bon enseignement »

Le Mineduc a mis en place depuis 2008 un dispositif nommé *marco para la buena enseñanza* (cadre pour le bon enseignement)[132]. D'une certaine manière, il peut être interprété comme un type d'accompagnement (pour les enseignants et pour les équipes de pilotage) afin de mener les enseignants vers les « bonnes pratiques », dans un lien explicite avec une dérivation (*teaching effectiveness*) du courant anglo-saxon *school effectiveness*.

Ce « cadre », qui prend en compte l'ensemble du processus d'enseignement, propose 4 domaines : la préparation de l'enseignement, la création d'un climat adéquat à

[131] Cette information peut être consulté en http://www.aep.mineduc.cl/mediatp_inicio.html
[132] Le document intégral peut être consulté en http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf

l'apprentissage, l'enseignement pour l'apprentissage de tous et les responsabilités professionnelles.

- **La préparation de l'enseignement**, qui fait référence aux connaissances (des contenus à enseigner, des objectifs du programme d'étude, des élèves) et aux compétences de l'enseignant, mais surtout au processus de conception des cours ;
- **La création d'un climat adéquat à l'apprentissage**, qui fait allusion aux moyens sociaux, affectifs et matériels en tant qu'éléments favorisant les apprentissages ;
- **L'enseignement pour l'apprentissage de tous**, qui met l'accent sur la capacité de l'enseignant à créer des situations qui intéressent l'ensemble des élèves, en gardant une attitude vigilante vis-à-vis du processus individuel d'apprentissage ;
- **Les responsabilités professionnelles**, qui explicitent la nécessité d'une réflexion permanente sur la pratique professionnelle, allant vers la profession, la relation avec les collègues, l'établissement et le système éducatif.

Ces 4 domaines se déclinent dans des critères plus precis qui constituent la base pour une autoévaluation mais aussi pour une évaluation accompagnée pour les équipes de pilotage.

1.3 Institutionnalité de la formation : une logique de marché

Après la description des dispositifs de formation et d'accompagnement au service des enseignants des spécialités agricoles, il est crucial de remonter vers la logique générale qui les structure. Nous avons déjà fait allusion plus haut (début du point 1 de ce chapitre) à la logique de marché (installée dans le système éducatif durant la dictature militaire allant de 1973 à 1990) comme un élément de compréhension de l'hétérogénéité de l'offre de formation et du grand nombre de centres de formation.

Selon Donoso Diaz, la structuration et la condition de la formation des enseignants ne sont que des conséquences de cette logique :

> D'une part, le perfectionnement des enseignants n'est pas complétement centré et conçu d'une façon consistante pour répondre aux problèmes sévères en formation professionnelle – disciplinaire et d'enseignement – que signalent les

> enseignants dans leurs diagnostics. D'autre part, le perfectionnement continu à être abordé comme un phénomène distinct du fonctionnement du marché éducatif et désarticulé du marché de l'emploi des enseignants et des systèmes d'évaluation et rétribution qui opèrent dans notre milieu, mais aussi dans les demandes d'appropriation curriculaire (Donoso Diaz, 2008, p. 449).

En plus, cette dérive provoque, dans le cas particulier de la formation des enseignants du secteur technique et professionnel, la négligence des besoins de ces professionnels. Etant donnée la spécificité de la demande de perfectionnement des enseignants techniques, les organismes de formation supérieure n'ont pas pu répondre au défi d'une offre plus riche :

> [en ce qui concerne la formation] l'une des difficultés qu'a expérimenté leur mise en œuvre est le manque d'institutions d'éducation supérieure au niveau local avec les capacités de donner les cours envisagés. La réponse de ces institutions à l'appel du CPEIP à présenter des propositions pour les développement de cours a été faible du fait de leur manque d'expérience et on a dû opter, dans des certains cas, pour le développement de cours B-learning[133] (Sevilla, 2011, p. 14)

A cet égard, il est impératif de penser d'abord l'institutionnalité de la formation et les limites qu'elle pose à la formation pour, ensuite, penser les modalités et les dispositifs de formation et de perfectionnement.

2. Formation des enseignants des lycées agricoles en France : une expérience

Comme le signale Dominique Groux dans son article paru au numéro 5 de la *Revue française d'éducation comparée* (Groux, 2009), l'intérêt de l'étude comparative est à la fois heuristique (comprendre les fonctionnements et les dysfonctionnements des systèmes

[133] L'expression « B-Learning » vient de l'anglais *blended learning* et fait référence à une modalité semi-présentiel : une partie de la formation en présentiel et une autre en *e-learning* (formation en ligne).

éducatifs, d'une partie du système, des résultats ou des pratiques des acteurs) et transformatif (améliorer les systèmes éducatifs, en transposant quelques éléments).

Cependant, il s'agit d'un processus qui n'est pas dispensé de risques, notamment au niveau de la simplification qui peut opérer quand on pense saisir toute la réalité éducative « Pareille méthode détruit l'objet même de la comparaison dans sa spécificité sociologique, la comparabilité n'étant obtenue qu'au prix d'une mutilation des réalités comparées » (Bourdieu & Passeron, 1967).

Il est donc pertinent d'éclaircir, d'une part, la place et les limites de l'expérience française en matière de formation des enseignants du milieu technique et professionnel agricole dans notre étude sur la réalité chilienne et, d'autre part, de présenter cette expérience de formation.

2.1 L'enseignement agricole français : une expérience en formation des enseignants

Nous accordons une place relativement limitée à l'expérience française en formation des enseignants du milieu technique et professionnel agricole. Il s'agit d'un exercice heuristique, dans le sens où « L'éducation comparée, comme toute science sociale, est idiographique, c'est-à-dire qu'elle étudie des phénomènes individuels, tout en s'efforçant d'être nomothétique, c'est-à-dire de découvrir l'aspect récurrent et général des faits et de formuler des lois » (Lê Thành Khôi, 1983).

De même, il s'agit d'un exercice heuristique limité : nous ne mobilisons pas une véritable comparaison. La fonction de l'expérience française dans notre recherche est celle d'une description d'un cas où la formation des enseignants des spécialités agricoles n'est pas pensée génériquement mais spécifique à ces professionnels.

A cet égard, cette expérience mérite d'être évoquée, dans la finalité d'informer et d'apporter un regard externe au système éducatif chilien.

2.1.1 Une brève contextualisation de l'enseignement agricole

L'enseignement agricole est dispensé dans des établissements qui relèvent soit du secteur public soit du secteur privé. L'enseignement public est sous la tutelle du Ministère en charge de l'Agriculture et il propose une formation allant de la 4e jusqu'au diplôme d'ingénieur, à travers son enseignement secondaire et supérieur.

En accord avec le 4e Schéma prévisionnel national des formations de 2004[134], l'enseignement agricole propose 3 voies de formation et d'enseignement technique agricoles :

- Scolaire, modalité qui accueil de jeunes de la 4e au baccalauréat ;
- Apprentissage, modalité qui accueil des jeunes entre 16 et 25 ans ;
- Continue, modalité pensée comme un dispositif permettant d'améliorer la qualification (spécialisation, perfectionnement) ou d'acquérir un diplôme.

Ce dans cette première modalité que l'on peut trouver l'équivalent des lycées chiliens qui proposent la spécialité en agriculture.

2.1.2 Quelques spécificités des lycées agricoles

Les lycées appartenant à l'enseignement agricole public se divisent en deux :

- Les lycées de l'enseignement général et technologiques agricoles (LEGTA). Ces structures « assurent principalement les formations initiales conduisant aux brevets de technicien, baccalauréats ou brevets de technicien supérieur » (Cosson & Guinol, 1998).
- Les lycées professionnels agricoles (LPA). Ces établissements « assurent principalement les formations initiales conduisant aux certificats d'aptitude professionnelle agricole, brevets d'études professionnelles agricoles, brevets de technicien ou baccalauréats professionnels » (ibid.)

[134] Ce document constitue une « feuille de route » de l'enseignement agricole : il s'agit du projet, des objectifs, des missions et des orientations de l'ensemble du système.

2.2 Les dispositifs de formation des enseignements

L'enseignement agricole fait partie du service public d'éducation et, dans ce sens, le système de recrutement des enseignants est harmonisé avec celui de l'Education Nationale. Par voie d'un concours, les enseignants peuvent accéder au statut de fonctionnaire titulaire.

Pour s'inscrire au concours, il faut être inscrit en Master 2 ou être titulaire d'un Master ou en cours d'obtention d'un titre ou diplôme reconnu équivalent.

Nous pouvons identifier 3 dispositifs de formation des enseignant :

- La formation initiale de niveau master avant le concours ;
- L'accompagnement après l'obtention du concours comme enseignant-stagiaire ;
- L'offre de formation continue

2.2.1 Une formation initiale de niveau master

L'ENFA (Ecole Nationale de Formation Agronomique) est l'organisme qui pilote la formation initiale des enseignants à travers de son Master Enseignement et Formation pour l'enseignement agricole et le développement rural.

Il s'agit d'une formation à dominante professionnelle, reparties en 2 ans (650 heures). La deuxième année de master propose 3 options :

- Enseignements Agricoles (EA), avec un accent sur la didactique, la pédagogie et la connaissance des publics ;
- Ingénierie de Formation (IF), avec un accent sur la didactique professionnelle, l'ingénierie de formation, le conseil et l'accompagnement ;
- Recherche et Expertise (RE), avec un accent sur la recherche, les séminaires et un stage dans un laboratoire.

Master Enseignement et Formation pour l'enseignement agricole et le développement rural				
	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4
Unités d'enseignement	**Agriculture et enseignement agricole :** *Agriculture (30h) *Formation en développement rural (30h) *Epistémologie, questions complexes (45h) *Stage de terrain **Approche disciplinaire :** *Spécialité (90h) *Séminaire (30h) **Autres enseignements :** *TICE (10h) *Langues (40h)	**Stage d'observation :** *Préparation du stage (40h) *Didactique disciplinaire (20h) *Observation en situation (2 semaines) **Recherche :** *S'initier à la recherche en éducation 50h **Approche disciplinaire, interdisciplinaire** *Approche disciplinaire (100h) *Séminaire (30h) **Autres enseignements :** *TICE (10h) *Information-Communication (15h) *Langues (20h)	**Didactique :** *Didactique disciplinaire (44h) *Enseigner-apprendre : des aspects didactiques (31h) **Pédagogie :** *Travailler dans la classe et l'établissement : aspects pédagogiques (75h) **Publics :** *Publics de l'EA : aspects psychologiques et sociologiques (50) **Ingénierie :** Ingénierie de formation (75h) **Stage de pratique accompagnée :** *Formation (40h) *Stage en établissement (5 semaines) **Recherche :** *Parcours individualisé de formation (200h) **Recherche, rédaction du mémoire :** *Recherche (50h) **Préparation au concours** *Préparation (50h)	**Stage de pratique accompagnée :** *Préparation, exploitation du stage (40h) *Stage en classe (5semaines) **Didactique :** *Didactique professionnelle (75h) **Stage de recherche en laboratoire** : *Stage (40h) **Recherche en éducation :** *Rédaction et soutenance de mémoire (25h) **Autres formations :** *TICE (12) *Langues (32) Préparation au concours : *Se préparer aux épreuves d'admission du concours (50h)

Tableau 84. Master ENFA.

Le déroulement du Master ENFA est en modalité semi-présentiel, avec deux regroupements annuels d'une durée d'une semaine (de caractère facultatif). La partie la plus importante est assurée à travers une plateforme de formation à distance.

La place accordée dans la formation à la discipline agricole enseignée est très importante, tout en assurant des enseignements pluriels comme l'apprentissage de langues étrangères, les TICE et au contact direct avec le métier (stages).

2.2.2 Un accompagnement des professeurs-stagiaires

Ce type de formation est destiné aux lauréats des concours de la fonction publique de l'enseignement agricole, en qualité de « professeur-stagiaire ». Il s'agit d'une année de professionnalisation des nouveaux professeurs, sous la responsabilité de l'ENFA[135]. En fonction du type de concours passé (externe ou interne), deux formations coexistent.

D'une part, la formation **à l'issue du concours externe** prend ses objectifs du « référentiel métier »[136], des missions[137] des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) et des programmes d'enseignement du Ministère de tutelle. Le cœur de cette formation est l'apprentissage de l'enseignement d'une discipline, les stratégies de gestion de la classe et le développement d'un projet pédagogique.

La formation se déroule en deux temps :

- Situation professionnelle, à travers un dispositif d'affectation à l'un des établissements agricoles publics. Les stagiaires assument une charge de travail correspondant à 12h par semaine (2/3 de temps) ;
- Formation professionnelle, à travers un dispositif de banalisation de la journée du lundi, trois regroupements à l'ENFA (entre 2 et 3 semaines chacun) et un stage en milieu professionnel. En tout, le volet de formation correspond à 1/3 de temps.

La logique mobilisée est celle d'une co-formation où il y a plusieurs acteurs qui interviennent : un conseillé pédagogique et un équipe de formateurs ENFA.

D'autre part, la formation **à l'issue du concours interne** est basée sur le principe que les lauréats de ce concours possèdent une expérience professionnelle et sont déjà en service

[135] Plus d'information sur les modalités de recrutement:
http://www.enfa.fr/fr/wp-content/uploads/2009/05/DGERN20132096Z.pdf
[136] Ce référentiel peut être consulté sur :
http://www.enfa.fr/fr/wp-content/uploads/2009/05/Referentiel_EA_site_ENFA.pdf
[137] Les cinq missions sont : (1) la formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue ; (2) l'animation et le développement des territoires ; (3) l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes et l'insertion sociale et professionnelle des adultes ; (4) des activités de développement, d'expérimentation et de recherche appliquée et (5) des actions de coopération internationale, notamment en favorisant les échanges et l'accueil d'élèves, apprentis, étudiants, stagiaires et enseignants.

dans un lycée. Il s'agit ici d'un parcours individualisé qui tient compte d'un projet professionnel.

Un plan de formation est négocié avec les formateurs de l'ENFA afin de prendre en compte la spécificité des projets individuels de chaque professeur-stagiaire, qui prend en compte le référentiel sur le métier d'enseignant en lycée agricole. Dans cette logique, la formation a une durée de 6 semaines avec :

- Deux regroupements à l'ENFA
- Un stage pédagogique dans un autre établissement que celui d'appartenance.

2.2.3 Une offre de formation continue

L'offre de formation continue se construit avec la participation de plusieurs organismes de pilotage (Ministère de l'Agriculture, centres régionaux et locaux) et de formation (ENFA, AgroSup Dijon, Agrocampus Ouest, Montpellier Supagro, La Bergerie Nationale (CEZ), et ENITA de Bordeaux).

Nous pouvons identifier 3 types de programme :

- Le programme national de formation de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) ;
- Le programme national du Secrétariat général (SG) ;
- Les programmes régionaux de formation (PRF).

L'ensemble de l'offre de formation est bâti sur des choix ministériels, les propositions des centres de formations et les besoins des acteurs qui parviennent par l'intermédiaire d'un interlocuteur (Correspondant Local de Formation COLOFO ou CLF).

Les 3 types de programme de formation sont destinés à des acteurs divers de l'enseignement agricole :

	Offre nationale		Offre régionale (parfois ouverte à l'inter-région)	
Acteurs concernés	DGER	SG	GRAF (Délégué Régional à l'Animation et la Formation)	FORMCO (formation continue)
- Membres équipe de direction - Enseignants formateurs - Personnels non enseignants	Formations destinées prioritairement aux agents des EPLEFPA et ouverts aux agents des services déconcentrés.	Formations destinées en priorité aux agents des services déconcentrés et ouvertes aux agents des EPLEFPA.	Formations destinées prioritairement aux agents des EPLEFPA et liées à la dimension éducative. Elles sont également ouvertes aux autres publics du Ministère	Formations destinées aux personnels des services déconcentrés et liées à la dimension technique du métier. Elles sont également ouvertes aux autres publics du Ministère

Tableau 85. Les programmes de formation continue de l'enseignement agricole[138].

L'accès aux formations est sans coût de participation aux frais pédagogiques et les coûts de séjour sont pris en charge par la région (s'il y a des crédits disponibles) ou à travers les fonds de formation. En ce qui les concerne, les enseignants ont droit à 20 heures de formation par an.

Enfin, l'offre de formation est renouvelée chaque année et elle se complète par des dispositifs « hors programme » proposés par l'Education nationale et/ou les centres de formation.

[138] Ce tableau a été repris de : http://www.safo.chlorofil.fr/offre/noteserv.cfm#modalite

Synthèse du chapitre 16

Ce chapitre a abordé ce que nous avons nommé « l'existant » sur la formation et l'accompagnement des enseignants des spécialités agricoles au Chili et en France.

Dans un premier temps, nous avons fait revue des différents dispositifs dans le contexte du pays hispanophone, où on a identifié un programme de régularisation pédagogique et un programme de perfectionnement. Pour ce premier, il s'agit d'un diplôme de niveau BAC + 5, adressé fondamentalement aux techniciens et aux professionnels de tous les secteurs productifs confondus en poste affecté à un établissement. Il s'agit d'une formation assez lourde (3.650 heures pour l'un d'entre eux), proposée au sein de plusieurs universités avec des unités d'enseignement et des critères de sélection relativement divers.

En ce qui concerne les programmes de perfectionnement, il sont soit à l'initiative du CPEIP (*Centro de Perfeccionamiento, Experimentación, e Investigaciones Pedagógicas*) soit à la initiative des centres de formation, en constituant une offre de formation souvent externalisée (sous la gestion des organismes de formation) et construite sur la base de la capacité de ces centres.

De même, nous avons repéré des dispositifs d'accompagnement, dont un dans une logique d'évaluation des enseignants et un autre dans une logique d'appui et d'homologation des pratiques, sous l'idée des « bonnes pratiques » d'enseignement. En tout, ces dispositifs ne prennent pas en compte la spécificité disciplinaire des enseignants des spécialités agricoles.

La description de cet ensemble des dispositifs nous a permis d'identifier une structure basée sur l'idée de libre marché (Donoso Diaz, 2008) qui, d'une part, ouvre la formation aux propositions des centres de formation publics et privés en absence d'un projet-pays repérable et, d'autre part, n'accorde pas une place aux besoins spécifiques des enseignants du milieu technique et professionnel et, encore moins, des enseignants des spécialités agricoles.

Dans un deuxième temps, nous avons décrit les programmes de formation au sein de l'enseignement agricole public français, afin de connaître une expérience de formation des

enseignants des spécialités agricoles. Nous pouvons identifier 3 dispositifs de formation : la formation initiale de niveau master, l'accompagnement aux professeurs-stagiaires (les lauréats des concours) et l'offre de formation continue.

En ce qui concerne la formation initiale (master), elle se déroule sur 2 ans (650 heures de formation) et elle propose 3 options (Enseignements Agricoles, Ingénierie en Formation et Recherche et Expertise). De même, le master propose une modalité semi présentielle.

La modalité d'accompagnement des lauréats relève du type de concours. La première est dédiée au concours interne et est basée sur une contractualisation entre les formateurs ENFA et les professeurs-stagiaires qui prend en compte l'expérience professionnelle et le projet des enseignants, le référentiel du métier et les propositions de l'équipe de formateurs. La deuxième modalité est celle du concours externe et elle se décline en 2/3 du temps en situation professionnelle et 1/3 en formation.

Enfin, le dispositif de formation continue propose 3 programmes différents : le premier national, de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) ; le second national, du Secrétariat général (SG) et les derniers régionaux (PRF). L'offre de formation continue se renouvelle chaque année, à partir des propositions du ministère de tutelle, des centres de formation et des besoins spécifiques des enseignants canalisés par les Correspondants Locaux de Formation.

CHAPITRE 17 : Institutionnalité et scénarios de formation

Ce chapitre présente les propositions pour repenser la formation des enseignants des spécialités agricoles au Chili. Etant une démarche proche à l'ingénierie de la formation, on opère sur la base d'éléments multiples : les apports issus de la thèse, la réflexion sur les dispositifs de formation existants et leur rationalité sous-jacente et l'expérience française en formation.

La première sous-partie est dédiée à l'institutionnalité de la formation initiale et continue de l'ensemble des enseignants du milieu technique et professionnel, tandis que la deuxième se concentre sur les pistes pour la formation des enseignants des spécialités agricoles, sous la forme des scénarios de formation.

1. Intitutionnaliser : un lien entre recherche et formation

Comme nous l'avons signalé auparavant, depuis la disparition de l'Instituto Pedagógico Técnico en 1979 pour des raisons économiques, aucun organisme n'a repris le rôle de former les enseignants du secteur technique et professionnel. A la différence des pédagogies en disciplines « traditionnelles » (Histoire, Mathématiques…) qui ont été ouvertes dans les universités publiques et privées de tout le pays durant la restructuration de l'enseignement supérieur[139], les programmes de formation des enseignants techniques ont simplement été oubliés.

Le modèle de formation au Chili n'a pas été épargné par le système économique de libre marché installé dans le pays dans les années 1980, en intégrant une logique de

[139] On fait référence ici à la restructuration réalisée durant la dictature militaire. Avant, il y a avait deux universités dans le pays, avec des centres régionaux : l'Universidad de Chile et l'Universidad Técnica del Estado. Après la restructuration, chaque centre régional s'est transformé en université indépendante et des nouvelles universités privées et des instituts de formation technique et professionnelle se sont ouverts en grand nombre.

développement de « capital humain ». L'une des conséquences a été l'imposition d'un nouveau paradigme : la formation des enseignants de toutes les disciplines se soumet à la rentabilité économique qu'elle peut apporter aux centres de formation.

Le Chili n'est pas le seul pays dans cette logique :

> Parmi l'ensemble des options politiques prises, deux grandes tendances semblent se dessiner pouvant être associées à deux pôles distincts. Le premier pôle s'inspire d'un courant néolibéral, le projet éducatif évoluant dans la perspective du développement du potentiel humain ; le second pôle peut être qualifié d'humaniste, étant donné que l'éducation est surtout envisagée sous l'angle de l'idéal de justice sociale (Tardif et Lessard, 1999, p. 542).

C'est cette « rationalité »[140] générale qui structure l'offre de formation actuelle ; les programmes de régularisation pédagogique et les programmes de perfectionnement des enseignants, assurés par plusieurs organismes publics et privés, lui sont soumis. La critique que l'on peut faire de cet aspect sous-jacent aux politiques de formation est que l'on se base sur l'externalisation des services de formation et, en conséquence, sur la capacité et l'intérêt (économique, scientifique) des centres de formation au détriment des besoins des acteurs.

Il est essentiel de plaider pour une institutionnalité de la formation des enseignants du secteur technique et professionnel, afin de la protéger du principe de rentabilité qui nuit au développement d'un projet-pays en formation. Bien évidemment, il doit s'agir d'une proposition qui joue avec les règles imposées par le modèle économique, en demandant à l'Etat un rôle plus dynamique mais dans aucun cas l'utopie d'une prise en charge total :

> une telle proposition implique un Etat politiquement actif comme régulateur et organisateur du système enseignant dans tout son sens et qui possède les attributions pour accomplir sa tâche. Ceci est un contresens dans un schéma de

[140] L'emploi de la notion de rationalité nous semble approprié, au sens de l'interprétation de Foucaul de l'existence d'« un certain type de rationalité dans la pratique gouvernementale, un certain type de rationalité qui permettrait de régler la manière de gouverner sur quelque chose qui s'appelle l'État » (Foucault, 2004). Sans aller plus loin, cette rationalité peut être comprise comme étant à la fois axiologique, valeurs et idéaux de tout type, et instrumentale, comme un ensemble de moyens pour atteindre un objectif (Weber, 1959).

> marché ou dans un modèle où l'Etat est subsidiaire, en conséquence on exige d'une manière quelque chose qui est au-delà d'un fait concret que l'on ne veut pas ou que l'on ne peut pas changer (Donoso Diaz, 2008, p. 451).

Dans ce contexte, nous abordons d'abord les éléments à prendre en compte pour la création d'une institutionalité, ainsi que ses objectifs pour, ensuite, décrire notre proposition.

1.1 Institutionnalité de la formation : les éléments et les finalités

Etant donnée l'absence d'une institution repérable qui soit le moteur de la formation de l'ensemble des enseignants du milieu technique et professionnel[141], nous identifions un certain nombre d'éléments à prendre en compte pour penser cette nouvelle institutionnalité :

- **La prise en charge de la formation initiale et continue des enseignants**, à travers la conception, le développement et la mise en place de programmes de haute qualité afin de former les enseignants en question ;
- **L'installation d'une recherche spécifique en pédagogie et didactique dans le contexte technique et professionnel** ; ayant pour objectif le développement scientifique de ces thématiques dans la double finalité heuristique (les savoirs savants sur l'enseignement en contexte technique et professionnel) et praxique (alimenter la formation des enseignants) ;
- **La mise en relation entre la recherche et la formation** ; à partir de l'élément antécédent, il s'agit d'assurer un moyen scientifique pour, d'une part, alimenter la formation et, d'autre part, pour alimenter la recherche avec le contact direct entre chercheurs et praticiens ;
- **La création d'une articulation entre le milieu de l'enseignement du second degré et l'éducation supérieure** ; dans la finalité de piloter une réflexion collective sur la compatibilité entre les programmes d'études des lycées techniques et la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur (Validation d'Acquis et de l'Expérience VAE) ;

[141] Selon la *Base de idonidad docente* du Mineduc réalisée en 2010, le Chile compte avec environ 16.600 enseignants qui travaillent dans les lycées du secteur technique et professionnel, dont 8.000 assurent les disciplines générales et 8.600 les disciplines techniques (Sevilla, 2011a). Ce chiffre justifie largement l'existence d'un organisme spécifique, car ces enseignants forment environ 204.000 élèves, soit 44.7% des effectifs du pays.

- **Le repérage des besoins en formation**, déclarés par les enseignants mais aussi constatés pour la recherche, dans la finalité de rendre plus pertinente les formations proposées mais aussi plus liées à la réalité de terrain ;
- **L'accompagnement du travail enseignant dans un sens plus large**, tem que l'amélioration de l'ensemble des pratiques professionnelles mais aussi le pilotage des lycées et le développement de projets éducatifs, dans une logique partenariale ;
- **La valorisation sociale des diplômes techniques du secondaire**, à travers la qualité et la pertinence de la formation des lycées ;
- **Le suivi et l'insertion professionnelle des élèves**, comme un facteur déterminant pour étudier de façon permanente l'impact réel des formations proposées aux jeunes sur leur emploi ;
- **L'étude de la situation matérielle des établissements et l'usage des matériels**, dans la mesure où elle est une dimension peu étudiée (voire pas du tout) et, malgré cela, indispensable pour le développement des apprentissages des élèves ;
- **Le projet pays en éducation technique et professionnel**, dans la mesure où il faut contribuer à l'égalité de chances au niveau national en ce qui concerne la formation technique et professionnelle et éviter l'émergence de *ghettos* éducatifs ;
- **Le saut qualitatif de l'éducation technique et professionnelle**, à travers une institution qui puisse apporter des éléments scientifiques à la décision politique en matière de formation technique et professionnelle dans le pays.

Sur la base ces éléments et ces finalités, on propose ci-dessous la création d'une nouvelle institutionnalité pour la formation et l'accompagnement des enseignants du secteur technique et professionnel.

1.2 Institutionnalité de la formation : une proposition

Afin de prendre en charge l'ensemble des défis soulevés plus haut, nous proposons la création d'un institut de recherche et formation des enseignants techniques. Celui-ci aurait comme objectif principal d'assurer la recherche en pédagogie et didactique en contexte technique et professionnel et la formation initiale et continue des enseignants de tous les secteurs productifs.

Il s'agirait d'un organisme complétement financé par l'Etat et rattaché à une université publique reconnue par son offre de formation liée à des disciplines technologiques (Universidad de Santiago de Chile, Universidad Tecnologica Metroplitana, Universidad de Talca). La structure de fonctionnement serait la suivante :

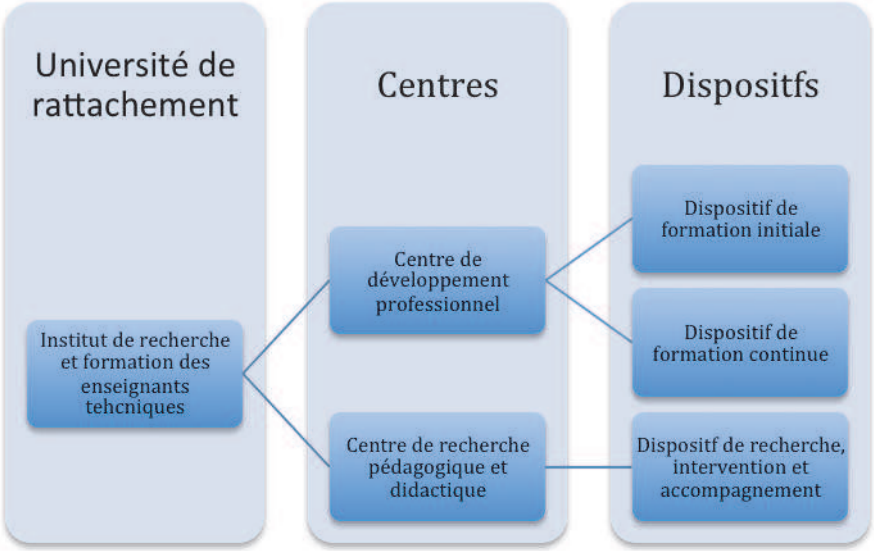


Figure 30. Organisation de l'Institut de Recherche et Formation des enseignants techniques.

L'institut devrait compter avec deux centres en communication permanente :

- **Le centre de développement professionnel**, qui prendrait en charge l'ensemble de l'offre de formation, à travers deux dispositifs (formation initiale et formation continue) ;
- **Le centre de recherche pédagogique et didactique**, qui s'occuperait de la recherche en pédagogie et didactique des disciplines enseignées en contexte technique et professionnel, du développement des projets d'intervention et d'accompagnement dans les lycées.

Cette institution devrait avoir trois équipes : l'équipe des enseignants-chercheurs qui interviennent dans les deux centres (issus des 15 secteurs productifs qui proposent l'enseignement technique et professionnel), l'équipe administrative qui gère l'inscription dans les formations et les projets partenariaux (intervention, recherche, accompagnement) et l'équipe de support technique (plateforme d'apprentissage à distance, hall technologique).

Avec des moyens conséquents aux défis de faire de la recherche et de former les enseignants, cet institut pourrait compter avec les conditions humaines et matérielles pour impulser un saut qualitatif à l'enseignement technique et professionnel, au bénéficie de presque la moitié de la population scolaire de niveau secondaire du pays.

2. Des scénarios de formation initiale et continue

Afin de proposer les pistes pour la formation des enseignants des spécialités agricoles, nous explicitons dans un premier temps les principes qui fondent les scénarios de formation pour, dans un deuxième temps, décrire ceux de formation initiale et continue que nous proposons.

2.1 Les principes des scénarios de formation

La formation des acteurs est un enjeu majeur et le défi est de réfléchir à un dispositif adapté (en contenu et en forme) au cas des enseignants des spécialités agricoles.

Afin de proposer des scénarios de formation, nous explicitons : les modalités de formations qui nous semblent pertinentes, les savoirs professionnels en jeu et les limites des scénarios.

2.1.1 Les modalités de formation

L'introduction d'une distinction entre les diverses modalités de formation s'avère essentielle pour penser quels sont les dispositifs les plus adaptés à la réalité chilienne et, en particulier, au cas étudié.

Selon Barbier (2009c), la diversité des dispositifs de formation se présente au niveau du format temporel (durée), des lieux d'apprentissage (lieu de travail, centre de formation, à domicile), des dispensateurs (l'État, les centres de formation privés, associations) et de désignation du champ (formation continue, formation tout au long de la vie, cours pour adultes, accompagnement).

A cette diversité se joignent les différents enjeux auxquels les dispositifs tentent de répondre, les formes d'émergence, les acteurs dominants de la promotion de ces dispositifs, le public ciblé et les finalités affichées et les accents dans la structuration de ces dispositifs. Le tableau ci-dessous détaille ces éléments :

	Dispositifs qualifiants et certifiants, et intention dominante de positionnement dans les espaces d'activité	**Dispositifs de perfectionnement, et intention dominante de transformation d'activités en cours**	**Dispositifs d'insertion, et intention dominante d'entrée dans des espaces d'activités**
Enjeu principal	Changer la position ou faire reconnaître un changement de position dans un espace où on est déjà présent	Transformer sa propre activité	Occuper une place ou une position dans un champ où l'on n'est pas (plus) présent
Exemple de formes d'émergence	Dispositifs de promotion sociale et/ou professionnelle de (re) conversion, rattrapage, congé formation	Dispositifs d'amélioration de compétences, de recyclage, d'entretien, d'actualisation des connaissances, de développement	Dispositifs jeunes, dispositifs chômeurs longue durée ou dispositifs à l'intention de populations spécifiques
Acteurs dominants dans la promotion	*Pouvoirs publics dans l'exercice d'une fonction de qualification des populations *Public concerné par le rapport des investissements, souvent importants, consentis	Entreprises et organisations dans une fonction de gestion de leurs processus de production	Pouvoirs publics dans une fonction d'encadrement social
Publics-cible privilégiés de fait, et types de finalités affichées	*Public déjà en mobilité *Objectifs en rapport avec les activités de la position pour laquelle la reconnaissance est attendue	*Acteurs proches des enjeux de production ou occupant des positions stratégiques dans la production *Objectifs définis sur le registre de la maîtrise, de la compétence, du professionnalisme, de l'efficacité	*Groupes sociodémographiques considérés comme susceptibles d'entrer dans des formes d'activité « normales » *Objectifs définis sur le registre des savoir-être, de l'autonomie et de l'employabilité
Accents portés dans la structuration des dispositifs	*Individuel *Espaces spécialisés de formation *Temps long, comportant une part importante de communication de contenus *Rapports de formation donnant une place importante aux personnels de formation, de profil éventuellement enseignant	*Correspondance entre unités cibles pour l'organisation des moyens de formation et les unités de travail *Proximité entre lieux de formation et lieux d'activité réelle *Temps court privilégiant la mobilisation de l'activité réelle et l'expérience professionnelle *Implication possible des participants dans la conduite des dispositifs ; profil de formateur pour les personnels de formation	*Groupe de personnes dans la même situation *Inclusion dans les dispositifs de parcours d'activité, dans les espaces d'insertion visés *Durée courte, mais préparation possible à d'autres dispositifs *Appel constant à l'autonomie des participants ; profil d'accompagnateur pour les personnels de formation

Tableau 86. Grandes formes sociales de la formation. Extrait de Barbier, 2009c, p. 239.

Pour répondre d'une façon pertinente au défi de former les enseignants des spécialités agricoles, il nous semble que l'offre doit proposer :

- Un dispositif de formation initiale, à travers une modalité qui donne accès à la titularisation dans le poste et qui assure un accompagnement à l'enseignement. Celle-ci doit tenir compte de l'expérience des enseignants (comme c'est le cas du concours interne des enseignants du système français) ;
- Un dispositif de formation continue, avec des programmes nationaux pilotés par le Mineduc et des programmes prenant en compte les besoins réels des enseignants.

De même, l'ensemble des dispositifs doit avoir des caractéristiques qui assurent une couverture nationale (compte tenu de la taille du territoire national) et un lien fluide avec le travail enseignant, à travers :

- Des modalités pertinentes à la réalité géographique, afin de permettre l'accès aux enseignants éloignés et d'assurer leur participation ;
- Des contenus liés aux savoirs professionnels, avec leurs objets théoriques, pratiques et réflexifs ;
- De l'analyse de pratiques réelles et du travail en situation, en tant qu'espace privilégié pour la co-élaboration des savoirs professionnels.

A cet égard, nous identifions deux types de dispositif à proposer : les dispositifs qualifiants et certifiants (formation initiale) et les dispositifs de perfectionnement (formation continue). Ces deux types de dispositifs seront repris plus loin pour penser les scénarios de formation.

2.1.2 Des savoirs professionnels en jeu

Comme nous l'avons signalé auparavant, les composantes de la zone de médiation culturelle repérées dans la thèse sont « traduites » dans des termes de « savoirs professionnels » (Bourdoncle, 1994). Dans ce sens, ils contribuent à « mettre à jour » ces savoirs :

- **Les valeurs et les croyances**, composante de la zone de médiation culturelle qui renvoie au projet de formation personnelle (désirabilité sociale) et professionnelle (utilité sociale) des élèves. Celle-ci peut mener les enseignants en formation ou en poste à réfléchir sur des éléments qui rendent difficile la mise en œuvre de ce projet (la quantité de contenus à aborder dans les cours, les priorités du système sur les résultats et l'éducation familiale) ;
- **Les projets, les rôles et les objectifs**, composante qui renvoie d'une part au rôle de médiateur de l'enseignant (entre les espaces professionnel et scolaire) et d'autre part aux prescriptions (formelles comme celles du Mineduc et informelles comme celles venant des entreprises). Le premier élément peut être pensé à partir de la contribution de la formation à l'activité professionnelle, les conditions matérielles comme partie prenante des situations d'enseignement et l'importance du travail collectif. Le deuxième élément peut être abordé à partir de la tension rencontrée entre former aux valeurs, à la spécialité, aux disciplines générales, etc.
- **Les savoirs**, composante qui renvoie aux difficultés professionnelles comme étant partie de la nature du travail enseignant, la reconnaissance du travail comme un facteur contribuant au climat, le rapport à la pratique comme source de la maîtrise des tâches professionnelles, l'importance du lien entre travail individuel et collectif pour l'organisation et l'expérience comme source d'apprentissage professionnelle. Cette composante peut faire objet du repérage des savoirs pour enseigner (la difficulté de l'actualisation pédagogique, la nature difficile du travail, la reconnaissance le temps réduit pour préparer les cours, les problèmes relationnels comme difficulté pour le travail collectif) et à enseigner (la difficulté de l'actualisation des savoirs professionnels et les ressources et l'infrastructure comme facteur qui favorise/limite l'apprentissage des élèves).
- **Les conditions matérielles**, qui renvoie aux ressources, à l'exploitation agricole et aux conditions contractuelles. Cette dernière composante peut être pensée comme une source des savoirs liés à la gestion et l'usage du matériel à disposition, le travail dans des conditions austères (matérielles et contractuelles).

A des titres différents, cet ensemble de savoirs professionnels sera partie intégrante des différents scénarios de formation qui font partie de notre proposition, à travers un module nommé « problématiques du travail enseignant ».

2.1.3 Les limites: des scénarios à négocier et à compléter

Le processus d'élaboration des scénarios de formation mobilise des éléments assez divers : certains résultats de la thèse (savoirs professionnels), l'état des lieux de la formation au Chili et l'expérience française en formation des enseignants des spécialités agricoles. Cependant, nos propositions sont formulées dans les termes d'une architecture générale des dispositifs de formation et des modalités de travail. Nous ne proposons dans aucun cas des contenus détaillés de chaque unité d'enseignement.

Les scénarios que nous proposons portent les limites de toute conception à négocier avec les acteurs sociaux : elle prend en compte la recherche et le contexte, mais il faut la compléter par une étude de faisabilité et par un travail collectif. Dans ce sens, la place des hommes politiques, des équipes de pilotage et des enseignants eux-mêmes s'avère crucial pour un processus de négociation[142].

Pour nous, la création de conditions de discussion passe par :

- La création d'un espace de travail avec les acteurs sociaux (enseignants, chefs d'établissement, hommes politiques, chercheurs) ;
- La volonté politique de faire évoluer la formation des enseignants techniques ;
- L'allocation des moyens à la hauteur de l'élaboration d'une offre de formation adaptée ;

Bien que ces aspects dépassent largement notre marge de manœuvre et le cadre de cette thèse, il faut initier ce processus fortement stratégique et politique. Dans ce sens l'une

[142] L'un des éclairages de l'ouvrage *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*, dirigé par Lantheaume (Bressette-Holland & Coste, 2008), porte sur l'importance de la valorisation du travail. L'inclusion des enseignants dans la discussion sur leur formation est accompagnée par une dimension qui touche la reconnaissance des ces professionnels : ils apportent à l'éducation avec leur travail et avec ses savoirs professionnels.

des perspectives de travail est l'élaboration d'un rapport informant les résultats de la thèse et les recommandations en matière de formation à destination de l'ensemble des acteurs sociaux.

2.2 Des scénarios de formation

L'architecture transversale de l'ensemble des scénarios que nous proposons se structure par la notion des types de savoirs professionnels à exploiter dans la formation : théorique, pratique et réflexif. La mise en œuvre de ces types des savoirs opère par la distinction de trois volets spécifiques à chaque unité d'enseignement proposée au travers desquels on aborde les différents contenus :

- Le volet théorique, qui a par objectif la transmission des savoirs disciplinaires et pédagogiques ;
- Le volet pratique, qui met en avant la mise en jeu des connaissances au travers des exercices d'analyse et de mise en situation ;
- Le volet réflexif, qui revient sur la pratique avec une visée analytique, critique et évaluation.

La présentation des scénarios de formation se décline en deux volets : les dispositifs de formation initiale et les dispositifs de formation continue.

2.2.1 Formation initiale : dispositif qualifiant à l'enseignement et dispositif de régularisation

Les deux types de proposition découlent de la formation initiale :

- **Un scénario de qualification à l'enseignement**, destiné aux intervenants dans les lycées agricoles issus d'une profession liée directement au secteur productif. Cette qualification pourrait leur permettre d'enseigner ponctuellement et de devenir « maître de stage » dans l'entreprise, sous la responsabilité pédagogique d'un enseignant titulaire affecté à un lycée agricole.

Il s'agirait d'une formation courte (3 mois) qui leur permettrait d'appréhender fondamentalement les problématiques liées à la jeunesse, les stratégies de préparation de réalisation et d'évaluation d'une unité d'enseignement et de l'aménagement des espaces de travail et de l'emploi d'outils professionnels à des finalités pédagogiques.

Qualification à l'enseignement et à l'encadrement de stage			
Durée : 3 mois / Une journée par semaine / 96 heures d'enseignement en présentiel			
Unité d'enseignement	**Volet théorique**	**Volet pratique**	**Volet réflexif**
1. Planification et évaluation éducative (24 heures)	*Types de planification *Types d'évaluation *Evaluation des processus éducatifs et productifs *Planifier et évaluer par compétences *Programmes d'étude, projet éducatif *Transversalité	*Préparation d'une planification annuelle (incorporation de contenus transversaux) *Planification d'une unité d'enseignement (8heures) *Réalisation d'une évaluation	*Analyse des difficultés dans le processus de planification et évaluation *Analyse des limites et des potentialités de la planification et de l'évaluation scolaire
2. Problématiques de la jeunesse (16 heures)	*Orientation personnelle et vocationnelle *Stratégies de repérage	*Etude de cas d'un élève : suivi et stratégies d'accompagnement personnel et vocationnel	*Analyse collective, évaluation des stratégies mises en place
3. Aménagement d'espaces et de temps de travail scolaire (24 heures)	*Contexte scolaire et réalité éducative *Les phases d'une séance d'enseignement *L'usage pédagogique des outils agricoles *Espaces et temps d'apprentissage	*Aménagement de l'espace de travail scolaire (projet d'intervention)	*Analyse des résultats et du fonctionnement de l'espace scolaire
4. Analyse des pratiques individuelles et collectives (32 heures)	*Critères de l'analyse de pratiques *Théories de l'action *Le rôle de l'enseignant, des équipes pédagogiques, administratives, d'entretien et de pilotage	*Réalisation et enregistrement d'une séance d'enseignement *Mener une réunion d'équipe pédagogique	*Pratique individuelle : analyse de la séance (parties), activités, difficultés *Pratique collective : analyse de la réunion de travail

Tableau 87. Formation initiale : scénario de qualification à l'enseignement et à l'encadrement de stage.

- **Deux scénarios pour la régularisation**

Ce premier scénario est adressé à tout technicien (de niveau secondaire ou supérieur) avec une formation et/ou une expérience dans le milieu agricole. Elle conduit au diplôme de Professeur de l'enseignement technique et professionnel :

Scénario 1 de formation initiale	
Candidat	- Inférieur à BAC + 3 - Expérience professionnelle dans le secteur agricole supérieure à 5 ans (sans expérience ou moins de 5 ans, soumis à test de sélection) - Enseignant en poste depuis moins de 5 ans
Modalité	semi-présentiel / 3 regroupement semestriels de 2 jours (192h en présentiel, 450h en ligne)

Durée	2 ans		
Unités d'enseignement			
	Volet théorique	**Volet pratique**	**Volet réflexif**
1. Histoire de l'éducation	*Histoire de l'éducation chilienne *Education comparée *Théories de l'apprentissage	*Etude de cas : politiques éducatives dans l'établissement scolaire	*Analyse critique sur les politiques internes et externes à l'établissement
2. Conception de projets d'innovation et entreprenariat	*Les phases d'un projet *Financement d'un projet *Mise en place	*Mise en place d'un projet d'innovation collectif avec les élèves	*Evaluation du projet : résultats productifs, résultats pédagogiques
3. Actualité productive et technologique	*Séminaire d'actualité technologique de la spécialité *Organisation de l'entreprise et processus de production	*Mise en place de l'enseignement d'un processus productif complet	*Analyse critique sur l'enseignement autour du processus productif
4. Problématique de la jeunesse	*Orientation personnelle et vocationnelle *Stratégies de repérage	*Etude de cas d'un élève : suivi et stratégies d'accompagnement personnel et vocationnel	*Analyse collective, évaluation des stratégies mises en place
5. Planification et évaluation éducative	*Types de planification *Types d'évaluation *Evaluation des processus éducatifs et productifs *Planifier et évaluer par compétences *Programmes d'étude, projet éducatif *Transversalité	*Préparation d'une planification annuelle (incorporation de contenus transversaux) *Planification d'une unité d'enseignement (8heures) *Réalisation d'une évaluation	*Analyse des difficultés dans le processus de planification et évaluation *Analyse des limites et des potentialités de la planification et de l'évaluation scolaire
6. Stratégies pour l'enseignement	*Communication et techniques de protection de la voix *Gestion des groupes *Prise en charge de l'hétérogénéité de la classe	*Suivi de l'apprentissage individuel et collectif des élèves dans le travail en situation d'enseignement	*Analyse collective et évaluation du suivi
7. Aménagement d'espaces et de temps de travail scolaire	*Contexte scolaire et réalité éducative *Les phases d'une séance d'enseignement *L'usage pédagogique des outils agricoles *Espaces et temps d'apprentissage	*Aménagement de l'espace de travail scolaire (projet d'intervention)	*Analyse des résultats et du fonctionnement de l'espace scolaire
8. Analyse des pratiques individuelles et collectives	*Critères de l'analyse de pratiques *Théories de l'action *Le rôle de l'enseignant, des équipes pédagogiques, administratives, d'entretien et de pilotage	*Réalisation et enregistrement d'une séance d'enseignement *Mener une réunion d'équipe pédagogique	*Pratique individuelle : analyse de la séance (parties), activités, difficultés *Pratique collective : analyse de la réunion de travail
9. Travail de fin d'étude	Document 1 : planification annuelle détaillée comprenant les évaluations	Document 2 : enregistrement d'une séance complète	Document 3 : Autoévaluation sur la base d'une grille et rapport critique

Tableau 88. Formation initiale : scénario 1 adressé aux diplomés en dessous d'un BAC + 3.

Ce deuxième scénario est adressé aux professionnels du secteur agricole (diplôme supérieur à Bac + 3) :

Scénario 2 de formation initiale	
Candidat	- Supérieur à BAC + 3 - Expérience professionnelle dans le secteur agricole supérieure à 5 ans (sans expérience ou moins de 5 ans, soumis à test de sélection) - Enseignant en poste depuis moins de 5 ans
Modalité	semi-présentiel / 3 regroupement semestriels de 2 jours (96h en présentiel, 225h en ligne)

Durée	1 an		
Unités d'enseignement			
	Volet théorique	**Volet pratique**	**Volet réflexif**
1. Planification et évaluation éducative	*Types de planification *Types d'évaluation *Evaluation des processus éducatifs et productifs *Planifier et évaluer par compétences *Programmes d'étude, projet éducatif *Transversalité	*Préparation d'une planification annuelle (incorporation de contenus transversaux) *Planification d'une unité d'enseignement (8heures) *Réalisation d'une évaluation	*Analyse des difficultés dans le processus de planification et évaluation *Analyse des limites et de potentialités de la planification et de l'évaluation scolaire
2. Stratégies pour l'enseignement	*Communication et techniques de protection de la voix *Gestion des groupes *Prise en charge de l'hétérogénéité de la classe	*Suivi de l'apprentissage individuel et collectif des élèves dans le travail en situation d'enseignement	*Analyse collective et évaluation du suivi
3. Aménagement d'espaces et de temps de travail scolaire	*Contexte scolaire et réalité éducative *Les phases d'une séance d'enseignement *L'usage pédagogique des outils agricoles *Espaces et temps d'apprentissage	*Aménagement de l'espace de travail scolaire (projet d'intervention)	*Analyse des résultats et du fonctionnement de l'espace scolaire
4. Analyse des pratiques individuelles et collectives	*Critères de l'analyse de pratiques *Théories de l'action *Le rôle de l'enseignant, des équipes pédagogiques, administratives, d'entretien et de pilotage	*Réalisation et enregistrement d'une séance d'enseignement *Mener une réunion d'équipe pédagogique	*Pratique individuelle : analyse de la séance (parties), activités, difficultés *Pratique collective : analyse de la réunion de travail
5. Travail de fin d'étude	Document 1 : planification annuelle détaillée comprenant les évaluations	Document 2 : enregistrement d'une séance complète	Document 3 : Autoévaluation sur la base d'une grille et rapport critique

Tableau 89. Formation initiale : scénario 2 adressé aux diplômés de plus de BAC + 3.

Afin de valoriser l'obtention de ce diplôme de professeur de l'enseignement technique et professionnel agricole, il devrait donner accès à un certain nombre de bénéfices comme la réduction d'heures d'enseignement, un salaire plus important et la titularisation.

2.2.2 Formation continue : un dispositif de perfectionnement et d'actualisation

Ce dispositif a comme finalité l'actualisation des connaissances disciplinaires et pédagogiques de caractère pratique et théorique, afin d'élaborer une offre annuelle à destination des enseignants.

Etant donné que notre thèse n'a pas pris en charge les contenus disciplinaires, nous proposons juste deux scénarios d'actualisation pédagogique. Ci-dessous le premier est décrit :

Scénario 1 de perfectionnement et d'actualisation pédagogique			
Durée : 1 mois / semi-présentiel 20 heures / 4 séances, dont 3 à distance (4 heures) et 1 en présentiel de 8 heures			
Unité d'enseignement	**Volet théorique**	**Volet pratique**	**Volet réflexif**
Aménagement d'espaces et de temps de travail scolaire	*Contexte scolaire et réalité éducative *Les phases d'une séance d'enseignement *L'usage pédagogique des outils agricoles *Espaces et temps d'apprentissage	*Aménagement de l'espace de travail scolaire (projet d'intervention)	*Analyse des résultats et du fonctionnement de l'espace scolaire

Tableau 90. Formation continue : scénario 1 de perfectionnement et d'actualisation pédagogique.

Le deuxième scénario de formation, quand à lui, se concentre sur l'analyse des pratiques individuelles et collectives :

Scénario 2 de perfectionnement et d'actualisation pédagogique			
Durée : 1 mois / semi-présentiel 20 heures / 4 séances, dont 3 à distance (4 heures) et 1 en présentiel de 8 heures			
Unité d'enseignement	**Volet théorique**	**Volet pratique**	**Volet réflexif**
Analyse des pratiques individuelles et collectives	*Critères de l'analyse de pratiques *Théories de l'action *Le rôle de l'enseignant, des équipes pédagogiques, administratives, d'entretien et de pilotage	*Réalisation et enregistrement d'une séance d'enseignement *Mener une réunion d'équipe pédagogique	*Pratique individuelle : analyse de la séance (parties), activités, difficultés *Pratique collective : analyse de la réunion de travail

Tableau 91. Formation continue : scénario 2 de perfectionnment et d'actualisation pédagogique.

Enfin, dans la mesure où nous nous inscrivons dans une posture d'accompagnement à la décision (Bedin, 2011), nous réitérons que l'ensemble de ces scénarios reste à négocier et à développer au sein d'une équipe de travail avec l'ensemble des acteurs sociaux

Synthèse du chapitre 17

Ce chapitre est consacré à la formulation de propositions concrètes afin de restructurer la formation des enseignants des spécialités agricoles au Chili.

Dans un premier temps, nous avons abordé l'institutionnalité de la formation. Nous avons identifié comme l'un des problèmes majeurs de l'offre de formation des enseignants, l'adoption dans les années 1980 d'une rationalité néolibérale, qui a été à l'origine de l'abandon de la formation de ces enseignants à la loi du marché. Ceci explique que les centres de formation publics et privés proposent des formations dans la mesure de leur capacité et intérêt (scientifiques et/ou économiques), sans prendre en compte, la plupart du temps, les besoins des enseignants.

Cette situation touche tout particulièrement les enseignants du secteur technique et professionnel. Aucun dispositif de formation ne peut améliorer ce problème structurel et nous proposons la création d'une institution ayant pour objectif la formation des enseignants techniques et la recherche pédagogique, didactique et disciplinaire.

L'institut de recherche et de formation des enseignants techniques devrait posséder deux centres : le centre de développement professionnel (chargé de la formation initiale et continue) et le centre de recherche pédagogique et didactique (chargé de la recherche mais aussi de l'intervention auprès des établissements scolaires et de l'accompagnement des enseignants et des équipes de pilotage).

Au moyen de la contribution à la création d'un lien solide entre recherche et formation, ce type d'institution pourrait réaliser un énorme apport au projet-pays en matière de politiques de l'éducation technique et professionnelle.

Dans un deuxième temps, nous avons proposé la création d'un dispositif de formation initiale (prenant en charge l'habilitation d'intervenants professionnels dans les lycées, des maîtres de stage et de la formation des enseignants titulaires des spécialités agricoles) et d'un dispositif de formation continue (adressé aux enseignants titulaires en agriculture).

Les différentes propositions prennent la forme de scénarios de formation, élaborés à partir des composantes de zone de médiation culturelle traduits dans des termes de savoirs professionnels, l'état des lieux des dispositifs de formation existants au Chili et de l'expérience française en matière de formation des enseignants des spécialités agricoles.

Toutefois, il s'agit de scénarios à négocier et à compléter au sein d'une équipe de travail formée par l'ensemble des acteurs : les enseignants des spécialités agricoles, les équipes de pilotage des établissements, les chercheurs, les hommes politiques, les entreprises et les élèves.

Résumé de la troisième partie

Cette troisième partie et finale de la thèse a supposé un changement d'objet : le passage de l'analyse du travail enseignant au repérage des pistes pour la formation des enseignants des spécialités agricoles au Chili.

La **section 6**, seule section qui compose cette partie, a abordé plusieurs thématiques afin de rendre compte du processus de restructuration du travail autour de son nouvel objet.

Le **chapitre 15** a argumenté en faveur de l'intérêt de l'analyse du travail enseignant et de la contribution qu'il peut amener à la formation. Le premier intérêt est celui apporté par la légitimité et la puissance de la méthode scientifique pour l'élaboration des connaissances qui alimentent la formation. Le deuxième est relatif à la place des acteurs comme co-constructeurs de la connaissance. Le troisième élément souligne la démarche de recherche comme un outil de développement d'apprentissage professionnel non-envisagé.

Parallèlement, nous avons explicité la métaphore de la traduction (Callon, 1986 et 2003) comme processus nous permettant de faire « migrer » des connaissances issus de la recherche vers la formation (le retour de connaissances produites dans le microcosme de la recherche vers le grand monde social). Les composantes de la zone de médiation culturelle des enseignants des spécialités agricoles sont pensées comme des savoirs professionnels (Bourdoncle, 1994), pouvant se décliner en objets théoriques, pratiques et réflexifs. Ce chapitre se termine par la description de la démarche d'ingénierie en formation et en conception institutionnelle mise en œuvre pour penser les pistes pour la formation (Barbier, 2009).

Le **chapitre 16** se concentre sur le recensement de l'existant en matière de formation. D'une part, il décrit les divers dispositifs de formation et d'accompagnement au Chili, en repérant le manque de spécificité dans la formation des enseignants des spécialités agricoles, le faible repérage des besoins des enseignants et la rationalité de libre marché sous-jacente aux divers dispositifs. D'autre part, ce chapitre explicite l'expérience de l'enseignement agricole français, en tant qu'illustration d'une formation spécifique des enseignants du secteur agricole et, plus largement, aux acteurs de l'enseignement agricole.

Enfin, le **chapitre 17**, propose dans un premier temps la création d'un institut de recherche et formation des enseignants techniques, dans la finalité de prendre en charge la formation, l'alimenter par la recherche et piloter un projet-pays en matière de formation. Dans un deuxième temps, sur la base des savoirs professionnels et de l'état des lieux des formation au Chili et en France, nous formulons de propositions de formation initiale et continue, adressée principalement aux enseignants des spécialités agricoles sous la forme de divers scénarios.

Toutefois, de par notre inscription dans une posture d'aide à la décision (Bedin, 2011) ces propositions sont un projet à développer et à compléter avec l'ensemble des acteurs de l'enseignement technique et professionnel agricole au Chili.

CONCLUSION GENERALE

Cette thèse portant sur l'analyse du travail des enseignants des spécialités agricoles, les difficultés professionnelles et l'identification des pistes pour la formation, est caractérisée à mode de conclusion à travers quatre angles :

- Le bilan général
- Les apports heuristiques et praxiques ;
- Les limites de la thèse ;
- Les perspectives de travail ouvertes.

1. LE BILAN GENERALE

De par la posture de recherche-intervention et l'emploi de la démarche abductive, cette thèse a eu une structure marquée par 4 étapes qui ont lié théorisation et monde social à partir d'une nature diverse : la théorétique, l'empirico-informative, la théorico-critique et l'empirico-transformative.

1.1 L'étape théorétique

Il s'agit d'une étape où nous avons, d'une part, posé les fondements de la recherche, en abordant des questions fondamentalement épistémologiques (le projet de recherche, l'élaboration de la connaissance et la posture du chercheur).

Nous avons défini un objet de recherche direct, à savoir le travail des enseignants des spécialité agricoles et ses difficultés professionnelles, et un objet de recherche indirect : les pistes pour la formation. En prenant en charge le premier objet, nous avons abordé la construction théorique, en gardant deux théories compréhensives du travail : le travail comme étant composé par les dimensions activité, statut et expérience (Tardif et Lessard, 1999) et le travail compris comme un système de pratiques professionnelles (Marcel, 2004).

Ensuite, nous avons développé une approche mixte, afin de répondre à la complexité de l'objet de recherche. Ceci nous a permis de concevoir des outils de recueil des données très divers (enquêtes en ligne, entretiens d'autoconfrontation et semi-directif), en ayant par objet des éléments plus précis de chaque dimension du travail.

1.2 L'étape empirico-informative

Le dispositif méthodologique monté, nous avons procédé au recueil des données. La théorisation restant en retrait, nous avons pu saisir des informations riches sur les pratiques professionnelles, les dynamiques organisationnelles et les difficultés transversales au travail.

L'objectif de cette étape a été le « tournage » du dispositif, afin de collecter les divers éléments visés et, enfin, pourvoir analyser les ressources empiriques. Dans ce sens le monde social, plus précisément le phénomène « travail enseignant », est un objet d'étude.

1.3 L'étape Théorico-critique

Cette étape a eu comme objectif principal l'interprétation des données et la modélisation de ces mêmes. C'est ici que nous avons pu faire émerger l'hypothèse générale de l'horizon culturel du travail enseignant et les hypothèses d'intelligibilité sur le rôle de médiateur culturel de l'enseignant et sur la normalisation de la difficulté au travail.

De même, il s'agit d'une étape accompagnée par une nouvelle théorisation, cette fois-ci voulant « blinder » les hypothèses à partir des théories existantes porteuses d'une certaine proximité.

1.4 L'étape empirico-transformative

Il s'agit d'une nouvelle étape préparant le retour vers le monde social. Cependant, la nature du lien théorisation-monde sociale est toute autre. L'objet n'est plus le travail enseignant mais la formation, et celle-ci, n'est plus un objet d'étude mais un objet de transformation.

A ce stade, nous mobilisons une démarche d'ingénierie en formation et en conception institutionnelle (Barbier, 2009), qui reprend des éléments pluriels : les composantes de la zone de médiation culturelle et l'état des lieux des dispositifs de formation initiale et continue au Chili et en France. De ce processus découlent deux propositions diverses : la création d'une nouvelle institutionnalité de la formation et la recherche des enseignants techniques et les scénarios de formation à destination des enseignants des spécialités agricoles.

2. LES APPORTS DE LA THESE

En ce qui concerne les contributions de la thèse, nous pouvons en identifier 5 qui répondent à une nature assez différente : la première sur la démarche abductive, la deuxième sur la rencontre entre recherche et formation par la culture, la troisième sur le rôle de médiateur culturel de l'enseignant, la quatrième sur la normalisation de la difficulté professionnelle et enfin, la cinquième sur l'institutionnalité de la formation et sur les scénarios de formations proposés.

2.1 La boucle ADI : une première plus-value

La formalisation de la démarche abductive (Peirce, 1965) a fait objet d'un article (Nunez Moscoso, 2013), ce qui manifeste une certaine validation de la communauté scientifique. Cependant, le plus significatif est qu'elle a été mobilisée tout le long de la thèse, en lui donnant sa structure et ses résultats.

L'abduction opère à travers la boucle récursive ADI (abduction/déduction/induction). Chacune des trois phases qui la composent possède une autonomie relative, une spécificité et une valeur. La phase d'abduction a le rôle de faire émerger des hypothèses qui représentent des connaissances nouvelles. La phase de déduction a pour rôle de tester la force des hypothèses. La phase d'induction a pour rôle de transformer ces hypothèses en règles.

En ce qui concerne notre travail de thèse, nous avons développé la première de ces phases : l'émergence des hypothèses. Ces hypothèses résultantes peuvent être considérées comme un « saut épistémologique » : il s'agit des connaissances nouvelles sur le travail des

enseignants des spécialités agricoles. Le prix de ce saut est l'instabilité et le caractère incomplet des « découvertes », ce qui plaide pour la poursuite de la boucle vers la phase déductive dans la finalité de prouver leur force.

Cette démarche représente une innovation en matière épistémologique, dans la mesure où elle s'inscrit dans la découverte de nouvelles connaissances. Contrairement à la démarche purement hypothético-déductive, les hypothèses ne sont pas contenues dans le cadre théorique mobilisé ; les théories employées (Tardif et Lessard, 1999 ; Marcel, 2004) ont le rôle de « réduire » le champ phénoménal (le travail enseignant) mais en aucun cas d'expliquer le phénomène.

De même, l'abduction impose des défis méthodologiques : l'adoption de méthodes et d'outils capables de rendre compte de la complexité des phénomènes.

2.2 Analyse du travail enseignant et formation : un lien par la culture

Comme nous l'avons déjà signalé à plusieurs reprises, notre thèse était traversée par le présupposé de « comprendre pour transformer » (Faverge, 1968). Ce n'est qu'avec l'émergence des hypothèses que le lien entre connaître le travail par l'analyse et la conception des pistes pour la formation prend forme : la culture du travail est un élément qui mérite de faire partie prenante de la formation des enseignants des spécialités agricoles.

La formation des enseignants, en tant qu'espace de professionnalisation (Wittorski, 2001, 2005), doit s'approcher le plus possible les enseignants à la réalité du métier. Dans la formation, les savoirs théoriques et pratiques sont souvent pris en compte. Cependant, nous pensons que la notion de culture apporte de façon explicite des savoirs professionnels (Bourdoncle, 1994) d'une particulière pertinence pour alimenter la formation.

Même si cette notion de culture et sa traduction dans des termes de savoirs professionnels reste à développer, nous considérons que l'intérêt de l'analyse du travail enseignant en vue de la formation est justifié.

2.3 L'enseignant comme médiateur culturel : au carrefour entre espace scolaire et espace professionnel

Une autre contribution de la thèse est l'hypothèse du rôle de l'enseignant comme un médiateur culturel. Bien que la notion de médiation soit employée à des objectifs très divers (Peraya, 1999), nous introduisons une nuance assez nouvelle : il s'agit d'une médiation interspatiale (les espaces professionnel et scolaire), théorico-pratique (les savoirs) et valorico-comportamentale (consolidation de valeurs professionnelles et personnelles).

Sur ce mode de compréhension du rôle des enseignants des spécialités agricoles, nous avons pu identifier deux types de médiation : une première « professionnalisante » où l'enseignant met l'accent sur les savoirs, les valeurs propres à l'espace professionnel agricole et une deuxième « personnelle et professionnelle », avec une mise en avant des connaissances et des valeurs d'ordre professionnel mais aussi personnel.

L'intérêt de la notion de médiation dans le cadre de l'enseignement technique et professionnel agricole n'est pas purement heuristique ; il y a, comme on peut le constater dans nos propositions de formation une utilité praxique.

Ceci interroge les liens entre monde productif et monde scolaire, où l'enseignant se trouve dans un espace de tension entre deux logiques qui ne sont pas évidentes à équilibrer. Dans ce sens, un accompagnement des enseignants mérite d'être mis en place afin de rendre cette médiation plus fluide.

2.4 La difficulté professionnelle comme partie prenante du travail enseignant

L'hypothèse de la normalisation de la difficulté professionnelle dans le travail des enseignants des spécialités agricoles peut être considérée comme un complément d'autres travaux sur la difficulté (Lantheaume et Hélou, 2008). Elle interprète la difficulté comme partie prenante de l'activité professionnelle des enseignants et en aucun cas un phénomène « hors norme ».

Ceci est extrêmement important pour comprendre la nature du métier, au sens d'un travail complexe et où les difficultés font le quotidien.

De même, à travers la proposition d'une cartographie de la difficulté, nous identifions des espaces intra-établissement (la salle de classe ou d'autres espaces d'enseignement, de partage ou de travail individuel et collectif) et extra-établissement (les entreprises, la maison comme espace de travail enseignant), tout en mettant en avant l'individu-enseignant (caractéristiques personnelles) et les conditions matérielles comme étant contraignants. Cette cartographie constate que le travail enseignant dépasse les limites de l'établissement scolaire.

Enfin, nous voyons aussi dans l'étude de la difficulté professionnelle des apports heuristiques et praxiques.

2.5 L'institutionnalité et la formation des enseignants des spécialités agricoles : un changement à négocier

Cette dernière contribution de notre travail est d'ordre praxique. En premier lieu, nous avons défendu l'importance d'assurer une nouvelle institutionnalité de formation des enseignants du secteur technique et professionnel, capable de prendre en charge la formation mais aussi de créer une synergie entre recherche et formation et, d'une façon plus large, d'intervenir avec un apport substantiel au projet-pays en formation technique et professionnelle.

Nous avons proposé la création d'un institut de recherche et formation des enseignants techniques, possédant deux centres (de développement professionnel, chargé de la formation initiale et continue des enseignants, et de recherche pédagogique et didactique, chargé d'initier de travaux de recherche, intervention et accompagnement).

Dans un deuxième temps, nous avons conçu des scénarios de formation initiale et continue, sur la base de deux éléments :

- Un certain nombre de composantes de la zone de médiation culturelle, déclinées sous la forme de 3 types de savoirs professionnels (théoriques, pratiques, réflexifs) ;
- la division entre la formation initiale (programmes de régularisation pédagogique) et continue (programmes de perfectionnement), ainsi que la modalité de formation semi-présentielle, éléments inspirés de dispositifs existants au Chili et en France et de la typologie de Barbier (2009c).

Toutefois, ces propositions sont à développer et à compléter à travers un processus de négociation auprès des enseignants et des décideurs politiques.

3. LES LIMITES DE LA THESE

Notre travail présente aussi des limites : le manque d'explication des phénomènes étudiés, l'approche méthodologique limité, la mise en retrait des sujets et la mise en retrait de la discipline enseignée.

3.1 Connaître plus qu'expliquer

Cette étude a proposé des descriptions sur les divers « objets » abordés faisant partie des trois dimensions du travail enseignant : l'activité, le statut et l'expérience. L'analyse s'est centrée sur un plan plutôt descriptif et interprétatif des phénomènes.

Dans ce sens, notre thèse apporte davantage de connaissances autour du travail enseignant (celui-ci ayant lieu sur un horizon culturel, où l'enseignant a un rôle de médiateur culturel et les difficultés se présentent comme étant « normales ») au détriment des explications sur les relations probables entre les diverses variables qui traversent ce travail : nous n'avançons pas vers les processus d'apprentissage des structures de signification ou d'appropriation des symboles.

Cependant, ceci s'explique pour le projet en lui-même : d'abord rendre compte du travail enseignant et des difficultés professionnelles pour, ensuite, penser la formation. En conséquence, l'explication est un objectif à prévoir dans de futurs travaux.

3.2 Une méthodologie à développer

L'approche mixte a fourni une entrée dans l'empirie riche et variée. Les données produites ont rendu possible l'émergence des hypothèses. Cependant, il nous semble nécessaire de développer des outils de recueil plus poussés.

Maintenant que l'hypothèse de l'horizon culturel du travail enseignant est formulée et que nous avons des pistes pour faire le repérage des objets symboliques, il faudrait avancer vers un protocole d'entretien nous permettant de « saisir » ces symboles d'une façon plus explicite.

Il s'agit d'un point extrêmement important pour assurer le repérage des éléments individuels et partagés de la culture du travail enseignant.

3.3 La mise en retrait des sujets

Derrière les données empiriques, les résultats, les analyses et les hypothèses, nous rencontrons des enseignants qui ont des pratiques professionnelles très variées. La focale de la thèse, se situant du point de vue d'une compréhension générale, nous a mené à réaliser une exploitation transversale des données.

A cet égard, nous avons pu donner la sensation d'effacer les sujets des pratiques au profit d'une homogénéisation de celles-ci et au détriment de l'hétérogénéité du travail des enseignants des spécialités agricoles.

Cependant, nous avons situé l'étude dans la perspective d'une modélisation : un exercice de mise en ordre des phénomènes. Il s'agit d'une « typologisation » dans le sens où on tente d'identifier des structures sous-jacentes, dans notre cas, aux pratiques.

Le retour vers les sujets du travail enseignant reste inachevé, afin de revoir leurs pratiques à travers les lunettes de la culture.

3.4 La mise en retrait de la discipline enseignée[143]

Etant donné que notre projet de recherche visait les éléments transversaux du travail enseignant, les diverses disciplines enseignées dans la formation agricole (vitiviniculture, apiculture, propagation végétale et animale…) qui ont fait l'objet d'analyse des pratiques d'enseignement n'ont pas été prises en compte.

L'observation des pratiques liées aux savoirs enseignés, à partir de l'angle de la didactique disciplinaire, aurait apporté sans aucun doute d'autres niveaux d'analyse. Cependant, Il s'agit d'un choix effectué et justifié par le projet de recherche en lui-même : l'analyse du travail enseignant, des difficultés et le repérage des pistes pour la formation.

4. LES PERSPECTIVES DE TRAVAIL

Il est possible de situer 4 perspectives de travail ouvertes par la thèse : le retour vers la théorie du symbole et l'étude du langage, l'élargissement de l'approche socio-sémio-anthropologique vers l'approche cognitive et ergonomique, le développement d'une théorie de l'action culturelle et la poursuite de la boucle ADI (abduction/déduction/induction).

4.1 Vers la culture de métier : une entrée par le symbole, une étude du langage

La nature symbolique du travail enseignant nous a conduit à l'hypothèse de l'horizon culturel du travail des enseignants des spécialités agricoles. Pour la saisir, nous avons mobilisé la théorie du symbole de Schütz (2009).

Cependant, comme nous avons employé une entrée par le discours des enseignants, il faudrait réaliser une étude critique sur les diverses théories du signe afin de problématiser le langage comme point d'entrée dans le symbole.

[143] Au même titre, on peut évoquer la mise en retrait de la place des élèves dans l'étude. Cependant, ceci s'explique par l'accent sur le travail enseignant.

Dans ce sens, nous souhaitons revenir d'une façon plus fine sur les travaux de Schütz issus de son étude *Symbol, Reality and Society* (Schütz, 1973), où le lien entre symbole-langage-monde est abordé.

De même, il nous semble tout à fait nécessaire l'exploration de la notion des « jeux de langage » chez le deuxième Wittgenstein des *Investigations Philosophiques* et *De la certitude* (Wittgenstein, 1961, 2006), afin de voir les compatibilités possibles pour l'élaboration d'une méthode de repérage des symboles.

L'approfondissement théorique sur ces pistes pourrait apporter, sans aucun doute, des nouvelles pistes théoriques et méthodologiques sur les objets symboliques. De même, un tel chantier pourrait contribuer d'une manière très riche à la problématisation de la culture du métier enseignant.

4.2 Socio-sémio-anthropologie : une approche à compléter

Dans le chapitre 14, nous avons explicité le passage d'une entrée sociologique sur le travail enseignant à l'étude du symbole (approche sémiologique) et de la culture (approche anthropologique). Ceci a fait évoluer notre approche de départ vers une socio-sémio-anthropologique du travail enseignant.

Deux nouvelles approches s'ouvrent comme perspectives de travail :

- L'étude du processus d'appropriation des symboles dans l'apprentissage professionnel, sous la forme d'une approche cognitive fondée dans la ligne de Vygotsky (2010) et Bruner (1991);
- L'étude de l'aménagement des espaces de travail scolaire et de l'usage des objets techniques, sous la forme d'une approche ergonomique basée sur les travaux de Simondon (2012).

L'exploration de ces approches, ainsi que l'étude de la compatibilité et l'articulation dans un ensemble théorique cohérent, feront objet des nos prochains travaux.

4.3 Pour une théorie de l'action culturelle

Cette perspective de travail a été introduite dans la dernière sous-partie du chapitre 14, à travers la proximité de la notion d'horizon culture émergente de ce travail et les concepts de « capital symbolique » (Bourdieu, 1994) et de perception informée culturellement (Merleau-Ponty, 1977).

Ces éléments peuvent contribuer à la réflexion sur la possibilité du développement d'une théorie de l'action culturelle, dans un sens très proche de l'agir dans le monde compris comme « toute forme d'intervention orientée d'un ou plusieurs humain(s) dans le monde » (Bronckart, 2010, p. 81).

Il s'agirait de tenter une réponse à la question sur la place de la culture dans l'activité professionnelle des enseignants et, dans la mesure du possible, de l'identification des éléments culturels mobilisés dans l'action.

4.4 Poursuivre la boucle abductive par la formation des enseignants : négocier et mettre en place l'intervention

Cette perspective de travail a une double filiation. D'une part, il s'agirait de mobiliser a priori l'hypothèse de l'horizon culturel du travail enseignant, accompagnée cette fois-ci d'une méthodologie fine d'identification d'objets symboliques. Il s'agirait du repérage d'une culture « partagée », dans la perspective d'être intégrée dans la formation des enseignants.

D'autre part, il s'agirait de négocier la conception et la mise en place de cette formation, en donnant une continuité au processus de sensibilisation politique (à travers la rédaction d'un rapport exécutif des résultats et des propositions adressées aux acteurs).

Cette phase technologique de la recherche, dans la mesure où elle dépasse notre marge de manœuvre, est d'une grande difficulté. Cependant, étant donné que celle-ci représente la cristallisation d'une réponse à la demande sociale, elle mérite tous nos efforts.

BIBLIOGRAPHIE[144]

Ansart, P. (1990). *Les sociologies contemporaines*. Paris: Seuil.

Arancibia, M., Miranda, C., Perez, H., & Koch, T. (2008). Necesidades de formación permanente de docentes técnicos. *Estudios Pedagógicos*, *XXXIV*(Nº 1), 7-26.

Ardoino, J. (1993). L'approche plurielle (multiréférentielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation-analyses*, (25-26), 15-34.

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidos.

Aristote. (trad. de 1995). *La politique*. Paris: Vrin.

Aristote. (trad. de 2001). *Organon III. Les Premiers Analytiques*. Paris: Vrin.

Austin, J. L. (1962). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Le Seuil.

Ayres Ferraz, M. (2008). Perception et culture chez Merleau-Ponty. *Philosophiques*, *35*(2), 297-316.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles.

Banks, J. A., Banks, & McGee, C. A. (1989). *Multicultural education*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Barbier, J.-M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation: distinctions et articulations. *Education permanente*, (177), 49-66.

Barbier, J.-M. (2009a). Ingénierie et formation: détermination d'objectifs, élaboration de projets, évaluation d'action, évaluation de transfert. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Éd.), *Encyclopédie de la formation* (p. 456-492). Paris: Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M. (2009b). Le champ de la formation des adultes. In *Encyclopédie de la formation* (p. 1-28). Paris: Presses Universitaires de France.

[144] Cette bibliographie correspond exclusivement aux travaux cités dans le corps de la thèse. Les références employées pour les productions scientifiques figurent à la fin de chaque article compilé dans le tome II.

Barbier, J.-M. (2009c). Les dispositifs de formation: diversités et cohérences - outils d'approche. In *Encyclopédie de la formation* (p. 223-249). Paris: Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bayer, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible? In *L'art et la science de l'enseignement* (p. 483-507). Liège: Labor.

Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse*. Paris: La Découverte.

Bedin, V. (1999). Le statut des demandes sociales dans l'Aide à la Décision Politique. *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, (2), 89-104.

Bedin, V. (2011). Les recherches en éducation localement commanditées : un champ de formation pour les responsables politiques et socio éducatifs, une reconnaissance scientifique à construire au sein de la discipline. In *Les Sciences de l'éducation dans les champs de formation. Quelles mobilisation et légitimation* (p. 185-211). Paris: L'Harmattan.

Bedin, V. (2013). La recherche-intervention en éducation et en formation : une nouvelle forme de conduite et d'accompagnement du changement. In V. Bedin (Éd.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des Sciences de l'éducation* (p. 81-97). Paris: L'Harmattan.

Beillerot, J. (1995). Projet et légitimité. *Cahiers pédagogiques*, (334), 16-17.

Beillerot, J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ? *Cahiers pédagogiques*, (346), 12-13.

Beillerot, J. (2004). Médiation, éducation et formation. *Tréma*, (23), 27-34.

Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., & Trognon, A. (1987). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris: Dunod.

Blanchot, M. (1985). *L'Amitié*. Paris: Gallimard.

Blin, J.-F. (2001). *Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris: Delagrave.

Bloch, O., & Von Wartburg, W. (2002). *Dictionnaire étymologique de la langue française* (1e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.

Bourassa, L. (2009). *Point de vue des paraprofessionnelles sur les motivations liées à leur engagement auprès des familles vulnérables* (Thèse). Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.

Bourdieu, P. (1967). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. *Revue internationale des sciences sociales*, *3*(263), 367-388.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Editions du Seuil.

Bourdieu, P. (2003). *Méditations pascaliennes*. Paris: Editions du Seuil.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1967). La comparabilité façade des systèmes d'enseignement. In *Education, Développement et Démocratie* (p. 21-33). Paris: Mouton.

Bourdoncle, R. (1994). Savoir professionnel et formation des enseignants. *Spitale - Revue de Recherche en Education*, (13), 77-96.

Bressette-Holland, F., & Coste, S. (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*. (F. Lantheaume, Éd.). Lyon: INRP.

Bronckart, J.-P. (2010). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève: FPSE - Université de Genève.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à confronter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 63-73.

Bruner, J. (1991). *...car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Editiond Eshel.

Brunner, J. J. (2009). Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *REICE*, *7*(3), 20-33.

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, *6*(1), 97-113.

Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, (36), 169-208.

Callon, M. (2003). Science et société: les trois traductions. *Les Cahiers du M.U.R.S*, (42), 56-69.

Cassirer, E. (1972a). *La philosophie des formes symboliques. 1 Le langage* (Vol. I). Paris: Les Edition de Minuit.

Cassirer, E. (1972b). *La philosophie des formes symboliques. 3 La phénoménologie de la connaissance* (Vol. III). Paris: Editions de Minuit.

Cassirer, E. (1991). *Essai sur L'homme*. Paris: Les Editions de Minuit.

Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, (8), 11-50.

Chilecalifica. (2006). *La educación Técnico Profesional en Chile*. Antofagasta.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des Sciences de l'éducation*, *25*(3), 497-514.

Cisterna, F. (2007). Reforma educacional, capital humano y desigualdad en Chile. *Horizontes Educacionales*, *12*(2), 43-50.

Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Éd.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Clot, Y. (2008). La recherche fondamentale de terrain: une troisième voie. *Education permanente*, (177), 67-77.

COLEGIO DE PROFESORES. (2007, Agosto). Un primer acercamiento a la relegada Enseñanza Media Técnico Profesiona. *Docencia*, (34), 34 - 43.

Collot, M. (1989). *La poésie moderne et la structure d'horizon*. Paris: Presses Universitaires de France.

Cosson, G.-A., & Guinol, M. (1998). *L'enseignement agricole*. Paris: Agridecisions.

Cox, C., & Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Cox, C., Meckes, L., & Bascope, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, *46-47*, 205-245.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications, inc.

Dastur, F. (2005). *A la naissance des choses. Art, poésie et philosophie*. Paris: Encre marine.

David, A. (1999). Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion. Présenté à VIIIème Conférence de l'AIMS, Chatenay-Malabry.

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations: fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles: De Boeck.

Decharneux, B., & Nefontaine, L. (2003). *Le symbole*. Paris: Presses Universitaires de France.

Diaz Alvarez, J. M. (2003). *Husserl y la Historia. Hacia la función práctica de la fenomenología*. Madrid: UNED.

Donoso Diaz, S. (2008). El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿Estado versus mercado? *Revista Brasileira de Educação*, *13*(39), 437-454.

Donoso Romo, A., & Donoso Diaz, S. (2010). Las discusiones educacionales en el Chile del centenario. *Estudios Pedagógicos*, *XXXVI*(2), 295-311.

Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: A. Colin.

Dumas, A., & Veyrac, H. (2011, juillet 6). *Un dispositif expérimental à destination d'enseignants en difficulté*. Communication présenté à Colloque Créer ou Recréer le lien éducatif. Sortir des incompréhensions, Florac.

Dumay, X. (2009). *La coordination du travail dans les établissements d'enseignement primaire* (Thèse). Université Catholique de Louvain, Louvain.

Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. In *Encyclopédie de la formation* (p. 827-856). Paris: Presses Universitaires de France.

Durand, M., Ria, L., & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXVIII*(1), 83-103.

Durkheim, E. (1986). *De la division du travail social*. Paris: Presses Universitaires de France.

Eco, U. (1988). *Le signe*. Bruxelles: Editions Labor.

Eco, U. (1992). *Les Limites de l'interprétation*. Paris: Grasset.

Eco, U. (2006). *Cómo se hace una tesis*. Gedisa Editorial.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases* (Primera edición.). Santiago de Chile: Área de educación, Fundación Chile.

Espinoza, O. (2008). *La implementación de la reforma curricular en la educación media técnico-profesional* (Informe Final Proyecto Fonide-Mineduc). Santiago: Fonide-Mineduc.

Espinoza, O., Castillo, D., & Traslaviña, P. (2011). *La Implementación de la Reforma Curricular en la Educación Media Técnico Profesional: Evaluación y Proyecciones*. Santiago: Universidad UCINF.

Esterle-Hedibel, M. (2006). Les formations des enseignants à la « diversité culturelle » en France : les mots pour le dire? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (4), 217-232.

Farias, M., & Sevilla, M. P. (2012). *Efectividad de la enseñanza media técnico profesional en la persistencia y rendimiento en la educación técnica superior*. Santiago: Mineduc.

Faverge, J.-M. (1968). La démarche clinique en psychologie industrielle. *Bulletin de Psychologie*, (270), 904-907.

Fink, E. (1974). *De la phénomenologie*. La Haye: Editions de Minuit.

Flores Gonzalez, L. (2008). Posiciones y Orientaciones Epistemológicas del Paradigma de la Complejidad. *Cinta de Moebio*, (33), 195-203.

Flores Gonzalez, L., & Zerón, A. M. (2007). Paradojas de la violencia escolar en Chile: desde la subjetividad fenomenológica de los actores. *Boletín de Investigación Educacional*, (22), 14-28.

Flores, M. A. (1999). (Des)Ilusões e Paradoxos: a Entrada na Carreira na Perspectiva dos Professores Neófitos. *Revista Portuguesa de Educaçâo*, *12*(1), 171-204.

Földhazi, A. (2010). *Prostitué.e.s, migrant.e.s, "victimes de la traite : analyses de la construction du marché du sexe en Suisse* (Thèse). Université de Genève, Genève.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Editions Gallimard.

Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique - Cours au Collège de France 1978-79*. Paris: Gallimard.

Fraisopi, F. (2010). Questions de co-intentionnalité: Expérience et structure d'horizon. *Bulletin d'analyse phénoménologique*, *VI*(8), 46-63.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés. Suivi de conscientisation et révolution*. Paris: Maspéro.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1998). *La pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.

Friedmann, G. (1960). Qu'est-ce que le travail ? *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, (4), 684-701.

Gadamer, H.-G. (2000). *La dialéctica de Hegel*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Gadamer, H.-G. (2012). *El giro hermenéutico* (4e éd.). Madrid: Ediciones Cátedra.

Garcia Ahumada, E. (2008). Las congregaciones religiosas en la historia de la educación chilena. *Pensamiento Educativo*, *42*, 43-56.

Génova, G. (1996). *Charles S. Peirce: La lógica del descubrimiento* (p. 96). Navarra: Universidad de Navarra. Consulté à l'adresse http://www.unav.es/gep/Genova/Genova.pdf

Glaser, B. ., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Adline.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *11*(3), 255-274.

Groux, D. (2009). Penser la comparaison en éducation. *Raisons, comparaisons, éducations - La revue française d'éducation comparée*, (5), 63-86.

Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (1997). *Comprendre le travail pour le transformer, La pratique de l'ergonomie*. Montrouge: Editions de l'ANACT.

Heidegger, M. (1962). *Chemins qui ne mènent nulle part*. Paris: Editions Gallimard.

Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.

Heidegger, M. (2004). *Être et Temps*. Gallimard.

Heisenberg, W. (1962). *La nature dans la physique contemporaine*. Paris: Gallimard.

Hénaff, M. (2008). *Claude Lévi-Strauss, le passeur de sens*. Paris: Editions Perrin.

Hoc, J.-M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Hostmark Tarrou, A.-L. (1999). *Inégalités des cultures professionnelles, techniques et humanistes des enseignats*. Paris: Presses Universitaires de France.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.

Howe, K. (1988). Against the Quantitative-Qualitative Incompatibility Thesis or Dogmas Die Hard. *Educational Researcher*, *17*(8), 10-16.

Huber, M., & Chautard, 2001. (2001). *Le savoir caché des enseignants*. Paris: L'Harmattan.

Husserl, E. (1970). *Expérience et jugement*. Paris: Presses Universitaires de France.

Husserl, E. (2008). *Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*. Paris: Vrin.

Inzunza, J., Assael, J., & Scherping, G. (2010). La lógica neoliberal de la formación inicial y el perfeccionamiento docente en Chile. Présenté à Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação, Rio de Janeiro.

Jervolino, D. (2006). Pour une philosophie de la traduction, à l'école de Paul Ricoeur. *Revue de métaphysique et de morale*, *2*(50), 229-238.

Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Editions du CRP.

Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1978). *Culture. A critical review of concepts and definitions* (Vol. XLVII). Cambridge, Massachusetts.

Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.

Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité. Nouveaux regards sur le travail enseignant. *Recherche et Formation*, (57), 9-22.

Lantheaume, F., & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Lantheaume, F., & Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, *45*(3), 17-38.

Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Revista Pensamiento Educativo*, *44-45*, 185-210.

Lê Thành Khôi. (1983). *L'éducation comparée*. Paris: A. Colin.

Leclercq, G. (2003). Former et se former à l'ingénierie de formation. *Education Permanente*, (157), 149-162.

Lenoir, Y. (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Québec: Groupéditions.

Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dand l'analyse pasychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, *3*(1), 49-63.

Lévi-Strauss, C. (1968). Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss. In *Sociologie et anthropologie* (p. 7-52). Paris: Presses Universitaires de France.

Lévi-Strauss, C. (1974). *Anthropologie structurale* (Vol. I). Paris: Librairie Plon.

Lévi-Strauss, C. (1996). *Anthropologie structurale* (Vol. II). Paris: Librairie Plon.

Lhotellier, A., & St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, *7*(2), 93-109.

Linton, R. (1945). *The cultural backgound of Personality*. New York: D. Appleton.

Marcel, J.-F. (Éd.). (sous presse). *Lycées agricoles en changement*. Toulouse: Éducagri éditions.

Marcel, J.-F. (2004a). Les pratiques enseignantes de gestion des imprévus. *Psychologie et Education*, (56), 31-50.

Marcel, J.-F. (2004b). Système des pratiques professionnelles et professionnalité de l'enseignant. In *Année de la recherche en Sciences de l'éducation, année 2003, « Formation des professeurs et identité »* (p. 89-100). Paris: Editions L'Harmattan.

Marcel, J.-F. (2005). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant* (HDR). Université de Toulouse II le Mirail, Toulouse.

Marcel, J.-F. (2008). *Les nouveaux professeurs de l'Enseignement Agricole. La « professionnalisation perçue » des six dernières promotions recrutées par concours externe.* (Commanditée par la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche à l'École Nationale de Formation Agronomique de Toulouse) (p. 98). Toulouse, France.

Marcel, J.-F. (2009). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions vives*, *5*(11), 161-176.

Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le «sur» et le «pour» dans la recherche en éducation: question(s) de posture(s). *Les Cahiers du Cerfee*, (41-64).

Marcel, J.-F., Murillo, A., & Bouillier-Oudot, M.-H. (2011). *Le travail enseignant dans les établissements de l'enseignement agricole public. Stabilisation d'un dispositif d'analyse*. Toulouse: Ecole Nationale de Formation Agronomique.

Marcel, J.-F., Murillo, A., & Bouillier-Oudot, M.-H. (2013). *Le travail enseignant dans les établissements de l'enseignement agricole public. Dispositif, résultats et perspectives*. Toulouse: ENFA.

Marcel, J.-F., & Nunez Moscoso, J. (2012). La figura del investigador-ciudadano: hacia un (re)encuentro con el ethos de la investigación en educación. *Revista Estudios Cooperativos*, *17*(1 et 2), 101-121.

Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 135-170.

Marcel, J.-F., & Péoc'h, N. (2013). Recherche-intervention et changement en éducation. Question(s) de posture(s). In *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des Sciences de l'éducation* (p. 107-123). Paris: L'Harmattan.

Marquez, P. (2010, enero). *Programa de Formación de docentes para la Enseñanza Media Técnico Profesional*. Presentación Ministerio de Agricultura y Embajada de Francia, Santiago.

Martinic, S. (2010). La Evaluación y las Reformas Educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *3*(3), 30-43.

Martinic, S., & Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile, *5*(5), 3-20.

Marx, K. (2011). *Manuscrits de 1857-1858*. Paris: Editions sociales.

Marx, K., & Engels, F. (1968). *L'idéologie allemande*. Paris: Editions sociales.

Maturana, H., & Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris: Addison-Wesley.

Meller, J., & Brunner, J. (2009). *Educación Técnico Profesional y mercado laboral en Chile: un reader*. Santiago, Chile.

Mérini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, *1*(16), 77-95.

Merleau-Ponty, M. (1977). *La structure du comportement*. Paris: Presses Universitaires de France.

Merleau-Ponty, M. (2013). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Paris: De Boeck.

MINEDUC. (1998). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago, Chile: Mineduc.

MINEDUC. (2008). *Estadísticas de la Educación 2008*. Santiago, Chile: Mineduc.

MINEDUC. (2009). *Bases de una política para la Formación Técnico-Profesional en Chile*. Santiago: Mineduc. Consulté à l'adresse http://www.slideshare.net/innovum/bases-de-una-poltica-para-la-formacin-tcnicoprofesional-en-chile-2009

Ministerio de Desarrollo Social. (2011). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Santiago. Consulté à l'adresse http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/publicaciones/2011/pobreza_casen_2011.pdf

Miranda, M. (2005). Transformación de la Educación Media Técnico-Profesional. In *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Morin, E. (1990a). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF éditeur.

Morin, E. (1990b). *Science avec conscience*. Paris: Seuil.

Morin, E. (1997). Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université. Présenté à Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université. Consulté à l'adresse http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c1.php

Morin, E. (2008). *La méthode* (Vol. 1-2, Vol. 1 et 2). Paris: Editions du Seuil.

Morin, E. (2011). *La voie: pour l'avenir de l'humanité*. Paris: Fayard.

Mosconi, N. (2001). Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique? In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Éd.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 15-34). Paris: L'Harmattan.

Moscovici, S., & Buschini, F. (Éd.). (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: Presses Universitaires de France.

Niglas, K. (2004). *The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research*. Tallinn Pedagogical University, Tallinn.

Nunez Moscoso, J. (soumis). Enseñanza Técnico-Profesional Agrícola de nivel secundario: un análisis de las principales problemáticas de la formación agropecuaria desde la perspectiva del establecimiento educacional. *En cours de publication.*

Nunez Moscoso, J. (2012). Fronteras del saber científico: reflexión epistemológica sobre las investigaciones fundamentales y praxeológicas en las ciencias de la educación en torno al trabajo docente. *Redes de conocimiento: Génesis de enlaces y modalidades interdisciplinarias de cooperación social y científica*, *1*(4), 13-26.

Nunez Moscoso, J. (2013a). El trabajo docente como objeto de estudio: una mirada desde Chile. *Mundialización Educativa*, (5), 39-57.

Nunez Moscoso, J. (2013b). Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. *Penser l'éducation*, (33), 57-80.

OCDE. (2004). *Informe Chile 2004* (p. 303). Santiago, Chile: OCDE. Consulté à l'adresse http://www.scribd.com/doc/19341515/OCDE-Informe-Chile-2004

OCDE. (2009). *Working Out Change: Systemic Innovation in Vocational Education and Training*. Paris: OCDE.

Olfos, R., Soto, D., & Silva, H. (2007). Renovación de la enseñanza del álgebra elemental: un aporte desde la didáctica. *Estudios Pedagógicos*, *XXXIII*(2), 81-100.

Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundizacion de la desigualdad en chile, *XXXIV*(2), 207-226.

Ortiz, I. (2009). ¿Es relevante la educación media técnico-profesional? *Persona y sociedad. Universidad Alberto Hurtado*, *XXIII*(3), 99 - 115.

Parmentier, C. (2008). *L'Ingénierie de la formation. Outils et méthodes*. Paris: Editions d'Organisation.

Pascal, B. (2004). *Pensées*. Paris: Editions Gallimard.

Pastré, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. In *Traité des sciences et techniques de la formation* (p. 403-417). Paris: Dunod.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitaive evaluation and research method*. Newbury Park, CA: Sage publications, inc.

Peirce, C. S. (1965). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge: Harvard University Press.

Peirce, C. S. (2002). *Pragmatisme et pragmaticisme*. Paris: Cerf.

Peirce, C. S. (2006). *Ecrits logiques* (Vol. III). Paris: Les Editions du CERF.

Pelletier, M. L., & Demers, M. (1994). Recherche qualitative, recherche quantitative: expressions injustifiées. *Revue des Sciences de l'éducation*, *20*(4), 757-771.

Peraya, D. (1999). Internet, un nouveau dispositif de médiation des savoirs et des comportements ? (p. 1-14). Présenté à L'Education aux métiers à l'heure de l'informatique, Bruxelles. Consulté à l'adresse http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/ressources/cem_def.pdf

Perreau, L. (2011). « Quelque chose comme un sujet ». Bourdieu et la phénoménologie sociale. In *Bourdieu, théoricien de la pratique* (p. 251-264). Paris: Editions de l'Ecole des heutes études en sciences sociales.

Perreau, L. (2012). Symboles et monde de la vie. La sémiologie phénoménologique d'Alfred Schütz. *Revue Philosophie*, *3*(115), 31-44.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF éditeur.

Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches Qualitatives*, *24*, 58-80.

Piot, T. (2005a). Introduction. La place des savoirs, des contextes et des acteurs dans le travail et les pratiques des enseignants et des métiers sur autrui. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, *38*(4), 7-14.

Piot, T. (2005b). Le Travail entre enseignants hors de la classe à l'école élémentaire : la place de pratiques informelles et vivantes. In J.-F. Marcel & T. Piot (Éd.), *Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants* (p. 105-118). Lyon: INRP.

Piot, T. (2008). La construction de compétences pour enseigner. *McGill Journal of education*, *43*(2), 95-110.

Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga, éditeur.

Poyet, C. (1990). L'homme, agent de fiabilité dans les systèmes automatisés. In J. Leplat & G. De Terssac (Éd.), *Les facteurs humains de la fiabilité* (p. 223-240). Marseille: Octarès Editions.

Proust, F. (1994). *L'Histoire à contretemps. Le temps historique chez Walter Benjamin*. Paris: Cerf.

Rabardel, P. (2007). Principes pour la constitution d'une didactique professionnelle. In *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud* (p. 87-90). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Raquiman, P. (2004). *Propuesta de un modelo de capacitación y perfeccionamiento que desarrolle la autonomía y reflexión de los profesores de educación técnico-profesional agrícola, a partir de la detección de necesidades*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Rey, A. (Éd.). (2001). *Le Grand Robert de la langue française* (Nouvelle édition augmentée.). Paris: Dictionnaires Le Robert - Vuef.

Ria, L., & Veyrunes, P. (2009). Proposition d'articulation des visées de recherche et de formation à partir d'un cadre d'analyse de «l'activité en situation»: le cas de la formation initiale des enseignants. In *Recherche / formation des enseignants. Quelles articulations?* (P.U.R., p. 93-102). Rennes: Joël CLANET.

Ricœur, P. (Éd.). (1977). *La sémantique de l'action*. Paris: CNRS.

Ricœur, P. (2004). *Sur la traduction*. Paris: Bayard.

Robalino Campos, M. (2007). Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. Présenté à La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale, Sèvres.

Salzmann, Y. (2000). *Sartre et l'authenticité: vers une éthique de la bienveillance réciproque*. Genève: Labor et Fides.

Sapir, E. (1967). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace, and Company.

Schütz, A. (1973). *Collected Papers I. The Problem of Social Reality*. The Hague: Martinus Nijhoff.

Schütz, A. (2009). *Contribution à la sociologie de l'action*. Paris: Hermann Editeurs.

Schwartz, M., & Pino, A. M. (2002). *Perfeccionamiento e infraestructura de los establecimientos técnico-agrícolas: proyecto FONDEF D 98 I 1007*. Universidad de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Schwartz, Y. (1987). Travail et usage de soi. In *JE sur l'individualité. Approches pratiques/Ouvertures marxistes* (p. 181-207). Paris.

Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Éd.), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224). Bruxelles: De Boeck.

Sepulveda, L. (2009). *Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores* (p. 163). Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE Universidad Alberto Hurtado.

Serres, M. (1974). *Hermès. III. La traduction*. Paris: Editions de Minuit.

Sevilla, M. P. (2011a). *Antecentes y lineamientos de la Política de Educación Técnico Profesional en el Sistema Escolar* (p. 24). Santiago: Mineduc, Secretaria Ejecutiva Técnico Profesional.

Sevilla, M. P. (2011b). *Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico* (p. 64). Santiago: Mineduc.

Sevilla, M. P. (2011c). Liderazgo directivo y resultados de los estudiantes: Evidencia a partir de la Asignación de Desempeño Colectivo. Un análisis del período 2005-2008. *Pensamiento Educativo*, *48*(1), 1-13.

Simard, D., & Martineau, S. (2010). Entre recherches, pratiques et théories : pour une culture de la recherche pédagogique. *Recherches en Education. La culture professionnelle des enseignants : entre savoirs, recherches et pratiques*, (2), 9-22.

Simondon, G. (2012). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris: Editions Aubier.

Siniscalco, M. T. (2002). *A Statistical Profile of the teaching profession.* Genève-Paris: UNESCO-ILO.

Steiner, G. (1998). *Après Babel : une poétique du dire et de la traduction*. Paris: A. Colin.

Talbot, L., & Veyrunes, P. (2012). Etudier les interactions en classe: quelle complémentarité d'une double approche statistique et située. In M. Altet, M. Bru, & C. Blanchard-Laville (Éd.), *Observer les pratiques enseignantes* (p. 147-172). Paris: L'Harmattan.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.

Tardif, M., & Mujawamariya, D. (2002). Introduction : Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire. *Revue des Sciences de l'éducation*, *XXVIII*(1), 3-20.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavorial Research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications, inc.

Theureau, J. (2004). *Le courd d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès Editions.

Theureau, J., & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées*. Toulouse: Octarès Editions.

Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.

Todorov, T. (1977). *Théories du symbole*. Paris: Editions du Seuil.

Valenzuela, J. M., Labarrera, P., & Rodriguez, P. (2008). Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 129-145.

Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Paris; Bruxelles: De Boeck Université.

Van Vliet, M. (2012). De la philosophie des formes symboliques d'Ernst Cassirer à l'anthropologie structurale de Claude Lévi-Strauss : portée et limites d'une comparaison. *Revue Philosophie*, *3*(115), 45-58.

Varela, F. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris.

Varela, F. (2000). *El Fenómeno de la Vida*. Santiago: Dolmen ediciones.

Verdier, E. (2009). Systèmes productifs et formation: quelles interactions? In *Encyclopédie de la formation* (p. 125-152). Paris: Presses Universitaires de France.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris: Presses Universitaires de France.

Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie française*, *1*(44), 7-19.

Veyrac, H. (1998). *Approche ergonomique des representations de la tâche pour l'analyse d'utilisations de consignes dans des situations de travail à risques*. Université de Toulouse 2, le Mirail, Toulouse.

Veyrunes, P. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire* (HDR). Université de Toulouse 2, le Mirail, Toulouse.

Viallet, F. (1987). *L'Ingénierie de la formation*. Paris: Editions d'Organisation.

Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clases. *Estudios Pedagógicos*, *XXXV*, 221-238.

Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Ediciones Paidós.

Weber, M. (1959). *Le savant et le politique*. Paris: Plon.

Weisser, M. (2005). Quelle épistémologie pour les Sciences de l'éducation? Le modèle de l'arc herméneutique. *Penser l'éducation*, (18), 115-128.

Weisser, M. (2006). Expliquer/comprendre: quel paradigme épistémologique pour les Sciences de l'éducation plurielles (p. 1-5). Présenté à 8ème Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon.

Weisser, M. (2010). Situation. *Le télémaque*, *1*(37), 15-30.

Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus logico-philosophicus, suivi de Investigations philosophiques*. Paris: Gallimard.

Wittgenstein, L. (2006). *De la certitude*. Paris: Ellipses.

Wittorski, R. (2001). La professionnalisation en questions. In *Questions de recherches en éducation: action et identité* (p. 33-48). Paris: L'Harmattan.

Wittorski, R. (2005). La contribution de l'analyse de pratiques à la professionnalisation des enseignats. In R. Wittorski (Éd.), *Formation, travail et professionnalisation* (p. 23-49). Paris: L'Harmattan.

Woods, P. (1997). Les stratégies de « survie » des enseignants. In *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (p. 351-376). Paris: De Boeck Université.

Zapata, O. A. (2006). *La aventura del pensamiento crítico: Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México DF: Editorial Pax México.

RESUME SUBSTANTIEL (ESPAGNOL)/RESUMEN SUBSTANCIAL (ESPAÑOL)

Introducción

La tesis doctoral titulada "Trabajo docente y formación: la cultura de los profesores del sector agropecuario en Chile", aborda el estudio de los profesores de especialidades agropecuarias con la doble finalidad de conocer (el trabajo: las diferentes prácticas profesionales, las dificultades profesionales) y de transformar (la formación de estos profesionales).

Los profesores de las especialidades agropecuarias de liceos técnico-profesionales son técnicos de nivel superior, ingenieros o médicos veterinarios. Generalmente, estos profesionales no cuentan con una formación en pedagogía (Sevilla, 2011). A pesar de la importancia que se otorga al profesor como un actor clave de la calidad del sistema educativo, se cuentan solo escasos estudios sobre profesores del área técnico-profesional (Arancibia, Miranda, Perez, & Koch, 2008; Campos, 2010; Castro Rubilar, 2000), siendo extremadamente escasos aquellos destinados especialmente a los docentes del área agropecuaria (Schwartz & Pino, 2002). Esta es solo una de las razones motiva la realización de un trabajo sobre estos docente.

Dentro del conjunto de elementos que constituyen nuestro trabajo, destacamos tres aspectos:

- La emergencia del **objeto de estudio como elección ética**; la investigación se justifica socialmente porque problematiza el caso de profesores que atienden a un publico en alto riesgo social y que deben hace frente a su trabajo cotidiano sin contar con una formación inicial y continua en estricto vínculo con la especialidad.
- La presuposición de **"comprender para transformar"** (Faverge, 1968) que propone un vínculo entre trabajo docente y formación manifestando la necesidad de conocer/comprender el trabajo de los profesores de las especialidades agropecuarias para, luego, identificar pistas para la formación.

- El procedimiento por **abducción** (Peirce, 1965) que se moviliza en la tesis aportando a su estructuración. La abducción opera a través de la elección de una(s) teoría(s) comprensiva(s) del fenómeno estudiado (Marcel, 2004; Tardif & Lessard, 1999), destinada(s) a nutrir el dispositivo metodológico. El corpus empírico resultante permite hacer emerger hipótesis *a posteriori*, las que representan conocimientos nuevos que deben ser sometidos a pruebas posteriores (Nunez Moscoso, 2013).

Tres cuestionamientos orientan esta tesis doctoral: ¿qué postura epistemológica del investigador para la pesquisa y la elaboración de conocimientos científicos? ¿cómo dar cuenta del trabajo de los profesores de especialidades agropecuarias y de sus dificultades profesionales? ¿qué descubrimientos de la investigación pueden transformarse en pistas para la formación?

El manuscrito se divide en dos tomos: el primer tomo está consagrado a la tesis y el segundo tomo a los anexos[145]. Este primer tomo está estructurado en tres partes, seis secciones y diecisiete capítulos:

Parte	**Sección**	**Capítulo**
I. Del proyecto de investigación al proyecto de tesis	1 : Los fundamentos de la investigación	1. Una tesis inscrita en un proyecto de investigación
		2. El investigador-ciudadano como motor de la elección del tema y el marco formal de la tesis
		3. Los cuestionamientos epistemológicos de la investigación
	2 : El estudio del trabajo de los profesores agropecuarios de la EMTP	4. El trabajo de los profesores de las especialidades agropecuarias de los liceos técnicos: esbozo de un contexto
		5. El interés del análisis del trabajo de los profesores de especialidades agropecuarias: preguntas de investigación
II. El apartado heurístico de la investigación	3 : Los principios de entrada en el estudio del trabajo docente	6. Los principios teóricos
		7. Dispositivo metodológico
	4 : Les trabajos empíricos	8. Las fases exploratorias de la investigación
		9. El trabajo docente como actividad
		10. El trabajo docente como estatus
		11. El trabajo docente como experiencia
	5 : Emergencia de las hipótesis y retorno a la teorización	12. De los resultados a la hipótesis del "horizonte" cultural del trabajo docente
		13. El profesor como mediador cultural y la normalización de la dificultad en el trabajo: dos

[145] Este segundo tomo consta de un documento impreso que compila las producciones científicas vinculadas a la tesis y de un CD-Rom de anexos complementarios.

Parte	Sección	Capítulo
		hipótesis de inteligibilidad
		14. Una descripción socio-semio-antropológica del horizonte cultural del trabajo de los profesores de especialidades agropecuarias
III El apartado práxico de la investigación	6 : De la investigación a la intervención	15. La formación de los profesores: el objeto práxico de la investigación
		16. Formación y acompañamiento de los profesores de especialidades agropecuarias
		17. Institucionalidad y escenarios de formación

La **primera parte** explicita los principales aspectos éticos, políticos y científicos que orientan la tesis. Esta se compone de dos secciones. La **sección 1** describe a través de tres capítulos las ideas que fundan el proceso de investigación, la postura del investigador y el marco formal de realización de la tesis, así como la elección del método de elaboración de conocimientos: el procedimiento por abducción. La sección 2 se compone de dos capítulos que abordan el contexto general del objeto de estudio así como la preguntas de investigación.

La **segunda parte** representa el corazón mismo de la tesis. La **sección 3** posee dos capítulos que avanzan hacia la construcción teórica del objeto de investigación (a partir de las nociones de trabajo docente y de dificultad profesional) y hacia el dispositivo metodológico empleado: el método mixto. La **sección 4** está dedicada a la fase empírica de la tesis, con cuatro capítulos que tratan sobre las encuestas de terreno a distancia y en presencial. La **sección 5** presenta, a través de los tres capítulos que la componen, las hipótesis emergentes: una general sobre el horizonte cultural del trabajo docente y dos de inteligibilidad sobre el rol de mediador cultural del profesor de especialidad agropecuaria y sobre la normalización de la dificultad en el trabajo.

La **tercera parte**, más reducida que las precedentes, aborda la interface práxica de la investigación. La **sección 6**, única sección que la compone, posee tres capítulos en los cuales se aborda las modalidades de traducción del conocimiento, los dispositivos de formación existentes en Chili y la experiencia francesa en formación para, finalmente, proponer pistas para un cambio institucional en materia de formación y algunos escenarios de formación para los profesores de especialidades agropecuarias.

Finalmente cabe destacar que cuatro artículos han sido publicados en el curso de la tesis y un quinto está en curso de publicación. Estos trabajos son convocados a lo largo de la tesis y pueden ser consultados en el tomo II.

Parte I : Del proyecto de investigación al proyecto de tesis

Esta primera parte de la tesis tiene como tema transversal la explicitación del proyecto de investigación como una manera de posicionarse y de habitar la comunidad científica. Este proyecto se monta sobre un pasado (herencia científica), un presente (el proyecto de tesis) y un futuro (a través de las perspectivas de trabajo que prolongan la investigación doctoral).

Sección 1: Los fundamentos de la investigación

Capítulo 1: Una tesis inscrita en un proyecto de investigación

La tesis es la cristalización de un proyecto científico mayor que denominamos "complejo" por su filiación a la teoría de complejidad (Morin, 1990, 2008). Se trata del propósito de la actividad científica que la orienta y que nos permite posicionarnos en la comunidad científica.

La investigación siempre es realizada por un individuo que tiene preferencias (teóricas, temáticas: estudiar el caso de los profesores agropecuarios) que meritan una explicitación. La investigación tiene lugar en la articulación de un "yo" (el investigador), un "nosotros" (el equipo, la comunidad científica) y un "ellos" (los actores sociales), dentro de una necesaria clarificación de los intereses y compromisos del investigador, en armonía con los protocolos científicos y las necesidades sociales.

Hemos denominado "cosmología de la investigación" el conjunto complejo constitutivos de la práctica científica. Esta cosmología está compuesta por 7 niveles: genético (sensibilidad temática y preferencias), epistemológico (postura sobre el desarrollo del conocimiento), teórico (inscripción dentro de alguna modalidad de "lectura" de la realidad), metodológico (dispositivo que permite de definir un protocolo para el recojo de datos), hermenéutico (interpretación de datos), traductológico (transferencia de conocimientos de la

investigación heurística a la transformación de la realidad) y práxico (las pistas para la acción y la transformación propiamente tal).

La tesis doctoral, como rostro concreto de esta cosmología, asume cada uno de los 7 niveles descritos anteriormente. Como todo trabajo doctoral, este se desarrolla haciendo frente a dificultades estructurales, formales, temporales, materiales y formativas.

Capítulo 2: El investigador-ciudadano como motor de la elección del tema y el marco formal de la tesis

Estudiar el trabajo de los docentes de especialidades agropecuarias en Chile es, en primer lugar, un compromiso con la investigación que responde a una necesidad social, donde existe un verdadera problemática política, ética y científica para el investigador (Marcel & Nunez Moscoso, 2012). Si bien es cierto se reconoce la subjetividad, no se trata de un militantismo ciego que perjudica la cientificidad, sino que de la reivindicación de lo que hemos llamado el *ethos* de la investigación (una investigación conectada con lo humano, con sus consecuencias, límites y posibilidades).

La enseñanza técnico-profesional en Chile es, de lejos, una de las temáticas menos abordadas por los investigadores en educación (Nunez Moscoso, soumis). Asimismo, se trata de una modalidad de formación cuyas políticas no se han desarrollado al mismo ritmo del crecimiento económico, sobretodo en lo que concierne la formación de profesores: no existe una institución que tenga por objetivo específico asegurar la oferta formativa de los docentes de este sector.

Es en esta modalidad de estudios donde se puede encontrar a la población escolar más desfavorecida del país. Según los equipos de pilotaje de los liceos, los estudiantes de la especialidad agropecuaria pertenecen en un 96,7% a un estrato socio-económico desfavorecido.

Por otro lado, esta investigación doctoral ha sido desarrollada en el laboratorio UMR-EFTS, dentro del cual las problemáticas epistemológicas, metodológicas y teóricas sobre el

análisis del trabajo docente han encontrado un lugar de acogida. La tesis ha sido desarrollada en cotutela internacional entre la Université de Toulouse II – Le Mirail y la Pontificia Universidad Católica de Chile. El laboratorio chileno asociado nos ha acogido durante las fases empíricas de la investigación y la Ecole Nationale de Formation Agronomique (ENFA) nos facilitó sus instalaciones durante todo el proceso de desarrollo de la tesis.

Finalmente, se eligió la modalidad de tesis acompañada por producciones científicas, la que nos ha parecido pertinente para responder a la necesaria colaboración bilateral entre Chile y Francia, a la participación en el debate científico y a la comunicación con todos los actores de terreno.

Capítulo 3: Los cuestionamientos epistemológicos de la investigación

El tercer capitulo tematiza dos problemáticas epistemológicas. La primera de ellas está vinculada a las concepciones sobre el desarrollo del conocimiento que se movilizan en los procedimientos científicos. Se pueden distinguir une problemática de nivel lógico (tipo de inferencia empleada: deductiva, inductiva, abductiva) y otra de nivel epistémico (elaboración y carácter del conocimiento).

El procedimiento deductivo opera fijando *a priori* una teoría y una hipótesis, con la finalidad de testear su "fuerza" con los datos empíricos y así validar o invalidar estos elementos. Desde el punto de vista del investigador, se requiere un compromiso fuerte ya que todo el procedimiento se basa en la aceptación de una explicación (en primer lugar teórica, luego hipotética) que debe ser verificada empíricamente. De esta manera, la deducción reenvía a una "epistemología de los caminos trazados", ya que no hay ningún elemento nuevo: todo está contenido en el procedimiento mismo. Por el contrario, la inducción privilegia el trabajo empírico, a partir del que el investigador montará una hipótesis *a posteriori* basada en los indicios. En este procedimiento no existe un compromiso teórico fuerte de la parte del investigador. Sin embargo la inducción presente una "epistemología de la subjetividad" en la medida en que el ordenamiento y la elección de los elementos relevantes es realizado por el investigador.

La abducción, por su lado, puede ser interpretada como una verdadera "epistemología del descubrimiento", ya que es el único procedimiento que introduce una idea nueva bajo la forma de una hipótesis *a posteriori*. El investigador emplea una teoría comprensiva (y no explicativa) del fenómeno que alimenta el dispositivo metodológico reduciendo la complejidad del objeto de estudio. Se trata de un procedimiento recursivo que contiene tres fases independientes: la abductiva (emergencia de la hipótesis), deductiva (que pone a prueba la hipótesis) e inductiva (que retoma los resultados e intenta establecer reglas).

El procedimiento completo es denominado "anillo ADI" (abducción/deducción/inducción) es empleado parcialmente para el análisis de trabajo docente: solo se lleva a cabo la fase abductiva y se prepara la deductiva.

La segunda problemática epistemológica gira en torno al saber y al conocimiento pensados como el resultado de una práctica científica (elección de los procedimientos y temas de investigación), en la cual aparecen dos objetivos: comprensivo y transformativo. Estas dos finalidades de la investigación pueden dar lugar a interpretaciones dicotómicas pero también a la exploración de articulaciones posibles entre ambas.

Nosotros nos posicionamos en esta última alternativa, bajo la idea de la investigación "compleja" (Morin, 1990, 2008). En este ángulo, se entienden la comprensión y la transformación como dos fases de un proceso más amplio, vinculado a lo más adelante denominamos "cosmología de la investigación". En este marco, la investigación en concebida como un sistema por los sub-sistemas fundamental (o heurístico) y praxeológico (o transformativo),cada uno caracterizado por su autonomía relativa (auto-organización), su interdependencia (eco-organización) y su actualización permanente (re-organización).

Desde un punto de vista concreto, operamos a partir de una postura de investigación-intervención, donde la investigación representa la primera fase heurística (conocer el trabajo docente y las dificultades profesionales) y la intervención la segunda fase práxica (transformar la formación).

Section 2: El estudio del trabajo de los profesores agropecuarios de la EMTP

Capítulo 4: El trabajo de los profesores de las especialidades agropecuarias de los liceos técnicos: esbozo de un contexto

El sistema educativo chileno está marcado por debates, donde destaca aquel sobre el de rol del estado para con el proyecto educativo nacional. Durante la dictadura militar (1973-1990), se instaló una lógica de libre mercado que modifica el ideal del estado-docente al beneficio de la idea de libertad de enseñanza, permitiendo la entrada de inversionistas al mundo de la educación.

Bajo este trasfondo y con todos sus profundas consecuencias, la educación técnico profesional adquiere el rol de otorgar a los jóvenes más desfavorecidos un acceso rápido al mundo del trabajo, a través de una educación técnico profesional de corta duración (MINEDUC, 1998). Con el doble objetivo de responder a las necesidades productivas del mercado y la vocación de los alumnos, esta modalidad de educación comenzó hace algunos años a incentivar la prosecución de estudios superiores.

La enseñanza media técnico profesional representa una matrícula importante a nivel nacional (cerca del 45% de la matrícula total del país), en una gran medida perteneciente a familias desfavorecidas (aproximadamente un 90%). Asimismo, una gran parte de los establecimientos poseen una administración particular o particular subvencionada (más del 50% de los liceos). Sin embargo, la especialidad agropecuaria aparece como una minoría desconocida; dentro de las escasas informaciones que se tienen, se destaca la existencia de 124 liceos en el país (13,02% de los liceos TP del país) y 447 profesores de especialidad (5,77% del total de profesores técnicos del país).

En este contexto, los profesores de especialidades agropecuarias deben hacer frente a programas de estudio heterogéneos y pluridisciplinarios (MINEDUC, 2005), sirviéndose de conocimientos pedagógicos adquiridos mayoritariamente en la práctica (tan solo un 21,9% posee un diploma de perfeccionamiento o de formación inicial en pedagogía).

Capítulo 5: El interés del análisis del trabajo de los profesores de especialidades agropecuarias: preguntas de investigación

Este capítulo explicita la importancia de conocer el trabajo docente para transformar la formación.

Luego del estudio de los antecedentes, se muestra la precipitación en materia políticas de formación de profesores desde la detección de disfuncionamientos a la puesta en marcha de programas de corta duración. Esto ha propiciado el desarrollo de formaciones basadas sobre una lógica externa (comisiones de expertos, estudios a distancia) sin proponer un vínculo con el análisis del trabajo docente (sobretodo *in situ*) y, en consecuencia, con la necesidades que ahí se pueden detectar.

Los datos del trabajo de los docentes de especialidades agropecuarias que se conocen, surgen de los datos estadísticos (anuarios) y de las prescripciones (programas de estudio, leyes). Esto nos permite detectar lo que hemos denominado como "zona de acción prescrita", en el cruce del establecimiento escolar, la empresa y la educación superior.

Sin embargo, la zona de acción prescrita es solo un elemento del trabajo docente y un estudio más amplio se hace necesario. En este contexto, nuestra investigación se propone responder a dos familias de preguntas: una a dominante heurística que interroga el trabajo docente y la dificultad en el trabajo y otra a dominante transformativa que interroga las pistas para la formación de profesores.

En lo que respecta a la primera interface fundamental de la investigación, la pregunta de exploración es formulada de la siguiente manera: ¿cuáles son las dificultades profesionales encontradas por los profesores de especialidades agropecuarias en su trabajo?

La respuesta descriptivo-comprensiva a este primera pregunta genera un nuevo nivel de interrogante: ¿cómo entender la emergencia de la dificultad profesional en el trabajo docente? Las hipótesis *a posteriori*, de acuerdo a nuestro procedimiento abductivo, constituirán un esbozo de respuesta a estos cuestionamientos. Dicho de otro modo, el

conjunto de datos empíricos dará lugar, por un lado, a una descripción del trabajo docente y de la dificultad profesional y, de otro lado, a una tentativa de explicación sobre el origen de la dificultad en el trabajo.

Parte II : El apartado heurístico de la investigación

Esta segunda parte constituye el proceso de elaboración de conocimientos científicos, en la perspectiva de la epistemología del descubrimiento cristalizada en el procedimiento abductivo. Aquí se explicita nuestra adscripción a dos teorías comprensivas del trabajo docente (Marcel, 2004; Tardif & Lessard, 1999) que son movilizadas en el dispositivo metodológico, con la finalidad de hacer emerger las hipótesis.

Esta parte posee cuatro propósitos mayores: la construcción teórica del objeto de investigación, la elaboración del dispositivo metodológico, la presentación y la interpretación de los datos y la emergencia de las hipótesis.

Sección 3: Los principios de entrada en el estudio del trabajo docente

Capítulo 6: Los principios teóricos

Este capítulo es una puesta en exergo de las dos nociones centrales de la tesis: el trabajo docente y la dificultad profesional. El objetivo principal es la toma de posición dentro de un universo conceptual extremadamente heterogéneo.

En cuanto a la noción de trabajo docente retenida, ella toma su fuerza de la tradición de la ergonomía y del análisis de las prácticas y de la actividad de enseñanza, reivindicándose como sociológica. Los conceptos de acción, práctica, actividad y trabajo poseen elementos transversales, a pesar de su filiación a corrientes teóricas de referencia bastante diversas (Champy-Remoussenard, 2005).

Dos teorías alimentan nuestra postura sobre el trabajo docente:

- El trabajo docente comprendido como un sistema de prácticas profesionales (Marcel, 2004);
- El trabajo docente comprendido a través de las dimensiones de la actividad, el estatus y la experiencia profesional (Tardif & Lessard, 1999).

Ambos anclajes teóricos se caracterizan por una visión comprensiva del trabajo docente, presentando un compromiso epistemológico débil compatible con nuestro procedimiento abductivo. En esta lógica, el trabajo docente es comprendido como un sistema de prácticas profesionales que se conduce como un proceso que tiene lugar en un espacio organizado a través de objetivos, conocimientos, tecnologías, objetos y resultados. Este trabajo puede ser estudiado a través de las dimensiones de la actividad (el trabajo tal y como es realizado y organizado), el estatus (la identidad profesional) y la experiencia (el trabajo tal y como es vivido por el actor).

Paralelamente, con respecto a la noción de dificultad profesional, ella es pensada primero como dificultad a partir de tres variantes: como algo cuya naturaleza es percibida como compleja, como un elemento que obstaculiza y como la vivencia que pone en peligro la integridad sicológica del actor. En segundo lugar, la dificultad profesional hace referencia a los niveles vocacional, conocimiento, reconocimiento e identitario (Dubar & Tripier, 1998).

La dificultad profesional es comprendida como toda situación, elemento o objeto del proceso de trabajo que el fuente de conflicto para el actor (incluyendo el proceso mismo) y que afecta la vocación, los conocimientos, el reconocimiento y la identidad.

Capitulo 7: El dispositivo metodológico

El método mixto (Creswell & Plano Clark, 2011; Greene, Caracelli, & Graham, 1989; Tashakkori & Teddlie, 2003), que propone la cohabitación entre los aspectos cuantitativos y cualitativos de la investigación, se emplea generalmente sin mucha explicitación, lo que ha generado imprecisión y crítica. El empleo de este método implica la toma de posición frente a algunos aspectos:

- La temporalidad, que refiere al momento en el cual intervienen los aspectos cuantitativos y cualitativos;
- El ángulo prioritario de análisis, donde existen las posibilidades de la mayor importancia del aspecto cualitativo, cuantitativo u de un equilibro entre ambos;
- La función de la mixidad (contrastar datos, fusionarlos, generar controversia);
- El lugar de la investigación en donde interviene la mixidad;
- Los tipos de datos, donde podemos encontrar los pertenecientes a dos fuentes (datos de tipo diferente) o de un solo tipo de dato.

La explicitación de estos elementos es condición *sine qua non* para el empleo correcto del método mixto. En lo que respecta a nuestra investigación, se moviliza primero el aspecto cuantitativo que informa luego a la perspectiva cualitativa para, en un tercer lugar, preparar una fase de interpretación. Nos centramos fundamentalmente en el ángulo cualitativo. Asimismo, la función de la mixidad es la complementariedad de los datos, en el sentido en que ponen de manifiesto elementos diferentes del fenómeno. El método mixto interviene en la fase empírica e interpretativa de la investigación, generando un solo corpus de datos.

Se operacionalizan las tres dimensiones del trabajo docente, donde la "actividad" se ocupa del estudio del trabajo realizado y organizado, el "estatus" de la relación de los profesores para con su oficio y la "experiencia" de las vivencias en el trabajo.

Se realiza una fase a distancia, compuesta de dos encuestas (una dirigida a los equipos directivos y otra a los profesores), y una fase presencial llevada a cabo en dos tiempos. Se emplean diversos tipos de herramientas de recojo de datos (cuestionarios, entrevistas).

Sección 4: Los trabajos empíricos

Capítulo 8: Las fases exploratorias de la investigación

Este capítulo presenta las dos encuestas realizadas a distancia. La primera de ellas es dirigida a los equipos de dirección de los establecimientos qua proponen la formación agropecuaria y muestra tanto elementos en común como una gran heterogeneidad. Los principales elementos en común con los siguientes:

Variables	Características
Proyecto educativo, perfil del egresado y cualidades del egresado	Parece existir un consenso con respecto a la formación valórica vinculada a la "deseabilidad" social (alumno responsable, honesto) y a la "utilidad" social (alumno competente, trabajador, proactivo)
Nivel socio-económico de los alumnos	Una enorme parte de los estudiantes poseen una situación desfavorecida o muy desfavorecida
Visitantes externos, tipos de cultura agrícola, apertura al territorio y al mundo de la empresa, servicios a la comunidad y actividades extra programáticas	Una oferta formativa relativamente similar, en lo que concierne a las actividades de profesionalización de los alumnos y las actividades extra programáticas

Paralelamente, la heterogeneidad de los establecimientos se muestra a través de las siguientes variables:

Variables	Características
Estado de los recursos pedagógicos; regularidad de la renovación de los recursos; infraestructura del establecimiento	El funcionamiento y la renovación de material se realiza con mayor frecuencia en los establecimientos particulares-subvencionados
Total de la matrícula en agricultura	Los establecimientos particulares-subvencionados tienen una matrícula más importante en la especialidad
Número de especialidades técnicas propuestas	La oferta es más amplia en los establecimientos de administración municipal
Tipo de establecimiento	Los establecimientos municipales proponen, además de la formación técnica, la modalidad humanista y científica

El cruce de diversas variables permite la identificación de 4 tipos de establecimiento, con respecto a la visibilidad de la especialidad agropecuaria en el seno de la institución escolar: muy visible (16,67% de las observaciones), bastante visible (36,67% de las observaciones), relativamente visible (26,67% de las observaciones) y poco visible (20% de las observaciones).

La segunda encuesta a distancia se dirige a los profesores de especialidades agropecuarias. Esta nos permitió identificar las tareas profesionales susceptibles de causar dificultades a los docentes, en el sentido en que son actividades percibidas como "menos manejadas". A partir de la tareas que sobrepasan el 8% de recurrencia de profesores que declaran tener un manejo "pasable" o "ningún manejo", se identificaron las siguientes familias de tareas:

Tareas	Familia
Antes de la clase	Referenciales; alumnos; organización del trabajo
Durante la clase	Alumnos
Después de la clase	Organización del trabajo; alumnos
En relación a los equipos pedagógicos	Colaboración y participación; relacional; comunicación; organización del trabajo; acompañamiento del trabajo
En relación a los otros actores	Actores institucionales; actores del mundo agrícola; actores del mundo educativo

Desde un punto de vista general, se observa que las instituciones escolares hacen frente al proyecto de formar técnicos agropecuarios con medios bastante diversos (con una dependencia importante a la administración del establecimiento: municipal, particular-subvencionado). En este contexto, los profesores parecen manejar menos las tareas vinculados al colectivo de trabajo (organización, colaboración, participación) y al trabajo individual (alumno).

Capítulo 9: El trabajo docente como actividad

La dimensión del trabajo docente de la actividad es abordada a partir de dos componentes: la organización y la realización del trabajo. Con respecto a la organización, hemos entrado a través de los objetos "proyecto del establecimiento y acompañamiento al trabajo" y "espacios colectivos de trabajo".

Los proyectos de los establecimientos que proponen la especialidad agropecuaria parecen erguirse a partir de los valores, orientando al formación profesional y personal de los alumnos. Los temas más importantes para enfrentar la formación de técnicos son: los recursos y la infraestructura, las condiciones contractuales de los profesores, la profesionalización y el acompañamiento de los profesores, la prescripción y la evaluación de la educación, los elementos de la formación técnico y profesional, la socialización con el medio profesional, la toma en cuenta de las necesidades de los alumnos y el rol de los profesores de especialidad agropecuaria.

Dentro de la complejidad del trabajo docente en contexto agrícola, los profesores son acompañados dentro del establecimiento escolar con una dinámica "disociativa" (donde el

profesor solo es objeto de acompañamiento) o "asociativa" (donde el profesor es objeto de acompañamiento, pero también participa y colabora en el diseño de pautas de evaluación, en la evaluación de sus colegas). Asimismo, algunos establecimientos cuentan con el apoyo de organismos externos que aseguran la formación continua de los profesores o que realizan evaluaciones estandarizadas, con la finalidad de identificar materias y contenidos que deben ser revisados. En este contexto general, la experiencia en la enseñanza es percibida como un vector de mejoría de las practicas profesionales.

En cuanto a los espacio de trabajo colectivo formalizados en el seno de la institución, los equipos directivos proponen espacios variados, donde destacan las reuniones de Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) y las reuniones del equipo de agricultura. Este primer espacio de trabajo presenta como los temas más tratados la disciplina y los resultados de los alumnos, así como también las prácticas pedagógicas. En cuanto respecta a las reuniones del equipo de agricultura, se aborda más bien las actividades de terreno, el desarrollo de competencias y las practicas profesionales y las visitas a empresas.

Este panorama nos permite identificar espacios centrados en el alumno (40% de los equipos), muy centralizados en el alumno (20% de los equipos), centrados en la organización del trabajo (20%) y equilibrados entre todas las temáticas (20%).

Por otro lado, el componente "realización del trabajo" de la dimensión actividad del trabajo docente fue abordado a partir de la "dificultad y la gestión en el trabajo en situación de enseñanza", el "tiempo profesional" y el "vínculo al mundo profesional".

Las dificultades profesionales en situación de enseñanza parecen emerger de tres niveles diferentes: el macro-educativo (disfuncionamiento del sistema), el meso-educativo (disfuncionamiento y políticas provenientes del establecimiento educativo) y el micro-educativo (en proveniencia de la sala de clases: alumnos, contenido, profesor). Frente a las diversas dificultades, los profesores emplean estrategias de gestión con la finalidad de retornar al trabajo: señalando la dificultad, realizando una acción, pidiendo a un tercero que lo resuelva o tolerando la dificultad.

Hemos denominado el acoplamiento entre la dificultad y la gestión una "situación difícil", identificando tres tipos: simple (la dificultad es sobrellevada), compuesta (la dificultad vuelve y el profesor debe gestionarla nuevamente) y reenviada (el profesor no la toma en cuenta para hacerlo más tarda o porque considera que no puede hacer nada).

En cuanto al tiempo profesional, los profesores poseen contratos de tiempo parcial, que no consideran (o muy poco) horas de preparación de cursos, corrección de trabajos y a la atención de alumnos. Esto provoca la realización de horas extras no pagadas en la mayoría de los profesores, lo que hace pensar un problema de recursos a nivel del sistema mismo.

Paralelamente, una gran parte de los profesores mantiene vínculos con el mundo profesional, considerándolos como muy importantes. Sin embargo, las dinámicas de trabajo son muy heterogéneas y solo una pequeña parte de los profesores cuenta con las condiciones para alimentar estos lazos. Entre los mayores obstáculos para mantener los vínculos con el mundo profesional, los docentes evocan la falta de tiempo.

Capítulo 10: El trabajo docente como estatus

El estudio de la relación al oficio de los profesores de especialidades agropecuarias muestra que juegan un rol de mediadores culturales entre el espacio escolar y el espacio profesional agrícola. Los profesores encuentran diversas dificultades en su trabajo cotidiano, provenientes del mundo agrícola (geográfica, carga de trabajo irregular, lógica de mercado) y del mundo escolar (situación desfavorecida de los alumnos, falta de conocimientos, falta de recursos en los establecimientos, dinámicas del mundo agrícola y escolar, falta de reconocimiento y posibilidades reducidas de promoción).

A pesar de este panorama, los profesores sienten placer en la realización del trabajo. Este hecho puede ser parcialmente explicado por la motivación fundamentalmente vocacional en la mutación completa o parcial del sector productivo al dominio de la enseñanza (75% declara como primera o segunda opción la elección vocacional).

Por otro lado, los profesores piensan ser percibidos de un modo relativamente dicotómico por alumnos, colegas de otras disciplinas y colegas de la especialidad: ya sea como profesionales de la agricultura o como profesores de la especialidad. Por el contrario, los profesores se perciben a sí mismos mayoritariamente como profesores y profesionales al mismo tiempo o como profesores.

Estos datos permiten concebir al profesor de especialidad agropecuaria como un mediador cultural entre el espacio escolar y el espacio profesional agrícola, donde la mayor proximidad a alguno de estos dos espacio podría incidir en la percepción sobre sí mismo (profesor, profesional, ambos) y que se encuentra al origen de un compromiso que orienta el tipo de mediación: de tipo "profesionalizante" (con un acento en la formación de los alumnos en la profesión misma) y de tipo personal y profesional (con un acento en la formación profesional pero también personal de los alumnos).

Capítulo 11: El trabajo docente como experiencia

La dimensión "experiencia" del trabajo docente se aborda a través de dos objetos: las fuentes de satisfacción e insatisfacción profesional y los vectores de aprendizaje profesional. En cuanto a las principales fuentes de satisfacción profesional, los profesores evocan los recursos y la infraestructura (participación a proyectos de implementación), las prácticas (la mejora en las prácticas de trabajo, el equilibrio entre teoría y práctica en la sala de clases), los alumnos (mejoría de los resultados, buena comunicación, confianza, reconocimiento) y el colectivo de trabajo (buena comunicación, participación en proyectos, integración). Son los alumnos y el colectivo de trabajo los elementos más evocados como fuentes de satisfacción.

Así mismo, las principales fuentes de insatisfacción profesional se sitúan en cuatro objetos: el individuo-profesor (rasgos de la personalidad), recursos e infraestructura (materiales en mal estado, explotación agrícola no adaptada), socio-contractual (valor social de la agricultura, falta de horas para preparar los cursos, falta de compromiso de la administración) y colectivo de trabajo (clima de trabajo, proyecto de formación y compromiso y reconocimiento profesional). Los elementos socio-contractual y colectivo de trabajo son los más evocados por los profesores.

Por otro lado, el aprendizaje profesional es adjudicado fundamentalmente a la experiencia en la enseñanza y en el mundo productivo. Asimismo, se pueden identificar vectores de aprendizaje "ideal" (lectura, formación teórico - práctica, experiencia) y los que son realmente empleados (búsqueda personal/autoformación, práctica profesional, lectura), en la medida que lo permite los contratiempos propios del trabajo (falta de tiempo, costos de la formación y la distancia de los centros de formación).

En nuestra opinión, la experiencia en el seno del colectivo de trabajo orienta a la vez el sentimiento de satisfacción y de insatisfacción y el aprendizaje profesional. En este contexto, se pueden identificar dos tipos de experiencia del colectivo de trabajo: fuerte (clima de trabajo positivo, buena comunicación, sentimiento de valorización y compromiso de los profesores) y débil (clima de trabajo tensionado, sentimiento de falta de reconocimiento, compromiso moderado de los profesores).

Sección 5: Emergencia de las hipótesis y retorno a la teorización

Capítulo 12: De los resultados a la hipótesis del "horizonte" cultural del trabajo docente

Cuando profesores y equipos directivos hablan del trabajo de los docentes de especialidades agropecuarias, evocan elementos no-presentes en la realidad más inmediata: valores, roles, etc. Sin embargo, estos elementos parecen "actuar" en el trabajo docente de un modo real, tal y como lo hacen los objetos más concretos que relevan de las condiciones materiales de realización de la actividad.

Esta constatación nos hace pensar en la naturaleza simbólica de estos objetos, en la medida en que constituyen significaciones que tienen como punto de partida el mundo de la vida cotidiana. La teoría del símbolo de Schütz (2009) propone la existencia de cuatro tipos de "apresentación": las marcas, los índices, los signos y los símbolos. Estos últimos representan un complejo de significaciones que va más allá de la experiencia inmediata. Los símbolos se construyen en una dinámica individual y colectiva, representando (desde un punto de vista pragmático) el rostro más concreto de la cultura. Este razonamiento nos permite proponer la hipótesis general dela existencia de un horizonte cultural del trabajo

docente, que es constitutivo y constituyente de las dimensiones de la actividad, el estatus y la experiencia.

Podemos identificar 11 objetos simbólicos, propios a la cultura de los profesores de especialidades agropecuarias. Los 7 primeros se adscriben en torno al profesor y al trabajo colectivo: rol del profesor, reconocimiento en el trabajo, dificultad profesional, condiciones contractuales, aprendizaje profesional, colectivo de trabajo y prescripciones. Los 4 últimos están en relación a la formación del alumno: formación personal y profesional, la relación a la práctica, la explotación agrícola y los recursos.

Capítulo 13: El profesor como mediador cultural y la normalización de la dificultad en el trabajo: dos hipótesis de inteligibilidad

Los datos empíricos y las interpretaciones sobre los mismos nos han conducido a identificar dos hipótesis de inteligibilidad que derivan de la hipótesis general del horizonte cultural del trabajo docente.

La primera hipótesis de inteligibilidad es construida a partir de la idea de que el profesor de especialidades agropecuarias es un mediador cultural. La mediación es entendida desde el punto de vista social (entre un colectivo, un individuo y las significaciones socialmente construidas). En este sentido, el profesor tiene un doble rol: deben hacerse cargo de la transmisión patrimonial de la cultura (pasada y presente) y deben formar a los alumnos al ejercicio de la profesión. Este aspecto "profesionalizante" origina la idea de la zona de mediación en donde los profesores están en un diálogo permanente entre el espacio profesional agrícola y el espacio escolar. Los docentes de las especialidades agropecuarias parecen ejercer tres tipos de mediación: la interespacial (objetivos específicos entre en espacio profesional agrícola y el espacio escolar), teórico – práctica (saberes teóricos y prácticos que deben ser enseñados y armonizados) y valórico – comportamental (formación a los valores sociales que preparan para la edad adulta).

En cuanto a la segunda hipótesis de inteligibilidad, ella está construida en torno a la idea de la normalización de la dificultad en el trabajo docente. Las dificultades profesionales se

presentan en formas variadas y es posible proponer una cartografía: espacios intra-establecimiento (lugar de enseñanza, reuniones organizacionales, dispositivos de acompañamiento a la enseñanza) y espacios extra-establecimiento (espacios profesionales y espacio personal-familiar). Asimismo, la dificultad se presenta en el individuo-profesor (rasgos de la personalidad, formación profesional), siendo fuertemente marcada en todos los espacios por las condiciones materiales.

Finalmente, la naturaleza de la dificultad profesional se declina bajo la forma individual (de la competencia del profesor) y colectiva (de la competencia del equipo pedagógico). Estas dos naturalezas se declinan en "abordables" y "no-abordable", de acuerdo a la percepción del profesor o del equipo con respecto a la posibilidad real de aportar una solución. Este último aspecto revela el carácter subjetivo de la dificultad en el trabajo.

Capítulo 14: Una descripción socio-semio-antropológica del horizonte cultural del trabajo de los profesores de especialidades agropecuarias

Nuestro trabajo se inscribió inicialmente en una perspectiva sociológica (Marcel, 2004; Tardif & Lessard, 1999), viéndose completado por un anclaje semiológico con la finalidad de estudiar la naturaleza simbólica del trabajo docente (Schütz, 2009). Asimismo, la identificación de símbolos del trabajo docente nos condujo a adoptar un tercer foco, esta vez antropológico (Banks, Banks, & McGee, 1989; Lévi-Strauss, 1974). Esto nos permitió plantear la noción de horizonte cultural del trabajo docente, como estructura de significación y de sentido de la actividad profesional.

Esta perspectiva socio-semio-antropológica del trabajo docente nos ha permitido caracterizar la zona de mediación cultural del trabajo de los profesores, a partir de 4 componentes: los valores y creencias, los proyectos, los roles y objetivos y las condiciones materiales. Dichos componentes son descritos en función a los objetos simbólicos que les están vinculados y en relación a las dificultades profesionales que hemos identificado.

Paralelamente, hemos identificado dos niveles distintos de implicación praxeológica del análisis del trabajo docente y de su principal resultado (el horizonte cultural del trabajo de los profesores de especialidades agropecuarias). El primer nivel está vinculado a la posibilidad de

una teoría de la acción cultural, fundada sobre la idea de *homo simbolicus* (Cassirer, 1991), que pone como principal característica humana los procesos de significación de la experiencia de los fenómenos del mundo. En nuestra perspectiva, esta idea posee una cierta filiación a los trabajos de Bourdieu (1994) sobre el capital simbólico y de Merleau-Ponty (1977) a través de la idea de percepción culturalmente informada.

El segundo nivel de implicación guarda relación con la posibilidad de pensar la formación de los profesores bajo la forma de pistas. Este vínculo es realizado a partir de la filiación entre cultura y profesionalización (Tardif & Mujawamariya, 2002), bajo el ángulo de la profesionalización de los actores à través de la formación (Wittorski, 2001). En este contexto, se defiende el interés del análisis del horizonte cultural del trabajo de los docentes con la finalidad de visibilizar los componentes concretos y simbólicos que están presentes en el trabajo cotidiano.

Parte III: El apartado práxico de la investigación

Esta tercera y última parte del trabajo de tesis tiene una clara inspiración pragmatista: apoyados en el proceso de investigación heurística llevado a cabo precedentemente, se piensan las pistas para la formación. Se trata de un procedimiento cercano al de la ingeniería en formación (Barbier, 2009), en donde se identifican las necesidades de los profesores y se realiza una propuesta. Este proceso es realizado a partir de una traducción de los conocimientos de la investigación (Callon, 1986, 2003), en una postura de ayuda a la decisión política en materia de formación de profesores (Bedin, 2011).

Sección 6: De la investigación a la intervención

Capítulo 15: La formación de los profesores: el objeto práxico de la investigación

Este capítulo presenta los elementos indispensable para pasar del análisis del trabajo a las pistas para la formación de profesores agropecuarios.

En cuanto a la pertinencia y el interés del estudio del trabajo docente para la formación, destacan tres argumentos: el poder del método científico como herramienta para crear

conocimientos sobre el trabajo que pueden alimentar la formación, el rol de co-constructores del conocimiento de los actores de terreno y la presencia de una dimensión de aprendizaje profesional no-previsto (a través del dispositivo de investigación y la discusión con los profesores sobre sus prácticas).

En segundo lugar, resulta importante destacar que la profesionalización de los profesores a través de un dispositivo de formación que recibe conocimientos del análisis del trabajo docente se conecta con saberes imprescindibles que trascienden toda batería de competencias profesionales u otros elementos tecno-científicos (Tardif & Mujawamariya, 2002).

Por otro lado, se presenta la traductología como un ejercicio que emplea la noción de traducción (Callon, 1986, 2003) como una articulación posible entre los conocimientos sobre el trabajo y la formación de profesores. Se destacan tres niveles de traducción: del gran mundo al laboratorio (el investigador elige un fenómeno del mundo social y lo lleva al laboratorio para ser estudiado), al interior del laboratorio (el investigador "hace hablar" el fenómeno a través de los protocolos científicos) y de retorno del microcosmos de la investigación al gran mundo (el investigador restituye los fenómenos al mundo "domesticados" por la ciencia). Es en este último y tercer nivel de traducción que podemos situar el proyecto de emplear los resultados heurísticos de la investigación con fines transformativos: pensar la formación de profesores.

Se propone un decálogo de la traducción, con el objetivo de transparentar el proceso que se lleva a cabo. En este sentido, se trata de una traducción que:

- Transporta conocimiento;
- Es además una herramienta de comprensión;
- Transforma sin deformar;
- Reescribe sin reinventar;
- Es sobretodo ética;
- No prescribe;
- Se debe negociar con los actores de terreno;

- Está contextualizada a la realidad de los profesores del sector técnico profesional agropecuario;
- Es limitada;
- Está inacabada, por lo que debe ser completada.

Este capítulo es complementado a través de la idea de la traducción como una transposición de algunos resultados de la tesis (hipótesis del horizonte cultural del trabajo docente, del rol de mediador cultural del profesor y de la normalización de la dificultad en el trabajo) en términos de saberes profesionales.

Finalmente, al explicitar el procedimiento de ingeniería en formación (Barbier, 2009), se propone la detección de "existentes" (las formaciones propuestas en Chili) para reflexionar sobre lo que sería "deseable" en términos de formación. Este método revela un objeto principal (la formación de profesores del sector agropecuario) y uno secundario (la institucionalidad de la formación de profesores técnicos).

Capítulo 16: Formación y acompañamiento de los profesores de especialidades agropecuarias

Este capítulo aborda el "existente" en materia de formación y de acompañamiento de profesores técnico-profesionales agropecuarios en Chili, marcado por la ausencia de dispositivos específicos y perennes. Asimismo, se describe la experiencia francesa con la finalidad de observar un caso donde sí existe una formación específica destinada a estos docentes.

Se pueden identificar dos tipos de programas en Chile: regularización pedagógica y perfeccionamiento docente. El primero se dirige a profesionales que se desempeñan en los liceos como docentes técnicos de todos los sectores productivos. Se trata de una formación propuesta por diversas universidades, de una extensión bastante importante (3.650 horas en uno de los casos).

Con respecto a los programas de perfeccionamiento, generalmente centralizados en el

CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas), pero a la iniciativa de los centros de formación que responden a llamados a concurso. Este sistema externaliza los servicios y reduce su oferta a la capacidad de los centros de formación.

Asimismo, se pueden reconocer dos dispositivos de acompañamiento al trabajo docente. El primero aspira a la evaluación de los profesores ("evaluación docente") y el otro a la prescripción de "buenas prácticas" ("marco para la buena enseñanza"). Sin embargo, ninguno de estos dispositivos toma en cuenta la particularidad de las disciplinas agropecuarias.

Los diversos dispositivos existentes en Chile permiten observar una lógica subyacente de libre mercado (Donoso Diaz, 2008) que tiene como consecuencia un pilotaje de la formación sobre la base de la oferta y la demande donde quienes responden son los centros de formación en ausencia de un proyecto-país en materia de formación. Además, esta lógica no toma en cuenta las necesidades específicas de los profesores técnico-profesionales y, aún menos, las de los docentes agropecuarios.

Por otra parte, la descripción de los programas de formación del sistema público en Francia está centralizado en el Ministerio de la Agricultura. A través de sus propios centros de formación ofrece 3 tipos de dispositivos: la formación inicial de nivel master, el acompañamiento de los profesores-practicantes y la oferta de formación continua.

El primer dispositivo en formación inicial (con acceso tres el último y tercer año de licenciatura) se lleva a cabo a distancia durante dos años y cuenta con 650 horas de formación. Se proponen tres especialidades: enseñanza agrícola, ingeniería en formación e investigación y experticia.

El segundo dispositivo está concebido para acompañar a los estudiantes que han obtenido el concurso de profesores y que ya han sido asignados a un liceo. Existe un concurso interno (funcionarios en puesto) y uno externo (nuevos profesores). El primero de ellos crea un contrato individual con los profesores, basado en la experiencia de los profesores, los referenciales de la enseñanza agrícola, el proyecto profesional de los profesores y las proposiciones de los formadores. La modalidad externa del concurso se divide en 2/3 del

tiempo del profesor en situación de trabajo docente y 1/3 del tiempo en formación durante todo el primer año.

El tercer dispositivo es el de formación continua y propone 3 programas: el primero de tipo nacional organizado por la Dirección general de la enseñanza y de la investigación (DGER), el segundo nacional asegurado por la Secretaria Regional (SG) y el tercero de carácter regional (PRF). La oferta de formación continua se renueva cada año a partir de las proposiciones ministeriales, las proposiciones de los centros de formación y las necesidades de los profesores canalizadas a partir de corresponsales locales (COLOFO, CLF).

Capítulo 17: Institucionalidad y escenarios de formación

Este último capítulo está destinado a realizar proposiciones concretas, con la finalidad de repensar la formación de los profesores del sector técnico profesional agropecuario.

En primer lugar, se aborda la institucionalidad de la formación. Se ha identificado la adopción durante los años 80 de una racionalidad neoliberal como la causante del abandono de la formación de los profesores técnico profesionales. Esto explica que los centros de formación públicos y privados propongan perfeccionamientos en la medida de su capacidad e intereses (científicos y económicos), sin tomar en cuenta la mayor parte del tiempo las necesidades concretas de los profesores.

Esta situación toca particularmente a los profesores del sector técnico profesional. Tratándose de un problema estructural, ninguna formación lo podría subsanar. Es por ello que se propone la creación de un instituto que tenga por objetivo principal la formación de los profesores técnico-profesionales y la investigación en pedagogía y didáctica disciplinaria.

El instituto de investigación y formación de profesores técnicos debería poseer dos centros: el centro de desarrollo profesional (encargado de la formación inicial y continua) y el centro de investigación pedagógica y didáctica (encargado de la investigación, de la intervención en los centros escolares y del acompañamiento de los profesores y de los equipos de dirección).

La creación de un vínculo sólido entre investigación y docencia puede aportar enormemente al desarrollo de un proyecto-país en materia de formación técnico-profesional.

Por otro lado, se propone la creación de un dispositivo de formación inicial (que asegura la habilitación de los encargados de prácticas en las empresas y de los profesionales que intervienen en la formación, pero también de los profesores titulares de la especialidad agropecuaria) y de un dispositivo de formación continua (destinado a los profesores titulares de la especialidad agropecuaria).

Los diferentes escenarios de formación que se proponen toman elementos de la "zona de mediación cultural" (traducidos bajo la forma de saberes profesionales), la revisión de los dispositivos existentes en Chile y la experiencia francesa en formación.

Resulta importante destacar que se trata de escenarios que deben ser negociados y completados a partir de una discusión amplia entre los profesores de las especialidades agropecuarias, los equipos de dirección de los establecimientos, los estudiantes, los investigadores, los decidores políticos (ministerios de educación, de economía, de agricultura) y las empresas.

Conclusiones y perspectivas

Desde un punto de vista general, esta tesis ha estado estructurada en torno a cuatro grandes etapas. La primera de ellas es de naturaleza teorética, en la medida en que se han explicitado los fundamentos epistemológicos y teóricos que son movilizados a lo largo del estudio del trabajo docente y la formación de profesores. Es a partir de una postura de investigación-intervención que se emplea el procedimiento abductivo (Peirce, 1965), alimentado con dos teorías comprensivas del trabajo de los profesores (Marcel, 2004; Tardif & Lessard, 1999). La implementación es realizada a través del método mixto (Creswell & Plano Clark, 2011; Greene et al., 1989; Tashakkori & Teddlie, 2003), que emplea los aspectos cuantitativos y cualitativos de la investigación.

La segunda etapa es de naturaleza empírico-informativa, representada por el conjunto de datos que conforman el corpus empírico de la tesis. Aquí se recogen prácticas profesionales, dinámicas organizacionales y dificultades transversales, propias al trabajo docente. A través de los cuestionarios y las entrevistas se logra corpus vasto y diversificado.

La tercera etapa es la teórico-crítica y tiene por objetivo la interpretación y modelización de los datos. Es durante esta fase que emerge la hipótesis general del horizonte cultural del trabajo docente y las hipótesis de inteligibilidad del rol de mediador cultural del profesor de especialidades agropecuarias y de la normalización de la dificultad en el trabajo. Asimismo, se trata de una etapa de blindaje de las hipótesis, a partir de la integración de teorías vecinas.

La cuarta etapa es de naturaleza empírico-transformativa y ella hace frente a un nuevo objeto: la formación de los profesores. Aquí, el trabajo heurístico realizado en las etapas recedentes es integrado a un proceso de ingeniería en formación (Barbier, 2009), junto con el estado del arte de la formación en Chile y la experiencia francesa. De esta etapa aparecen dos proposiciones: la creación de una institución de investigación y formación de profesores técnico profesionales y los escenarios de formación a destinación de los docentes del sector técnico profesional agropecuario.

Por otro lado, es posible identificar cinco contribuciones mayores de la tesis. La primera tiene relación con el procedimiento abductivo, que representa una innovación epistemológica. La segunda en la relación que se establece entre trabajo docente y formación a través de la noción de cultura. La tercera esta vinculada con el rol de mediador cultural del profesor de especialidad agropecuaria entre el espacio escolar y el espacio profesional agrícola. La cuarta refiere a la dificultad profesional como la naturaleza del trabajo docente. Finalmente, la quinta contribución, guarda relación con las reflexiones práxicas sobre la institucionalidad de la formación de profesores técnicos y sobre la propuesta de escenarios de formación.

Importante resulta señalar los límites del trabajo. El ejercicio interpretativo nos ha llevado a concentrarnos más en “conocer” (el trabajo, las dificultades) que en “explicar”.

Asimismo, la metodología no está montada *a priori* para el reconocimiento de símbolos en el trabajo. Detrás de la clasificación de las prácticas individuales en tipos el sujeto desaparece dando una falsa impresión de homogeneidad. Además, la búsqueda de elementos compartidos en las prácticas docentes no considera la disciplina enseñada como un objeto de análisis, a pesar del interés que éste puede tener.

Finalmente, se pueden distinguir cuatro perspectivas de trabajo abiertas por la tesis. La primera de ellas está en la necesidad de profundizar el estudio de los objetos simbólicos y el lenguaje como vía de acceso. Se proyecta la integración de los trabajos de Schütz *Symbol, Reality and Society* (1973) y de Wittgenstein *De la certitude* y *Investigations Philosophiques* (1961, 2006). La segunda perspectiva guarda relación con la mirada socio-semio-antropológica, la que puede ser completada con un ángulo sicológico, à partir de los trabajos de Bruner (1991) y Vygotsky (2010), y con un ángulo ergonómico a partir del estudio de los trabajos de Simondon (2012). La tercera perspectiva está en la línea de una teoría de la acción cultural, que puede ser pensada en complemento con los trabajos de Bourdieu (1994) y Merleau-Ponty (1977). La cuarta y última perspectiva se abre a partir de la prosecución de "anillo" recursivo ("boucle ADI"), donde, recordamos, el proceso abductivo es solo una fase del procedimiento completo.

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1. Axes de la comologie de la recherche. 46
Tableau 2. Parties de la recherche..... 57
Tableau 3. Les phases et démarches par déduction et induction. 61
Tableau 4. Chantiers de la boucle ADI 64
Tableau 5. Les finalités de la recherche. 68
Tableau 6. Mise en place d'une recherche-intervention..... 72
Tableau 7. Documents pour l'élaboration d'un état des lieux 79
Tableau 8. Les niveaux du système éducatif chilien 82
Tableau 9. Formation initiale enseignants de l'EMTP et EMTPA (Márquez, 2010, p. 6). 86
Tableau 10. Premières préférences en formation. Adapté de Schwartz et Pino (2002). . 86
Tableau 11. LTPA par rattachement administratif..... 88
Tableau 12. Heures de formation par semaine EMTP. 91
Tableau 13. Programme d'études et charge horaire sugérée pour les LTPA (Mineduc, 2005). 91
Tableau 14. Postures sur les notions d'action, de pratiques, d'activité et de travail..... 123
Tableau 15. Types de difficulté. 127
Tableau 16. Eléments théoriques adaptés de l'observatoire de l'Enseignement agricoles (Marcel & al., 2011, 2013) 132
Tableau 17. Modalités de l'approche mixte adaptées de Greene et all. (1989) 138
Tableau 18. Opérationnalisation de l'approche mixte, adaptée de Bryman (2006). 142
Tableau 19. Les enquêtes de la partie empirique et les questionnements engagés. 146
Tableau 20. Phases et chantiers de la phase empirique..... 147
Tableau 21. Questionnaires employés. 148
Tableau 22. Entretiens employés. 150
Tableau 23. Composition de l'échantillon des établissements. 151
Tableau 24. Le corpus empirique des dimensions du travail enseignant. 158
Tableau 25. Résultats partiels première enquête de terrain à distance. Partie I. 164
Tableau 26. Résultats partiels première enquête de terrain à distance. Partie II. 165

Tableau 27. Résultats partiels première enquête de terrain à distance. Partie III 166
Tableau 28. Typologie des établissements agricoles. 169
Tableau 29. Les parties de la deuxième enquête de terrain à distance. 171
Tableau 30. Echantillon deuxième enquête de terrain à distance par sexe. 171
Tableau 31. Tâches déclarées comme moins maîtrisées avant la séance. 172
Tableau 32. Tâches déclarées comme moins maîtrisées pendant la séance. 172
Tableau 33. Tâches déclarées comme moins maîtrisées après la séance 172
Tableau 34. Tâches déclarées comme moins maîtrisées en lien avec les équipes pédagogiques. 173
Tableau 35. Tâches déclarées comme moins maîtrisées en lien avec les autres acteurs. 173
Tableau 36. Synthèse: principaux aspects en commun des établissements. 174
Tableau 37. Synthèse: principaux aspects d'hétérogénéité des établissements. 174
Tableau 38. Synthèse: les types de rapport moins maîtrisé par tâche. 175
Tableau 39. Les chantiers de la dimension activité du travail enseignant. 176
Tableau 40. Synthèse des réponses des équipes de pilotage. 178
Tableau 41. Thèmes clés dans l'organisation scolaire et ses composantes. 181
Tableau 42. Les types d'espace formel de travail collectif. 184
Tableau 43. Travail collectif avec des autres acteurs non-enseignants. 185
Tableau 44. Les sujets les abordés en GPT 185
Tableau 45. Les sujets les plus abordés en réunion de la spécialité agricole. 185
Tableau 46. Heures de contrat des enseignants 193
Tableau 47. Distribution d'heures par type de contrat. 193
Tableau 48. Nombre d'heures de travail qui dépasse le contrat. 193
Tableau 49. Heures de travail réalisées à la maison. 194
Tableau 50. Types de structure de partenariat. 196
Tableau 51. Dynamiques de travail partenarial 196
Tableau 52. Difficultés dans l'entretien des liens avec les partenaires. 197
Tableau 53. Montage de l'étude de la dimension statut du travail enseignant. 200
Tableau 54. Synthèse de réponses des enseignants : statut. 202
Tableau 55. Première raison pour travailler dans l'enseignement. 211
Tableau 56. Seconde raison pour travailler dans l'enseignement. 211

Tableau 57. Les objets d'étude de la dimension expérience du travail enseignant enseignant 216
Tableau 58. Éléments contribuant le mieux à l'apprentissage professionnel..... 230
Tableau 59. Éléments employés pour l'actualisation professionnelle. 230
Tableau 60. Éléments empêchant l'apprentissage professionnel. 231
Tableau 61. Récapitulatif des résultats empiriques. 240
Tableau 62. Les quatre types d'apprésentation. Elaboré à partir de Shütz (2009) et Perreau (2012). 244
Tableau 63. Le rôle de l'enseignant comme symbole..... 253
Tableau 64. La reconnaissance au travail comme symbole. 253
Tableau 65. La difficulté professionnelle comme symbole. 253
Tableau 66. Les conditions contractuelles comme symbole. 254
Tableau 67. L'apprentissage professionnel comme symbole. 254
Tableau 68. Le collectif de travail comme symbole. 254
Tableau 69. Les prescriptions comme symbole. 254
Tableau 70.La formation personnelle et professionnelle comme symbole. 255
Tableau 71. Le rapport à la pratique comme symbole. 255
Tableau 72. L'exploitation agricole comme symbole..... 255
Tableau 73. Les ressources comme symbole..... 255
Tableau 74. Formulation abductive de l'hypothèse de l'enseignant comme médiateur culturel. 260
Tableau 75. Eléments qu'interviennent dans la mission de l'enseignant des spécialités agricoles. 261
Tableau 76. Formulation abductive de l'hypothèse de la normalisation de la difficulté dans le travail enseignant. 264
Tableau 77. Composantes de la zone de médiation culturelle: valeurs et croyances..... 276
Tableau 78. Composantes de la zone de médiation culturelle: les projets et les objectifs. 277
Tableau 79. Composantes de la zone de médiation culturelle: les savoirs..... 278
Tableau 80. Composantes de la zone de médiation culturelle: les conditions matérielles. 278
Tableau 81. Les niveaux de traduction, sur la base de Callon (2003). 302

Tableau 82. Programmes de régularisation pour les enseignants du secteur technique et professionnel. 314
Tableau 83. Caractéristiques des programmes de perfectionnement. 317
Tableau 84. Master ENFA. 325
Tableau 85. Les programmes de formation continue de l'enseignement agricole. 328
Tableau 86. Grandes formes sociales de la formation. Extrait de Barbier, 2009c, p. 239. 337
Tableau 87. Formation initiale : scénario de qualification à l'enseignement et à l'encadrement de stage. 342
Tableau 88. Formation initiale : scénario 1 adressé aux diplomés en dessous d'un BAC + 3..... 343
Tableau 89. Formation initiale : scénario 2 adressé aux diplomés de plus de BAC + 3.344
Tableau 90. Formation continue : scénario 1 de perfectionnment et d'actualisation pédagogique. 345
Tableau 91. Formation continue : scénario 2 de perfectionnment et d'actualisation pédagogique. 345

INDEX DES FIGURES

Figure 1. Distribution de lycées TP par type d'administration (Mineduc, 2011). 84
Figure 2. Zone d'action prescrite de l'enseignant de spécialité agricole. 100
Figure 3. Système de Pratiques Professionnelles (SPP). 131
Figure 4. Principaux axes de la recherche. 143
Figure 5. Phases de l'approche mixte et éléments de formalisation. 143
Figure 6. Restitution théorique et mise en place méthodologique. 145
Figure 7. Typologie des établissements de l'EMTPA. 168
Figure 8. Les enjeux des projets des établissements. 182
Figure 9. Répartion des établissements par thématique abordée dans les espaces de travail colectif. 186
Figure 10. Modélisation des sources de la difficulté dans le travail en situation d'enseignement. 187
Figure 11.Situation difficile de type simple. 189
Figure 12. Situation difficile de type composé. 190
Figure 13. Situation difficile de type renvoyé. 191
Figure 14. Contraintes et liens partenariaux. 197
Figure 15. L'enseignant comme médiateur. 204
Figure 16. La perception professionnelle de l'enseignant des spécialités agricoles. 212
Figure 17. Le rôle et le statut de l'enseignant comme médiateur 213
Figure 18. Les sources de satisfaction professionnelle. 218
Figure 19. Sources d'insatisfaction professionnelle. 223
Figure 20. Sources de satisfaction et d'insatisfaction professionnelle. 224
Figure 21. Éléments et degrés de contribution à l'apprentissage professionnel (moyenne générale). 226
Figure 22. Éléments et degrés de contribution à l'apprentissage professionnel enseignants avec ou sans Formation Pédagogique (Moyennes sans FP, avec FP). 227
Figure 23. Niveaux de contribution au métier de la Formation Pédagogique. 228
Figure 24. Niveaux de contribution au métier de la Formation Agricole. 229
Figure 25. Vecteurs et contraintes de l'apprentissage professionnel. 231
Figure 26. Types d'expériences du collectif de travail. 232
Figure 27. Cartographie de la difficulté professionnelle. 265

Figure 28. Éléments de la culture du travail des enseignants des spécialités agricoles. 275
Figure 29. Les perspectives sur les savoirs professionnels. 307
Figure 30. Organisation de l'Institut de Recherche et Formation des enseignants techniques. 335

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS 9
SOMMAIRE 13
INTRODUCTION GENERALE 15
16. Formation et accompagnement des enseignants des spécialités agricoles 22
STRUCTURE DU TOME I 25
PREMIERE PARTIE : DU PROJET DE RECHERCHE AU PROJET DE THESE 27
INTRODUCTION A LA PREMIÈRE PARTIE 29
SECTION 1 : Les fondements de la recherche 31
INTRODUCTION A LA SECTION 1 33
CHAPITRE 1 : Une thèse inscrite dans un projet de recherche 35
1. Le dessein de la recherche : vers une cosmologie 35
1.1 Avant la recherche : l'être humain comme pilote du projet scientifique 37
1.2 « Nous », « je », « il(s) » : la dimension sociale de la recherche 38
1.3 Le projet scientifique comme "cosmologie" de la recherche 40
2. La thèse comme cristallisation du projet de recherche 43
2.1 Les contraintes de la thèse 44
2.2 Les axes du projet opérant dans la thèse 45
Synthèse du chapitre 1 47
CHAPITRE 2 : Le chercheur-citoyen comme moteur du choix thématique et le cadre formel de la thèse 48
1. Le contexte de conception : de l'engagement politique et éthique à la question scientifique 48
1.1 L'*éthos* de la recherche comme principe directeur 50
1.2 Le choix de l'objet « travail enseignant » dans le contexte des lycées agricoles de l'enseignement technique et professionnel 51
2. Le cadre formel 53
2.1 L'appartenance à l'UMR-EFTS 53
2.2 Une thèse en cotutelle internationale 55
2.3 Une thèse accompagnée par de « productions scientifiques » 56
Synthèse du chapitre 2 59
CHAPITRE 3: Les questions épistémologiques de la recherche 60
1. La question de l'élaboration de la connaissance scientifique 60
1.1 Les inférences comme démarches de construction de connaissance 61
1.2 L'abduction comme démarche scientifique 62
1.3 La boucle abduction/déduction/induction au service de l'analyse du travail enseignant 63

2. La question des finalités de la recherche 65
2.1 Du savoir à la connaissance : vers l'objectif de la recherche 66
2.2 Recherche fondamentale et recherche praxéologique 68
2.3 La recherche complexe : vers une articulation entre comprendre et transformer 69
2.4 La recherche-intervention comme trait d'union entre comprendre et transformer 70
Synthèse du chapitre 3 73

SECTION 2: L'étude du travail des enseignants des spécialités agricoles de l'EMTP 75

Introduction à la section 2 77

CHAPITRE 4 : Le travail des enseignants des spécialités agricoles au lycée technique et professionnel : esquisse d'un contexte 79

1. Le système éducatif chilien et l'EMTP 80
1.1 Le système éducatif comme contexte : genèse et bouleversement 80
1.2 Conséquences du nouveau rôle de l'état 81
1.3 Composition du système éducatif 82
1.4 Origine et objectifs de l'EMTP 83
1.5 Tutelle et administration 84
2. Les enseignants des spécialités agricoles au lycée : des acteurs méconnus 85
2.1 L'enseignant comme acteur : quelques caractéristiques 85
2.2 L'établissement agricole 87
2.3 Les autres acteurs : équipe de pilotage et élèves 89
2.4 La formation de techniques agricoles de niveau secondaire : projet d'enseignement 90
Synthèse du chapitre 4 93

CHAPITRE 5: L'intérêt de l'analyse du travail des enseignants des spécialités agricoles : questions de recherche 94

1. Connaître le travail enseignant : un point de départ 94
1.1 L'importance de l'EMTP : quelle place pour les enseignants ? 95
1.2 De l'enseignant comme protagoniste inconnu à l'étude du travail enseignant 97
2. Le travail des enseignants des spécialités agricoles : enjeux et questions de recherche 99
2.1 L'enseignant des spécialités agricoles : enjeux prescrits du métier 99
2.2 Le travail des enseignants des spécialités agricoles : questions de recherche 101
2.3 Interface heuristique de la recherche : question de départ 102
Synthèse chapitre 5 104
Résumé de la première partie 105

DEUXIÈME PARTIE : LE VOLET HEURISTIQUE DE LA RECHERCHE 109

Introduction à la deuxième partie 111

SECTION 3 : Les principes d'entrée dans l'étude du travail enseignant 113
Introduction à la section 3 115
CHAPITRE 6 : Les principes théoriques 117
1. Autour de la notion de travail enseignant 117
1.1 Action, pratique, activité, travail : vers la notion de « travail enseignant » 117
1.2 L'entrée par l'action 118
1.3 L'entrée par les pratiques 119
1.4 L'entrée par l'activité 120
1.5 L'entrée par le travail 121
1.6 Éléments de synthèse : l'inscription dans une analyse du travail enseignant 123
2. Autour de la notion de difficulté professionnelle 124
2.1 La difficulté comme caractère 124
2.2 La difficulté à réaliser 126
2.3 La difficulté comme vécue 126
2.4 Éléments de synthèse : la difficulté professionnelle 127
3. Des « guides » pour l'analyse du travail enseignant 129
3.1 Le système de pratiques professionnelles 129
3.2 Les trois dimensions du travail enseignant 131
Synthèse du chapitre 6 133
CHAPITRE 7 : Dispositif méthodologique 135
1. L'approche mixte comme choix méthodologique 135
1.1 L'approche mixte et ses modalités 136
1.2 Critique de l'approche mixte : quantitatif et qualitatif comme regards irréconciliables 138
1.2.1 La question ontologique 139
1.2.2 La question du dimensionnement 140
1.3 Conditions pour la défense de l'approche mixte 141
2. Opérationnalisation de l'approche méthodologique mixte 142
2.1 Formalisation de l'approche 142
2.1.1 Objet de recherche et approche mixte 142
2.1.2 Le travail enseignant comme système et ses dimensions : restitution et mise en place 144
2.2. Les enquêtes de la méthode mixte 145
2.2.1 Les outils de recueil de données 147
2.2.2 Contrat déontologique, contact avec les acteurs et élaboration de l'échantillon 150
Synthèse du chapitre 7 152
SECTION 4: Les travaux empiriques 153
Introduction à la section 4 157

CHAPITRE 8 : Les phases exploratoires de la recherche 161
1. L'établissement agricole 161
1.1 Objectifs et aspects méthodologiques 161
1.2 Élaboration et application de l'enquête 162
1.3 Résultats et analyses 163
1.3.1 Caractéristiques des établissements d'EMTPA 163
1.3.2 Les variables significatives : une typologie des établissements 166
2. La perception des enseignants sur les difficultés du métier 169
2.1 Éléments de l'enquête: objectifs et méthode 170
2.1.1 Les objectifs de l'enquête 170
2.1.2 Méthode mobilisée 170
2.2 Résultats et analyses sur la maîtrise des tâches 171
Synthèse du chapitre 8 174
CHAPITRE 9 : Le travail enseignant comme activité 176
1. Le travail comme activité : l'organisation du travail 176
1.1 Projet de l'établissement et accompagnement au travail enseignant 177
1.1.1 Une vision générale des résultats 178
1.1.2 Exploration thématique 180
1.1.3 Organisation et accompagnement du travail enseignant : une première synthèse 181
1.2 Espaces de travail collectif 184
2. Le travail comme activité : le point de vue des activités professionnelles en situation d'enseignement 186
2.1 Difficulté et gestion dans le travail en situation d'enseignement 186
2.1.1 Les niveaux de difficulté 187
2.1.2 La gestion de la difficulté 188
2.1.3 Les types de situations difficiles 188
2.2 Le temps professionnel 192
2.2.1 Des contrats pour enseigner : un appel à l'engagement professionnel pour préparer les enseignements 192
2.2.2 La perméabilité de la sphère professionnelle et personnelle 194
2.3 Les liens avec le monde professionnel 195
2.3.1 Les types d'espace en lien avec le monde professionnel 195
2.3.2 Les dynamiques de travail partenarial 196
2.3.3 Les difficultés pour entretenir ces liens 197
Synthèse chapitre 9 198
CHAPITRE 10 : Le travail enseignant comme statut 200
1. La première enquête de terrain en présentiel sur la dimension statut 201
1.1 Enseignant des spécialités agricoles : un médiateur polyvalent 203

1.2 Enseigner dans le milieu agricole : du plaisir dans l'adversité 206
2. La deuxième enquête de terrain au service de l'analyse de la dimension statut 210
2.1 Les motivations des professionnels pour enseigner : entre le hasard et la vocation 210
2.2 La perception professionnelle de soi : se sentir enseignant, se sentir perçu comme enseignant 212
3. L'enseignant des spécialités agricoles : engagement professionnel, engagement scolaire 213
Synthèse chapitre 10 215
CHAPITRE 11 : Le travail enseignant comme expérience 216
1. Le vécu des enseignants des spécialités agricoles : une entrée par les sources de satisfaction et insatisfaction professionnelle 217
1.1 Les sources de satisfaction professionnelle 217
1.2 Les sources d'insatisfaction professionnelle 220
1.3 Vers une vision générale de la satisfaction et l'insatisfaction dans le travail enseignant 223
2. Apprentissage professionnel : une entrée par les éléments reconnus comme contribuant à l'apprentissage du métier enseignant 225
2.1 Le primat de l'expérience 225
2.2 Vecteurs d'apprentissage professionnel 229
3. Le travail enseignant comme expérience : apprentissage individuel, apprentissage collectif 232
Synthèse chapitre 11 234
SECTION 5 : Émergence des hypothèses et retour sur la théorisation 235
Introduction à la section 5 237
CHAPITRE 12 : Des résultats à l'hypothèse de "l'horizon" culturel du travail enseignant 239
1. De l'activité, du statut et de l'expérience à la nature symbolique du travail enseignant 239
1.1 Une vision globale des données sur le travail enseignant : au-delà de l'activité, du statut et de l'expérience 239
1.2 La nature symbolique du travail enseignant : l'origine de la notion de symbole 241
1.3 Schütz : une vision phénoménologique du symbole 243
2. L'hypothèse de la culture comme horizon du travail enseignant 245
2.1 Autour de la notion de culture 245
2.1.1 Origine et traduction de la notion de culture 245
2.1.2 L'usage de la notion de culture en éducation 248
2.2 La culture comme "horizon" du travail enseignant : une première hypothèse générale 250
2.2.1 La culture comme horizon 250
2.2.2 Une hypothèse générale 251
3. Une lecture des objets symboliques dans le travail des enseignants en agriculture 252
3.1 Autour de l'enseignant et du collectif de travail 253

3.2 Autour de la formation des élèves 254
Synthèse du chapitre 12 256
CHAPITRE 13 : L'enseignant comme médiateur culturel et la normalisation de la difficulté au travail : deux hypothèses d'intelligibilité 257
1. L'enseignant au travail : une médiation entre la culture professionnelle agricole et la culture scolaire 257
1.1 La notion de médiation 257
1.2 L'hypothèse de l'enseignant comme médiateur culturel 260
1.3 L'enseignant comme médiateur culturel : au carrefour de l'espace professionnel agricole et de l'espace scolaire 261
2. La normalisation de la difficulté professionnelle : de la banalisation à la règle d'action 262
2.1 L'hypothèse de la normalisation de la difficulté professionnelle 263
2.2 Vers une cartographie de la difficulté professionnelle 264
2.2.1 Dans l'établissement 266
2.2.2 En dehors de l'établissement 267
2.2.3 L'individu-enseignant 269
2.2.4 Vers la nature de la difficulté professionnelle 269
Synthèse du chapitre 13 271
CHAPITRE 14 : Une description socio-sémio-anthropologique de l'horizon culturel du travail des enseignants des spécialités agricoles 272
1. De l'ancrage théorique à la description de la culture du travail des enseignants 272
1.1 De l'approche sociologique à l'approche socio-sémio-anthropologique : une construction abductive 273
1.2 Les éléments de la culture du travail des enseignants des spécialités agricoles 274
1.3 Les composantes de la zone de médiation culturelle des enseignants des spécialités agricoles 276
2. La culture du travail des enseignants en agriculture : de la visée heuristique aux enjeux praxéologiques 279
2.1 Étudier le travail des enseignants : la piste d'une théorie de l'action culturelle 279
2.2 Culture, professionnalisation et formation des enseignants 282
Synthèse du chapitre 14 284
Résumé de la deuxième partie 285
TROISIÈME PARTIE : LE VOLET PRAXIQUE DE LA RECHERCHE 289
Introduction à la troisième partie 291
SECTION 6 : De la recherche à l'intervention 293
Introduction à la section 6 295

CHAPITRE 15 : La formation des enseignants : l'objet praxique de la recherche 297
1. L'analyse du travail enseignant au service de la formation 297
1.1 Un premier élément : l'intérêt et la légitimité de l'analyse du travail enseignant pour penser des pistes pour la formation 298
1.2 Un deuxième élément : la professionnalisation des enseignants par une formation alimentée par l'analyse du travail 300
2. De la recherche à l'intervention : éléments pour une traductologie 301
2.1 La traduction comme notion charnière 301
2.2 Quelques principes nécessaires : un décalogue pour traduire sans trahir 303
2.3 Le « contenu » de la traduction : des précisions sur l'usage des résultats de la thèse 305
2.3.1 Ce que l'on traduit : les composantes de la zone de médiation culturel 305
2.3.2 Des composantes de la culture aux savoirs professionnels 306
3. Vers une démarche d'ingénierie en formation et en conception institutionnelle 307
3.1 Sur la notion d'ingénierie 307
3.2 La question de l'existant et du souhaitable 308
3.3 Deux objets de ingénierie : l'organisation et la formation 309
Synthèse du chapitre 15 310
CHAPITRE 16 : Formation et accompagnement des enseignants des spécialités agricoles 312
1. Les dispositifs de formation et d'accompagnement du système éducatif chilien 312
1.1 Les dispositifs de formation 312
1.1.1 Les programmes de régularisation pédagogique 313
1.1.2 Les programmes de perfectionnement des enseignants 316
1.2 Les dispositifs d'accompagnement 318
1.2.1 L'évaluation des enseignants 318
1.2.2 Le « cadre pour le bon enseignement » 319
1.3 Institutionnalité de la formation : une logique de marché 320
2. Formation des enseignants des lycées agricoles en France : une expérience 321
2.1 L'enseignement agricole français : une expérience en formation des enseignants 322
2.1.1 Une brève contextualisation de l'enseignement agricole 323
2.1.2 Quelques spécificités des lycées agricoles 323
2.2 Les dispositifs de formation des enseignements 324
2.2.1 Une formation initiale de niveau master 324
2.2.2 Un accompagnement des professeurs-stagiaires 326
2.2.3 Une offre de formation continue 327
Synthèse du chapitre 16 329
CHAPITRE 17 : Institutionnalité et scénarios de formation 331
1. Intitutionnaliser : un lien entre recherche et formation 331

1.1 Institutionnalité de la formation : les éléments et les finalités 333
1.2 Institutionnalité de la formation : une proposition 334
2. Des scénarios de formation initiale et continue 336
2.1 Les principes des scénarios de formation 336
2.1.1 Les modalités de formation 336
2.1.2 Des savoirs professionnels en jeu 338
2.1.3 Les limites: des scénarios à négocier et à compléter 340
2.2 Des scénarios de formation 341
2.2.1 Formation initiale : dispositif qualifiant à l'enseignement et dispositif de régularisation 341
2.2.2 Formation continue : un dispositif de perfectionnement et d'actualisation 344
Synthèse du chapitre 17 346
Résumé de la troisième partie 349
CONCLUSION GENERALE 353
BIBLIOGRAPHIE 365
RESUME SUBSTANTIEL (ESPAGNOL)/RESUMEN SUBSTANCIAL (ESPAÑOL) 387
INDEX DES TABLEAUX 415
INDEX DES FIGURES 419
TABLE DES MATIERES 421

Travail enseignant et formation :
la culture des enseignants des spécialités agricoles au Chili

Résumé :

Cette recherche poursuit le double objectif d'analyser le travail des enseignants des spécialités agricoles au Chili (en particulier, les difficultés professionnelles) et de proposer des pistes pour leur formation. Pour ce faire, elle mobilise une démarche par abduction (Peirce, 1965) basée sur une épistémologie de la découverte et prolongée par une approche herméneutique, qui permet de faire émerger des hypothèses *a posteriori*.

Le travail enseignant est appréhendé comme un système de pratiques professionnelles (Marcel, 2004) et étudié à partir des dimensions de l'activité, du statut et de l'expérience (Tardif & Lessard, 1999). Ce cadre théorique structure un dispositif méthodologique qui favorise la production d'un corpus empirique conséquent et diversifié.

L'interprétation de ces éléments permet de mettre au jour la nature symbolique du travail des enseignants et de défendre l'hypothèse générale d'un horizon culturel de ce travail. Cette hypothèse est déclinée en deux volets, d'une part celui que les enseignants ont un rôle de médiateurs culturels entre l'espace professionnel agricole et l'espace scolaire et, d'autre part, celui que la difficulté professionnelle est normalisée dans le travail quotidien. Sur cette base, peut être décrite une « zone de médiation culturelle » des enseignants du secteur agricole.

Afin de mettre ces apports au service de la formation, est déployée une démarche d'ingénierie de formation qui « traduit » certains éléments de la « zone de médiation culturelle » en termes de savoirs professionnels. Ces savoirs sont intégrés dans une proposition des scénarios de formation, dans une perspective non pas prescriptive mais d'aide à la décision politique.

Mots clés :

Abduction - culture - difficulté professionnelle – formation - spécialité agricole - travail enseignant

Teachers' work and training:
the culture of teachers in vocational agricultural education in Chile

Abstract:

This research has the dual purpose of analyzing the work of teachers in vocational agricultural education in Chile (especiallytheir professional problems) and making proposals for their training. For this, it mobilizes an abduction procedure (Peirce, 1965) based on an epistemology of discovery extended by an hermeneutic approach that gets hypotheses to emerge later on.

Teachers' work is viewed as a system of professional practices (Marcel , 2004) and studied from the points of view of activity, status and experience (Tardif & Lessard, 1999). This framework structures a methodological set of tools that enhances the production of a consistent and varied empirical corpus.

The interpretation of these elements allows to uncover the symbolic nature of teachers' work and support the general assumption of a cultural side to this work. This hypothesis comes in two parts. First teachers have a role as cultural mediators between the agricultural professional world and the school system and, secondly, that professional difficulty is normalized in daily work. One can therefore describe a "cultural mediation area" for teachers in agriculture.

To get these contributions to benefit training, an engineering approach to training is deployed, which "translates" elements of the "cultural mediation area" into terms of professional knowledge. This knowledge is integrated into a proposal of training scenarios, not as a prescription, but as an assistance to policy decision-making.

Keywords:

Abduction - Culture - Teacher training - Teacher work - Professional difficulty - Vocational agricultural education