



HAL
open science

Processus de mobilisation des élèves en formation professionnelle

Jean-François Métral

► **To cite this version:**

Jean-François Métral. Processus de mobilisation des élèves en formation professionnelle. AREF 2013, Aug 2013, Montpellier, France. halshs-01178856

HAL Id: halshs-01178856

<https://shs.hal.science/halshs-01178856v1>

Submitted on 22 Jul 2015

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.

Proposition de communication

157/8 – Processus de mobilisation des élèves en formation professionnelle

Jean-François Métral, AgroSup Dijon

Mots clés : Processus de mobilisation ; Activité-situation ; Formation professionnelle ; Didactique professionnelle.

La didactique professionnelle examine les relations entre travail, formation et apprentissages dans le champ de la formation professionnelle. Si les recherches se concentraient à l'origine sur l'analyse de l'action des individus en situation de travail, elles examinent depuis plusieurs années les processus et conditions d'apprentissage et investissent aussi les situations de formation professionnelle (Pastré, 1999 ; 2005 ; 2008 ; 2011).

L'un des objectifs de la didactique professionnelle est de caractériser les situations favorables à l'apprentissage de l'action en situation professionnelle (Mayen, 1999 ; 2001). Mais, bien que les « motifs » soient au cœur du concept de « situation potentielle de développement » élaboré par Mayen (1999), qui intègre « le répertoire de compétences disponibles chez les individus et les mobiles¹ qui les poussent à agir » (p. 9), cette dimension de l'activité n'a pas été examinée par les principaux auteurs de ce champ de recherche.

L'objectif de cette communication est de proposer une approche théorique de la question des « motifs » afin de développer le cadre théorique de la didactique professionnelle pour lui permettre d'appréhender cette condition de l'apprentissage. Elle s'appuie sur un travail de recherche empirique longitudinal conduit auprès d'étudiants engagés dans trois dispositifs de formation les préparant au Brevet de Technicien Supérieur en Industries Agroalimentaires.

Je décris tout d'abord le cas de Nal, étudiante engagée dans cette formation de BTS Industries agroalimentaires qui servira d'illustration au développement théorique concernant le processus de mobilisation.

Je développe ensuite une partie du champ conceptuel que j'ai élaboré à partir du cadre théorique de la didactique professionnelle et de la théorie de l'activité de Rubinstein, pour examiner le processus de mobilisation. Je montre comment ce cadre permet de comprendre les relations entre l'état de mobilisation de Nal, la constitution et l'évolution des buts de son activité et les caractéristiques des situations qu'elle rencontre (dont les situations de formation).

Je conclus en montrant comment ce cadre ouvre des pistes pour penser l'orientation et le décrochage scolaire en formation professionnelle.

¹ C'est moi qui souligne.

1. Du « décrochage scolaire » à un « réinvestissement » de la formation² : le cas de Nal, étudiante en BTS Industrie alimentaire

Nal est issue d'une famille d'agriculteurs produisant du lait dans une zone de fabrication d'un fromage AOC et qui transforme une partie de sa production à la ferme. Depuis plusieurs années, elle travaille en tant que vendeuse, les week-ends et lors des vacances, dans la coopérative laitière dans laquelle son père livre le lait.

Du fait de ses bons résultats scolaires en terminale, elle s'oriente vers un BTS analyses agricoles et biotechnologies (Anabiotech). Mais celui-ci ne lui plaît pas, la conduisant à un échec à l'examen. Cependant, elle y réalise un stage dans l'organisation interprofessionnelle d'un fromage d'appellation d'origine contrôlée (AOC) de sa région. Il lui permet de définir son but professionnel : elle veut devenir technicien conseil en production fromagère AOC. Malgré sa lassitude pour les études et son envie de s'insérer dans l'emploi, elle décide d'intégrer le BTS IAA plutôt que de redoubler sa deuxième année de BTS Anabiotech.

1.1. Une première année de BTS pour laquelle Nal est à la limite du « décrochage scolaire »

Lors de la première année, elle ne manifeste un intérêt que pour certaines situations de formation : celles dans l'exploitation technologique ; les travaux pratiques qui traitent de la gestion de la production fromagère ; les enseignements en classe de génie industriel et de génie alimentaire. Pour elle, ces derniers la préparent à être polyvalente, c'est à dire capable de fabriquer des produits différents. Ils lui permettent aussi de mettre des mots et de mieux comprendre les situations de formation dans l'exploitation technologique, les situations de travail à la coopérative et dans l'exploitation familiale :

« et même par rapport à chez moi. Quoi on va refaire un peu la salle de fabrication et ben je suis super contente de ce qu'on fait quoi. Parce que les ben je j'arrive à à à ouais à mettre des images et des mots sur des choses que j'entendais parler auparavant et puis qui ne me parlaient pas du tout. ».

Mais elle se dit « lassée » par le côté scolaire, « frustrée » par les situations de formation en classe dans lesquelles elle a l'impression d'être inactive : « *quand même ben on est vachement en classe quoi euh pfff./Donc pour moi c'est un peu pesant* ». Elle ne réalise pas le travail d'apprentissage des contenus attendu pour les évaluations. Elle se tourne surtout vers des situations extrascolaires : son job à la coopérative laitière ; sa pratique du ski de randonnée en compétition. Cela la conduit à la limite du décrochage scolaire (nombreuses absences, notes inférieures à la moyenne...).

1.2. Une deuxième année de BTS où Nal réinvestit la formation

A l'issue de cette première année, le conseil de classe autorise son passage pour éviter qu'elle abandonne la formation en cas de redoublement. Nal comprend qu'elle doit fournir un minimum de travail scolaire pour atteindre son but d'obtention du BTS et, à travers cela, son but professionnel.

Mais surtout, le stage qu'elle réalise entre les deux années de formation lui fait découvrir la place que peuvent jouer les savoirs dans la gestion des problèmes rencontrés dans les situations professionnelles. Elle constate que des professionnels qui ne sont pas assez formés ne sont pas capables de diagnostiquer l'origine d'un problème et d'envisager des solutions. Pour elle, la formation passe alors du statut de moyen d'obtenir un diplôme à celui de moyen d'acquérir des ressources pour faire face aux situations professionnelles visées.

Cela est renforcé par les caractéristiques des situations de formation de deuxième année :

- les cours de génie alimentaire sont finalisés par l'action en situation professionnelle ; les savoirs y sont envisagés comme des outils pour l'action ;
- les formateurs de l'exploitation technologique leur laissent plus d'autonomie pour gérer les fabrications ; leurs explications concernant les processus de transformation et leur gestion sont de plus en plus poussées.

Son but professionnel et son intérêt pour la transformation laitière s'en trouvent renforcés : elle va jusqu'à lire un ouvrage de référence en technologie laitière.

A l'issue de sa formation, pour Nal, la transformation laitière fait partie d'un tout plus vaste, allant de la production du lait jusqu'à la commercialisation des produits. Elle est un ensemble de processus biochimiques et microbiologiques qui se déroulent dans la cuve et que l'on gère par le procédé. Ce procédé, dont les actions déployées par le technicien qui gère la fabrication, s'adapte à la diversité et à la variabilité des conditions de fabrication, de la matière première et du produit en cours de fabrication. Cela nécessite un

² Les termes entre guillemet correspondent à des termes utilisés par les acteurs de terrain que j'utilise uniquement pour la description du cas de Nal.

« savoir faire », qui fait l'intérêt des « métiers » de fromager ou de technicien conseil qu'elle envisage : « *voilà c'est c'est complexe là-dedans mais si après dans le métier vraiment de fromager, il y a de la logique, il y a du savoir-faire. On l'acquiert vraiment moi je trouve en atelier quoi.* // ». Ce « savoir faire » se fonde sur les prises d'informations - sentir les choses, faire des tests - associées à une réflexion qui s'appuie sur les connaissances acquises en formation.

Je peux dire que Nal s'incarne dans les produits laitiers, surtout les produits AOC de sa région pour lesquels elle veut travailler : « *j'aimerais bien me rapprocher après au niveau de tout ce qui est ben//terroir est un peu AOC* ». Ils reflètent son « terroir » et même son histoire personnelle. Elle est en mesure d'y mettre un peu d'elle-même à travers ce savoir faire acquis en formation.

Dès lors, ses résultats scolaires s'améliorent et elle obtient son BTS. Mais le changement principal réside dans le fait qu'elle décide de poursuivre ses études une année supplémentaire malgré ce « ras le bol de l'école » et alors qu'elle pensait travailler à l'issue du BTS. Elle a très envie de faire une licence professionnelle pour acquérir des connaissances en technologie laitière avant d'aller travailler : « *je voulais continuer un peu en licence pour, pour acquérir un peu ces compétences-là, de être un peu plus professionnelle à ce niveau technologique (...). J'en ai marre. Mais là je sens que aussi la licence, ce qui va c'est que je le sens je sens que ça va être vraiment pour moi quoi. Que là c'est pour le BTS* ».

Bien entendu, tous les étudiants du dispositif B ne montrent pas autant de passion que Nal pour la transformation laitière. Quatre ont d'ailleurs quitté la formation en fin de première année, dont trois ne souhaitent pas s'orienter vers l'agroalimentaire avant le BTS. Mais plusieurs ont « trouvé leur voie » professionnelle dans les emplois de la transformation laitière, dont Méлина qui souhaitait pourtant faire des études d'infirmière ou Lydia qui n'aimait pas le fromage et souhaitait faire une formation de technicien de laboratoire. Au total, quatorze s'inscrivent dans une perspective d'insertion professionnelle dans l'industrie laitière, dont huit dans des fonctions de gestion de la fabrication. Sur les onze étudiants qui veulent poursuivre des études, dix veulent le faire dans une formation très technique et en alternance orientée vers la transformation laitière (licence professionnelle, certificat de spécialisation).

Comment comprendre cet itinéraire de Nal ainsi que des « intérêts » aussi différents selon les étudiants pour des situations identiques ou au moins similaire ?

2. Le processus de mobilisation pour une situation

Ce sont Charlot, Bautier et Rochex (1992) qui introduisent dans leurs travaux le concept de mobilisation. Il s'agit pour eux de « distinguer l'analyse de cette composante interne de l'activité des différentes théories de la « motivation » pensée sur le mode préalable ou du renforcement extérieur » à l'activité (Rochex, 1995, p. 43). Cependant, il est difficile de définir ce que Charlot Bautier et Rochex appellent mobilisation à partir de leurs écrits. Pour ces auteurs, la mobilisation « insiste sur la fonction motrice interne des mobiles et laisse ouverte la possibilité pour des mobiles dont le sujet n'a pas conscience » (1992, p. 21). Ils la mettent en lien avec :

- « l'énergie » déployée par l'élève dans l'action, qui se traduit par exemple dans le fait de faire deux heures de clarinette par jour, de se lever tôt ou de se coucher tard pour travailler (p. 59) ;
- une relation « affective » (p. 58) : « aimer ou adorer » l'école ou le professeur ou à l'inverse « détester le collègue » ;
- des « phénomènes cognitifs » (p. 61).

Adoptant une approche sociologique, tout en tentant d'intégrer des éléments de la psychologie « subjective », leur conceptualisation de la notion de mobilisation reste au niveau de sa manifestation en situation. En effet, s'il la relie à l'énergie déployée par l'élève dans l'action, à ce que j'appelle un ressenti et à des « phénomènes cognitifs », ils apportent peu de précisions sur ces différentes dimensions du processus.

Le travail de recherche longitudinal conduit avec des étudiants de BTS IAA m'a permis d'aller plus loin dans la conceptualisation du processus de mobilisation. Pour cela, je me suis appuyé sur une théorie de l'activité en développement élaborée par Rubinstein (2007) complémentaire du cadre théorique de la didactique professionnelle.

2.1. La didactique professionnelle : un cadre théorique sur le seuil de l'activité

Le cadre théorique de la didactique professionnelle s'appuie sur la théorie de la conceptualisation dans l'action élaborée par Vergnaud (Vergnaud, 1990, 1996 ; Pastré, 1999 ; Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Cependant, si comme nous allons le voir, la didactique professionnelle développe le concept de situation, elle ne fait pas une distinction claire entre activité et action et entre « motif » et « but ». C'est cela qui me conduit à compléter ce cadre par la théorie de l'activité élaborée par Rubinstein.

2.1.1. Situation, classe de situations et domaine d'activité

Pour la didactique professionnelle, toute activité est située : situation et activité forment un couple indissociable (Mayen, 2004).

1/ Tout d'abord, la situation est à entendre en tant que donnée et structurante pour l'activité. Elle peut être définie à partir de la tâche, de ses conditions d'exécution et exigences, comme c'est le cas en psychologie ergonomique. Mayen (2004 ; 2011 ; 2012) propose d'aller plus loin. Pour lui, plusieurs dimensions caractérisent une situation :

- une fonction liée à un ou plusieurs buts et règles socialement définis, qui s'inscrit dans un système plus vaste par rapport auquel la situation existe et fonctionne. Ainsi, par exemple, la formation du BTS IAA s'inscrit dans le système de la formation professionnelle et plus largement de l'éducation, dans les institutions dédiées à cette fonction ;
- un espace physique avec ses caractéristiques ;
- des règles et des principes formels et informels qui définissent des places, des statuts, des comportements, des jeux de langage attendus ainsi que des tâches à réaliser et des formes d'action requises pour ceux qui participent ;
- une dimension sociale au sens où elle engage d'autres participants qui interviennent en agissant sur les objets à transformer, ce qui nécessite une coordination des actions (Savoyant, 1984).

Toute situation est « à la fois unique, spécifique, marquée par la contingence, mais elle est en même temps un élément d'une classe plus large dont elle partage un ensemble de traits » génériques (Mayen, 2004, p. 31). Ceux-ci permettent la reconnaissance de la classe de situations et donc l'orientation et l'organisation de l'action pour la situation (Vergnaud 1990, 1996).

On peut aussi dire que ces situations appartiennent à un domaine (Rabardel et Bourmaud, 2005) d'activité plus global pour l'individu. Dans notre cas, il s'agit pour l'essentiel du domaine scolaire, celui des situations qui se déroulent dans le cadre scolaire d'une formation formelle institutionnalisée (y compris lorsque, comme les stages, elles se situent hors de l'établissement). De ce fait, elles partagent un ensemble :

- de buts (l'apprentissage est le but premier avant le but de production...),
- de règles (par exemple celles définies dans le code de l'éducation ou d'autres textes de lois encadrant les formations),
- de formes (il y a un ou des « enseignants » et un ou « des apprenants » ; il y a les cours en salle de classe où l'« apprenant » est assis et l'on écoute, note ou fait des exercices ; des formes d'actions sont attendues...)
- ...

Mais certaines situations auxquelles les étudiants se réfèrent lors de nos échanges appartiennent au domaine professionnel (ensemble des situations qui relèvent du monde du travail) ou encore à ce que j'appelle le domaine extrascolaire qui correspond à tout ce qui ne relève ni de l'école, ni du travail (les loisirs, la participation à des « activités » bénévoles dans des associations par exemple...).

2/ Ensuite, la situation rencontrée est aussi structurée par l'activité de l'individu (Mayen, 2004). Ce que l'homme conscientise dans la réalité environnante dépend de ce qui est pertinent pour lui eu égard à ses besoins et à ses intérêts (Rubinstein, 2007). Ainsi, la représentation de la situation est toujours partielle. Elle dépend de l'individu, à un moment donné, à un endroit donné, de son rapport à la situation (fonction de ses motifs, de ses buts), de ses ressources, de son système de représentation.

2.1.2. « Motifs » et « mobiles » : des concepts peu employés en didactique professionnelle

Dans la théorie de la conceptualisation dans l'action, le schème est défini comme une organisation invariante de l'action pour une classe de situations données (Vergnaud, 1990 ; 1996). Il permet de rendre compte de l'adaptation et de l'évolution de l'action des individus en situation. Toutefois, cette théorie ne permet pas toujours de rendre compte des adaptations des actions réalisés ou des conditions de leur évolution.

Cela explique par exemple que, dès 2005, Pastré cherche à élargir les dimensions de la vie d'un individu prise en compte car il se rend compte que « l'expérience » a une incidence forte sur ce qu'il déploie comme actions pour répondre à une tâche. Il propose alors d'ajouter aux schèmes d'actions, un schème d'activité, pour ramener « un sujet » avec son histoire, son « expérience », son « monde d'appartenance ». Mais il ne développe pas ce que pourraient être des schèmes d'activité, les relations qu'ils entretiennent aux schèmes d'actions d'une part, à « l'expérience » d'autre part.

Mayen développe lui le concept de situation potentielle de développement pour rendre compte de « l'ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager puis étayer le processus de

développement des compétence d'un individu ou d'un groupe d'individus » (1999, 66). Ce concept qui intègre « les mobiles³ qui les poussent à agir » (p. 72) visent à caractériser des conditions de l'apprentissage qui se situent au niveau de « configurations faisant converger trajectoires individuelles et trajectoires des situations (...) » (Mayen, 2001, p.10).

Mais, d'une part dans aucun de leurs travaux, ces auteurs n'explicitent la différence entre activité et actions. D'autre part, bien que mettant en avant le rôle des « motifs » et des buts dans le « développement professionnel », ils ne s'intéressent pas à leur constitution. Dans leurs textes, il reste une ambiguïté entre ce qu'ils désignent en tant que buts ou en tant que motifs. A tel point que l'activité semble pouvoir fonctionner sans recours à des « motifs ». C'est en cela que la didactique professionnelle reste à mon sens sur le seuil de l'activité et centrée sur l'action.

C'est donc en complétant le cadre théorique de la didactique professionnelle avec les apports de la théorie de l'activité en développement élaborée par Rubinstein (2007) et à partir d'une analyse empirique des données recueillies auprès d'étudiants de BTS Industries agroalimentaires que j'ai élaboré le champ conceptuel du processus de mobilisation que je vais vous présenter maintenant de manière brève.

2.2. *Quelques éléments de la théorie de l'activité de Rubinstein*

Dans la théorie de l'activité de Rubinstein, l'activité est le principal moyen de relation du sujet avec le monde, la prise de contact avec la réalité. Il y a une influence réciproque et dialectique de l'activité avec la réalité « objective » : « Dans le processus de conscientisation, l'objet est médiatisé par la vie et l'activité du sujet ». (Ibid., p. 248). Cela correspond à un principe fondamental de cette théorie qui veut que l'intérieur médiatise l'extérieur, se modifie sous l'influence de l'extérieur et se manifeste à l'extérieur. Comme pour la didactique professionnelle, activité et situation forment un couple indissociable (Mayen, 2004).

Pour Rubinstein, l'activité va se réaliser par des actions et se construire sur leur base. Le concept d'action désigne le processus psychologique visant à la résolution d'une tâche, c'est à dire à l'atteinte d'un but dans des conditions et avec des exigences déterminées (Barabanchikov, 2007). Les actions assurent l'exécution des tâches par les opérations.

L'activité est le processus de régulation des actions entre elles au regard des caractéristiques essentielles de la personnalité et des conditions et exigences de la situation.

En effet, à travers l'activité, par généralisation, se développe « un système d'activités psychiques généralisées propres à l'individu » (p. 197) constitutif de ce que Rubinstein nomme la personnalité. Celle-ci est à concevoir comme un processus et non une substance ou une entité : personnalité et activité formant un système ouvert. « L'orientation générale de la personnalité » se manifeste et se réalise au cours de l'activité. Cette orientation se constitue et évolue/se modifie de manière plus ou moins radicale au fil de la vie de l'individu et des situations, des circonstances et des « moments cruciaux » qui la constituent (p. 142).

Rubinstein distingue :

- le motif de l'activité qui caractérise les circonstances dans lesquelles la personnalité se « révèle » ; il est appréhendé comme relation de la personnalité au but de l'activité ;
- les motifs des actions, qui sont des incitations conscientisées à accomplir ces actions et qui résident dans la relation de la personnalité à la tâche, au but et aux conditions de l'action.

Je propose de remplacer ces deux niveaux de « motifs » par le processus de mobilisation que je vais présenter maintenant en l'illustrant à partir du cas de Nal.

2.3. *Processus de mobilisation, activité et personnalité*

2.3.1. La mobilisation : lorsque la personnalité se réalise par les actions déployées en situation

Le processus de mobilisation se réalise dans et par l'activité pour une situation. Il ne fait donc pas partie de la structure de l'activité. Il se traduit par trois états possibles pour l'individu : la mobilisation ; l'a-mobilisation ; la démobilisation.

L'état de mobilisation pour une situation exprime le rapport de la personnalité à l'activité pour la situation. Ce rapport intègre la régulation par l'activité entre les buts de l'activité, les caractéristiques de la personnalité et les caractéristiques de la situation (dont les caractéristiques des tâches : buts, conditions et exigences). Il s'exprime dans le coût de l'activité qui est ressenti par l'individu et se manifeste dans l'activité (« tension psychique et nerveuse », « état de fatigue », « perte subite de sa capacité d'agir » (Aboulkhanova, 2007b)). Le *coût de l'activité* correspond la proportion entre les efforts consentis et le résultat de l'activité. Ce coût ne

3 C'est moi qui souligne.

relève pas, ou de manière partielle, d'un raisonnement rationnel (p. 209) : c'est « un facteur qui est souvent latent (...) » qui s'exprime et se manifeste dans l'activité.

Le processus de mobilisation advient lors de la rencontre d'un individu avec une situation par laquelle sa personnalité se réalise dans et par les actions déployées en situation. Des caractéristiques de l'activité et des capacités essentielles pour la personnalité et préfigurées par les situations rencontrées antérieurement,

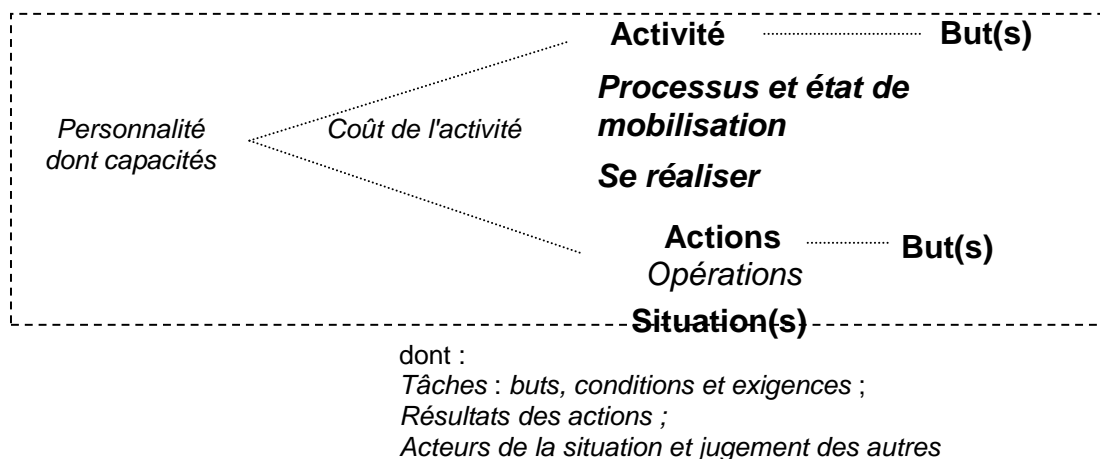
- se réalisent (l'individu en prend conscience),
- se constituent (ou poursuivent leur constitution),
- se donnent à voir aux « autres ».

Il y a une convergence entre ce qui relève de l'activité et ce qui concerne les actions pour la situation.

Tout cela se traduit par le fait que les situations pour lesquelles un individu est mobilisé sont associées à un ressenti positif marqué et à une attention plus constante pour les actions pour la situation concernée.

C'est cela que schématise la figure 1 ci-dessous.

Figure 1 : Champ conceptuel du processus de mobilisation des étudiants en formation professionnelle. En gras les concepts centraux ; en italique les autres notions importantes.



Nal illustre ce que peut recouvrir de ce point de vue la mobilisation lorsqu'elle parle d'une des situations de formation dans laquelle elle a eu à créer un produit :

« notre module d'initiative locale innovation « Sérac » là j'étais à fond. Enfin à fond. J'aimais trop ce qu'on faisait. J'aimais bien, j'aurais aimé avoir plus de temps pour l'améliorer, je voyais bien tout ce qui se profilait, notre produit. J'ai adoré aussi ben / tout ce qui était partie économie, valorisation du produit tout ça c'est un peu, c'est peut-être le fait d'être vendeuse aussi ».

On trouve ici la condensation dans le même énoncé des dimensions de la mobilisation :

- l'intensité des processus psychologiques de la mobilisation dans la dimension cognitive - « à fond » ;
- le ressenti - « j'aimais trop » ;
- l'action qui mobilise - « ce qu'on faisait » - et la situation de mobilisation - « notre module d'initiative locale innovation ».

Elles se confondent presque dans sa phrase : la modalisation « enfin », nous dit que le qualificatif « à fond » ne dit pas tout à fait ce que Nal cherche à dire, mais qu'elle ne sait pas comment le dire. Alors elle passe à une autre dimension pour l'exprimer : le ressenti.

2.3.2. La mobilisation au fondement de la constitution de buts stables et durables pour l'activité

De la même manière que pour Rubinstein le « motif » est lié au but de l'activité, la mobilisation va se concrétiser dans un ou des buts qui vont « s'imposer » à l'individu et se stabiliser dans leurs caractéristiques principales. Ils le conduiront à persévérer malgré les obstacles et à investir une « énergie » importante pour leur réalisation.

Si j'interprète quelques données avec ce cadre théorique, je peux dire par exemple que Nal a été mobilisée durant le stage qu'elle a réalisé au cours du BTS Anabiotech dans lequel elle faisait du conseil auprès d'agriculteurs fabriquant des produits laitiers à la ferme. A cette occasion, une ébauche de but professionnel s'est constituée pour elle : travailler dans le conseil auprès de ce type d'agriculteurs. Ce sont quelques-unes des caractéristiques de situations essentielles pour sa personnalité qui trouvent une concrétisation lors de cette situation de stage et prennent une place dans le but de son activité :

- sur le plan de la position sociale de la situation et des actions correspondantes : à l'interface entre monde agricole et monde de la transformation pour y servir de « médiateur » au service de ces deux mondes qu'elle côtoie depuis son plus jeune âge ;
- sur le plan des actions à déployer qui sont des actions qu'elle connaît et apprécie - « parler » et « vendre », similaires à celles des emplois de vendeuse qu'elle occupe le week-end et lors des vacances. Elles concernent des objets dans lesquels je peux dire que Nal s'incarne. Il s'agit de « vendre » aux producteurs et aux transformateurs un élément du cahier des charges définissant les règles de l'AOC d'un fromage incarnant sa région et sa propre histoire ;
- sur le plan de leur finalité, ces actions visent la valorisation de l'objet produit – le fromage AOC - et ce faisant de la région où elle vit depuis toujours et d'une part de l'histoire familiale ;
- sur le plan des connaissances qui étayent l'action et se constituent dans l'action. D'un côté, « vendre » s'appuie sur des connaissances techniques mais aussi humaines, économiques et sociales du monde agricole et du monde de la transformation laitière et de leurs objets. Ces connaissances sont le fruit des formations et des situations professionnelles et familiales rencontrées par Nal. D'un autre côté, ces situations contribuent à enrichir ses connaissances de la production laitière et de la transformation fermière à travers ses observations et ses échanges avec les producteurs.

C'est en cela que Nal se réalise pour cette situation de stage :

- elle y met quelque chose d'elle-même : ses capacités argumentatives, ses connaissances, sa région, son histoire ; à terme, elle y mettra son « savoir-faire » ;
- elle donne quelque chose d'elle-même à voir aux autres ;

Ce but est donc préfiguré par son itinéraire passé et présent. Dans un futur projeté, il devient la promesse de situations potentielles de mobilisation dans le domaine professionnel et extraprofessionnel. En effet, ce but intègre aussi un ensemble de caractéristiques d'une situation de vie projetée, qui mêlent les domaines d'activité professionnel et extraprofessionnel :

- vivre dans sa région, avec son petit ami, à proximité de son père et de sa sœur jumelle ;
- travailler dans une structure encadrant la fabrication de produits laitiers d'appellation d'origine contrôlée en tant que technicien-conseil auprès des exploitants transformant leur production à la ferme et de coopérative de transformation laitière ;
- faire de la randonnée à pied et à skis en montagne ;
- ...

Il devient donc aussi synonyme de résolution des tensions dans la coordination qu'assure l'activité de Nal entre ses actions relevant de différents domaines et de différents sous-buts de son activité auxquels correspondent chacun des points ci-dessus.

2.3.3. La démobilisation : quand le morcellement de l'activité entraîne un « coût de l'activité » trop important au regard de la personnalité.

Comme le montre la description de l'itinéraire de Nal, celle-ci n'est pas mobilisée pour toutes les situations qu'elle rencontre. C'est le cas en particulier lors de la première année du BTS pour laquelle je peux dire qu'elle est démobilisée pour la plupart des situations de formation.

La démobilisation pour une situation est produite par le morcellement de l'activité. Cela se produit lorsque l'activité n'est plus en mesure de réguler, avec un coût acceptable au regard de la personnalité, les actions :

- pour une situation,
- et/ou entre les situations d'un domaine d'activité,
- et/ou pour les situations de différents domaines d'activité.

Ces situations sont associées à un ressenti négatif marqué en lien avec la forte tension dans l'activité.

Le système d'activité s'effondre car l'activité pour la situation présente et/ou le domaine d'activité ne parvient plus à trouver « une place définie » dans la vie de l'individu (Aboulkhanova, 2007b, p.115). Au regard des caractéristiques essentielles pour la personnalité, il y a un morcellement trop important de l'activité pour les différentes situations passées, présentes et projetées pour qu'une régulation soit possible. Les actions ne sont plus réalisées ou de manière non satisfaisante au regard des exigences de la situation.

C'est ce qui se produit pour Nal lors de la première année de BTS IAA. La réalisation du but de son activité – être technicien conseil – passe par l'obtention du diplôme du BTS. Cela devient un sous but de son activité. Il l'amène à faire le choix de renoncer à refaire une deuxième année de BTS Anabiotech pour aller suivre une formation de BTS IAA dans un lycée beaucoup plus éloigné de chez elle, de sa famille et de son petit ami. Elle ne peut plus pratiquer autant qu'elle le souhaite les sports de montagne... A cela s'ajoute le fait qu'elle vit dans ce lycée des situations de formation ayant des caractéristiques scolaires éloignées des situations professionnelles qui la mobilise.

Au cours de cette première année, toutes les actions scolaires qui interviennent sur des temps extrascolaires - devoirs ou comptes rendus à réaliser à la maison ; révisions en vue des évaluations - entrent en concurrence dans l'activité avec les actions pour des situations extrascolaires qui occupent un niveau plus élevé dans la hiérarchie qui s'est constituée pour Nal : le sport, le travail à la coopérative ou dans l'exploitation familiale. Le coût de l'activité est tel que Nal bascule vers une démobilitation :

- elle ne réalise plus les actions scolaires demandées par les enseignants ou les reporte sur des temps scolaires (elle fait les devoirs de l'un des enseignements au cours d'un autre enseignement) ;
- elle s'absente souvent des situations scolaires pour prolonger les situations extrascolaires.

De fait elle n'est mobilisée que pour les travaux pratiques en technologie laitière et les situations de formation à l'atelier technologique de l'école.

Je peux interpréter cela comme le fait que son activité se morcelle : elle ne parvient plus à coordonner entre les actions relatives à ses buts scolaires et extrascolaires au regard des caractéristiques de sa personnalité.

2.3.4. L'a-mobilisation : quand la personnalité ne se réalise pas par les actions déployées en situation

Mais le cas de Nal et le basculement qui s'opère pour elle entre la première et la deuxième année montre qu'un troisième état est possible : l'a-mobilisation. Différentes évolutions vont contribuer à ce basculement et nous permettre de comprendre ce qu'est l'état d'a-mobilisation.

En fin de première année, le conseil de classe envisage son redoublement au regard de ses résultats très faible dans les épreuves certificatives. Pour Nal, cela lui montre que les conditions pour atteindre son but d'obtention du BTS sans allonger la durée de sa formation lui imposent de réaliser des tâches attendues d'elle, en particulier pour les évaluations certificatives : l'activité de Nal se soumet alors à la logique (Rubinstein, 2007) des situations scolaires. Je peux dire que Nal est a-mobilisé pour la plupart des situations de formation.

L'a-mobilisation désigne l'état pour une situation où :

- la personnalité ne se réalise pas/plus dans et par les actions déployées pour une situation,
- mais que le coût de l'activité est acceptable pour l'individu : les conditions et exigences des situations permettent la régulation par l'activité des actions pour la situation ici et maintenant avec les caractéristiques de la personnalité et les buts de l'activité.

L'a-mobilisation pour une situation peut s'accompagner d'un intérêt associé à un ressenti positif. C'est le cas lorsque l'individu perçoit :

- une cohérence entre les buts des actions pour cette situation et les buts de son activité,
- et/ou une participation de la situation à la constitution d'un but pour l'activité,
- et/ou la participation des résultats de ses actions à la possibilité d'atteindre le but ou l'un des sous-butts de son activité. C'est le cas s'il perçoit que des capacités ou des connaissances se constituent pour lui, en particulier si elles lui permettent d'évoluer en direction du but de son activité ;
- et/ou qu'il donne à voir quelque chose de sa personnalité aux autres, en particulier aux « autres qui comptent » pour lui ;
- et/ou des caractéristiques communes entre l'activité pour la situation présente et l'activité pour des situations passées qui sont colorées par un ressenti positif.

C'est par exemple le cas de Nal pour les situations en économie de filière qui, d'après elle, ont rendu plus claire la filière lait, celle dans laquelle elle travaille depuis plusieurs années.

L'a-mobilisation peut cependant s'accompagner d'un désintérêt associé à un ressenti négatif pour la situation. C'est le cas lorsque l'individu perçoit :

- une incohérence entre les buts des actions pour cette situation et les buts de son activité,
- et/ou l'absence de participation de la situation à la constitution d'un but pour l'activité,
- et/ou l'absence de participation des résultats de ses actions à la possibilité d'atteindre le but ou l'un des sous-buts de son activité. C'est le cas s'il perçoit l'absence de constitution de capacités ou de connaissances pour lui, en particulier de capacités ou de connaissance qui lui permettraient d'évoluer en direction du but de son activité ;
- et/ou qu'il donne à voir aux autres les capacités limitées de la personnalité pour les actions dans ces situations ;
- et/ou des caractéristiques communes entre l'activité pour la situation présente et l'activité pour des situations passées qui sont colorées par un ressenti négatif.

Ici, c'est le cas pour Nal pour les situations de formation en anglais qu'elle qualifie « d'inutile » (au regard de ses buts ?) en première année, même si elle dit en deuxième année qu'elle sait que ça va lui servir (tout en semblant peu convaincue).

Dans les autres cas, l'a-mobilisation ne s'accompagne d'aucun ressenti : je parle d'a-mobilisation neutre.

Pour les situations d'a-mobilisation neutres ou avec désintérêt, l'individu réalise les tâches attendues de lui mais son activité « s'éteint » dans les actions : le but principal de l'activité est l'atteinte des résultats définis par les tâches avec les exigences attendues. Les actions déployées pour réaliser les tâches ne répondent pas à la réalisation directe et immédiate des buts de l'individu : celle-ci est différée dans le temps.

2.3.5. Le processus de mobilisation comme révélateur des caractéristiques des situations qui autorisent ou non l'unité de l'activité et de la personnalité

Quel que soit l'état de mobilisation considéré, le processus concerne toujours la possibilité offerte à l'activité de réguler les actions pour une ou plusieurs situations d'un ou de différents domaines d'activité au regard des caractéristiques de la personnalité et du but de l'activité. C'est ce processus unique qui conduit aux différents états de mobilisation.

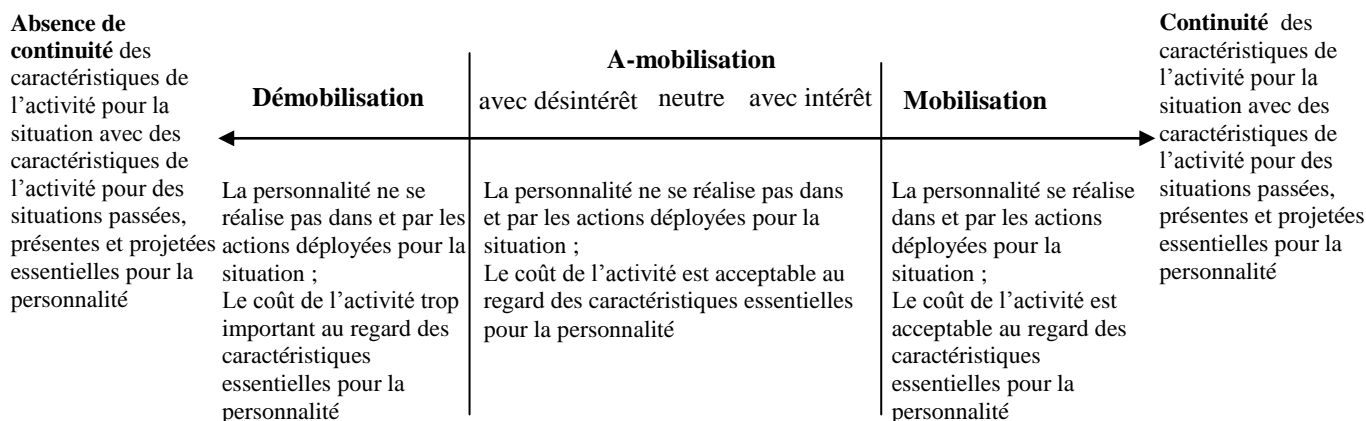
Cependant, il n'y a pas symétrie dans les caractéristiques des situations qui orientent le processus vers la mobilisation ou la démobilisation :

- d'un côté, c'est la possibilité pour la personnalité de se réaliser pour une situation donnée qui conduit à la mobilisation. Il s'agit donc de la possibilité pour l'activité de déployer des actions qui réalisent les caractéristiques les plus essentielles pour la personnalité tout en intégrant les conditions et exigences imposées par la (les) situation(s) ; Il y a une « unité de la personnalité et de l'activité » (Aboulkhanova, 2007a, p. 88) ;
- de l'autre côté, c'est l'impossibilité pour l'activité de réguler les différentes actions relatives à une ou plusieurs situations au regard des caractéristiques de la personnalité qui conduit à la démobilisation. Le coût de l'activité est trop important ;

S'il y a possibilité de réguler les actions relatives à une ou plusieurs situations avec un coût acceptable au regard des caractéristiques de la personnalité mais sans que celle-ci trouve à se réaliser, alors il y a a-mobilisation. L'intérêt ou le désintérêt marquant la possibilité de constituer des liens entre des caractéristiques de l'activité pour des situations passées, présentes ou projetées (but de l'activité) de manière favorable ou défavorable au regard des caractéristiques essentielles pour la personnalité.

C'est une synthèse de ces éléments que je présente dans la figure 2 page suivante. Elle montre que l'état de mobilisation pour une situation est fonction des continuités qui peuvent s'établir avec des situations passées, présentes et projetées. Moins les continuités s'établissent plus le coût de l'activité augmente. D'un côté il se produit un basculement lorsque ce coût devient trop important (marqué par le trait qui sépare la démobilisation de l'a-mobilisation). De l'autre, ce basculement se produit lorsque les caractéristiques de la situation trouvent une continuité avec celles de situations passées qui permettent à la personnalité de se réaliser.

Figure 1 : Schéma présentant les relations entre les différents états de mobilisation possibles pour une situation, les caractéristiques de la personnalité et le coût de l'activité pour cette situation



Le processus de mobilisation agit donc comme un révélateur des caractéristiques des situations qui autorisent ou non l'unité de l'activité et de la personnalité :

- la mobilisation désigne alors les caractéristiques des situations favorables à cette unité ;
- la démobilisation signale le morcellement de l'activité au regard des caractéristiques de la personnalité.

C'est la préservation de l'unité de l'activité et de la personnalité qui est en jeu dans le processus de mobilisation.

Conclusion : Processus de mobilisation et apprentissage de l'action en situation professionnelle

Cette conceptualisation du processus de mobilisation permet de comprendre comment un individu peut être mobilisé, a-mobilisé ou démobilisé pour des situations de formation ou des situations professionnelles qu'il rencontre. Elle montre aussi comment se constituent les buts de son activité en relation avec les situations qui font mobilisation pour lui. Elle lève l'ambiguïté entre les « motifs » et les buts.

Elle vient ainsi élargir le champ conceptuel (et les méthodologies) utilisables pour examiner les relations entre travail, apprentissage et formation, et, en particulier, des conditions d'apprentissage qui concernent les buts de l'activité et les états de mobilisation pour les situations professionnelles.

Les résultats obtenus, que je ne peux présenter dans le cadre de cette communication, permettent ainsi de déterminer un ensemble de caractéristiques des situations de formation professionnelle favorables à la mobilisation ou à l'a-mobilisation avec intérêt des élèves ou susceptibles d'entraîner leur démobilisation. Ils n'établissent pas de lien entre mobilisation pour une situation de formation et résultats scolaires meilleures pour cette situation au regard de la moyenne des résultats de l'élève. Il établit par contre un lien entre des résultats scolaires inférieures pour une situation de formation donnée et la démobilisation pour cette situation.

Cependant, ces résultats ne permettent pas à ce stade de mettre en relation l'état de mobilisation des élèves pour les situations de formation technico-professionnelles – stage, situations de formation dans l'exploitation technologique de l'établissement, situation de formation des disciplines technologiques - et l'apprentissage des actions pour les situations professionnelles visées. Or, cela constitue une question pour la didactique professionnelle ouverte par les travaux de Mayen sur les contremaîtres des services techniques d'établissements hospitaliers et le concept de « situation potentiel de développement » (1999). C'est donc une des perspectives qu'ouvre cette conceptualisation pour le champ de recherche en didactique professionnelle.

Un premier travail pourrait consister à analyser les nombreuses données en ma possession pour examiner les relations qu'entretiennent l'état de mobilisation pour les situations de formation technico-professionnelles et :

- l'appropriation des savoirs technico-scientifiques en tant que savoirs outils pour l'action en situation professionnelle (Douady, 1983, 1986)
- et/ou l'évolution des actions déployées pour venir à bout des tâches à réaliser par les étudiants dans les situations de formation dans l'exploitation technologique de transformation alimentaire du lycée.

La suite pourrait consister à revenir vers l'activité de professionnels dans le monde du travail pour examiner comment la prise en compte de l'état de mobilisation pour les situations professionnelles permet de compléter la caractérisation des situations potentielles de développement professionnel. Pour cela, je pourrais envisager de retourner observer quelques-uns des étudiants que j'ai suivis en BTS IAA et qui sont désormais insérés dans un emploi.

Pour ces deux chantiers de recherche, le champ conceptuel du processus de mobilisation élaboré par ce travail et son opérationnalisation constitueraient alors une base précieuse en étant associés à tous les acquis de la didactique professionnelle concernant l'organisation de l'action et ses évolutions.

Références

Aboulkanova, (2007a). La vie et l'œuvre de Sergueï Leonidovitch Rubinstein. In V. Nosulenko, & P. Rabardel (Eds), *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine* (pp. 23-40). Toulouse : Octares.

Aboulkanova, (2007b). Le sujet de l'activité. Ou la théorie de l'activité selon S.L. Rubinstein. In V. Nosulenko, & P. Rabardel (Eds), *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine* (pp. 83-128). Toulouse : Octares.

Barabanchtchikov, V. (2007). La question de l'activité dans la psychologie russe. In Nosulenko V. et Rabardel P. (Eds), *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine* (pp. 41-81). Toulouse : Octares.

Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Douady, R. (1983). Rapport enseignement apprentissage : Dialectique outil-objet, jeux de cadres. *Cahier de didactique des mathématiques*, 3. http://www.irem.univ-paris-diderot.fr/up/CDM_3_r%C3%A9gine_douady_Rapport_enseignement_apprentissage_Dialectique_outil-objet_jeux_de_cadres.pdf. Consulté le 4 juin 2013.

Douady, R. (1986) Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 5-31.

Mayen, P. (1999) Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, 39, 65-86.

Mayen, P. (2001). Développement professionnel et formation : une théorie didactique. Thèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Grenoble : Université Pierre Mendès-France.

Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In J.F. Marcel, & P. Rayou (Eds.), *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 29-40). Paris : INRP.

Mayen, P. (2011). L'appropriation des situations : une condition d'insertion. *Champs culturels*, 24, 43-49.

Mayen, P. (2012). L'appropriation des situations. In Clot, Y. (dir.). *Vygotski maintenant* (pp. 123-144). Paris : La dispute.

Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente*, 139, 13-37.

Pastré, P. (2005). Conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. In Rabardel, P. & Pastré, P. (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 73-107). Toulouse : Octarès Editions.

Pastré, P. (2008). Etude comparative des trois chantiers de l'AFPA. *Travail et apprentissages*, 2, 131-139.

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : PUF.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique Professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.

Rabardel, P. & Bourmaud, G. (2005). Instruments et systèmes d'instruments. In P. Rabardel & P. Pastré, (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception* (pp 211-229). Toulouse : Octarès.

Rochex, J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.

Rubinstein, S.L. (1957, 2007). L'activité. In Nosulenko V. & Rabardel P. (Dir.), *Rubinstein aujourd'hui – Nouvelles figures de l'activité humaine* (pp. 140-174). Toulouse : Octarès.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10 (2-3), 133-170.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In Barbier J.M. (dir.) *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.