



HAL
open science

Du travail en situation de formation au potentiel d'apprentissage des situations de formation par le travail

Jean-François Métral

► **To cite this version:**

Jean-François Métral. Du travail en situation de formation au potentiel d'apprentissage des situations de formation par le travail. *Éducation permanente*, 2014, HS6, pp.136-145. halshs-01688316

HAL Id: halshs-01688316

<https://shs.hal.science/halshs-01688316>

Submitted on 19 Jan 2018

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.

Du travail en situation de formation au potentiel d'apprentissage des situations de formation par le travail

METRAL Jean-François

Unité Propre Développement professionnel et formation, AgroSup Dijon

2, rue des champs Prévois

21000 Dijon

Tél. : +33 (0)3 80 77 23 14

Fax : +33 (0)3 80 77 26 31

e-mail : jf.metral@agrosupdijon.fr

Résumé :

Cet article décrit différentes manières dont « l'objet travail » est intégré dans deux dispositifs de formation professionnelle initiale préparant de jeunes adultes à un Brevet de Technicien Supérieur en industries agroalimentaires. Il en examine les conséquences sur le potentiel d'apprentissage (Mayen, 2013) de leur première rencontre avec le travail au cours de leurs stages en entreprise. A travers les cas de deux étudiants, il montre comment la place du travail en formation affecte leur pouvoir d'agir en situation de stage et, de là, ce que les tuteurs leur confient et ce que les stagiaires peuvent apprendre au cours de leur période en entreprise.

Dans un numéro récent d'Education permanente, Olry et Masson se disent convaincus que l'objet « travail » n'est pas pris en compte dans les dispositifs de formation en alternance, « qu'ils s'agissent du métier auquel on prépare les apprentis, de l'expérience qu'ils acquièrent ou encore de la vision des dispositifs étudiés et/ou à concevoir » (2012, p. 64). Ils insistent sur l'importance d'une culture du travail dans les lieux de formation professionnelle et d'un discours constitué sur le travail porté par les formateurs.

Cet article décrit la manière dont le travail est pris en compte dans les situations de formation préalables à la première rencontre de jeunes adultes avec des situations de travail, dans le cadre de deux dispositifs de formation. Il s'agit d'en examiner les conséquences sur le potentiel d'apprentissage (Mayen, 2013) de la situation de formation en entreprise (un stage). Notre hypothèse est que ce potentiel est influencé par ce que les dispositifs de formation donnent à voir et à vivre du travail à ces jeunes adultes, avant leur arrivée en entreprise, car cela agit sur leur pouvoir d'agir (Rabardel, 2005) en situations de travail.

Il s'appuie sur les données recueillies dans le cadre d'une recherche longitudinale conduite entre 2007 et 2009 auprès d'étudiants inscrits dans deux dispositifs de formation professionnelle initiale préparant au brevet de technicien supérieur en industries agroalimentaires¹ (BTS IAA).

Dans un premier temps, nous explicitons la relation que nous établissons entre pouvoir d'agir et potentiel d'apprentissage des situations en entreprise. Dans un deuxième temps nous

¹ Ce BTS a été rénové en 2009. Il s'intitule désormais BTS « Science et Technologies des aliments ».

analysons la place faite au travail dans les situations de formation données à vivre aux élèves de chacun des dispositifs de formation avant leur rencontre avec le travail au cours de leur stage en entreprise. Dans un troisième temps, nous analysons les situations de stage de deux élèves engagés dans ces dispositifs pour illustrer comment leur formation préalable intervient sur leur pouvoir d'agir et sur le potentiel d'apprentissage des situations de formation en entreprise.

Le pouvoir d'agir au fondement de l'apprentissage en situation de travail

Lorsqu'un apprenant arrive en stage, il s'engage dans le travail en tant qu'"*activité finalisée d'un homme concret et socialement situé*" (Rabardel, Carlin, Chesnais, Lang, Le Joliff, et Pascal, p 13). La situation de travail est socialement définie, finalisée et structurée par un cadre prescriptif, réglementaire et normatif (Mayen, 2001), dont le but est de prendre en charge une part de l'activité, d'agir sur elle, de l'orienter dans certaines directions (Mayen et Vidal-Gomel, 2005).

Mais, d'une part ces prescriptions sont lacunaires. Une part de l'organisation des actions et des opérations visant à la résolution de ces tâches reste invisible et plus ou moins explicitées et/ou explicables par les professionnels. Or c'est cette organisation qui permet l'adaptation des actions à la variabilité et la diversité inhérentes à toute situation de travail (Mayen, 2004). D'autre part, des systèmes d'artefacts (dont les normes et règles) sont à la fois des outils pour venir à bout des tâches mais aussi des formes culturelles qui structurent la situation. Pour celui qui rentre dans une situation de travail, ils sont à instrumenter (Rabardel, 1995). Enfin, les autres "*co-agissent, ou dans un certain nombre de cas aident, expliquent, négocient, enseignent explicitement, corrigent, donnent des ordres, évaluent.*" (Mayen, 2007, p 179). Du « réel du travail » émerge alors ce qui est attendu de chacun, ce qu'il peut faire ou non, les règles, normes, plus ou moins formelles et explicites, plus ou moins congruentes ou contradictoires. La situation de travail ne se donne donc jamais dès le premier abord à celui qui pénètre sur la scène (Bruner, 1991). Elle reste à apprendre.

Pour la didactique professionnelle, c'est là que réside la finalité de la formation professionnelle. Un dispositif de formation institutionnel peut alors être défini comme un ensemble de situations organisées, articulées et agencées pour atteindre ces objectifs d'apprentissages professionnels fixés socialement. En structurant l'activité des individus qui s'y engagent, ces situations de formation vont contribuer à construire des formes d'organisation de leurs actions (Vergnaud, 2011).

Dans une première approche, nous pourrions alors dire qu'un stage en entreprise est la concrétisation de la finalité professionnelle d'une formation par la situation qu'il donne à vivre aux individus. Toutefois, Mayen (2013) rappelle que toutes les situations ne portent pas le même potentiel d'action et d'apprentissage, voire que certaines portent un potentiel de « désapprentissage » ou d'apprentissage qui « arrête ou fausse le développement de l'expérience ultérieure » (Dewey, 1968). Ce qu'une personne peut faire, et donc apprendre, dans une situation donnée "*est fonction des ressources et contraintes de la situation et du rapport que la personne entretient avec celle-ci.*" (Ferron, Humblot, Bazile, et Mayen, 2006, p 16). En effet, si la « capacité d'agir » est une « potentialité » de l'individu, correspondant aux ressources dont il dispose pour agir dans une classe de situations donnée, elle s'actualise et se réalise à chaque nouvelle occurrence des situations appartenant à cette classe : le pouvoir d'agir dépend alors des caractéristiques singulières de la situation et de « l'état fonctionnel » de l'individu à ce moment particulier (Rabardel, 2005, p. 19). D'une part, cela signifie que la capacité d'agir de l'individu en stage est fonction des situations qu'il a rencontrées avant le stage, dont les situations de formation. D'autre part, son pouvoir d'agir dans les situations du

stage dépend aussi des caractéristiques des situations qu'il y trouve et de son rapport à ces situations.

A travers les cas de deux des élèves de BTS IAA que nous avons suivis durant deux années, notre objectif est de tenter de mieux cerner comment ce pouvoir d'agir leur vient ou non dans leurs premières rencontres avec les situations de travail en fonction de la place occupée par le travail dans le dispositif de formation préalable à leur stage.

Place du travail dans la formation pour les deux dispositifs

Le BTS IAA est un diplôme qui relève du ministère français de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt. Il a pour objectif de préparer ses futurs titulaires aux « emplois de techniciens supérieurs dans les professions des industries alimentaires » (Décret 89-201, art. 4). Les étudiants ont le choix entre trois spécialités : industrie alimentaire ; industrie laitière ; industrie des viandes. Les dispositifs que nous avons observés correspondent aux deux premières spécialités. Un stage de douze semaines en entreprise est prescrit, dont 4 semaines de « stage ouvrier » (participation aux activités de production de l'entreprise). Dans les deux dispositifs observés, ce stage est positionné après la première année de formation.

Les nombreuses données recueillies lors de l'observation des élèves en situations de formation (notes écrites et enregistrements audios et parfois audio-visuels) et les entretiens réalisés avec eux et différents acteurs (enseignants, maîtres de stage, etc.) nous permettent de caractériser les situations de formation des deux dispositifs. Nous focalisons ici sur celles dans lesquelles il est plus particulièrement question du travail : les situations d'enseignement du génie alimentaire ; les mises en situation dans les exploitations technologiques des établissements². Le tableau 1 met en parallèle les caractéristiques de ces situations de formation dans les deux dispositifs de formation avant le départ en stage en entreprise.

²Les établissements de l'enseignement technique dépendant du ministère de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt possèdent tous une exploitation de production agricole et/ou de transformation agro-alimentaire, véritables unités de production mais ayant une vocation pédagogique. Cependant, la taille de ces exploitations (chiffre d'affaire, volumes des productions, nombre de salariés, dimensions des ateliers et des matériels utilisés), la nature des productions (types et diversités des produits), leur organisation (horaires, organisation du travail, conditions de travail, nature des tâches, etc.) sont différentes.

	Dispositif A	Dispositif B
Contenus des enseignements en classe de génie alimentaire	<p><u>Objectif</u> : comprendre les principes de la transformation alimentaire et le fonctionnement des procédés utilisés.</p> <p><u>Contenus</u> : décontextualisés (concepts, lois, calculs, principes techniques très généraux)</p>	<p><u>Objectif</u> : comprendre les principes de la transformation alimentaire et le fonctionnement des procédés utilisés</p> <p><u>Contenus</u> : décontextualisés (concepts, règles, lois, calculs, principes techniques très généraux)</p>
Contenu des TP de génie alimentaire	<p><u>Objectif</u> : apprentissage de la conduite des matériels et du respect des règles d'hygiène et de sécurité. « moment d'application des connaissances abordées en classe »</p> <p><u>Tâches</u> : appliquer un procédé, dont les paramètres sont fixés, à une matière première, en faisant fonctionner des machines à l'aide de procédures.</p> <p><u>Encadrement</u> : démonstration / explications concernant le fonctionnement du matériel ; questions de connaissances relatives aux contenus abordés en classe.</p>	<p><u>Objectif</u> : conduire la transformation en raisonnant les actions réalisées à partir des connaissances abordées en classe et des prises d'informations en cours de fabrication ; connaître des fabrications non réalisées dans l'exploitation du lycée.</p> <p><u>Tâches</u> : Conduire les processus de transformation en adaptant le procédé à la variabilité des matières premières.</p> <p><u>Encadrement</u> : démonstration / explications et questions sur le fonctionnement du matériel, les processus de transformation, les opérations à réaliser et leur incidence, les prises d'informations à réaliser.</p>
Caractéristiques des mises en situation dans l'exploitation technologique du lycée	<p><u>Objectif</u> : apprendre en participant aux tâches de production ; préparer l'épreuve pratique de l'examen.</p> <p><u>Organisation</u> : Pas de place définie à l'emploi du temps (en parallèle avec les autres enseignements) ; Démarrent plusieurs semaines à plusieurs mois après le début de la formation</p> <p><u>Fréquence</u> : une fois par an</p> <p><u>Conditions</u> : assez éloignées de celles de la production alimentaire industrielle (horaires, rythme, matériels, quantités produites, nombre de personnes...).</p> <p>Types de produits fabriqués limités</p> <p><u>Tâches</u> : participer à la fabrication en appliquant les différentes étapes d'un procédé de fabrication défini ; assurer le nettoyage, le rangement ; parfois analyser les produits fabriqués.</p> <p>Types de produits fabriqués limités (confitures et jus de fruits).</p> <p><u>Encadrement</u> : un technicien prend en charge une part des actions à conduire ou vérifie leur réalisation par l'étudiant. Explications surtout orientées vers le fonctionnement du matériel et la réalisation des tâches.</p> <p>Pas d'évaluation des élèves</p>	<p><u>Objectif</u> : préparer les étudiants à réaliser les tâches professionnelles qui leur seront confiées pendant la durée du stage « ouvrier ».</p> <p><u>Organisation</u> : place centrale dans le dispositif (inscrites à l'emploi du temps) ; Débutent dès la deuxième semaine de formation.</p> <p><u>Fréquence</u> : matinées de 9 semaines réparties au cours de la première année</p> <p><u>Conditions</u> : Environnement physique, conditions et organisation du travail proches de celles retrouvées en entreprise ; Exigence de productivité et rythme moindre.</p> <p><u>Tâches</u> : Occuper les différents postes de la production de différents produits laitiers (fabrication, affinage, emballage...).</p> <p>Production de produits laitiers divers.</p> <p><u>Encadrement</u> : Un technicien leur laissant une autonomie croissante dans la réalisation des tâches. Nombreuses démonstrations des opérations ; Explications fondées sur des savoirs technico-scientifiques et des connaissances tirées de leur expérience concernant le fonctionnement des matériels, l'incidence des actions réalisés sur les processus de transformation et l'évolution du produit</p> <p>Evaluation des actions réalisées et des connaissances des étudiants</p>

Tableau 1 : Comparaison des caractéristiques des enseignements finalisés par la transformation alimentaire avant le départ en stage des élèves.

Ce tableau montre des différences significatives dans la place que le travail occupe dans ces dispositifs.

Dans le dispositif A, les situations rencontrées par les étudiants et les actions à réaliser sont

éloignées des actions et situations professionnelles visées par le diplôme. La variabilité et la diversité de ces situations sont restreintes (peu de fabrications différentes, tâches peu variées et peu de jours de présence). Les médiations déployées par les enseignants et techniciens sont finalisés par l'acquisition de connaissances disciplinaires. Le stage est envisagé par les enseignants comme une découverte de l'entreprise et de la fabrication, dans une optique de « connaissance » des situations professionnelles. Il ne fait pas l'objet d'une préparation particulière en première année.

Dans ce dispositif, je pourrais dire que le travail occupe une place à la marge. Il ne constitue pas une finalité immédiate, qui réside plutôt dans la préparation à l'examen et à la poursuite d'étude. Le travail est secondaire, venant « après » les connaissances disciplinaires. Il est considéré comme un ensemble de situations pour lesquelles il s'agit d'appliquer les connaissances disciplinaires acquises en formation. De ce fait, il est peu reconnu comme un moyen de formation. Je relie cela avec la formation des enseignants et leurs fonctions dans l'établissement : une formation universitaire ou un diplôme d'ingénieur ; des fonctions d'enseignement auprès d'élèves en formation initiale par la voie scolaire. Leurs contacts avec les entreprises se font dans le cadre du suivi des stages des élèves.

Le dispositif B est davantage orienté vers l'action en situation professionnelle tant comme finalité que comme moyen de formation. La position du stage en entreprise, entre la première et la deuxième année, structure une part de l'organisation des situations de formation de première année. Il s'agit de permettre aux élèves d'automatiser les gestes et de conceptualiser les différentes dimensions de la situation de production en vue d'être capable de gérer les situations de fabrication alimentaire qu'ils rencontrent en stage. Dès lors, les situations de formation ont une proximité importante avec les situations professionnelles visées. Elles confrontent les élèves à la variabilité et à la diversité des situations professionnelles (mises en situations répétées, diversité des postes occupés et des fabrications réalisées).

Ici, le travail apparaît comme premier, les connaissances disciplinaires étant envisagées comme des outils pour agir en situation professionnelle. La formation et les fonctions occupées par les enseignants jouent à mon sens un rôle important : une formation initiale de technicien supérieur en industrie laitière, suivie de formation d'ingénieur ; des fonctions d'enseignement en formation initiale et continue, associées à des interventions fréquentes en entreprises pour former des opérateurs de fabrication ou pour résoudre les problèmes de fabrication, qui les ont conduit à « pragmatiser » (Pastré, 1999) leurs connaissances en génie alimentaire, à en faire des outils pour l'action en situation professionnelle.

Ces différences dans la place du travail dans les situations de formation préalables au stage semblent avoir une incidence importante sur ce que les élèves vont être en mesure de faire et sur la posture qu'ils adoptent en stage.

Potentiel d'apprentissage des premières rencontres avec le travail : une question de pouvoir d'agir

Pour des raisons de concision, nous nous centrerons ici sur l'analyse des entretiens de deux stagiaires sur leur lieu de stage : Alix et Louis. Ces deux élèves ont été choisis parce qu'aucun des deux n'a travaillé avant son entrée dans la formation du BTS IAA. Le stage constitue donc leur première rencontre avec les situations de travail. Pour les deux, c'est l'absence de but précis en termes scolaire et professionnel, qui les conduit vers le BTS IAA. La première année de formation aboutit à une ébauche de but professionnel qui les conduit à « choisir » un stage en accord avec ce but.

L'analyse du contenu des entretiens que nous avons eu avec eux en stage a consisté à identifier systématiquement : les dimensions de la situation de travail évoquées par le stagiaire lors de l'entretien ; les verbalisations concernant les tâches et les actions en situation et leur "nature" (descriptions, raisonnements...) ; les acquis et évolutions évoqués. Nous avons mis en parallèle ces analyses avec les propos de leurs maîtres de stages. Ces analyses révèlent des différences significatives entre ce que Louis et Alix semblent en mesure de réaliser en situation de travail.

Alix : quand les actions en stage sont tournées vers le monde scolaire

Alix est en stage dans l'exploitation technologique d'un établissement d'enseignement agricole autre que le sien. Il s'agit d'une structure de type semi-industriel avec du matériel récent proche semblable à ce qu'elle pourrait trouver dans une PME de l'industrie agro-alimentaire. Elle est affectée à différentes tâches de la fabrication d'un fromage AOC. Elle est encadrée par un technicien et travaille avec d'autres stagiaires.

Nous reprenons dans le tableau 2 quelques éléments issus de l'analyse de l'entretien avec Alix.

Catégories d'analyse	Eléments issus de l'analyse de l'entretien avec Louis
<i>Dimensions de la situation de travail évoquées lors de l'entretien</i>	Aspects physiques (rythme, poids du matériel) Matériels (taille), matière (quantité), produits, procédé (opérations unitaires ; hygiène) Prescriptions (caractère lacunaire) Actions-Opération : Difficultés d'organisation ; découverte des prises d'informations perceptivo-gestuelles
<i>Verbalisations concernant les tâches et les actions en situations (description, raisonnements...)</i>	Description en terme de tâches à accomplir (de type « diagramme de fabrication ») Retour systématique à l'énoncé de connaissances prédicatives ⁴ (sur le produit, le procédé, les règles...) Peu d'éléments sur les buts, les prises d'informations Explications réduites sur les interrelations procédé-processus-produit. Pas de diagnostics des causes ou de pronostics sur les effets de l'action.
<i>Acquis et évolutions évoqués</i>	Acquis mis en perspective avec les situations du dispositif de formation de BTS IAA : réalisation du rapport de stage ; connaissances utiles pour les cours et travaux pratiques de l'année à venir... Pas d'acquis mis en perspective par rapport à son projet professionnel.

Tableau 2 : Analyse du contenu de l'entretien avec Alix.

Les descriptions qu'elle fait de la situation de fabrication se centre sur les tâches prescrites, mais la réponse à ces tâches se limite à une succession d'opérations à réaliser. Placée face au travail réel, elle le découvre avec l'aide de la technicienne (comme par exemple le rôle des prises d'informations perceptivo-gestuelles), mais ne peut faire que ce qu'on lui dit de faire

quand on lui dit de le faire.

La posture qui lui vient est une posture « scolaire » (terme de sa maître de stage) : appliquer les connaissances vues en première année ; acquérir des connaissances pour mieux réussir les tâches scolaire de la deuxième année ; être capable de répondre aux questions de connaissances posées par sa maître de stage. Elle aborde la connaissance dans sa forme prédicative, celle qui permet de connaître des objets, des propriétés et des relations entre ces objets (Vergnaud, 2002). Pour elle, ce stage est avant tout une situation dont le but est scolaire : il s'agit d'abord de faire face à l'évaluation scolaire du stage – réussir le rapport - avant de penser à ce que ce stage lui apporte comme acquis pour la réalisation de son but professionnel.

L'entretien avec son maître de stage confirme cette analyse, tant dans la posture d'Alix que dans ses difficultés dans l'action et sa conceptualisation. Après 6 semaines de stage, elle ne note que peu d'évolutions dans les tâches qu'Alix est en mesure de réaliser seule (au regard de celles qu'elle confie à d'autres stagiaires de BTS IAA).

Dans son parcours et dans la première année du dispositif, rien n'a vraiment préparé Alix au travail, aux situations de fabrication et à faire face aux tâches inhérentes à la conduite de la fabrication d'un produit alimentaire. Son pouvoir d'agir dans cette situation apparaît très limité tant du point de vue de l'efficacité des actions qu'elle déploie que de celui de leur signification dans l'ensemble de la fabrication. Du même coup c'est le potentiel d'apprentissage du stage qui s'en trouve réduit car cette posture limite, d'une part, ce que son maître de stage lui confie et, d'autre part, ce qu'Alix apprend des situations par l'action et pour l'action.

Louis : quand le pouvoir d'agir se perd dans le sens de l'activité

Louis est en stage dans une fromagerie artisanale dans un village de montagne. Le propriétaire est le seul à travailler avec lui. Les locaux et le matériel utilisé sont anciens et l'aménagement peu ergonomique.

L'entretien avec Louis est d'une autre teneur que celui avec Alix comme le montre les éléments d'analyse rapportés dans le tableau 3. La richesse des raisonnements pour l'action est palpable, avec un nombre de dimensions prises en compte important. La connaissance est abordée dans sa forme opératoire, c'est à dire en tant qu'elle permet d'agir en situation (Vergnaud, 2002).

Catégories d'analyse	Eléments issus de l'analyse de l'entretien avec Louis
<i>Dimensions de la situation de travail évoquées lors de l'entretien</i>	Aspect physique (horaires, charges lourdes...) Rythme des actions Entreprise (histoire, organisation, clients) Dimensions économique, commerciale (gestion des stocks) Matériel, Procédé, Processus, Produits Solitude dans le travail (et en dehors) Manque de reconnaissance (par son MS)
<i>Verbalisations concernant les tâches et les actions en situations (description, raisonnements...)</i>	Description détaillée des actions qu'il réalise : opérations, but(s), prises d'informations, dimensions à considérer... Mobilisation de connaissances pour : diagnostiquer les causes des problèmes rencontrés en fabrication ; pronostiquer les effets de ses actions ; porter un regard critique sur le travail (son organisation, son instrumentation - exemple : dans le suivi de la fabrication) Connaissances relevant de la forme opératoire
<i>Acquis et évolutions évoqués</i>	Acquis évoqués en terme de possibilités d'action (exemple : gérer seul les fabrications) et associés à un gain en terme d'assurance Modification de la représentation du métier (aspects routiniers, horaires importants, travail seul...) et de son projet professionnel (ne veut plus être fromager, surtout dans une petite structure)

Tableau 3 : Analyse du contenu de l'entretien avec Louis.

L'entretien avec son maître de stage confirme les difficultés initiales de Louis à assurer le rythme des opérations, à s'organiser pour gagner du temps. Il pointe certaines limites de ses raisonnements et son manque d'assurance. Mais il note aussi sa progression et confirme qu'il lui confie désormais toutes les étapes de la fabrication (parfois en totale autonomie).

Dans le prolongement de la formation, le stage a une portée fondatrice pour Louis, tant dans les acquisitions pour l'action en situation professionnelle qu'il lui permet (autonomie, prise d'initiative, raisonnements...) que dans la transformation qu'il génère en terme de représentation du métier. On perçoit le rôle du maître de stage dans l'autonomie qu'il laisse progressivement au stagiaire sur des tâches de plus en plus nombreuses.

Toutefois, cela se fait « dans la douleur » (physique mais aussi psychologique). Il ne se reconnaît pas dans le travail qu'il rencontre : il le trouve routinier (nettoyage interminable après production, frottage des fromages enfermé dans les caves...) ; il se sent seul (dans le travail et en dehors) ; il n'a plus de temps pour lui du fait des horaires... Dans ses remises en question des modes d'organisation, du suivi de la fabrication, de l'hygiène dans cette entreprise, il ne reconnaît pas l'image du métier que lui ont forgé les mises en situation dans l'exploitation de l'école. Et quand il imagine d'autres manières d'agir, il n'a pas la possibilité de mettre en discussion ces « découvertes » de métier avec quelqu'un d'autre. Enfin, Louis ressent un manque de reconnaissance par son maître de stage du travail accompli et de sa position de "professionnel en devenir" encore en apprentissage. Cela montre comment les

situations de formation qu'il a rencontrée avant le stage lui servent de référence pour ne pas remettre en cause sa capacité d'agir, mais attribuer sa perte de pouvoir d'agir aux caractéristiques de la situation de travail qu'il rencontre. Dans cette situation, son pouvoir d'agir s'épuise dans l'action car « les buts de l'action en train de se faire sont déliés de ce qui compte réellement pour lui. » (Clot, 2008, p 13) : il ne veut plus être « fromager » et envisage de changer d'orientation après le BTS (faire une formation concernant l'environnement).

Conclusion : Le pouvoir d'agir au fondement du potentiel d'apprentissage des situations de formation en entreprise

Les cas d'Alix et de Louis ne se veulent pas représentatifs de l'ensemble des étudiants suivis dans cette recherche, même si nous avons pu observer des cas similaires. Ils nous permettent cependant de mettre à jour quelques éléments affectant le pouvoir d'agir d'un stagiaire et le potentiel d'apprentissage des situations de formation en entreprise.

Pour Alix et pour Louis, la capacité d'agir en situation de travail et son évolution semblent reliées à la place qu'occupe le travail dans les situations de formation préalable au stage et la représentation du travail qu'elles induisent. Cela affecte, et est affecté par, la reconnaissance, par les professionnels, concernant le travail réalisé et la position de « professionnel en devenir ». Mais cette préoccupation de reconnaissance « sous le regard des autres » suppose que le stagiaire se reconnaisse dans l'entreprise, ses produits, dans le travail réalisé, dans le métier préparé et les professionnels qui l'exercent (Mayen, 2008, p 168).

Ce sont ces ingrédients qui conduisent à une diminution du pouvoir d'agir similaire à celle que Rabardel rapporte à propos de Demarcy (Rabardel, 2005, p. 22) : une efficacité limitée ; l'impossibilité de valoriser sa « compétence aux yeux des autres » ; la « négation d'une dimension de créativité » qui leur permettraient « de se réaliser » dans leur travail (pour Louis en particulier). On comprend alors que cela peut transformer ces premières rencontres avec le travail en un premier rendez-vous avec la souffrance au travail, comme semblent le laisser entendre Louis ou d'autres stagiaires que nous avons interrogés.

Le pouvoir d'agir de ces jeunes adultes et le potentiel d'apprentissage des situations de formation au et par le travail se réalise donc dans la rencontre entre une situation de stage toujours singulières et un stagiaire plus ou moins préparé à rencontrer le travail par son itinéraire préalable. Raison supplémentaire pour ne pas laisser impensée la place du travail dans les situations de formation professionnelle.

Références bibliographiques

Bruner, J. (1991). *La culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eschel.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.

Ferron, O., Humblot, J.P., Bazile, J., & Mayen, P. (2006). *Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS*. Rapport de recherche remis à la Direction Générale de l'enseignement et de la Recherche du Ministère de l'agriculture et de la pêche. Dijon : Enesad.

Mayen, P. & Vidal, C. (2005). Conception, formation et développement des règles au travail. In P. Rabardel & P. Pastré, (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception* (pp 34-56). Toulouse : Octarès.

- 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*. Paris : INRP, p. 29-40.
- Mayen, P. (2007). Théorie des schèmes et médiation. In M. Merri (coord.), *Activités humaines et conceptualisation : Questions à Gérard Vergnaud* (pp. 175-183). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Mayen, P. (2008). Transaction et reconnaissance au travail. In Jorro, A. & Bélair, L. (Coord.), *La reconnaissance professionnelle : évaluer, valoriser, légitimer* (pp. 165-184). Ottawa : Presse Universitaire d'Ottawa.
- Mayen, P. (2013). Situation potentielle d'apprentissage. Intervention au séminaire interne de l'unité propre de recherche Développement professionnel et Formation, 7 mai 2013 (notes personnelles). Dijon : Agrosup Dijon.
- Olry, P. et Masson, C. (2012). Du travail au travail pour apprendre. *Education permanente*, 193, 63-78.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In, Rabardel, P. et Pastré, P. (dir.), *Modèle du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp.11-29). Toulouse : Octarès.
- Rabardel, P., Carlin, N., Chesnais, M., Lang, N., Le Joliff, G. et Pascal, M. (1998). *Ergonomie. Concepts et méthodes*. Toulouse : Octares.
- Vergnaud, G. (2002). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. In J. Portugais (Ed.) *Actes du colloque GDM 2001 : La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation* (pp 6-27).