



HAL
open science

Un stage en entreprise en formation d'enseignants ?

Michaël Huchette, Jean-Michel Mallard

► **To cite this version:**

Michaël Huchette, Jean-Michel Mallard. Un stage en entreprise en formation d'enseignants?. Le stage. Formation ou exploitation? 2013, PUR, pp.281-292, 2013, 978-2-7535-2668-6. hal-03346930

HAL Id: hal-03346930

<https://hal.science/hal-03346930>

Submitted on 16 Sep 2021

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.

Préimpression du chapitre d'ouvrage :

Huchette, M. & Mallard, J.-M. Un stage en entreprise en formation d'enseignants ? (2013). In Vincent de Briant & Dominique Glaymann (Dir.), Le stage. Formation ou exploitation ? (pp. 281-292). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

<http://www.pur-editions.fr/detail.php?idOuv=3244>

Un stage en entreprise en formation d'enseignants ?

HUCHETTE Michaël / MALLARD Jean-Michel

Université Paris Est Créteil Val de Marne, IUFM et UMR STEF (ENS Cachan/INRP) /
UPEC Université Paris Est Créteil Val de Marne, IUFM

michael.huchette@u-pec.fr / jean-michel.mallard@u-pec.fr

Résumé

Nous dressons d'abord un panorama des formes de stages en entreprise successivement prescrites dans l'histoire de la formation initiale des enseignants du secondaire professionnel en France et nous montrons l'évolution des objectifs qui sont donnés à ces stages lors de la publication en 2006 du cahier des charges de la formation initiale des enseignants en IUFM. Les nouveaux objectifs sont centrés sur le développement de compétences des enseignants à préparer, suivre et exploiter les stages en entreprise de leurs élèves. Nous décrivons ensuite la mise en œuvre locale des stages en entreprise en formation des enseignants à l'IUFM de l'académie de Créteil, sur le site de Saint-Denis, sur la période 2007-2010, avant l'apparition des masters Enseignants. Enfin nous questionnons la pertinence de ce dispositif de formation à partir de l'analyse des projets de stage rédigés par 73 enseignants stagiaires de la promotion 2009-2010, en dégagant les postures prises par les stagiaires dans leur relation à l'entreprise.

Mots clés

Stage en entreprise, formation des enseignants, posture, relation à l'entreprise, IUFM

In-company Placements for Teachers Training?

Abstract

We first describe the different kind of in-company placements in the history of teachers training for the vocational secondary in France. We show the evolution of the objectives which are given to these training placement in 2006 in the initial training of the teachers. New objectives are centered on the development of competences of the teachers to prepare, follow and exploit in-company trainings of their pupils. We describe then the local implementation of in-company trainings at the IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) of Creteil since September 2007. Finally we evaluate the relevance of it starting from the analysis of the projects written by trainees, by releasing their "postures" in their relation with the company.

Key Words

Teachers Training, posture, relation with the company, individualization of the formation

Il semble acquis qu'un stage en entreprise trouve sa place dans la formation initiale des professeurs des lycées professionnels et ceux qui enseignent une discipline technologique en collège ou lycée, puisqu'ils enseignent une discipline qui fait référence à des pratiques professionnelles d'entreprise et/ou parce qu'ils doivent préparer les jeunes au monde du travail. En réalité cela ne s'est pas posé avec la même évidence ni de la même façon dans l'histoire de la formation des enseignants, c'est ce que nous montrons dans un premier temps. La posture à prendre en tant qu'enseignant en formation dans un stage en entreprise n'est pas non plus si évidente que cela aujourd'hui non plus. C'est ce que nous montrerons dans la suite du texte.

Histoire des stages en entreprise dans la formation des enseignants du secondaire professionnel en France

L'enseignement technique et professionnel français a connu dans son histoire des évolutions importantes. Le rapport à l'entreprise et le partenariat établi avec elle dans la formation des enseignants peut être examiné en retenant trois facteurs principaux :

- L'évolution des qualifications attendues des ouvriers en lien avec les besoins des entreprises et l'évolution des objectifs de formation des élèves,
- L'évolution des structures et de l'organisation de l'enseignement notamment concernant l'articulation des formations scolaires et de la formation sur le lieu de travail,
- L'évolution des qualifications attendues des enseignants alors que le système de formation initiale des ouvriers et techniciens intègre progressivement le modèle de l'enseignement secondaire général.

Nous centrons notre étude sur la formation des enseignants du secondaire professionnel du secteur industriel sur la période 1945-2009 en France, en nous basant d'une part sur des études historiques, d'autre part sur des documents descriptifs des formations des enseignants écrits par des acteurs de ces formations.

La formation des ouvriers qualifiés a été progressivement et par étape prise en charge par l'état. En 1880 la loi sur les Ecoles manuelles d'apprentissage marque la volonté de l'état d'intervenir dans la formation des ouvriers qualifiés et le début de la scolarisation des apprentissages techniques. En 1944 le passage de la formation professionnelle des ouvriers du ministère du commerce et de l'industrie à la direction de l'enseignement technique (Troger, 1998 ; Pelpel et Troger, 2001) marque une étape importante dans le contrôle de l'état grâce au système des diplômes. Ainsi les formations, d'abord complètement intégrés aux entreprises, se localise dans des établissements scolaires de formation équipés d'ateliers encadrés par des ouvriers qualifiés appelés PTA (Professeurs Techniques Adjoints) à côté de professeurs d'enseignement général et de professeur de technologie générale.

A la fin des années 1970, dans les grosses entreprises pourvoyeuses d'emplois ouvriers, la production industrielle est de plus en plus équipée par des automatismes. La définition du travail ne peut plus se faire par la définition des tâches, la part de surveillance d'un processus complexe devenant plus grande. La référence au métier s'amenuise sans totalement disparaître. Elle laisse la place à des exigences nouvelles pour passer de la relation de travail caractéristique des fonctions d'exécution traditionnelles à la relation technique au processus. A l'adéquation emploi - qualification du travailleur, reconnue par le diplôme, se substitue le rapport poste de travail - compétences du professionnel.

Dans le même temps les objectifs de l'enseignement professionnel prennent en compte ces évolutions. Le CAP créé en 1911 qui marquait cette articulation qualification-emploi est

complété par le BEP puis en 1985 le baccalauréat professionnel. Aux compétences attendues pour exercer des activités professionnelles sont associées des compétences en formation pour constituer les référentiels de certification. Si la référence au monde du travail et aux besoins des entreprises est constante, l'équilibre entre les temps de formation et le travail s'inverse. Alors qu'en 1919 la loi Astier imposait un temps de scolarisation obligatoire dans la formation des apprentis, la réforme de 2009 de la voie professionnelle impose une durée de 22 semaines de formation en entreprise pour le cursus du baccalauréat professionnel. L'évolution des contenus des apprentissages scolaires en lien avec les compétences attendues en formation transforme les références professionnelles qui passent des tâches à exécuter aux pratiques sociales et/ou professionnelles de référence. Le stage d'application se transforme en période de formation en entreprise.

En 1945, alors que les centres de formation professionnelle deviennent les centres d'apprentissage et sont rattachés à la direction de l'enseignement technique et plus seulement au ministère du commerce et de l'industrie (ils sont environ 800 et accueillent 45000 élèves), cinq Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage (ENNA) sont créées pour former des professeurs pour ces centres d'apprentissage. Ces professeurs sont de trois catégories : professeurs d'enseignement général littéraire ou scientifique, professeurs d'enseignement technique théorique (enseignements du dessin industriel, artistiques, ou enseignements commercial, social ou ménager, et professeurs d'enseignement pratique appelés professeurs technique adjoint ou PTA dans les ENNA masculines. Les deux dernières catégories sont recrutées sur la base de leur expérience professionnelle de cadre (rarement), technicien ou ouvrier en entreprise. Dans le même temps, sont créés le corps des professeurs d'ENNA et celui des inspecteurs de l'enseignement technique. Ce profil PTA disparaîtra juste après la création en 1985 du corps des enseignants de lycée professionnel. Alors tous les enseignants des lycées techniques et des lycées professionnels sont recrutés avec un profil d'étudiant bac +2 sans expérience professionnelle nécessaire en entreprise, puis en 1991 avec un profil bac +3, puis en 2010 avec un profil bac+5. Des concours réservés et dérogations permettent toutefois de prendre en compte l'expérience professionnelle en entreprise des candidats.

Le retour des enseignants en entreprise, aussi bien en formation qu'en activité, est une démarche professionnelle constante. En formation initiale elle fut d'abord organisée sans être prescrite de manière institutionnelle, avec par exemple des visites d'entreprise ayant avant tout des objectifs culturels. Elles visaient le partage avec l'entreprise de la primeur des évolutions technologiques et la nécessité de maintenir ses connaissances en phase avec l'actualité industrielle (Connesson, 1960). Au fil du temps et des évolutions décrites ci-dessus, le stage en entreprise est devenu un dispositif institutionnalisé dans la formation initiale des enseignants. Accompagnant la montée de l'alternance dans l'enseignement professionnel et la diversification des missions des enseignants (notamment la prise en charge de l'orientation des élèves), il devient dans les années 90 un dispositif obligatoire de formation initiale. Ses objectifs recouvrent toutes les missions des enseignants. Il s'agit de pouvoir présenter l'entreprise aux élèves, de les inscrire dans une démarche progressive d'intégration dans le monde du travail et aussi compte tenu des nouvelles modalités de recrutement des enseignants de compléter voire de donner une maîtrise suffisante des contenus professionnels à enseigner. En effet, les enseignants ne sont plus recrutés sur la base de leur expérience professionnelle. Le niveau d'études initial s'élève et le temps passé à exercer des activités dans les entreprises se réduit avant l'entrée dans le métier d'enseignant.

Accompagnant la rationalisation de la formation et son intégration dans l'enseignement secondaire (certains parlent de « secondarisation », Tacaille et al., 2004) la prescription concernant le stage en entreprise des enseignants change pour le centrer sur des activités d'encadrement des élèves. Après une incitation pour que le stage en entreprise soit le lieu de

conduite d'un projet pour l'entreprise, et ne concerne que les enseignants d'une spécialité professionnelle, il s'est généralisé à tous les professeurs des lycées professionnels, même des disciplines générales, et tous les professeurs d'une discipline technologique en collège et lycée d'enseignement général et technologique. Il se centre alors sur des objectifs plus spécifiques au métier d'enseignant dans sa relation aux élèves.

Ainsi le cahier des charges de la formation des maîtres de 2006 et les documents de mise en œuvre fixent comme objectifs principaux la connaissance de l'entreprise et des métiers et les compétences pour accompagner et encadrer les élèves pendant leurs périodes de formation en entreprise. L'expérience professionnelle est « censée être acquise avant l'année de professionnalisation. Un stage en entreprise pourrait être mis en place en lien avec les autorités académiques au cas où des besoins sont identifiés ». Ce deuxième stage en entreprise n'a pu se mettre en place qu'à la marge de la formation.

Mise en œuvre des stages en entreprise à l'IUFM de l'académie de Créteil

Dans ce paragraphe nous décrivons, de notre point de vue d'acteurs de la formation, le dispositif « stage en entreprise » tel qu'il a été mis en place pour la première fois suite à la prescription ministérielle de 2006, sur le site de Saint-Denis de l'IUFM de l'académie de Créteil. Il concerne les professeurs de technologie au collège, des professeurs de disciplines technologiques en lycée d'enseignement général et technologique et des professeurs de lycée professionnel enseignant une discipline de spécialité ou deux disciplines générales (au total 22 disciplines).

Pour transposer la nouvelle prescription sur un plan opérationnel, nous avons proposé un dispositif qui vise à engager un processus de transformation du curriculum de formation de façon progressive en favorisant l'interaction entre les acteurs. Les principes retenus consistent à comparer les dispositions de formation existantes avec les nouvelles, à définir un dispositif adapté aux besoins et aux pratiques des acteurs (formateurs, enseignants en formation, partenaires), à identifier les transformations à opérer et à obtenir, à planifier les étapes et à mettre en place un accompagnement et un pilotage. Le pilotage était assuré par un formateur chercheur en éducation (M. Huchette, co-auteur de ce texte). Le suivi et l'évolution du projet s'appuyaient sur l'expertise de la direction du site (dont J.-M. Mallard, directeur de site, co-auteur de ce texte), celle du groupe des chefs de département et sur une information régulière transmise aux responsables de formation et à l'ensemble des stagiaires. Le dispositif mis en place reprend comme objectif prioritaire le développement des compétences à l'encadrement des élèves en période de formation en milieu professionnel. La plupart des stagiaires ayant déjà des expériences professionnelles, la connaissance de l'entreprise est placée comme objectif secondaire. Le terme stage en entreprise a donc été interprété comme stage ayant un lien avec l'entreprise, la présence physique en entreprise pourra se limiter aux besoins du projet pédagogique de stage.

Le contexte professionnel des enseignants en formation initiale dans l'académie de Créteil génère plusieurs contraintes. Dans le cadre de leur formation en alternance, la durée de leur « stage en responsabilité » en établissement scolaire est fixée à 8 heures hebdomadaires pour tous. Le stage en responsabilité n'est à aucun moment aménagé dans l'année pour réaliser d'autres stages. Aucune convention n'a été négociée entre le rectorat et l'IUFM pour traiter la question des stages. La prise en compte de ces contraintes consiste à libérer les deux jours de formation dédiés à l'IUFM entre janvier et février afin d'atteindre la durée prévue du stage en entreprise, fixé par l'institution à « trois semaines », soit 15 jours cumulés. Les objectifs sont résolument tournés vers l'exercice du métier d'enseignant. Ils consacrent l'idée que l'année de stage est un épisode unique dans la carrière d'un enseignant qui doit offrir des

possibilités de parcours de formation en vue du développement de compétences à manifester en dehors de l'enseignement disciplinaire tout en restant dans le cadre de sa discipline.

La transposition locale de la prescription nationale a abouti à l'élaboration d'une stratégie de gouvernance basée sur des principes de formation et sur un cadrage commun. Le premier principe retenu est celui de l'individualisation du parcours de formation par le stage en entreprise. L'année de formation professionnelle repose sur une organisation très contrainte (de nombreux stages, de nombreux lieux de formation, de nombreux partenaires...) et a un enjeu de titularisation pesant, alors que c'est un événement unique dans la carrière d'un enseignant avec un potentiel de découvertes et de transformations personnelles.

| | Type 1 | Type 2 | Type 3 | Type 4 |
|-------------------------------|--|--|--|---|
| Thème | Les périodes de formation en entreprise | La découverte professionnelle | L'exploitation pédagogique de pratiques professionnelles industrielles | La formation des adultes |
| Objectif | Découvrir le rôle de l'entreprise dans la formation des élèves et apprentis et les outils de suivi des élèves lors des périodes de formation en entreprise : stages, périodes de formation en milieu professionnel, dispositifs d'alternance | Participer à la découverte professionnelle des élèves de troisième et à la promotion des filières technologiques et professionnelles | Elaborer ou adapter des documents issus des pratiques professionnelles industrielles, les exploiter dans la réalisation d'une séquence pédagogique | S'impliquer dans la formation continue des adultes du secteur industriel |
| Activités obligatoires | Entretiens avec des élèves en formation en entreprise, avec des tuteurs en entreprise | Réaliser un document audiovisuel sur les pratiques professionnelles ou organiser une visite d'entreprise pour des élèves de troisième. | Observer et participer aux pratiques industrielles exploitées ; élaborer/adapter des documents issus des pratiques observées (documents techniques, ressources multimédias, film de gestes techniques), réalisation d'une séance d'enseignement pour la classe en responsabilité utilisant les documents | Observer et participer aux pratiques de formation internes à l'entreprise |
| Production évaluée | Rapport écrit comprenant compte-rendu d'entretiens, liste des outils de gestion des périodes de formation en entreprise observés, propositions pour l'établissement de stage en responsabilité ; Exposé. | Rapport écrit et exposé rendant compte des activités réalisées | Rapport écrit et exposé rendant compte des activités réalisées | Rapport écrit et exposé rendant compte des activités réalisées |

Tableau 1 : Extrait du document de cadrage commun : Les quatre types de stage proposés aux enseignants en formation à l'IUFM de l'académie de Créteil, site de Saint-Denis, en 2007-08.

Dans ce contexte le dispositif est conçu pour favoriser une réflexion personnelle orientée vers l'action en tant qu'enseignant. Il est basé sur l'élaboration du projet individuel de stage en entreprise par chaque stagiaire, en partant de son expérience et de ses besoins spécifiques. Il est ouvert en termes d'activités possibles et permet des articulations avec d'autres moments de la formation et ainsi, apporte de la cohérence dans les parcours individuels de formation.

Le deuxième principe est une mise en œuvre des stages par filière disciplinaire : la préparation et la validation des projets de stage, le suivi des activités et des productions est fait sous la responsabilité du formateur responsable du groupe disciplinaire. Le troisième principe est l'incitation au travail en équipe pluridisciplinaire. La possibilité est offerte aux enseignants stagiaires d'effectuer leur stage en entreprise en binôme. La préparation des stages comprendra à cet effet des moments de regroupement interdisciplinaire. Le quatrième principe est un pilotage général basé sur un calendrier commun à l'ensemble des filières du site, pour la rédaction d'un projet de stage, le début et la fin du stage, et l'évaluation. Le cinquième est d'utiliser le potentiel du site de formation en termes de compétences acquises en particulier dans les expériences de stages en entreprise « ancienne formule » et les éléments de formation axés sur la connaissance des périodes de formation en entreprise des élèves et en termes de réseau de relations. Enfin, le stage en entreprise fait l'objet d'une évaluation spécifique. En plus d'un calendrier commun fixant les étapes de la préparation, de l'évaluation, et une période fléchée en janvier et février pour la réalisation des activités de stage, le cadre commun prévoit un objectif général, décliné en quatre orientations possibles. Ces quatre orientations, présentées comme des « types » de stages différents possibles, sont spécifiées par un objectif visé en termes de développement de compétence, un thème, des activités et des productions attendues (voir tableau 1).

La deuxième et la troisième année de mise en œuvre ont bénéficié de la première année d'expérience et le pilotage fut légèrement différent : le document de cadrage commun faisait une liste plus étoffée et plus contextualisée des activités possibles, dans le but d'inciter à dépasser une posture d'étudiant et d'aller au bout de réalisations pédagogiques, mais aussi de développer auprès des formateurs des différentes filières et des stagiaires une représentation collective partagée du champ des possibles.

Les postures prises par les stagiaires révélatrices de leur relation à l'entreprise

Un premier bilan : quelle individualisation des stages ?

Une enquête réalisée en 2008 (Huchette & Mallard, 2008) visait à établir le bilan de la première année de la mise en œuvre des stages en entreprise dans le plan de formation des enseignants sur le site de Saint-Denis. Il s'agissait d'une part d'évaluer la pertinence des stages effectivement réalisés, c'est-à-dire d'établir dans quelle mesure ils ont pu être l'occasion de développer les compétences visées. Il s'agissait d'autre part de caractériser les conditions favorables à la réalisation effective des activités de formation prévues et au développement effectif des compétences. Elle était basée sur un ensemble d'éléments relevés lors de l'année de mise en œuvre des stages en entreprise de septembre 2007 à juillet 2008. Les données principales étaient les 131 réponses à un questionnaire anonyme rempli individuellement par chaque stagiaire sur ordinateur lors de séances en présence du chercheur (77% des stagiaires en formation sur le site cette année-là). Ces séances ont eu lieu en fin d'année de formation alors que les stages en entreprise avaient été réalisés et évalués.

Comme nous l'avons décrit ci-dessus, le « stage en entreprise » avait été imaginé comme un espace de liberté favorisant l'individualisation de la formation des enseignants stagiaires. Cette première enquête tend à montrer que les stagiaires sont nombreux à avoir saisi cette opportunité : variété des objets d'études et des activités réalisées, travaux en binômes, articulation du stage en entreprise avec d'autres moments de formation, orientation de l'objet d'étude en fonction de leur propre centre d'intérêt, etc. Elle a aussi permis de mettre en exergue que certains possibles ont par contre été contraints par les formateurs au sein des filières disciplinaires.

Par ailleurs cette enquête fait apparaître une grande diversité en ce qui concerne la nature des relations entretenues entre les stagiaires et l'entreprise (ou les entreprises) de stage, et des difficultés exprimées au sujet de cette relation. Ainsi les 2/3 des stagiaires (90) ont effectué leur stage dans une seule entreprise, mais 1/3 (39) ont effectué leur stage dans deux entreprises ou plus. La moitié dit avoir eu des relations continues et régulières sous forme de stage avec l'entreprise(s) alors que l'autre moitié dit avoir eu des relations ponctuelles sous forme de rencontres et de visites. L'étalement du stage (durée qui sépare le premier du dernier jour de stage) varie entre 1 et 130 jours (voir figure 1). La figure 2 montre que des degrés divers d'engagement dans cette relation ont existé. 73 stagiaires seulement sur 136 ont présenté un projet de stage à l'entreprise. Parmi eux, ceux ayant fait une recherche spécifique d'entreprise pour le projet sont surreprésentés. Seulement pour une partie (18) de ces 73, l'entreprise a exprimé une demande au stagiaire.

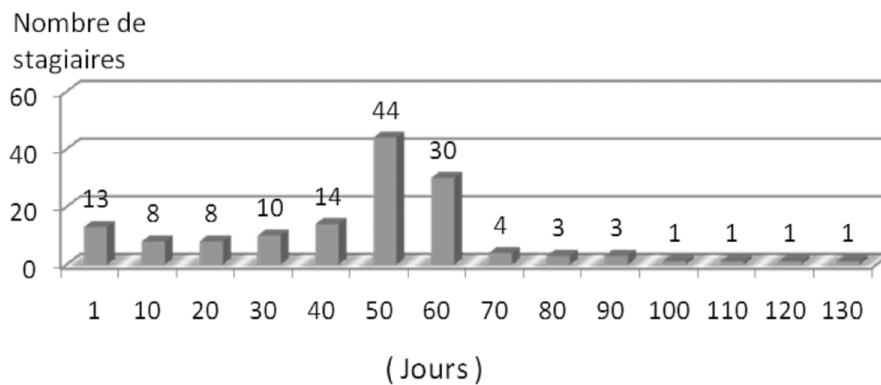


Figure 1 (Ci-dessus) : Etalement du stage déclaré et nombre de stagiaires concernés

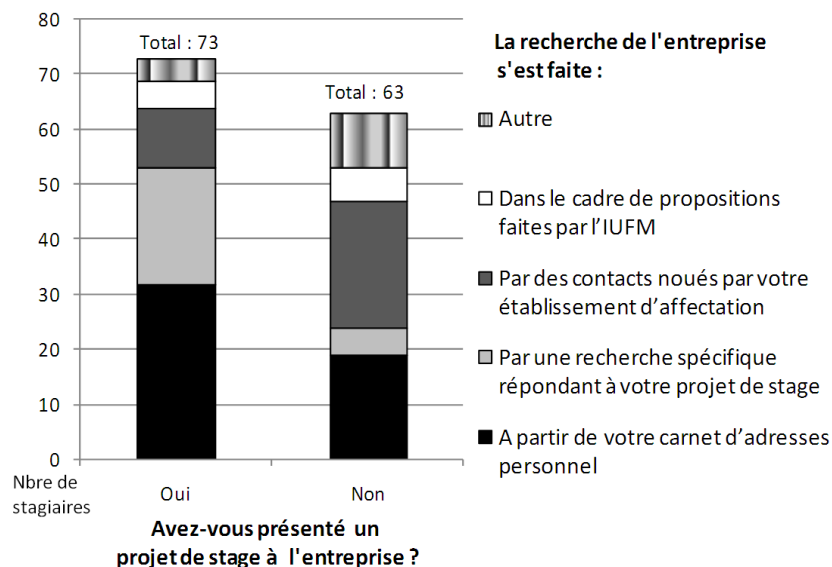


Figure 2 : Nombre de stagiaires ayant présenté un projet de stage à l'entreprise ou non

Des difficultés sont exprimées à propos de cette relation stagiaire-entreprise, dans les réponses aux questions « Selon vous les objectifs du stage sont-ils atteints ? Pourquoi ? » :

ST72 : Oui. [...] les semaines morcelées rendent difficiles l'accès à la proximité des employés.

ST44 : Non. Manque de temps et surtout la non continuité dans le temps par rapport à la présence en entreprise

ST91 : Non. [...] J'ai eu du mal à trouver ma place dans ces stages en entreprise.

Les stagiaires expriment par ailleurs des difficultés à se positionner : Qu'apporter à l'entreprise ? Faut-il se présenter à l'entreprise comme enseignant, comme étudiant ?

Ces données font apparaître des tensions, déjà relevées par Tacaille (Tacaille et al. 2004), entre des attentes différentes des stagiaires : entre acquérir des connaissances propres au métier de technicien auquel il va former les élèves et développer des compétences d'enseignant au partenariat école-entreprise. Cette tension est aussi visible dans l'histoire des stages en entreprise dans la formation des enseignants développée en début de texte. Nous proposons ci-après une enquête complémentaire plus récente, où nous utilisons la notion de « posture » pour caractériser cette relation à l'entreprise.

Des postures de stagiaires révélatrices de leur relation à l'entreprise

Un des indicateurs qui avait été utilisé dans l'enquête de 2008 était la « posture » du stagiaire exprimée dans la rédaction de l'objectif de son stage a posteriori, à situer entre deux extrêmes : une posture d'étudiant (qui observe, analyse, étudie, pour connaître et comprendre) et une posture d'enseignant professionnel (qui agit en tant qu'enseignant, au service d'élèves). Elle traduit le degré d'engagement du stagiaire dans l'action en tant qu'enseignant, un tel engagement étant souhaité par le pilotage. Nous constatons que les postures d'implication dans l'action (posture « enseignant » et « mixte ») avaient été adoptées par un peu plus de la moitié des stagiaires, et qu'il y avait une correspondance entre posture et type de stage (selon le cadrage), et il nous semblait que le cadrage commun incitait, selon le type de stage choisi, à prendre une posture plutôt qu'une autre. En effet lorsque l'on relit le document de cadrage (voir tableau 1), on note que les objectifs alloués à chacun des types expriment des attentes différentes quant au degré d'engagement dans une action pédagogique. : d'un engagement nul pour le type 1, à un engagement important pour les types 3 et 4, en passant par un engagement de participation pour le type 2.

Nous proposons de transposer cette notion pour caractériser le rapport entretenu par le stagiaire avec l'entreprise de stage, en tant que stagiaire en formation. En effet on peut distinguer a priori la posture d'enseignant (qui doit développer des compétences d'enseignant et réaliser des tâches d'enseignant) de celle de technicien (qui doit apprendre des compétences de technicien, réaliser des tâches de technicien), et par ailleurs celle d'apprenti (qui doit apprendre), appelée « étudiant » dans l'enquête de 2008, qui se distingue de celle d'expert. Ces deux échelles pouvant se croiser.

Pour caractériser la posture des stagiaires, nous avons rassemblé et analysé les projets de stages rédigés cette année 2009-2010 avant le départ en stage de 73 stagiaires sur les 135 en formation à l'IUFM de Saint-Denis. Les rubriques à renseigner sur la « fiche projet » sont : « réalisation prévue » ; « objectifs en tant qu'enseignant » ; « objectifs en tant que stagiaire en formation » ; « calendrier des activités prévues ». Ce sont les renseignements de ces rubriques qui nous ont permis de dégager une posture pour chaque stagiaire. Nous avons distingué et opposé le champ lexical de l'étude, de l'observation, de l'analyse (caractéristique de l'« apprenti ») et celui de l'action, de la réalisation (caractéristique de l'« expert »). Nous avons distingué les tâches et activités d'« enseignant » à celles de « technicien ». Nous avons pu constater que dans les deux registres, les deux postures peuvent parfois être adoptées simultanément (posture « double »). En croisant les 3 niveaux des deux échelles, nous obtenons 9 postures possibles a priori.

La figure 3 montre la fréquence des postures ainsi identifiées pour 62 stagiaires. Une posture n'a pas pu être identifiée pour les 11 autres stagiaires. Il semble que les postures les plus fréquentes soient les plus « confortables », c'est-à-dire les plus clairement identifiables pour l'interlocuteur d'entreprise et les plus faciles à assumer. La plus fréquente, celle d'*enseignant-expert* correspond à la mise en œuvre, en partenariat avec une entreprise, d'une action pédagogique destinée à des élèves (visite d'entreprise, suivi de stage, etc....) au même titre qu'un enseignant expérimenté. La seconde, celle d'*apprenti-enseignant*, correspond à la découverte de telles actions, au développement de compétences d'enseignant qui a des responsabilités pédagogiques dans la relation entreprise-élève-Education nationale. Elle se traduit par des activités de découverte et de participation aux pratiques d'encadrement de jeunes en stage ou en contrat d'apprentissage. La troisième, celle d'*apprenti-technicien* correspond au besoin de certains stagiaires de développer des compétences de technicien, en lien avec leur spécialité d'enseignement. Les autres postures sont beaucoup moins fréquentes (elles représentent au total 7 stagiaires).

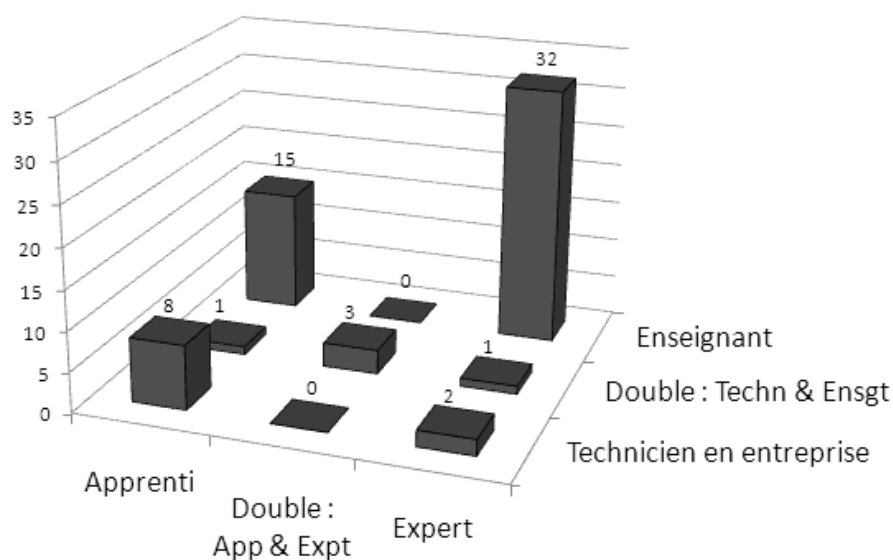


Figure 3 : Fréquences (en nombre de stagiaires) des postures identifiées pour 62 stagiaires en 2009-2010 sur la base de leur projet de stage rédigé

Conclusion : individualisation de la relation a l'entreprise

La stratégie de pilotage adoptée à l'IUFM de l'académie de Créteil pour les stages en entreprise des enseignants visait une intégration bien identifiée de ces stages au curriculum de formation et une individualisation au besoin de chacun des stagiaires. Elle consistait à réduire l'incertitude et à favoriser une représentation commune des objectifs grâce à un cadrage commun.

Les enquêtes menées auprès des stagiaires ont montré la diversité des postures dans lesquelles ils peuvent s'engager en ce qui concerne leur relation à l'entreprise et les difficultés qu'ils expriment à se positionner dans ce dispositif. Une tension est perceptible entre l'objectif institutionnel de « développer des compétences d'enseignant » et la perception de l'« entreprise » qui attend du stagiaire une implication dans ses activités. Nous avons pu dégager trois postures relativement confortables à assumer : celles d'enseignant-expert, d'apprenti-enseignant et d'apprenti-technicien, qui correspondent à des besoins de formation

différents. Elles correspondent à des relations avec l'entreprise assez franches, soit de grande proximité (stage en immersion, posture apprenti-technicien), soit très distante (prises de contact et rencontres ponctuelles).

La caractérisation de ces postures nous a permis de les rendre explicites en formation. Dans l'élaboration du projet individuel de stage, la posture est devenue un élément à identifier formellement, ainsi que les acquis préalables. Nous pensons que c'est un élément clé de la négociation des conditions de stage entre l'étudiant stagiaire et l'entreprise d'accueil.

Bibliographie

BRUCY G., *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965) : L'Etat, l'Ecole, les Entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin, 1998.

CFPT DE CACHAN, *La formation en pédagogie au CFPT de Cachan*, 1985.

CONNESON E., « La formation des maîtres d'apprentissage pour les écoles techniques dans les Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage », *Compte-rendu des Journées européennes d'étude sur la formation des moniteurs d'apprentissage*, Turin, Institut Européen pour la formation professionnelle, octobre 1960, p. 165-185.

FAYARD P., « Le stage en entreprise et la formation initiale des enseignants. Les relations école-entreprise », *Cibles*, n° hors série « La formation des professeurs de l'Enseignement technique et professionnel en IUFM », 1995.

HOSTEIN B., « En quoi les ENNA ont-elles innové ? », PELPEL P. et TACAÏLLE D., *Les Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage, Journées d'études de l'IUFM de Créteil*, 1998.

HUCHETTE M. et MALLARD J.-M., « Former à enseigner dans le cadre de l'alternance Ecole-Entreprise : évaluation d'un dispositif français », *Colloque La formation des enseignants en Europe : approche comparative*, Paris, CDIUFM, 2008.

IUFM CST DE SAINT-DENIS, *Les ENNA : 1945-1991 : Réflexions sur le passé, Questions pour l'avenir. Compte-rendu de la journée organisée par l'ENNA Paris-Nord le 28-06-1991*, 1991.

IUFM DE GRENOBLE, *Stage « connaissance de l'entreprise » : Guide de l'accueillant des stagiaires IUFM en entreprise, Année 2007/2008*.

IUFM NORD-PAS DE CALAIS – OBSERVATOIRE DES FLUX ET DES FORMATIONS, *Résultats de l'Enquête sur les stages en entreprise des professeurs-stagiaires CAPLP et CAPET*, 2005

MEN, *Circulaire n° 17 du 12 juin 1952 : texte fondateur de la formation des enseignants en CPR (centre pédagogique régionaux) abrogées le 10 juin 2004*.

PELPEL P. et TROGER V., *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, L'Harmattan, 2001.

PELPEL P., « Crise d'identité et évolution des modèles de formation », *Cibles*, n° hors série « La formation des professeurs de l'Enseignement technique et professionnel en IUFM », 1995.

TACAÏLLE D., « Les stages en entreprise dans la formation des enseignants : Attentes et représentations des acteurs », *Cibles*, n° hors série « La formation des professeurs de l'Enseignement technique et professionnel en IUFM », 1995.

TACAILLE D., GRECH J. et PELPEL P., *Le partenariat avec les entreprises dans la formation des professeurs de l'enseignement technique*, Rapport de recherche IUFM de Créteil, 2004.

TROGER V., « Le contexte historique de la création des ENNA », P. PELPEL & D. TACAILLE, *Les Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage*, Journées d'études de l'IUFM de Créteil, 1998, p. 7-11.