

Enseignement professionnel : quand la situation de travail réinterroge l'enseignement.

> Claire MASSON

AgroSup Dijon

UP "développement professionnel et formation"

2, rue des Champs Prévois - BP 87 999 - 21 079 DIJON Cedex

RÉSUMÉ • La didactique professionnelle s'intéresse à l'apprentissage du travail ; "apprendre des situations", c'est apprendre à maîtriser une situation de travail, c'est aussi apprendre par le fait d'être dans une situation. Nos travaux portent sur l'apprentissage d'une activité professionnelle dans les ateliers technologiques d'un établissement d'enseignement agricole. Dans un premier temps, nous caractérisons la situation. Puis nous nous intéressons à l'activité des moniteurs qui sont les professionnels présents pour produire et accueillir les apprenants dans un atelier. Les apprenants sont mis dans la situation de produire avec ce professionnel. Il prend en charge les apprenants comme travailleurs, c'est à dire en les sollicitant pour qu'ils développent une activité de travail. Dès lors, nous montrons qu'il les accompagne aussi dans l'apprentissage. Cette situation n'est ni une situation de travail, ni une situation "classique" de formation : elle est une situation de travail porteuse d'intentions de formation.

MOTS-CLÉS • Didactique professionnelle, situation, apprendre des situations, enseignement

Les ateliers technologiques (ou l'exploitation agricole) de l'établissement d'enseignement agricole sont une forme particulière d'alternance. La direction d'un établissement nous avait demandé d'explorer ce qui se passe en terme d'apprentissage du travail lors de la mise en activité des apprenants dans leurs ateliers technologiques. Nous souhaitons traiter à l'occasion de cette communication la question de l'utilisation des situations de travail en formation professionnelle dans des dispositifs alternés, qui ont la particularité de placer les apprenants en

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle

situations de travail pour apprendre le travail. Est-ce à dire que l'apprentissage d'une activité professionnelle nécessite la possibilité de vivre cette activité ?

L'enseignement technique et professionnel agricole a ceci de particulier qu'il dispose au sein même des établissements d'un lieu où se jouent, en un même espace temps, la production et la formation : les ateliers technologiques ou l'exploitation agricole de l'établissement. Dans cet endroit, des professionnels sont employés pour assurer la production tout en accueillant les différents apprenants de l'établissement. L'accueil revêt des réalités différentes, il peut s'agir d'une simple visite d'observation d'une classe avec un professeur, ou encore d'apprenants plus impliqués puisque ils viennent en stage long de production et intègrent ainsi l'équipe de travail pour un temps. Réglementairement, ces lieux ont trois fonctions : une fonction de formation, une fonction de production et de commercialisation, une fonction d'innovation. À l'heure actuelle de rationalisation des moyens, la question de leur utilité est régulièrement posée. D'un point de vue des apprentissages, aussi, la question demeure de l'intérêt d'un tel dispositif interne et coûteux par rapport à un accueil des apprenants en situations professionnelles externes (lors de stage ou en salariat en entreprise).

Regards de la Didactique Professionnelle sur cette situation

"Apprendre des situations" c'est déjà apprendre à maîtriser une situation de travail. Les systèmes éducatifs français dans leur ensemble sont enjoint de former des gens compétents et employables, des professionnels. Ainsi, dans ce contexte les dispositifs de formation par alternance sont fortement valorisés. Ils permettent de proposer aux jeunes une sorte « d'apprentissage sur le tas » organisé, c'est à dire de résoudre le paradoxe d'intégrer, dans les dispositifs de formation, des apprentissages qui sont réputés ne pas se produire à l'école, c'est à dire qu'on ne pourrait pas les provoquer artificiellement, on ne pourrait que mettre les stagiaires à travailler et attendre. Le dispositif d'alternance compte sur le processus d'acquisition et de construction d'une expérience qui se déroule quand on travaille ; "Apprendre des situations" c'est aussi apprendre par le fait d'être dans une situation.

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle

Vergnaud (1996) explique ce mécanisme. "Au début n'est pas le verbe, encore moins la théorie. Au début est l'action, ou mieux encore l'activité adaptative d'un être dans son environnement. C'est par l'action que commence la pensée : plus exactement et plus complètement par l'action, la prise d'information sur l'environnement, le contrôle des effets de l'action, et la révision éventuelle de l'organisation de la conduite." Et de rajouter : "Rien de tout cela ne serait possible, chez l'homme en tout cas, sans la représentation : c'est-à-dire la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l'action. Pour tout dire, rien ne serait possible sans la conceptualisation."

Vergnaud fonde toute sa théorie autour de l'action, à partir de cette assertion : au fond de l'action, il y a de la conceptualisation, c'est à dire qu'elle n'est pas immédiatement compréhensible et appréhendable, mais inconditionnellement, il y a de l'intelligence dans l'action. L'ergonomie l'a montré en fondant son approche de l'activité sur l'écart irréductible entre la prescription et l'activité réalisée (Ombredane et Faverge, 1955 ; Leplat, 1997) . Cette observation, maintenant solidement établie, bat en brèche le fait qu'il y aurait d'un côté la théorie, que l'on apprendrait à l'école, dans des livres et de l'autre la pratique, une activité dénuée de pensée. On agit et simultanément, on construit pour agir une organisation de son activité, un milieu pour agir. Nous la nommerons conceptualisation dans l'action.

Pour aller plus loin, Mayen (1999) définit la situation potentielle de développement comme des situations de travail qui sont susceptibles de provoquer à certaines conditions du développement professionnel. Or s'il est attendu que cette situation particulière d'alternance, hybride du travail dans la formation, permette de former des professionnels, il est intéressant de l'étudier pour déterminer dans quelle mesure et en quoi elle est susceptible de constituer une situation potentielle de développement.

Méthodologie et résultats

La méthodologie mise en œuvre est celle habituellement utilisée en didactique professionnelle. Elle est composée de diverses observations armées selon différents points de vue (la production, les relations, les interactions...), d'entretiens formels et informels avec la direction, les

moniteurs et des apprenants. Ces entretiens s'appuient sur les souvenirs de l'activité en situation, mais aussi sur des observations formalisées (schémas, descriptions, emploi du temps, etc). Ces entretiens à partir d'observations formalisées sont en fait des discussions à la fois du contenu de l'observation et sa formalisation. Ce sont donc une série de méthodes pour partie directes et pour partie indirectes qui est mobilisée.

La situation de cette étude

Dans les dispositifs de formation par alternance, les acteurs œuvrent à la prise en charge de ce processus particulier d'apprentissage en situation en adaptant, en transformant ou en créant de l'activité en situation de travail à partir des situations professionnelles, pour apprendre.

La première étape de ce travail a été de caractériser cette situation, au sens de Mayen (2004), des ateliers que l'établissement propose aux apprenants de ce point de vue.

L'établissement commanditaire de l'étude forme aux "métiers du lait". Il a beaucoup de liens avec la profession. Il a une utilisation intensive des Ateliers Technologiques puisque ses ateliers technologiques ne se limitent pas à une occasion de mettre les apprenants en situation d'observation ou d'immersion dans un environnement de travail, mais ils permettent de les confronter à la tenue d'un "poste de travail", dans le cadre d'une production à réaliser. Dans cette perspective d'apprentissage au travail, les ateliers technologiques ne sont pas une situation de "travaux pratiques". Ils sont une reconstitution, au sein de l'école, de processus industriels (ici, agroalimentaires de transformation) avec des contraintes technico-économiques de production et de commercialisation mais aussi liées aux intentions de formation. D'ailleurs, ils mettent en activité de production tous leurs apprenants, quelques soient leurs niveaux de « productivité ».

Ce n'est pourtant pas vraiment de l'alternance, au sens habituel de l'ingénierie. Cet endroit est un peu un entre-deux, ce n'est pas tout à fait un lieu de travail habituel, ce n'est pas seulement l'école. Même s'il y a des gens "du métier" qui y travaillent, par rapport à l'activité cible qui est l'activité de fromager ou des métiers du lait, il y a de nombreuses "entorses" relatives à la situation ordinaire type en entreprise.

Ceci crée une situation nouvelle par rapport à un stage qui n'est ni une situation de travail, ni une situation "classique" de formation : elle est une

situation de travail porteuse d'intentions de formation.

Résultats

Au-delà de cette caractérisation de la situation offerte aux apprenants, nous avons à discuter de ce qui se passe comme apprentissage.

Rôle de l'apprenant dans son apprentissage

Remarquons tout d'abord qu'être en situation ne permet pas nécessairement, ni ne conduit obligatoirement à l'apprentissage des contenus envisagés. L'apprenant, quelque soit son niveau de formation, a un rôle actif dans le résultat de l'apprentissage, on peut identifier trois genres d'apprenant qui n'ont pas les mêmes effets sur l'apprentissage :

En effet, "être dans le bain" peut s'arrêter à répondre à la demande de production sans se soucier d'en tirer quelque chose pour soi, "*si on ne me dit pas ce que je doit faire, je ne fais rien*", "*j'ai fini mon exercice, pourquoi, j'en demanderai un autre*".

Dans la même situation, d'autres s'habituent aux spécificités de ces ateliers-ci sans envisager de généralisation, ils apprennent des routines, des procédures sur des variables particulières, propres aux ateliers de l'ENILV, "*On laisse 45 min à 1 heure entre 2 cuves*", "*je fais une pause à 7h30*", "*je dis bonjour quand j'arrive dans l'atelier*".

D'autres, encore, en apprenant dans les ateliers apprennent à généraliser à d'autres situations auxquelles ils devront faire face. Mais cette démarche n'est pas facile, il est nécessaire de comprendre la situation ici et maintenant et d'étendre "artificiellement" le périmètre de la capacité d'agir des moyens mobilisés au-delà de la situation dans laquelle ils agissent. C'est possible par des évocations d'autres situations professionnelles, par des comparaisons de situations, par des renvois à des connaissances explicites, "formalisées", à des buts, à des références professionnelles vécues ou supposées ; "*tel incident évoque ce que j'ai vu en hygiène alimentaire*". Dans ce cas, l'apprenant utilise la situation comme un objet de travail qui permet la généralisation et non plus seulement comme le contexte et le cadre de son activité. Il y a un changement de fonction de la situation.

Il s'agit aussi d'un travail intellectuel de référentialisation de ce qui se passe ici et maintenant dans la situation spécifique en train d'être vécue, à plusieurs autres mondes :

- au monde de ce qui a été appris scolairement, c'est à dire à l'école (concepts, méthodes et procédures, apprises en formation),
- aux mondes en rapport avec la production (le produit, la filière, le consommateur, le producteur en amont, l'économie de l'entreprise, etc.),
- au monde professionnel : comparaison avec d'autres productions, avec d'autres organisations du travail, d'autres systèmes techniques, d'autres formes d'entreprise... mis en lien avec des fonctions à tenir.

Rôle des moniteurs dans l'apprentissage

Nous nous sommes interrogés alors sur ce qui pouvait porter et soutenir ce travail intellectuel en particulier à certains points d'interférence. Le rôle singulier de ces personnes "du métier" employées dans cette situation hybride nous a semblé constituer une loupe heuristique pour investiguer les apprentissages qui peuvent s'y produire. Nous nous sommes donc intéressés au travail des moniteurs. Nous faisons l'hypothèse, à la lumière des travaux sur le tutorat ou les étayages (Bruner, 1983 ; Kunegel, 2005), qu'ils ont un rôle plus complexe qu'il n'y paraît d'orientation de l'activité des apprenants à la fois nécessairement vers la production et aussi vers une sorte d'apprentissage incident mais recherché.

Nous avons caractérisé l'activité d'accompagnement des apprenants par les moniteurs dans l'un de ces ateliers technologiques : simultanément en terme de production et d'apprentissage.

Ces moniteurs sont des professionnels du fromage, employés, en CDI (mais pas fonctionnaires), pour leur expérience professionnelle et technique du métier de fromager, afin d'assurer l'exploitation. Ils sont payés par la production de l'Atelier Technologique.

Une part importante, si ce n'est "principale" de leur travail est orientée vers la production, ce qui est cohérent avec ce que les dirigeants de l'établissement tiennent pour vrai sur l'apprentissage du travail et avec son organisation et leurs exigences de productivité, qui est plus proche de ceux d'une petite industrie que de travaux pratiques.

Les apprenants sont donc mis dans la situation de produire avec un de ces professionnels, appelés moniteurs, présents pour assurer la production. Le moniteur prend en charge les apprenants comme des travailleurs, c'est à dire en les sollicitant pour qu'ils réalisent une activité

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle

de travail qu'ils ne savent pas réaliser. Dès lors, il les accompagne aussi dans l'apprentissage. Le moniteur, en cas limite, doit en priorité assurer la production (y compris seul) mais dans le cas ordinaire il doit d'autre part superviser l'équipe composée des apprenants du moment, plus éventuellement de salariés en insertion.

Nous avons focalisé nos observations sur l'activité de ces moniteurs lors de la production de fromage ou de beurre. Nous l'avons caractérisée d'une part en fonction des dimensions de production (comme activité de travail, de production de fromage et de beurre) et d'autre part en fonction de l'organisation des conditions de réalisations de l'activité des apprenants. Nous avons repéré les modalités d'action qui rendent compte de l'ensemble des activités de la journée des moniteurs observés, à part les pauses et les échanges de régulation avec les personnes autres que des apprenants (autres moniteurs, directeur, professionnels, personnes en insertion ...).

1) Le moniteur fait (activité de production)

- il fait seul, c'est à dire en dehors de la présence des apprenants.
- il fait seul sans montrer à l'apprenant présent.
- il fait avec l'apprenant
 - Soit en participant à une activité d'équipe
 - Soit dans une activité de tuteur, quand il accompagne dans l'apprentissage d'une partie de la production, un apprenant qui ne sait pas faire.

2) Le moniteur observe

- le process pour sa conduite (activité de production)
- les apprenants (activité de formation)

3) Le moniteur revient sur l'action avec les apprenants

Cette modalité fait suite à l'observation des apprenants.

4) Le moniteur fait faire

- par des consignes dans le flux de l'action
- par des consignes élaborées

5) Le moniteur explique, comme apport d'information et de connaissance ou encore comme apport de référence à d'autres situations (professionnelles ou de formation).

- à la demande de l'apprenant
- à l'initiative du moniteur¹

À partir de cette caractérisation, nous avons dialogué avec les moniteurs de leur intention dans l'activité. Ainsi, dans l'exemple suivant, il est question d'une situation où le moniteur fait faire par une consigne élaborée. Il s'agit d'un poste d'encartonnage. Le procès de production de beurre, de type industriel, produit des plaquettes. Un travail posté permet de mettre dans des cartons pour préparer l'expédition : les cartons arrivent, non démontés, la machine les démonte. L'opérateur doit vérifier que la machine les démonte bien, qu'ils soient bien pliés, que les plaquettes soient bien rangées, ensuite il ferme le carton par quelques gestes simples et relativement répétitifs. Toutefois le rythme de production est assez rapide et ne peut être modifié par le moniteur responsable de la production. Il affecte des apprenants à ce poste, le plus souvent des apprenants en insertion, mais aussi des BTS ou apprentis ingénieurs.

Le moniteur interrogé précise : « Au début, j'y mets deux apprenants, ici le rythme est imposé par la machine, au début, ça sera tranquille, puis pour ne pas qu'ils s'installent dans la routine de "on fait ce poste à deux", je leur donne des objectifs d'évolution ». Il ajoute « Par exemple, ici j'en avais mis un qui savait avec un qui ne savait pas. Et je leur ai dit "dans une heure celui qui ne sait pas doit être tout seul derrière l'encartonneuse et tenir le rythme ».

Il nous dit qu'il a aussi d'autres stratégies d'aménagement du poste, par exemple, « je le mets tout seul, je sais que ça va bourrer, de temps en temps, je passe et je lui donne la main pour le désengorger, puis je le laisse affronter à nouveau le rythme, en espérant que la fois d'après il tienne plus longtemps le rythme ».

Il se donne ainsi tout un tas de stratégies d'aménagements de cette situation pour l'apprentissage. Nous montrons, ainsi, dans quelle mesure et à travers quels méandres la situation de production est mêlée à une situation de formation.

1 ce sont alors des moments quasi explicites de formation, des références à des concepts, à des objectifs de formation, il le fait en cours d'action mais de façon privilégiée en fin de matinée, quand le nettoyage est terminé et qu'il reste à attendre

Discussion

Mettre les apprenants en activité de production dans les ateliers permet deux types d'apprentissage.

D'une part, c'est la possibilité d'apprendre les savoirs scientifiques, techniques et les savoirs d'action reconnus dans la profession : les connaissances sur ce qu'est le travail, ce qu'est le travail avec les autres, la découverte de gestes, d'objets nouveaux (une cuve de 1500L de lait) d'un rythme de travail. Autant de savoirs qui ne sont pas enseignés dans le cadre plus classique de l'école.

D'autre part, agir en situation ne se résume pas à déployer l'ensemble des savoirs (scientifiques, techniques, liés à l'action) de cette situation mais c'est aussi, les recombinaison dans une organisation propre à résoudre les tâches de cet ensemble qui constitue la situation, c'est savoir anticiper, gérer les incidents, les imprévus, remettre en état à temps, c'est se construire les variables de la situation et les prendre en compte. C'est construire son rapport d'apprenant au monde professionnel, entendu comme la possibilité de construire et d'étendre son pouvoir d'agir potentiel dans d'autres situations de production, pas seulement par la construction de l'organisation de son activité ici et maintenant, mais par la construction des rapports entre son activité d'élève dans les ateliers et l'activité professionnelle, entre son activité et le métier visé.

Le potentiel de formation de ces ateliers ne tient pas dans le fait qu'ils tentent de réduire l'écart inévitable entre l'activité de l'apprenant en centre de formation et celle en entreprise, en reproduisant une situation de travail dans les ateliers. Le mécanisme d'apprentissage est fortuit quand l'apprenant est submergé, sans médiations ni instrumentale et ni dialogique, dans une situation de travail. Le potentiel formatif des ateliers réside dans l'effort du dispositif de formation à didactiser (aménager en vue d'apprentissage) la situation de travail pour que l'on y retrouve des contraintes de production et des contraintes d'apprentissage et de construction de soi.

Pour agir sur l'activité de l'apprenant, l'établissement a deux possibilités : jouer directement sur la situation ou indirectement au travers de l'activité de ses moniteurs. Ainsi, il peut aménager la situation de travail en agissant, par exemple, sur le niveau de complexité de la situation en demandant une production moins importante. Il peut également jouer sur le niveau de difficulté de l'activité ; c'est ce que font les moniteurs quand

ils mettent deux apprenants sur un seul poste de travail ou quand ils leur laissent deux fois plus de temps. Les moniteurs interviennent dans la construction par l'apprenant du rapport entre son activité dans les ateliers, l'activité professionnelle et les savoirs (scientifiques, techniques et d'action). Ces aménagements font que cette situation n'est ni une situation de travail, ni une situation "classique" de formation : elle est une situation de travail porteuse d'intentions de formation.

Ces aménagements pensés pour l'apprentissage, que l'on pourrait qualifier de didactique quotidienne (en référence au concept de "concept quotidien" de Vygotski, 1997) peuvent être accompagnés, voire suscités par une intention explicite d'enseignement. On voit ainsi des moniteurs engager les personnes dans l'action, diriger leur attention sur un phénomène ou encore faire référence à des cours, à des activités dans d'autres entreprises... De ce point de vue ce professionnel conduit une sorte d'apprentissage ; il intervient dans la construction par l'apprenant du rapport entre son activité dans les ateliers, l'activité scolaire et l'activité professionnelle. Son intervention est médiatisée par des instruments techniques et psychologiques, d'une certaine manière il engage un rapport de significations entre ces activités avec les apprenants. De ce point de vue, nous pouvons dire qu'il enseigne.

Claire MASSON

claire.masson@educagri.fr

BIBLIOGRAPHIE²

- BRUNER J. (1983). Le rôle des interactions de tutelle dans la résolution de problème. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire.* Paris, PUF, chapitre X.
- KUNEGEL P. (2005) L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs. *Éducation Permanente*, n°165
- LEPLAT J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique.* Paris, PUF, 263 p.
- MAYEN P. (1999) Des situations potentielles de développement. in *Apprendre des Situations* .Education Permanente n°139 1999-2, pp65-86.
- MAYEN P. (2004) Le couple situation-activité : Sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en Didactique professionnelle. In J-F Marcel et P. Rayou : *Recherches contextualisées en éducation.* INRP. Paris, 2004, pp 29-40.
- OMBREDANE A., FAVERGE J-M. (1955). *L'analyse du travail : facteur d'économie humaine et de productivité.* Paris, PUF, 236 p.
- VERGNAUD G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation In Barbier J.M. Dir *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris, PUF.
- VYGOTSKI L. S. (1997). *Pensée et langage* (3ed). Paris, La dispute.

2 Sur l'enseignement agricole : <http://www.educagri.fr>
Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011