

Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle

Work experience and professional development for young adults on training

Arbeitserfahrung und Entwicklung für junge Erwachsene in der beruflichen

Ausbildung

Experiencia del

trabajo y desarrollo para jóvenes adultos en formación profesional

Patrick Mayen et Paul Olry



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1872>

DOI : [10.4000/rechercheformation.1872](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1872)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 juillet 2012

Pagination : 91-106

ISBN : 978-2-84788-394-7

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Patrick Mayen et Paul Olry, «

Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle »,

Recherche et formation [En ligne], 70 | 2012, mis en ligne le 15 juillet 2014, consulté le 05 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1872> ; DOI : [10.4000/](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1872)

[rechercheformation.1872](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1872)

Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle

> Patrick MAYEN

> Paul OLRÉ

AgroSup Dijon, UP (Unité propre) Développement professionnel et formation (DPF)

RÉSUMÉ • Le développement professionnel de jeunes adultes est ici abordé à partir de l'expérience du travail qui la constitue. Est mise ici à l'épreuve l'idée de situation potentielle de développement, dans la confrontation au travail. Il s'en dégage l'hypothèse d'une situation sociale de développement, dont les caractéristiques sont passées au crible de l'activité des jeunes adultes considérés. Pour de jeunes adultes en formation professionnelle, l'expérience du travail serait ainsi une construction d'anticipations que proposeraient les particularités des contextes. C'est sur cette base qu'un développement professionnel s'opérerait.

MOTS-CLÉS • expérience du travail, apprentissage professionnel, développement des capacités professionnelles, jeune sans qualification

« *Au retour du stage en entreprise, les élèves ne sont plus les mêmes, ils ont changé. Ils sont plus mûrs et plus adultes...* » Ce type de propos est énoncé fréquemment par des professeurs et des formateurs de lycées professionnels et de Centres de formation par apprentissage (CFA). Ils expriment le constat d'un phénomène¹: celui des transformations qui résultent, pour les adolescents et jeunes adultes engagés dans une formation professionnelle, des expériences qu'ils font des situations professionnelles lors de leurs périodes de travail salarié, pour les apprentis, ou de stage, pour les lycéens.

Les données empiriques qui soutiennent les propos tenus dans cette contribution sont issues de plusieurs vagues de travaux conduits par les auteurs. Ils rapportent des analyses produites à partir d'observations des tâches, d'interactions en situation de production et/ou de réflexivité sur des traces de l'action. Ces données sont mises

1 Enquête préparatoire (2011) aux travaux de l'Agefa-PME et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale quant à « L'intégration du jeune dans l'entreprise », disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://www.agefa-pedagogie.org>>.

en perspective au regard de la notion de situation sociale de développement de Vygostki. L'analyse passe en revue les rapports réciproques qui lient univers du travail et univers de l'apprentissage.

1. L'expérience du travail en formation professionnelle : une situation potentielle de développement

Cet article a donc pour but d'étudier les phénomènes en jeu, constitutifs de cette forme d'expérience, dans le cadre spécifique de l'enseignement professionnel et de la formation professionnelle. On s'intéressera plus précisément, aux conditions et processus d'apprentissage et de développement, autrement dit, à la nature des situations proposées à l'expérience de jeunes adultes et à la nature de l'activité qu'elles peuvent engendrer chez eux, à cette période de leur vie, puis au potentiel d'apprentissage et de développement de ces situations.

1.1. Le développement par l'expérience des situations professionnelles à une période de la vie

Recourir à la notion de développement est difficile et risqué. La notion de développement est utile pour décrire des transformations que la notion d'apprentissage ne restitue pas entièrement. Sa signification est inspirée de la notion de situation sociale de développement (Vygotski, 1985). Dans cette perspective et pour notre propos, le développement peut être défini en trois points. Tout d'abord, il peut être abordé comme la transformation des relations qu'une personne entretient avec son environnement : ici, la transformation des relations que des adolescents et jeunes adultes entretiennent avec leur environnement, à partir d'un changement important qui se présente dans leur parcours, à savoir le passage en formation professionnelle et l'expérience des situations professionnelles qu'ils peuvent faire dans ce cadre. Ensuite, le développement des relations avec l'environnement, à cette période particulière de la vie, suppose non seulement un élargissement de l'environnement avec lequel des relations se font, mais aussi une transformation de la place qu'on occupe dans et par rapport à cet environnement, des activités possibles avec lui, des capacités pour agir, des modes de pensée, de raisonnement et d'action, des formes de relation avec les autres. Enfin, on peut penser que le développement est lié à l'évolution d'une certaine manière de se percevoir et de se percevoir de manière satisfaisante, satisfaction résultant d'expériences vécues de manière suffisamment bonne et engendrant des effets également gratifiants : reconnaissance, extension et développement des capacités et du champ des actions possibles, découverte et mobilisation de modes de raisonnement, de connaissances et d'usages du corps et de la pensée, intérêt pour apprendre, appartenance à des groupes nouveaux, position sociale assumée différente.

Il ne s'agit donc pas de comprendre comment les jeunes adultes apprennent le métier, mais de comprendre les transformations des relations avec leur

environnement entraînés par les expériences en situations professionnelles qui se présentent dans leur parcours de formation. Les processus d'apprentissage et les apprentissages eux-mêmes entrant, pour une part, dans les transformations.

L'expérience en situations professionnelles est à examiner en relation à la dynamique dans laquelle les élèves et apprentis sont engagés à cette période de leur vie. L'expérience qui leur arrive est l'interaction entre les caractéristiques des situations qui entrent dans le champ de leur activité et la dynamique de leurs caractéristiques propres à cette période de leur vie.

1.2. La situation et ses potentiels

Le concept de situation est un concept fondateur en didactique professionnelle (Pastré, 1999 ; Mayen, 2002 ; 2004 ; Mayen & Olry, 2012 ; Olry, 2004, 2012 ; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Il désigne ce avec quoi une personne est amenée à agir. Dans une perspective de formation professionnelle, les situations de travail sont la finalité de la formation car ce sont elles, comme l'écrit Pastré (1999, *ibid.*), « qui sont à apprendre », mais elles sont aussi le moyen des apprentissages et du développement, puisqu'on peut « apprendre d'elles ». Le concept de situation potentielle de développement ou celui de potentiel de développement d'une situation (Gagneur, 2009 ; Mayen & Gagneur, 2010) désigne ce par quoi les caractéristiques d'une situation donnée peuvent engendrer (ou pas) des processus d'apprentissage et de développement, lorsqu'elles entrent dans le champ de l'activité d'un professionnel ou futur professionnel. Une situation est un environnement délimité avec lequel une personne est en interaction. La situation est cette configuration physique, institutionnelle, technique, sociale dans et avec laquelle un professionnel est amené à agir. C'est une forme sociale, unité relativement circonscrite mais susceptible d'évolutions, faite de propriétés relativement stables et identifiables. L'expérience qui se constitue est à entendre, d'abord comme une certaine forme de situation qui se présente aux jeunes adultes, élèves ou apprentis, proposée et imposée, avec ses caractéristiques (professionnelles, sociales, etc.). Cette expérience leur arrive à eux, à une période de leur vie, expérience avec laquelle et de laquelle ils font quelque chose et qui contribue aux processus de transformations qui les affectent.

La situation est en jeu dans le développement parce que la possibilité de pouvoir y agir, d'y investir de soi et d'y réaliser des motifs (Clot, 2008), est conditionnée par les transformations nécessitées par la participation aux relations sociales. Au sein de celles-ci, se jouent la découverte et l'appropriation d'instruments (notamment sémiotiques) qui la composent dont il faut savoir se servir pour y agir de manière satisfaisante : systèmes de signes, règles et normes, jeux de raisonnement et de pensée, jeux de langage, concepts, connaissances locales et plus générales sur les gens et les choses.

1.3 La situation sociale de développement

« La situation sociale de développement représente le point de départ de tous les changements dynamiques qui se produisent dans le développement pendant une période donnée » (Vygotski, 1998). Pour Vygotski, écrit Chaiklin, « la situation sociale de développement est caractérisée par une contradiction entre les capacités de l'enfant à ce moment précis, ses besoins, ses désirs, d'une part, et, de l'autre, les demandes et les possibilités qui sont celles de l'environnement » (2011, p. 42-43). Les demandes et les possibilités (qui incluent les obstacles potentiels qui réduisent les possibilités) sont liées aux caractéristiques des situations sociales, c'est-à-dire des formes de vie sociale stabilisées qui composent le monde humain. Les « demandes » d'une situation sont de natures différentes : elles « demandent » à une personne qu'elle adopte une certaine perspective, tienne un rôle, occupe une certaine position, entretienne un certain type de relation aux objets, phénomènes, acteurs, de la situation, qu'elle raisonne (utilise des formes de raisonnement, des concepts, des règles et des signes), suive des règles d'interprétation et d'action, vise des buts et déroule des actions adéquates aux fonctions et conditions « externes » de la situation, et utilise les artefacts de manière conventionnelle et/ou efficace dans la situation.

Porté par son intérêt pour la notion de situation sociale de développement, en relation avec l'âge dans l'enfance et l'adolescence, Vygotski introduit à ce sujet la notion de « période critique ». Chaiklin (p. 119) écrit que Vygotski s'est beaucoup intéressé aux points d'articulation dans le développement où se produit une transformation rapide et profonde du fonctionnement mental et social. Des phénomènes assimilables à ces périodes critiques peuvent être identifiés pour des adultes, notamment au travail ou en formation (Weill-Fassina et Pastré, 2004 ; Mayen, 2008). Nous avons appelé situations potentielles de développement cette conjonction entre les conditions externes qui, comme l'écrit Vygotski (1985) « déterminent les modalités concrètes selon lesquelles la période critique se manifeste puis disparaît » et la logique interne de la dynamique de la vie professionnelle (ou sociale) d'une personne (ses motifs, ses capacités) à une période donnée. Plus que de conjonction, nous parlons de rencontre pour désigner le processus de configuration d'une situation. Les caractéristiques d'une personnalité en mouvement rencontrent les attentes et les possibilités ouvertes par l'interaction avec l'environnement, dont elle perçoit les attentes et les ressources, en est affectée, et fait quelque chose de, sur, et avec cet environnement. Cette rencontre est donc fonction de la nature de l'expérience que les personnes ont et font de l'environnement (la nature de l'interaction).

Ainsi, notre but est de comprendre le rôle que Vygotski attribue à la situation sociale comme relation porteuse d'un développement coordonné à cette période donnée du mouvement de sa vie, entre une personne et cet environnement. Pour ce faire, il nous paraît indispensable d'approfondir la nature des conditions externes

de la situation : comment et de quoi est constitué l'environnement ? Ou encore : qu'est-ce qui est donné à vivre ? La question ne sert pas seulement à identifier sur quoi portent les processus de transformation, mais aussi à identifier les conditions par lesquelles les transformations sont stimulées, dirigées et orientées. Autrement dit, il s'agit, au-delà du repérage de ce qui est à s'approprier, de dégager également ce sur quoi les processus de transformation peuvent s'étayer.

2. Méthodologie

L'analyse qui est présentée dans cet article est issue d'un ensemble de travaux. Les premiers sont consacrés aux formations par alternance, et notamment, consacrés aux apprentissages en situation de travail (Mayen, 2000, 2002 ; Olry, 2002 ; Astier, 2006 ; Olry-Louis & Olry, 2011). Cette première vague de chantiers constitue le fonds de pré-enquête, sur lequel nous nous sommes retrouvés au regard de la question des situations sociales de développement. Les seconds sont issus de chantiers consacrés aux difficultés scolaires et au décrochage scolaire pour des élèves ou apprentis engagés dans des formations professionnelles (Mayen, 2010). Les données recueillies pour ce dernier type de chantier, consistent en investigations conduites avec différentes catégories d'acteurs : des équipes d'enseignants et formateurs engagés dans des initiatives visant à lutter contre différents types de difficultés scolaires ou engagés dans des actions de prévention du décrochage scolaire. Le corpus est constitué par l'analyse d'une trentaine d'initiatives présentées, exposées et analysées par les équipes, d'une série d'entretiens conduits avec des formateurs, enseignants ou cadres, de l'analyse de réunions de regroupements d'équipes intervenant en cours ou en fin de projets. Les données consistent aussi en entretiens avec des élèves ou apprentis à propos de leur vie en formation, en stage ou en entreprise. Enfin, quelques observations ont été faites de situations d'information ou d'orientation dans lesquelles des représentants d'établissements d'enseignement ou de formation professionnels présentaient la filière de formation (Pin & Trollat, 2013, à paraître).

Dans ces corpus constitués sous l'angle de l'expérience du travail, nous avons d'abord cherché à identifier les attentes et leur corollaire, les expériences satisfaisantes et décevantes qui nous informent à la fois de la relation que les jeunes adultes entretiennent avec les situations de formation professionnelle dont ils vont avoir à faire l'expérience et de l'expérience et de ce que cela a entraîné pour eux.

3. Le passage en formation professionnelle, une étape caractéristique des parcours

Le passage en formation professionnelle et l'expérience des situations de travail correspond à une période définie qui intervient pour un grand nombre d'élèves ou d'apprentis, à l'âge de 15-17 ans et s'accompagne de changements nombreux : du collège au lycée professionnel ou au CFA, vers une finalisation professionnelle de leur formation, autres classes d'âge à fréquenter, autre statut pour les apprentis

(statut salarié sous contrat d'apprentissage). Ces différents éléments réunissent les composantes d'une structure de situation nouvelle identifiée comme telle et associée à une période de la vie assez bien définie. On s'éloigne des formes plus scolaires identifiées à des catégories de populations plus jeunes.

Ce passage est décrit par les jeunes adultes qui s'y engagent (ou y sont engagés) comme rupture avec le cadre ancien. Pour ceux qui ont des expériences scolaires douloureuses et/ou des expériences adolescentes difficiles, le passage est attendu.

On passe d'une période à une autre et celle qui vient correspond à la période d'âge dans laquelle on entre. Elle est souvent présentée avec des promesses d'orientations possibles (dans les discours tenus par les responsables des lycées et CFA, par les acteurs chargés), alors que les affectations se font par défaut si les élèves ne semblent pas en mesure de suivre la filière générale. Pourtant, même pour ceux-ci, le changement peut être attendu et vécu comme une situation possible de transformation et d'ouverture de possibilités.

4. Le monde professionnel : faire quelque chose

L'une des attentes les plus explicites s'exprime dans la relation d'opposition suivante : « on ne nous fait rien faire », « on ne fait rien », « on ne travaille pas » ou « on n'apprend rien » qui qualifie le monde scolaire, d'un côté et « faire quelque chose », « travailler » ou « apprendre quelque chose d'utile » qui qualifie les possibilités ouvertes par la formation professionnelle et plus particulièrement par les séquences en milieu professionnel.

D'autres propositions (assertées) -et les attentes qui en découlent- peuvent être spécifiées : « on ne fait rien », « on reste assis », « on écoute » ou « ça sert à rien » qui qualifie autant la manière par laquelle la situation scolaire est qualifiée qu'une position assignée. Elles sont opposées à : « on travaille » (désignant certains types d'action dans certaines situations), « on fait quelque chose » (désignant des résultats palpables) ou « on apprend » (désignant des actions qu'on peut effectuer qu'on ne savait pas et ne pouvait pas effectuer auparavant).

4.1 Les situations professionnelles, des situations finalisées

L'une des premières caractéristiques de la formation professionnelle et des séquences en milieu professionnel concerne la finalisation. Elle se déploie selon une série de modalités. Nous les illustrerons par le recours à plusieurs exemples de verbatim d'apprentis explicatifs du vécu des séquences en formation professionnelle.

La formation, qui conduit à un diplôme professionnel (même s'il n'est pas une garantie de réalisation des souhaits d'orientation) paraît finalisée aux yeux des jeunes adultes, et elle a un sens. Le stage ou le travail pour un apprenti sont eux aussi finalisés. Finalisés parce qu'ils trouvent d'abord place dans une formation professionnelle qui a des finalités professionnelles, finalisés ensuite par l'intention

d'apprendre pour faire le travail correspondant à l'emploi et au métier, finalisés enfin par les buts propres à un lieu de production de biens ou de services. Ainsi pour cet apprenti lamineur : « *le but de mon travail (localement), c'est de maintenir les réglages généraux : la vitesse du train, l'engagement-désengagement de la bande et la pression de serrage et surtout le point neutre. Ce qui m'importe c'est le produit* » dit-il. Mais dans le même temps, il nous signale : « *que par rapport à la cage 4, je demande des détails sur une liste de repères ; je demande tout ce qui n'est pas marqué* » [Ndr : dans les manuels de procédures, manuels qualité, fiches TPM]. Il a donc l'intention d'apprendre. Enfin, il est explicite sur les finalités professionnelles de sa formation : « *à l'entrée du 5 cages (un laminoir à froid), ce que j'ai appris, c'est le cognage de bande par rapport aux rives, quand la bande sort, quand il y a trop de serrage par rapport au déhanchement en biais, quand ça frise en fonction du serrage. C'est là où on risque de casser* » (Olry, 2002).

Deuxième forme de finalisation : alors que le travail scolaire est un travail « pour soi » fondamentalement individuel, le travail en situation professionnelle est d'abord fait « pour d'autres ». Les résultats sont secondairement pour soi, alors qu'ils sont prioritairement pour la structure professionnelle et pour ceux pour qui elle produit : clients, usagers, patients, bénéficiaires. L'adressage du travail peut être tourné vers le maître de stage ou d'apprentissage, les collègues, la hiérarchie, les bénéficiaires et les enseignants qui évaluent et accompagnent l'expérience en situation professionnelle.

Les résultats du travail sont souvent dus à une combinaison d'actions collectives et la responsabilité de chacun est, dans une certaine mesure plus activement requise. La coopération est nécessaire et encouragée. C'est le contraire de la plupart des situations scolaires qui sont individuelles. On fait le travail pour soi, en dehors de toute coopération avec d'autres, la responsabilité dépend de soi seul, les résultats sont personnalisés pour des tâches et des critères évaluatifs qui sont cependant les mêmes pour tous. On retrouve ici un des repères du développement identifiés par Weill-Fassina (2000) et Weill-Fassina et Pastré (2004, op.cit.) : élargissement et transformations des relations avec les autres.

Ainsi, un apprenti papetier nous a-t-il moins présenté son travail comme une affaire personnelle (« *Le raffinage en fait, c'est une recette de cuisine* » nous dira-t-il), que comme un travail à faire avec d'autres pour ne pas faire du « sale boulot » : « *j'ai fait la formation conducteur en double. Avec Alain, c'est bien parce que je peux faire des essais et des erreurs : c'est possible avec lui alors que dans les autres équipes c'est du sale boulot ! En fait ce qui est important c'est ne pas avoir peur que ça casse. En double ailleurs, il faudrait que celui qui apprend ne soit pas l'esclave !* » (Olry, 2002, op.cit.).

Un autre aspect est rapporté par une apprentie petite enfance dans le rapport cette fois à l'usager : « *il faut aussi avoir un œil sur les enfants parce que t'es dans*

la salle pour nettoyer mais t'es pas que pour nettoyer, parce que il y a des enfants autour » (Astier & Olry, 2001).

Enfin, bien que cela puisse varier en fonction des domaines professionnels, la finalisation du travail possède une autre caractéristique : « les effets de l'action sont plus accessibles ». On connaît l'importance pour l'apprentissage de la mise en relation des moyens et des fins (Dewey, 1975 ; Bruner, 1983), autrement dit des moyens mis en œuvre pour obtenir un résultat et de la comparaison entre une forme d'action et ses effets. Globalement, même si tous les apprentis ne deviennent pas des professionnels experts en tous cas pas dans tous les domaines, ils deviennent progressivement capables d'atteindre les buts qui leur sont fixés, de réaliser et de réussir les tâches et d'obtenir des résultats concrets. Non seulement les tâches peuvent être concrètement réalisées et donner des résultats identifiables et reconnus, mais en outre, cela permet de constater les progrès des apprentissages et des capacités en train de se construire.

Dernier point relatif à la finalisation : ce que l'on peut appeler les fins d'apprentissage sont aussi des « fins finies » (Dewey, *ibid.*). D'une part, le temps du diplôme et de la formation est défini, avec son échéance, d'autre part, le champ de ce qu'un professionnel est capable de faire est lui aussi définissable. Quand bien même il est courant d'entendre qu'il faut toute une vie pour être un vrai professionnel dans certains métiers, il est en réalité possible de devenir un professionnel acceptable dans un terme beaucoup moins lointain. C'est possible progressivement, pour certaines tâches, puis d'autres, pour lesquelles, à un moment donné, le seuil est fixé, atteint. Le temps de l'apprentissage de l'action est terminé ; les efforts peuvent ne plus porter que sur l'action. Les capacités pour agir sont entretenues par la répétition des occasions de faire, refaire, affiner et ajuster l'action aux tâches. Ce qui est appris, ce qui a donné lieu à l'effort, est promis à servir dans la durée. Là encore, cela s'oppose à la dynamique scolaire ou, d'une année sur l'autre, les mêmes disciplines se représentent toujours à refaire sans que le seuil final soit jamais identifié ni atteint (on pourrait toujours en apprendre plus). Ajoutons que dans le cadre d'une action professionnelle, ces mêmes disciplines sont alors finalisées par les actions concrètes à réaliser. Écoutons une responsable de crèche : « *l'apprentissage des maths, il faut savoir compter si il y a des dosages par exemple ; dans le cadre d'une profession comme la nôtre, même si on ne s'en sert pas beaucoup, c'est quand même important de savoir diviser. Si on dit qu'il faut tant de grammes d'aspirine par jour, il faut savoir diviser pour savoir combien de prises je vais donner.* »

Ces finalisations perceptibles et concrètes ne sont pas pour autant statiques. Le champ des finalités s'ouvre à nouveau autrement. Comme on vient de le voir, les besoins d'apprendre et de se former, de poursuivre des études peuvent émerger parce que leur nécessité est découverte dans l'exercice même du travail. Dans un autre sens, le champ des finalités s'ouvre au sein même du travail, du travail dans l'entreprise, du travail pour le client ou le bénéficiaire, du travail et du métier dans

la société. Kunegel (2011) montre ainsi qu'un seuil important est franchi lorsque les apprentis mécaniciens se représentent le véhicule comme la voiture du client.

Dans toutes ces situations, on pourrait décrire la situations sociale de développement en deux mouvements, un mouvement de finalisation concrète, plus proche et plus atteignable, suivi d'un mouvement de développement de finalités plus lointaines, plus générales, socialement élargies au métier, à la société. Le premier mouvement intervient comme un mouvement intermédiaire. Ces précisions sont importantes car elles amènent à penser ces situations sociales de développement non comme des situations à moindre valeur développementale que des situations d'enseignement général, mais comme des situations au potentiel de développement important et comme des situations transitionnelles de développement.

4.2 Les situations professionnelles, des situations cadrées

La deuxième fonction manifeste des situations professionnelles, c'est qu'elles définissent des statuts, des places, des rôles et des positions qui sont rattachées à l'âge adulte, nouvelles vis-à-vis de l'expérience des jeunes adultes, distinctes des statuts, places, rôles et positions d'élèves mais aussi d'enfants de la famille ou d'autres scènes de la vie. Statuts, places, rôles et positions semblent plus distincts alors que dans le monde scolaire, leurs contours pouvaient être mal définis ou peu compréhensibles. Ils paraissent moins uniformes (qu'à l'école) car plus spécifiquement liés à un secteur professionnel, à un métier, une catégorie d'emploi. En outre, ils apparaissent un peu plus ouverts, au sens où les places attribuées dans le monde scolaire semblent susceptibles d'être redistribuées et au sens où les rôles supposent des modes de comportements et des capacités d'un autre ordre que ceux de l'école. En énonçant ces caractéristiques, nous devons rappeler qu'elles sont d'autant mieux mises en évidence qu'elles ne sont parfois pas au rendez-vous. On mesure alors la déception que peut causer tout ce qui va dans le sens opposé. Ainsi, butant sur un geste réputé simple de calage d'un cadre sur presse, une apprentie est-elle plus interpellée sur le fait que « *pour un sérigraphe, la pression se prend à la main* (et non par des réglages de l'installation, ndr.) » (Astier & Olry, 2001).

Les sources de déception peuvent être nombreuses. Le statut de stagiaire ou d'apprenti peut s'accompagner de l'attribution d'une place étriquée ou dévalorisée, d'une position d'exécutant, de bouche-trou, d'exécuteur des boulots dont personne ne veut, de main-d'œuvre à bon marché. « *Je ne fais que le sale boulot ! Personne ne m'explique rien. C'est comme si j'étais transparent* », nous dira un apprenti débutant en menuiserie (Olry, 2002, op.cit). Le rôle peut être perverti parce que le rôle tel qu'il semble être défini pour l'emploi ou pour ceux qui sont dans l'emploi ne correspond pas à celui qu'il est permis d'endosser à l'apprenti. Mais il peut aussi être trop grand et celui-ci, sans aide, peut ne pas se sentir (et ne pas se révéler) déjà capable de l'assumer. Il peut être trop étroitement lié aux intérêts de la structure professionnelle et ne pas prendre en compte le statut d'élève ou d'apprenti avec

les exigences mais aussi les droits qui lui sont liés. Il peut aussi être trop indéfini et insuffisamment exigeant. S'il n'y a rien ou peu à faire, ou si aucune exigence n'est posée, si les activités de l'apprenti ou du stagiaire ne n'entrent pas pour quelque chose d'utile, voire nécessaire dans le flux productif de la situation de travail, c'est qu'elles ne valent guère.

On peut comprendre la valeur des formations par apprentissage au rôle productif donné à l'apprenti et à son insertion rapide dans le groupe des personnels productifs. Il y a à faire et on compte sur lui. Il est là pour travailler et occuper une place de producteur. Comme l'écrit Clot (2008), pour qu'un jeune adulte puisse avoir à se hisser « une tête au dessus de lui-même », encore faut-il que les conditions le permettent, voire l'exigent.

4.3 Les situations professionnelles : une certaine continuité

Les situations professionnelles offrent l'opportunité de la continuité. Celle-ci est une dimension créatrice de l'expérience (Dewey, 2011).

Les parcours de formation sont segmentés. Les durées de stage obéissent aux descripteurs du référentiel. S'y ajoute une segmentation propre aux disciplines. Chacune d'elle propose une structuration qui est aussi une progression, pour acquérir les notions requises par le référentiel de formation. Les situations professionnelles se spécifient au contraire par le flux qu'elles imposent. Cette tension qu'elles introduisent par « ce qui est à faire » dans l'activité de l'apprenti, mettent d'abord par contraste tous les apprentis dans une dynamique semblable. Ils sont confrontés collégalement, mais solitairement, à l'étrangeté d'un autre monde. La singularité des lieux, de l'organisation accueillante, se double d'une expérience simultanément vécue par tout le groupe. Voici ce qu'un stagiaire (boucher) en dit : « *Personnellement [au travail] j'y arrive moins bien parce que je n'ai pas l'habitude déjà, et puis je trouve un peu plus difficile comme ça, parce qu'on enlève morceau par morceau et quand il reste un ou deux morceaux sur la carcasse, c'est bien plus difficile d'enlever l'autre moitié du poulet qui reste sur la carcasse parce que ça fait une espèce de contrepoids et la carcasse elle tombe et on peut moins bien travailler [...] Tandis qu'à mon lycée, je pense qu'on en faisait trop. Il fallait qu'on désosse et qu'on découpe, enfin qu'on arrache la carcasse en deux, comme j'ai fait à la fin, pour vider, pour enlever la graisse, tout ça, et ça, je pense que c'est trop en faire* » ; « *Ici, il faut droper* » (Astier & Olry, op.cit.).

Ce flux continu est souvent cyclique : une incompréhension, une difficulté de manipulation, la précision d'un geste sont ainsi cent fois remis sur l'ouvrage. Les mille et un incidents, les pannes, ruptures, problèmes, par-delà la suspension qu'ils imposent, participent de la construction par l'apprenti des événements du travail. Comme l'indique Farge (2003), l'apprenti donne à cette occasion une épaisseur temporelle à l'événement, en identifiant progressivement le faisceau de causalités

antécédentes et le faisceau de conséquences, qui lui en donnent la compréhension progressive.

Enfin, les situations vécues sont professionnelles. Au cours des stages ou périodes en entreprise se rejouent des affiliations de groupe d'âge, ou d'attribution de position d'apprenti, dans une confrontation à l'activité au travail. L'apprenti est rarement seul dans sa position au travail. Il travaille sous le regard des autres, parce qu'il est novice et parce qu'il participe au travail de tous. Enfin, parce que l'apprenti est un facteur potentiel de discontinuité, son affiliation professionnelle est porteuse d'un enjeu de continuité des situations.

4.4 Les situations professionnelles : un système de relations sociales réglées

Bien que le statut d'apprenti ou de stagiaire n'entraîne souvent qu'une inclusion partielle des nouveaux dans le flux du travail commun, les apprentis n'en sont pas moins soumis aux cultures locales de l'atelier, du service, de l'équipe, etc. Linhard (1979) met en évidence l'apprentissage de la régulation des collectifs dans le suivi de la cadence. Si l'on « en est » (du collectif), alors on calque son rythme sur celui du groupe. À l'apparent opposé, Laville (1993) insiste sur les conditions de l'appartenance productive, notion intégratrice qui signale le lien tissé chemin faisant entre les professionnels. Ce lien se constitue ainsi en un ensemble d'obligations réciproques, de prescriptions échangées, reposant sur des représentations proches non seulement de ce qui est à faire, mais également de l'action qui convient. Dans le travail, si un résultat est attendu de l'action, si des effets de l'action sont escomptés, d'autres adviennent qui font exister une socialité avec ses règles et son périmètre de validité. Les situations professionnelles en sont le révélateur. Un jeune apprenti de la sidérurgie nous dit ainsi : « *à ce poste, il n'y a plus rien à faire pour le produit. Mais en plus, il ne faut rien dire ; c'est à ce prix-là qu'on t'explique [...] Mais moi pour savoir, j'observe comment fait l'ancien* » (Olry, 2002, op.cit.).

Comme le souligne Mayen (2007), les situations se caractérisent par leur diversité, c'est-à-dire qu'elles ne se répètent jamais à l'identique ; leur variabilité dans le sens où le contexte change toujours ; leur extensivité au moment de la réalisation de l'action pour prendre en compte plusieurs champs.

C'est pourquoi une situation peut être définie par une fonction liée à un ou plusieurs buts, un espace (atelier, service, bureau, etc.), des tâches à accomplir qui ne sont pas forcément définies, en tout cas explicitement et des règles et des principes.

Dans cette perspective, l'apprenti fait l'expérience des situations professionnelles dans une tension entre un niveau contextuel où la situation échappe et un niveau actionnel lié aux façons de prendre et de faire avec cette situation. Par sa position, l'apprenti est *a priori* engagé dans des apprentissages et non complètement dans l'action professionnelle.

L'expérience de l'apprenti se construit aussi par et dans les relations sociales en situation, dans le but de lui faire partager le point de vue du groupe professionnel, de lui permettre la saisie de certaines propriétés du réel, dans le cadre d'une activité historiquement et socialement située. Pour Astier (2006), l'activité est située mais aussi « situante » dans un monde professionnel entendu comme un « ensemble d'arrière-plans conceptuels, axiologiques et praxiques qui forment un système avec les objets de l'action » (Béguin, 2004). C'est une part de ce qui fait la compétence au travail, tant l'activité qui se mène à plusieurs nécessite d'allants de soi entre pairs, pour être économes en gestes et communications au profit du résultat. Si l'apprenti apprend le travail, il apprend dans le même mouvement le monde qui compose ce travail.

Conclusions

Nous avons voulu montrer ici un certain nombre de conditions qui, pour de jeunes adultes et à cette période de leur vie, peuvent constituer des situations sociales de développement. À ce jour en France, l'entrée en formation professionnelle n'est pas le premier choix pour une partie des élèves qui y sont engagés. Néanmoins, ce qui nous a surpris et que nous avons essayé de restituer ici, c'est que, même pour des élèves ou apprentis qui n'auraient pas choisi leur orientation dans une voie professionnelle, des attentes de changements et des attentes de situations « au-dessus de leur tête », se manifestaient souvent. On peut faire le constat que ces attentes ne sont pas toujours déçues et qu'elles ne sont pas non plus toujours satisfaites. Les expériences peuvent être satisfaisantes et engendrer des effets de développement jugés inattendus, espérés mais parfois sans y croire, et pourtant advenus. L'expérience en milieu professionnel est une expérience en rupture avec les expériences vécues jusque-là à cette période d'âge.

Cette rupture aux effets incertains, s'explique par les possibilités de finalisation de l'activité, des apprentissages, qui n'avaient guère été vécues jusque-là, pas plus dans le cadre scolaire, que dans le cadre de situations valorisées par la société et le monde adulte. De soudaines possibilités d'investir de soi, de son intelligence, de ses capacités, de raisonner et de réfléchir attentivement, de composer consciemment et volontairement avec des contraintes sociotechniques, des phénomènes naturels ou culturels réglés sont découvertes. Elles avaient jusque-là fait défaut ou, tout simplement ne s'étaient pas présentées parce que ce n'était pas encore le moment.

Nous avons précisé une chose en cours d'article. Il se peut que, par rapport à une certaine trajectoire prototypique de croissance et de développement des jeunes adultes, le passage par l'expérience des situations professionnelles et du travail ne soit qu'une voie annexe. On peut cependant constater deux choses qui ne sont pas antinomiques : pour certains, cette expérience intervenant à cette période de leur vie comporte autant ou plus de potentiels que les expériences scolaires. Pour ceux-ci et pour d'autres, ces expériences peuvent aussi être pensées comme des expériences

transitionnelles. En passant par la voie de la formation professionnelle et en vivant l'expérience de situations de travail, c'est comme si des possibilités d'expérimenter et de développer certaines formes d'activités n'avaient pas pu être expérimentées jusque-là de manière suffisamment bonne, ou n'étaient pas tout à fait dans la zone de développement proche de ces jeunes adultes. De fait, on pourrait constater que le passage par le concret, les *fins* proches et concrètes, palpables, les univers cadrés et encadrés, les règles d'action et les concepts pratiques, constituent des formes régressives. Elles le seraient au regard des capacités abstraites, des *fins* lointaines, des univers ouverts de la science, des disciplines, des concepts que Vygotski (1985) appelle parfois les concepts « de plein droit ». C'est principalement à ce type d'expérience que sont confrontés de nombreux jeunes adultes en situations professionnelles. En même temps, comme nous avons essayé de le montrer, le potentiel des situations professionnelles peut ne rien avoir à envier à d'autres types de situations du point de vue des modes de raisonnement exigés, des formes sociales à découvrir, interpréter et occuper.

Patrick MAYEN

patrick.mayen@educagri.fr

Paul OLRY

paul.olry@educagri.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ASTIER P. (2006). *Activité et formation*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, université de Lille 1.
- ASTIER P. & OLRY P. (2001). *La mobilisation des savoirs généraux présentés en CFA par les apprentis en situation de travail*, Rapport d'étude en réponse à la commande du ministère de l'Éducation nationale, DescoA7, Paris : CNAM.
- BÉGUIN P. (2004). « Mondes, monde commun et versions des mondes », *Bulletin de psychologie*, vol. LVII, fasc. I, n° 469, p. 45-48.
- BRUNER J. (1983). *Savoir dire, savoir faire*, Paris : PUF.
- CHAIKLIN S. (2011). Social Scientific Research and Societal Practice: Action Research and Cultural-Historical Research in Methodological Light from Kurt Lewin and Lev S. Vygotsky. *Mind Culture and Activity*, 18 (2), p. 129-147.
- CLOT Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF-TH.
- DEWEY J. (1975). *Démocratie et éducation*, Paris : Armand Colin.
- FARGE A. (2002). « Penser et définir l'événement en histoire », *Terrain*, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://terrain.revues.org/index1929.html>>, consulté le 19 décembre 2012.

- GAGNEUR C.-A. (2009). *Apport de la didactique professionnelle a l'analyse des interactions entre science et pratique : le cas de viticulteurs en évolution vers une agriculture durable*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.
- LAVILLE J.-L. (1993). Participation des salariés et travail productif. *Sociologie du travail*, vol. XXXV, n° 1, p. 27-47.
- LINHARD R. (1979). *L'établi*, Paris : Minuit.
- MAYEN P. (2000). « Travail concret, pensée abstraite », *Nouvelle revue de l' AIS*, n° 12, p. 59-67.
- MAYEN P. (2002). « Le rôle des autres dans le développement de l'expérience », *Éducation permanente*, n° 151, p. 87-107.
- MAYEN P. (2004). « Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle », in P. Rayou et J.-F. Marcel, *Recherches contextualisées en éducation*, Paris : INRP.
- MAYEN P. (2008). « Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement » in, P. Pastré & Y. Lenoir (dir.), *Didactique des disciplines et didactique professionnelle*, Toulouse : Octarès.
- MAYEN P. & Gagneur, C.-A. (2010). « Le territoire est-il une situation de développement ? », *Éducation permanente*, n°184/3.
- MAYEN P. (2010). « Les difficultés scolaires, une situation ordinaire », in *Ministère de l'Agriculture, de l'alimentation, de la Pêche, de la Ruralité et de l'Aménagement du territoire : apprendre à sa mesure*, Paris : DGER, p. 58-123.
- OLRY P. (2002). « Apprentissages opportunistes au travail », *Revue française de pédagogie*, n° 138, consultable sur Internet à l'adresse suivante : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_3.pdf>.
- OLRY P. (2004). « Chercheurs, praticiens et situations professionnelles », in P. Rayou et J.-F. Marcel, *Recherches contextualisées en éducation*. Paris : INRP.
- OLRY-LOUIS I. & OLRYP. (2011). « Transmettre la relation de service par l'interaction tutorale : le cas des facteurs », *Psychologie du travail et des organisations*, vol. XVII, n° 3.
- OLRY P. (2012). « La situation professionnelle : entre invariance et perspective », *Phronésis*, vol. I, n° 1, consultable sur Internet à l'adresse suivante : <<http://www.erudit.org/phronesis/>>.
- PASTRÉ P. (1999). « Apprendre des situations », *Éducation permanente*, n° 139.
- PASTRÉ P. (2011). *La didactique professionnelle*, Paris : PUF.

- PIN J.-P. & TROLLAT A.-F. (2013). « Orienter et enseigner : des fonctions connexes ? Le cas des professeurs principaux de l'Enseignement agricole », in P. Olry & J.-F. Marcel, *Recherches en éducation et formation : le vert savoir*, Dijon : Éducagri ; Agora Recherches.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*, Paris : PUF.
- VERGNAUD, PASTRÉ P. & MAYEN P. (2006). « La didactique professionnelle », note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.
- VYGOTSKI L. S. (1985). *Pensée et langage*, Paris : la Dispute.
- VYGOTSKI L. S. (1998). *Théorie des émotions : étude historico-psychologique*, Paris : L'Harmattan.
- WEILL-FASSINA A. & PASTRÉ P. (2004). « Les compétences professionnelles et leur développement », in Falzon P. (dir.), *Ergonomie*, Paris : PUF, p. 213-231.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

Work experience and professional development for young adults on training

ABSTRACT • The professional development of young workers is here addressed from the perspective of work experience. The idea of developmental potential of the work situation is put to the test. We assume a social situation of development whose characteristics are examined through the professional activity of the young adults considered. The work experience of young adults might be the product of anticipations based on contextual particularities and it is on this basis that professional development might occur.

KEYWORDS • work experience, apprenticeship, skill development, unqualified young people

Arbeitserfahrung und Entwicklung für junge Erwachsene in der beruflichen Ausbildung

ZUSAMMENFASSUNG • Die berufliche Entwicklung von jungen Erwachsenen beruht auf derer Arbeitserfahrung. Wir überprüfen die These einer potentiellen Situation der Entwicklung in der Konfrontation mit der Arbeit. Daraus bieten wir die Hypothese einer sozialen Situation der Entwicklung an, deren Merkmale genau unter der Lupe genommen werden. Für junge Erwachsene in der beruflichen Ausbildung bestünde somit die Arbeitserfahrung aus Vorwegnahmen, die von der Besonderheit der Kontexte angeboten würden. Auf dieser Basis würde dann eine berufliche Entwicklung erfolgen.

SCHLAGWÖRTER • Arbeitserfahrung, Lehrlingsausbildung, Entwicklung beruflicher Fachkenntnisse, unqualifizierte Jugendliche

Experiencia del trabajo y desarrollo para jóvenes adultos en formación profesional

RESUMEN • El desarrollo profesional de jóvenes adultos es planteado aquí a partir de la experiencia del trabajo que la constituye. Aquí se pone a prueba la idea de situación potencial de desarrollo, en la confrontación con el trabajo. Se desprende de esto la hipótesis de una situación social de desarrollo, cuyas características pasan por la criba de la actividad de los jóvenes adultos en cuestión. Para los jóvenes adultos en formación profesional, la experiencia del trabajo sería de este modo una construcción de anticipaciones que propondrían las particularidades de los contextos. Es sobre esta base como un desarrollo profesional se produciría.

PALABRAS CLAVES • experiencia de trabajo, período de prácticas profesionales, desarrollo de competencias, jóvenes sin cualificación