



HAL
open science

Faire l'expérience du travail en formation initiale - le stage : entre expérience et développement professionnel -
Jean-François Métral

► **To cite this version:**

Jean-François Métral. Faire l'expérience du travail en formation initiale - le stage : entre expérience et développement professionnel - . Expérience, Dec 2009, Dijon, France. hal-01178847

HAL Id: hal-01178847

<https://hal.science/hal-01178847>

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.

L'expérience

Colloque international de l'association
Recherches et pratiques en Didactique Professionnelle

Dijon – 2-4 Décembre 2009

Faire l'expérience du travail en formation initiale - le stage : entre expérience et développement professionnel -

Jean-François Métral
Ingénieur chargé de recherche et d'enseignement
Agrosup Dijon
Institut Eduter
Unité propre de recherche : Développement Professionnel et Formation
2, rue des Champs-Prévois BP 87999 21079 Dijon cedex
Mél. : jf.métral@enesad.fr

Beaucoup d'auteurs se sont posés la question des apports ou des limites de la formation initiale des individus dans leur expérience professionnelle ultérieure (voir par exemple Grasser et Rose 2000 ; Pastré, 2005b). Mais, à l'inverse, peu d'auteurs, à notre connaissance, se sont interrogés sur l'impact des premières expériences du travail, essentiellement en stage, sur les apprentissages et au-delà sur le développement professionnel des individus.

Or, la formation professionnelle initiale affiche comme objectif la préparation à l'emploi. Les dispositifs multiplient les modalités visant à permettre à l'apprenant d'être en contact avec le monde du travail et à y faire ses premiers pas (stages, projets en lien avec des entreprises...). Une question se pose alors : comment se fait-il que ces expériences ne soient pas reconnues comme de véritables expériences de qualité (Dewey, 1968), autrement dit des moments de développement professionnel en elles-mêmes, mais aussi des moments sur lesquels pourront s'appuyer des apprentissages et un développement ultérieur ?

Un projet de recherche, initié au sein de l'unité propre Développement professionnel et formation d'Agrosup Dijon, tente d'appréhender le processus de professionnalisation des apprenants au travers d'un parcours de formation professionnelle initiale scolaire. Il s'appuie sur un suivi longitudinal, dans 3 établissements du Ministère de l'agriculture, de 3 classes d'élèves de BTS Industries agroalimentaires sur les 2 années que dure leur formation. Nous nous appuierons sur des éléments recueillis lors d'entretiens réalisés avec les élèves avant, pendant et après le stage en milieu professionnel et des éléments concernant le dispositif de formation. Nous tenterons d'envisager quelques-unes des conditions, dans la trajectoire des élèves, les conditions de réalisation du stage, la construction du dispositif de formation... qui peuvent faire de ces premières rencontres avec le milieu professionnel des expériences de qualité.

Mots-clés : Expérience ; Travail ; Formation scolaire initiale ; Développement professionnel.

Beaucoup d'auteurs se sont posés la question de la relation entre formation initiale et expérience en envisageant les apports ou les limites de la formation initiale des individus dans leur expérience professionnelle ultérieure (voir par exemple Grasser et Rose 2000 ; Pastré, 2005b). D'autres travaux évoquent les différences ou les évolutions des compétences entre le novice et l'expert (novice signifiant selon les cas apprentis en formation, jeune embauché...).

Mais, à l'inverse, peu d'auteurs, à notre connaissance, se sont interrogés sur l'impact des premières expériences du travail réalisées dans le cadre scolaire (stage en particulier) sur les apprentissages ultérieurs et au-delà sur le développement professionnel des individus. Et pour cause : ce que l'on nomme le plus classiquement « expérience » commence lorsque la formation initiale s'arrête et la période de formation initiale ne peut en aucun cas constituer « une expérience professionnelle au sens fort du terme » (Grasser et Rose, 2000, 11). Les professionnels eux-mêmes dénoncent régulièrement le fait que « ce n'est pas en formation qu'on apprend son métier ». Ils reprochent régulièrement aux jeunes diplômés leur manque d'expérience, en particulier lorsqu'ils sortent d'une formation initiale par la voie scolaire.

Or, le paradoxe est que la formation professionnelle affiche comme objectif, dans son appellation même, la préparation à l'emploi. Ce paradoxe se renforce lorsqu'en regardant les dispositifs de formation professionnelle, y compris par la voie scolaire, nous pouvons constater l'importance croissante et la multiplication des modalités visant à permettre à l'apprenant d'être en contact avec le monde du travail et d'y faire ses premiers pas (stages, projets en lien avec des entreprises, études de cas réels, participation aux activités d'un atelier de production ou d'une entreprise virtuelle appartenant au centre de formation...). Une question se pose alors : si ces moments en lien avec le milieu et/ou l'activité professionnelle occupent une place importante dans les dispositifs de formation, comment se fait-il qu'ils ne soient généralement pas reconnus comme de véritables expériences par les employeurs comme par les chercheurs ? De là, on peut se demander en quoi et à quelle(s) condition(s) ces premières rencontres avec le monde du travail peuvent (ou pourraient) constituer des expériences de qualité, profitables pour les expériences ultérieures (Dewey, 1968) ?

Face à ce constat récurrent des acteurs du monde professionnel et des formés eux-mêmes d'une formation professionnelle initiale qui ne serait pas suffisamment professionnalisante, un projet de recherche a été initié au sein de l'unité propre Développement professionnel et formation d'Agrosup Dijon. Il s'appuie sur un suivi longitudinal, dans 3 établissements du Ministère de l'agriculture, des élèves¹ de 3 classes de BTS Industries agroalimentaires (BTS IAA) sur les 2 années que dure leur formation (septembre 2007 – juillet 2009). L'objectif est de mieux appréhender le processus de professionnalisation éventuelle des apprenants engagés dans un parcours de formation professionnelle initiale scolaire. Pour cela, nous avons réalisé de nombreuses observations des apprenants dans les situations scolaires qu'ils vivent, complétées par des entretiens avec ceux-ci et avec différents acteurs du dispositif (enseignants, directeurs des établissements, responsables des ateliers technologiques...).

Dans ce cadre, le référentiel de formation du BTS IAA impose un stage d'une durée de 12 à 16 semaines. Dès lors, nous tenterons d'apporter des éléments de réponse aux questions que nous nous sommes posées ci-dessus, en nous appuyant sur certaines données recueillies au

¹ 152 élèves initialement dont 7 abandonneront en fin de première année (juillet 2008).

cours de ces deux années, en particulier les entretiens individuels réalisés auprès des élèves et dans lesquels le stage en milieu professionnel a été évoqué (au total 38 entretiens réalisés avant le stage, 33 sur le lieu de stage et 38 en fin de formation). Nous envisagerons quelques-unes des conditions qui peuvent faire de cette rencontre avec le milieu professionnel une situation potentielle de développement de la professionnalité (Wittorski, 2007) ou créer les conditions d'une évolution ultérieure de celle-ci. Dans une première partie, nous verrons que cette expérience, même si elle est la première, s'inscrit dans une trajectoire de l'apprenant qui a une incidence sur le « choix » du stage notamment. Nous observerons ensuite comment les conditions de réalisation du stage peuvent impacter l'expérience en tant que processus et produit (Mayen, 2006). Enfin, nous examinerons ce qui, dans le dispositif de formation, peut contribuer à limiter la portée d'une première expérience ou à en faire une ouverture vers l'avenir professionnel de l'apprenant.

Le stage : entre avoir de l'expérience, se faire une expérience ou tenter l'expérience.

Si la nature de la formation suivie et ses finalités jouent un rôle dans la recherche et le « choix » des stages par les élèves, elles sont loin d'en constituer les facteurs principaux, qu'il convient plutôt de rechercher dans l'articulation du stage avec la trajectoire de l'élève et ses buts et motifs.

Une expérience professionnelle préalable encore largement ignorée dans la formation.

Les enseignants et formateurs des systèmes de formation professionnelle que nous avons observés ne s'intéressent que relativement peu à l'expérience professionnelle préalable des élèves qui rentrent en formation initiale scolaire et n'en tiennent pratiquement pas compte dans les modalités de formation et d'évaluation (Métral, 2009). Or nos observations (voir tableau n°1) montrent que, si beaucoup de ces apprenants n'ont effectivement aucune expérience du milieu professionnel à leur entrée en formation, un nombre non négligeable a déjà été immergé dans le monde professionnel pour des durées de un à plusieurs mois au total (stages réalisés, emplois saisonniers, travail dans l'entreprise familiale ...).

Expérience en milieu professionnel à l'entrée en formation	Nombre d'élèves²
Pas d'expérience d'au moins 4 semaines	18
Expérience d'au moins 4 semaines dans un secteur autre que la transformation agro-alimentaire	9
Expérience d'au moins 4 semaines dans le secteur de la transformation agro-alimentaire	10

Tableau n°1 : Expérience du monde professionnel (stages réalisés, emplois saisonniers, travail dans l'entreprise familiale ...) des élèves de BTS IAA à leur entrée en formation

2 Tous les entretiens n'ayant pas été à ce jour retranscrits, nous ne disposons pas encore de la durée de l'expérience préalable pour tous les élèves.

Pour certains d'entre-eux, on pourrait presque parler d'une culture familiale de la transformation agro-alimentaire. Ainsi M « baigne » depuis son plus jeune âge dans l'entreprise familiale de transformation laitière (héritée du grand-père) :

« Moi, ça m'intéressait de continuer la fromagerie, surtout que j'y vais depuis que je suis tout petit, alors forcément... l'amour du métier est passé (...) on allait souvent là-bas donner un petit coup de main (...) et papa a toujours su nous intéresser à ce qu'il faisait »

N est issue du milieu agricole, avec un père producteur de lait qui transforme une partie de son quota :

« le lait j'ai toujours été attirée par ça, comme mes parents sont agriculteurs (...) c'est vrai que bon on a toujours été un peu dans ce milieu avec mes sœurs (...) on livre notre lait dans une coopérative laitière à côté de chez moi et on transforme en (nom d'un fromage) (...) et donc on a toujours avec mes sœurs, travaillé, depuis gamines et puis après plus sérieusement depuis qu'on a eu l'âge de travailler, dans la coopérative ».

D'autres au contraire n'ont aucune expérience du monde du travail : ils viennent de filières générales (scientifiques ou non), dans lesquelles il n'y a aucun stage et n'ont jamais travaillé pendant les vacances. Pour certains élèves et pour leurs parents, la transformation agro-alimentaire n'était d'ailleurs même pas envisagée comme potentiellement porteuse de débouchés, voire même comme pouvant faire l'objet d'une formation. C'est le cas de V qui a découvert par hasard l'existence de cette formation :

V : [une personne dans une soirée] m'avait dit, « ben qu'est ce que tu feras plus tard ? » (...) J'ai fait « oh ben j'irai faire du « frometon » dans les montagnes ». Je disais tout le temps ça ! C'est pour ça qu'elle a dit « Oh ! Mais tu sais, y'a une école [qui prépare à ça] pas loin d'ici » (...). Alors je me suis dit, en plus si c'est pas loin (...) Mon père il m'a dit « hein ! tu veux faire fromager ? Mais c'est quoi ce truc, qu'est-ce que tu va faire plus tard ? » (...) il pensait qu'il n'y avait pas de débouchés du tout après ni rien, alors que c'est pas vrai. Enfin c'est juste parce qu'il ne connaissait pas. »

La trajectoire préalable de ces élèves, associée à des éléments liés au dispositif de formation, mais davantage encore à des motifs et des buts personnels, vont largement influencer les critères de choix du lieu, de la nature du stage, de l'entreprise d'accueil et, de là, des tâches réalisées.

Le stage : se faire une expérience ou tenter l'expérience.

La recherche d'un stage par un apprenant s'effectue en particulier sur la base de ses motifs et de ses buts, liés à l'itinéraire de toute sa vie passée, présente mais aussi future (telle qu'il la projette).

Ainsi, le « choix » du stage par un élève peut reposer sur des critères d'adéquation avec un projet professionnel déjà bien construit : travailler dans un type de métier donné (en production ou en laboratoire ou encore en recherche et développement) ; travailler dans un secteur donné (la production fromagère ; la fabrication de produits laitiers à base de lait de chèvre ; l'affinage ; la fabrication de glaces...) ; travailler dans un type d'entreprise donné (entreprise industrielle appartenant à un grand groupe ; coopérative de producteurs ; atelier de transformation à la ferme...).

Ce sont parfois certaines valeurs affichées par l'élève et/ou une certaines conceptions du travail qui orientent la recherche : ne pas être dans l'industrie et travailler à la chaîne (avoir un travail trop automatisé) mais aller vers une structure à taille humaine, voir une entreprise mettant en avant certaines valeurs (comme un respect de l'environnement à travers la production de produits bio par exemple).

Pour certains élèves, il s'agit de se faire une expérience valorisable ultérieurement (en tant que ligne sur le CV et/ou capacité qui y seront acquises) dans le secteur agro-alimentaire ou dans le type d'entreprise (voire dans le groupe ou l'entreprise) dans lesquels ils envisagent de travailler après leurs études. Cela conduit d'ailleurs certains élèves à rechercher et effectuer des stages dont le lien avec le métier préparé par le diplôme la formation est ténu ! C'est le cas pour S qui va réaliser un stage de recherche dans un laboratoire de génétique végétale, bien loin de la production agro-alimentaire qui constitue l'activité visée par le BTS IAA (voir plus loin).

A l'inverse d'autres profitent de l'occasion offerte par ce stage pour s'orienter vers un secteur, un type d'entreprise, un thème de travail inconnu ou dans lequel ils n'envisagent pas nécessairement de travailler à l'issue de leurs études. Il s'agit pour eux de se faire leur propre idée. Ils tentent l'expérience pour tester leurs aprioris :

S : « déjà je ne me vois pas dans une industrie agro alimentaire. Donc... Moi je me verrai plus, peut-être dans la recherche, quelque chose comme ça. Je sais pas. Je vais, ben déjà j'ai demandé mon stage en recherche, donc je vais déjà voir comment ça se passe parce que je ne connais pas. J'ai dit je vais découvrir ça. Donc après, je pense que ça va me donner des idées. »

Mais, tout aussi souvent, les motifs du choix ne sont pas directement en lien avec l'aspect professionnel : voyager à l'étranger pour découvrir un pays, une culture ; être à la montagne car on aime la randonnée, être à la campagne parce qu'on aime la nature, la pêche, la chasse... ; rester proche de sa famille, de ses amis, de son petit ami ; ne pas avoir à financer des trajets et/ou un deuxième logement ; obtenir un salaire (si le stage se fait sur une période où habituellement l'apprenant travail)...

N : A Lyon il y avait pas mal d'autres contraintes, fallait que je me trouve un logement, (...) c'était assez cher, bon j'étais rémunéré par contre (...) pis bon c'était Lyon quoi ! Et après j'ai visité ici et je me dis : « quand même, ici ça me permet de découvrir la région, d'aller en montagne » parce que, bon, ça me manquait un peu trop quoi. Alors du coup ben j'ai choisi ici. Parce que les deux [stages] me plaisaient. »

Le stage ne semble alors pas toujours envisagé comme une expérience potentiellement profitable pour l'apprentissage d'un métier, mais avant tout comme un moment du dispositif de formation par lequel il faut bien passer et que l'apprenant essaie de rendre le plus agréable possible.

En définitive, rare sont ceux qui trouvent le stage de leur rêve. Le « choix » se fait alors soit sur la base d'un compromis entre plusieurs critères, soit en privilégiant un des critères au détriment des autres. Dans un certain nombre de cas, il s'agit même d'un « non-choix », choix par défaut car l'apprenant n'a qu'une seule proposition.

L : « Après j'ai fait plein de demandes (...) Et puis à chaque fois c'était non. Et puis on est arrivé, quoi, une semaine et demie avant la fin de [l'année scolaire], (...) c'est ma prof d'anglais qui m'a dit : « oh ben tient ! j'ai stage pour toi. » (...) Et puis, ben moi, je voulais pas lui dire non de toute façon. Elle m'a dit : « il faut que tu appelles ». Donc j'ai appelé. Et voilà. De toute façon je n'avais pas d'autre choix. (...) J'ai appelé et tout. J'ai demandé deux ou trois informations. Et puis, et puis voilà. C'était un choix, enfin c'était pas un choix, c'était, enfin, je me suis pris, je m'y suis mal pris quoi. Donc forcément... C'était, je voulais pas rejeter l'offre. C'était, ouais c'était obligatoire. C'était ça ou rien. »

Le stagiaire se retrouve alors parfois, comme ce sera le cas pour L, dans une situation en désaccord avec ce qu'il est (valeurs, centres d'intérêts...), ce qu'il souhaite vraiment faire... Ce qui ne sera pas sans incidence sur ce qui pourra advenir de cette expérience en tant que processus comme en tant que produit (Mayen, 2006).

Faire l'expérience du travail : entre continuité et rupture dans la trajectoire d'un individu.

Le lieu et la nature du stage étant arrêtés, il faut maintenant vivre l'expérience du travail. Beaucoup d'élèves disent d'ailleurs, avant le stage, avoir hâte de s'y trouver, lassés par ce qu'ils considèrent comme des contraintes scolaires : rester assis sur une chaise à écouter un enseignant, avoir du travail à effectuer le soir et durant les week-ends...

Ces mêmes contraintes conduisent d'ailleurs certains à vouloir arrêter leurs études à l'issue du BTS, ou, s'ils poursuivent, à le faire par la voie de l'alternance.

L : « C'est ça que je veux depuis longtemps. Déjà quand j'étais au lycée je voulais pas faire des études longues.... Je voulais vite couper avec la scolarité. C'est pas que j'aime pas l'école, mais c'est que je veux voir autre chose. J'ai envie de... d'avoir une vie de tous les jours.. »

Reste que le stage demeure une expérience nécessairement singulière, à l'issue de laquelle bien des choses peuvent se trouver remises en cause...

Le stage : un même nom pour des expériences très diverses.

Officiellement, dans le référentiel de formation, « Les stages doivent permettre la connaissance pratique des divers aspects de la filière agro-alimentaire choisie, en plaçant le candidat dans plusieurs situations professionnelles parmi celles décrites dans le référentiel professionnel » et permettre « également la concrétisation des liens entre la théorie et la pratique ». Ils se décomposent en deux aspects. Une première partie, le « stage ouvrier », vise plus particulièrement à « conforter son expérience en observant les activités et en y participant » en particulier en ce qui concerne les situations professionnelles correspondant au métier visé par la formation (définies dans le référentiel professionnel). Une deuxième partie du stage, appelée « thème d'étude », doit lui permettre de réaliser « l'étude d'un problème de la vie professionnelle, pour lequel il élabore des éléments de réponse ». Il s'agit alors, pour l'élève, de faire la preuve de « ses facultés d'analyse et son esprit critique » et de ses qualités méthodologiques.

Dans la réalité, la répartition entre participation aux activités et réalisation du thème d'étude est très variable. Ainsi, le thème d'étude peut constituer l'unique tâche de l'élève, occupant la totalité du temps de stage. Au contraire, le temps qui lui est attribué peut être réduit à la portion congrue, le stagiaire étant affecté aux activités de l'entreprise pour l'immense majorité de son temps et le thème n'étant réalisé qu'en dehors des temps de travail. Ainsi, P se voit confié la mission exclusive d'identifier l'origine d'une contamination microbienne des produits alimentaires fabriqués dans l'entreprise. A, lui, se cantonne à travailler en production au niveau de la réception des laits et de l'aide au fromager. L'étude qu'il réalisera s'appuie, certes, sur un projet réel (non aboutit) de l'entreprise, mais qui a déjà été traité par plusieurs stagiaires précédents. Enfin, M travaille toute la matinée en production et dispose de ses après-midi pour travailler sur son rapport de stage.

En fonction de la taille de l'entreprise (de l'entreprise industrielle appartenant à un groupe international à la ferme traditionnelle transformant sa production laitière), mais aussi de la nature de ses activités (analyses, production, gestion de la qualité, expérimentation...), du secteur d'activité dans lequel elle travaille (production de fromage, de biscuits, de légumes transformés ; laboratoire d'analyse ou de recherche et développement...), le nombre et la nature des situations professionnelles auxquelles l'élève participe et des tâches qui lui sont confiées sont très variables. Il peut ainsi s'agir : de prendre en charge un poste d'opérateur de production ou d'emballage, de technicien de laboratoire ; de conduire quotidiennement une des fabrications fromagères ; de rédiger ou mettre à jour des documents du « système qualité » ; de se consacrer entièrement à une étude particulière sur un thème... et parfois un peu de tout cela à la fois !

L'encadrement humain du stagiaire sur le terrain est hétérogène. Les maîtres de stage ont des niveaux de formation différents : ingénieurs en agro-alimentaire ; techniciens supérieurs avec un diplôme identique ou similaire à celui préparé par l'étudiant qu'ils encadrent (BTS ou DUT en industrie IAA) ; BTS ou Bac sans lien avec l'agro-alimentaire (exemple : Bac en comptabilité) ; voire aucun diplôme et une formation sur le tas ! Leurs parcours professionnels sont très hétérogènes tant par la durée que par les fonctions occupées, les types d'entreprises où ils ont exercés : plusieurs sites, plusieurs fonctions différentes (en production, qualité...) à l'intérieur de grands groupes agro-alimentaires pour certains ; plusieurs postes en production dans des entreprises de transformation agro-alimentaire ; des postes de techniciens ou de responsable dans un ou plusieurs laboratoire d'analyse ; une installation dans l'exploitation agricole familiale depuis de nombreuses années et le montage d'un atelier de transformation... Ces maîtres de stages ont également encadrés un nombre de stagiaires variables. Tout cela conduit à des modalités d'accompagnement du stagiaire très variables, d'un accompagnement étroit (à tous les sens du terme) à une quasi autonomie du stagiaire.

L : « Donc, je me retrouve tout seul, je fais les caves, je frotte, je lave, je fais du nettoyage, je fais du rangement, et, là ça fait depuis deux semaines, je fais un peu de vente aussi. (...) Mais, c'est vrai que je me retrouve souvent tout seul ici quoi. Enfin, (...) pour la fabrication, il vient quand il y a les étapes essentielles, on va dire. Il amène le lait. Après, on le met dedans [la cuve]. Après, il va déjeuner ou je ne sais pas trop ce qu'il va faire »..

Les ressources mises à la disposition des formés (matériel, bibliographie...), le cadre intellectuel dans lequel il évolue et les contraintes (possibilités financières par exemple) y sont divers.

Toutes ces caractéristiques de la situation de stage vont affectées l'activité potentielle des apprenants : activité ouverte vers un ensemble de possibles par les ressources (humaines, matérielles...) et les « libertés » offertes par la situation (liées au temps, au moyens financiers, aux tâches confiées, aux possibilités de décision...) ; ou, à l'inverse, activité contrainte par le cadre du stage et les moyens restreints. Or, pour Rubinstein (2007), les capacités d'un individu sont directement issues de ses activités (psychiques) et « les capacités humaines se développent et s'élaborent dans ce que l'homme fait » (Rubinstein, 2007, 182). Dans la même perspective, les résultats des recherches en didactique professionnelle (Pastré, 1999 et 2005 ; Mayen, 1999 et 2004 ; Pastré Mayen, Vergnaud, 2006...) ont largement montré l'importance des caractéristiques de la situation concernant ce qui s'apprend ou non dans et par le travail. Nous pouvons dès lors penser que « l'expérience processus » comme « l'expérience produit » (Mayen, 2006), en tant que résultat des activités de l'apprenant en stage, sera très différentes d'un stage à l'autre.

Le stage : rupture constructive ?

Les enseignants avec lesquels nous avons échangé sont unanimes : après le stage, les élèves ne sont plus les mêmes. Pour eux, ils acquièrent de la « maturité ». Comme bien souvent, avoir fait l'expérience du monde professionnel est appréhendé comme nécessairement constructif pour un individu (au moins dans le discours explicite). Il est vrai que la plupart des élèves que nous avons interrogés ont vécu leur stage de manière très positive (sans que cela soit forcément lié à ce qu'ils y ont appris ou non d'ailleurs). Dans la continuité de leur trajectoire, telle qu'ils l'envisageaient avant le stage, il leur permet de construire ou de confirmer une orientation professionnelle (vers tel secteur, telle fonction, tel type d'entreprise). Elle renforce leur envie de travailler à l'issue du BTS et leur sentiment d'être prêt pour le faire ou au contraire leur volonté de poursuivre leurs études pour ne pas rentrer dans le monde du travail immédiatement ou parce que les postes auxquels ils auraient accès ne leur conviennent pas.

Cependant, cela semble masquer deux choses. D'une part, sous ce commentaire général, se cache parfois un certain nombre de critiques, de moments, de situations ou encore de dimensions du stage mal vécus. D'autre part, pour certains élèves, le stage peut devenir une véritable épreuve et/ou constituer « un choc ».

Faire l'expérience du travail, c'est tout d'abord l'éprouver dans son corps. Une des premières difficultés que citent beaucoup d'apprenants, c'est la fatigue physique liée au travail, qui les conduit à faire la sieste s'ils ne travaillent pas l'après-midi ou à se coucher tôt le soir. Le travail dans l'industrie alimentaire est exigeant : la prise de poste se fait parfois très tôt (4h du matin dans certaines fromageries) ; les charges à déplacer sont parfois lourdes ; on travaille souvent debout et on est amené à se déplacer dans l'atelier ; le rythme pour assurer la production dans les temps est élevé ; les conditions de travail sont difficiles (température, humidité)...

C : [ce qui est difficile] c'est la chaleur, il fait 40°C (...) le timing, de tout faire en 2 minutes 33, parce que tu fais tellement de truc que tu vois pas le temps s'écouler et tu te dis (...) faut que j'aille plus vite, parce que le lait il coule, il ne t'attend pas (...)

Et dans certains cas, on ne compte pas les heures réalisées dans la journée (en particulier dans les petites structures) : un élève nous expliquera qu'il fait régulièrement 9 à 10 heures dans la journée et a été jusqu'à 14 heures !

L : l'accumulation du travail, l'enchaînement, faire en moyenne des journées de 9-10 heures par jour c'est, au bout d'un moment c'est... enfin il y a 2-3 soirs, je rentrais, j'avais même pas envie de me faire à manger. Fatigué. Comme le midi, le midi des fois c'était une catastrophe. Quand on rentre, se faire à manger puis après repartir. Il y a des midi je ne me suis pas embêté à faire à manger. Des fois, j'étais vraiment lessivé.

Pour certains, l'expérience vire même au cauchemar : une élève que nous suivons se retrouve ainsi à la rentrée avec une blessure sérieuse liée à la fatigue accumulée et dont elle mettra plusieurs mois à se remettre plus ou moins. En définitive, les médecins lui conseilleront de ne pas s'orienter vers le travail en fabrication agro-alimentaire, alors qu'elle s'y est préparée pendant 2 ans...

P : (...) au niveau du travail ça a été très dure pour moi. Et puis donc je suis revenue ici, j'étais toute cassée. Et puis, ben en fait, cette année j'ai eu beaucoup de mal parce que je suis tout le temps fatigué et puis j'arrive pas à retenir, enfin, comme l'année dernière. Et aussi j'ai beaucoup de problèmes de santé.

JF : en lien avec les suites de ton stage ou pas du tout ?

P : Hein !(confirme) Même que mon médecin m'a dit de changer d'orientation (...) j'étais très dégoutée (...) J'ai un peu fait deux ans pour rien (...). Je pourrais plus travailler en fromagerie.

L'entreprise, c'est aussi parfois la découverte du stress au travail et d'une fatigue psychologique. Les tâches peuvent y être très répétitives et soumises à des rythmes élevés comme nous l'avons constaté pour C qui travaillait sur une ligne de fabrication de fromage à pâtes molles. Parfois, en lien avec le rythme, il y a peu de moment d'échange entre les employés, et le stagiaire peut se sentir isolé. Fréquemment, le stagiaire se retrouve « pris » dans les tensions qui surgissent dans le collectif, sans y avoir été réellement préparé et être armé pour interpréter la situation ou la relativiser : des accrochages entre des personnes qui le prennent à témoin, une lutte avec la hiérarchie (maître de stage) où le stagiaire est pris entre deux feux, voire une tension directe entre certains employés et le stagiaire.

E: les deux employées qui étaient là depuis longtemps acceptent pas le mode de travail de (mon maître de stage). Donc c'était très tendu entre (mon MS) et elles. C'est des insultes des fois dans son dos, devant moi (...) Y'a une journée, j'ai craqué, je suis sortie. Enfin, avec moi ça se passe bien, elles sont très respectueuses (...) elles ont bien vu que, moi, je rentrais pas dans leur jeu, parce qu'elles ont essayé de me monter contre (mon MS) (...) des fois, je sortais, j'avais mal au ventre ! (...) très stressée par ça.

Il peut alors en résulter des représentations un peu « naïves » des opérateurs ou de l'encadrement, et, de là, de la manière de gérer du personnel, dont on peut s'interroger sur les conséquences qu'elles pourraient avoir dans les premières prises de postes du futur professionnel :

P (à propos d'un problème d'hygiène au niveau des mains du personnel pour lequel il a réexpliquer aux opérateurs ce qu'il fallait prendre comme précautions) : ça sert à rien (...). Ça tiendrait qu'à moi, j'afficherais les noms avec les résultats (rire). Mais on a pas le droit (...) Apparemment, y'a un problème de syndicats (...) [si les opérateurs ne le font pas c'est parce qu'ils s'en foutent, ils ont pas la passion du métier. Pour eux, ils viennent travailler et puis c'est tout. »

Bien entendu, à l'inverse, certains élèves s'intègrent parfaitement dans des équipes et s'y font de véritables amis.

Parmi les aspects psychologiques, le manque de reconnaissance de la part des professionnels prend une place toute particulière dans le discours de certains élèves : sentiment d'être exploité parce qu'ils font des heures à n'en plus finir ; impression de faire toutes les tâches « ingrates » sans se voir attribuer la moindre responsabilité ; critique de l'absence de prise en compte du fait qu'un stagiaire ne peut pas tout savoir, ni avoir le même rythme que les professionnels expérimentés ; regrets de n'avoir aucune marque concrète de reconnaissance, comme une indemnité ou parfois simplement quelques remerciements ou encouragements positifs de la part du maître de stage ou des autres professionnels.

L : J'avais trouvé vraiment, [que c'était] complètement de l'abus quoi. Parce que un stagiaire, faut le former. Pis quand il fait une erreur, on l'engueule, mais après on vient lui expliquer, on ne laisse pas tout seul dans... surtout au bout de deux semaines, trois semaines quoi. (...) Il m'a souvent dit : « mais enfin mais tu as le rythme scolaire (...) on ne vous a rien appris là-bas ?! » [à l'école](...) Rythme scolaire, mais c'est normal. Moi je suis stagiaire en même temps. C'est mon premier stage en fromagerie (...)

C : [ce qui lui a déplu dans le stage] le patron (...), un ingratitude, aaannh ! Ça m'a donné froid !(...) J'ai même pas eu un merci de sa part. J'ai rien eu, j'ai même pas eu un regard doux, c'était le regard du patron méchant (...) J'ai jamais vu ça. J'ai travaillé dans ma vie, mais j'ai jamais eu ce regard (...) au moins un petit sourire de temps en temps ou un petit regard sympa (...). J'ai pleuré là-bas, j'ai craqué l'avant dernier jour. Je lui ai dit (...) je ne pensais pas qu'au travail on pouvait subir une pression comme ça.

Bien entendu, cela ne constitue pas la règle et certains élèves vont jusqu'à recevoir un salaire ou même se voir proposer une embauche potentielle à la fin de leurs études. Toutefois, comme le constate Clot (2008), une véritable reconnaissance de l'individu constitue probablement un facteur essentiel pour le bien-être et de là l'efficacité des travailleurs. Elle constitue probablement une condition nécessaire pour faire d'une première expérience, une expérience de qualité.

Si certains élèves parviennent à dépasser la fatigue physique et/ou psychologique et à prendre un véritable plaisir à travailler, pour d'autres cette première expérience de la réalité du travail peut générer une rupture, plus ou moins profonde, dans leur représentation du travail voire dans la trajectoire qu'ils envisageaient... Ils ne se sentent plus prêts à travailler. Il remettent en question le type d'entreprise où ils envisageaient de débiter, les fonctions qui les intéressaient, voire le secteur professionnel vers lequel ils voulaient s'orienter.

L (avant stage) : « Déjà j'ai un peu, j'ai l'impression que c'est l'usine à la halle [atelier du lycée]. Parce que, pour moi, c'est quand même plus un savoir-faire [la fabrication du fromage] qui est perpétué au cours du temps, plutôt que du travail à la chaîne. Je préférerais travailler dans une petite structure plutôt que dans une grande. »

L (après le stage) : « Enfin, c'est vrai que là, au moins, je suis sûr d'une chose c'est que je travaillerais jamais dans une petite structure comme ça. C'est vraiment pas mon truc. »

Sur un autre plan, beaucoup disent qu'ils n'ont « pas appris grand chose », au niveau de la technique ou au niveau de leurs connaissances, par rapport à ce qu'ils ont appris à l'école, en

particulier pour les élèves qui avaient déjà effectué 6 à 8 semaines sur les ateliers technologiques de leur établissement dans le cadre du dispositif de formation :

P : (...) « en fait, la fabrication, là bas, c'était pas très compliqué. Et pis chaque fois que je demandais, parce que je comprenais pas, on me répondait pas ou alors on me répondait vite fait. Et pis, eh ben, j'ai pas appris comme P, il a appris beaucoup de trucs pendant son stage. Enfin, M aussi. Mais moi, enfin, je vais pas me plaindre, mais j'ai pas appris beaucoup plus qu'en première année. »

X : « Au niveau des connaissances, enfin, par rapport au BTS (...) ça avance pas plus. Sur le plan humain c'est vraiment pas mal (...) on commence à prendre des responsabilités (...). Ça fait plaisir, on prend ses propres initiatives, on assume ce qu'on fait. »

Malgré ces commentaires, certains indices laissent pourtant entrevoir des évolutions de la professionnalité chez certains d'entre eux, en particulier au niveau des raisonnements pour l'action : propositions d'alternatives possibles aux manières de travailler qu'ils ont pu observer, solutions envisageables pour palier des « défaillances » ou des problèmes qu'ils ont identifiés... Ainsi, L évoque une manière de gérer les stocks et de préparer les commandes de produits qui permettrait de gagner du temps (il l'a testée un jour où il était seul pour faire la préparation des commandes). Plusieurs des élèves interrogés nous disent aussi qu'ils ont gagné en « rythme » de travail, en autonomie et en prise d'initiatives. Ils se disent capables de réaliser des fabrications ou d'autres actions seuls :

L (au moment du stage) : « il n'y a pas que des mauvaises choses à retenir d'ici quand même (...) Non j'ai l'impression d'être plus autonome quand même maintenant, beaucoup plus. Peut-être que ça m'a fait prendre un peu plus confiance en moi, je sais pas, peut-être un peu. Au niveau travail. (...) et puis me faire comprendre que c'est pas, que c'est peut-être pas ma voie plus tard. C'est, on va dire, c'est pas totalement négatif comme stage. Pour moi, il y a plus de points négatifs que de positifs.

Ainsi, paradoxalement, une expérience difficile vécues par un élève (ici L) semblent pouvoir être transformée (mais à quelles conditions ?) en une opportunité appréhendée de manière positive. Le stage peut leur donner envie de poursuivre leurs études plutôt que de travailler immédiatement. Il peut leur révéler que la représentation qu'ils avaient de telle activité, de tel type d'entreprise était déformée, voire leur faire prendre conscience de ce qui est véritablement important à leur yeux pour leur vie à venir :

C : la formation m'a plu. Le fait de vraiment fabriquer du fromage m'a plu. Mais, (...) plus tard, je voudrais pas travailler dans une industrie laitière, enfin dans une fromagerie (...) J'ai vu que j'étais pas prêt à rentrer dans le monde du travail. (...) Rien qu'en stage, j'étais avec deux ou trois personnes, (...) je me suis dit : « ça, toute l'année, non je pourrais pas. » (...) Peut être que je vais penser aussi à l'apprentissage » (pour gagner un peu d'argent) et « parce que les cours ça commence aussi un peu à me saouler ».

Il faut se résigner : un stage similaire ne produira jamais la même expérience chez deux stagiaires, car il est le fruit d'une interaction entre des conditions objectives et des états subjectifs. Or, dans le référentiel, on parle du stage comme d'un objet homogène pour tous les élèves qui, dans la perspective de la certification, doit être évalué pour tous de la même manière (grille d'évaluation nationale). On fait mine de croire que cette expérience et ce qui en résulte est identique pour tous... Ce qui est loin d'être le cas comme nous venons de le

voir. Certains enseignants le savent bien, eux qui tiennent compte des conditions du stage, de ce qu'ils savent de l'entreprise, du maître de stage... pour relativiser leur appréciation du travail rendu par l'élève et ajuster la note qu'ils lui attribuent. Mais d'autres formateurs s'accrochent à la prescription et/ou semblent ignorer la réalité du travail. Cela les conduit à dévaloriser un stage non réalisé tout à fait dans le cadre correspondant au diplôme ou un travail moyen, mais que l'élève a dû réaliser dans des conditions très défavorables... au risque d'un sentiment d'injustice chez certains élèves et d'un renforcement du caractère déjà mal vécu d'une expérience (ce que nous avons constaté chez quelques apprenants).

Certes, la manière dont un apprenant vit un stage et ce qu'il peut advenir de cet expérience en terme d'évolution de la professionnalité semblent dépendre, pour beaucoup des conditions objectives du stage et d'éléments plus subjectifs relatif à l'apprenant lui-même. Cependant, les possibilités de dépasser cette expérience offertes par le dispositif de formation lui-même, à travers la préparation au stage ou l'utilisation qui en est faite, constituent un autre levier pour faire du stage un expérience de qualité.

Inscrire son stage en tant qu'expérience de qualité dans sa trajectoire : de la préparation à l'usage de l'expérience vécue en stage dans le dispositif de formation.

En fonction des dispositifs observés, le stage se retrouve plus ou moins « isolé » dans le parcours de formation.

(Se) Préparer à vivre l'expérience du travail.

La préparation réellement dédiée au stage prend une dimension et une nature variable. Dans tous les dispositifs, il y a au minimum quelques heures d'aide à la rédaction du CV et de la lettre de motivation (cela fait partie du programme du BTS) et des points réguliers sur l'état d'avancement de la recherche du stage. Une préparation à la rédaction du rapport de stage est réalisée avant le départ en stage (pour indiquer les objectifs, les thèmes envisageables, les documents à recueillir...). Dans deux des établissements, la préparation instituée va au-delà. Des séances de cours sont consacrées à l'apprentissage d'une méthodologie de réalisation d'une étude. Un tuteur de stage est désigné dans l'établissement pour aider l'élève, avant, pendant et après le stage, en particulier en ce qui concerne l'élaboration et la réalisation du thème d'étude (élaboration de la méthodologie, recherches bibliographiques...). L'élève doit d'ailleurs lui transmettre une page descriptive du thème d'étude retenu au plus tard 15 jours après le début du stage. Dans ces mêmes dispositifs, certaines matières sont positionnées avant le démarrage du stage car pouvant faire l'objet du thème d'étude ou apparaissant importantes pour le bon déroulement du stage : ainsi le directeur adjoint d'un des établissements nous expliquera qu'avec son équipe, ils ont choisi de positionner un module sur la qualité des produits avant le départ en stage....

Mais, c'est la préparation aux situations professionnelles auxquelles les élèves auront à participer qui diffère le plus d'un dispositif à l'autre. En effet, les établissements agricoles dans lesquels nous avons réalisé nos observations possèdent tous un atelier de transformation de produits agro-alimentaires à vocation pédagogique. Cependant, selon les établissements,

cet atelier prend une forme très différente : du petit atelier réalisant essentiellement de la prestation de service pour des producteurs locaux (avec 2 employés dédiés) à la structure semi-industrielle (10 à 15 employés) transformant plusieurs tonnes de matières premières à l'année. Cette différence de nature et d'envergure s'accompagne également d'une différence d'usage de l'atelier en tant que support pédagogique, tant dans le temps que les élèves y passent que dans les tâches qui leurs sont confiées. Sans rentrer dans le détail, dans un des établissements l'usage est essentiellement réservé à la réalisation de travaux pratiques, accompagnés d'une semaine par année scolaire de « mini-stage » individuel pour chaque élève de BTS IAA. Les tâches confiées ont une portée limitée et les conditions sont assez éloignées de celles de la production alimentaire industrielle (horaires, rythme, matériels, quantités produites, nombre de personnes...). Dans les deux autres établissements, l'objectif est clairement la préparation à la rencontre avec l'entreprise, ce qui conduit à des mises en situation très tôt dans le dispositif (deux semaines après le début de la formation) et répétées régulièrement (6 à 8 semaines durant la première année). Les tâches qu'ils accomplissent et les conditions y sont beaucoup proches de celles qu'ils retrouveront dans les entreprises, même si les situations vécues diffèrent par certains côtés des situations de travail (exigence de productivité moindre ; répartition différentes des tâches ; travail avec ses copains de classe...). Or, cette préparation préalable au stage conditionne probablement, en partie, la capacité d'agir (Rabardel, 2005) de l'élève lors de la réalisation effective de son stage.

Revenir sur l'expérience vécue.

Une fois le stage terminé, les modalités formelles de prise en compte ou d'utilisation de l'expérience vécue se limitent, en générale, à la rédaction d'un rapport de stage et à sa soutenance orale. Nos observations montrent alors que ce type de retour, tenant plutôt de l'exercice académique (jusqu'à parfois la caricature quand le rapport de stage repose sur une étude de cas totalement virtuelle comme dans le cas de A), ne reflète que très infidèlement la richesse des expériences vécues par les élèves et/ou les éventuelles souffrances par lesquelles ils sont passés. Bien souvent, la personne (l'élève) et son activité personnelle y disparaissent derrière un ensemble d'éléments factuels relatifs à l'entreprise et au thème d'étude.

Les autres modalités de restitution de l'expérience vécue sont rares et très limitées. Dans l'un des dispositifs, c'est l'enseignante d'anglais qui fait décrire par oral à chaque élève la teneur de son stage. Dans le dispositif où les élèves disposent d'un tuteur, certains en profitent pour l'utiliser comme ressource dans la rédaction du rapport de stage, en particulier dans leur recherche bibliographique. Ils sont alors amenés à échanger à propos de ce qu'ils ont fait, de l'entreprise où ils étaient.... Mais ce type de sollicitations des tuteurs par les élèves est loin de constituer la règle.

La possibilité d'un retour sur cette expérience est ainsi, en définitive, renvoyée le plus souvent à l'élève lui-même. Nous avons d'ailleurs pu constater qu'il n'est pas rare que certains élèves, durant un cours ou lors de travaux pratiques, fassent part à l'enseignant ou à d'autres élèves, d'éléments de l'expérience qu'ils ont vécus et qui rejaillissent à l'occasion d'une explication par l'enseignant ou de la confrontation à un matériel ou à une manière de faire différente de celle des professionnels qu'ils ont côtoyés : « nous en stage, on faisait pas comme ça » ; tel matériel dans mon entreprise, il était différent... Certains échanges, plus informelles, entre enseignants et élèves ou entre élèves ont lieu lors des pauses, des repas... Enfin, il y a parfois des discussions en dehors de la formation avec d'autres copains proches ou avec les parents.

Mais, dans tous les cas, d'après ce que nous avons observé et ce que nous en ont dit les élèves, il s'agit d'évocations très superficielles et succinctes de certains aspects ou moments du stage.

Ce qui frappe l'observateur, c'est la faible prise en considération de ces expériences dans le dispositif de formation : quelques échanges mais très restreints, la rédaction d'un rapport de stage.... Or Mayen et Mayeux (2003, 44) nous disent qu'« un consensus théorique, méthodologique et intentionnel » se dégage de la synthèse sur l'expérience qu'ils ont faite : « l'expérience doit être prise en compte et transformée pour donner son plein effet, et c'est le rôle de la formation de le faire ». De nombreux auteurs soulignent l'importance de ces situations de retour sur l'expérience dans les processus de construction des capacités (Pastré, 1999 et 2005a ; Caens-Martin, 2005 ; Mayen, 2000...). Ceci notamment parce qu'elles permettent de se mettre à distance de l'action réalisée pour revenir sur la manière dont on a compris la situation, dont on a agi... Elles permettent aussi de relativiser l'expérience et les pratiques singulières observées ou mises en œuvre pour accéder à une forme d'abstraction. Enfin, elles permettent d'atténuer la dimension émotionnelle ou affective attachée à la situation, parfois si aigüe qu'elle brouille complètement la représentation qu'un individu s'en fait.

Conclusion : Le stage... c'est la vie elle-même !

A l'issue de cette réflexion, il nous semble pouvoir affirmer que le stage constitue bien, pour les apprenants, une occasion de faire l'expérience du travail et du monde professionnel. C'est faire l'expérience en tant qu'acte d'éprouver quelque chose, de le ressentir (vivre le travail et ses conséquences « dans son corps et dans sa tête »). C'est l'occasion de se confronter au monde du travail pour savoir si l'on est prêt pour le travail ou si l'on continuera encore ses études. Mais c'est aussi faire l'expérience « en tant qu'essayer quelque chose », tester certaines hypothèses, tenter une voie possible pour son futur, quitte à l'abandonner a posteriori pour se réorienter.

Cette expérience peut générer des acquis, être marquée par des affects positifs, renforcer la confiance en soi parce que l'on a donné satisfaction dans son entreprise... Certains y découvrent même une partie du sens qu'il veulent donner à leur vie : « je ne veux pas travailler comme cela toute ma vie » ; « je ne pourrais pas travailler loin de chez moi » [la région où j'habite] ; ça m'a vraiment donné envie de réaliser tel projet professionnel....

Mais Mayen (2007) nous mettait déjà en garde contre une vision trop positive de l'expérience vécue, expérience qui peut parfois s'avérer sclérosante pour l'individu et destructrice pour son rapport à la formation. L'expérience est également faite d'ennui, de déceptions, de frustrations, de stress voire de souffrances (Mayen, 2006). Loin des discours mettant l'expérience sur un piédestal dans la perspective des apprentissages professionnels, les stagiaires nous rappellent aussi à quel point une expérience peut « fourvoyer, arrêter, fausser, rétrécir » le développement de l'expérience ultérieure (Dewey, 1968).

Dès lors, si beaucoup de chercheurs, de professionnels, voire d'hommes politiques pointent fréquemment du doigt les limites de la formation (initiale en particulier) dans la construction des capacités professionnelles, il ne faudrait pas qu'ils ignorent ce que les premières expériences vécues peuvent avoir de bloquant pour l'apprentissage d'un métier et la

constitution des expériences ultérieures. Si « Formation et expérience sont entremêlées » (Grasser et Rose, 9), c'est pour le meilleur et pour le pire. Elles ne sont pas toujours dans un rapport de complémentarité ou de substituabilité, comme le disaient ces auteurs, mais parfois dans un rapport de « destruction » de la première par la seconde.

Définitivement, entre expérience vécue et développement il y a un pas... : expérience ne rime pas forcément avec développement. La volonté d'intégrer au parcours scolaire des expériences du monde du travail ne doit donc pas se faire à n'importe quel prix, mais imaginer des gardes-fous pour limiter au maximum le risque d'une confrontation à des expériences destructrices... Certaines conditions sont nécessaires pour qu'une expérience devienne une expérience de qualité. Elles sont à rechercher dans les dispositifs de formation : dans la préparation, l'organisation du stage, dans son encadrement matériel, dans l'utilisation qui en est faite. Elles sont à rechercher chez les acteurs qui encadrent, suivent et évaluent ces stages. Elles sont à chercher dans « l'itinéraire de toute une vie » (Rubinstein, 2007) de chaque stagiaire, du sens qu'il est en mesure de donner au stage au regard de ses motifs et autres valeurs, fruits de ses expériences passées et germe pour ses expériences à venir.

Ainsi, si l'enseignement agit bien « pour donner une direction à l'expérience » (Dewey, 1968), l'expérience (du stage) agit en retour sur le sens (la direction) mais aussi le sens (la signification) des situations de formation comme des situations professionnelles qu'un apprenant rencontrera ultérieurement.

En définitive le stage, à certaines conditions, même s'il n'est « *pas forcément vécu comme (...) un super moment, après avec le recul, on se rend compte que (...) ça aide, ça apprend la vie enfin quoi* » (L après son stage). N'est-ce pas ça l'expérience ?

Bibliographie

Caens-Martin, S. 2005. « Chez moi on fait pas comme ça » : contribution de la didactique professionnelle à l'analyse du travail enseignant dans le guidage de l'expression de l'expérience vécue en entreprise par les apprentis *Actes des journées internationales sur l'information et l'éducation scientifiques. Chamonix 4-6 décembre.*

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

Grasser B. & Rose J. (2000). L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation. *Formation Emploi*, 71, 5-19.

Mayen, P. (2000). Les écarts de l'alternance. *Education permanente*, 141, 23-38.

Mayen P. & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoir*, 1, 15-56.

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

Mayen P. (2006). Évaluer avec l'expérience. In G. Figari & L. Mottier (Éd.), *Recherches sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 25-33). Paris : L'Harmattan.

Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. *Raison éducative*, 11, 83-100.

Métral, J.F. (2009, à paraître). Le développement professionnel en formation initiale : quelles médiations pour quelles évaluations ? L'exemple des formateurs du BTS Industries agro-alimentaires. In actes du 21^{ème} colloque de l'ADMEE Europe *Evaluation et développement professionnel*. Louvain : Université Catholique de Louvain. 21-23 janvier 2009.

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

Pastré, P. (2005a). 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. (2005b). Genèse et identité. In Rabardel P., & Pastré, P. (dir), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 231-259). Toulouse : Octares.

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

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In Rabardel P., & Pastré, P. (dir), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 11-30). Toulouse : Octares.

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

Wittorski R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.