

**Stage long en entreprise : un dispositif original qui  
interroge la professionnalité enseignante dans le monde  
du travail**

Julie Deville, Sylvain Starck

► **To cite this version:**

Julie Deville, Sylvain Starck. Stage long en entreprise : un dispositif original qui interroge la professionnalité enseignante dans le monde du travail. Les Dossiers des sciences de l'éducation , <http://dse.revues.org/>, 2013, pp.85 - 99. <10.4000/dse.240>. <hal-01650135>

**HAL Id: hal-01650135**

**<https://hal.univ-lille3.fr/hal-01650135>**

Submitted on 28 Nov 2017

**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.

## Stage long en entreprise : un dispositif original qui interroge la professionnalité enseignante dans le monde du travail

Julie Deville et Sylvain Starck

---



### Édition électronique

URL : <http://dse.revues.org/240>  
DOI : 10.4000/dse.240  
ISSN : 2272-9968

### Éditeur

Presses universitaires du Midi

### Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2013  
Pagination : 85-99  
ISBN : 978-2-8107-0277-0  
ISSN : 1296-2104

Ce document vous est offert par SCD de  
l'Université de Lille 3



### Référence électronique

Julie Deville et Sylvain Starck, « Stage long en entreprise : un dispositif original qui interroge la professionnalité enseignante dans le monde du travail », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 30 | 2013, mis en ligne le 05 décembre 2013, consulté le 28 novembre 2017. URL : <http://dse.revues.org/240> ; DOI : 10.4000/dse.240

---



Les dossiers des sciences de l'éducation est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

## **Stage long en entreprise : un dispositif original qui interroge la professionnalité enseignante dans le monde du travail**

**Julie Deville et Sylvain Starck**  
Proféor-CIREL, Université Lille 3, France

### **Une professionnalité enseignante à l'aune des relations école/entreprise**

Les relations écoles/entreprises, même si elles ont toujours existé, ont adopté au cours de l'histoire des formes et une importance variables (Brucy & Troger, 2000 ; Derouet-Besson, 2004 ; Trottier, 2005) où ont longtemps prédominé la question de l'insertion et de l'adéquation entre formation et emploi (Tanguy, 1986 ; Charlot & Glasman, 1998). Ces relations tendent à occuper actuellement une place centrale dans les réflexions sur les politiques et les pratiques éducatives. Cette centralité s'organise selon nous autour de trois facteurs :

- le développement d'une société du savoir où les dispositifs d'éducation et de formation participent à une économie du savoir dans laquelle l'école se doit de reconnaître et développer sa valeur économique dans un champ concurrentiel. Les espaces éducatifs présentent ainsi une porosité aux pratiques et aux outils de management issus du monde de l'entreprise. Ces évolutions coïncident avec une demande de rendement et d'utilité sociale des pratiques d'enseignement et d'apprentissage exprimées par les usagers, les employeurs, et les autorités politiques (Van Zanten, 2003 citée par Niclot, 2010)
- une évolution rapide des réalités professionnelles – notamment l'obsolescence accrue des savoirs et standards professionnels - qui demande de penser les formations de manière dynamique afin d'assurer l'adéquation formation/emploi.
- une maîtrise de la formation des enseignants qui s'ajoute à un train de réformes de l'enseignement professionnel initié par la réforme Berthoin de 1959 et qui participent à un mouvement de scolarisation des savoirs professionnels.

De nombreuses dispositions institutionnelles se présentent ainsi comme des réponses à ces nouvelles réalités éducatives et professionnelles et mettent en avant la nécessité du partenariat école/entreprise. On peut ainsi citer la mise

en place de référentiels de diplômes au sein de commissions professionnelles consultatives, le développement de conventions cadres avec des entreprises, les dispositifs pédagogiques de créations de mini-entreprises (dispositif développé en partenariat avec l'association « Entreprendre Pour Apprendre »), l'option découverte professionnelle 3 heures ou 6 heures, l'instauration de stages en entreprise pour les élèves dès la 3<sup>ème</sup> et les enseignants au cours de leur formation initiale et continuée.

Les stages en entreprise inscrits dans le cahier des charges de la formation des enseignants s'inscrivent dans une logique de professionnalisation de ces derniers, notamment pour les enseignants des filières technologiques ou professionnelles qui « doivent, pour enseigner le métier auquel ils ont été formés, être en mesure de recourir à leur expérience professionnelle » (Circulaire n° 2007-045 du 23-2-2007).

En prenant pour objet un dispositif original de formation continue à destination des enseignants de la filière économie-gestion dénommé « stage long », la recherche dont nous présentons ici quelques résultats interroge les effets de ce dispositif expérientiel sur la professionnalité de ses participants<sup>1</sup>. Il s'agit de comprendre selon quels processus les expériences réalisées pendant ces stages en entreprise influent sur la construction et le développement de la professionnalité des enseignants qui y ont participé et quels sont les principaux effets potentiellement à l'œuvre. Cette double acculturation au travail enseignant et au travail en entreprise participe-t-elle à une recomposition de la professionnalité des enseignants et oriente leur inscription dans le métier d'enseignant? Nos résultats et nos analyses, en s'appuyant sur l'expérience des acteurs, pointent certaines tensions qui existent entre ces deux espaces de travail et se situent dans le prolongement de travaux précédents sur les « rencontres » entre écoles et entreprises (Gonnin-Bolo, 2005).

Dans cet article, nous précisons tout d'abord le concept de professionnalité tel qu'il a été mobilisé dans cette recherche. Par la suite nous présentons le dispositif du stage long et le cadre méthodologique de l'enquête de terrain. Les analyses et les principaux résultats de cette recherche sont exposés en deux temps : une analyse d'un entretien permet de suivre en partie les processus de recomposition de la professionnalité des stagiaires et met en évidence certains des ingrédients de celle-ci qui se trouvent mis en jeu lors du stage ; une analyse transversale de l'ensemble du corpus de données expose les aspects de la professionnalité susceptibles d'être impactés par les différentes expériences réalisées pendant le stage long en entreprise. La conclusion pointe la dimension paradoxale de ces stages, entre renforcement de la professionnalité et acculturation au monde de l'entreprise.

---

1 Cette recherche s'inscrit dans le cadre du développement au sein de Proféor d'un ensemble de recherches portant sur la relation école-entreprise : recherche sur les stages enseignants en entreprise, recherche IDEE sur les mini-entreprises, recherches sur l'orientation professionnelle, dans le cadre de partenariats avec des acteurs institutionnels et d'autres équipes de recherche.

## Un double cadre théorique

### Que faut-il entendre par professionnalité ?

La notion de professionnalité s'est développée de par le fait que le terme de qualification – dont la formalisation correspond à un travail codifié (Courtois & al., 1996) – se révèle inapte à exprimer la complexité grandissante du travail dans les activités productives ou de service et la part grandissante des fonctions de gestion et d'encadrement dans les organisations de travail (Weiss, 1983 cité par Courtois & al.). Elle « interroge l'ensemble des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession, sous le double point de vue de l'activité et de l'identité » (Perez-Roux, 2012, 11). En nous inspirant de Courtois *et al.* (1996) et de Jonnaert (2002), nous considérons donc la professionnalité comme la coordination d'un ensemble de compétences et d'identités pertinentes pour l'exercice d'un métier. Les critères de la pertinence reposent sur la capacité des acteurs à faire face aux exigences professionnelles en situation. La professionnalité d'un individu est ainsi inséparable de son itinéraire de professionnalisation – concept que nous empruntons à Le Boterf (2007) cité par Wittorski (2008) – qui « correspond à la rencontre de situations variées (...) qui constituent autant d'espaces dans lesquels le sujet déploie une activité propice à son développement » (Wittorski, 2008, 24), développement entendu ici sous le double aspect des compétences et des identités. L'itinéraire de professionnalisation plus ou moins institutionnalisé ou programmé engage les individus dans des séries d'expériences qui sont des sources potentielles du travail de leur professionnalité. En nous inspirant de Roelens (1990), nous pouvons toutefois distinguer deux formes d'expériences :

- l'expérience [sens 1] déjà constituée, stabilisée voire immobilisée, préalablement structurée comme cadre de pensée et d'action qui s'apparente au fait d'« avoir de l'expérience ». Il s'agit ici d'ingrédients stabilisés et régulièrement actualisés de la professionnalité.
- « l'expérience [sens 2] comme confrontation à quelque chose de nouveau pour la personne, comme rupture avec le cours habituel des choses ». Il s'agit ici de « faire l'expérience de », qui constitue la part instable de la professionnalité. Les professionnels se trouvent confrontés « à la nécessité de trouver une place, dans une situation, sans en avoir de représentations éprouvées comme adéquates, pour ajuster [leurs] interactions avec les personnes et les objets ».

Le développement de l'expérience – et donc le travail de l'individu sur sa professionnalité – est fonction de la variété des situations auxquelles ce dernier est confronté et engagé. Nous faisons ici l'hypothèse que même si les situations professionnelles sont toujours singulières et qu'il est impossible de se baigner deux fois dans la même eau, l'inscription des itinéraires de professionnalisation dans un même cadre professionnel conduit à une stabilisation de la professionnalité, stabilisation assurée par les processus de routinisation et de quotidiennisation des situations (nous nous inspirons ici de Bégout, 2005).

On peut donc logiquement supposer, dans une perspective d'analyse à grain moyen, que c'est dans la rencontre de situations professionnelles inédites, lieu d'expression de l'expérience (sens 2), que la professionnalité se trouve particulièrement retravaillée par les individus. Les reconfigurations de la professionnalité des enseignants ayant pris part au dispositif « stage long » sont donc analysées à partir des expériences réalisées pendant le stage, c'est-à-dire à partir du travail d'organisation qu'ils ont effectué des vécus de stage, travail accessible par les mises en mots réalisées. Il s'agit alors de comprendre comment et en quoi ces expériences exercent des effets sur les compétences et les identités professionnelles.

### **Implication paradoxale et reconfiguration de la professionnalité**

Le stage d'une année en entreprise place les participants dans une ambivalence qui, selon nous, va gouverner l'ensemble des vécus et expériences professionnels qui vont s'y dérouler. Les stagiaires sont en effet dotés d'une double identité : ils restent statutairement des enseignants, ils sont de fait des acteurs de l'entreprise d'accueil. La convention de stage précise et rappelle cette double « obligation » envers « l'entreprise » et le « système éducatif »<sup>2</sup>, comme le souligne Maud, l'une des stagiaires du dispositif, lors de son entretien. Les activités développées par les enseignants, les vécus de stage, les expériences réalisées sont intimement pris dans cette « implication paradoxale », concept que nous empruntons à Barel (1979) : les enseignants sont amenés à constamment gérer leur inscription dans l'action et les situations professionnelles en fonction des deux pôles enseignant/acteur de l'entreprise. Plusieurs stratégies sont disponibles :

- les stratégies simples, dans lesquelles l'individu solutionne son inscription dans l'action en se rattachant exclusivement à l'un des pôles.
- les stratégies doubles dans lesquelles l'individu solutionne son inscription dans l'action en prenant simultanément en compte les deux pôles d'implication.

C'est à partir de ce cadre conceptuel que s'effectue l'analyse des entretiens et la mise en évidence des processus de reconfiguration des compétences et identités professionnelles. Les autres cadres théoriques disponibles pour comprendre les transactions identitaires opérées dans les situations ou parcours professionnels (voir à ce propos la synthèse réalisée par De Ketele *et al.*, 2010) ne tiennent en effet pas compte de la remarquable simultanéité des identités potentiellement réalisable dans le stage.

### **Présentation de l'enquête de terrain**

Les « stages longs en entreprise » sur lesquels porte notre recherche sont un dispositif original permettant à des enseignants du secondaire technologique et professionnel de quitter pendant un an leur établissement scolaire pour être

2 Ce statut ambivalent est d'ailleurs partagé dans nombre de situations de stage à visée professionnalisante.

accueillis à plein temps dans une entreprise. Durant cette année, ils travaillent pour l'entreprise, mais doivent également produire des ressources pédagogiques, mises à disposition de leurs collègues sur Internet, et restent rémunérés par l'Éducation nationale. Le CERPET (Centre d'Études et de Ressources pour les Professeurs de l'Enseignement Technologique), organisme dépendant de l'IGEN (Inspection Générale de l'Éducation nationale), qui fût le maître d'œuvre de ces stages de 2002 à 2011, estime qu'outre cette production de ressources, ces stages mettent les enseignants en mesure de témoigner auprès de leurs élèves de la « réalité » du travail en entreprise. Le CERPET comporte deux branches : économie-gestion et sciences et techniques industrielles. Notre travail de terrain nous a donné accès aux stagiaires « missionnés » par le CERPET économie-gestion, pour l'essentiel des enseignants de cette matière, qui, selon les propos des personnes rencontrées, est fortement liée au monde de l'entreprise.

Nous avons mené une enquête par entretiens semi-directifs auprès de vingt-et-un enseignants sur les vingt-huit ayant été concernés par ces stages depuis 2002 (étant donné la petite taille de la population concernée, nous avons visé l'exhaustivité. Les personnes non interrogées n'ont pas été joignables faute de coordonnées fiables, ont refusé ou n'ont jamais répondu à nos messages). Ces entretiens ont duré entre une heure pour les plus courts et deux heures pour les plus longs, le plus souvent leur durée avoisine une heure trente. Les enseignants concernés sont principalement des certifiés en économie-gestion, on compte aussi des agrégés dans cette discipline, et quelques enseignants en hôtellerie-restauration et en informatique. Au moment du stage, ces enseignants avaient entre une et vingt-huit années d'expérience professionnelle, mais pour la majorité, cette expérience était d'environ dix ans. Leurs stages se sont effectués dans des « entreprises » variées : construction automobile, agroalimentaire, grande distribution, services, du secteur privé, public ou parapublic. Le guide d'entretien visait à susciter la narration d'épisodes professionnels en entreprise et en classe, donnant accès à l'expérience vécue au cours du stage et lors du retour dans l'établissement scolaire d'origine, mais également à solliciter la mise en perspective biographique du parcours, notamment concernant les conditions de l'engagement dans le stage et les suites de celui-ci, et à obtenir des enseignants des réflexions en surplomb sur leur expérience. Le corpus, tel qu'il est mobilisé ici, a fait l'objet essentiellement d'une analyse thématique.

L'enquête a permis de faire surgir les indices d'une reconfiguration de la professionnalité enseignante, tant du point de vue des compétences que des identités. Cette reconfiguration peut porter directement sur l'activité d'enseignement, ou sur des aspects plus profonds de l'identité des enseignants stagiaires.

## Résultats

Pour comprendre comment les enseignants reconfigurent leur professionnalité suite à leur stage d'une année en entreprise, deux perspectives d'analyse sont adoptées : dans un premier temps, nous analysons un seul entretien afin

de comprendre en partie selon quels processus les expériences réalisées influent sur la professionnalité des individus. Suivant quels processus le stage long s'apparente-t-il à un parcours expérientiel? Dans un second temps, une analyse transversale de la totalité des entretiens réalisés permet de mettre en évidence les aspects récurrents dans la reconfiguration de la professionnalité de ces professionnels-stagiaires.

### **Jean-Marc : une implication paradoxale contrariée**

Jean-Marc, au moment du stage, est un enseignant confirmé dans sa discipline qui dit éprouver un peu de lassitude professionnelle, faisant suite à des moments plus exaltants comme lors du « lancement du BTS » au sein de son établissement. Il perçoit le stage comme une opportunité de « voir autre chose », de se « confronter à la réalité de toute la vie de l'entreprise », de « mettre à jour des connaissances » mais aussi d'en faire une ressource pour « aller faire autre chose dans l'Éducation Nationale ». Avant d'être enseignant, Jean-Marc a travaillé deux années dans le commerce et ce stage est aussi l'occasion pour lui de réactualiser une expérience de travail en entreprise, de retrouver « l'ambiance de la vie en entreprise ». Son envie déclarée de « se rafraîchir un petit peu » résume fort bien ce réseau de motivations, que nous interprétons comme un désir de réactualiser des expériences précédentes et sa professionnalité.

Les débuts du stage, qui se déroule pour l'essentiel au service communication d'un grand groupe industriel, sont vécus difficilement par Jean-Marc, de par l'absence d'activités déléguées au sein de l'entreprise qui participe pour la première fois à ce dispositif encore en construction. Cette situation durera une grande partie du stage, Jean-Marc dit ainsi n'avoir réellement pu « bosser que 15 jours », pendant lesquels il a pu s'« imprégner vraiment du travail quotidien ». L'analyse des entretiens met en évidence trois épisodes professionnels qui permettent de comprendre les stratégies adoptées par Jean-Marc pour maîtriser son implication paradoxale et travailler sa professionnalité.

A l'origine, Jean-Marc avait pour mission d'élaborer des outils de communication en direction des acteurs de l'Éducation nationale. Il considère cette idée de « faire faire ça à *des profs* de l'Éducation nationale » pas « idiote ». Mais, en pratique, Jean-Marc a le sentiment de devoir réutiliser « *leur Pravda interne* ». Il se retrouve alors « très vite face à une contradiction » que l'imprécision de la « commande » entretient selon lui : il était venu avec « l'objectif de faire quelque chose, avec une compétence pour faire quelque chose, mais qui n'était pas ce que *les gens* voulaient qu' [il] fasse ». Pour lui, l'entreprise exige « qu'il mette *ses* compétences à *leur* service, pour *leurs* idées ». Jean-Marc, parce qu'il doit élaborer des outils de communication *au sein de l'entreprise à destination des acteurs de l'Éducation Nationale*, est confronté pratiquement à son implication paradoxale. Les éléments relevés en italique dans les verbatim indiquent que cet enseignant, dans cette situation, a adopté une stratégie simple et s'est positionné du côté de son statut d'enseignant pour résoudre la contradiction axiologique. Parce que les valeurs professionnelles lui semblent inconciliables,



il solutionne la tension en privilégiant l'un des pôles. Pour combler l'inactivité pour l'entreprise, Jean-Marc dit entre autres travailler au sein de celle-ci sur les nouveaux référentiels de BTS afin de « s'occuper ». Il précise en outre qu'il revient de temps en temps dans son établissement pour « s'occuper un peu du matériel informatique ». En absence d'activité pour l'entreprise, il recourt à des activités qui occupent déjà sa professionnalité enseignante et qui ne font qu'actualiser des ingrédients déjà constitués de celle-ci.

Jean-Marc fait contraster cette longue période d'inactivité avec deux semaines où il a le sentiment « d'être vraiment au travail » au sein de l'entreprise. En arrivant dans une nouvelle unité de l'entreprise, il est en relation avec un professionnel qui l'associe à ses activités. Il participe alors à l'analyse de résultats commerciaux dans l'idée de développer les bénéfices de l'entreprise. Dans cette nouvelle situation, Jean-Marc adopte une stratégie double : son activité est commandée par les objectifs de l'entreprise qu'il ne met pas en question, il est acteur de celle-ci ; mais dans le même temps, il tend à adopter une posture enseignante avec l'intention de didactiser la situation. C'est ce que révèle l'exposé de la séquence d'enseignement qui prend appui sur ce vécu de stage, mais aussi le lexique employé dans son entretien pour exposer cet épisode professionnel. Lors de cette activité, il dit ainsi avoir « pris des notes sur un cahier » et « corrigé » ces dernières. Il précise que les solutions proposées suite à ces analyses ne sont pas des « remédiations », mais n'arrive pas à mobiliser un terme plus approprié. Il recourt à l'expression « panpan cucul » pour exposer les risques encourus par un prestataire qui ne suivrait pas les conseils prodigués. La stratégie double qui sert à solutionner ici l'implication paradoxale - l'adoption d'une posture n'élimine pas le recours à la seconde - permet à Jean-Marc d'enrichir sa professionnalité enseignante – en termes d'acquisition d'expérience support à ses enseignements – et sa professionnalité en entreprise – en termes d'expériences thésaurisées au sein de celle-ci.

Le stage est toutefois marqué pour Jean-Marc par un « clash » entre lui et l'équipe d'accueil de l'entreprise. Lors d'une réunion, il prend l'initiative de déclencher un conflit avec les professionnels de l'entreprise afin de faire évoluer sa situation. Ceci conduira à des négociations pendant lesquelles Jean-Marc dit avoir relativiser sa situation – « je savais que je retrouvais mon boulot derrière » - même s'il ne sait pas s'il sera « *viré* » ou non suite à ce conflit. Cette double lecture de la situation spécifie bien l'implication paradoxale et la stratégie double adoptée par Jean-Marc : parce qu'il est statutairement un enseignant, la situation ne met pas « sa vie en jeu » ; parce qu'il est un acteur de l'entreprise, il peut en être exclu. C'est finalement cette capacité d'avoir su publiquement dire « non » qui marque son expérience de stage qu'il juge globalement positive, malgré des vécus professionnels considérés comme difficiles. Il dit ainsi « avoir su tirer le meilleur parti de ce qu'il pouvait faire » parce qu'il est quelqu'un « d'optimiste » qui sait « relativiser les mauvaises choses ». L'actualisation de cette capacité à pouvoir dire non est à rapprocher d'un autre extrait de l'entretien qui le rend particulièrement significatif : « ce qui est rigolo,

c'est que de toute façon, j'ai toujours fait ce que je ne voulais pas faire ». Jean-Marc a mobilisé l'espace ambivalent du stage pour faire une expérience qui apparaît comme fondamentale pour sa professionnalité : il dit avoir développé une certaine assurance professionnelle face à des adultes qui jusqu'à présent s'exprimait face à ses élèves. Selon lui, cette expérience du conflit a joué un rôle significatif dans sa transition professionnelle vers de nouvelles fonctions où il lui revient d'animer et encadrer les équipes au sein de son établissement mais aussi de développer les relations avec les partenaires extérieurs.

Lors de cet épisode professionnel, Jean-Marc a su « éviter l'évitement » de la situation et développer une dialectique entre lui et la situation (Roelens, 1990). Dans le cadre de l'implication paradoxale, nous dirons que Jean-Marc n'a pas eu recours à une stratégie simple conservatrice – il n'a pas choisi le pôle enseignant pour solutionner la situation. Jean-Marc a ainsi su « tirer parti » de ce vécu potentiellement déstructurant afin d'en constituer une expérience « du placard » et du « conflit » enrichissante pour sa professionnalité, essentiellement du point de vue identitaire. On peut avancer l'idée que le stage a permis à Jean-Marc de réaliser des apprentissages du point de vue des compétences et de développer son identité, selon la différence qu'opère Wittorski (2008) entre apprentissage – réalisé dans un spatio-temporalité restreinte - et développement professionnel – réalisé dans une spatio-temporalité plus élargie.

Jean-Marc souligne, lors de son entretien, l'exercice solitaire du métier d'enseignant, et ce malgré un travail régulier en binôme avec des collègues de son établissement. Cette solitude dans l'exercice professionnel est d'ailleurs confirmée par nombre de travaux antérieurs sur le professionnalisme enseignant en France (Brisart, Malet, 2004 et 2005). En fait, il faudrait plus précisément parler d'une limitation des interactions professionnelles avec des adultes, ce qui inhibe des expériences professionnelles propices à développer une posture professionnelle dans un monde adulte. Le stage en entreprise apparaît donc ici comme l'occasion de développer des aspects peu exprimés de la professionnalité enseignante dans le cadre professionnel habituel. Les données présentes dans l'entretien de Jean-Marc ne permettent cependant pas de savoir si les ingrédients de cette professionnalité élargie trouvent à s'actualiser dans son exercice du métier d'enseignant et si seule une transition professionnelle est apte à réactualiser et retravailler cette nouvelle professionnalité.

A la suite de ces analyses, et dans la limite de cette étude de cas, trois aspects importants dans les processus expérientiels réalisés lors du stage long et de reconfiguration de la professionnalité peuvent être dégagés.

- la « rupture du cours habituel des choses » (Roelens, 1990) et l'évitement d'une stratégie simple conservatrice pour faire face à son implication paradoxale autorisent le développement de la professionnalité enseignante.
- les expériences, réalisées hors du cadre professionnel habituel conduisent potentiellement à une reconfiguration de la professionnalité par des apprentissages ou un développement professionnels. Dans le cas du stage long, cette

reconfiguration sollicite des ingrédients de la professionnalité pas ou peu exprimées dans le cours habituel du métier mais aussi de retravailler des expériences antérieures dans un nouveau contexte. Cette professionnalité élargie participe ici à la réalisation d'une transition professionnelle hors de la classe.

- les vécus de stage ne sont pas formatifs en eux-mêmes. C'est finalement la capacité des individus à transformer ces vécus en expérience qui permet à ces derniers de développer leur professionnalité. Cette capacité peut alors être entendue comme une méta-compétence forgée dans des expériences de vie.

Il s'agit principalement de comprendre en quoi l'expérience du travail en entreprise contribue à la construction et à l'élargissement de leur professionnalité. Rappelons que ces analyses sont à considérer dans la limite d'une enquête qualitative visant une population restreinte qui, de plus, ne peut être considérée comme représentative.

### **Le développement d'une professionnalité initialement inscrite dans la forme scolaire.**

Dans ce qui suit, nous menons une analyse transversale des entretiens qui vise à mettre en évidence les principales dimensions de la professionnalité des enseignants qui se trouvent interrogées et mises en chantier dans le cadre du stage long. Pour cela, nous distinguerons les dimensions de l'expérience du stage long qui constituent une actualisation ou un renforcement de capacités et compétences construites dans l'exercice ordinaire du métier d'enseignant de celles qui semblent plus spécifiquement déployées dans le cadre de ce stage. Nous mettons finalement en évidence les dynamiques que tendent à déployer ce dispositif expérientiel sur la professionnalité enseignante.

#### ***Des pratiques enseignantes et une identité renforcées.***

Lorsqu'ils s'inscrivent dans le stage, la grande majorité des enseignants exprime un doute quant à la pertinence de leur action professionnelle. A la lecture des entretiens, il apparaît que le stage exerce un effet de réassurance auprès des stagiaires. Les enseignants rencontrés (qui de par leur choix de s'engager en stage constituent une population spécifique) font état d'un faible décalage entre les contenus travaillés en classe et ceux mis en œuvre dans les entreprises. Ils estiment, comme en témoigne Audrey, mener un travail efficace de veille concernant l'évolution des savoirs sur l'entreprise, et donc des savoirs à enseigner: « *Donc, ça permet des ajustements... mais en décalage pas tant que ça finalement, pas tant que ça, peut-être aussi, parce que dans ma façon de travailler il y avait toujours une veille par rapport à la presse spécialisée, on travaillait beaucoup avec les élèves sur les articles de journaux, de presse et tout* » Ils soulignent que l'exercice de leur métier les met régulièrement en contact avec les entreprises: « *avec les étudiants qui sont en stage, on va les voir en stage, on rencontre leurs tuteurs, donc on découvre un peu les entreprises dans lesquelles on va* », indique Leila, tandis que Joëlle remarque: « *comme on va beaucoup en entreprise et qu'on fait venir beaucoup de responsables d'entreprise on n'est pas totalement déconnecté non plus avec, en lycée pro donc* ». Le stage permet

finale­ment aux enseignants d'évaluer les effets de leur travail de veille, la com­pé­ten­ce qu'ils en retirent et donc leur profes­sion­nalité. Le vécu du stage vient ainsi confir­mer la per­ti­nence des liens que leurs activités péda­gogi­ques tissent entre monde de l'école et monde de l'entre­prise.

Le doute exprimé par les enseignants quant à leur travail s'inscrit dans les re­présen­ta­tions sociales d'un monde scolaire – d'une raison scolastique – peu propice à pré­parer ses usagers au monde du travail en entre­prise. Le stage est alors l'oc­ca­sion pour ces enseignants de mettre à l'épreuve ces représen­ta­tions qui pèsent sur leur activité. Éli­sa­beth retire du stage, à l'in­star de plusieurs de ses collègues, une confir­ma­tion de l'im­por­tance de l'enseigne­ment des savoirs de base, nota­ment en communication orale et écrite, y compris dans le cadre du travail en usine : un techni­cien, explique-t-elle, doit être en mesure de décrire pré­ci­se­ment une panne pour permettre une inter­ven­tion adéquate de l'équipe de maintenance. Les enjeux scolaires peuvent alors être présentés comme de véritables enjeux professionnels.

L'analyse des entretiens laisse présager que le stage ne produit pas de remise en cause profonde des contenus et des modes d'enseignement. Il est par exemple l'oc­ca­sion de réactiver la capacité à enseigner à travers des tâches qui tiennent un rôle important dans la préparation des cours : thésauriser des documents, observer du point de vue de l'enseignant en visant la transposition de situations d'entre­prise en situations à enseigner, évaluer l'action péda­gogi­que et, indirectement, les capacités des élèves à l'aune des pratiques professionnelles en entre­prise. Toutefois, l'expérience du stage long conduit à un changement de représentation du métier d'enseignant – les personnes enquêtées ne doutent plus de son utilité à l'issue du stage - et à des ajustements dans les pratiques. Par exemple, plusieurs enseignants disent mieux hiérarchiser les contenus des formations en fonction des besoins professionnels futurs ou développer des modalités de travail en groupe plus en adéquation avec les réalités du travail en entre­prise. Maud prend l'exemple de la communication, que l'on peut enseigner convenablement « *d'après les livres* », mais : « *le jour où on a l'expérience en entre­prise on l'enseigne plus pareil, voilà.... C'est-à-dire je vais, tout en respectant le programme je vais faire des choix qui me semblent prioritaires, je ne dis pas que je ne traiterai pas ce point là mais, peut-être, je ne vais pas le traiter au moment où il apparaît dans le programme* ».

L'expérience du stage permet également de témoigner en première personne de la validité des savoirs enseignés. Les enseignants évoquent le rôle important des anecdotes et des exemples basés sur leur expérience de terrain. Pascal, à l'image des autres stagiaires, constate l'effet que produisent les illustrations de cours basées sur son vécu en entre­prise qu'il a le sentiment de présenter avec bien plus d'assurance que des exemples de seconde main. Les enseignants expriment ici une capacité renforcée de prendre en charge un doute similaire au leur qui affecte les élèves : en quoi les apprentissages scolaires préparent-ils au monde de l'entre­prise ? Ainsi, Christine évoque le fait que certains de ses élèves, de retour de leur terrain de stage, lui renvoient l'idée que certaines notions abordées en

cours ne correspondent pas ou plus aux réalités professionnelles : « je sentais que je n'étais plus tout à fait crédible vis-à-vis des jeunes parce qu'entreprise et en BTS, ils passent pas mal de temps en entreprise et on sent quand ils reviennent le décalage, et ils nous disent oui maintenant madame, vous vous êtes prof et notre tuteur on a dit que... ». L'expérience du stage semble produire des effets notables à ce propos bien que les données recueillies ne permettent pas d'en identifier clairement le processus.

Un autre effet notable de ce parcours expérientiel a trait aux dimensions identitaires. Là encore, le stage est l'occasion de mettre à l'épreuve des représentations sociales qui ici dévalorisent leur identité. Les acteurs de l'entreprise, du moins au début du parcours, renvoient aux stagiaires l'idée qu'ils sont enseignants – donc souvent en vacances – et fonctionnaires – donc peu enclin à s'investir dans l'organisation professionnelle. Pour renverser ce stigmat, plus de la moitié des enseignants s'engagent dans une activité visible de surinvestissement dans les missions qui leur sont confiées : ils prennent peu de congés, ils viennent tôt ou partent tard, ils acceptent volontiers une évolution de leurs missions quitte à se trouver parfois au cœur d'enjeux sensibles (dans le cas d'audit interne par exemple), ils se plient aux sanctions de l'entreprise lorsque leur travail ne répond pas aux attentes, etc.

Les stagiaires constatent également qu'ils disposent de compétences qui trouvent leur place dans le cadre de l'entreprise. C'est ce que souligne Christine : « finalement, les enseignants ont des compétences en entreprise. Voilà, on n'est pas décalé tant que ça. (Rire) tout ce qu'on acquiert en compétence en classe voilà c'est-à-dire en termes d'organisation, en termes de communication, ce sont des choses utiles en entreprise ». Ces professeurs de filières technologiques et professionnelles, qui préparent leurs élèves à entrer dans le « monde du travail », retirent du stage une reconnaissance de leur propre capacité à travailler en entreprise. Cette reconnaissance tend à valoriser à partir de ce nouveau contexte des compétences et une valeur professionnelle construites et développées dans l'espace scolaire. Leur identité enseignante se trouve alors renforcée par la connaissance intime de deux espaces de travail, ce qui interroge la construction identitaire – et donc la professionnalité – d'enseignants ayant réalisé presque exclusivement leurs expériences professionnelles dans l'espace scolaire.

### *Un déploiement de la professionnalité*

Si le stage est l'occasion d'actualiser et renforcer une professionnalité déjà en partie stabilisée dans l'exercice du métier d'enseignant, il est aussi le lieu d'un déploiement de compétences et capacités pas ou peu mobilisées dans ce cadre professionnel. Ainsi, une partie des enseignants rencontrés font preuve d'une capacité accrue à prendre ou vouloir prendre des initiatives dans leur cadre professionnel, qui fait suite à la prise de risque initiale que constitue le choix d'aller en stage long. Plusieurs sont force de proposition pour organiser des sessions de formation, comme Maud : « Par contre, moi, j'avais bien insisté sur le fait que moi j'étais disponible s'il fallait faire je ne sais pas, des formations, s'il y a avait des, si je pouvais transférer des choses, voilà ». D'autres font profiter

leur classe de cet esprit d'entreprendre, ainsi Andréa a fait participer une de ses classes de lycée professionnel à un défi sportif qui réunit habituellement des équipes issues de Grandes Écoles. Cependant, tous ont rencontré des limites à cette volonté de prendre des initiatives et donc à développer leur professionnalité en tant qu'enseignant : offre de formation non retenue ou non renouvelées par manque de crédit, faible intérêt des collègues et de la hiérarchie pour les projets initiés ou proposés. Le cadre institutionnel n'est manifestement pas en mesure de prendre en compte ces initiatives. Ce besoin déclaré par les enseignants d'élargir leur action professionnelle trouve à s'investir dans le cadre de la classe mais ce dernier est en général perçu comme trop étroit. Si quatre enseignants semblent vouloir poursuivre un engagement durable dans l'activité d'enseigner, les autres disent perçoivent des limites institutionnelles à « l'esprit d'entreprendre » qu'ils ont renforcé pendant l'expérience du stage long. Ces limites s'inscrivent, selon nous, dans la forme scolaire qui structure conjointement le travail des élèves et des enseignants. Plusieurs personnes enquêtées expriment le sentiment de ne pas être suffisamment « exploitées », pour reprendre l'expression d'Andréa : l'institution scolaire ne reconnaît pas la professionnalité qu'ils sont en mesure de manifester. C'est ce qui explique en partie les réorientations professionnelles qui font suite au stage long : une enseignante a préféré rejoindre le milieu professionnel de son terrain d'accueil, six ont évolué dans l'institution scolaire (chef de travaux, chargé de mission, chef d'établissement, formation à d'autres niveaux).

Une autre dimension de la professionnalité se trouve déployée par l'expérience du stage long : la capacité à travailler en collégialité. Les enseignants rencontrés, questionnés sur les échanges qu'ils ont pu avoir au sujet de leur stage avec leurs collègues, leur proviseur ou leur inspecteur, font unanimement état du peu d'intérêt que les pairs et la hiérarchie témoignent pour leur expérience. Ceci fait écho au caractère solitaire de la profession enseignante, prégnante dans la forme scolaire telle qu'elle se manifeste en France (Brisart & Malet, 2004) et qui se déploie dans la « mythologie d'un individualisme enseignant » (Malet & Brisard, 2005). Le contraste est fort, dans les propos des stagiaires, entre cette structuration du métier d'enseignant et les dimensions collectives du travail en entreprise perçues et vécues comme incontournables. Le collectif de travail en entreprise, qui exige une forme de solidarité face aux épreuves que traverse celle-ci, s'oppose à l'autonomie du travail enseignant, comme en témoigne Maud : « dans l'entreprise on est un maillon d'un ensemble, quand on est enseignant même si on travaille en équipe on a quand même une liberté pédagogique, en entreprise on n'a pas cette liberté là, donc forcément c'est différent ». Mais le prix de cette autonomie est le risque pour les enseignants d'un certain isolement professionnel (Brisard & Malet, 2004). Les réorientations professionnelles qui font suite au stage et qui conduisent toutes vers des exercices professionnels plus collégiaux confirment ce besoin de travailler de manière centrale au sein d'un collectif.

Il ressort de ces analyses que l'impossibilité d'actualiser une professionnalité élargie lors du stage dans les activités d'enseignement produit ou renforce une frustration professionnelle des enseignants stagiaires. Le stage conduit selon nous vers une prise de conscience renforcée du poids de la forme scolaire – perçue comme une limite forte à leur initiative et leur aspiration à un vrai collectif de travail – qui participe à un éloignement de l'exercice ordinaire du métier d'enseignant. Cet éloignement identitaire s'effectue par l'acculturation et l'adoption de logiques d'action propres à l'entreprise rendues possibles par la temporalité exceptionnelle de cette expérience. Les enseignants stagiaires ont vécu ce que Hughes (1958) qualifie de « passage à travers le miroir ». Suite au stage, l'univers précédemment familier leur apparaît comme vu à l'envers. C'est ce qu'exprime presque explicitement Anne : « un décalage, parce que vous ne voyez plus... vous avez pris du recul donc, vous revenez c'est un nouveau retour, donc, vous redécouvrez des choses, et vous redécouvrez notamment des choses qui vous plaisent, et puis aussi des choses qui vous plaisent moins. Et vous vous dites houlala ! J'ai fonctionné comme ça ou j'ai accepté ça... vous n'avez plus envie ».

Cette prise de conscience de la professionnalité enseignante et de son élargissement explique selon nous les effets apparemment paradoxaux de ce parcours expérimentiel : les stagiaires se perçoivent comme plus légitimes dans leur métier d'enseignant tout en souhaitant, pour nombre d'entre eux, s'en éloigner.

## Conclusion

Il ressort des analyses et résultats issus de cette recherche que le stage d'une année en entreprise, pris ici dans ses dimensions expérimentielles, constitue un dispositif de formation qui influe de manière paradoxale sur la professionnalité des enseignants qui y ont pris part. D'une part, les expériences réalisées lors de ce stage participent à un renforcement et à une reconfiguration de pratiques et d'une identité qui trouvent à s'exprimer de manière pertinente dans le contexte de l'enseignement. Les acteurs, à l'unanimité, déclarent ne pas ressentir de bouleversement de leur activité professionnelle ordinaire mais se sentir plus légitime dans leur action professionnelle au sein de leur établissement. A l'unanimité, les expériences réalisées conduisent à une assurance professionnelle. D'autre part, l'acculturation aux pratiques professionnelles en entreprise conduit les enseignants à développer des pans de leur professionnalité qui sont pas ou peu exprimés dans le cadre d'exercice du métier d'enseignant marqué par la forme scolaire. Le stage, envisagé au départ par la grande majorité des enseignants comme le moyen de revivifier leur engagement professionnel, et les expériences thésaurisées pendant celui-ci constituent alors des ressources pour effectuer une transition professionnelle temporaire ou définitive dans un espace professionnel qui autorise l'expression d'une professionnalité élargie. Le fait de pouvoir actualiser pleinement ces ingrédients de leur professionnalité participe selon nous du plaisir professionnel que le cadre actuel de l'enseignement ne semble pas pouvoir prendre en charge. Les relations école/entreprise

considérées sous l'angle de l'acculturation des enseignants aux deux mondes professionnels sont finalement prises dans une tension vive : un déficit d'acculturation des enseignants au travail en entreprise remet en cause leur légitimité et pertinence professionnelles ; une double acculturation conduit les enseignants vers une prise de conscience plus aiguë des insuffisances de la forme scolaire actuelle à prendre en charge leur professionnalité et participe à une transition vers d'autres espaces professionnels. Cette tension pointe finalement de redoutables questions liées aux interactions entre les principes et valeurs qui traditionnellement structurent le système éducatif français et l'évolution des politiques éducatives qui privilégient une vision néolibérale des institutions éducatives. On peut lancer l'hypothèse que c'est par l'adoption d'une stratégie double dans cette implication institutionnelle paradoxale que des solutions pertinentes pourront émerger et surmonter des tensions idéologiques actuellement très présentes dans le champ de l'éducation.



## Bibliographie

- Barel, Y. (1979). *Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Bégout B. (2005). *La découverte du quotidien. Éléments pour une phénoménologie du monde de la vie*. Paris : Allia.
- Brisard, E. et Malet R. (2004). Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels : Le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France. *Recherche et formation*, 45, 131 – 149.
- Brucy, G. et Troger, V. (2000). « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? ». *Revue Française de Pédagogie*, 131, 9-21.
- Charlot, B. et Glasman, D. (dir.) (1998). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Courtois B., Matey-Pierre, C., Portelli P. et Wittorski, R. (1996). Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In J.-M. Barbier, F. Berton, J.-J. Boru (Coords), *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- De Ketele, J.-M., Perisset-Bagnoud, D., Kaddouri, M. et Wittorski, R. (2010). Une évaluation tendue entre efficacité et transformation identitaire. In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.). *L'évaluation, levier du développement professionnel?* Bruxelles : De Boeck.
- Derouet-Besson, M.-C. (2004). Les cent fruits d'un marronnier. Éléments pour l'histoire d'un lieu commun : l'ouverture de l'école. *Éducation et sociétés*, 13, 141-159.
- Gonnin-Bolo, A. (2005). *Entreprises et écoles : une rencontre de professionnels*. Lyon : INRP.
- Hughes, E. (1958). *Men and their work*. Westport : Greenwood Press.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Lesnes, M. (1990). *Socialisation & formation*. Paris : Païedeia.
- Malet R. et Brisard E. (2005). Travailler ensemble dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. *Recherche et formation*, 49, 17 – 33.
- Niclot, D. (2010). Modèle d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union européenne du futur. In G. Baillat, D. Niclot et D. Ulma, *La formation des enseignants en Europe*. Bruxelles : De Boeck.
- Perez-Roux, T. (dir.) (2012). *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation*. Rennes : PUR.
- Roelens, N. (1990). La quête, l'épreuve et l'œuvre : la constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Éducation Permanente*, 100/101, 67-77.
- Tanguy, L. (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*. Paris : La Documentation Française.
- Trottier, C. (2005). L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études? *Éducation et sociétés*, 16, 77-97.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Wittorski, R. (2008). Note de synthèse : la professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36.