

## **Structuration de la formation en IUFM des professeurs de l'enseignement professionnel tertiaire par la transposition de savoirs issus de l'entreprise**

### **Introduction**

La formation initiale des professeurs est prise en charge par les instituts universitaires de formation des maîtres. Dans ce contexte « universitaire », la formation des professeurs de l'enseignement professionnel tertiaire pose la question spécifique de la nécessaire coopération avec d'autres instances que celles du pilotage universitaire ou du lieu d'exercice (lycée professionnel), en l'occurrence du rapport aux entreprises et aux professionnels des métiers concernés.

La question de la distance à l'entreprise et à la mission de l'enseignant se pose dans le cadre de l'institut qui cherche à aider les professeurs stagiaires à construire une pratique réflexive dans chacune des situations. Il s'agit ainsi de contribuer à amorcer le processus de structuration de la personnalité professionnelle en mettant en cohérence les différents éléments de la formation.

### **Présentation du dispositif**

#### **\* Le contexte de la recherche**

Depuis la création des IUFM, l'importance de l'entreprise dans la formation des enseignants de lycées professionnels est affirmée par un stage obligatoire dans les textes organisateurs justifiée par la « (nécessaire) connaissance du milieu économique et professionnel ». Le rôle de ce stage s'est ensuite élargi et précisé au fil des années avec comme objectif de « repérer comment les savoirs scolaires sont utilisés dans les entreprises et identifier (leurs) capacités de formation ». Quelques années plus tard, c'est la notion de « mission du professeur exerçant en lycée professionnel » qui est définie dans le cadre d'une « relation à l'entreprise » dont le stage est un élément central, notamment avec la collaboration « à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement (scolaire) et son environnement économique, social et culturel ».

Cette évolution a engagé la formation des maîtres dans la construction de dispositifs toujours renouvelés pour prendre en compte la nécessité d'une formation liée à l'entreprise dans un cadre universitaire.

Nous présenterons d'abord la spécificité de l'objet « entreprise » au regard de l'enseignement professionnel avant de décrire le dispositif mis en œuvre

à l'IUFM d'Aix-Marseille pour les professeurs stagiaires de l'enseignement professionnel tertiaire (filières comptable, secrétaire, vente).

### **\* L'enseignement professionnel et l'entreprise**

L'entreprise est consubstantielle à l'enseignement professionnel tertiaire. En effet, ce sont des activités de l'entreprise mises en relation avec des savoirs associés – essentiellement des savoirs experts et des pratiques professionnelles et, parfois, des savoirs retransposés des théories universitaires – qui y sont enseignés avec une formation aux savoir-être qui conditionnent l'employabilité des élèves. Les professionnels de l'entreprise sont associés à cette formation en tant que formateur par le biais des périodes de formation en entreprise des élèves et coévaluateurs avec les membres de l'équipe pédagogique pour l'attribution de certaines épreuves d'examen dans le cadre de l'alternance sous pilotage scolaire.

On conçoit ainsi la forte valeur d'enjeu représentée par l'entreprise pour les nouveaux enseignants de l'enseignement professionnel chargés par l'Institution de former l'élève futur professionnel, salarié et citoyen et dont le rôle dans la (re)socialisation de cet élève fait désormais l'objet d'un consensus.

### **\* Le dispositif de formation des maîtres à l'IUFM d'Aix Marseille**

Pour les filières tertiaires de l'enseignement professionnel, le dispositif s'appuie aujourd'hui sur l'alternance de trois lieux de formation : l'établissement scolaire comme élément d'intégration dans un métier ; l'entreprise comme élément d'acculturation-distanciation spécifique à la voie professionnelle et l'IUFM comme « pivot » intégrant les acquis des autres lieux à des apports théoriques didactiques et pédagogiques afin d'amener les professeurs stagiaires, par une pratique réflexive, à construire leur personnalité professionnelle.

La mise en cohérence du dispositif est réalisée dans le cadre du groupe de Formation Professionnelle (GFP)<sup>1</sup>, cellule de base de la formation animée par un « tuteur » qui assure la personnalisation du parcours de chaque stagiaire et la socialisation professionnelle du groupe.

Dès leur prise de fonctions, les stagiaires sont informés des spécificités de la voie professionnelle – enseignement de l'entreprise, alternance, projet personnel et professionnel, portefeuille de compétences, orientation... – et des éléments du dispositif destinés à y répondre afin de générer un processus autonome de formation. Chacun est alors invité à identifier ses

---

<sup>1</sup> Regroupement de 15 ou 20 stagiaires issus d'un même concours.

« besoins » en relation avec sa connaissance antérieure du milieu de l'entreprise et en mesure d'écarts avec les contenus des référentiels (curricula) qu'il sera amené à enseigner. Il peut s'agir pour certains de la découverte du milieu professionnel alors que d'autres souhaiteront un approfondissement de leurs connaissances de certaines fonctions de l'entreprise. Le type de stage ainsi que sa durée seront ensuite déterminés par chaque stagiaire en concertation avec son tuteur.

Progressivement, les résultats de recherches socialement finalisées par la formation sont articulés aux apports spécifiques à l'enseignement professionnel et aux pratiques pédagogiques par le biais de modules didactiques afin de nourrir une réflexion individuelle et collective et de produire une signification qui ait été débattue avant d'être partiellement partagée. Ces modules : transposition de situations d'entreprises à la classe, prise en compte des connaissances préalables des élèves, circulation des savoirs, travail de groupe et conflits sociocognitifs... sont destinés à faire évoluer les représentations des stagiaires afin d'induire une meilleure efficacité des situations d'enseignement-apprentissage. Il s'agit aussi de garantir une posture à la fois critique, plurielle et différenciée pour aider les stagiaires à construire une distance aux savoirs sociaux et plus largement de prendre du recul par rapport à leur rôle d'enseignant.

## **2- Cadre théorique : la construction des distances aux savoirs dans la formation universitarisée des professeurs des lycées professionnels tertiaires**

### **\* La double réflexivité du stage en entreprise**

Le stage en entreprise est essentiellement un stage d'observation, donc de distanciation. Même s'il est parfois d'exécution, son insertion dans un dispositif de formation d'enseignant met le stagiaire en situation de double réflexivité, de double distanciation. Les spécialistes de l'ergonomie du travail (Clot, 1999) font remarquer que dans la situation de travail, les hommes se regardent faire et peuvent parler sur leurs activités. C'est d'ailleurs ce sur quoi s'appuie la démarche dialectique d'analyse des pratiques d'enseignement, commune à toutes les formations d'enseignants et particulièrement à celles qui s'inscrivent dans un contexte universitaire propice à la réflexivité éclairée par la recherche.

Dans le stage en entreprise, la distanciation est consubstantielle à la double position de stagiaire et d'enseignant : le stage s'inscrit dans un dispositif dont l'objectif explicite est de « transposition » de savoirs d'entreprise dans la classe. Le professeur en formation dans l'institut universitaire va dans l'entreprise pour (se) regarder faire (première distanciation) et ensuite pour en tirer des informations, voire des outils et des supports pour son enseignement en classe (deuxième distanciation). C'est bien pourquoi les professeurs en formation qui ont déjà une expérience d'entreprise sont

invités à effectuer un nouveau stage (parfois dans la même entreprise) mais dans une posture différente, « réflexive ».

### \* **La construction des « bonnes distances »**

Le stage en entreprise est donc, potentiellement, un outil puissant de structuration du processus de formation professionnelle des enseignants concernés. Inséré dans le dispositif global de formation de l'IUFM, il contribue à aider le nouvel enseignant à construire les « bonnes distances » entre les différents savoirs de la formation : savoirs de référence, savoirs sociaux et savoirs scolaires, comme tout enseignant, mais avec ses spécificités de professeurs de lycée professionnel tertiaire.

Dans leur formation réflexive, ces professeurs vont devoir construire :

- leurs distances aux différents savoirs de références extérieurs à l'école : savoirs universitaires, pratiques sociales et professionnelles. Par rapport à ces dernières, les enseignants des filières professionnelles ont à marquer la mise à distance de la pratique qui est inhérente à l'école (à la différence du compagnonnage). Le système actuel de la formation professionnelle en France est bien celui de « l'alternance sous pilotage scolaire » (Brucy, 1998 ; Troger, 2000).
- une distance aux savoirs sociaux des élèves, particulièrement sur l'objet d'enjeux sociaux qu'est l'entreprise : leur représentation sociale de l'entreprise. Les travaux qui ont été menés sur cette représentation lorsqu'elle est « importée » dans l'école n'est pas toujours celle qui correspond aux attentes des enseignants (Lebatteux, 2000 ; Legardez-Lebatteux, 2002). Surtout, elle est anticipée par ces enseignants qui en déduisent des obstacles et des appuis potentiels à leur enseignement et construisent ainsi une distance à ces savoirs sociaux, le plus souvent implicitement.
- leur distance aux savoirs institutionnels scolaires : les référentiels. Le fait que, pour ces enseignements, les savoirs scolaires soient issus de référentiels professionnels produits par des « commissions professionnelles consultatives » ne dispense pas l'enseignant de construire sa propre distance, sa « liberté pédagogique ».
- une distance aux manuels ou autres supports à la disposition des élèves : vont-ils choisir des « consommables » (fiches d'exercices...) souvent utilisés directement avec les élèves, ou retravailler les propositions d'un ou plusieurs manuels en les « reproblématisant » en fonction des objectifs et des contraintes didactiques (Legardez et al, 2002).

- enfin, ce qu'ils considèrent comme « les bonnes distances » à l'entreprise, et notamment les bonnes distances par rapport à leur stage en entreprise.

#### **\* La double distanciation au stage en entreprise**

En effet, l'enseignant de lycée professionnel tertiaire va devoir construire une double distanciation spécifique aux savoirs sociotechniques de l'entreprise (Martinand, 2001) :

- son statut d'enseignant en formation réflexive et sa situation provisoire de professeur stagiaire en entreprise dans le cadre d'une formation professionnelle lui donnent mission de « mettre à l'épreuve les savoirs scolaires » : ceux des référentiels et ceux de sa propre pratique d'enseignant ou de celle de ses pairs et de professeurs chevronnés. À quelle distance se situe-t-il au regard des pratiques sociotechniques pratiquées ou observées dans la (ou les) situation(s) d'entreprise ? La prise en compte de sa double réflexivité en tant que stagiaire lui donne des éléments pour construire cette distance.
- réciproquement, sa pratique d'enseignant va le conduire à « mettre en perspective des pratiques professionnelles ». Comment construire une bonne distance entre des éléments de pratiques d'entreprise(s) et son enseignement ? On reconnaît ici la question traditionnelle de la « transposition didactique » et de son utilisation dans les enseignements professionnels.

#### **\* Transposition didactique et enseignements professionnels tertiaires**

Selon certains (Samurçay et Rogalski, 1992 ; Raïsky, 1996), les spécificités des enseignements professionnels sont telles que la théorie de la transposition didactique n'y aurait pas de valeur heuristique. Ils font remarquer que si dans les disciplines générales il y a bien « transposition » et « dénaturation » des savoirs de référence, il faudrait plutôt parler d'« isomorphisme » pour les enseignements professionnels parce que les savoirs enseignés ne seraient pas structurellement différents des savoirs et pratiques de référence.

Pourtant, si l'on comprend « dénaturation » comme un changement de la nature des savoirs, alors il nous semble que l'on retrouve la logique même de la transposition didactique qui fait passer des savoirs d'un « genre de savoirs » à un autre (Chevallard, 1991 ; Legardez, 2001).

Nous faisons l'hypothèse que les processus de transposition didactique des enseignements professionnels ne sont pas structurellement différents de ceux des autres disciplines, mais que les études fines notamment en didactique des disciplines professionnelles tertiaires pourraient faire

apparaître des spécificités en posant la question fondamentale de la « gestion des distances » entre genres de savoirs. Ces spécificités concerneraient des références : « savoirs sur des pratiques professionnelles », mais aussi « savoirs sur des pratiques sociotechniques » comme ceux issus des stages en entreprise (Legardez et al, 2002).

Il est rare que des activités sociales et professionnelles puissent être utilisées telles qu'elles, sans avoir été retravaillées par l'enseignant. Donc, isomorphisme ne signifie que rarement emprunt direct et le travail transpositif est nécessaire, même si parfois ce travail peut aboutir à la construction d'une distance quasi-nulle entre le réel et sa transposition. Selon nous, l'essentiel est dans l'évolution de la perception que les enseignants en formation réflexive se font de leur travail de construction des « bonnes distances » aux différents savoirs, et particulièrement aux savoirs et pratiques professionnels, dans le cadre d'une formation où la construction de ces distances est travaillée au sein d'un « groupe de formation professionnelle » entre pairs et avec les formateurs.

Ce sont des éléments de ce processus de transposition qui seront regardés à travers certains résultats d'une recherche menée sur le stage en milieu professionnel des enseignants.

### **3- Aspects méthodologiques et résultats**

#### **3.1- Dispositif de recherche**

L'objet de la recherche de référence (Legardez et al, 2002) est de rendre compte du travail qui s'opère et des changements qui se font chez de jeunes professeurs durant l'année de formation initiale, du point de vue de leur expérience de stage en entreprise, élément du dispositif de formation. Il nous était par conséquent nécessaire d'intervenir à différents moments, sur des groupes ciblés, et avec des outils adaptés aux objectifs visés.

	Septembre	Octobre- Décembre	Janvier-Février	Mars
<b>Cadre de formation</b>	G.F.P <sup>2</sup> . tout au long de l'année et interventions plus spécifiquement tournées vers l'organisation et la validation du stage, ainsi que la prise en compte de la dimension « entreprise » dans les formations, nourrie par les modules didactiques.			
<b>Étapes de recherche</b>	□ Questionnaire initial (cab <sup>3</sup> , cbu <sup>4</sup> , vente)	□ Entretiens avant stage en entreprise (vente)	□ Entretiens après stage en entreprise (vente)	□ Questionnaire postérieur au stage (cab, cbu, vente)
<b>Objectifs visés</b>	Analyse des attentes quant à l'intérêt et à la pertinence du stage.	Analyse de la phase de préparation et de négociation du stage.	Analyse du processus de structuration après le stage.	Impact du stage quant à la transposition didactique.

### Tableau : présentation schématique du dispositif de recueil de données

Cette approche permet d'aborder les différents aspects du problème. Elle permet notamment de combiner une enquête sur l'ensemble de la promotion (questionnaires) avec une approche plus propre à rendre compte de la subjectivité des acteurs et de la sémantique qui traduit leur action (entretiens). Les entretiens ont été réalisés dans le cadre d'une seule spécialité (vente) dans un souci de rester dans un contexte homogène de formation, le GFP. Les principaux résultats apportent des éléments de réponse à trois questions essentielles :

- Quelle est la posture de l'enseignant dans l'entreprise, lieu de stage ?
- Quels liens sont établis entre objets d'enseignement et pratiques sociotechniques ?
- Des rapprochements se font-ils entre référentiels et pratiques sociotechniques ?

### 3.2. Quelle est la posture de l'enseignant dans l'entreprise, lieu de stage ?

En rapprochant la première enquête (septembre) et les différents entretiens, il ressort que le stage est résolument tourné vers *l'observation* c'est-à-dire l'identification et l'analyse de situations professionnelles. En fait, l'observation s'effectue le plus souvent ici auprès de responsables en les questionnant et en participant tout à la fois à leurs activités, tout en ayant accès aux documents les plus divers. L'observation mobilise une attention et

<sup>2</sup> Groupe de Formation Professionnelle

<sup>3</sup> Cab : communication administrative

<sup>4</sup> Cbu : comptabilité bureautique

une présence dans les différentes situations qui se succèdent au cours d'une même journée, ce qui peut aller jusqu'à une forme de partage « étant donné leur disponibilité, ça m'est arrivé le matin d'y aller tôt pour faire des mises en rayon, en contre-partie » et d'intégration dans l'activité, le « je » d'une position d'observateur faisant place au « nous » qui traduit une implication plus étroite « on a reçu des fournisseurs, les négociations avec eux c'est intéressant ». D'une manière assez fréquente, c'est une forme d'observation-participante qui caractérise le stage : « l'enseignant ne doit pas être *seulement* un observateur ni *seulement* un acteur ». Une dialectique est à échafauder.

Sur quoi cela porte-t-il ? Quelles sont les pratiques socio-techniques qui peuvent faire l'objet d'observations et d'analyses au cours de ces stages ? C'est par exemple la connaissance des organisations, c'est-à-dire de ce qui peut faire la différence entre deux « enseignes » du point de vue des métiers liés à la vente. C'est aussi la connaissance de situations-problèmes telles qu'elles se présentent dans la gestion ou l'organisation des surfaces de vente, et des solutions apportées. Le stage enseignant donne également accès aux connaissances explicites, celles déjà exprimées et conservées sur un support interne à l'entreprise, elles comprennent les procédures, les documents commerciaux, financiers ou comptables, les bases de données. C'est aussi l'importance des connaissances tacites, des gestes professionnels et plus généralement des savoir-faire qui est soulignée comme l'un des enjeux du stage.

D'une manière plus générale, c'est du point de vue des missions qui leur sont confiées dans le cadre des lycées professionnels que le stage a un impact. C'est le cas par exemple lorsque le stage se prête à une observation de la qualité de l'entreprise comme lieu de stage pour les élèves « à chaque occasion, je me permettais de demander ce qu'ils pourraient éventuellement confier à un jeune stagiaire de BEP ou de Bac Pro » ou encore, en regardant du côté des tuteurs « je me pose des questions, je ne crois pas que les vendeurs soient vraiment compétents pour aider un stagiaire, il y a beaucoup de tiraillements et ce n'est pas bon ». C'est aussi le cas lorsque l'attention est portée en direction des conditions de recrutement et d'insertion des jeunes, de l'intérêt porté à des modules de formation susceptibles d'aider les jeunes à développer des attitudes plus adaptées au marché du travail « un jeune plus réactif saura prendre sa propre distance par rapport au référentiel, la distance qui forcément existe entre la réalité et le référentiel ne sera plus, à ce moment là, un obstacle ». Les stagiaires tirent profit du stage en capitalisant un ensemble de documents dont se sert l'entreprise dans ses différentes activités, l'exemple le plus frappant étant ce qui a été appelé « la bible » véritable somme de connaissances et de documents spécifiques d'un métier. Il a été jugé capital du point de vue de la formation, non seulement pour ce qu'il apporte de documents pour alimenter des cours, mais aussi du point de vue des activités élèves prévues en entreprise en effectuant un rapprochement avec le référentiel de formation. Toute cette dimension

collective de la construction du métier d'enseignant en lien avec la mission des lycées professionnels est ici présente. À ce titre, les distances que les stagiaires construisent à l'entreprise pourraient alors se révéler un élément crucial dans la construction de leur personnalité professionnelle.

### **3.3. Quels liens sont établis entre pratiques sociotechniques et objets d'enseignement ?**

Comme nous l'avons dit plus haut, le stage s'inscrit dans un dispositif dont l'un des objectifs est de transposer des savoirs d'entreprise dans la classe. Les professeurs stagiaires vont en entreprise avec un dossier à constituer : élaborer des situations d'apprentissage. La démarche comprend alors plusieurs étapes : repérer des activités pertinentes, puiser dans les pratiques socio-techniques observées les éléments nécessaires, exploiter ces éléments en vue de réaliser le processus de la transposition, intégrer les éléments recueillis dans une étude de cas élèves, valoriser en élargissant à d'autres questions. Les entretiens menés dans le cadre de la recherche ont permis de constater les relations envisagées entre le stage et les élèves, la nature de celles-ci et les possibilités de les concrétiser. Tout ceci pouvant constituer autant d'indicateurs de construction d'une distance entre l'Entreprise et l'École, entre les pratiques professionnelles des stagiaires et les objets d'enseignement produits ou simplement envisagés. En reprenant la distinction établie par Clot, entre « réalisé » et « réel », nous avons cherché à ne pas accorder au réalisé le monopole du réel, mais plutôt à repérer dans le réel du stage en entreprise la part en suspens « l'investigation des mouvements internes non réalisés est une part nécessaire de l'expérimentation » (Clot, 2000, p. 256).

A côté du rapport de stage (les stagiaires parlent souvent entre eux de *leur* transposition), des liens ont pris forme et se sont concrétisés dans le cadre de situations d'apprentissage, rejoignant en cela le réalisé. Cela a pu conduire à une mise à l'épreuve de sa propre pratique d'enseignant. C'est ainsi qu'en accompagnant le manager du rayon boucherie d'une grande surface, une stagiaire a assisté à la négociation, puis à la passation de la commande, la négociation se fait en face à face avec le fournisseur, mais la passation de la commande est totalement informatisée, de là découle la traçabilité des produits, ce qui lui a permis d'en comprendre tout le cheminement, et de voir également que « je ne l'avais pas expliqué de la même façon à mes élèves, ça m'a particulièrement marquée, ça m'a permis en rentrant de fournir une autre explication à mes élèves ». Il peut s'agir aussi de la recherche d'une certaine authenticité : pour traiter le chapitre concernant les réclamations « je me suis servie de documents de chez Carrefour, de la marche à suivre pour traiter une réclamation, et donc du mode opératoire de Carrefour, en mettant les élèves en situation professionnelle ». Mais le réel de l'action, c'est tout autant le non réalisé qui occupe ici une part importante. La citation suivante, recueillie à la suite d'un stage dans une grande surface, résume assez bien la situation : « À

chaque fois que je discutais, que j'obtenais des documents, je voyais tout de suite des idées d'exploitation avec les élèves. ». D'autres liens découlent du dialogue et de l'approfondissement de certaines pratiques « J'ai appris comment sont calculées les primes des vendeurs, j'ai eu toute la documentation et les calculs, cela m'a intéressée pour démontrer à mes élèves qu'un vendeur peut gagner bien sa vie ». Ce ne sont là que quelques exemples de l'identification de pratiques socio-techniques qui pourraient être converties en savoirs scolaires à enseigner dans des situations d'enseignement-apprentissage et qui seraient les premiers éléments d'une transposition envisagée.

### **3.4. Des rapprochements se font-ils entre référentiels et pratiques sociotechniques?**

C'est également une comparaison entre les pratiques socio-techniques et les savoirs prescrits (les référentiels) qui est rendue possible. Les exemples recueillis font état de ce qui manque, de ce qui n'est pas proposé pour être enseigné, mais qui pourrait l'être (la négociation des achats...), ou de ce qui est enseigné différemment de ce qui se pratique (la mise en place et le calcul d'un linéaire...) et semble alors peu utile (méthodes de prévision du chiffre d'affaires...). Si « ce n'est pas l'ensemble (du référentiel) qui est en cause », des différences sont mentionnées sur telle ou telle partie du programme, concernant aussi bien ce qui est pris en compte dans le référentiel et n'existe pas en entreprise « les calculs dans le marchandisage de gestion ne sont pas du tout utilisés », que ce qui est présent dans le référentiel et n'existe qu'en partie en entreprise « l'entreprise privilégie les communications par fax, téléphone, et garde les courriers pour des cas litigieux ou officiels ». Le stage peut donner lieu à une nouvelle compréhension du référentiel qui permet aux stagiaires de se positionner par rapport aux savoirs scolaires institutionnels. Dans les entretiens, on relève par exemple : « [dans le référentiel] le rôle du chef de rayon est formaté », alors qu'en entreprise cela relève de ses caractéristiques ; cette position est significative d'une distance au curriculum comme à l'entreprise. Il s'agit là de constats ramenés à la spécificité de l'entreprise, lieu de stage. Ainsi par exemple « Le chef de rayon ne passe pas les commandes, il les reçoit au jour le jour, le catalogue est préétabli, il se contente de recevoir les livraisons. Le vendeur n'a jamais de relations avec les fournisseurs, alors que c'est présent dans le référentiel », mais dans un autre contexte les choses peuvent se présenter complètement à l'inverse : « J'ai choisi le département 'bazar' qui permet d'exploiter et d'illustrer la marge de manœuvre importante des chefs de rayons et de départements de l'enseigne. Ils passent des commandes pour les produits du catalogue de la centrale, mais aussi un complément de gamme avec des commandes en direct auprès de fournisseurs ». Ce sont là, la plupart du temps, des observations qui prévalent dans des contextes précis et qui peuvent être expliquées aux élèves en tant que telles « le référentiel va traiter la facture d'avoir alors qu'en grande distribution ils ne font pas de factures d'avoir pour un approvisionnement parce qu'on paie à 90 jours. S'il

y a des différences sur certains points, il faut savoir (le) montrer aux élèves ».

Pendant leur stage, les enseignants anticipent la distance qu'ils auront à gérer entre les pratiques professionnelles de leurs élèves en stage et les savoirs scolaires qui leur ont été enseignés, ce qui constitue une double distance supplémentaire entre savoirs institutionnels scolaires et savoirs d'entreprise

### **3.5. Mises en perspectives et construction de distances**

Il serait possible de considérer ces résultats sous deux angles :

- d'une part, celui de mises en perspective du stage avec les préoccupations qui sont aujourd'hui celles de ces professeurs, au quotidien, avec leurs élèves : trouver des situations d'apprentissage qui retiennent l'intérêt, des documents authentiques, des exemples pour les cours, etc.
- d'autre part, un processus de structuration qui prend source en grande partie dans la démarche impulsée par l'IUFM avec l'universitarisation de la formation.

Les stagiaires ont l'intention de « retranscrire » les situations vécues ou observées dans la classe ; il s'agit dans un premier temps de « faire le lien », « en se servant des référentiels, en se servant des manuels scolaires ». Leurs discours apparaissent comme des indices de la distanciation qui sera par la suite (re)travaillée dans le cadre des GFP et des modules didactiques. Chaque stagiaire sera alors invité à présenter sa démarche pour adapter la situation d'entreprise à la classe. Il sera ainsi amené à expliciter ses choix dans le cadre du groupe et à faire le lien entre la théorie et sa pratique. Par exemple, il aura à justifier du choix des documents d'entreprise en relation avec la situation identifiée comme pertinente pour préparer une séquence d'enseignement-apprentissage, puis à expliquer pourquoi ces documents ont été modifiés (ou pas) pour être utilisés dans une situation qui fait sens pour les élèves. Cette réflexion va ensuite être complétée par les modalités prévues de travail des élèves (travail individuel, de groupe...). Le rôle de l'enseignant sera pensé dans la perspective de la construction par les élèves de savoirs scolaires transférables à des situations sociales (en lycée professionnel, il s'agit de savoirs associés à des compétences). Les échanges impulsés lors de cette présentation argumentée d'un choix de distanciation peuvent permettre de dépasser la subjectivité individuelle pour mettre en œuvre, dans l'intersubjectivité, un processus de construction de la personnalité professionnelle des enseignants en formation.

### **4. Conclusion :**

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche tendent à montrer comment le « stage en entreprise » contribue au processus de structuration de la personnalité professionnelle des professeurs de l'enseignement professionnel tertiaire. L'entreprise a une grande importance dans les formations professionnelles, non seulement en terme d'insertion des élèves ou de périodes de stages, mais aussi du fait que « l'enseignant s'appuie largement sur des références empruntées à l'entreprise (savoirs, méthodes, outils, etc.) pour construire son enseignement » (IUFM). L'interrogation porte alors sur « la façon dont ces situations, les actions et les savoirs qui les structurent, vont pouvoir être didactisés » (Raisky, 2001, p. 35). Il s'agit en particulier « de prendre en compte non seulement les savoirs en jeu, mais les objets, les instruments, les problèmes et les tâches, les contextes et les rôles sociaux ; de penser et analyser les écarts entre activités scolaires et pratiques prises pour référence » (Martinand, 2001, p. 19). Cette démarche s'inscrit dans le cadre de la formation universitaire des enseignants de lycée professionnel tertiaire. La place et l'importance du terrain de l'expérience ne peuvent alors être appréciées du seul point de vue du *lieu de stage*, mais également du point de vue d'autres savoirs proposés par l'IUFM : savoirs issus de l'université et de la recherche.

La dimension réflexive est de ce point de vue inséparable de la dimension pratique, d'une expérience de terrain. Les stagiaires semblent bien adopter une position réflexive lorsqu'ils donnent (dans le questionnaire d'après stage) leur propre définition de la transposition didactique : « intégrer des situations, des pratiques professionnelles dans la classe de manière à réduire les distances », ou encore « modifier, en enrichissant, simplifiant une situation réelle, en l'adaptant à notre référentiel, et à ce que nous voulons apporter comme compétences et connaissances associées à notre classe ». On peut penser que le processus de structuration de leur personnalité d'enseignants de lycée professionnel tertiaire est alors en marche.

### Références bibliographiques

- Andreucci C., Froment J.-P. (1995). Pourquoi un stage en entreprise dans la formation des CAPET et des CAPLP2 ? Recueil et confrontation de points de vue sur la question. *Skholé*, n° 3, 97-124.
- Arsac G. et al. (coord.) (1994). *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Bautier E., Rochex J.Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, Démocratisation ou massification ?* Paris, A. Colin.
- Brucy G. (1998), *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965), l'Etat, l'école, les entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin.
- Caillot M., Raisky C (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique*, Bruxelles, De Boeck.
- Charlot B., (1997), *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Chazalon D. et al, (2001). *Savoirs préalables et représentations sociales sur l'entreprise en économie-gestion, Tertiaire n°95*.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, (1ère éd. 1985).

- Clot Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris, PUF.
- IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille. La formation en entreprise des professeurs des enseignements techniques, technologiques et professionnels, Plaquette rentrée 2003.
- Johsua S., Dupin J.J. (1993). Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques, Paris, PUF.
- Lebatteux N. (2000). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales en didactique des enseignements professionnels tertiaires. L'exemple de l'entreprise en lycée professionnel, DEA (A. Legardez, dir.), Université de Provence.
- Legardez A. (2001) La transposition didactique quand même, l'exemple des questions socialement vives, Actes du colloque « Les politiques des savoirs », Lyon 6/2001.
- Legardez A., Lebatteux N. (2003), Enseignement de l'entreprise et représentations sociales en lycée professionnel tertiaire, Aster n°34.
- Legardez A. et al (2002), Circulation et problématisation des savoirs dans les enseignements économiques, sociologiques et de gestion, Rapport final de recherche, Paris, INRP.
- Martinand J.L. (1986) Connaître et transformer la matière, Berne, Peter Lang.
- Martinand J.L. (2001) Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire, in Terisse A. (éd.) Didactique des disciplines. Les références au savoir, Bruxelles, De Boeck.
- Raisky C. (1996), Doit-on en finir avec la transposition didactique ? Essai de contribution à une théorie didactique, in Raisky C., Caillot M. (éds), Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs, Bruxelles, De Boeck.
- Raisky C. (2001). Didactique des disciplines. Les références aux savoirs, Bruxelles, De Boeck.
- Ropé F., Tanguy L. (dir.) (1994), Savoirs et compétences, l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise, Paris, L'Harmattan.
- Samurçay, R. et Rogalski, J. (1992). Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes. Education permanente, 111, 227-242.
- Tanguy L. (2000) Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective, Revue Française de Pédagogie n°131, Paris, INRP
- Terrisse A. (éd.) (2001) Didactique des disciplines. Les références aux savoirs, Bruxelles, De Boeck.
- Troger V. (2000), Introduction au dossier sur les formations professionnelles entre l'école et l'entreprise, Revue Française de Pédagogie n°131, Paris, INRP.