

UNIVERSITE DE BOURGOGNE

AGROSUP DIJON

THESE

Pour obtenir le grade de

Docteur de l'Université de Bourgogne

Discipline : Sciences de l'Education

présentée par **Jean-François METRAL**

le 7 novembre 2013

Processus de mobilisation des élèves en formation professionnelle

Le cas des étudiants de Brevet de Technicien Supérieur option Industries agroalimentaires

ANNEXES PRINCIPALES

Directeur de thèse : Patrick Mayen

Jury :

ROCHEX, Jean-Yves, Professeur, Université Paris 8, rapporteur

FRIEDRICH, Jeannette, Maître d'enseignement et de recherche, Université de Genève (Suisse), rapporteur

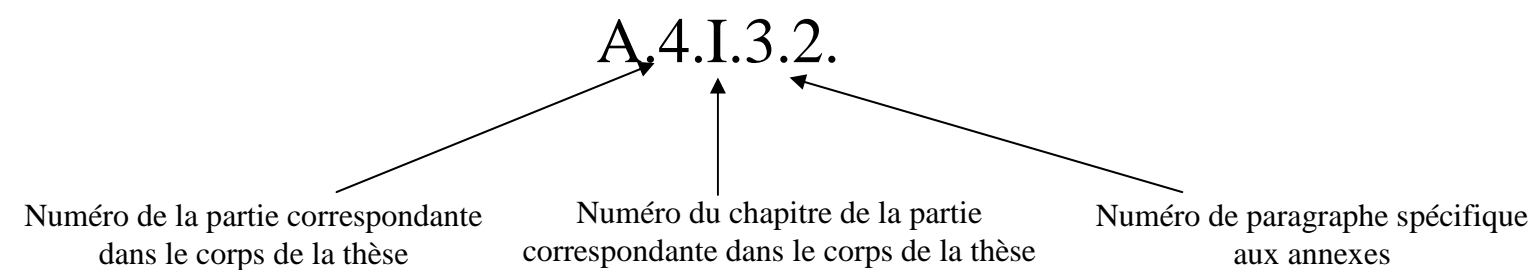
RABARDEL, Pierre, Professeur, Université Paris 8, membre de jury.

MAYEN Patrick Professeur, AgroSup Dijon, Université de Bourgogne.

PREAMBULE

Cette version papier présente une partie des annexes du travail de thèse réalisé. Elle vise à montrer des éléments des méthodes utilisées à travers la présentation de différentes étapes intermédiaires du traitement des données.

Les annexes sont organisées en fonction des différentes parties du corps principal de la thèse. Elles sont numérotées comme suit :



Ce document ainsi que la totalité des annexes sont présentés dans le CD-ROM qui accompagne le corps principal de la thèse. Un tableau, présenté après le sommaire, récapitule l'ensemble de ces annexes.

SOMMAIRE DES ANNEXES

<i>TABLEAUX RÉCAPITULATIFS DE L'ENSEMBLE DES ANNEXES</i>	9
<i>ANNEXES DE LA PARTIE 3- TERRAIN DE RECHERCHE : ENVIRONNEMENTS, DISPOSITIFS ET SITUATIONS DE FORMATION DES FUTURS PROFESSIONNELS DE L'INDUSTRIE AGROALIMENTAIRES</i>	13
Annexe A.3.II.4. Comparaison des différentes caractéristiques de l'environnement de formation, du dispositif et des situations de formation pour les trois établissements	15
1. Comparaison des environnements de formation	17
2. Comparaison des trois dispositifs de formation	20
2.1. Finalités des trois dispositifs.....	20
2.2. Caractéristique des acteurs intervenants dans la formation.....	20
2.3. Organisation temporelle des dispositifs.....	21
2.4. Volumes horaires dans les différents dispositifs	21
2.5. Structuration des progressions dans le dispositif et les différents modules.....	22
2.6. Contenu des enseignements de génie alimentaire ou technologie laitière dans les trois dispositifs	25
2.7. Situations de formation dans l'exploitation technologique des trois établissements	26
2.8. Quelques remarques sur l'évaluation des apprentissages.....	28
2.8.1. Le dispositif global d'évaluation	33
2.8.2. Modalités d'évaluation des enseignements pratiques	33
2.8.3. Critères d'évaluation et retours évaluatifs aux élèves.....	33
2.8.4. Evaluation de « l'opérationnalité » des élèves concernant les manipulations abordées en TP.....	34
2.8.5. Contenu épistémique attendu des élèves dans les évaluations formatives et certificatives	34
2.8.6. Place des mises en situations professionnelles (stages à l'atelier) dans l'évaluation des élèves et nature de ces évaluations	35
<i>ANNEXES DE LA PARTIE 4 - RÉSULTATS : PROCESSUS DE MOBILISATION DES ÉTUDIANTS ET CARACTÉRISTIQUES PROFESSIONNELLES DES SITUATIONS DE FORMATION</i>	39
Annexes A.4.I. Part historico-sociale du processus de mobilisation : rôle joué par les caractéristiques attribuables aux étudiants et aux situations de formation	41
Annexe A4.I.3.2. Processus de mobilisation et caractéristiques attribuées aux situations de formation dans le discours des étudiants	43
1. Annexe A.4.I.3.2.a. Processus de mobilisation et caractéristiques attribuées aux situations de formation dans le discours des étudiants du dispositif A	45
1.1. Tableau A4.I.3.2.a.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours des étudiants du dispositif A sur l'environnement, le dispositif et les situations de formation	45
1.2. Tableau A4.I.3.2.a.2. : Extraits des Tableaux des analyses de contenu des discours des étudiants du dispositif A par situation évoquée.....	52
2. Annexe A.4.I.3.2.b. Processus de mobilisation et caractéristiques attribuées aux situations de formation dans le discours des étudiants du dispositif B	53
2.1. Tableau A4.I.3.2.b.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours des étudiants du dispositif B sur l'environnement, le dispositif et les situations de formation	53
3. Annexe A.4.I.3.2.c. Processus de mobilisation et caractéristiques attribuées aux situations de formation dans le discours des étudiants du dispositif C	65
3.1. Tableau A4.I.3.2.c.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours des étudiants du dispositif C sur l'environnement, le dispositif et les situations de formation	65

4. Annexe A.4.I.3.d. Processus de mobilisation et caractéristiques attribuées aux situations de formation dans le discours des étudiants des trois dispositifs	79
4.1. Tableau A4.I.3.2.d.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours sur les situations de formation : Mise en parallèle du discours des étudiants des trois dispositifs.....	79
4.2. Tableau A4.I.3.2.d.2. : Extraits du tableau d'Analyse en parallèle des contenus des discours des étudiants des dispositifs A, B et C par situation évoquée	89
5. Annexe A.4.I.3.e. Processus de mobilisation et caractéristiques attribuées aux situations de formation dans le discours des étudiants des trois dispositifs mobilisés ou démobilisés pour une plusieurs situations de formation	93
5.1. Tableau A4.I.3.2.e.1. : Synthèse de la mise en parallèle du discours des étudiants des dispositifs A, B et C mobilisés ou démobilisés dans certaines les situations d'enseignement au regard du discours de l'ensemble des étudiants.....	93
5.2. Tableau A4.I.3.2.e.2. : Exemple de la mise en parallèle de l'analyse du discours des étudiants des dispositifs A, B et C mobilisés ou démobilisés pour la situation de formation en classe de génie alimentaire au regard du discours de l'ensemble des étudiants pour cette même situation de formation	97
5.3. Tableau A4.I.3.2.e.4. : Exemple de la mise en parallèle des discours des étudiants de chacun des dispositifs A, B et C mobilisés ou démobilisés pour la situation de formation en classe de génie alimentaire	98
Annexes A.4.II. Processus de mobilisation en formation professionnelle et itinéraire singulier des étudiants	103
Annexe A.4.II.1. Le cas de Nal - De la démobilisation à la mobilisation : quand les situations de formation contribuent à la constitution d'un itinéraire de toute une vie	107
1. Annexe A4II.2.1. : Itinéraire de Nal	108
2. Annexe A4II.1.2. Schéma des tensions apparaissant dans l'activité de Nal au fil des situations rencontrées	109
3. Annexe A4II.1.3. – Nal – Situations de mobilisation ou de démobilisation	112
3.1. Tableau A4II.1.3.a : Synthèse des éléments des différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Nal et lien avec les processus de mobilisation dans ces situations	112
3.2. Tableau A4II.1.3.b. : Analyse du discours concernant les différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Nal	121
4. Annexe A4II.1.4. : Nal - Sentiment d'être capable d'agir en situations professionnelles ; Représentation des situations du domaine professionnel dans l'agroalimentaire	122
4.1. Tableau A4II.1.4.a. : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Nal	122
4.2. Tableau A4II.1.4.b. : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Nal.....	124
Annexe A.4.II.2. Le cas de Ang - L'a-mobilisation : quand un itinéraire de toute une vie ne se constitue pas pendant le BTS	129
1. Annexe A4II.2.1. : Itinéraire de Ang	130
2. Annexe A4II.2.2. Schéma des tensions apparaissant dans l'activité de Ang au fil des situations rencontrées	131
3. Annexe A4II.2.3. – Ang – Situations de mobilisation ou de démobilisation	133
3.1. Tableau A4II.2.3.a : Synthèse des éléments des différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Ang et lien avec les processus de mobilisation dans ces situations	133
4. Annexe A4II.2.4. : Ang - Sentiment d'être capable d'agir en situations professionnelles ; Représentation des situations du domaine professionnel dans l'agroalimentaire	139
4.1. Tableau A4II.2.4.a. : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Ang	139
4.2. Tableau A4II.2.4.b. : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Ang.....	140
Annexe A.4.II.3. Le cas de Mam - La démobilisation : quand le morcellement de l'activité conduit à l'exclusion des situations du domaine scolaire de l'itinéraire qui se constitue	143
1. Annexe A4II.3.1. : Itinéraire de Mam	144
2. Annexe A4II.3.2. Schéma des tensions apparaissant dans l'activité de Mam au fil des situations rencontrées	145
3. Annexe A4II.3.3. – Mam – Situations de mobilisation ou de démobilisation	148
3.1. Tableau A4II.3.3.a : Synthèse des éléments des différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Mam et lien avec les processus de mobilisation dans ces situations	148
4. Annexe A4II.3.4. : Mam - Sentiment d'être capable d'agir en situations professionnelles ; Représentation des situations du domaine professionnel dans l'agroalimentaire	158
4.1. Tableau A4II.3.4.a. : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Mam	158
4.2. Tableau A4II.2.4.b. : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Ang.....	162
Annexe A.4.II.4. Le cas de Chd - Quand l'itinéraire de toute une vie fait obstacle à la mobilisation	167
0. Monographie de Chd	168
0.1. L'itinéraire de Chd : ne pas devenir ouvrier en production comme ses parents	168

0.1.1. De médecine au BTS IAA : un intérêt pour la microbiologie et un parcours scolaire contrarié par des résultats scolaires moyens.....	168
0.1.2. Une première année sans passion mais avec de bons résultats scolaires.....	169
0.1.3. Un stage « d'ouvrière en laboratoire » qui transforme ses buts.....	170
0.1.4. Une deuxième année sans véritable intérêt.....	171
0.1.5. Un but tendu vers une poursuite d'études longues pour ne pas exercer un travail routinier comme ses parents.....	171
0.2. La constitution des buts et les tensions dans l'activité : un but constant de l'activité et des sous-but qui s'adaptent au fil des contraintes et opportunités ouvertes par les situations rencontrées.....	172
0.2.1. Constitution des buts : Des buts scolaires et professionnels fondés sur le ressenti négatif dans certaines situations de son enfance.....	172
0.2.2. Stabilité des buts : Un but constant de l'activité et des sous-but qui s'adaptent au fil des contraintes et opportunités ouvertes par les situations rencontrées.....	174
0.3. Situations de mobilisation/démobilisation au cours du BTS : Une activité dont les buts ne trouvent pas à se stabiliser dans des situations mobilisantes.....	175
0.3.1. Les situations mobilisantes du BTS : Une absence de situation mobilisante au cours du BTS.....	175
0.3.2. Les buts liés à la formation du BTS : Un changement de sous-but de son activité qui transforme son regard et ses actions dans les situations de formation.....	176
0.3.3. Les contenus et objets d'apprentissage du BTS : des objets d'apprentissage qui restent indifférenciés et flous.....	177
0.3.4. Les tâches et les actions à déployer dans les situations de formation : des actions orientées vers les attentes immédiates du monde scolaire et peu vers des perspectives personnelles plus lointaines.....	180
0.3.5. Les résultats des actions dans les situations de formation : Résultats et jugement sur soi de Chd.....	183
0.3.6. Les acteurs importants durant la formation : Les autres comme obstacle ou condition de la constitution et de l'atteinte de ses buts ?.....	186
0.4. Itinéraire, constitution des buts et mobilisation : Quand les buts de l'activité et les situations rencontrées se rejoignent dans une configuration a-mobilisante.....	188
0.4.1. A-mobilisation et but non stabilisé.....	188
0.4.2. But professionnel et résultats scolaires n'entretiennent pas de lien systématique.....	188
0.4.3. Des caractéristiques des situations scolaires qui entretiennent l'a-mobilisation.....	189
0.4.4. Une a-mobilisation à la rencontre entre caractéristiques du dispositif et des situations de formation et itinéraire de toute une vie.....	189
1. Annexe A4II.3.1. : Itinéraire de Ch	191
2. Annexe A4II.4.2. Schéma des tensions apparaissant dans l'activité de Chd au fil des situations rencontrées	192
3. Annexe A4II.4.3. – Chd – Situations de mobilisation ou de démobilisation	195
3.1. Tableau A4II.4.3.a : Synthèse des éléments des différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Chd et lien avec les processus de mobilisation dans ces situations.....	195
4. Annexe A4II.4.4. : Chd - Sentiment d'être capable d'agir en situations professionnelles ; Représentation des situations du domaine professionnel dans l'agroalimentaire	201
4.1. Tableau A4II.4.4.a. : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Chd.....	201
4.2. Tableau A4II.4.4.b. : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Chd.....	202

TABLEAUX RECAPITULATIFS DE L'ENSEMBLE DES ANNEXES

Le tableau ci-dessous rappelle l'ensemble des annexes de la thèse. Seules les annexes qui figurent dans les lignes blanches du tableau sont présentées dans ce document. Les annexes figurant dans les lignes grises sont présentées dans les documents électroniques figurant dans le CD-ROM fourni avec le corps de thèse.

Annexe n°	Nom du fichier correspondant (lien hypertexte vers ce fichier)	Contenu de l'annexe	Version papier
ANNEXES DE LA PARTIE 2			
A22	Annexe A22 Catégorisation et codages des données.doc	Document expliquant les modalités de codage des données	NON
A211	Annexe A211 Questionnaire de positionnement des élèves à l'entrée en BTS.doc	Questionnaire distribué aux élèves à leur arrivée en BTS	NON
A212	Annexe A212 Entretien individuel étudiants mars 2008.doc	Guide d'entretien individuel avec les étudiants en première année (Février-Mars 2008)	NON
A2131	Annexe A2131 Guide entretien individuel étudiants en stage vf.doc	Guide d'entretien individuel des étudiants en cours de stage en entreprise (Juin-Août 2008)	NON
A2132	Annexe A2132 Guide entretien avec les maîtres de stage vf.doc	Guide d'entretien des maîtres de stage en cours de stage en entreprise (Juin-Août 2008)	NON
A214	Annexe A214 Entretiens indiv 3 étudiants avr mai 2009.doc	Guide d'entretien individuel avec les étudiants en deuxième année (Avril-Mai 2009)	NON
ANNEXES DE LA PARTIE 3			
A3I	Annexe A3I analyse référentiel diplôme BTSIAA v220912.doc	Document de description et d'analyse de la prescription cadrant le Brevet de Technicien Supérieur option industries agro-alimentaires	NON
A3II1	Annexe A3II1 Monographie établissement dispositif A 230912.doc	Document décrivant les caractéristiques de l'environnement de formation, du dispositif et des situations de formation pour le lycée A	NON
A3II2	Annexe A3II2 Monographie établissement dispositif B 150212.doc	Document décrivant les caractéristiques de l'environnement de formation, du dispositif et des situations de formation pour le lycée B	NON
A3II3	Annexe A3II3 Monographie établissement dispositif C 150212.doc	Document décrivant les caractéristiques de l'environnement de formation, du dispositif et des situations de formation pour le lycée C	NON
A3II4	Annexe A3II4 Comparaison des environnements dispositif et situations v140213.doc	Document de comparaison des différentes caractéristiques de l'environnement de formation, du dispositif et des situations de formation pour les trois établissements	OUI

Annexe n°	Nom du fichier correspondant (lien hypertexte vers ce fichier)	Contenu de l'annexe	Version papier
ANNEXES DE LA PARTIE 4 – Chapitre I			
A4	Annexe A4 Tableau des entretiens réalisés et retranscrits.xls	Tableau indiquant les entretiens réalisés avec les différents étudiants et ceux retranscrit ; les films réalisés à l'atelier technologique avec les différents étudiants.	NON
A4Ia	Annexe A4Ia Tableaux Caracteristiques etudiants codées et mobilisation v060213.xls	Base de données regroupant les résultats du codage pour l'ensemble des caractéristiques pour chaque étudiant et les tableaux utilisés pour la recherche de relations statistiques entre ces caractéristiques : caractéristiques attribuable à l'étudiant ou son itinéraire préalable au BTS ; état de mobilisation pour les différentes situations de formation ; Arguments pour l'engagement en BTS ; Buts Post-BTS à l'entrée en BTS, au premier entretien et lors de l'entretien bilan ; Résultats scolaires et indice de résultat scolaire ; Représentation de la transformation alimentaire	NON
A4Ib	Annexe A4Ib Codage des caractéristiques etudiants des 3 étab v161211.xls	Base de données montrant le codage des données regroupant : <ul style="list-style-type: none"> • les verbatim extraits de l'entretien bilan et la totalité des données pour chaque étudiant ; • les codages réalisés à partir de ces verbatim et données 	NON
A4I0 A4I1 A4I2	Annexes A4I0 A4I1 et A4I2 Mobilisation et caractéristiques de la population etudiee v080213.doc	Document regroupant les tableaux et graphiques issus de l'analyse statistique des relations entre état de mobilisation pour différentes classes de situations et caractéristiques attribuables aux étudiants ou à leur parcours (âge, genre, catégorie socioprofessionnelle d'origine, parcours scolaire préalable à l'entrée en BTS, expérience professionnelle préalable à l'entrée en BTS)	NON
A4I3	Annexe A4I3 Mobilisation et caractéristiques des situations.doc	Document regroupant les tableaux et graphiques issus de l'analyse statistique des relations entre état de mobilisation et : <ul style="list-style-type: none"> • caractéristiques professionnelles des situations de formation ; • résultats scolaires des étudiants • caractéristiques du dispositif de formation 	NON
A4I32a	Tableau A4I32a - Analyse du contenu du discours des étudiants du dispositif A.doc	Tableaux d'analyse des verbatim de la totalité des étudiants du dispositif A pour chacune des classes de situations de formation, pour le dispositif et pour l'environnement de formation : <ul style="list-style-type: none"> • Tableau A4.I.3.2.a.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours sur les situations constitutives du dispositif A • Tableau A4.I.3.2.a.2. : Analyse de contenu des discours des étudiants du dispositif A par situation évoquée 	OUI Extrait
A4I32b	Tableau A4I32b - Analyse du contenu du discours des étudiants du dispositif B.doc	Tableaux d'analyse des verbatim de la totalité des étudiants du dispositif B pour chacune des classes de situations de formation, pour le dispositif et pour l'environnement de formation <ul style="list-style-type: none"> • Tableau A4.I.3.2.b.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours sur les situations constitutives du dispositif B • Tableau A4.I.3.2.b.2. : Analyse de contenu des discours des étudiants du dispositif B par situation évoquée 	OUI NON
A4I32c	Tableau A4I32c - Analyse du contenu du discours des étudiants du dispositif C.doc	Tableaux d'analyse des verbatim de la totalité des étudiants du dispositif C pour chacune des classes de situations de formation, pour le dispositif et pour l'environnement de formation <ul style="list-style-type: none"> • Tableau A4.I.3.2.c.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours sur les situations constitutives du dispositif C • Tableau A4.I.3.2.c.2. : Analyse de contenu des discours des étudiants du dispositif C par situation évoquée 	OUI NON
A4I32d	Tableau A4I32d - Analyse parallèle du contenu du discours des étudiants des trois dispo.doc	Tableaux de mise en parallèle des analyse des verbatim de la totalité des étudiants des 3 dispositif A, B et C pour chacune des classes de situations de formation, pour le dispositif et pour l'environnement de formation. <ul style="list-style-type: none"> • Tableau A4.I.3.2.d.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours sur les situations de formation : Mise en parallèle du discours des étudiants des 3 dispositifs • Tableau A4.I.3.2.d.2. Analyse en parallèle des contenus des discours des étudiants des dispositifs A, B et C par situation évoquée 	OUI Extraits
A4I32e	Tableau A4I32e - Analyse du contenu du discours des étudiants mobilisés-démobilisés par situation.doc	1/ Tableau A4I.3.2.e.1 : Synthèse de la mise en parallèle du discours des étudiants des dispositifs A, B et C mobilisés ou démobilisés dans certaines les situations d'enseignement au regard du discours de l'ensemble des étudiants 2/ Tableau A4I.3.2.e.2 : Mise en parallèle du discours des étudiants des dispositifs A, B et C mobilisés dans certaines les situations d'enseignement au regard du discours de l'ensemble des étudiants 3/ Tableau A4I.3.2.e.3 : Synthèse des analyses de mise en parallèle du discours des étudiants des dispositifs A, B et C mobilisés et démobilisés dans certaines les situations d'enseignement 4/ Tableau A4I.3.2.e.4: Analyse en parallèle des contenus des discours des étudiants mobilisés et démobilisés des dispositifs A, B et C par situation évoquée	OUI Extraits Extraits Extraits

Annexe n°	Nom du fichier correspondant (lien hypertexte vers ce fichier)	Contenu de l'annexe	Version papier
ANNEXES DE LA PARTIE 4 – Chapitre II			
Etudiant Nal			
A4II11	Annexe A4II11 Nal - Schéma itinéraire.doc	Schéma de l'itinéraire de Nal	OUI
A4II12	Annexe A4II12 Nal - Tensions dans activité et constitution des buts.doc	Tableau indiquant les différentes tensions apparaissant dans l'activité de Nal pour les différents domaines d'activité (scolaire, extrascolaire, professionnel) au cours de son itinéraire et mises en relation avec l'évolution de ses buts.	OUI
A4II13	Annexe A4II13 Nal - Situations de mobilisation et démobilitation.doc	1/ Tableau A4II.1.3.a : des éléments de chaque situation de formation apparaissant dans le discours de Nal et un lien avec son état de mobilisation pour ces situations. 2/ Tableau A4II.1.3.b. : Analyse du discours concernant les différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Nal	OUI Extrait
A4II14	Annexe A4II14 Nal - Tableau sentiment de capacité prof - représentation situations prof.doc	1/ Tableau A4II.1.4.a. : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Nal 2/ Tableau A4II.1.4.b. : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Nal	OUI OUI
A4II10a A4II10b A4II10c A4II10d	Annexe A4II10a Nal entretien 1 120208.doc Annexe A4II10b Nal entretien 2 190808.doc Annexe A4II10c Nal entretien bilan 3.doc Annexe A4II10d Nal entretiens informels.doc	Transcription des différents entretiens avec Nal	NON
Etudiant Ang			
A4II21	Annexe A4II21 Ang Schéma itinéraire v280611.doc	Schéma de l'itinéraire de Ang	OUI
A4II22	Annexe A4II22 Ang Tensions dans activité et constitution des buts.doc	Tableau indiquant les différentes tensions apparaissant dans l'activité de Ang pour les différents domaines d'activité (scolaire, extrascolaire, professionnel) au cours de son itinéraire et mises en relation avec l'évolution de ses buts.	OUI
A4II23	Annexe A4II23 Ang Situations de mobilisation et démobilitation.doc	1/ Tableau A4II.2.3.a : des éléments de chaque situation de formation apparaissant dans le discours de Ang et un lien avec son état de mobilisation pour ces situations. 2/ Tableau A4II.2.3.b. : Analyse du discours concernant les différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Ang	OUI NON
A4II24	Annexe A4II24 Ang Tableau sentiment de capacité prof - représentation situations prof.doc	1/ Tableau A4II.2.4.a. : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Ang 2/ Tableau A4II.2.4.b. : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Ang	OUI OUI
A4II20	Annexe A4II20 Ang Transcription entretiens.doc	Transcription des différents entretiens avec Ang	NON
Etudiant Mam			
A4II31	Annexe A4II31 Mam - Schéma itinéraire.doc	Schéma de l'itinéraire de Mam	OUI
A4II32	Annexe A4II32 Mam - Tensions dans activité et constitution des buts.doc	Tableau indiquant les différentes tensions apparaissant dans l'activité de Mam pour les différents domaines d'activité (scolaire, extrascolaire, professionnel) au cours de son itinéraire et mises en relation avec l'évolution de ses buts.	OUI
A4II33	Annexe A4II33 Mam - Situations de mobilisation et démobilitation.doc	1/ Tableau A4II.3.3.a : des éléments de chaque situation de formation apparaissant dans le discours de Mam et un lien avec son état de mobilisation pour ces situations. 2/ Tableau A4II.3.3.b. : Analyse du discours concernant les différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Mam	OUI NON
A4II34	Annexe A4II34 Mam - Tableau sentiment de capacité professionnelle - représentation du monde professionnel.doc	1/ Tableau A4II.3.4.a. : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Mam 2/ Tableau A4II.3.4.b. : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Mam	OUI OUI
A4II30a A4II30b A4II30c A4II30d	Annexe A4II30a Mam - Entretien 1 250308.doc Annexe A4II30b Mam - entretien 2 stage 130808.doc Annexe A4II30c Mam - entretien 3 Bilan 220409.doc Annexe A4II30d Mam - Entretiens informels.doc	Transcription des différents entretiens avec Mam	NON

Annexe n°	Nom du fichier correspondant (lien hypertexte vers ce fichier)	Contenu de l'annexe	Version papier
Etudiant Chd			
A4II41	Annexe A4II41 Chd Schéma itineraire v290711.doc	Schéma de l'itinéraire de Chd	OUI
A4II42	Annexe A4II42 Chd Tensions activité et buts 200711.doc	Tableau indiquant les différentes tensions apparaissant dans l'activité de Chd pour les différents domaines d'activité (scolaire, extrascolaire, professionnel) au cours de son itinéraire et mises en relation avec l'évolution de ses buts.	OUI
A4II43	Annexe A4II43 Chd Situations de mobilisation et démobilisation.doc	1/ Tableau A4II.4.3.a : des éléments de chaque situation de formation apparaissant dans le discours de Chd et un lien avec son état de mobilisation pour ces situations.	OUI
		2/ Tableau A4II.4.3.b. : Analyse du discours concernant les différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Chd	NON
A4II44	Annexe A4II44 Chd Tableau sentiment de capacité prof - representation situations prof.doc	1/ Tableau A4II.4.4.a. : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Chd	OUI
		2/ Tableau A4II.4.4.b. : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Chd	OUI
A4II40a	Annexe A4II40a Chd Monographie Chd.doc	Monographie de Chd	OUI
A4II40b	Annexe A4II40b Chd entretien 1 120308.doc	Transcription des différents entretiens avec Chd	NON
A4II40c	Annexe A4II40c Chd entretien bilan 180509.doc		
A4II40d	Annexe A4II40d Chd tableau recap entretiens 1-2-3.doc		

ANNEXES DE LA PARTIE 3

TERRAIN DE RECHERCHE : ENVIRONNEMENTS, DISPOSITIFS ET SITUATIONS DE FORMATION DES FUTURS PROFESSIONNELS DE L'INDUSTRIE AGROALIMENTAIRES

Le tableau ci-dessous rappelle l'ensemble des annexes correspondant à la partie 3 de la thèse. Seules les annexes qui figurent dans les lignes blanches du tableau sont présentées dans ce document. Les annexes figurant dans les lignes grises sont présentées dans les documents électroniques figurant dans le CD-ROM fourni avec le corps de thèse.

Annexe n°	Nom du fichier correspondant (lien hypertexte vers ce fichier)	Contenu de l'annexe	Version papier
ANNEXES DE LA PARTIE 3			
A3I	Annexe A3I analyse référentiel diplôme BTSIAA v220912.doc	Document de description et d'analyse de la prescription cadrant le Brevet de Technicien Supérieur option industries agro-alimentaires	NON
A3II1	Annexe A3II1 Monographie etablissement dispositif A 230912.doc	Document décrivant les caractéristiques de l'environnement de formation, du dispositif et des situations de formation pour le lycée A	NON
A3II2	Annexe A3II2 Monographie etablissement dispositif B 150212.doc	Document décrivant les caractéristiques de l'environnement de formation, du dispositif et des situations de formation pour le lycée B	NON
A3II3	Annexe A3II3 Monographie etablissement dispositif C 150212.doc	Document décrivant les caractéristiques de l'environnement de formation, du dispositif et des situations de formation pour le lycée C	NON
A3II4	Annexe A3II4 Comparaison des environnements dispositif et situations v140213.doc	Document de comparaison des différentes caractéristiques de l'environnement de formation, du dispositif et des situations de formation pour les trois établissements	OUI

Annexe A.3.II.4.

Comparaison des différentes caractéristiques de l'environnement de formation, du dispositif et des situations de formation pour les trois établissements

L'annexe A3.II.4 correspond au document synthétisant et mettant en parallèle les caractéristiques des environnements, dispositifs et situations de formation pour les établissements A, B et C. Ce tableau a été réalisé à partir des monographies de chacun des 3 établissements présentées dans les annexes A3.II.1 à A3.II.3.

Vous trouvez ci-dessous le sommaire de l'annexe A3.II.4 présentée dans les pages suivantes.

Sommaire Annexe A.3.II.4.

1. Comparaison des environnements de formation	17
2. Comparaison des trois dispositifs de formation	20
2.1. Finalités des trois dispositifs.....	20
2.2. Caractéristiques des acteurs intervenants dans la formation	20
2.3. Organisation temporelle des dispositifs.....	21
2.4. Volumes horaires dans les différents dispositifs	21
2.5. Structuration des progressions dans le dispositif et les différents modules.....	22
2.6. Contenus des enseignements de génie alimentaire ou technologie laitière dans les trois dispositifs.....	25
2.7. Situations de formation dans l'exploitation technologique des trois établissements	26
2.8. Quelques remarques sur l'évaluation des apprentissages.....	28
2.8.1. Le dispositif global d'évaluation	33
2.8.2. Modalités d'évaluation des enseignements pratiques	33
2.8.3. Critères d'évaluation et retours évaluatifs aux élèves.....	33
2.8.4. Evaluation de « l'opérationnalité » des élèves concernant les manipulations abordées en TP.....	34
2.8.5. Contenu épistémique attendu des élèves dans les évaluations formatives et certificatives	34
2.8.6. Place des mises en situations professionnelles (stages à l'atelier) dans l'évaluation des élèves et nature de ces évaluations :.....	35

1. Comparaison des environnements de formation

Le Tableau 1 page 18 et 19 met en parallèle les trois environnements de formation. Il permet de se rendre compte que les environnements de formation sont très différents entre les établissements au niveau de

- L'environnement de vie ;
- Des publics en présence ;
- De l'insertion dans le monde professionnelle de l'établissement et de ses acteurs.

Ces caractéristiques peuvent être en relation ponctuelle avec l'état de mobilisation des étudiants du BTS IAA.

L'implantation géographique du lycée B dans un petit village contraint la plupart des étudiants à résider sur place. De ce fait, ils se côtoient le soir et, pour certain, les week-ends pour travailler ou pour d'autres occupations (discuter, boire un coup, écouter de la musique...). Les enseignants d'Education socioculturelles aident les étudiants à organiser de nombreuses manifestations (sortie cinéma, théâtres et même concert ou des projections de film dans l'établissement...); l'enseignant de sport propose aussi des activités sportives (rugby, foot...). Les étudiants organisent aussi des soirées entre eux.

Dans le lycée C, beaucoup d'étudiants résident dans la résidence qui leur est affectée dans le bourg ou dans des appartements à proximité. Comme dans le lycée B, ils se côtoient beaucoup en soirée. La taille du bourg leur permet d'avoir accès à des commerces et activités divers.

La localisation du lycée A en périphérie immédiate d'une grande ville a pour conséquence que la plupart des étudiants résident chez leur parents ou disposent d'un appartement. Seuls quelques-uns logent à l'internat où ils côtoient les élèves du lycée. Les animations en soirée organisées par l'association des élèves sont moins nombreuses.

Des différences apparaissent aussi concernant les publics présents dans l'établissement. Dans l'établissement A, il s'agit en grande majorité de lycéens, les étudiants étant en nombre réduit (les 2 classes de BTS IAA et celles de BTS Anabiotech en formation par alternance). Les étudiants sont soumis à un règlement proche de celui des lycéens et les côtoient de manière journalière du fait du bâtiment unique qui abrite les salles de cours et de restauration.

A l'inverse, dans le lycée B, les étudiants et adultes sont très majoritaires. Ils côtoient les lycéens de manière régulière (dans l'exploitation technologique, dans le bâtiment de travaux pratiques, ou encore au restaurant) mais plus distante : les salles d'enseignements spécifiques pour les lycéens sont dans des bâtiments préfabriqués un peu à l'écart et ils logent dans un bâtiment à part de l'autre côté d'une route.

Le public du lycée C est plus équilibré entre lycéens et étudiants. Comme dans le cas du lycée B, les publics se côtoient de manière régulière dans l'exploitation technologique (où se situent les salles de TP) et au restaurant. Mais ils semblent y avoir une certaines distances dans leurs relation en partie du fait de lieux d'hébergement assez distants.

Ce qui distingue le plus l'établissement A des établissements B et C, c'est l'insertion dans leur environnement professionnel. D'un côté, la visibilité et la légitimité du lycée A auprès des professionnels de l'industrie alimentaire locaux, régionaux et, davantage encore, nationaux apparaît très restreinte. Elle repose presque uniquement sur les relations clients-fournisseurs de la responsable de l'atelier technologique. Ceci est en lien avec la faible ancienneté de la formation du BTS Industries agroalimentaires et les parcours et tâches professionnels des personnels : la plupart ont un parcours et des tâches dans l'enseignement ; peu ont une expérience de l'entreprise en agroalimentaire et aucun n'intervient dans ces entreprises. Cela tient aussi à la construction de l'atelier technologique très récente.

Les établissements B et C ont eux une reconnaissance nationale et internationale dans la filière laitière du fait de leur ancienneté dans la formation des professionnels de ce secteur. Leurs acteurs ont pour beaucoup un parcours professionnel préalable à l'enseignement dans des entreprises. Les enseignants des matières technico-scientifiques et technico-professionnelles ont des tâches qui les amènent à travailler avec et pour des professionnelles de la transformation laitières (formation continue, conseil technique et expertise auprès des entreprises, projet de recherche et développement avec des partenaires de laboratoire de recherche ou d'entreprises privées, participation aux organisations professionnelles...).

	A	B	C
Localisation / Histoire	<p>A la périphérie d'une grande agglomération régionale, ville universitaire importante (environ 20 000 étudiants). Facile d'accès pour les étudiants.</p> <p>Desservi par le bus avec une ligne directe depuis le centre de l'agglomération et notamment depuis la gare SNCF.</p> <p>Le lycée se compose de 3 bâtiments et d'un parc arboré situé à l'arrière (bâtiment administratif ; bâtiment regroupant les salles de cours (et certaines salle de TP – Chimie), le CDR, le restaurant et l'internat ; l'exploitation technologique, bâtiment (dans laquelle on trouve en outre des salles de TP de Génie industriel, de TP de microbiologie)</p> <p>Le BTS IAA a ouvert 12 ans auparavant en formation initiale par la voie scolaire alors qu'il n'existait pas de BTS dans l'établissement. Celui-ci était spécialisé en agro-alimentaire, mais ses formations s'arrêtaient au niveau du bac du fait de son statut de LPA.</p> <p>Le lycée compte 150 élèves et étudiants.</p>	<p>Dans un village de 1600 habitants environs, à une quinzaine de kilomètre d'une grande agglomération régionale, ville universitaire.</p> <p>Desservi par une gare SNCF qui le met à 25 minutes de cette agglomération et d'une bonne déserte routière (route nationale). Assez facile d'accès pour les étudiants, même ceux venant d'autres régions.</p> <p>Les commerces sont présents mais en nombre réduit</p> <p>Possibilités pour la randonnée, le VTT, l'escalade...</p> <p>Dans le village, différentes associations proposent des activités sportives et artistiques.</p> <p>L'établissement participe à l'animation en direction des apprenants à travers différentes manifestations organisées dans l'année par les enseignants d'ESC : venue de troupe de théâtre, projection de film dans le cadre de festival du documentaire, participation à des concerts, séances de cinéma, animation lors de la semaine de l'alimentation...).</p> <p>Le site abrite de nombreux bâtiments. Aux bâtiments anciens mais rénovés (administration, salle de cours, bureaux enseignants et magasin de vente des produits de l'exploitation) s'ajoute un nouveau bâtiment abritant les salles de travaux pratiques. Deux préfabriqués abritent les salles de cours des étudiants de BEPA et Bac pro).</p> <p>S'y ajoute le bâtiment de l'exploitation technologique.</p> <p>Trois bâtiments d'hébergement : les mineurs et les stagiaires de formation continue sont séparés des étudiants (qui partagent des appartements pour 4 ou un studio pour 2). Le bâtiment de restauration est attenant à l'un des bâtiments d'hébergement</p> <p>Juste au dessus, on trouve un laboratoire d'analyse et de recherche appartenant à un centre technique privée intervenant auprès des industries laitières et fromagères.</p> <p>Le lycée a une origine ancienne (plus de 120 ans). Ses activités ont toujours été tournées vers l'agro-alimentaire, et, plus spécifiquement, l'industrie laitière, pour laquelle il préparait les futurs salariés. Quelques-uns des anciens personnels ou élèves ont acquis une notoriété dans l'industrie laitière à travers certains artefacts mis au point ou les recherches qu'ils ont conduites. Il s'est diversifié vers d'autres filières : analyse biologique ; gestion de l'eau.</p>	<p>Au cœur d'une petite ville de 5000 habitants environ.</p> <p>Desservi par une gare SNCF, une autoroute à moins de 10km et 2 routes nationales. Assez facile d'accès pour les étudiants, même ceux venant d'autres régions.</p> <p>Les infrastructures locales sont nombreuses (stade, salle omnisport, cinéma, théâtre...) et la vie sportive et culturel importante. La ville se trouve à proximité de site d'escalade, de forêts (randonnée, VTT...)...</p> <p>Plusieurs bâtiments : Les bâtiments anciens mais rénovés (administration, salle de cours, bureaux enseignants) ; deux préfabriqués abritent les salles de cours des étudiants de BEPA et BTA ; un bâtiment plus anciens avec salle de cours et internat ; un bâtiment très ancien avec quelques salles de cours.</p> <p>L'exploitation technologique est dédiée à la production de produits laitiers. On y trouve les salles de travaux pratiques (biochimie, microbiologie, génie industriel, génie alimentaire) ainsi que des bureaux (formateurs, techniciens) et le magasin de vente.</p> <p>Des logements sont proposés aux étudiants majeurs, par une association communale, dans deux bâtiments situés à quelques centaines de mètres à l'extérieur du lycée (chambres individuelles regroupées par 3 avec une douche, des sanitaires et une cuisine en commun).</p> <p>La restauration est assurée dans un restaurant (récent) commun avec un autre établissement de la ville, situé à une centaine de mètres des bâtiments du lycée.</p> <p>Au cours des deux années où j'étais présent, des travaux important ont eu lieu au niveau du bâtiment administratif : destruction de l'ancienne laiterie et de différentes salle et réaménagement de bureau et de salles de cours ; réfection de la façade ; installation d'une clôture autour du lycée...</p> <p>Le lycée a une origine très ancienne (plus de 100 ans). Ses activités ont toujours été tournées vers l'agro-alimentaire, et, plus spécifiquement, l'industrie laitière, pour laquelle il préparait les futurs salariés. Il s'est diversifié vers d'autres filières comme celles des boissons fermentées ou de l'innovation dans les plats cuisinés.</p>
Formations dispensées	<p>Spécialisé en agro-alimentaire, il n'est pas spécialisé dans une filière donnée. Cette orientation correspond au tissu professionnel régional.</p> <p>Au moment où nous avons réalisé nos observations, il propose des formations à tous les niveaux par différentes voies :</p> <p>formation initiale : BEPA transformation agro-alimentaire, Bac professionnel Bio-industries de transformation, BTSA Industries agro-alimentaires spécialité industrie alimentaire ;</p> <p>formation par apprentissage : Bac professionnel BIT, BTSA Anabiotech (analyse) et Licence professionnelle Management d'un atelier agro-alimentaire est réalisée en collaboration avec l'IUT voisin ;</p> <p>formation continue : Dispositifs d'Orientation Professionnelle (DOP), Pré-qualification aux métiers de l'agro-alimentaire, le CAPA transformation et de la formation professionnelle continue.</p>	<p>Environ 200 étudiants en formation initiale en 2007. S'y ajoute les apprenants de la formation continue qui représente environ 150 personnes par an.</p> <p>Les formations dispensées démarrent au niveau CAPA et vont jusqu'au Master.</p> <p>Enfin la formation continue donne aussi accès à certains de ces diplômes et assure tout un ensemble de formations qualifiantes ou de formations plus ponctuelles (inter ou intra entreprise).</p> <p>Les publics présents sur l'établissement sont très divers, tant par leur âge (leurs expériences), que par leur orientation professionnelle. Cependant, la grande majorité des individus en formation est majeure.</p> <p>A quelques occasions, les élèves de différentes formations sont amenés à travailler ensemble sur la halle de technologie. Ainsi, nous avons pu observer des séances où les BTS IL que nous suivions travaillaient avec des élèves de BTS IL deuxième année, des élèves de Licence professionnelle ou encore de Brevet professionnel Industriel alimentaire. Ils ont également été amené à travaillé avec un/des stagiaires étrangers ou des personne en stage de préqualification. Lors de certaines séances, les élèves de BTS IL devaient « encadrer » les élèves d'autres formations chargés de la fabrication.</p> <p>En dehors des enseignements, ces élèves se croisent lors des activités proposées par l'Association des élèves, dans le cadre d'activités sportives...</p>	<p>Les formations dispensée dans l'établissement démarrent au niveau CAPA et vont jusqu'au Master. Si toutes touchent à l'industrie alimentaire, les activités visées sont diverses en fonction des formations : transformation, laboratoire, qualité, management, équipement (automatisation), innovation.</p> <p>La formation continue donne aussi accès à certains de ces diplômes et assure un ensemble de formations qualifiantes ou de formations plus ponctuelles (inter ou intra entreprise).</p> <p>Les publics présents sur l'établissement sont donc nombreux et divers. Cependant, il n'y a, à notre connaissance, que très peu de mises en situation commune dans lesquels ils seraient amenés à travailler ensemble si ce n'est exceptionnellement sur les ateliers. Ainsi, à de rares occasions, les étudiants de BTS IL travaillent avec des élèves de Licence professionnelles ou de CS Automatisation (une semaine avec chacune des formations sur les deux années). Ils sont amenés également à travailler avec un/des stagiaires étrangers.</p>
Organisation de la vie scolaire	<p>Horaire : 8h00 à 17h25 avec une pause entre 12h et 13h20 et des récréations de 9h50 à 10h10 et de 15h10 à 15h30. Les interours font en général l'objet de petites pauses que quelques minutes. Les séances sont donc prévues pour 55 minutes. Elles sont parfois de 2x 55 minutes selon les enseignants. Lors des TP de génie alimentaire, les étudiants démarrent à 7h45.</p> <p>Emploi du temps hebdomadaire fixe. Les TP n'ont lieu qu'à certaines périodes de l'année. Certains projet faisant partie de la formation (MIL, PIC) ne sont pas toujours explicitement inscrit à l'emploi du temps.</p> <p>L'appel est réalisé à chaque cours et un surveillant passe récupérer les noms des absents. Le personnel de la vie scolaire contact rapidement les absents ou leurs parents pour connaître les raisons. Le même régime est appliqué aux étudiants de BTS et aux élèves de BEPA.</p> <p>L'équipe annonce au démarrage de la formation (sept. 2007) qu'elle va laisser une autonomie plus grande dans le travail personnel et dans la vie hors des cours aux étudiants.</p> <p>Durant la première année, les salles de classe restent ouvertes entre 12h et 13h20, permettant aux étudiants de travailler dans leur classe. Mais des problèmes conduisent la direction à décider de fermer les classes lors de la deuxième année, obligeant les étudiants à travailler dans des salles d'étude ou au CDR.</p>	<p><i>Horaires</i> : 8h00 à 17h30 avec une interruption de 9h50 à 10h10 puis une pause de 12h00 à 13h30 et de 14h50 à 15h10. Les séances durent donc 55 minutes, mais sont souvent groupées sous forme de 2x55 min avec un enseignant. Les séances de fabrication sur les ateliers démarrent à 6h30 (et se termine parfois à 12h30 lors des premières séances). Les élèves volontaires peuvent également accompagner un des formateurs pour la collecte du lait dans les fermes environnante, ce qui peut parfois l'obliger à se lever vers 5h.</p> <p>Emploi du temps hebdomadaires variable. Seules les semaines de stage en entreprise, de stage dans l'exploitation technologique et de travaux pratiques sont planifiées à l'avance pour l'année en cours. Elles sont organisées principalement sur les matinées (ou plus rarement les après midis) de semaines complètes.</p> <p>Les absences font l'objet d'un suivi rigoureux.</p>	<p>Horaires : 8h00 à 17h30 avec une interruption de 9h50 à 10h10 puis une pause de 12h00 à 13h30 et de 14h50 à 15h10. Les séances durent donc 55 minutes, mais sont souvent groupées sous forme de 2x55 min avec le même enseignant. Seules les séances de fabrication sur les ateliers démarrent à 7h00 (et se terminent parfois à 12h30 lors des premières séances). En deuxième année, une des semaines d'atelier démarre à 5h30 afin que les élèves puissent participer à la préparation des laits.</p> <p>Emploi du temps hebdomadaires variables en lien avec « la présence d'une exploitation aux dimensions réelles, la réalisation de travaux pratiques de génie alimentaire en grandeur nature, le souci des formateurs d'être présents auprès de la profession, de l'organisation du programme en module, l'obligation de diviser la classe en groupes pour une meilleure efficacité en travaux pratiques ». (livret d'accueil des étudiants). Seules les semaines de travaux pratiques et d'atelier sont planifiées à l'avance pour l'année en cours. Elles sont organisées sur les matinées (ou plus rarement les après midis) de semaines complètes.</p> <p>Aux pauses, les salles sont fermées, suite aux dégradations commises.</p> <p>Les absences font l'objet d'un suivi rigoureux, sont consignées et elles sont évoquées en conseil de classe.</p> <p>Le service de la vie scolaire propose aux étudiants de devenir surveillant de l'internat des mineurs et des salles d'étude, moyennant une rémunération. Plusieurs élèves de BTS IL sont maîtres au pair.</p>

Tableau 1 : Comparaison des environnements de formation dans les lycées A, B et C

	A	B	C
Insertion dans l'environnement professionnel	<p>L'insertion et les liens de l'établissement avec la filière agro-alimentaire relèvent pour beaucoup de la responsable de l'atelier et de ses activités « commerciale », au sens de relation clients-fournisseurs. Des relations existent également avec l'association régionale des industries alimentaires et les organismes officiels de contrôle (DSV, Répression des fraudes...)</p> <p>D'autres contacts ont lieu via le CFA et ses apprentis ainsi qu'au moment des stages (visite, soutenance...).</p> <p>Les réseaux de différents enseignants permettent ponctuellement des interventions de professionnels, des visites en entreprise ou l'obtention de stage.</p> <p>Comme nous le verrons un peu plus loin, le passage au statut d'atelier à amener la responsable à constituer des groupes de travail auxquels on participé des professionnels (association des industries alimentaires ou partenaires locaux).</p> <p>Au moment où nous réalisons nos observations, la responsable de l'atelier a initié, pour deux enseignants en technologie alimentaire, des interventions de formation auprès de professionnels de l'agro-alimentaire. A notre connaissance, aucun autre enseignant (parmi ceux intervenant dans le dispositif de BTS IAA en particulier) n'a d'activité professionnelle (formation en entreprise, conseil, expertise technique, expérimentation...) en lien avec les industries alimentaires parallèlement à ses activités d'enseignements.</p> <p>Il n'existe pas d'amicale des anciens, ni de service de relation aux entreprises. De fait, ajouté à des flux d'étudiants limités, une relative « jeunesse » de l'établissement et à l'absence d'un véritable suivi des diplômés empêche, l'établissement ne dispose pas d'un réseau de professionnels très développé.</p> <p>Quelques intervenants de la formation ont une formation initiale en lien avec l'agro-alimentaire (BTS, diplôme d'ingénieur, voire doctorat...), mais peu ont une expérience professionnelle dans cette industrie, et plus particulièrement dans la production, préalablement à leur métier actuel.</p> <p>Je peux dire que la visibilité et la légitimité du lycée auprès des professionnels de l'industrie alimentaire locaux, régionaux et, davantage encore, nationaux, sont donc très restreints.</p> <p>La proximité d'un IUT et d'une école d'ingénieur ayant une spécialité agroalimentaire dans la ville voisine contribue peut être à une visibilité moindre de l'établissement et de sa formation de BTS.</p>	<p>Le rayonnement du lycée va bien au-delà de sa région puisqu'il entretient des liens avec les partenaires nationaux et internationaux : entreprise, groupes agro-alimentaires, acteurs des filières professionnelles, institutions de formation voire de recherche nationales et internationales...</p> <p>La plupart des acteurs de l'établissement sont en contact avec le monde professionnel à différents niveaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la direction de l'établissement est en relation avec les organisations professionnelles au niveau national (ANIA, ATLA, CNIEL, ANFOPEIL...) - Au niveau départemental ou interdépartemental, certains acteurs de l'établissement sont invités dans les assemblées générales des associations professionnelles (centres techniques des fromages AOC...). - A un niveau plus opérationnel à travers différents formateurs et enseignants dont la plupart des enseignants des disciplines technico-scientifiques : projets de recherche et développement avec des entreprises de la filière et des laboratoires de recherche ; appui technique ou conseil en technologie, qualité, hygiène... auprès des professionnels régionaux, mais aussi au niveau national ou à l'étranger ; Stages de formation intra ou inter entreprise... <p>Les nombreuses visites qu'il réalise dans ces structures à ces occasions, mais également lors des stages et contrat d'apprentissages réalisés par les élèves, les relations qu'ils entretiennent avec les anciens élèves leur assurent une bonne connaissance des entreprises à l'échelle du grand est, ainsi qu'un réseau professionnel actif très étendu.</p> <p>De nombreux professionnels interviennent dans les structures de l'école (conseil d'administration) ou dans les formations (conférences par des fournisseurs d'ingrédients, de matériels...).</p> <p>On pourrait parler ici d'une culture commune, plus ou moins développées selon les individus, de la transformation laitière. C'est d'ailleurs ce que dit le directeur lors de la réunion de rentrée 2007 : « l'enjeu n'est pas le maintien de [l'établissement pour l'établissement], mais il y a une culture laitière ici ».</p> <p>Un sentiment « d'identification » au lycée se manifeste notamment dans les « rivalités » avec d'autres établissements similaires : les élèves comme le personnel affiche une certaine fierté d'appartenir à ce lycée (discours, tee-shirt...). L'association des anciens élèves est très dynamique (organisation de manifestations régulières).</p>	<p>Le rayonnement du lycée va bien au-delà de sa région puisqu'il entretient des liens avec des partenaires nationaux et internationaux dans le domaine laitier et plus généralement agro-alimentaire : entreprises et groupes agro-alimentaires, acteurs des filières professionnelles, institutions de formation voire de recherche nationales et internationales...</p> <p>La plupart des acteurs de l'établissement sont en contact avec le monde professionnel à différents niveaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la direction de l'établissement est en relation avec les organisations professionnelles au niveau national (ANIA, ATLA, CNIEL, ANFOPEIL...) - Au niveau départemental ou interdépartemental, certains acteurs de l'établissement sont invités dans les assemblées générales des associations professionnelles (centres techniques des fromages AOC...). - Au niveau international, des formateurs ou d'autres personnels de l'établissement participent à des projets européens et à des actions de coopération internationale (appui technique, transfert de technologie, voyage d'étude, accueil/ envoi de stagiaire, partenariat avec des institutions de formation...). - A un niveau plus opérationnel à travers différents formateurs et enseignants dont la plupart des enseignants des disciplines technico-scientifiques : projets de recherche et développement avec des entreprises de la filière et des laboratoires de recherche ; appui technique ou conseil en technologie, qualité, hygiène... auprès des professionnels régionaux, mais aussi au niveau national ou à l'étranger ; Stages de formation intra ou inter entreprise... ; Le service de formation continue propose aussi des certificats de qualification professionnelle (dont certains construits avec les services ressources humaines des entreprises), des parcours de formation diplômant, l'accueil de stagiaires sur les ateliers ou les laboratoires... L'adaptation de l'offre et le montage de certaines formations se fait en partenariat avec les services ressources humaines des entreprises voire des groupes. <p>De nombreux professionnels interviennent dans les structures de l'école (conseil d'administration) ou dans les formations (conférences par des fournisseurs d'ingrédients, de matériels...).</p> <p>On pourrait parler ici d'une culture commune, plus ou moins développées selon les individus, de l'agro-alimentaire et en particulier de la transformation laitière. Culture revendiquée par le directeur et les acteurs.</p> <p>Un sentiment « d'identification » au lycée se manifeste notamment dans les « rivalités » avec d'autres établissements similaires : les élèves comme le personnel affiche une certaine fierté d'appartenir à ce lycée (discours, tee-shirt...). L'association des anciens élèves est très dynamique (organisation de manifestations régulières).</p> <p>Notons aussi que l'établissement est en lien avec plusieurs institutions de formation supérieure (universités, écoles d'ingénieurs... dans le domaine de l'agro-alimentaire) et entretient des liens étroits avec d'autres lycées agro-alimentaires.</p>

Tableau 1 (suite) : Comparaison des environnements de formation dans les lycées A, B et C

2. Comparaison des trois dispositifs de formation

Les dispositifs observés sont, dans ce paragraphe, analysés suivant différents angles : objectifs, organisation temporelle, éléments structurant les « progressions » dans le dispositif et dans les modules, contenus des enseignements technico-scientifiques, analyse de certaines situations d'enseignement singulières.

2.1. Finalités des trois dispositifs

Une analyse des éléments recueillies, en particulier des discours tenus par la direction, par les enseignants, lors des échanges que nous avons eus, lors des réunions propre à la vie de l'établissement auxquelles nous avons assistées ou lors des échanges entre enseignants ou entre enseignants et élèves « révèle » les objectifs des 3 dispositifs (Tableau 2)

Dispositif	A	B	C
<i>Finalités du dispositif de formation</i>	<p>L'objectif principal est la préparation aux épreuves de l'examen terminale du BTS en vue de l'obtention du diplôme. Ce sont aussi les apprentissages de savoirs académiques d'un bon niveau et la réussite scolaire qui sont visés.</p> <p>La poursuite d'étude est conseillée par l'équipe enseignante à tous les élèves et des actions d'information (séances de présentation, salon...) sont organisées dans ce sens alors qu'il semble que « assez peu » de ressources permettent à l'étudiant de connaître les débouchés professionnels immédiats du BTS.</p> <p>Le BTS est un passage (un tremplin) qui doit permettre (ou ne pas empêcher) la poursuite d'étude la plus aisée et la plus longue possible pour un maximum d'élève.</p> <p>En lien avec cela, on peut noter l'importance accordée par les acteurs à l'image de l'établissement auprès des autres établissements d'enseignement supérieur (évoquée par exemple lors d'un conseil de classe)</p> <p>Le BTS ne semble pas appréhendé comme préparant directement à une activité professionnelle mais comme un diplôme ouvrant la possibilité de trouver un emploi. C'est la confrontation au travail dans les premiers postes qui permettrait alors de se former à cet emploi.</p>	<p>L'objectif principal semble résider dans la professionnalisation des apprenants, tout en y associant la volonté de mettre en place les conditions d'une réussite à l'examen et à l'obtention du diplôme (les 2 objectifs étant liés)</p> <p>Les poursuites d'études sont encouragées et des actions à destination des élèves sont réalisées dans ce sens (informations).</p> <p>Le BTS est appréhendé comme visant l'apprentissage d'une activité professionnelle et devant garantir l'insertion et l'adaptation rapide au premier emploi.</p> <p>En lien avec cela, on peut noter l'importance accordée par les acteurs à l'image de l'école auprès des professionnels.</p> <p>Le BTS doit permettre cependant une poursuite d'étude (plutôt orienté vers les filières professionnelles – Licences et Masters professionnels)</p>	<p>L'objectif principal semble résider dans la professionnalisation des apprenants, tout en y associant la volonté de mettre en place les conditions d'une réussite à l'examen et à l'obtention du diplôme (les 2 objectifs étant liés)</p> <p>Les poursuites d'études sont encouragées et des actions à destination des élèves sont réalisées.</p> <p>Le BTS est appréhendé comme visant l'apprentissage d'une activité professionnelle et devant garantir l'insertion et l'adaptation rapide au premier emploi. Une demi-journée est d'ailleurs organisée pour favoriser la rencontre avec des professionnels (« carrefour professionnel »)</p> <p>En lien avec cela, on peut noter l'importance accordée par les acteurs à l'image de l'école auprès des professionnels.</p> <p>Le BTS doit permettre cependant une poursuite d'étude (plutôt orienté vers les filières professionnelles – Licences et Masters professionnels) dans ce sens (informations)</p>

Tableau 2 : Finalités des trois dispositifs de formation telles qu'elles ressortent de l'analyse des discours des acteurs

2.2. Caractéristiques des acteurs intervenants dans la formation

Le Tableau 3 synthétise un ensemble d'informations concernant certaines caractéristiques des acteurs intervenants dans les dispositifs de formation.

Dispositif	A	B	C
<i>Acteurs intervenants dans le dispositif</i>	<p>Enseignants A la marge : Directrice de l'atelier et technicienne de l'atelier Exceptionnellement : un professionnel extérieur (1 fois)</p>	<p>Enseignants Formateurs des ateliers Parfois : Directeur des ateliers ; Technicien assurant du conseil en entreprise et expérimentation</p>	<p>Enseignants Formateurs des ateliers Parfois : Technicien assurant du conseil en entreprise et expérimentation A la marge : Directeur des ateliers, professionnels (conférences)</p>
<i>Profil des parcours des formateurs des matières technico-scientifiques : Génie industriel, Génie alimentaire, Biochimie et Microbiologie, Pluri ou MIL technique (formation et expérience)</i>	<p>Ingénieurs (ou équivalent) ou docteurs Un seul des enseignants a un parcours préalable de plusieurs années dans l'industrie alimentaire. La directrice de l'atelier également.</p>	<p>Techniciens, Ingénieurs et Docteurs. Parmi ceux pour lesquels nous avons l'information, beaucoup ont un parcours préalable soit dans l'industrie soit dans les secteurs connexes (conseil, commercial...)</p>	<p>Techniciens et Ingénieurs (ou équivalent). Beaucoup ont un parcours préalable soit dans l'industrie soit dans les secteurs connexes (conseil, commercial...) [au regard de ceux pour lesquels nous disposons de l'information]</p>
<i>Activités des formateurs au sein de l'établissement</i>	<p>Enseignement en formation initiale (très majoritairement par la voie scolaire) et tâches liées aux dispositifs scolaires (deux des enseignants réaliseront une formation à destination de professionnels entre 2007 et 2009)</p>	<p>Enseignements en formation initiale (scolaire et apprentissage pour certains) et continue (notamment intervention en entreprise ou dans des stages inter entreprise) Activité de conseil en entreprise ou d'expertise (en France ou à l'étranger) Activité de recherche et développement Activité de transformation de produit (pour les formateurs de l'exploitation technologique)</p>	<p>Enseignements en formation initiale (scolaire et apprentissage pour certains) et continue (notamment interventions en entreprise ou dans des stages inter entreprise) Activité de conseil en entreprise ou d'expertise (en France ou à l'étranger) Activité de recherche et développement Activité de transformation de produit (pour les formateurs de l'exploitation technologique)</p>

Tableau 3 : Quelques caractéristiques des acteurs intervenants dans les trois dispositifs de formation.

2.3. Organisation temporelle des dispositifs.

Le Tableau 4 récapitule les principales caractéristiques régissant l'organisation des enseignements dans le temps.

Dispositif	A	B	C
<i>Organisation des emplois du temps</i>	Emplois du temps hebdomadaires fixes. Fonctionne sur la base de 2 semaines types qui alternent. Il y a parfois des changements dans l'emploi du temps (échange de plages horaires, suppression de certains cours) notamment pour respecter les masses horaires globales du référentiel.	Emplois du temps annualisés (gérée sur l'année) : varient d'une semaine à l'autre.	Emplois du temps annualisés (gérés sur l'année) : varient d'une semaine à l'autre. Une semaine est bloquée pour des évaluations certificatives en deuxième année.
<i>Horaires des enseignements</i>	Horaires : 8h00-12h00 et 13h20-17h20 (avec 2 pause de 20 min dans la journée) Les semaines de TP à l'atelier démarrent à 7h45	Les horaires sont : 8h-12h et 13h30-17h30 (avec deux pauses de 20 min). Mais les semaines d'atelier, le démarrage de la journée se fait à 6h30.	Horaires : 8h00-12h00 et 13h30-17h30. (Avec 2 pauses de 20 min) Mais les semaines d'atelier, le démarrage de la journée se fait à 7h00 (en deuxième année, 2 semaines où les élèves iront en préparation des laits les amènent à démarrer à 5h30 environ).
<i>Organisation temporelle des travaux pratiques</i>	Les plages horaires destinées à certains TP sont programmées soit toutes les semaines (TP de génie alimentaire), soit toutes les 2 semaines (Autres TP). Cependant, les TP n'ont pas lieu toute l'année mais uniquement dans un intervalle de quelques semaines à quelques mois, fixé en début d'année. Les séances de TP durent 2 à 4h.	Les semaines de passage sur les ateliers et les semaines de TP sont fixées à l'avance (fonction de la disponibilité des laboratoires et de l'organisation des ateliers). Elles sont réparties sur l'année ou les deux années et donc espacées de plusieurs semaines dans le temps. Les séances durent une demi-journée.	Les semaines de passage sur les ateliers et les semaines de TP sont fixées à l'avance (fonction de la disponibilité des laboratoires et de l'organisation des ateliers). Elles sont réparties sur l'année ou les deux années et donc espacées de plusieurs semaines dans le temps. Les séances durent une demi-journée.

Tableau 4: Organisation temporelle des enseignements dans les différents dispositifs

2.4. Volumes horaires dans les différents dispositifs

Les principaux volumes horaires des trois dispositifs et leurs évolutions entre la première et la deuxième année de formation sont présentés dans le Tableau 5 et le Tableau 6 ci-après.

Dispositifs	A	B	C	Référentiel
<i>Nombre d'heures de formation en classe durant les 2 années de formation</i>	1255h	1058h	987h	
<i>Nombre d'heures de travaux pratiques durant les 2 années de formation</i>	229h	411h	472h	684 (en IAA) 742 (en IL)
<i>Nombre d'heures en stage dans l'exploitation technologique et en entreprise durant les 2 années de formation</i>	455h	826h	788h	(stage de 12 à 16 semaines = 405 à 545 h)
<i>Nombre d'heures hebdomadaire moyen sur les périodes de présence au centre de formation et en entreprise</i>	27,3h	32,6h	31,6 h	31h
<i>Nombre d'heures au total (y compris stage) (nombre de semaines totales y compris stages)</i>	2043h (74 semaines)	2399h (72 semaines)	2414h (75 semaines)	2280 à 2420 h (72 semaines)

Tableau 5 : Masses horaires globale des 3 dispositifs de formation étudiés au regard des masses prescrites dans le référentiel de formation.

Dispositif	A		B		C	
	Année 1	Année 2	Année 1	Année 2	Année 1	Année 2
<i>Situations de formation en classe (cours/TD)</i>	57%	69%	39%	52%	44%	36%
<i>Situation de formation en travaux pratiques</i>	7%	18%	13%	23%	17%	23%
<i>Stages dans l'exploitation technologique et en entreprise</i>	33%	5%	46%	18%	32%	33%
<i>Total des heures (nombre de semaines du dispositif hors vacances et stage)</i>	1260 h (32 semaines)	783h (30 semaines)	1417h (30 semaines)	982 h (30 semaines)	1470h (37 semaines)	945h (26 semaines)
<i>Remarque</i>	L'année 1 intègre les 12 semaines de stage		L'année 1 intègre les 12 semaines de stage		L'année 1 intègre 8 semaines de stage sur les 12	

Tableau 6 : Evolution des volumes horaires en proportion du volume horaire totale de chaque année du dispositif entre la première et la deuxième année.

2.5. Structuration des progressions dans le dispositif et les différents modules.

Nous avons regroupé dans les tableaux suivants les principaux éléments qui structurent l'organisation globale du dispositif et des contenus des situations de formation et de leurs progressions dans chacun des 3 dispositifs :

- L'importance donnée aux stages dans l'exploitation technologique et en entreprise (Tableau 7) ;
- Les principes structurant l'articulation des différents modules et la progression dans les contenus des situations de formation au cours des deux années de formation (Tableau 8).

A	B	C
<p>Les mises en situations professionnelles (stages en entreprises et sur les ateliers) ne font pas l'objet d'un positionnement particulier et travaillé à l'intérieur du dispositif.</p> <p>Le stage en entreprise est positionné après la première année, de juin à mi-septembre 2008) sur 12 semaines d'affilée (8 semaines sur les vacances, 4 semaines sur la scolarité) [nous ne disposons pas d'éléments explicites sur les raisons de ce positionnement]</p> <p>Il n'y a pas de préparation particulière avant le départ en stage : aucun enseignement spécifiquement destiné à sa préparation n'est positionné avant le stage, si ce n'est un point régulier sur l'état d'avancement de la recherche.</p> <p>Nous n'avons pas non plus repéré, après le stage, d'utilisation explicite et organisée de l'expérience vécue, en dehors de quelques heures dédiées à la préparation de l'évaluation (rapport écrit et orale) par certains enseignants. Les élèves peuvent aussi solliciter chacun des enseignants (en fonction de leurs questions). Nous ne disposons pas d'information concernant l'utilisation éventuelle en anglais telle qu'elle est mentionnée dans le référentiel de formation.</p> <p>Les stages à l'atelier technologique a une durée d'une semaine chacune des 2 années de la formation. Les passages sur l'atelier sont individuels (sauf une exception où il a été réalisé en binôme). Ils sont répartis entre le 1er octobre 2007 et le 14 janvier 2008 pour la première année (puis plus rien avant le stage, sauf quelques étudiants volontaires qui s'y rendront pour « donner un coup de main »). En deuxième année, ils se répartissent du 3 novembre 2007 au 23 mars 2008.</p>	<p>Le stage en particulier, mais aussi les mises en situation dans l'exploitation technologique constituent des éléments structurants l'organisation du dispositif tout entier.</p> <p>Le stage en entreprise est positionné de début mai à fin juillet 2008 (3 mois consécutifs). L'objectif explicite de ce positionnement (entretien avec le proviseur adjoint) est de « coller » à la masse d'activité, donc aux besoins en main d'œuvre, des entreprises de la filière laitière, pour faciliter la recherche de stage : surcroît d'activité en mai et juin (liée à la remise à l'herbe des troupeaux laitiers et à la gestion des lactations) puis diminution à partir de juillet (et surtout en août). Sans que cela soit dit explicitement, cela laisse en théorie le temps à l'élève de réaliser son thème d'étude durant le mois de juillet moins chargé pour l'entreprise.</p> <p>La position du stage détermine en particulier le positionnement de certaines séances d'enseignement sur les ateliers technologiques de l'établissement. Elles sont une « pré-stage » (terme employé dans le livret pédagogique remis aux élèves). Les matinées de cinq semaines y sont consacrées durant la première année, semaines réparties sur toute l'année. Elles débutent dès la 2ème semaine du dispositif. Il s'agit de donner aux élèves es fondements nécessaires à la participation aux activités productives de l'entreprise où ils iront en stage (et ainsi leur donner les moyens de véhiculer une certaine image de l'établissement auprès des professionnels).</p> <p>Les TP de chimie et biochimie des aliments réalisés en première année (8 matinée réparties sur 2 semaines) et visent l'apprentissage des techniques de bases d'analyses biochimiques des produits laitiers (utiles dans la conduite des fabrications et l'analyse des produits finis). Ils sont positionnés tôt dans le dispositif : septembre/octobre 2007 et janvier 2008. L'objectif est de « donner » aux élèves certains outils nécessaires à la conduite des activités productives sur les ateliers et en entreprise.</p> <p>Avant le stage, quelques situations de formation visent à leur permettre d'anticiper les exigences relatives à l'évaluation académique du stage (rapport de stage et soutenance orale) tant sur le plan des connaissances que de la méthodologie de réalisation de l'étude attendue : une partie du cours et des TP de technologie fromagère (TP qui permettent d'appréhender des technologies non présentes sur l'atelier) ; cours sur la qualité en agro-alimentaire ; pluridisciplinarité concernant l'hygiène en entreprise et pluridisciplinarité de découverte de la filière lait... L'enseignant de technologie laitière réalise un cours de 2h sur la démarche de réalisation du thème d'étude (la démarche expérimentale).</p> <p>Suite à la réalisation du stage, des heures d'enseignement sont dédiées à la préparation de l'évaluation (rapport et orale). Les élèves peuvent solliciter chacun des enseignants (en fonction de leurs questions) et en particulier le tuteur qui leur a été attribué pour le stage.</p> <p>Une utilisation en anglais du vécu de stage est réalisé au cours de plusieurs séances en début de deuxième année ; une séance concerne la rédaction du résumé du rapport en anglais (prévus dans le référentiel). Nous n'avons pas repéré d'autres utilisations dans le contenu du dispositif réalisé.</p>	<p>Le stage en particulier, mais aussi les mises en situation dans l'exploitation technologique constituent des éléments structurants l'organisation du dispositif tout entier.</p> <p>Le stage en entreprise est positionné à la moitié de la formation (juillet-août 2008) pour la partie stage ouvrier, et, soit en septembre 2008, consécutivement à la première partie, soit en janvier 2009 après un intervalle de 3 mois en centre de formation, pour la partie thème d'étude (choix à faire par chaque étudiant en concertation avec son entreprise).</p> <p>Pour donner aux élèves les fondements nécessaires à la participation aux activités productives de l'entreprise dans laquelle ils iront en stage (et pour leur donner les moyens de véhiculer une certaine image de l'établissement auprès des professionnels), ils consacrent les matinées de 9 semaines à un stage dans l'exploitation technologique de l'établissement. Ces 9 semaines sont réparties tout au long de la 1^{ère} année. Elles débutent dès la 2ème semaine du dispositif et les 3 dernières semaines avant le départ y sont consacrées. Dans ces situations, ils sont encadrés par des « formateurs » avec le double objectif d'assurer une production de qualité et de mettre en place les conditions permettant les apprentissages correspondants.</p> <p>L'ensemble des TP de chimie et biochimie des aliments et de biochimie laitière sont positionnés en première année, et démarrent très tôt dans le dispositif (décembre ; janvier ; mars/avril) : l'objectif est de « donner » aux élèves certains outils nécessaires à la conduite des activités productives sur les ateliers et en entreprise.</p> <p>Quelques situations d'enseignement ont lieu avant le stage pour leur permettre d'anticiper les exigences relatives à la réalisation du thème d'étude et de l'étude économique de l'entreprise : heures de préparation de la partie « socio-économique » du rapport de stage ; cours et TD d'analyse sensorielle ; TP de statistique sur informatique. Ils sont envisagés comme des outils pour réaliser le thème d'étude.</p> <p>Mais c'est surtout la structuration même du stage (en 2 temps) qui est pensée en vue de la réalisation du thème d'étude : dans l'intervalle (non systématique en fonction de l'élève) entre période de stage ouvrier et période de stage « thème d'étude » sont positionnés des enseignements : technologie fromagère ; MIL concernant des outils et démarches d'analyse des risque (HACCP) et d'Innovation. La première période de stage permet alors à l'étudiant de déterminer le thème d'étude précis. Celui-ci pourra faire l'objet de recherches bibliographiques, d'échanges avec les enseignants dans l'intervalle entre les 2 périodes de stage. La deuxième période permettra la mise en œuvre de la démarche d'étude et le recueil des données.</p> <p>Suite à la réalisation du stage, des heures d'enseignement sont dédiées à la préparation de l'évaluation (rapport et orale). Les élèves peuvent aussi solliciter chacun des enseignants (en fonction de leurs questions).</p> <p>Une utilisation en anglais du vécu de stage est réalisée (présentation orale et relevé de données pour faire des statistiques sur la classe) ; des séances pour la rédaction des résumés en anglais du rapport (comme prévu dans le référentiel). Nous n'avons pas repéré d'autres utilisations dans le contenu du dispositif réalisé.</p>

Tableau 7 : Importance des stages dans l'exploitation technologique et en entreprise en tant qu'élément structurant dans chacun des 3 dispositifs.

Tableau 8 : Éléments structurant l'articulation des différents modules et la progression dans les contenus des situations de formation.

A	B	C
<p>Quelques éléments structurent l'organisation générale des enseignements dans le dispositif.</p> <p>A- Les « situations pratiques » (TP, stages...) envisagées comme application/illustration des enseignements en classe (cours).</p> <p>Autant que possible pour les enseignants, les TP d'une discipline (microbiologie, biochimie, Génie Industriel, Génie alimentaire) ne démarrent pas dès le début du dispositif mais après que certains éléments aient été abordés en cours ou en TD (le TP devenant en quelque sorte l'application, l'illustration du cours).</p> <p>Dans les TP, il s'agit pour l'élèves d'appliquer/d'utiliser ses connaissances issues des cours pour expliquer (et de là comprendre) ce qui se produit lors de la fabrication.</p>	<p>Quelques éléments structurent l'organisation générale des enseignements dans le dispositif.</p> <p>A- La volonté de permettre aux élèves d'être rapidement opérationnels en situation de production d'aliments (« automatisation ») pour leur permettre par la suite d'élargir l'empan (temporelle et spatiale) des actions en situation qu'ils réalisent.</p> <p>L'intention de professionnalisation (présente dans le discours des enseignants aux étudiants ou entres eux) et la volonté de préparer les étudiants au stage amène le dispositif à les mettre très tôt et régulièrement en situation de production dans l'exploitation technologique. Il s'agit de leur permettre « d'acquérir les bases », « d'automatiser » certains gestes (au sens large, incluant des séquences d'action et d'opérations, des calculs, des raisonnements, l'utilisation d'artéfacts...). Cela doit permettre par la suite d'aller plus loin dans l'action, les paramètres et dimensions prises en compte (de la maîtrise des process à la maîtrise de chaque atelier) mais pas la compréhension fine des processus et de leur lien au procédé : « Ici on leur apprend le comment et pas le pourquoi, car « ça ferait trop » » (un formateur). On pourrait dire que la compréhension fine des processus et de la fabrication (interrelation procédé-processus) est renvoyée vers les enseignements en classe, un peu les TP de technologie et les MIL concernant 2 familles de fromages.</p> <p>Les TP de technologie laitière sont orientés vers la mise en œuvre de fabrications de produits non réalisés sur les ateliers : apprentissage du procédé en particulier (succession des actions et opérations) et certains aspects particulier du processus.</p> <p>Certains modules techniques de spécialité démarrent dès la première année : D424 – technologie laitière ; Génie industriel. De même, le contenu des TP de chimie et biochimie alimentaire est d'emblée orienté vers la biochimie laitière pour permettre aux élèves d'apprendre les techniques d'analyses permettant de conduire les fabrications à l'atelier et en stage.</p> <p>Enfin, certaines pluridisciplinarités sont réalisées en première année : hygiène ; qualité du lait. Il s'agit de leur donner certains réflexes et certaines ressources pour pouvoir agir lors des séances d'atelier et, de là, en stage.</p>	<p>Quelques éléments structurent l'organisation générale des enseignements dans le dispositif.</p> <p>A- La volonté de permettre aux élèves d'être rapidement opérationnels en situation de production d'aliments (« automatisation ») pour leur permettre par la suite d'aller plus loin dans le raisonnement de leurs actions en situation.</p> <p>La volonté de préparer les élèves au stage amène le dispositif à les mettre très tôt et régulièrement en situation de production dans l'exploitation technologique. Il s'agit de leur permettre « d'acquérir les bases », « d'automatiser » certains gestes (au sens large, incluant des séquences d'action et d'opérations, des calculs, des raisonnements, l'utilisation d'artéfacts...). Cela doit permettre ensuite d'aller plus loin dans les explications relatives à la gestion de la fabrication et donc sa compréhension : compréhension de la fabrication (processus- processus), raisonnements de l'activité et des actions conduites ou à conduire, raisonnements de certains problèmes potentiels rencontrés en fabrication...</p> <p>Les TP de technologie laitière sont en grande partie des « minis » expérimentations où l'on étudie le rôle de certains facteurs sur les processus de la fabrication (coagulation, acidification...) et leur impact sur le produit (même si quelques TP vise aussi l'apprentissage de technologie non présentes dans l'exploitation).</p>
<p>B- Une progression partant de l'enseignement de « bases » générales (non spécifiques aux IAA et/ou concernant tous les produits alimentaires) qui seront ensuite appliquées à la production/analyse des aliments et/ou d'aliments spécifiques.</p> <p>Enseignants comme étudiants disent que « la première année est beaucoup moins professionnelle que la deuxième (...) au niveau du déroulement pédagogique » (réunion 100907). La deuxième année serait « plus appliquée ». Ce changement n'est pas perceptible dans la progression au niveau des modules : les modules généraux communs à tous les BTSAs, les modules d'option, comme les modules de spécialité sont répartis sur les deux années. Par contre, cela se concrétise dans le dispositif de la manière suivante.</p> <p>1/ Dans le positionnement des différents modules et la structuration du contenu des modules dans le temps</p> <p>→ Les cours et TP des modules de chimie-biochimie des aliments et microbiologie alimentaire générale (D411 et D412), plus généraux sont traités en première année. Les cours et TP des modules de spécialité de biochimie des produits alimentaires et microbiologie des produits alimentaire (D441 et D442), plus appliquée (car organisé sur la base d'une entrée par types de produits) sont traités en deuxième année. On y retrouve la logique décelée dans le référentiel.</p> <p>→ Pour le génie alimentaire (module de spécialité) réparti sur les deux années, il y a une évolution dans les contenus des TP : étude des matériels et des différentes opérations unitaires applicables pour transformer un aliment en première année, alors qu'en deuxième année l'entrée se fait par produit (on étudie la fabrication d'un produit en articulant ces opérations dans un process et en y associant certains éléments relatif au processus). Notons que le référentiel ne précise pas qu'il doive y avoir des TP orientés vers les apprentissages concernant les matériels et d'autres vers la (les) fabrication(s).</p> <p>→ Dans tous les TP (chimie, microbiologie, Génie alimentaire), l'enseignant démarre par la découverte du matériel et de son fonctionnement, des règles et organisation des tâches, par l'apprentissage des techniques de base de la manipulation. C'est en deuxième année que ces acquisitions sont « appliquées » à l'analyse ou la production d'aliments qui deviennent les objectifs visés.</p> <p>Remarque : Les techniques ou matériels sont donc réutilisés à plusieurs reprises dans des TP différents avec une « progression » : dans les objectifs (apprendre la technique et ses fondements ; apprendre ses utilisation tout en répétant cette technique) ; dans le contenu car les fabrications/produits sont différents (les savoirs correspondants abordés aussi) ; parfois dans l'usage du matériel (utilisation en automatique puis en manuel par exemple)</p>	<p>B/ Une progression globale partant de l'enseignement de « bases » générales (non spécifiques aux IAA et/ou concernant tous les produits alimentaires) qui seront ensuite appliquées à la transformation/analyse des produits laitiers et/ou de produits laitiers spécifiques.</p> <p>Malgré les mises en situations professionnelles précoces et le fait que certains modules de spécialité démarrent dès la première année, nous constatons une orientation plus « appliquée » (en référence aux autres dispositifs) de la deuxième année à différents niveaux.</p> <p>1/ Dans le positionnement des différents modules et la structuration du contenu des modules dans le temps</p> <p>Les modules commun à tous les BTSAs (D22 ESC-Doc-Français ; D 31 économie générale ; D11 math ; D12 informatique) sont essentiellement réalisés en première année.</p> <p>Dans les disciplines techniques (microbiologie, chimie/biochimie, physique/génie industriel), les modules d'option (D33, D411, 412, 413, 414), plus généraux sont abordé très majoritairement en première année (sauf D415 et D32 – répartis sur les 2 années), alors que les modules de spécialité (D 421, 422, 423), spécifique à la filière lait le sont en deuxième année. On est donc dans une logique d'acquisition de bases pour les utiliser/appliquer aux spécificités de la spécialité.</p> <p>Pour la technologie laitière (cours et TP), même si des fondements de technologie laitière sont abordés en première année (cf. ci dessus) dans l'objectif du stage, l'essentiel du module est réalisé en deuxième année.</p> <p>2/ La proportion horaire des TP au regard du nombre d'heures totale augmente sensiblement en deuxième année (+ 9,4 %). Sur 30 semaines de présence, 16 semaines où les matinées sont consacrées à des TP, auxquelles s'ajoutent 5 semaines où 4 à 8h de TP sont programmées.</p> <p>3/ Les MIL orientés par une approche/une entrée « produit » (le MIL innovation et deux MIL consacrés à des types de fromages particuliers) sont positionnés en deuxième année.</p>	<p>B- Une progression partant de l'enseignement de « bases » générales (non spécifiques aux IAA et/ou concernant tous les produits alimentaires) qui seront ensuite appliquées à la transformation/analyse des produits laitiers et/ou de produits laitiers spécifiques.</p> <p>Malgré des mises en situations professionnelles précoces dans le dispositif, les élèves comme les enseignants qualifient la deuxième année de « plus appliquée » que la première. Comment cela se concrétise-t-il dans le dispositif ?</p> <p>1// Dans le positionnement des différents modules et la structuration du contenu des modules dans le temps</p> <p>La première année est essentiellement consacrée aux modules communs à tous les BTSAs et aux modules communs à l'option IAA. Il s'agit donc de modules abordant des contenus très généraux, peu spécifiques des IAA et/ou concernant tous les produits alimentaires. Cependant, lorsqu'il y a une contextualisation, réalisée à travers les exemples et les supports d'activités (articles, chiffres, énoncés d'exercices...), ils sont fréquemment en lien avec la filière lait, ses produits et leur fabrication. C'est le cas pour l'enseignement de l'anglais (en lien avec les « exigence du référentiel). La gestion d'entreprise fait ses mises en activités à partir d'éléments concernant l'atelier technologique de l'établissement, des groupes industriels ou des entreprises laitières.</p> <p>Dans cette première année, deux modules de spécialité démarrent. Il s'agit de la technologie laitière (D424) et des TP de biochimie laitière (D421).</p> <p>Cependant, les enseignements de technologie laitière aborderont la production du lait puis les opérations unitaires de transformation et le matériel (« l'application » à la fabrication par type de produits sera faite en 2ème année). Les TP (matinées d'une semaine) démarreront en toute fin de première année (mai, 2008).</p> <p>Les TP de chimie et biochimie des aliments et de biochimie laitière constituent une exception : très en lien avec les tâches professionnelles dans lesquels les analyses serviront d'instruments de prises d'informations pour la conduite de la fabrication (notamment sur les ateliers), ils sont positionnés en totalité dès la première année et même très tôt (décembre 2007) pour les techniques d'analyse utilisées quotidiennement à l'atelier technologique (pH, acidité, matière grasse...).</p> <p>La deuxième année est, elle, plus axée sur les modules de spécialité, essentiellement à travers la technologie laitière et les séances sur les ateliers qui constituent des formes de « pluridisciplinarité », mobilisant plusieurs disciplines au service de la compréhension de la fabrication des produits et de la conduite de cette fabrication.</p>
<p>2/ Dans le volume de TP qui augmente en deuxième année, que ce soit en nombre d'heures (de 89h à 140h) ou en proportion du volume horaire total (passe de 7 à 18%). En particulier, le volume d'heure de TP de Génie alimentaire passe de 28h à 71h (soit la moitié des heures de TP réalisé en 2ème année).</p> <p>Notons au passage qu'une semaine (maximum 35h) est consacré au stage sur l'atelier technologique en première comme en deuxième année.</p> <p>3/ En deuxième année sont positionnées des situations : avant un objectif productif (produire un aliment, un document, une réalisation en matière de communication... avec un « destinataire » identifié) ; dans lesquels les élèves disposent d'une autonomie plus grande (bien qu'encadrés par un tuteur – le même pour tous les élèves- ; les autres enseignants peuvent servir de ressources). Dans ces situations ils ont l'occasion d'utiliser certains éléments abordés dans les cours ou les TP.</p> <p>C'est le cas dans un MIL « Management d'un atelier alimentaire » pour lequel des cours (qualité, la gestion de production, l'organisation du travail...) sont articulés à la mise en œuvre d'un projet devant aboutir à une production concrète (nouveau produit ou document relatif à l'atelier). L'objectif y est un travail sur la démarche de projet, essentiellement tourné vers l'innovation.</p> <p>C'est aussi le cas dans la réalisation du Projet Individuel de Communication (dont le support est parfois une production alimentaire).</p>	<p>4/ En deuxième année est positionnée le MIL innovation, situation : avant un objectif productif (produire un aliment innovant) ; dans lesquels les élèves disposent d'une autonomie plus grande, bien qu'encadrés par un tuteur différents pour chaque groupe. Ils ont l'occasion d'utiliser certains éléments abordés dans les cours ou les TP déjà réalisés. Des séances spécifiques du MIL sont destinés à leur apportés des ressources en vue de la création de produits innovants (mais utilisable aussi pour leur stage) : apports sur la démarche expérimentale ; « brainstorming » ; cours sur les texturants ; outils informatiques pour l'analyse des résultats expérimentaux (statistiques). L'objectif est d'appréhender la démarche expérimentale à travers la création et la fabrication d'un nouveau produit (aspects technologiques-process, formulation, analyses..., économiques, « marketing », législatifs en particulier), par sous groupes.</p>	<p>2/ La proportion horaire des TP au regard du nombre d'heures totale augmente sensiblement en deuxième année (+ 6,2 %) au détriment essentiellement des heures en classe qui diminuent (-7,5 %). Notons d'ailleurs que, lors de la deuxième année, de janvier à mai 2009 (semestre 4), il y a un enchaînement quasiment ininterrompu (sauf par les vacances) de semaines « pratiques » (TP, Atelier ou stage). Sur la base des discours de certains enseignants et de celui du proviseur adjoint concernant les difficultés des élèves à l'EPI, il semble que cela soit à relier à l'objectif de préparation de cette épreuve.</p> <p>3/ En deuxième année, est positionnée le MIL « Goût, nutrition, santé », situation : avant un objectif productif (produire un aliment innovant) ; dans lesquels les élèves disposent d'une autonomie plus grande (bien qu'encadrés par un tuteur – le même pour tous les élèves- ; les autres enseignants peuvent servir de ressources). Il s'agit de créer, par sous groupe de 3 ou 4 élèves, un nouveau produit (justification de son intérêt marketing, formulation produit, définition du process, éléments relatif à l'emballage, étiquetage...), de le fabriquer et d'analyser le produit fini (mise en place d'un test organoleptique notamment). L'objectif, plus que la démarche, est d'aborder un produit alimentaire sous ses différents aspects (voir les ateliers sous l'angle « approche produit » et pas uniquement techno). Dans cette situations, ils ont l'occasion d'utiliser certaines ressources (connaissances, matériels...) déjà abordées/utilisées dans les cours ou les TP, ainsi que d'autres ressources qui sont mis à leur disposition par des enseignants (soit pour tous les groupes, soit spécifiquement en fonction du produit choisi par un groupe).</p>

Tableau 8 (suite) : Éléments structurant l'articulation des différents modules et la progression dans les contenus des situations de formation.

A	B	C
<p>C- La préparation aux épreuves terminales de l'examen structure les contenus et modalités de la plupart des enseignements, en particulier en deuxième année</p> <p>Les épreuves terminales de l'examen du BTS semblent au cœur des objectifs du dispositif et de la plupart des enseignements (elles sont très fréquemment évoquées dans le discours des enseignants en direction des élèves et entre enseignants).</p> <p>Plusieurs épreuves blanches sont organisées au cours de l'année pour les ET1 et 2 ; une épreuve se rapprochant de l'EPI pour les CCF de GA ; une présence importante de l'EPI et des épreuves dans les discours des enseignants aux élèves...).</p> <p>Des séances de révision sont organisées en fin d'années : en vue de l'EPI, les ateliers sont accessibles aux élèves et l'enseignant de génie industriel organisera quelques heures sur l'atelier pour réviser le matériel ; en math, biochimies, microbiologie, physique industrielle des révisions sont organisées en vue de l'ET2.</p> <p>L'Epreuve Pratique Interdisciplinaire est omniprésente dans les objectifs affichés et les modalités pédagogiques mise en œuvre, en particulier en deuxième année. Les TP de génie alimentaire sont appelés « TP EPI ». Nous pouvons alors faire l'hypothèse que l'orientation plus « appliqué » du dispositif en deuxième année (voir A) soit en lien avec l'objectif de préparation à l'EPI : il s'agirait d'aborder, le plus près temporellement de l'épreuve, les manipulations et savoirs tels qu'ils sont attendus lors de l'évaluation à l'EPI.</p>	<p>C/ La préparation aux épreuves terminales de l'examen est présente dans les enseignements, en particulier en deuxième année</p> <p>Les épreuves terminales de l'examen sont présentes dans les préoccupations mais de manière peu marquée en première année. Elles apparaissent de manière plus ou moins explicites dans le discours des enseignants en direction des élèves, dans les objectifs qu'ils affichent et dans les contenus (thèmes) ou les tâches (exercices, TP, questions posés) qu'ils donnent à réaliser aux élèves.</p> <p>Elles sont plus présentes en deuxième année, en particulier au niveau des TP de technologie laitière et des mises en situation sur les ateliers. Des séances de révisions (base du volontariat) sont également organisées en fin d'années en Génie industriel, chimie, microbiologie et mathématique. Des créneaux de révisions sont aussi prévus dans les ateliers de l'exploitation technologique.</p> <p>Cependant, à ma connaissance, il n'y a eu qu'une « épreuves blanches » organisée (ET1) par une enseignante. (lors de certains TD ou lors des évaluations formatives, les sujets étaient parfois des parties de sujets de l'épreuve scientifique du BTS – je n'ai pas d'éléments similaires concernant l'ET 1). Seule l'évaluation pratique de technologie alimentaire se rapprochait, dans son organisation, de l'EPI mais en n'abordant pratiquement que la partie technologie laitière (sans qu'il y ait deux autres enseignants pour les aspects économie et génie industriel).</p>	<p>C- La préparation aux épreuves terminales de l'examen structure les contenus et modalités de la plupart des enseignements, en particulier en deuxième année.</p> <p>1- Les épreuves terminales de l'examen sont présentes dans les préoccupations mais de manière peu marquée en première année. Elles apparaissent de manière plus ou moins explicites dans le discours des enseignants en direction des élèves, dans les objectifs qu'ils affichent et dans les contenus (thèmes) ou tâches.</p> <p>Elles sont plus présentes en deuxième année (cf. réunion du 200608), en particulier au niveau des TP de technologie laitière et des mises en situation sur les ateliers, mais également en ce qui concerne l'ET1 et 2 pour le cours d'économie générale.</p> <p>L'EPI est omniprésent dans les échanges des enseignants en direction des étudiants. Des séances de révision (8h) sont prévues à l'emploi du temps de la dernière semaine de cours et des « révisions » en génie industriel (16h en avril 2009) seront réalisées dans l'atelier consistant en l'identification des matériels observés et des explications sur leur principe, fonctionnement... La dernière semaine est aussi consacrée à un passage sur l'atelier dans la perspective de l'EPI. Lors d'une réunion pédagogique, un enseignant dira « on les prépare beaucoup à l'EPI sur le semestre 4 ».</p> <p>A ma connaissance, il n'y a pas eu organisation « d'épreuves blanches » communes aux différents enseignants (dans certains TD ou lors des évaluations formatives, les sujets étaient parfois des parties de sujets de l'épreuve scientifique du BTS – je n'ai pas d'éléments similaires concernant l'ET 1). Seule l'évaluation pratique de technologie alimentaire de 2ème année se rapprochait de l'épreuve de l'EPI, avec des questions de technologie, de génie industriel et d'économie.</p> <p>2- Face aux difficultés des élèves à répondre aux questions « disciplinaires » quand ils sont sur les ateliers (en lien avec les notes à l'EPI) il y a une volonté de faire en sorte que les étudiants cloisonnent moins entre l'atelier et les cours et entre les différentes disciplines - « les aider à se dire, les matières c'est pas des choses séparer c'est un tout » (P adj, 200608).</p> <p>Cela se traduit dans le contenu de certains enseignements. Un TP de gestion prendra appui sur un recueil de chiffre fait à l'atelier et sur des TP de fabrication de fromages. Les séances de « révision » en génie industriel seront réalisées sur l'atelier.</p> <p>Cela est aussi palpable dans les séances de production sur les ateliers, durant lesquelles des temps et un lieu sont dédiés à des cours (aspect socioéconomique, historique, mais surtout technologique). La formatrice réalise aussi des apports au fil de la production.</p> <p>La mise en place du MIL Innovation répond d'une certaine manière à cette volonté de décroisement. Dans l'objectif de donner des ressources (connaissances, technique, démarche de création et d'expérimentation, utilisation de matériel...) aux élèves en vue de la création de leur produit, plusieurs enseignants, formateurs ou professionnels de disciplines différentes interviennent successivement à travers des cours, TP (certaines interventions peuvent être faite à destination d'un sous groupe d'élève, à leur demande).</p> <p>Par contre ce décroisement entre les matières n'est pas palpable au niveau de l'organisation des enseignements (structure organisationnelle des cours et TP fondé sur celle du référentiel).</p> <p>Nous pourrions donc dire que ce décroisement se fait essentiellement à travers les situations dans lesquelles l'entrée de l'enseignement se fait par le produit à fabriquer (procédé et processus).</p>

2.6. Contenus des enseignements de génie alimentaire ou technologie laitière dans les trois dispositifs

Dans les trois dispositifs plusieurs la transformation alimentaire est abordées dans des « disciplines » différentes et sous des angles différents dans les situations de formation en microbiologie, chimie, génie industriel, génie alimentaire (spécialité industrie alimentaire) ou technologie laitière (spécialité industrie laitière). Mais ce sont ces derniers qui prennent pour objet la gestion de la transformation alimentaire. D'une certaine manière, les différentes disciplines technico-scientifiques occupent la fonction de « discipline de service » (Jouin, 2000) par rapport à la technologie alimentaire enseignée en génie alimentaire.

Je vais donc focaliser sur la description des situations d'enseignement de cours, travaux pratiques afin de déterminer ce qu'elles donnent à voir quant à ce qu'est la transformation alimentaire et à la manière de la gérer.

A	B	C
<p><u>L'observation des situations de formation en classe</u> montre qu'il s'agit de cours magistraux dans lesquels le contenu est décontextualisé en un ensemble de concepts, de règles, de lois, de calculs, de principes techniques très généraux. En première année, les explications portent sur les « opérations unitaires » (opérations génériques des procédés alimentaires) : les caractéristiques des matériels qui permettent de les réaliser ; leurs effets sur certains composants du produit. En deuxième année, elles portent sur les procédés de fabrication de plusieurs aliments, appréhendés comme une succession d'opérations unitaires et de transformations qu'elles entraînent dans l'aliment. Les explications sont illustrées par des exemples assez généraux concernant la fabrication de tel ou tel aliment, par des photos de matériels et, de manière ponctuelle, par des exemples puisés dans leur expérience par certains enseignants.</p> <p><u>Les travaux pratiques</u> sont décrits par les enseignants comme le moment d'application des connaissances abordées en classe à propos du fonctionnement des matériels, des caractéristiques des produits, des rôles des étapes de la fabrication et des ingrédients de la recette. Les tâches consistent à faire fonctionner des machines à l'aide de procédures pour appliquer à une matière première un procédé dont les paramètres sont définis. Il s'agit ensuite de vérifier par des analyses et parfois des calculs (bilans des matières introduites dans le procédé et de leur devenir au cours de la fabrication) que le produit obtenu possède les caractéristiques attendues. Des calculs de rendements visent à identifier les points d'amélioration dans la conduite du procédé de fabrication. Certains travaux pratiques consistent à expérimenter l'impact de tel paramètre du procédé ou de tel additif sur le produit fini. Les enseignants passent pour montrer le fonctionnement du matériel et poser des questions de connaissances aux étudiants (connaissances abordées en classe).</p> <p>Ici la transformation alimentaire est envisagée comme un procédé de fabrication constitué d'une succession d'étapes qui appliquent des contraintes physiques, biochimiques ou microbiologiques à une matière première dont certaines caractéristiques ont été standardisées. On pourrait dire que les tâches du technicien consistent à appliquer ce procédé.</p> <p><u>Les savoirs décontextualisés abordés en classe sont des savoirs qui « s'appliquent » pour comprendre le fonctionnement des matériels, les caractéristiques des matières premières et produits finis et les étapes de transformation. Ils ne sont pas envisagés comme une ressource pour agir en situation professionnelle.</u></p>	<p><u>Les situations de formation en classe</u> se font sous forme de cours magistral. Dès la première année, le contenu porte sur la matière première, ses variations et les processus de transformation (standardisation, coagulation) avec leurs relations avec le procédé. Une partie développe les caractéristiques technico-économiques concernant les différents types de fromages et leur fabrication (les différentes phases et leurs objectifs, paramètres, les caractéristiques des fromages et leur classification). Le cours de deuxième année traite des différentes phases de la fabrication : l'enseignant beaucoup appelle aux connaissances acquises par les élèves, notamment en lien avec l'exploitation technologique ou les stages en entreprise. Il les sollicite sur des connaissances mais aussi des raisonnements sur les actions qui sont réalisées en fromagerie. Ils abordent l'histoire des fromages, de la mise en place des « normes » caractérisant les fromages (dans les AOC) et du rôle d'une AOC, et leur conséquence pour les actions en fabrication. En deuxième année, un cours traité par un troisième enseignant aborde les opérations unitaires (opérations génériques des procédés alimentaires) : les caractéristiques des matériels qui permettent de les réaliser ; leurs effets sur certains composants du produit ; les applications en industrie laitière. Il est davantage décontextualisé (des formules générales de calcul même si l'enseignant fait référence à des matériels utilisés à l'atelier. Les enseignants font appel ou renvoie à des savoirs abordés en biochimie, microbiologie. Ils font des liens avec les situations rencontrées par les étudiants en travaux pratiques, dans l'exploitation technologique, ou dans leurs propres expériences professionnelles... : donne des exemples ; donne les conséquences technologiques de telle ou telle caractéristique du caillé... Ils leur donne également des indicateurs de suivi de la fabrication (« Gras sur sec », organoleptique, couleur...).</p> <p><u>Les travaux pratiques</u> visent à connaître des fabrications non réalisées dans l'exploitation technologique. En première année il s'agit surtout d'apprendre l'enchaînement des opérations et étapes de fabrication. En deuxième année, les apports et demandes d'explication sur les processus sont plus nombreux et plus détaillés. Il s'agit de conduire le processus de transformation en adaptant les paramètres du procédé. Il y a de nombreux calcul à réaliser : calcul de formulation des produits ; calcul de gestion de « l'action » (de la fabrication : quantité de crème à ajouter, doses de ferments...) ; dans la première série, il s'agit un peu plus de calcul de gestion de la production (rendement, bilans matières).</p> <p>Dans ces enseignements, la transformation alimentaire est abordée comme un ensemble complexe de réactions biochimiques et microbiologiques qui se produisent dans la matière première alimentaire sous l'effet du procédé de fabrication. La gestion de la transformation consiste alors à « guider » ces processus à l'aide du procédé.</p> <p><u>Les savoirs sont abordés comme des outils qui orientent l'action du technicien en situation professionnelle.</u></p>	<p><u>Les situations de formation en classe</u> se font sous forme d'un cours magistral. Les contenus de première année portent sur les opérations unitaires et leurs fondements théoriques. Ils s'appuient sur de nombreux exemples pris dans l'industrie laitière. En deuxième année, ils traitent : des processus biochimiques et microbiologiques se déroulant dans le produit en cours de fabrication ; de l'incidence des paramètres et des actions conduites par le technicien sur ces processus et, de là, sur le produit final. Les illustrations sont tirées de l'expérience de terrain des enseignants : anecdotes, caractéristiques des matériels, procédés, produits, problèmes de fabrication... rencontrés dans les entreprises ou dans l'exploitation technologique. Pour les étudiants, cela donne accès à une diversité importante de situations professionnelles.</p> <p><u>Les travaux pratiques</u> visent à connaître des fabrications non réalisées dans l'exploitation technologique. Les étudiants disposent d'un procédé standard qu'ils doivent adapter en fonction des caractéristiques de la matière première et des analyses qu'ils réalisent sur le produit durant la transformation : il s'agit de raisonner les actions à partir de connaissances abordées en classe et de prises d'informations en cours de fabrication. Quelques travaux pratiques consistent à réaliser des expérimentations pour identifier l'effet de tel ou tel paramètre (durée de brassage, température lors de telle opération...) sur les processus en cours (coagulation du lait, acidification par les bactéries...). Ceci implique la réalisation d'analyses biochimiques, de calculs de rendements et de bilans matières.</p> <p>L'enseignant intervient pour répondre aux questions des étudiants, les aider dans la réalisation des actions ou dans leur organisation (ce qu'il y a à faire, quand le faire). Il leur donne des explications ou leur pose des questions sur le fonctionnement du matériel, les processus de transformation, les actions à réaliser et leurs conséquences, les spécificités comparées des produits... ; il leur donne des éléments sur les prises d'informations à réaliser (couleur et brillance du caillé ; texture ; goût ; résultats d'analyses ; ...).</p> <p>Dans ces enseignements, la transformation alimentaire est abordée comme un ensemble complexe de réactions biochimiques et microbiologiques qui se produisent dans la matière première alimentaire sous l'effet du procédé de fabrication. La gestion de la transformation consiste alors à « guider » ces processus à l'aide du procédé.</p> <p><u>Les savoirs sont abordés comme des outils qui orientent l'action du technicien en situation professionnelle.</u></p>

Tableau 9 : Analyse du contenu des situations de formation en génie alimentaire / technologie laitière dans les trois dispositifs de formation.

2.7. Situations de formation dans l'exploitation technologique des trois établissements

Les trois établissements possèdent une exploitation technologique qui produit différents produits alimentaires. Des situations de formation dans ces exploitations sont prévues dans chacun des trois dispositifs de formation. Des différences importantes apparaissent entre l'établissement A et les établissements B et C.

Tableau 10 : Mise en parallèle des situations dans les exploitations technologiques des trois établissements.

Dispositif	A	B	C
<i>Caractéristiques de l'exploitation technologique</i>	Il s'agit d'une exploitation de production alimentaire qui est récente (cinq ans). Les fabrications sont réduites en termes de volumes et de gamme de produits fabriqués : 5000 bouteilles de jus de fruits produites par an et quelques tonnes d'autres produits à base de fruits (confiture pour l'essentiel). Elles sont réalisées à l'aide de matériels de type « pilotes » : reproductions à échelle réduite des appareils industriels. Ceux-ci sont proches de ce que l'on trouve dans les services de recherche et développement des entreprises industrielles ou dans certains ateliers de transformation artisanaux. Ils ne sont pas organisés en lignes de fabrication : tous sont sous la forme « d'opérations unitaires ».	L'établissement B a été constitué dès son origine autour de son exploitation de transformation alimentaire. Elle transforme environ un million de litres de lait par an en différents produits : fromage à pâte pressée cuite, à pâte pressée non cuite, à pâte molle ; yaourts ; beurre. L'organisation des locaux correspond à celle d'une PME du secteur agroalimentaire avec plusieurs ateliers dédiés chacun à la fabrication d'un type de produit. Le matériel de fabrication est similaire à du matériel industriel avec quelques aménagements du fait de sa finalité pédagogique (exemple : le volume des cuves de transformation est réduit pour permettre à plusieurs étudiants de gérer des fabrications en parallèle). Il est organisé en lignes de fabrication. Un des ateliers (pâte pressées non cuites) dispose d'un procédé de fabrication en cuve géré par un automate. On y trouve aussi un atelier de supervision du stockage, du traitement et de la standardisation des laits ; des caves d'affinage ; un petit laboratoire pour les analyses physico-chimiques durant les fabrications.	L'établissement C a été constitué dès son origine autour de son exploitation de transformation alimentaire. La nouvelle exploitation été construite il y a une dizaine d'années. Elle transforme environ un million de litres de lait par an en différents produits : 95 tonnes de fromages affinés, 800 000 yaourts et 12 tonnes de fromages frais. L'organisation des locaux correspond à celle d'une PME du secteur agroalimentaire avec plusieurs ateliers dédiés chacun à la fabrication d'un type de produit. Le matériel de fabrication est similaire à du matériel industriel avec quelques aménagements du fait de sa finalité pédagogique (exemple : le volume des cuves de transformation est réduit pour permettre à plusieurs étudiants de gérer des fabrications en parallèle). Il est organisé en lignes de fabrication. On y trouve aussi un atelier de réception-traitement des laits, des caves d'affinage, un laboratoire d'analyse physico-chimique et microbiologique des laits et produits en cours de fabrication.
<i>Place des situations de formation dans l'exploitation dans le dispositif de formation</i>	Au cours des deux années de formation, deux semaines de stage individuel dans l'exploitation sont prévues : cinq jours, de 8h à 12h et 13h30 à 17h30. Chaque étudiant y va à tour de rôle. Le reste de la classe suit l'emploi du temps habituel. De ce fait, l'étudiant quitte l'atelier de manière fréquente pour se rendre en travaux pratiques ou passer les évaluations scolaires qui conservent la priorité. Ces stages occupent donc une place à la marge dans le dispositif de formation.	Au cours des deux années de formation, 13 semaines de stage dans les ateliers sont programmées, les matinées de 6h30 à 12 h. Les étudiants de la moitié de la classe sont répartis dans les différents ateliers	Au cours des deux années de formation, 15 semaines de stage dans les ateliers sont programmées, les matinées de 7 h à 12 h.
<i>Objectifs</i>	Il n'y a pas d'objectifs formels d'apprentissage donnés à ce stage et donc pas d'évaluation. Les discours de la responsable de l'atelier et du technicien laissent penser qu'il s'agit de familiariser les étudiants avec la transformation alimentaire : « on les reçoit comme s'ils étaient stagiaires salariés en entreprise ». De plus, le matériel utilisé étant en partie le même que celui qui sert aux travaux pratiques, le but est aussi de leur permettre de le manipuler en vue de l'épreuve pratique de l'examen final du BTS.	Les objectifs formalisés sont orientés vers la préparation aux situations professionnelles : « efficacité et rapidité identiques au milieu professionnel, notion de recul (hiérarchisation de l'équipe de travail, chef d'équipe » et « être responsable d'un poste opérateur » ; Favoriser l'entraide et la solidarité des apprenant sur l'ensemble des ateliers ». Un autre objectif est la préparation à l'Epreuve Professionnelle Interdisciplinaire de l'examen final. Il y a une progressivité en termes d'acquisition des capacités d'action : la maîtrise « des postes opérateurs et des opérations unitaires d'un atelier (autonomie sur son poste opérateur) ; puis maîtrise des process technologiques (transfert des acquis des premières semaines et de la méthodologie sur un autre atelier) ; enfin gestion et maîtrise de l'ensemble de chaque atelier en étant autonome. S'y ajoute un ensemble de thèmes de connaissances transversales à acquérir : Traçabilité ; HACCP...	Leur objectif, formalisé, est : d'acquérir les bases de la transformation fromagère, d'automatiser certaines opérations, séquences d'actions, raisonnements... ; de préparer les étudiants à l'épreuve pratique de l'examen final du BTS. Ils font l'objet d'une évaluation (évaluation des actions réalisées et évaluation des connaissances) qui est portée sur le bulletin semestriel.
<i>Encadrement des étudiants</i>	Le technicien de l'exploitation encadre les étudiants durant ce stage. Il a une formation initiale de BTS IAA spécialité industrie laitière. Il a un parcours professionnel dans des établissements d'enseignement, plutôt centré sur des fonctions en laboratoire d'analyse des aliments. Il s'agit de son premier poste dans le secteur de la transformation alimentaire. Il distribue les tâches à l'étudiant, au coup par coup, en fonction de ce qui est à réaliser : fabrication, nettoyage, rangement, aide à des élèves d'autres formations qui sont en travaux pratiques... Lors des fabrications, il réalise le plus souvent les étapes successives de la transformation avec l'étudiant. Ses explications sont surtout orientées vers ce qui est nécessaire pour faire fonctionner le matériel et réaliser les tâches. Il pose parfois quelques questions de connaissances à l'étudiant sur le matériel, les produits, les procédés de fabrication afin de lui faire réviser ce qu'il apprend en cours de génie alimentaire.	Un technicien, appelé « formateur », encadre deux à cinq étudiants dans chaque atelier. Tout en participant à la réalisation de la fabrication, il joue un rôle de chef d'équipe : il leur attribue un poste de travail prédéfinis avec des tâches associées ; il coordonne la réalisation de ces tâches dans le temps. Il joue un rôle pédagogique important par : - les démonstrations régulières de la réalisation des actions à déployer, dont celles concernant l'usage du corps, par exemple en vue de le préserver ou de prendre des informations sensorielles sur la transformation en cours ; - le guidage des étudiants lorsqu'ils les réalisent eux-mêmes ; - de nombreuses explications fondées sur des savoirs technico-scientifiques et des connaissances tirées de son expérience professionnelle (fonctionnement des matériels, incidence des actions conduites sur les processus et les caractéristiques du produit fini) ; - le vocabulaire professionnel spécifique qu'il utilise. - les questions qu'il adresse aux étudiants en cours de fabrication et les exercices qu'il leur demande de réaliser lors des séances (questions de connaissances, calculs). Le dispositif B est donc fondé sur l'action des étudiants dans des situations se rapprochant des situations professionnelles, étayée par les apports de connaissances technico-scientifiques et expérientielles du technicien formateur. La répétition de ces mises en situation de production rend les variations de leurs caractéristiques inévitables, ce dont profite le formateur pour les donner à voir aux étudiants : « depuis quelques semaines le lait est moins riche en matières protéiques parce que les vaches mangent du foin ». Les différents postes (gestion des cuves de fabrication, fabrication des ferments, démoulage, affinage, analyse...) et la variété des produits (différents fromages et produits laitiers) confrontent les étudiants à une part de la diversité des situations professionnelles qu'ils pourront rencontrer.	Un technicien, appelé « formateur », encadre deux à cinq étudiants dans chaque atelier et au laboratoire. Tout en participant à la réalisation de la fabrication, il joue un rôle de chef d'équipe : il leur attribue un poste de travail prédéfinis avec des tâches associées ; il coordonne la réalisation de ces tâches dans le temps. Il joue un rôle pédagogique important par : - les démonstrations régulières de la réalisation des actions à déployer, dont celles concernant l'usage du corps, par exemple en vue de le préserver ou de prendre des informations sensorielles sur la transformation en cours ; - le guidage des étudiants lorsqu'ils les réalisent eux-mêmes ; - de nombreuses explications fondées sur des savoirs technico-scientifiques et des connaissances tirées de son expérience professionnelle (fonctionnement des matériels, incidence des actions conduites sur les processus et les caractéristiques du produit fini) ; - le vocabulaire professionnel spécifique qu'il utilise. - les questions qu'il adresse aux étudiants en cours de fabrication et les exercices qu'il leur demande de réaliser entre les séances (questions de connaissances, calculs, mini-études de cas concernant des diagnostics sur l'état d'une situation ou des pronostics sur son évolution en fonction des opérations réalisées). Le dispositif C est donc fondé sur l'action des étudiants dans des situations se rapprochant des situations professionnelles, étayée par les apports de connaissances technico-scientifiques et expérientielles du technicien formateur. La répétition de ces mises en situation de production rend les variations de leurs caractéristiques inévitables, ce dont profite le formateur pour les donner à voir aux étudiants : « depuis quelques semaines le lait est moins riche en matières protéiques parce que les vaches mangent du foin ». Les différents postes (gestion des cuves de fabrication, fabrication des ferments, démoulage, affinage, analyse...) et la variété des produits (différents fromages et produits laitiers) confrontent les étudiants à une part de la diversité des situations professionnelles qu'ils pourront rencontrer.

Tableau 10 (suite) : Mise en parallèle des situations dans les exploitations technologiques des trois établissements.

Dispositif	A	B	C
<p><i>Tâches à réaliser par les étudiants</i></p>	<p>Chaque étudiant réalise les tâches assignées par le technicien au coup par coup :</p> <ul style="list-style-type: none"> - participation à la fabrication (confiture, jus de fruit principalement) et au conditionnement ; - réalisation des analyses physico-chimiques et microbiologiques des produits finis ; - nettoyage, rangement des ateliers ; - encadrement d'élèves d'autres formations (BEP ; Bac pro) lors des travaux pratiques. <p>L'étudiant est amené à faire des calculs : quantité des matières à employer état donné la formule du produit à fabriquer bilan matière, rendement de fabrication.</p> <p>Les conditions sont assez éloignées de celles de la production alimentaire industrielle, tant par l'environnement physique et matériel que par les caractéristiques des tâches liées à la fabrication : rythme de fabrication très inférieur ; tâches moins physiques ; conditions de travail moins difficiles (humidité, température...). La mise en œuvre des fabrications est séquentielle : elle consiste en une succession d'opérations unitaires dont les paramètres sont prédéfinis. Elles se rapprochent donc plus de celui d'une entreprise agro-alimentaire de taille très modeste (transformation à la ferme, atelier artisanal) que du contexte industriel</p> <p>Les tâches sont similaires en première et deuxième année. C'est surtout l'autonomie plus importante laissée aux étudiants de 2^{ème} année que se fait la différence.</p>	<p>Les étudiants de la moitié de la classe sont répartis dans els différents atelier de fabrication, à l'atelier supervision-traitement du lait.</p> <p>Chaque formateur attribue un poste à chaque étudiant qu'il encadre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - responsable de fabrication réalise la fabrication (une cuves ou deux selon les cas), ses analyses et assure la traçabilité de la fabrication (report sur fiche de fab puis dans cahier). - Le responsable moulage assure le nettoyage des moules, leur mises en places, le moulage (GSV) et la mise sous presse. - Le responsable cave (souvent aussi responsable moulage), assure les retournements, frottages. Parfois, en présence du formateur, en PPC, ils réalisent les « carottages » (dégustation des fromages). - Au traitement des laits : réception du lait, transfert vers les cuves de stockage, analyse des caractéristiques du lait, traitement thermique et standardisation appropriées (écrémage, pasteurisation...), envoi (à temps et en prévenant) vers les ateliers appropriés. Il s'agit aussi de gérer les nettoyages automatisés des circuits fermés. <p>Un des postes correspond à celui d'animateur de l'équipe de production. Mais, le faible nombre d'apprenants par groupe (3 en général) fait que rarement un élève est responsable d'équipe comme indiqué sur l'organigramme sauf quand des étudiants d'autres formations sont présents.</p> <p>Un certains nombre de calculs sont à réaliser (dose de présure...) en particulier en pâtes molles.</p> <p>Les caractéristiques des tâches et de l'environnement physique et matériel se rapprochent de celles que les étudiants pourront retrouver dans les entreprises.</p> <p>Un certain nombre de tâches ne leurs sont pas confiées : tâches dangereuses, gestion / ordonnancement des productions et des stocks ; gestion de l'atelier et des fabrications dans le temps (avec suivi d'indicateurs calculés) ; gestion de problèmes matériels, qualité produit...</p> <p>Durant les 3 premières semaines les élèves <i>doivent</i>, sur les 3 semaines, écrire les procédures de leur poste – correction intermédiaire – puis à la fin comparaison avec les procédures que le formateur a sur informatique (toutes les procédures sont sur informatique)</p> <p>Les tâches sont similaires en première et deuxième année. C'est surtout l'autonomie plus importante laissée aux étudiants de 2^{ème} année que se fait la différence.</p>	<p>Les étudiants de toute la classe sont répartis dans les différents ateliers de fabrication, au laboratoire et à l'affinage.</p> <p>En première année, ils réalisent les tâches liées à la fabrication et aux analyses « de routine » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Préparation des matériels et locaux : nettoyages préalables ; - Préparation des matières premières (pasteurisation éventuelle), préparation et ajout des ingrédients et autres axillaires (préparation des ferments notamment) ; - Gestion des fabrications (conduite de la fabrication en cuve puis moulage) et des opérations ultérieures (saumurages, retournements, mise en cave, soins des fromages en cave. Selon les cas, ils gèrent une ou deux cuves durant la fabrication ; - Conditionnement éventuel des produits (yaourts, produits frais...). <p>Ils réalisent les opérations de nettoyage post fabrication (matériels, locaux...)</p> <p>En parallèle, ils assurent la gestion de la traçabilité (remplissage des documents de suivi) et les analyses physico-chimiques inhérentes à la conduite de chaque opération.</p> <p>Les caractéristiques des tâches et de l'environnement physique et matériel se rapprochent de celles que les étudiants pourront retrouver dans les entreprises.</p> <p>Au laboratoire, ils assurent les analyses physico chimiques et microbiologiques de routine (hors pathogènes) des laits et produits issus de chaque atelier ainsi que la formalisation des résultats dans la base de données informatique.</p> <p>A chaque semaine est affecté un objectif en termes de savoirs à acquérir (composition du lait et variation, étapes des technologies, produits et caractéristiques, contrôles et analyses, nettoyage...). En deuxième année, il s'agit d'aborder plus en détail les procédés et processus et leurs interrelations, les facteurs ayant une incidence aux différentes étapes mais aussi d'utiliser ces connaissances pour la gestion de la fabrication et les prises d'informations nécessaires (indicateurs et intérêts). Ces savoirs sont abordés los de temps spécifiques en salle pédagogique, mais également abordés au fur et à mesure de la fabrication Des photocopiés relatifs au thème leurs sont remis.</p> <p>Les tâches confiées en deuxième année sont similaires à celles de la première année. Toutefois, l'autonomie laissée aux étudiants est plus importante dans presque tous els ateliers. S'y ajoute durant une semaine la participation aux tâches de traitement du lait le matin avant la fabrication (réception, standardisation, stockage, envoi vers les ateliers...) ainsi que les opérations de traitement des sérums (écrémage, pasteurisation (?), stockage).</p> <p>Les formatrices prennent en charge la coordination des opérations entre les différents ateliers (coordination pour l'envoi des sérums, le démarrage des NEP...). La gestion de production (ordonnancement des différentes productions), la gestion/approvisionnement des matières premières (globale et par atelier) et des produits finis, la partie commerciale ne sont pas abordées.</p>
<p><i>Evaluation des étudiants</i></p>	<p>Malgré la volonté affichée du technicien, il n'y a pas d'évaluation formelle des apprenants et il ne participe pas au conseil de classe.</p>	<p>Etant donnée les coefficients (1/3 pour la partie écrite, 2/3 pour la partie pratique), c'est la partie pratique qui reste l'objet principal de l'évaluation.</p> <p>L'évaluation intègre</p> <p>1/ une partie écrite fin de semaine (coefficient 1/3) : connaissances transversales (famille de produits et caractéristiques ; hygiène/qualité, la microbiologie, analyses ...) et spécifiques à l'atelier dans lequel l'élève a évolué (matériel, produits et caractéristiques, mode opératoire d'une action de la fabrication, étapes de la fabrication...). Progressivement sont intégré des calculs (des caractéristiques des fromages, rendements) ; puis des questions sur les étapes des technologies, leur description et leur rôle.</p> <p>2/ une partie « manipulation » que chacun des formateurs remplit pour les élèves qu'il a encadré : niveau d'acquisition par rapport aux postes occupés (<Acquis/en cours d'acquisition/non acquis) ; commentaires sur la semaine écoulé (Ponctualité ; Respect des consignes Hygiène et sécurité ; Gestion du temps / rapidité ; Maintient du poste en état ; Travail fourni ; Efficacité).</p> <p>Un représentant des techniciens de l'exploitation participe au conseil de classe.</p>	<p>L'évaluation s'appuie sur trois éléments :</p> <p>1/ Une évaluation « pratique » faite par la formatrice au regard de ce qu'a réalisé l'élève au cours de la semaine. Une fiche d'évaluation leur est remise.</p> <p>2/ Une interrogation écrite concernant le thème de la semaine : connaissances des procédés, rôle des étapes et des ferments, calcul de rendement ou standardisation... Progressivement, des mini études de cas sont soumis aux élèves (diagnostics et éventuellement proposer des actions à partir d'une description de certains éléments d'une situation de fabrication) ;</p> <p>3/ Réalisation d'un compte-rendu de la fabrication qu'ils ont gérée.</p> <p>Un représentant des techniciens de l'exploitation participe au conseil de classe.</p>

2.8. Quelques remarques sur l'évaluation des apprentissages.

Nous avons regroupé dans le tableau 11 a à e quelques éléments que nous avons pu recueillir concernant les évaluations des apprentissages des apprenants, en particulier ce qui a trait aux évaluations des situations en travaux pratiques et de quelques situations de formation technico-professionnelle (nous disposons de trop peu d'informations concernant les évaluations relatives aux situations de formation en classe).

Tableau 11a : Mise en parallèle des modalités d'évaluation mise en œuvre dans les trois établissements : Nombre et répartition des évaluations

Dispositif	A	B	C
Nombre et répartition des évaluations au cours du dispositif	<p>La part des évaluations certificatives est très nettement plus importante en deuxième année (8 en première année / 16 en deuxième année). En première année, les 8 certificatifs ont lieu entre les semaines 13 à 22 (environ 1 par semaine). 9 CCF sur un total de 24 sont regroupés sur les semaines 16 à 20 de deuxième année (dont semaine 17 et 18 de vacances). On note un maximum de 4 CCF sur la même semaine en fin de deuxième année (semaine 16 et 20)</p> <p>Le nombre d'évaluations formative semble rester stable (24/24 mais les chiffres sont « tronqués car nous n'avons pas toutes les informations concernant les modules communs au BTSA). Elles sont réparties sur l'ensemble des deux années. Toutefois, il y a parfois 4 évaluations formatives sur une semaine alors qu'à l'opposé, il y a plusieurs semaines sans évaluations.</p> <p>Les élèves font l'objet d'au moins une évaluation (formative ou certificative) 38 semaines sur les 62 passées sur l'établissement.</p>	<p>La part des évaluations certificatives est plus importante en deuxième année (9 en première année / 13 en deuxième année). Le nombre d'évaluations formative semble rester stable (27/28 mais les chiffres sont « tronqués car je n'ai pas les infos pour tous les modules).</p> <p>Les élèves font l'objet d'au moins une évaluation (formative ou certificative) 49 semaines sur les 60 passées sur l'établissement.</p> <p>Nous observons jusqu'à 6 évaluations la même semaine.</p> <p>Entre la semaine 10 à 18 de la première année (16 et 17 = vacances) les élèves ont un certificat par semaine, soit 7 certificatifs (2 certificatifs sur le reste de l'année). En deuxième année, 5 certificatifs sont regroupés la semaine 20 (mai 2009). Les autres CCF sont répartis entre la semaine 51 et la semaine 16 (avec un maximum de 2 la même semaine).</p>	<p>La part des évaluations certificatives est très nettement plus importante en deuxième année (16 contre 7) mais globalement le nombre d'évaluation diminue (39 contre 33 ; en lien avec un volume horaire moindre – 26 semaine de présence contre 37 en première année)</p> <p>Les élèves font l'objet d'au moins une évaluation (formative ou certificative) 44 semaines sur les 63 passées sur l'établissement.</p> <p>En deuxième année, si l'on excepte la semaine de réalisation des essais pour le MIL innovation, les étudiants ont 1 à 4 évaluations formatives (= en comptant les évaluations sur table ou CR) et/ou certificative par semaine (sauf la semaine de la rentrée et les 3 semaines avant l'examen). Cela est à relier à la proposition tenue pour vraie de la part des enseignants et du proviseur adjoint qu'il faut mettre la pression aux élèves, par des évaluations (« en les contrôlant »), pour les forcer à travailler et leur donner aussi des repères par rapport à l'EPI notamment (d'où les QCM, les EPI blancs...)</p> <p>En première année, les 7 CCF sont répartis entre les semaines 11 à 23.</p> <p>10 CCF sur un total de 23 ont lieu entre les semaines 13 à 19 de la deuxième année. Cela est à relier au fait qu'une partie de ces évaluations sont regroupées sur une semaine bloquée : soutenance rapport de stage ; CCF technologie laitière sur l'atelier (avec évaluation en économie et génie industriel) ; CCF oral d'anglais ; soutenance du PIC. Remarque : Cette semaine vient immédiatement après un enchaînement de 9 semaines de mises en situation pratiques (donc de comptes rendus ou de formatifs) entrecoupées de semaines de vacances.</p>

Tableau 11b : Mise en parallèle des modalités d'évaluation mise en œuvre dans les trois établissements – Modalités d'évaluation formative pour les situations en travaux pratiques

Dispositif	A	B	C
<p>Modalités d'évaluation formative pour les situations en travaux pratiques</p>	<p>Travaux pratiques : (biochimie, microbiologie, génie industriel, génie alimentaire, MIL management) → comptes rendus écrits : L'évaluation se fonde presque exclusivement sur les comptes rendus que les élèves doivent réaliser après chacune des séances faisant l'objet d'une « manipulation pratique ». Selon les cas, le compte-rendu est individuel ou pour le groupe (Génie alimentaire, biochimie). Ces comptes rendus doivent servir de supports pour les révisions à l'examen ou au CCF. Dans la structure attendue par les enseignants ont trouve certains éléments récurrents : les objectifs du TP ou de la manipulation réalisée ; des éléments de connaissances, obtenus à partir du cours ou d'une bibliographie, concernant différentes dimensions de la manipulation : matériels, produit, procédé, processus (biochimique, microbiologique...) ingrédients en Génie alimentaire ; intérêt, protocole, matériel et réactifs, réactions chimiques en Chimie ; intérêt de l'analyse, principe, micro-organismes recherchés, protocoles en microbiologie). En deuxième année, une bibliographie plus importante sur le produit et ces ingrédients est attendue pour les TP de génie alimentaire. Les élèves doivent aussi présenter leurs résultats et calculs (résultats d'analyse en microbiologie et biochimie ; bilan matières, rendements en génie alimentaire...). Ils doivent alors interpréter ces résultats ou répondre à des questions et tirer des conclusions (préconisations...). S'y ajoute des éléments plus spécifiques selon les disciplines. En génie alimentaire, ils doivent rendre la fiche de suivi de fabrication sur laquelle figurent les résultats des analyses, le tout devant faire l'objet de commentaires. De plus, une partie du compte-rendu doit avoir été préparé en amont : rôle des ingrédients, des opérations unitaires principales, schéma de fabrication. Il y a également des calculs de formulation (recette) du produit à partir d'une recette générale, ce qui peut nécessiter la réalisation de bilans matières. Pour chaque TP, un des groupes est chargé de réaliser un rapport écrit sur la filière économique du produit concerné (dans le cadre de l'économie de filière). Ce rapport sera transmis aux autres. Notons qu'au démarrage des TP de chimie en première année, les élèves avaient aussi une fiche d'auto-évaluation à remplir avec le compte-rendu, ceci « pour qu'il repère leur progression en TP. » (utilisation non observée par la suite). → évaluation de la mise en œuvre de la manipulation : L'aspect « réalisation opérationnelle du TP » n'est pas pris en compte formellement dans l'évaluation (pas d'observation des actions des élèves en cours de la réalisation du TP) y compris en génie alimentaire : il n'y a pas d'évaluation de l'organisation des élèves, de l'utilisation du matériel, des aspects techniques (gestes, conduite du matériel...)... Elle est renvoyé vers une épreuve (formative et/ou certificative) durant laquelle l'élève devra réaliser individuellement une manipulation (TP de biochimie, microbiologie, génie alimentaire, génie industriel). Toutefois, selon les enseignements, les enseignants renvoient un certain nombre de commentaires aux formés sur leur organisation, leur maîtrise de certains matériels... Dans les comptes rendus, il n'y a pas explicitement de retour sur les dysfonctionnements, difficultés ou sur des éléments relatifs à la conduite du procédé-processus. Seuls les commentaires de la fiche de fabrication visent à signaler ces dysfonctionnements (mais, semble-t-il dans un objectif d'explication des valeurs aberrantes obtenues). → retour évaluatif aux élèves Les commentaires sont adressés aux élèves sur le compte-rendu, assortis, d'une note, le tout concernant exclusivement le compte-rendu. (commentaires souvent succins). Le retour sur d'autres aspects (hygiène, sécurité, organisation des sous-groupes...) se fait, dans certains cas (génie alimentaire) à travers quelques commentaires durant la réalisation du TP, individuels ou collectifs en fin de TP. Le TP font, dans certaines disciplines, l'objet d'une séance de « correction » (biochimie ; génie alimentaire) en particulier dans la perspective de l'EPI.</p>	<p>Travaux pratiques : (biochimie, microbiologie, génie industriel, technologie fromagère, MIL innovation) → compte-rendu ou rapport écrits : Dans tous les TP, un compte-rendu est à réaliser par les élèves. individuel ou en groupe selon les TP. En chimie et en biochimie (2ème année), comme en microbiologie, un compte-rendu de TP est demandé aux élèves. En chimie et microbiologie, les formateurs joignent aux polycopier contenant les protocoles ou autres éléments, une trame des éléments types à y inclure (avec des commentaires sur quelques oublis ou insuffisance habituels), voire des feuille à remplir, ainsi que quelques éléments des critères d'évaluation Le compte-rendu comprends : objectif des analyses réalisées, principe, étapes du mode opératoire, schéma d'analyse, résultats, calculs, interprétation. L'interprétation vise notamment (en microbiologie) à leur faire faire le lien avec ce qu'ils font en atelier. En technologie fromagère, les élèves ont une synthèse des TP à rendre (pas un CR de TP), qui doit résumer l'essentiel concernant la fabrication (fiche de fabrication, calculs des formulations et des bilans matière avec les valeurs réelles ; la machine et méthodologie de mise en route de la machine ; les justifications que le formateur demande et les explications quant à certains problèmes rencontrés sur les produits finis (ex : texture et aspect du fromage frais lissé)). Il s'agit donc d'une forme de retour sur ce qui s'est passé en TP. Dans le MIL Innovation, la partie écrite (20 pts / 50) porte sur : la rédaction ; le contexte du produit ; la structuration du rapport ; l'appui biblio ; la présentation des résultats. → présentation orale (MIL Innovation) Le MIL innovation joint à la partie écrite une évaluation orale (20 pts /50) qui porte sur : Présentation orale ; Structuration (caractère innovant, cahier des charges, pertinence du questionnement et du processus, capacité à industrialiser) ; Communication, échange avec le jury (dont aisance dans la réponse sur la maîtrise du projet, du vocabulaire technique, la critique des résultats, la prise de recul...) → évaluation de la mise en œuvre de la manipulation (MIL innovation) Enfin, le MIL innovation complète l'évaluation par une appréciation par le tuteur (10 pts/50) dont les critères sont : Ponctualité/assiduité (horaire et rendu) ; intérêt montré par l'étudiant ; Organisation ; rigueur dans réalisation et suivi, qualité des réalisations ; qualité et rigueur des nettoyages ; capacité à trouver les informations nécessaires, capacité à interpeller son tuteur sur le travail ou les résultats obtenus. Dans aucun des TP, il n'y a d'évaluation «de la partie mise en œuvre de la manipulation. » durant la réalisation des TP. Elle est renvoyé vers une épreuve (formative en biochimie et/ou certificative) où l'élève devra mettre en œuvre une manipulation. → épreuve formative pratique : En 2ème année, en biochimie, l'enseignant réalise chaque fin de semaine de TP une évaluation formative qui s'appuie sur une manipulation nouvelle durant laquelle il évalue la « gestuelle ». → des contrôles sur tables (technologie fromagère, microbiologie, biochimie) EN technologie laitière, le dernier jour (vendredi) a lieu évaluation écrite en environ 20 questions sur les éléments relatifs à ces TP (protocoles, données technico-économiques...). Elle porte en partie sur le document, en partie sur de la bibliographie (CDI) qu'ils leur donne à faire et qu'ils doivent intégrer à leur polycopier : « culture générale », valeurs pour les fromages... Les questions visent aussi chacune des fabrications réalisées. En microbiologie on note également un formatif écrit en fin de semaine. En biochimie, le formatif pratique est couplé à une partie écrite.</p>	<p>Travaux pratiques : (biochimie, génie industriel, technologie fromagère, gestion de production – microbiologie non vue) → compte-rendu ou rapport écrits : Dans tous les TP, un compte-rendu est à réaliser par les élèves. Selon les TP, l'évaluation se fonde soit sur un compte-rendu (individuel ou en groupe) regroupant l'ensemble des comptes rendus des manipulations réalisés au cours de la semaine (microbiologie, chimie...) soit sur un rapport plus global (par exemple lors du suivi d'une fabrication ou lorsque plusieurs expérimentations ont été menées par les différents groupe et qu'il s'agit de les mettre en perspective). Ces comptes rendus doivent servir de support pour les révisions à l'examen ou au CCF. En technologie fromagère, il s'agit d'un rapport global à rendre à l'écrit. En technologie fromagère, les élèves doivent y joindre la fiche de fabrication. En chimie, le CR doit reprendre les différents aspects de la manipulation (principe / réactions / Mode opératoire schématisé avec les éléments de sécurité / Résultats : calculs, formules démontrées, résultats et commentaires). (voir polycopier récupéré) → présentation orale (technologie laitière) Ces comptes rendus sont complétés par des présentations orales quasi systématiques en fin de semaine en technologie laitière. Elles constituent un moment où l'enseignant renvoie certains commentaires sur le déroulement/la réalisation de la manipulation aux différents groupes. Ces soutenances orales n'ont d'ailleurs pas toujours pour objectif l'évaluation, mais l'échange d'information entre groupe et l'ajout de compléments par l'enseignant. → des contrôles sur tables (technologie fromagère, gestion de production). En technologie, le rapport est complété en deuxième année par un contrôle de connaissance écrit en fin de semaine. → évaluation de la mise en œuvre de la manipulation : Apparemment, dans aucun des TP, il n'y a d'évaluation formelle «de la partie mise en œuvre de la manipulation. » durant la réalisation des TP. Elle est renvoyé vers une épreuve (formative et/ou certificative) où l'élève devra mettre en œuvre une manipulation. Toutefois, les enseignants renvoient un certain nombre de commentaires aux formés sur leur organisation, leur maîtrise de certains matériels... → épreuve formative pratique : En TP de chimie, un Formatif est réalisé en fin de semaine : il consiste en une manipulation à réaliser avec une interrogation écrite sur les principes, réaction, démonstration des formules, interprétation de cette manipulation. → évaluation de l'implication des élèves. Dans certains TP, une partie de la note ou une pondération peut être réalisé en tenant compte de l'implication individuelle des élèves d'un sous-groupe (technologie fromagère, TP de gestion de production). Il n'y a, sur cet aspect, pas de grille formalisée.</p>

Tableau 11c : Mise en parallèle des modalités d'évaluation mise en œuvre dans les trois établissements – Modalités d'évaluation certificative pour les situations en travaux pratiques

Dispositif	A	B	C
<p>Modalités d'évaluation certificative pour les situations en travaux pratiques</p>	<p>→ épreuves certificatives pratiques : (biochimie, microbiologie, génie alimentaire, génie industriel) Dans la plupart des TP, l'évaluation certificative repose sur la réalisation par l'élève d'une des manipulation/fabrication réalisées en TP. Elle s'accompagne de questions de connaissances en lien avec le TP (à l'oral et/ou à l'écrit), en particulier sur l'explicitation du protocole ou du process de fabrication, du produit ou de ses ingrédients.... L'élève doit également donner les résultats obtenus ou calculs réalisés et faire une conclusion/interprétation. Dans cette évaluation, l'organisation et la mise en œuvre de la manipulation font l'objet d'une évaluation (en biochimie, GA et microbiologie.), notamment le respect des consignes d'hygiène et sécurité.</p> <p>→ présentation orale (MIL) En ce qui concerne le MIL management, l'évaluation s'appuie sur une soutenance orale (à laquelle seul le jury assiste et pas les autres élèves). Le jury est constitué de l'enseignante de microbiologie, de la responsable de l'atelier et de la technicienne. La grille d'évaluation permet de voir que les critères concerne la démarche de mise en œuvre du projet, la capacité à en rendre compte clairement (expression et support), les connaissances sur les thèmes et sur la qualité en IAA, la capacité d'argumentation et enfin la contribution individuel de chaque personne du groupe.</p>	<p>→ épreuves certificatives pratiques : (microbiologie, biochimie, génie industriel, technologie fromagère/atelier) Dans la plupart des TP, l'évaluation certificative repose sur la réalisation par l'élève d'une des manipulation/fabrication déjà réalisée en TP. Parfois ils disposent du protocole (biochimie). Elle s'accompagne de questions de connaissances en lien avec le TP (à l'oral et/ou à l'écrit), en particulier sur l'explicitation du protocole ou du process de fabrication, du produit ou de ses ingrédients.... L'élève doit également donner les résultats obtenus ou calculs réalisés et faire une conclusion/interprétation. Dans cette évaluation, l'organisation et la mise en œuvre de la manipulation, la « gestuelle, font l'objet d'une évaluation (en biochimie, technologie laitière et microbiologie.), notamment le respect des consignes d'hygiène et sécurité.</p> <p>En technologie fromagère l'épreuve certificative de technologie fromagère se rapprochera de l'EPI mais seul l'enseignant de TFG de première année et les formateurs de l'atelier participent à l'évaluation pour la partie « manipulation ». L'évaluation porte en particulier sur la maîtrise opérationnelle de la fabrication et à un degré moindre sur sa compréhension : Les explications (commentaires de fabrication – précision et justesse) compte pour 6 point alors que les capacités pratiques comptent pour 14 points. Les critères d'évaluation «des « capacités pratiques » sont repris dans une grille et reposent sur l'organisation du travail, la conduite des opérations technologiques, les réactions face aux anomalies et l'hygiène et la sécurité. Le deuxième critère intègre les prises d'information et échanges avec les autres acteurs. Il distingue la conduite « au niveau du matériel » (mise en marche, contrôle et réglage) de la conduite « au niveau du produit » (contrôle et réglage des paramètres de transformation, interprétation des résultats).</p> <p>En génie industriel, il y a de la programmation, mais l'évaluation est surtout axée sur la démarche en amont, c'est à dire sur la façon dont ils appréhendent le cahier des charges, s'ils savent repérer les capteurs, les actionneurs.</p> <p>→ rapport écrits : (MIL innovation) Dans le MIL Innovation, la partie écrite (20 pts / 50) porte sur : la rédaction ; le contexte du produit ; la structuration du rapport ; l'appui biblio ; la présentation des résultats.</p> <p>→ présentation orale (MIL Innovation) Le MIL innovation joint à la partie écrite une évaluation orale (20 pts /50) qui porte sur : Présentation orale ; Structuration (caractère innovant, cahier des charges, pertinence du questionnement et du processus, capacité à industrialiser) ; Communication, échange avec le jury (dont aisance dans la réponse sur la maîtrise du projet, du vocabulaire technique, la critique des résultats, la prise de recul...)</p> <p>→ évaluation de la mise en œuvre de la manipulation (MIL innovation) Enfin, le MIL innovation complète l'évaluation par une appréciation par le tuteur (10 pts/50) dont les critères sont : Ponctualité/assiduité (horaire et rendu) ; intérêt montré par l'étudiant ; Organisation : rigueur dans réalisation et suivi, qualité des réalisations ; qualité et rigueur des nettoyages ; capacité à trouver les informations nécessaires, capacité à interpeller son tuteur sur le travail ou les résultats obtenus.</p>	<p>→ épreuves certificatives pratiques : (microbiologie, biochimie, génie industriel, technologie laitière/atelier) Dans la plupart des TP, l'évaluation certificative repose sur la réalisation par l'élève d'une des manipulation/fabrication déjà réalisée en TP. Parfois ils disposent du protocole (biochimie). Elle s'accompagne de questions de connaissances en lien avec le TP (à l'oral et/ou à l'écrit), en particulier sur l'explicitation du protocole ou du process de fabrication, du produit ou de ses ingrédients.... L'élève doit également donner les résultats obtenus ou calculs réalisés et faire une conclusion/interprétation. Dans cette évaluation, l'organisation et la mise en œuvre de la manipulation, la « gestuelle, font l'objet d'une évaluation (en biochimie, GA et microbiologie.), notamment le respect des consignes d'hygiène et sécurité.</p> <p>Ainsi, la technologie laitière fera l'objet d'une évaluation certificative en fin de première année (centré sur la partie atelier) et en fin de deuxième année (couplant atelier et TP de technologie), se rapprochant de l'EPI en termes de modalités. L'évaluation certificative portera sur la partie technologie. Y seront jointe une évaluation formative en génie industriel et économie. L'évaluation porte sur : les aptitudes pratiques /10 (capacité à s'organiser et à se préparer (/2); réaliser le travail, analyser les résultats (/5) ; Gérer son temps (/1); respecter les consignes d'hygiène et de sécurité (/2)) ; Aptitude à argumenter /10 (mobiliser ses connaissances... en situation de travail : Capacité à exposer les objectifs de la fabrication (/2); à communiquer en situation de travail (/1); à argumenter avec des connaissances (/5) ; à faire le bilan de son travail (/2)).</p> <p>→ rapport écrits : (MIL innovation) En MIL, l'évaluation porte en partie sur 'un rapport globale concernant la démarche mise en œuvre par les étudiant pour construire leur produit nouveau (argumentation du plan d'expérimentations, process, ingrédients...) et sur les dimensions prises en comptes (économique, commerciale/marketing, technologique, législative...). L'évaluation concerne (document remis aux élèves) la pertinence et qualité du travail réalisé ; investissement personnel dans le projet ; capacité à identifier les problèmes rencontrés ; capacité à proposer des solutions d'amélioration ; capacité à souligner les intérêts d'un tel module.</p> <p>Les critères concernent : la Réalisation des essais (méthodologie : préparation, organisation, gestion des essais, actions correctives, bilan / interprétation des résultats, remise en état du poste) ; les Aptitudes individuelles (qualitatif) (initiative, persévérance, autonomie) ; La présentation orale (clarté de l'exposé ; analyse, synthèse, conclusion ; qualité des supports).</p> <p>→ présentation orale (MIL) Ce compte rendu est complété par des présentations orales dans plusieurs composantes du MIL (démarche globale et Fermentation).</p>

Tableau 11d : Mise en parallèle des modalités d'évaluation mise en œuvre dans les trois établissements pour les situations technico-professionnelle

Dispositif	A	B	C
<p>Modalités d'évaluation des situations technico-professionnelles</p>	<p><u>A/ Evaluation formative :</u> Suite au stage sur les ateliers, il n'y a pas de travail à rendre par l'étudiant. En première année, la technicienne et la responsable de l'atelier évalueront chaque élève au terme de sa semaine passée à l'atelier. Cette évaluation se fondera sur une impression générale sans grille d'évaluation formalisée. Elle est formalisée par la technicienne sur un cahier (quelques commentaires « lapidaires » sur le comportement de l'élève) En deuxième année, ces évaluations seront beaucoup moins systématiques.</p> <p><u>B/ Retour aux élèves</u> Ces évaluations ne seront pas prises en compte dans le bulletin scolaire (et à notre connaissance ne seront pas retournées à l'élève). Il n'y a pas de retour formalisé ni même systématique. Le retour se fait à travers les commentaires adressés à l'élève au cours de la semaine par la technicienne et la responsable de l'atelier.</p> <p><u>C/ Evaluation certificative</u> Pas d'évaluation spécifique pour les ateliers. L'évaluation est celle du module D444. Celui-ci ne reprend qu'une seule situation liée à la production de l'atelier : la fabrication de confiture.</p>	<p><u>A/ Evaluation formative :</u> Au regard des coefficients (1/3 pour la partie écrite, 2/3 pour la partie pratique), c'est la partie pratique qui reste l'objet principal de l'évaluation. L'objectif est d'avoir des traces de ce que l'élève a fait toute l'année, afin d'établir un « profil technologue » pour l'élève sur les 2 années avec mise en évidence des forces et lacunes.</p> <p><u>1/ L'évaluation intègre une partie écrite « théorique »</u> réalisée en fin de semaine (coefficient 1/3). Elle se centre sur le thème de la semaine qui correspond à des aspects « transversaux » (« génériques ») aux différents ateliers tels que l'hygiène, la qualité, la microbiologie, les analyses... (voir liste des points pouvant être abordés), mais elle intègre aussi des éléments spécifiques à l'atelier dans lequel l'élève a évolué. Progressivement, elles évoluent vers des connaissances plus générale et de la résolution de problème. Lors de la première année, elles sont dans un premier temps descriptif et spécifique à un des ateliers ou à l'ensemble des ateliers du lycée. En technologie, elles se centrent sur le procédé. Elles visent : des connaissances générales (famille de produits ; définition de la traçabilité) ; connaissances relatives au fonctionnement et règles générale de l'atelier (hygiène et sécurité) ; connaissances relatives au matériel, étapes de fabrication, « mode opératoire » relatif à une action, paramètres de fabrication et valeurs (fiche de fabrication à commenter) ; caractéristiques des fromages à différents moments; mise en parallèle des caractéristiques et préparations des laits pour les différents ateliers. Progressivement des calculs sont intégrés : calcul de certaines caractéristiques des fromages, des rendements. Un « bilan personnel sur leur travail » (les 2 premières semaines). Progressivement, à partir de la deuxième année, des questions plus générales sont posées tout en conservant une part de questions spécifiques (fiche de fabrication, mise en parallèle des caractéristiques des laits, plan de nettoyage) : - sur les technologies de fabrication, le nettoyage : étapes, description, rôle, paramètres, contrôles effectués et enregistrements, additifs utilisés, ou produits de nettoyage. - des questions sur le matériel (photos de matériel à identifier, décrire et indiquer son utilisation) - des questions relatives aux démarches de qualité et hygiène (élaboration d'un plan sanitaire, détermination des CCP) - calculs de rendements, bilans matière, concentration d'un produit de nettoyage. En fin de formation, apparaissent des mini problèmes à résoudre relatifs aux différents ateliers et aux différentes étapes du process (quantité de lait pour les fabrications et bilan matière ; moyens de résoudre un problème de pH au démoulage, une contamination du produit ; calcul de prix de revient d'un produit.) On a donc assez peu de questions relatives aux processus biochimiques et microbiologiques.</p> <p><u>2/ Une évaluation « pratique »</u> Chacun des formateurs remplit chaque jour pour les élèves qu'il a encadré. Cette grille permet aussi au coordinateur de savoir dans quels ateliers les élèves sont passés et à quels postes pour organiser la répartition hebdomadaire des élèves. Pour chaque poste occupé, le formateur évalue l'acquisition (<Acquis/en cours d'acquisition/non acquis) et ajoute des commentaires. En fin de semaine il ajoute des commentaires généraux succins sur la semaine écoulée et mets une note suivant plusieurs critères qui ont trait au respect des règles de travail (Ponctualité (/2) ; Respect des consignes (/2) ; Hygiène et sécurité (/2) ; Maintient du poste en état (/2)) et à la réalisation du travail attendu, en particulier au regard du temps (Gestion du temps / rapidité (/2) ; Travail fourni (/5) ; Efficacité (/5)) En deuxième année, des modifications ont été apportées concernant la pondération des critères. La volonté est d'aller vers plus de « justice » car en première année « quelqu'un qui n'aurait rien fait mais aurait été ponctuel... aurait eu une bonne note... La note est attribuée sur la base de 2 critères : « travail fourni » et « efficacité » (sur 10 points chacun). Cette note est pondérée par les différents critères évoqués ci-dessus (0 à -2 pt pour chaque). On peut remarquer que ces critères relèvent uniquement de la part observable de l'activité. La part « conceptuelle » est renvoyée vers l'évaluation écrite, mais surtout vers les enseignements académiques (cf. discours des formateurs).</p> <p>Remarque : Il semble que les 3 dernières semaines (11 ou 12 et 19, 21) n'aient pas fait l'objet d'une évaluation que ce soit écrite ou pratique car le formateur ne m'a remis, le 24 juin 2009, aucune évolution écrite relative à ces dates et dans le fichier informatique qu'il m'a transmis, il n'y a pas non plus d'évaluation pratique.</p> <p><u>B/ Retour aux élèves</u> Un bilan oral est prévu dans l'organisation. Mais, la fin de production, prévue vers 11h45, se fait en générale beaucoup plus tard (lors de la première année), réduisant largement le temps de bilan journalier. Parfois en fin de fabrication, le formateur fait quelques commentaires à chaque élèves (il y en a aussi beaucoup en cours de fabrication). Ils sont en générale assez rapide. Les commentaires sont alors renvoyés en fin de semaine (il ne me semble cependant pas avoir été systématique et son souvent assez brefs). La grille d'évaluation des élèves de la classe est affichée en classe quelques semaines après le passage sur l'atelier. On y trouve les postes occupés, les appréciations journalières, puis l'évaluation « pratique globale » avec les notes concernant chaque critère. Enfin, figure aussi la note de l'évaluation écrite (dont la feuille n'est pas rendue aux élèves) et la note finale pour la semaine. Les commentaires écrits sont très lacunaires (organisation et résultat de l'action ; qualités attendues ; compréhension de l'action ; respect des règles de fabrication ; comportement de l'élève ; connaissances et mise en application). <u>C/ Evaluation certificative :</u> Pas de contrôle certificatif propre aux ateliers. En deuxième année, le CCF réalisé est celui du module D424 et intègre les fabrications vues à l'atelier, avec des questions essentiellement technologiques (mais aussi technico-économiques).</p>	<p><u>A/ Evaluation formative :</u> En atelier, l'évaluation formative s'appuie sur une évaluation en 3 parties. 1/ Un « compte-rendu » (noté sur 5) est à réaliser pour chacune des semaines à l'atelier. Au départ, ils sont essentiellement descriptifs et spécifiques des ateliers de l'établissement (caractéristiques des produits, diagrammes de fabrication de l'école...), mis à part les questions de connaissances plus générales dont certaines réponses à rechercher dans la bibliographie (définition de..., formules et intérêts d'un calcul...) Ils évoluent progressivement (pour une partie des questions) vers des questions faisant appel à des connaissances des processus (rôles des étapes, des différents micro-organismes d'une fabrication, explications des phénomènes observés lors des transformations, des conséquences de défauts de fabrication...) et des commentaires, des raisonnements, des calculs... Ils s'appuient en partie sur les fabrications de la semaine : l'élève doit présenter la fiche de la fabrication qu'il a conduite accompagnée de commentaires. Y sont joint, selon les semaines, des questions de connaissances, des exercices concernant les objectifs de la semaine (calcul, raisonnement sur des problèmes virtuels...) et parfois des analyse de chiffres issus de l'atelier : réalisation de courbe, tableau et analyse (lien entre les résultats du rapport MG/MAP du lait en 2007 et G/S du fromage). Une partie est directement liée à la préparation EPI (introduction sur tel fromage...) 2/ Un « contrôle des connaissances » écrit sur table (notée sur 5) Il est réalisée en fin de semaine en lien avec le thème de la semaine : connaissances (composition de... définition de..., objectifs de telle étape...; micro-organismes intervenant dans). Les questions sont à la fois descriptives : protocole, diagramme de fabrication, paramètres et points de contrôles, documents qualités... (on est sur le procédé) Dès la première année, elles intègrent des calculs (caractéristiques de fromages, rendements, bilan matière – croix des mélanges) et des questions de « compréhension » (pourquoi ... ? rôle de... ? Quelle cause à...) (en particulier à partir du 3ème trimestre). En deuxième année, les questions de connaissances (biochimie, technologie, microbiologie) sont plus « pointues » et font appelle à un raisonnement intégrant les processus : schéma d'une micelle de caséine, explication de la coagulation de la caséine... ; opérations de préparation des laits pour les yaourts et objectifs ... ; lait avec telle caractéristiques : incidences sur le produit fini ; caractéristiques du fromage et sens de leur évolution durant l'affinage ; Progressivement, à partir de la fin de première année puis surtout en milieu de 2ème année, certaines questions positionnent l'élève dans un rôle (vous êtes.. responsable de fabrication...), font appel à des raisonnements à partir des connaissances pour faire des diagnostics et éventuellement proposer des actions, notamment face à des problèmes en fabrication (ex : rupture de stock d'un ingrédient habituel -> par quoi le remplacer ? quelles conséquences ; décision à commenter ou ses conséquences à envisager) ; interprétation de résultats d'analyse 3/ Une évaluation du « comportement professionnel » (notée sur 10) Le formateur responsable de l'atelier dans lequel a travaillé l'élève, réalise cette évaluation suivant une grille détaillée : Respect des horaires, des autres, du produit ; esprit d'équipe ; respect des règles d'hygiène et de sécurité, qualité et rapidité d'exécution, respect des plans de contrôle... Respect et exécution sont deux mots importants de cette grille. <u>B/ Retour aux élèves</u> L'ensemble de ces évaluations seront retournées aux élèves accompagnées de commentaires. Quelques commentaires (brefs) sont faits par la formatrice à l'ensemble des élèves et/ou à certains en particulier, de façon non systématique en fin de journée et plus régulièrement en fin de semaine. <u>C/ Evaluation certificative :</u> Un contrôle certificatif est réalisé en fin de première année sur les ateliers par les formatrices. Chaque élève a une fabrication à assurer. Il est assisté par un ou deux autres élèves qui gèrent les tâches annexes). F leur pose des questions de technologies et des questions ou observations concernant ce que l'élève fait ou a à faire. Une partie écrite s'appuie sur des questions de connaissances (définition de..., composition/caractéristique du lait, de tel fromage, étapes et paramètres de fabrication, rôle de...), calculs (rendements, bilans matières...), interprétations (caractéristiques du produit fini...) voire raisonnement (problème à telle étape, cause et comment remédier au problème). En deuxième année, le CCF réalisé est celui du module D424 et intègre les fabrications vues à l'atelier.</p>

Tableau 11e : Mise en parallèle des modalités d'évaluation mise en œuvre dans les trois établissements – conseils de classe

Dispositif	A	B	C
<p>Conseil de classe</p>	<p>1/ Le conseil de classe réuni l'ensemble des enseignants et le proviseur adjoint, ainsi que le représentant de la vie scolaire. Un représentant de l'atelier est (serait) parfois présent pour donner son avis (je ne l'ai vu qu'une fois pour la promo 2006-2008).</p> <p>Deux élèves représentent la classe afin de faire remonter les remarques des autres et de faire un compte-rendu (rien au S4).</p> <p>2/ Les critères et les références qui servent à l'évaluation des élèves reste centrés exclusivement sur le domaine scolaire : les notes, l'attitude observée en classe et TP (participation ...)... On évalue le progrès dans les notes (remarque : ce qui est travaillé au sein d'une matière change et influence peut être les résultats ?).</p> <p>Les dimensions professionnelles, que ce soit à l'atelier ou en stage, sont peu évoquées. Pour la promo 2007-2009, aucune note n'est reportée sur le bulletin, ni appréciation par rapport au stage effectué à l'atelier.</p> <p>3/ Dans les échanges, il y a quelques références à leur origine scolaire. Mais rien concernant d'autres aspects.</p> <p>Lors du dernier conseil, les épreuves (surtout EPI) et les « chances de réussite sont évoquées dans les échanges. Les poursuites d'études sont abordées (notamment la crédibilité de l'établissement au regard des appréciations portées sur les élèves en vue de la poursuite) mais assez peu concernant ce qui est envisagé par l'élève (c'était davantage le cas pour la promotion 2006-2008). Aucune évocation de l'insertion professionnelle éventuelle. (tout cela est-il abordé ailleurs ?).</p> <p>[Remarques : 1/ Un seul conseil de classe observé en 2 ans pour la promotion 2007-2009 (semestre 4). 2 pour la promotion 2006-2008. 2/ Dans le conseil de classe de la promotion 2006-2008, une note a été attribuée à chaque élève lors de son passage à l'atelier et une appréciation portée sur lui. Toutefois, la responsable étant absente, cette appréciation ne sera examinée que pour les 10 premiers élèves puis « disparaîtra » des échanges (030608).</p>	<p>1/ Le conseil de classe réuni l'ensemble des enseignants et le proviseur adjoint, ainsi que le représentant de la vie scolaire. Un formateur de l'exploitation est systématiquement présent, et intervient au même titre que les autres enseignants.</p> <p>Deux élèves représentent la classe afin de faire remonter les remarques des autres et de faire un compte-rendu. Ils font certaines remarques sur la formation, l'ambiance...</p> <p>2/ Globalement les échanges sur le groupe classe et sur les élèves restent assez laconiques et centrés sur l'attitude, le comportement et les résultats scolaire, mais aussi à l'atelier. On évalue le progrès dans les notes (remarque : ce qui est travaillé au sein d'une matière change et influence peut être les résultats ?).</p> <p>Le métier intervient parfois, notamment pour les élèves en difficulté ou qui apparaissent démotivés ou encore qui sont bon à l'atelier mais limité ailleurs (« ce sera un bon fromager »). Le stage est présent dans les discussions en première année. En deuxième année, lors du premier conseil (et à un degré moindre lors du deuxième) son déroulement est évoqué, notamment pour certains élèves qui l'ont mal vécu ou au contraire quand cela s'est très bien passé.</p> <p>3/ Ils prennent en compte, lors du premier conseil, le bac d'origine des élèves et leur souhait initial (lorsqu'il ne s'agissait pas du BTS IL). Avec parfois des étonnements quant aux résultats au regard de la filière d'origine (a fait S et pas bon en chimie ; ou à fait L et se débrouille bien ...). Ils prennent en compte d'autres éléments relatif à l'élève : une telle veut arrêter car veut s'installer avec son copain ; une telle travaille le week-end... mais qui reste assez limitée au regard de ce que les élèves m'ont parfois confié (cf. conseil du semestre 4).</p> <p>Par contre pas d'évocation des projets professionnels ou des poursuites d'étude lors du conseil du semestre 4. Les épreuves sont présente en arrière fond dans les commentaires (chances de réussite).</p> <p>Remarque : 3 conseils de classe observés : semestre 1, 2 et 4.</p>	<p>1/ Le conseil de classe réuni l'ensemble des enseignants et le proviseur adjoint, ainsi que le représentant de la vie scolaire. Lors du premier conseil de classe, il n'y avait pas de représentant de l'atelier. Mais par la suite, un représentant sera toujours présent. Il y a toujours une note et une appréciation portée sur le bulletin concernant les séances en atelier.</p> <p>La forme du conseil est particulière : si deux élèves représentent la classe, chaque élève qui le souhaite vient écouter ce que les enseignants ont à dire de lui et discuter avec les membres du conseil (le rôle des délégués est alors très restreint). Les représentants font parfois quelques remarques sur des aspects pratiques ou liées à la formation.</p> <p>2/ Globalement les échanges sur le groupe classe et sur les élèves restent assez laconiques et centrés sur l'attitude, le comportement et les résultats scolaires, mais aussi à l'atelier. On évalue le progrès dans les notes (remarque : ce qui est travaillé au sein d'une matière change et influence peut être les résultats ?). Les stages sont aussi largement évoqués en première année.</p> <p>3/ Dans les échanges, il y a quelques références à leur origine scolaire. Cependant, la dimension professionnelle est souvent abordée (en première année en particulier) : des liens sont établis entre le « comportement des élèves », leurs résultats... et ce qui sera attendu d'eux dans les entreprises.</p> <p>Leur projet après le BTS et leur projet professionnel sont questionnés (en particulier en cas de difficulté).</p> <p>Progressivement, il semble cependant qu'à l'approche de l'examen, les considérations « scolaires » (notes, comportement en classe...) se font plus marquées, en particulier concernant les « chances de réussites ou difficultés envisageables » à l'EPI, ainsi que la poursuite d'étude ou l'insertion éventuelle (semestre 4).</p> <p>Remarque : 3 conseils de classes observées en 2 ans – semestre 1, 3, 4.</p>
<p>Organisation d'épreuves blanches de préparation à l'examen</p>	<p>En deuxième année, des épreuves blanches (plus ou moins complètes) sont organisées à plusieurs moments de l'année pour préparer les épreuve écrite et pratiques. ET 1 : semaine 5 (janvier 2009), 13 (mars 2009) et 20 (mai 2009) ET 2 : semaine 2 (janvier), 11 (mars 2009) et 19 (mai 2009) Une épreuve pratique type EPI est également réalisée EPI blanc : semaine 21</p>	<p>A ma connaissance, 2 épreuve « blanches » ont été réalisées, se rapprochant des épreuves terminales de l'examen : Une « épreuve blanche » pour l'ET1 concernant les module D22 et D31 (en semaine 20 – mai 2009).</p> <p>L'évaluation pratique de technologie alimentaire se rapprochait, dans son organisation, de l'EPI mais en n'abordant pratiquement que la partie technologie laitière (sans qu'il y ait deux autres enseignants pour les aspects économie et génie industriel).</p> <p>(lors de certains TD ou lors des évaluations formatives, les sujets étaient parfois des parties de sujets de l'épreuve scientifique du BTS).</p>	<p>A ma connaissance, seule l'évaluation pratique de technologie alimentaire de 2ème année (semaine 20 – mai 2009) se rapprochait d'une épreuve blanche en vue d'une épreuve terminale (EPI), avec des questions de technologie, de génie industriel et d'économie.</p> <p>Je n'ai pas relevé l'organisation « d'épreuves blanches » relatives aux épreuves 1 ou 2, communes aux différents enseignants (dans certains TD ou lors des évaluations formatives, les sujets étaient parfois des parties de sujets de l'épreuve scientifique du BTS – je n'ai pas d'éléments similaires concernant l'ET 1).</p>

2.8.1. Le dispositif global d'évaluation

En ce qui concerne la répartition des évaluations sur la durée du dispositif, on note que pour le dispositif A 38 semaines sur 62 font l'objet d'au moins une évaluation. Ce chiffre est de 44 sur 63 pour C et 49 sur 60 pour B où la pression évaluative est donc la plus importante.

Les évaluations certificatives sont en nombre plus important en deuxième année quel que soit le dispositif, mais cela est plus marqué pour A et C, alors que dans ce dispositif la deuxième année ne compte que 26 semaines (30 pour A).

Les élèves doivent aussi faire face à des « pics » d'évaluation : ils peuvent avoir jusqu'à 4 et même 6 évaluations la même semaine en particulier lors des semaines « bloquées » pour les évaluations certificatives (dispositifs C et B). La « pression évaluative » est d'autant plus importante pour les élèves que ces évaluations ont lieu lors de semaine où le volume horaire est important (par exemple lors des semaines où les matinées sont consacrées aux fabrications sur les ateliers pour C et B).

Ce dispositif a une incidence sur la charge de travail des apprenants. Il pourrait avoir des conséquences sur leurs apprentissages comme leurs résultats scolaires à travers le temps qu'ils sont en mesure de passer à travailler en vue de ces évaluations et leur « disponibilité » physique et psychologique pour réaliser ce travail préparatoire.

2.8.2. Modalités d'évaluation des enseignements pratiques

Dans le dispositif A la modalité quasi exclusive des évaluations formatives est le compte-rendu individuel ou de groupe concernant la manipulation. La partie « réalisation opérationnelle » de la manipulation n'est pas prise en compte.

Dans le dispositif C, les modalités sont globalement plus diversifiées et souvent associées pour l'évaluation d'un même enseignement : compte-rendu (le plus souvent en groupe) couplé parfois à une présentation orale (groupe) et la plupart du temps à une évaluation écrite sur table (individuelle). Une évaluation pratique formative est réalisée en biochimie (individuelle).

L'évaluation est parfois pondérée en fonction de l'implication de l'élève.

Dans le dispositif B, tous les TP font là aussi l'objet d'un compte-rendu (groupe ou individuel selon les disciplines). Dans les TP de microbiologie, de biochimie et de technologie laitière, un contrôle écrit (individuel) sur table est réalisé à l'issue de la série de TP (en fin de semaine). S'y ajoute, pour la biochimie, une évaluation pratique (individuelle) « de la gestuelle » durant laquelle les élèves doivent mettre en œuvre une des techniques vues dans la semaine. Seul le MIL innovation fait l'objet d'une évaluation par présentation orale (groupe) couplée à un rapport écrit (groupe) et à une partie portant sur la réalisation concrète des essais (pouvant être individuelle).

2.8.3. Critères d'évaluation et retours évaluatifs aux élèves.

La diversité des modalités d'évaluation renvoie vers un champ plus diversifié de critères d'évaluation dans les dispositifs C et B. Les présentations orales font l'objet de commentaires concernant leur forme et leur support (diaporama en particulier) s'ajoutant aux commentaires sur le contenu. Les évaluations pratiques permettent une évaluation de la mise en œuvre opérationnelle individuelle (gestuelle, maîtrise des matériels et techniques...). Le contrôle de connaissance permet d'évaluer les connaissances retenues à l'issue des travaux pratiques et des comptes rendus réalisés.

Cette diversité permet un retour d'évaluation plus important en « volume » comme en « champ d'évaluation », dans les dispositifs C et B.

De plus, les évaluations des TP sont le plus souvent collectives (par groupe) dans les 3 dispositifs. Cependant, dans les dispositifs C et B, la présence d'évaluation individuelles sur table ou pratiques individualise souvent la note.

2.8.4. Evaluation de « l'opérationnalité » des élèves concernant les manipulations abordées en TP

Rares sont les enseignements de travaux pratiques qui intègrent des évaluations formatives concernant la mise en œuvre d'une technique d'analyse ou d'une fabrication par chaque élèves : uniquement en chimie/biochimie des dispositifs B et C. L'évaluation de l'organisation/planification de la manipulation, de la maîtrise du matériel, de la maîtrise « gestuelle », de l'incorporation des règles d'hygiène et de sécurité, de la maîtrise de la conduite d'un procédé... n'est donc que rarement évaluée en travaux pratiques de manière formative.

Paradoxalement, cette part des apprentissages constitue un des objets importants de l'évaluation certificative (et de l'examen pour la technologie alimentaire), ceci en lien avec les finalités du BTS. Durant ces évaluations certificatives, une manipulation ou une fabrication, déjà réalisée en séance (mais parfois en groupe) doit être réalisée individuellement par chaque élève.

2.8.5. Contenu épistémique attendu des élèves dans les évaluations formatives et certificatives

Dans tous les cas, la réalisation des comptes rendus a un objectif de synthèse des éléments importants du TP et doit servir de support pour les révisions des évaluations certificatives. Ils s'appuient sur les éléments « théoriques » apportés par les enseignants durant les séances de cours et de travaux pratiques, mais doivent souvent être complétés par des recherches bibliographiques. Ce sont ces éléments qui feront l'objet de l'évaluation formative comme certificative (couplés à la mise en œuvre opérationnelle lors des certificatifs).

En termes de structure et d'attendus, ces comptes rendus sont relativement similaires dans les différents dispositifs (en particulier pour les comptes rendus de microbiologie et chimie-biochimie). Ces comptes rendus doivent reprendre :

- les connaissances servant de fondement à la technique/technologie utilisée et ses objectifs (intérêt et/ou rôles) ;
- les connaissances relatives au produit fabriqué ou analysé et aux processus permettant la fabrication ou l'analyse.
- les connaissances relatives au fonctionnement des matériels.
- les différentes étapes de la réalisation et les paramètres importants : protocoles d'analyse ou diagrammes de fabrication.

Les résultats obtenus mis en forme (tableaux, courbes...) et éventuels calculs.

Une interprétation de ces résultats et des commentaires (analyse des résultats au regard de normes/cibles). Ces interprétations visent parfois à faire le lien avec ce qui est fait sur les ateliers (dispositif B)

S'y ajoute parfois, pour les fabrications de produits : les calculs préalables à la mise en œuvre quand il y en a : formulation produit ; standardisation... ; les analyses de suivi de fabrication et commentaires sur son déroulement.

Le contenu renvoie donc à des connaissances qui doivent permettre un lien avec ce qui est abordé en séance de cours en classe (« la théorie »).

Les calculs à réaliser correspondent aux calculs types couramment retrouvés dans les fabrications (bilan matières, rendements, formulations...) ou dans les analyses (calculs de concentrations, dénombrements de micro-organismes...) dans la réalité professionnelle.

Les interprétations font appel à des raisonnements comparatifs entre résultats observés et normes ou valeurs cibles devant conclure à analyser les écarts éventuelle en terme de causes et/ou de conséquences envisageables voire de mesures correctives à mettre en place.

Au-delà de ces similitudes, le contenu diffère en ce qui concerne les travaux pratiques de technologie alimentaire (génie alimentaire / technologie fromagère) en lien avec des contenus de TP différents (voir la description de ces contenus). En effet, dans les dispositifs A et B, les TP portent sur des fabrications de produits. Dans le dispositif C, on trouve, outre les fabrications, des « expérimentations » ayant pour objectifs la « découverte » des facteurs du procédé influençant les processus et donc les caractéristiques du produit fini. Les connaissances, raisonnements attendus ne sont donc pas du même ordre.

Pour B, il s'agit d'une évaluation sur la connaissance et la maîtrise du couple procédés-processus de différentes fabrications : succession des actions, prises d'informations, connaissance du procédé et des processus globaux et aux différentes étapes, ainsi que du couplage procédé-processus, des valeurs cibles (caractéristiques produit à différentes étapes) ...

Pour C, l'évaluation porte également sur la connaissance et la maîtrise du couple procédés-processus de différentes fabrications, mais associée à une connaissance plus fine concernant l'influence de certains facteurs du procédé sur le processus et donc le produit fini.

Pour A, il s'agit de la connaissance et de la maîtrise du procédé (enchaînement des opérations unitaires et paramètres pour chacune), du rôle de chaque opération unitaire dans la fabrication (effets en termes de processus provoqué) et de son effet sur le produit. Il s'agit aussi de connaître les matières premières et le produit fini (caractéristiques principales visées).

2.8.6. Place des mises en situations professionnelles (stages à l'atelier) dans l'évaluation des élèves et nature de ces évaluations

On retrouve à ce niveau les différences observées dans l'organisation des dispositifs.

Il n'y a aucune place accordée à l'évaluation de ces mises en situation sur les ateliers dans le dispositif A au niveau des conseils de classe ou des bulletins de notes. Dans les dispositifs C et B, elles interviennent au même titre que les autres enseignements.

La tentative d'évaluation à l'atelier dans le dispositif A s'appuyait sur une approche très globale du comportement de chaque élève sur sa semaine.

Dans les dispositifs C et B, les dispositifs de suivi individuels sont plus élaborés.

Le dispositif C associe compte-rendu, contrôle écrit et évaluation opérationnelle lors des mises en situation (et lors d'une évaluation certificative de fin d'année). Le poids des évaluations écrites (compte-rendu+contrôle) est équivalent au poids de l'évaluation pratique (10 pts/10 pts).

Le dispositif B associe contrôle écrit et évaluation pratique, cette dernière ayant un poids supérieur (2/3).

Les critères d'évaluations pratiques formatives à l'atelier sont similaires entre les deux dispositifs et touchent uniquement à la part observable de l'activité (respect des règles, rapidité, exécution efficace, coopération collective...). On retrouve cependant dans les commentaires adressés aux élèves des appréciations relatives aux connaissances « théorique » sous-jacentes.

Le contenu épistémique des évaluations écrites à l'atelier est cependant différent entre C et B.

Pour B, la première année vise une connaissance descriptive des procédés, matériel, procédure, organisation et règles spécifiques à un atelier ou globale sur la halle mais circonscrites à l'établissement.

Des calculs sont progressivement intégrés correspondant à ceux nécessaires à la conduite et à l'optimisation de la fabrication (bilans matières, rendements, formulation, standardisation, caractéristiques des produits en cours de fabrication...).

En deuxième année, les questions deviennent moins spécifiques à l'établissement et plus générale, mais restent centrées sur les technologies de fabrication, les procédés, le matériel, les démarches préventives. On a assez peu de questions sur les processus de fabrication (biochimiques et microbiologiques) et le couplage procédé processus, y compris dans les « mini-problèmes » à résoudre par les élèves en fin de formation. Les élèves proposent des solutions en termes de procédés (facteurs sur lesquels ils peuvent jouer), mais sans aborder les effets en termes de processus qui en explique l'intérêt. L'orientation de l'évaluation est donc essentiellement tournée vers le procédé, sa connaissance et sa maîtrise opérationnelle (incluant les prises d'informations sur le produit en cours de fabrication, mais peu les raisonnements sur les processus en cours pour justifier/choisir les interventions).

Pour C, on retrouve au départ certaines questions spécifiques aux fabrications et des ateliers de l'établissement (description) concernant matériel, procédure, organisation et règles spécifiques à un atelier ou globale. Cependant, s'y ajoute des connaissances plus générales (définition de ...).

Les calculs nécessaires à la conduite et à l'optimisation de la fabrication (bilans matières, rendements, formulation, standardisation, caractéristiques des produits en cours de fabrication...) font aussi rapidement l'objet de

l'évaluation. Progressivement en première année, des questions de connaissances (description) et de raisonnement (questions de type « pourquoi ? ») sur les procédés et les processus sont intégrées. Puis, dès la fin de première année, les questions s'orientent vers des raisonnements concernant le lien procédé-processus à travers les situations virtuelles proposées à la résolution. L'orientation est donc résolument vers la compréhension du couple procédé-processus et la maîtrise du processus de fabrication par l'intermédiaire du procédé de fabrication (et des prises d'informations sur le produit en cours de fabrication en raisonnant les interventions en fonction des processus en cours).

- **Le retour aux élèves concernant leur évaluation lors des périodes sur les ateliers**

Il est très limité dans le dispositif A (quelques commentaires informels au cours du stage). Il est beaucoup plus étendu en volume, modalité (écrit et oral) et en champ couverts dans les dispositifs C et B. Les retours écrits (notes, corrections, commentaires) sont plus importants en volume dans C (dans B il y a les notes et quelques commentaires succincts, pas de corrections des écrits). Dans tous les cas, ces commentaires écrits restent succins et assez généraux (ne renvoient pas à des situations ou moment précis de l'action de l'élève). Les commentaires oraux informels faits par les formateurs au fil des fabrications ou en fin de journée ou de semaine sont plus importants que dans A. Toutefois, leur importance reste fonction des aléas de la fabrication.

- **Evaluation certificative sur les ateliers**

Il n'y a pas d'évaluation certificative propres aux ateliers dans le dispositif A ni dans le dispositif B. Seul le dispositif C prévoit une évaluation propre aux ateliers et réalisés par les formatrices en fin de première année.

Toutefois, dans les deux dispositifs C et B, l'évaluation certificative pratique relative au module D424 se fonde sur la maîtrise de la mise en œuvre et des connaissances relatives aux fabrications abordées lors des travaux pratiques et lors des stages sur les ateliers. Dans le dispositif B, les formateurs de l'atelier interviennent dans l'évaluation certificative de ce module D424.

Dans le dispositif A, seuls les dimensions abordées en travaux pratiques servent de base à l'évaluation pratique du module A (certaines de ces dimensions ont pu être revues lors du stage à l'atelier). La technicienne des ateliers n'intervient pas.

- **Orientation globale de l'évaluation des élèves dans le dispositif**

Le critère de suivi et d'évaluation des élèves et les centres d'attention focalisent sur les aspects scolaires dans le dispositif A (pas de présence du personnel de l'atelier et pas de note). On y retrouve d'emblée une préoccupation marquée pour les épreuves terminales (EPI en particulier) qui se confirme à travers la mise en place de 3 épreuves blanches pour chacune des ET 1 et 2 et d'une EPI blanc.

Dans les dispositifs C et B, si les aspects scolaires prennent une place importante dans le suivi des élèves, les critères intègrent plus largement les dimensions professionnelles, objet d'une reconnaissance à part entière à travers la prise en compte de l'atelier, mais aussi l'évocation des stages et projet professionnels des élèves (en particulier pour C). De plus, dans C et B des dimensions extrascolaires interviennent parfois dans les échanges lors des conseils de classe (lieux d'origine, travail éventuel les week-ends, éloignement du petit ami...). La préoccupation concernant les épreuves terminales est moins prégnante. Cela se manifeste dans le fait que je n'ai repéré qu'une seule épreuve blanche (ET 1) pour B, aucun pour C. Une épreuve se rapprochant de l'EPI dans les deux dispositifs (plus proche de l'EPI pour C que pour B, centrée sur la technologie).

L'après BTS ne semble pas non plus envisagé de la même manière : tourné exclusivement vers la poursuite d'étude pour A ; orienté préférentiellement vers une poursuite d'étude « professionnelle » courte ou une insertion professionnelle pour C et B.

En définitive, on pourrait dire que le dispositif A est « plus scolaire » en terme de suivi évaluatif des élèves alors que C et B couple les dimensions scolaires et professionnels.

ANNEXES DE LA PARTIE 4

RESULTATS : PROCESSUS DE MOBILISATION DES ETUDIANTS ET CARACTERISTIQUES PROFESSIONNELLES DES SITUATIONS DE FORMATION

Ces annexes présentent des étapes de traitement intermédiaires des données réalisées pour :

- analyser le contenu du discours de tous les étudiants des différents dispositifs (Annexes A4.I) ;
- analyser les cas des 4 étudiants : Nal, Ang, Mam et Chd (Annexes A4.II)

Afin de ne pas allonger ce document, j'ai choisi de présenter surtout les tableaux de synthèse intermédiaire. Ils ont été réalisés à partir de tableaux de traitements des données (verbatim et observation) dont je présente quelques extraits à titre de démonstration.

En début de présentation de chacune des deux annexes (A4.I et A4.II), un tableau rappelle l'ensemble des annexes correspondant à ces annexes. Seules celles qui figurent dans les lignes blanches du tableau sont présentées dans ce document. Celles figurant dans les lignes grises sont présentées dans les documents électroniques figurant dans le CD-ROM fourni avec le corps de thèse.

Annexes A.4.I.

Part historico-sociale du processus de mobilisation : rôle joué par les caractéristiques attribuables aux étudiants et aux situations de formation

Le présent document ne présente qu'une partie des annexes correspondant à la partie 4 chapitre I de la thèse. Le tableau ci-dessous rappelle l'ensemble des annexes correspondant à ce chapitre. Seules les annexes qui figurent dans les lignes blanches du tableau sont présentées dans ce document. Les annexes figurant dans les lignes grises sont présentées dans les documents électroniques figurant dans le CD-ROM fourni avec le corps de thèse.

Annexe n°	Nom du fichier correspondant (lien hypertexte vers ce fichier)	Contenu de l'annexe	Version papier
A4	Annexe A4 Tableau des entretiens réalisés et retranscrits.xls	Tableau indiquant les entretiens réalisés avec les différents étudiants et ceux retranscrit ; les films réalisés à l'atelier technologique avec les différents étudiants.	NON
A4Ia	Annexe A4Ia Tableaux Caracteristiques etudiants codées et mobilisation v060213.xls	Base de données regroupant les résultats du codage pour l'ensemble des caractéristiques pour chaque étudiant et les tableaux utilisés pour la recherche de relations statistiques entre ces caractéristiques : caractéristiques attribuables à l'étudiant ou son itinéraire préalable au BTS ; état de mobilisation pour les différentes situations de formation ; Arguments pour l'engagement en BTS ; Buts Post-BTS à l'entrée en BTS, au premier entretien et lors de l'entretien bilan ; Résultats scolaires et indice de résultat scolaire ; Représentation de la transformation alimentaire	NON
A4Ib	Annexe A4Ib Codage des caractéristiques etudiants des 3 étab v161211.xls	Base de données montrant le codage des données regroupant : <ul style="list-style-type: none"> • les verbatim extraits de l'entretien bilan et la totalité des données pour chaque étudiant ; • les codages réalisés à partir de ces verbatim et données 	NON
A4I0 A4I1 A4I2	Annexes A4I0 A4I1 et A4I2 Mobilisation et caractéristiques de la population etudiee v080213.doc	Document regroupant les tableaux et graphiques issus de l'analyse statistique des relations entre état de mobilisation pour différentes classes de situations et caractéristiques attribuables aux étudiants ou à leur parcours (âge, genre, catégorie socioprofessionnelle d'origine, parcours scolaire préalable à l'entrée en BTS, expérience professionnelle préalable à l'entrée en BTS)	NON
A4I3	Annexe A4I3 Mobilisation et caractéristiques des situations.doc	Document regroupant les tableaux et graphiques issus de l'analyse statistique des relations entre état de mobilisation et : <ul style="list-style-type: none"> • caractéristiques professionnelles des situations de formation ; • résultats scolaires des étudiants • caractéristiques du dispositif de formation 	NON
A4I32a	Tableau A4I32a - Analyse du contenu du discours des étudiants du dispositif A.doc	Tableaux d'analyse des verbatim de la totalité des étudiants du dispositif A pour chacune des classes de situations de formation, pour le dispositif et pour l'environnement de formation : <ul style="list-style-type: none"> • Tableau A4.I.3.2.a.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours sur les situations constitutives du dispositif A • Tableau A4.I.3.2.a.2. : Analyse de contenu des discours des étudiants du dispositif A par situation évoquée 	OUI Extrait
A4I32b	Tableau A4I32b - Analyse du contenu du discours des étudiants du dispositif B.doc	Tableaux d'analyse des verbatim de la totalité des étudiants du dispositif B pour chacune des classes de situations de formation, pour le dispositif et pour l'environnement de formation <ul style="list-style-type: none"> • Tableau A4.I.3.2.b.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours sur les situations constitutives du dispositif B • Tableau A4.I.3.2.b.2. : Analyse de contenu des discours des étudiants du dispositif B par situation évoquée 	OUI NON
A4I32c	Tableau A4I32c - Analyse du contenu du discours des étudiants du dispositif C.doc	Tableaux d'analyse des verbatim de la totalité des étudiants du dispositif C pour chacune des classes de situations de formation, pour le dispositif et pour l'environnement de formation <ul style="list-style-type: none"> • Tableau A4.I.3.2.c.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours sur les situations constitutives du dispositif C • Tableau A4.I.3.2.c.2. : Analyse de contenu des discours des étudiants du dispositif C par situation évoquée 	OUI NON

Annexe n°	Nom du fichier correspondant (lien hypertexte vers ce fichier)	Contenu de l'annexe	Version papier
A4I32d	Tableau A4I32d - Analyse parallèle du contenu du discours des étudiants des trois dispo.doc	<p>Tableaux de mise en parallèle des analyse des verbatim de la totalité des étudiants des 3 dispositif A, B et C pour chacune des classes de situations de formation, pour le dispositif et pour l'environnement de formation.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tableau A4.I.3.2.d.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours sur les situations de formation : Mise en parallèle du discours des étudiants des 3 dispositifs • Tableau A4.I.3.2.d.2. Analyse en parallèle des contenus des discours des étudiants des dispositifs A, B et C par situation évoquée 	OUI Extraits
A4I32e	Tableau A4I32e - Analyse du contenu du discours des étudiants mobilisés-démobilisés par situation.doc	<p>1/ Tableau A4I.3.2.e.1 : Synthèse de la mise en parallèle du discours des étudiants des dispositifs A, B et C mobilisés ou démobilisés dans certaines les situations d'enseignement au regard du discours de l'ensemble des étudiants</p> <p>2/ Tableau A4I.3.2.e.2 : Mise en parallèle du discours des étudiants des dispositifs A, B et C mobilisés dans certaines les situations d'enseignement au regard du discours de l'ensemble des étudiants</p> <p>3/ Tableau A4I.3.2.e.3 : Synthèse des analyses de mise en parallèle du discours des étudiants des dispositifs A, B et C mobilisés et démobilisés dans certaines les situations d'enseignement</p> <p>4/ Tableau A4I.3.2.e.4: Analyse en parallèle des contenus des discours des étudiants mobilisés et démobilisés des dispositifs A, B et C par situation évoquée</p>	OUI Extraits Extraits Extraits

Annexes A4.I.3.2.

Processus de mobilisation et caractéristiques attribuées aux situations de formation dans le discours des étudiants

Cette annexe est constituée de 5 paragraphes. Les trois premiers présentent les tableaux de synthèse de l'analyse des verbatim concernant différentes caractéristiques de l'environnement, du dispositif et de chacune des situations de formation successivement pour les étudiants des dispositifs A, B et C.

Le quatrième présente le tableau de synthèse de l'analyse des verbatim concernant différentes caractéristiques de l'environnement, du dispositif et de chacune des situations de formation pour tous les étudiants. Il est issu de la mise en parallèle des 3 tableaux précédents.

Le cinquième paragraphe présente le tableaux d'analyse issue de la mise en parallèle des analyses du discours des étudiants mobilisés et démobilisés pour les différentes situations de formation (tableau A.4.I.3.e.2) avec l'analyse du discours de la totalité des étudiants (tableau A.4.I.3.d.). Il présente aussi les deux étapes de traitement des données qui ont conduit à ce tableau de synthèse.

Sommaire Annexes A.4.I.3.2.

1. Annexe A.4.I.3.2.a. Processus de mobilisation et caractéristiques attribuées aux situations de formation dans le discours des étudiants du dispositif A	45
1.1. Tableau A4.I.3.2.a.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours des étudiants du dispositif A sur l'environnement, le dispositif et les situations de formation	45
1.2. Tableau A4.I.3.2.a.2. : Extraits des Tableaux des analyses de contenu des discours des étudiants du dispositif A par situation évoquée	52
2. Annexe A.4.I.3.2.b. Processus de mobilisation et caractéristiques attribuées aux situations de formation dans le discours des étudiants du dispositif B	53
2.1. Tableau A4.I.3.2.b.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours des étudiants du dispositif B sur l'environnement, le dispositif et les situations de formation	53
3. Annexe A.4.I.3.2.c. Processus de mobilisation et caractéristiques attribuées aux situations de formation dans le discours des étudiants du dispositif C	65
3.1. Tableau A4.I.3.2.c.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours des étudiants du dispositif C sur l'environnement, le dispositif et les situations de formation	65
4. Annexe A.4.I.3.2.d. Processus de mobilisation et caractéristiques attribuées aux situations de formation dans le discours des étudiants des trois dispositifs	79
4.1. Tableau A4.I.3.2.d.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours sur les situations de formation : Mise en parallèle du discours des étudiants des trois dispositifs.....	79
4.2. Tableau A4.I.3.2.d.2. : Extraits du tableau d'Analyse en parallèle des contenus des discours des étudiants des dispositifs A, B et C par situation évoquée	89
5. Annexe A.4.I.3.2.e. Processus de mobilisation et caractéristiques attribuées aux situations de formation dans le discours des étudiants des trois dispositifs mobilisés ou démobilisés pour une plusieurs situations de formation	93
5.1. Tableau A4.I.3.2.e.1. : Synthèse de la mise en parallèle du discours des étudiants des dispositifs A, B et C mobilisés ou démobilisés dans certaines les situations d'enseignement au regard du discours de l'ensemble des étudiants.....	93
5.2. Tableau A4.I.3.2.e.2. : Exemple de la mise en parallèle de l'analyse du discours des étudiants des dispositifs A, B et C mobilisés ou démobilisés pour la situation de formation en classe de génie alimentaire au regard du discours de l'ensemble des étudiants pour cette même situation de formation.....	97
5.3. Tableau A4.I.3.2.e.4. : Exemple de la mise en parallèle des discours des étudiants de chacun des dispositifs A, B et C mobilisés ou démobilisés pour la situation de formation en classe de génie alimentaire	98

1. Annexe A.4.I.3.2.a. Processus de mobilisation et caractéristiques attribuées aux situations de formation dans le discours des étudiants du dispositif A

1.1. Tableau A4.I.3.2.a.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours des étudiants du dispositif A sur l'environnement, le dispositif et les situations de formation

Ce tableau synthétise les analyses des verbatim des étudiants du dispositif A concernant différentes caractéristiques de l'environnement, du dispositif et de chacune des situations de formation.

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Génie industriel cours	On ne sait pas si on va utiliser les formules dans le monde professionnel. Va servir pour l'EPI	Les étudiants parlent peu du GI (11/13). De la théorique et des formule dont on ne se sert pas en TP (ce qui laisse douter de leur utilité pour le milieu professionnel – et que l'on pourra toujours chercher si besoin). Pour 2 étudiants un côté concret (perte de charges, pompe, conditionnement d'air). Il y a davantage de théorie et moins de calcul en deuxième année.	Les photocopiés lus par l'enseignant	Lecture de polycopier par l'enseignant fait baisser l'intérêt (1) Les calculs sont toujours le même, des formules à apprendre et à appliquer (1), mais il faut quand même savoir choisir la formule à appliquer De la théorique et des formule à apprendre par cœur	L'enseignant ne s'occupe pas d'eux individuellement lorsqu'ils sont en difficulté (1) L'enseignant explique bien en prenant des exemples simple qui donne une vision du phénomène. (2) Il est ingénieur (1) ce que cet étudiant voudrait devenir.			Aucun ne parle du contenu de ses apprentissages Résultat en terme de notes - L'évaluation – notes - est ce qui donne envie de travailler (2)
Génie industriel TP		Trois étudiants seulement évoquent les TP de GI mais sans s'étendre.	Aucun ne parle du matériel utilisé en BTS	Se répartissent les comptes-rendus de TP de différentes matières (1) → certains ne réalisent pas les comptes-rendus de GI : le compte-rendu n'est pas vu comme moyen pour apprendre mais comme tâche à réaliser (productive)				
Microbiologie cours	Permettre la poursuite d'étude (1) Va donc « servir » pour 2 étudiants	Evoquée par 10 étudiants sur 13 Bien connue pour ceux qui ont fait un bac STL. Pour ceux qui viennent de la voie générale : manque de « bases » qui n'ont pas été reprises par l'enseignante. Du coup certains se tourment vers les autres étudiants qui leur apportent de l'aide. Beaucoup de chose à apprendre (les noms des espèces microbiennes, les familles de gram+/gram-) dans lesquels il faut faire le tri et qui ne donnent pas envie d'apprendre. Lien avec les aspects professionnels (ça va servir mais pas d'explication) : une qui souhaite travailler en laboratoire (1).	Les photocopiés en grand nombre	Ecouter la lecture de photocopiés -> beaucoup n'écoutent pas. Manque d'exemples, de films, de diapos ou de manipulation (que fait-elle des TP ?) pour les aider et rendre le cours plus intéressant (1). (la ressource : outil pédagogique pour rendre intéressant)	L'enseignant lit des photocopiés et n'apporte pas de plus-value par rapport à ce qu'il y a dans ses photocopiés. L'enseignant s'intéresse à eux en dehors du cours : aide pour la rédaction de lettre, CV...(2)	Évaluations + échange avec l'enseignant : repère pour savoir s'il a compris (1)		Résultat en termes de notes- Une étudiant apprend pour « le contrôle »
Microbiologie TP		Evoquée par 6 étudiants sur 13		Plusieurs étudiants manipulations qu'ils préfèrent. Un étudiant dit que savoir manipuler leur a servi en stage Les comptes-rendus de TP : vu comme des exercices scolaires à réaliser pour eux-mêmes et non pour apprendre => se partagent le travail à réaliser pour les comptes-rendus en fonction de leur intérêt ou de leurs facilités dans les différentes disciplines. Cela conduit en fait à travailler davantage ses disciplines de prédilection et beaucoup moins celles où l'on est en difficulté. Faire les recherches sur internet pour le compte-rendu permis à Lac d'apprendre les bases qui lui faisaient défaut.				
Biochimie cours	Apprendre les constituants chimiques, les familles de molécules biochimiques et les réactions biochimiques. Servira « après » (poursuite d'études ou professionnellement ?). (1) Un autre dit d'ailleurs que la biochimie lui a été utile en stage. Pour l'épreuve terminale	Evoquées par 10 étudiants sur 13 Première année, on voit « les bases », la deuxième « on applique » au produit (1). Les choses deviennent plus précises, concrète, en lien avec des situations professionnelles (dont le stage) et ne sont plus des formules [décontextualisées] (1) Les molécules entrent dans des réactions différentes et qu'on n'a pas le choix : pour les connaître il faut les apprendre. Enfin 2 étudiants évoquent l'absence d'acquis préalables (n'avaient jamais de bioch) par rapport à d'autres élèves (ce qui implique davantage de travail)		3 étudiants disent qu'il faut apprendre par cœur (ce qui ne leur plaît pas à 2). Une étudiante s'est rendu compte qu'en définitive elle n'est pas obligée de tout apprendre. Les questions posées à l'évaluation ne portent pas directement sur le cours (demande de mobiliser les connaissances pour répondre à d'autres questions ? - voir description du dispositif A). (1)	Remarques désagréables (moqueuses) de l'enseignant (2); reproche injustifiées sur le manque de travail ; pas de prise en considération des aléas extérieurs à l'école qui peuvent l'empêcher ponctuellement de travailler. Rythme trop rapide de l'enseignement en cas de lacunes de l'étudiant (1) On pourrait dire que c'est le manque de considération que l'enseignant leur accorde que les étudiants mettent en avant.		Travaille en vue de l'évaluation pour obtenir des notes correctes. Les mauvais résultats il a laissé tomber la biochimie.	
Biochimie TP	Voir les réactions chimiques pour mieux les apprendre.1)	Evoquée par 4 étudiants sur 13 Le contenu est constitué par les réactions chimiques que l'on doit apprendre. Il est plus facile d'apprendre lorsqu'on fait et voit ces réactions en travaux pratique que lors des cours (1).		Faire les manipulations pour voir les réactions chimiques. Dans la continuité du Bac technologique STL. La réalisation des comptes rendus est répartie entre les étudiants d'un même groupe, en fonction de leurs affinités pour les enseignements et de leurs connaissances préalables dans ces matières. (2)				

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Génie alimentaire cours	Le cours de génie alimentaire a pour but de connaître les machines, les opérations unitaires. Pas de lien évoqué avec des dimensions professionnelles	Evoquée par 8 étudiants sur 13 Lien avec le concret notamment lien avec vécu de stage, mais aussi le vécu quotidien ; permet de donner une vision concrète du phénomène à travers des exemples simples par forcément pris dans le monde professionnel. cela facilite l'apprentissage (1). Le GA se sont surtout les machines et leur différents constituants techniques, les principes des opérations unitaires, qu'il faut connaître (pour pouvoir répondre aux questions) et il y en a beaucoup à retenir ! Le génie alimentaire « regroupe » la biochimie, la microbiologie, le génie industriel. Cela rend la matière difficile à cerner mais cela permet de s'aider des autres cours (qui sont au service du GA) (1)	Les polycopiés	Aucun élève ne fait référence aux tâches. (Le cours prend surtout la forme d'un cours magistrale.)	L'enseignement se base sur des exemples simples et l'enseignant ne se moque pas des questions des étudiants			Apprentissages réalisés sont évoqués en lien avec des situations de la vie quotidienne plus qu'avec des situations professionnelles visées. L'évaluation (les notes) constitue un élément important.
Génie alimentaire TP	Apprendre à se servir des machines et connaître les diagrammes de fabrication des aliments Tourné vers la préparation de l'EPI. Pour plusieurs (plus ou moins explicite), préparation à des fonctions professionnelles envisageables à la suite du BTS (production, R&D...) et avec leur sentiment de pouvoir y faire face ou d'avoir envie d'aller vers elles	Evoquée par 13 étudiants sur 13. Centré sur les machines, la connaissance des éléments techniques (« organes », « circuits » [produit et fluides]) qui les constituent, de leur fonctionnement et de leur utilisation. (contenu nouveau). Diagramme de fabrication Rien n'est dit sur les processus sous-jacent à la fabrication, la formulation des recettes, ou la composition des matières premières. Seul un étudiant évoque les processus et l'absence d'explication sur les quantités en jeu dans les formulations [en lien avec son stage où la question lui a été posée] D'autres disciplines sont au service du génie alimentaire. Le différents produits fabriqués permettent de toucher à tout (3) mais du même coup, cela ne permet pas d'approfondir (1)	Plusieurs étudiants font le lien entre les machines utilisées en TP et les machines qu'ils auront à piloter en entreprise.	Les tâches consistent à faire fonctionner des machines et faire des produits. Pour cela, une étudiante dit qu'il suffit de suivre ce qui est écrit sur le diagramme de fabrication et s'il y a un problème d'aller demander aux enseignants : il n'y a donc pas besoin de beaucoup réfléchir (1). Aucun ne parle des calculs à réaliser (ajustement de la formule (recette) en fonction des matières premières ; calcul de conduite du procédé comme la quantité d'eau à retirer d'un produit par évaporation ; calculs de rendement...). Certain parlent des analyse à réaliser, qui semblent séparé de la fabrication dans leur réalisation – en fonction de leur préférence certains réalisent plutôt la conduite des machines et d'autres les analyses (aucun ne parle de ces analyses comme moyen de conduire la fabrication). Tâches et conditions (autonomie relative des étudiants) sont parfois reliées aux tâches et conditions d'exercices professionnels : soit pour en souligner la proximité (utilisation des machines, autonomie, suivi d'un diagramme de fabrication...) soit pour souligner les écart liés à la présence de enseignants, qui ne leur font pas toujours assez confiance pour certains (« ils vérifient beaucoup ») ou qui leurs laissent de l'autonomie (trop parfois) pour d'autres ou que l'on peut solliciter en cas de problème. Ces TP ne reflètent pas toutes les tâches professionnelles visées : « Nous ont fait les TP mais gérer les MP, appeler les fournisseurs on le fait pas » ; « ils nous laissent face aux machines donc on a un peu de responsabilité quand même. Mais bon c'est pas comme gérer une équipe, faire en sorte que la production soit là, pour que les stocks soient pas enfin pour qu'y ait pas de rupture de stock, s'occuper (...) des formations du personnel, analyser les risques d'un atelier » L'autonomie évolue entre la première et la deuxième année(1). Un des rares moments de la formation où ils ont le sentiment qu'on leur confie des responsabilités - même si certains trouve qu'on vérifie toujours derrière eux et donc que la confiance accordée est limitée. L'autonomie que les enseignant leur laisse ou non agit sur ce qu'ils apprendront (tous n'ont pas le même avis sur la trop grande présence ou l'absence des enseignants). Les tâche sont réalisées à plusieurs ce qui ne facilite pas l'apprentissage dans la perspective de l'EPI puisque tout le monde dans le groupe ne voit pas/fait pas la même chose. [rien n'est dit à ce propos des tâches à réaliser seul en entreprise ; rien n'est dit l'apprentissage de la dimension collective de l'action professionnelle]. Ce qui intéresse certains élèves, c'est le fait « que ça bouge », que c'est concret et que l'on fabrique quelque chose. Les tâches scolaires (réalisation des comptes-rendus de TP donc recherche biblio) sont réparties entre les élèves. Cela les amène à travailler seulement une partie du compte-rendu, voire à ne pas travailler le compte-rendu lorsqu'ils se les répartissent en fonction des matières. Les comptes-rendus sont une synthèse à apprendre pour l'EPI (on ne peut donc répondre à des questions à un EPI blanc s'il n'y a pas eu de correction). Faire beaucoup de TP différents ne permet pas de revoir plusieurs fois les mêmes tâches pour mieux les retenir (1) Les conditions de réalisation du TP ne sont pas les même qu'à l'examen (travail en groupe / travail individuel). Les enseignants ne posent pas assez de questions.	Ce qui retient l'attention ce sont des caractéristiques d'intérêt de l'enseignant pour ce qu'il enseigne (mais pas de lien avec la dimension professionnelle de sa compétence). Les enseignants sont là pour dire ce qu'il y a à faire. En cas de désaccords entre eux ou entre enseignants/techniciens cela perturbent les étudiants – ne savent plus ce qu'ils doivent faire (1).	Le jugement de l'enseignant sur une étudiante confirme ce qu'elle pense d'elle / justifie sa position de retrait lors des TP (« avoir peur des machines ») Inéquité du jugement lié à l'examen où les examinateurs ne les connaissent pas.	Nombre des TP insuffisant pour préparer l'examen : pas assez de répétitions des mêmes TP pour parvenir à bien maîtriser les machines. Un étudiant évoque le fait qu'il ne se sent pas prêt à utiliser les machines en entreprise car il ne les a pas suffisamment utilisés à l'atelier.	Apprendre des choses sur les machines, savoir « les gérer » : savoir ce qu'il y a à faire et comment. Aucun ne parle de l'apprentissage des compositions des produits, des rôles des différents ingrédients que pourtant ils doivent rechercher et inscrire dans leur compte-rendu de TP. Une étudiante évoque le fait qu'elle connaît moins les justifications des compositions (en quantité de sel dans un plat cuisiné par exemple – c'est une question qui lui a été posé en stage).

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Stage Atelier		Evoquée par 7 étudiants sur 13 (peu d'étudiants en parle et en disent peu de choses)		<p>Les tâches : fabriquer des produits ; faire des essais de fabrication de « nouveaux produits » ; aider les autres (5). Différent de ce qu'ils ont fait en stage entreprise, si ce n'est sur la partie nettoyage (1).</p> <p>Soulignent l'autonomie qu'on leur laisse dans la réalisation des tâches (responsabilité) qui montre qu'on leur fait confiance – en particulier par rapport aux enjeux des résultats attendus (produits destinés à des clients extérieurs ; résultats des analyses pour valider les production). Cela correspond à ce qui se passera en entreprise (plutôt l'autonomie que les tâches ?)(1). Mais la technicienne est toujours là pour vérifier ou en cas de problème ce qui limite la portée de ces responsabilités (1)</p> <p>Pas les mêmes responsabilités et les même tâches que dans les emplois visés : «ils nous laissent face aux machines donc on a un peu de responsabilité quand même.// mais bon c'est pas comme gérer une équipe euh faire en sorte que / la production soit là euh pour que les stocks soient pas euh / enfin pour qu'y ait pas de rupture de stock, s'occuper de là / comment des formations du personnel, analyser les risques / d'un atelier / »</p>		Les tâches confiées et l'autonomie qu'on leur laisse pour les réaliser « a montre un peu qu'on a confiance en nous. » (1)	Stage (hall+entreprise) Pas assez importante pour se sentir prêt	Les aides dans l'apprentissage de la « gestion » des machines (ce qu'il faut faire et comment). Mais reste insuffisant « en pratique » s'il devait aller travailler - il manque « de la pratique ».
Stage entreprise	<p>Découverte de l'entreprise pour ceux qui ne connaissent pas. (1)</p> <p>Expérience plus ou moins valorisable pour rechercher un emploi (1)</p> <p>Appliquer ce qu'ils ont vu en cours (TP de biochimie/microbiologie) (1)</p>	<p>Evoquée par 13 étudiants sur 13.</p> <p>Beaucoup (1) parlent du contenu des connaissances acquises.</p> <p>Un seul étudiant parle du produit fabriqué (lait/fromage) et évoque les processus sous-jacents aux transformations alimentaires qu'elle réalisait. Il pointe ses lacunes en terme de connaissances de ces processus, pour lui en lien avec la spécialité générale IAA du BTS. Ce qu'il relie à la possibilité de savoir s'adapter face à un problème en entreprise. Pourtant ce même étudiant, quand il explicite les questions qu'il posait en stage, parle de questions se rapportant au fonctionnement des machines. Il semble que ce soit davantage les questions qui lui étaient posées qui avait trait aux processus</p> <p>Un étudiant évoque l'intérêt de la technologie originale utilisé dans son entreprise de stage (cuisson vapeur dans l'emballage par micro-onde.</p> <p>Un évoque des connaissances qu'il a apprises en stage n'avait pas apprises en cours (plan de nettoyage).</p>	La taille du matériel supérieure à celle de l'atelier (1)	<p>Les tâches reflètent ce qu'elles auront à faire en entreprise (2) Difficulté (du fait de son inexpérience) à enchaîner plusieurs productions et même à gérer plusieurs choses en même temps (plusieurs fabrications) et en faisant attention à plusieurs dimension (hygiène sécurité, production) ce qui correspond au travail en production dans l'agro-alimentaire (1) Découverte du côté physique du travail et des horaires de la production et des conditions de travail (chaleur) (4). Découverte des aléas des situations (prélèvement de produits non réalisable (1)) des volumes beaucoup plus importants qu'à l'atelier. (1)</p> <p>Les étudiants apprécient les tâches variées (en fabrication ou alliant fabrication, qualité R&D) (2) : s'oppose à ceux qui ont fait toujours la même chose (les analyses, le nettoyage). Pour une, dans une grande entreprise cela n'aurait peut être pas été la même chose (tâches moins variées). inintérêt de certaines tâche qu'on leur a confié (3) – routinières – plus ouvrier que technicien (1) (le nettoyage ; l'emballage produit ; la réalisation de fiche sécurité ; la réalisation d'analyse). Pas besoin de réfléchir pour les fabrications (fait ce qu'on lui dit) (1) – inverse pour une autre étudiante Intérêt des tâches d'analyse des résultats et réflexion (en recherche ou en production) (4). S'oppose aux situations de formation du dispositif A – situations « scolaire » dans lesquelles on lui demande d'appliquer un processus tout prêt.</p> <p>Apprécie l'autonomie qu'on leur laissait dans la réalisation des tâches (6). Correspond à ce qu'on attend d'eux dans le travail (1). ça « bougent » (contrairement aux enseignements en classe ?). (1)</p> <p>Réalisation de la problématique (1) et tâche de rédaction du rapport demandent beaucoup de travail (4) et un peu stressant (1)</p> <p>Difficulté à trouver un stage et absence d'aide pour pouvoir faire un stage à l'étranger (1)</p>	Plusieurs (2) parlent de l'ambiance de travail, bonne/sympa (2) et des rencontres avec des professionnels (patrons, employés... - Cej ; professionnels pour Jul)	Jugement des professionnels sont un élément important du stage (3) (absence d'au revoir et de merci ; satisfaction du maître de stage et jugement porté sur le travail réalisé). On pourrait dire qu'ici c'est la reconnaissance du travail accompli qui est pointée. Les jugements sont implicite à travers certains éléments de la situation : autonomie laissée dans la réalisation des tâches (3) ; laisser partir le stagiaire quand il veut ; proposition d'un job d'été ; crédit accordé par le maître de stage à ce qu'ils disent (différent de la formation où on la considère comme élève). Cela (avec les jugements des professionnels) leur montre que leur stage est réussi.	Nombre et durée des stages insuffisants pour se sentir prêt à rentrer dans le monde du travail, et même pour être une expérience valorisable (1)	<p>Contenu des emplois dans les secteurs et fonction des entreprises où ils réalisent le stage : ouvrier/technicien parfois ingénieur en production, technicien en laboratoire, chercheur (« Et sur le mode de vie des gens qui bossaient la dedans, comment ça se passe. On se programme des expériences pour répondre à une problématique dans le but d'avancer, de découvrir des choses, des phénomènes pis de les expliquer ». (Sip))</p> <p>Se rendre compte de ce qu'ils peuvent faire (confiance en elles). Permet savoir ce qu'ils ont envie ou non de faire (7) et les emplois qu'ils pourraient envisager. Donne parfois des indications sur une poursuite d'étude à envisager (par exemple en école d'ingénieur pour Lac et Sip)</p> <p>Peu parlent des apprentissages qu'ils ont réalisés en stage. Quand ils les évoquent, c'est (surtout) en termes de connaissances (biochimie des produits laitiers (2) ; plan de nettoyage (1); biologie moléculaire, un peu de microbio en tech de labo (1)).Un étudiant parle aussi d'acquisition « en raisonnement scientifique ». Un étudiant dit qu'elle a appris des choses qu'elles n'avaient pas apprises à l'école.</p> <p>Permet de voir à quoi sert ce qu'ils apprennent en cours (1) Satisfaction de voir l'utilité de ce qu'ils ont fait / fierté de fabriquer ses produits. (2) Fierté d'avoir réussi leur rapport et oral de stage (la note obtenue). (2) Stress lié à l'épreuve orale qui montre entre autre l'importance de la note.</p>

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
MIL	être préparé à la R&D (1)	Evoquée par 9 étudiants sur 13		L'intérêt est d'avoir à réaliser un projet de A à Z avec un objectif à atteindre (3). Prend du temps (1) (on peut se demander ici si « prend du temps » signifie prend du temps sur des activités extra- scolaires). Intérêt des tâches et de l'autonomie pour les réaliser (4) : recherches d'informations (produits, normes...) ; prise de contacts. Mais importance de trouver chez parmi les enseignants des réponses à leurs questions (1). Tâches liées à la gestion de projet : « qu'on sache le gérer, s'organiser euh et planifier le / ben les les projets »(1) Réalisation en collectif pas toujours évidente – certains s'investissent plus que d'autres et la répartition des tâches n'est pas équitable. Conduit parfois les étudiants à se partager la réalisation des projets – qui pourtant se veulent collectif. Préparation de la soutenance (diaporama et oral) (2)				Fierté d'avoir mené le projet à son terme – objectif atteint. (3) Apprentissages semblent davantage en lien avec les thèmes du projet (boissons, pâtes de fruit...). Personne ne parle d'apprentissage en lien avec la gestion d'un projet [pourtant l'enseignante encadrant leur fourni des ressources sur ces aspects] Une étudiante évoque l'apprentissage de ce qu'est une démarche d'innovation : « On voit ce qui peut gêner pour une innovation »
Visite d'entreprises		Aucun étudiant n'en parle il n'y en a pas eu dans le dispositif)						
Économie d'entreprise / Economie IAA		Evoquée par 7 étudiants sur 13. Contenu en lien avec l'alimentaire et pas générale (1) Deuxième année plus « appliqué » au domaine des IAA (produits, matières premières, évolution de la production (2)). Ce ne sont plus des définitions. Se concrétise dans le calcul de coût de revient (TP de la halle ou à l'entreprise) (2) (lien avec le monde professionnel). Cette concrétisation rend les choses plus intéressantes. A inverse pour certains « c'est du blabla » et qui n'apporte rien - apprendre les tableaux par cœur (et non la logique des tableaux ?). Pas d'intérêt parce que maintenant c'est l'ordinateur qui fait ! (utilité de l'enseignement pour les situations professionnelles ?)		Réaliser les calculs, qui pour elles correspondent à une « manipulation » en travaux pratiques (sous entendu on n'est pas juste assis à écouter l'enseignant). Calculs réalisés en économie filière qui permettent de se rendre compte du coût d'un TP à la Hall (1)		Jugement portée par l'enseignante (1)		Avoir la moyenne. (1)
Economie générale / droit du travail		Evoquée respectivement par 4 et 2 étudiants. Connaître les différentes théories économique et leur auteur ; le système économique, la mondialisation, la monnaie ; les sciences judiciaires. (1) Intérêt est limité à une culture personnelle (économie et sociologie). (1) Droit : intérêt pour savoir lire son contrat et ne pas se faire « arnaquer » lors de la recherche d'emploi. (1)		Beaucoup de chose à apprendre par cœur et donc beaucoup de travail (1).				Notes (reflète l'intérêt selon une étudiante) (1)
Français / ESC /TEC	Apprendre sa langue (1)	Evoquée par 4 étudiants sur 13. Mais aucun n'évoque ni le contenu ni les tâches.						
Anglais / LV	En prévision de sa poursuite d'étude, pour passer les entretiens d'entrée en école d'ingénieur. (1) Lien implicite avec le monde professionnel dans lequel l'anglais devient important. (1)	Niveau préalable ayant montré qu'il pouvait ou non se débrouiller en anglais (ce qui les incite ou non à s'investir). (3) Rien sur le contenu		Quand une étudiante évoque la réalisation d'un CV c'est pour souligner son manque d'expérience professionnelle et non des éléments relatifs aux tâches ou apprentissages visés en anglais.			Pas assez d'anglais pour pouvoir de venir bilingue (1) (lien pour elle avec sa remarque sur la difficulté à faire un stage à l'étranger dans ce BTS).	Mauvais niveau en anglais. (1)
Mathématiques / Informatique	Peut servir en stage (plus largement dans son futur emploi ?) (1)	Evoquée par 8 étudiants sur 13 (info par 1/13) Tests statistiques pour lesquels il suffit d'apprendre les lois et d'appliquer (c'est ce qu'ils ont vu en 2ème année). Différent du lycée où ils voyaient beaucoup de choses différentes. (1) Le travail qu'ils fournissent est fonction de leur niveau préalable (choses déjà vues en terminale) (3).		des exercices à faire qui permettent de réviser (1). Un modèle de méthode à appliquer – un plan – quelle que soit la notion pour les statistiques. Informatique : utilisation des tableurs			Pas assez de math. (1)	Résultats scolaires sont évoqués (5) Statistique apprend une méthode de réflexion, quel que soit le problème – sert en entreprise quand on a des tests (statistiques) à faire- elle évoque le stage qu'elle a fait en recherche où elle s'est servie des tests stat. (1) Un étudiant pense avoir perdu son niveau de terminale en math.

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
PIC	Aucun ne parle du but de la réalisation du PIC par rapport aux objectifs d'apprentissage du BTS. L'utilité sociale du projet est évoquée par plusieurs	Evoquée par 5 étudiants sur 13 Les aspects relatifs à la communication sont évoqués indirectement par une seule étudiante (faire comprendre aux enfants), notamment dans ses indicateurs de réussite : elle n'est pas sûre de ce que les enfants ont appris, donc le résultat de leur communication. Pour tous, ce qui leur a plu, c'est en général le contenu du thème traité (l'environnement ; les enfants...) ou des tâches (réalisation jus de pomme.)		Au niveau des tâches, les élèves évoquent le contenu de leur projet : faire du jus de pomme ; faire des jeux et activités pour les enfants de CP ; faire des recherches sur les boissons énergétiques... L'aspect « utilité sociale » semble important : sensibiliser des enfants à la problématique environnementale ; l'humanitaire. « produit de communication à réaliser » : elle parle de ses réalisations (cd, film, power point...) (1) dossier écrit à réaliser et l'oral (mais pas comme des éléments de communication sur le projet qui aurait été évalués en tant que tels (est-ce le cas ?) -> vus comme une tâche scolaire. Tâches de gestion du projet (gérer, s'organiser, planifier) – Dimension collective du travail : travail en groupe à réalisé plus ou moins facile selon la « motivation » de chacun (4). Cela conduit certains à faire le projet PIC seul et à s'investir moins dans les autres projets pris en charge par d'autres.	Sentiment de responsabilité variable en fonction de l'importance des interventions de l'enseignant. Importance de l'intérêt porté à leur projet par les partenaires et destinataires (les incite à avancer) (1).	Le jugement de l'enseignante (lors de leur oral) comme critère de réussite. (1) Les destinataires et partenaires (satisfaction et effet du projet – apprentissages des enfants)	Ça prend beaucoup de temps qu'ils n'ont pas forcément (1) Surpris d'avoir autant de projets (1)	Un résultat important réside dans l'aboutissement du projet (réussir à le mener au bout) et la satisfaction des partenaires et enseignant Ils disent apprendre sans préciser la nature de ce qu'ils apprennent. Aucun ne parle d'apprentissage en terme de communication Aucun n'évoque le côté « gestion du projet » (est-ce un objectif du module ?)
Dispositif global	Les buts évoqués relèvent de l'obtention du diplôme, de l'insertion et de la poursuite d'étude : → Le BTS prépare un peu à tous les produits dans la perspective de l'EPI (pas dimension professionnelle) → il prépare aussi à des fonctions et/ou tâches professionnelles, en particulier la production mais aussi : R&D ; analyse sensorielle ; la qualité... (2) ; permet de savoir faire fonctionner des machines différentes (accès à des secteurs différents) → permet de continuer ses études dans des formations de niveau et dans des secteurs variés (intéressant quand on ne sait pas ce qu'on veut faire) (2) ; au contraire restreint (prépa) La perspective de l'orientation/réorientati on scolaire en fin de BTS est agissante : « on savait, si vu qu'on a une orientation derrière, on sait pourquoi on travaille. Enfin, c'est plus motivant, on se dit, ben faut que le dossier soit bon pour être accepté et tout. Donc. Non, j'ai trouvé ça vraiment mieux la deuxième que le première. » (3)	Le discours reste globale et les étudiants rentrent difficilement ans les situations précises. Plusieurs ont du mal à faire ressortir une situation qui les aurait marqués. Le contenu est relaté en terme de disciplines, distinctes mais qui sont reliées (1). Les contenus seraient centrés surtout sur la biochimie du produit (1) Le contenu du BTS est « complet » à travers la diversité des produits et machines abordés, le fait qu'on les aborde sous un aspect « théorique » que l'on « applique à la pratique » ce qui rend la formation concrète : « la formation est pas trop mal et complète : gros domaine d'étude GI, biochimie, microbio, GA... Et reste généraliste : on n'est pas trop fixé sur un thème particulier - on a encore de la physique, des math et assez pointu [sur l'IAA] J'aime bien le côté concret. Les connaissances théoriques on les appliques directement en TP, à la hall ou autre, appliquée pas comme en prépa ». Cette diversité fait aussi la difficulté du BTS et de l'EPI. (1). Elle est en opposition avec les situations professionnelles où ils seront dans une filière, avec leur machine (1), occupant des emplois dont les tâches seront restreintes au regard de ce qu'ils ont appris (1) (pas « d'économie »-gestion des stock- à faire). Au contraire, il manque de connaissances sur certaines dimensions : management, gestion d'un atelier... Le « niveau » des contenus enseignés est élevé pour certains, mais moindre que dans une classe préparatoire ou un IUT : « BTS c'est bien, mais c'est pas le niveau prépa, c'est pas/ On n'a pas les même notions. Enfin. C'est beaucoup plus poussé en prépa que nous ce qu'on fait hein. par exemple les math. Le math, ils font des trucs énormes. Nous on fait juste des petites probas, des petites stats. ce qui est déjà pas mais euh, c'est pas non plus le truc... ou même moi je vois à l'IUT quand j'y étais on faisait des trucs en bioch que là on fait pas hein. Des des gros cycles et tout. Nous on se contente de, pas de petites choses, parce que c'est vraiment important pour l'agro-alimentaire, mais c'est vrai que rien qu'à l'IUT c'est déjà beaucoup plus poussé hein. » En terme d'organisation, les cours de première année sont des cours de base (reprenant ceux du bac techno), les cours de 2ème année sont plus appliqués, concrets, relatifs à des situations (professionnelles ?) « pour après » et sur lesquelles, à l'issue du stage on peut mettre des images - « ça fait un vent frais » et c'est moins « ennuyeux ». (2). La représentation des différents emplois visés reste floue même si le stage permet de se faire une représentation du contenu de certains d'entre eux : « sur un bout de papier. Mais dans la / dans la // dans la pratique on sait pas vraiment comment / comment ça s'présente » (Cej) ; « Ben, ou, le type de métier qu'il faisait, je trouve ça sympa... ben je sais, ouais je connais pas grand chose dans les postes » (Sor). Cela amène certains à décider de poursuivre leurs études, de se réorienter... Ils découvrent parfois à travers le parcours d'autres personnes des voies pour se réorienter.	Seul Sip parle des ressources utilisées qui sont des ressources professionnelles : « On y arrive petit à petit parce que c'est complet, parce qu'on voit tout ce qui est la mise en place des normes, la mise en place du document unique, des machins nécessaires, qui sont des documents professionnels, les cahiers des charges. On a des connaissances mais après... »Sip	L'intérêt du dispositif est d'associer des enseignements « théoriques » à des situations « pratiques » où on « applique ce que l'on a vu en cours, le concrétisent et rendent l'apprentissage plus facile. La pratique restent insuffisante pour beaucoup pour qu'ils soient opérationnels de manière rapide en milieu professionnel – pour eux ils ont des connaissances mais ils leur restent la pratique à apprendre, et que cette pratique soit valorisable en tant qu'expérience pour trouver un emploi. Les enseignements en classe restent scolaires (ne changent pas par rapport à ce qu'ils connaissent). Beaucoup préfèrent les situations pratiques « où l'on bouge ». Une étudiante dit avoir du mal à se concentrer en cours à rester assise. Pour une étudiante, même la pratique dans la formation semble rester assez scolaire : on a le process et on l'applique, c'est « scolaire » - tu es « scolaire » comme on lui a reproché en stage – c'est à dire de ne pas agir par elle-même (attendre qu'on lui dise de faire – cf. assimilation/élaboration de l'action). D'ailleurs plusieurs étudiants conçoivent les TP comme des « contenus » à apprendre en vue de l'EPI : « 14 TP à apprendre »(Cej). Mais la généralité et la diversité des situations pratiques empêche de rentrer dans le détail et rend plus difficile l'adaptation à une situation professionnelle spécifique : « Pas évident quand on sort d'IAA », parce qu'on ne connaît pas les problèmes spécifiques au fromage. » Parmi les situations « pratiques » le stage est central à la fois par ce que l'on y apprend et en tant qu'expérience valorisable lorsque l'on voudra rechercher un emploi. Les projets (PIC, MIL) occupent une place importante Une difficulté du BTS réside dans l'accumulation en parallèle de nombreux travaux et évaluation (MIL, PIC, CCF), d'autant qu'ils se concentrent à des moments restreints du dispositif. (4). L'organisation administrative du dispositif (emploi du temps donné tardivement, qui bougent alors qu'ils sont censé être fixe...) qui ne permettent pas toujours d'articuler facilement les cours et les autres dimensions de leur vie (passer des entretiens pour des écoles ; rentrer chez eux le week-end...)	Parfois c'est un prof qui les a marqués en bien ou en mal. Certains pointent la proximité avec certains profs qui pourront les aider à trouver un emploi, à rédiger les Cv, ou pour leur orientation.	Le jugement social sur le niveau du diplôme préparé (Bac+2) et le métier (la production « ce n'est pas très glorifiant ») amène un étudiant à ne pas dire qu'il est en BTS. Mais rien n'est dit de la reconnaissance du diplôme par les professionnels du secteur agro-alimentaire.	Les situations pratiques sont insuffisantes en quantité pour plusieurs : ils ont appris la théorie et qu'ils leur reste le concret à apprendre.	Certains disent avoir appris mais sans préciser ce qu'ils ont appris. Ils ont appris la théorie et moins le concret (d'où un regret de n'avoir pu le faire en alternance pour certains) L'évaluation scolaire est centrale à travers les notes et appréciation du conseil de classe, les examens en cours de formation (CCF) – dans la perspective de la poursuite d'étude.

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Environnement de formation – Situations extrascolaires	10 étudiants sur 13. Ils parlent des relations avec les enseignants, CPE : le faible effectif de la classe permet une forme de proximité. La difficulté vient d'avoir envie de se sentir étudiants (on est dans les études supérieur) ce qui n'est pas facilité (5) par : on est dans un lycée où il n'y a pas d'autres étudiants ; on côtoie des publics de BEP et Bac et il y a un décalage ; De plus le règlement fait qu'ils ne sont pas considéré différemment des lycéen : « on ne nous lâche pas (mots d'absence) » ; interdiction d'aller dans les salle qui sont fermées ; on a moins de contact pour la suite (Fat). Pour Jul, cela contredit le discours qu'on leur tient : « on va vous responsabiliser ». Une étudiante parle du manque d'activités proposées par le lycée (elle n'est pas interne). Un étudiant évoque ses responsabilités de président de l'ALESA qui lui a permis de connaître le fonctionnement de l'administration, de prendre des responsabilités – prendre des décisions Peu évoque le lieu de formation (un seul parle des bâtiments qui se détériore). Aucun ne parle de l'environnement du lycée. Une seule laisse voir qu'il lui est difficile de bouger et changer d'endroit pour faire ses études car elle a ses petites habitude dans un endroit, son copain et ses parents pas très loin. Peu parlent de leurs activités extrascolaires. Une seule dit avoir beaucoup travaillé le week-end et n'être pas beaucoup sortie. Avoir son appartement permet de couper avec le cadre scolaire le soir, d'avoir en quelque sorte sa vie d'adulte (faire à manger...). La difficulté est parfois liée au temps de transport jusqu'au domicile qui amène certains à travailler tard. Le seul étudiant interne en souligne cependant l'intérêt : il a pu demander de l'aide aux deuxièmes années et en apporter aux premières années (ce qui lui permettait de réviser). Ils disent ne pas parler beaucoup du BTS à l'extérieur sauf ponctuellement à propos des examens. Les parents (1), la sœur (1), les amis (2) sont des repères à travers ce qu'ils font / ont fait sur le plan professionnel et/ou scolaire.							
« L'ambiance de classe »	Evoquées par 12 étudiants sur 13 Si le faible effectif permet de mieux connaître les gens (1), c'est à l'origine des tensions car le groupe est trop petit (1). Cela conduit à la formation de petits groupes par affinité – certains (3) retiennent d'ailleurs leur amitié (« l'ambiance ») quelques élèves qui formaient leur « groupe ». Mais 2 ou 3 élèves se retrouvent en dehors dur este de la classe. La tension entre certains groupes d'élève est évoquée : ils ne s'entraidaient pas, surtout en première année (1) ; Les informations ne circulent pas dans la classe (1). On ne vient pas soutenir les autres lors de la réalisation de projet (1). Les uns disent des choses désagréables sur les autres (1). Il y a de la concurrence, au niveau scolaire, entre les étudiants. (1) Ces tensions gênent certains (2) : ça leur enlève l'envie de venir en cours, arrivent au dernier moment pour ne pas voir certains ; elles travaillent moins... En deuxième année cela semble aller mieux pour quelques-uns (2) – ils se passent leurs cours, CR de TP, fiches de révision. Pour deux élèves en difficulté, l'entraide est importante et a été effective : certains les aides dans la réalisation des tâches, surtout quand ce sont des tâches sur lesquels les autres savent qu'ils sont faibles.							

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Commentaires globaux pour chacun des différentes caractéristiques de situation	<p>Les buts des enseignements sont peu évoqués. Selon les situations d'enseignement et les étudiants, ils renvoient à 3 finalités du dispositif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la préparation à l'examen - la préparation à la poursuite d'étude / l'orientation ; - la préparation aux emplois visés (pour les TP de GA, le MIL, le stage en entreprise) <p>Les buts de la formation évoqués par chaque étudiant sont fonction de ses propres buts.</p> <p>L'ouverture des finalités du BTS, en terme professionnel comme scolaire est vu comme positive. Mais cela peut-il être lié à l'indétermination dans ce qu'ils veulent faire ? (d'autant que cette ouverture ne semble pas en aider beaucoup à déterminer précisément un champ professionnel vers lequel s'orienter. Peu évoque l'adéquation entre les contenus/situations d'enseignement et les finalités professionnels du diplôme (emplois visés).</p>	<p>Les contenus abordés touchent à de nombreux produits et fonctions. Cela apparaît comme une force pour plusieurs car leur permettant de s'intégrer dans divers secteurs et emplois (surtout pour ceux qui ne savent pas encore ce qu'ils veulent faire). Mais d'autres pensent que c'est aussi une faiblesse car cela ne permet pas d'approfondir et donc de faire face rapidement aux situations professionnelles. Pour un étudiant c'est une faiblesse dans la perspective de l'épreuve terminale EPI.</p> <p>Il semble que les étudiants distinguent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ce qui est « concret » : qu'ils peuvent référer à des situations (objets, phénomènes...) qu'ils ont rencontré (des savoirs « sur lesquels on peut mettre des images ») ; ce ne sont plus des définitions, un savoir décontextualisé. - ce qui est « appliqué » qui réfère à des situations (objets, phénomènes...) en lien avec l'agro-alimentaire. ; - ce qui est « utile » (« va servir ») : qui réfère à des contenus d'enseignement qui pourront être utilisés dans les situations professionnelles (visées par le diplôme ou visées par l'étudiant). On ne peut pas toujours parler de « connaissances-outils » car les savoirs sont des savoirs à appliquer, et non des connaissances à utiliser dans son action. <p>Ainsi, pour eux, les enseignements de première année sont des enseignements de base, alors que ceux de deuxième année sont plus « appliqués ».</p> <p>Très peu de contenus sont évoqués dans une perspective professionnelle (TP de Génie alimentaire, Stage en entreprise, MIL). A l'inverse certaines disciplines et certains contenus sont identifiés comme inutiles dans cette perspective.</p> <p>Plusieurs contenus (biochimie, microbiologie, génie industriel) sont envisagés comme des contenus « au service » (réf. biblio) du génie alimentaire. On peut ainsi penser que, pour les étudiants, le génie alimentaire est l'objet d'apprentissage central (le plus essentiel) du BTS IAA</p> <p>Dans le génie alimentaire, les contenus qui ont trait à la finalité professionnelle (renvoient aux emplois visés) concerne le procédé (les machines, les diagrammes de fabrication), les produits (composition biochimique) et les dimensions « économiques », mais pas les processus (réactions biochimique ou microbiologiques de la transformation). Un seul étudiant parle de ces processus : elle le relie à ce qu'elle a vu en stage (école de laiterie), aux questions qu'on lui a posé (auxquels elle n'a pas su répondre) et à ce qu'on lui a expliqué.</p> <p>Les étudiants parlent aussi des contenus en termes de « quantité » à apprendre par cœur, forme d'apprentissage qu'ils n'apprécient pas. Aucun étudiant ne précise ce que serait pour lui une autre forme d'apprentissage (apprendre en « pratiquant »?). Toutefois plusieurs disent qu'il est plus facile d'apprendre lorsque l'on « voit » les choses (contenu plus « concret »).</p> <p>Ils évaluent la nature de ce contenu en fonction de ce qu'il permet comme orientation scolaire et professionnelle (dans des secteurs et des formations diverses).</p> <p>Ils évaluent le niveau de ce contenu au regard d'autres cursus de formation d'un niveau comparable ou visés après le BTS (école d'ingénieur...) et non au regard des tâches des emplois visés par le BTS. Chaque étudiant l'évalue aussi au regard de ce qu'il a/pense avoir acquis lors de son cursus antérieur. Cela amène certains à regretter que l'enseignant n'ait pas « repris les bases ». Certains étudiant évoquent des contenus en terme de manque au regard de certaines tâches des emplois visés par la formation ou par l'étudiant (management ; gestion des stocks ; relation fournisseurs). Une étudiante parle des contenus au regard de l'insertion professionnelle visée : trop généraux pour permettre une adaptation rapide à un emploi.</p>	<p>Très rares sont les références aux ressources utilisées pour les enseignements. Les machines – support des TP de génie alimentaire – constituent de ce point de vue le lien principale avec le monde professionnel : elles sont l'objet de médiation entre les deux mondes. Une seule étudiante regrette l'absence de film illustrant le lien entre enseignement et situation professionnelle. (ressource vu comme illustration du cours)</p> <p>L'atelier, en tant que lieu de production de produits alimentaires pour une clientèle, est très peu évoqué comme une ressource importante du dispositif de formation (une seule étudiante souligne que ce n'est pas pareil de produire seul quand c'est à destination de clients).</p>	<p>Pour eux, les enseignements en classe conservent une forme scolaire (être assis et écouter puis apprendre par cœur). Même les situations d'enseignement « pratique » conservent une dimension scolaire du fait de la forme qui leur est donné : un process qu'on applique ; pas/peu à prendre de décision par eux-mêmes d'agir ; une autonomie limitée (toujours des enseignants en cas de problème)</p> <p>Ils distinguent nt « la théorie » et la pratique. Cela semble renvoyer aussi à ce que l'élève fait dans la situation d'enseignement. La « théorie » c'est quand on écoute (l'étudiant n'évoque pas d'autres tâches à accomplir) et que l'on doit apprendre (par cœur) des savoirs (conceptuels, procédures à appliquer...) ; La « pratique » c'est quand on doit réaliser une « manipulation » (y compris parfois des calculs pour certains), produire quelque chose de « concret » (l'étudiant parle alors des tâches à accomplir). Pratique et théorie renvoie donc aussi à la nature des tâches à accomplir (et pas qu'à la nature des savoirs qu'ils apprennent dans ces situations). Les étudiants disent préférer la forme pratique de l'enseignement quand ils ont quelque chose à réaliser.</p> <p>La « pratique » ne signifie donc pas toujours un lien avec la finalité professionnelle de la situation d'enseignement. Par opposition, ce qui est associé aux finalités professionnel semble beaucoup renvoyer à de la pratique – y compris quand il s'agit de connaître les machines, savoir comment les faire « marcher », de connaître les étapes de la fabrication. Ainsi, si l'insertion professionnelle n'est pas assurée c'est parce qu'il n'y a pas assez de pratique pour apprendre comment agir dans ces situations, mais aussi pas assez de pratique qui soit valorisable comme « expérience » sur un CV.</p> <p>Les étudiants semblent appréhender les tâches scolaires dans leur perspective productive (ce qu'il y a à faire), plus que dans une perspective constructive (ce que cela permet d'apprendre. Dans plusieurs situations, cela les conduit à se répartir les tâches scolaire (les comptes-rendus ou parties de compte-rendu, les projets à conduire, les tâches à réaliser dans les travaux pratiques). Le risque, dont certains ont conscience, est que l'action ainsi morcelée perdent sa cohérence globale, et conduisent à des apprentissages partiels au regard de ce qui est visés.</p> <p>C'est principalement au niveau du stage que les étudiants évoquent le lien entre les tâches réalisées et les tâches des emplois visés : dans le contenu et dans les conditions de réalisation des actions. En termes de situation, ce sont les seules situations intermédiaires entre les mondes scolaire et professionnel. Les situations de travaux pratiques de génie alimentaire font l'objet de rapprochement avec les tâches professionnelles en termes de machines à savoir faire fonctionner et de connaissance des diagrammes de fabrication. Aucun lien n'est réalisé entre les modes de raisonnements, le langage/vocabulaire utilisé dans les situations d'enseignement... et les raisonnements – face aux problèmes par exemple-, le langage... utilisés dans les situations professionnelles.</p> <p>Plusieurs évoquent la difficulté à travailler en groupe. Les stratégies de réalisation des tâches sont scolaires : apprendre par cœur ; se répartir les éléments du compte-rendu, voire les comptes-rendus, et même les projets entre les étudiants – chacun faisant son petit bout. Ces réalisations sont abordées comme des productions scolaires et non des outils pour apprendre.</p>	<p>Importance des acteurs à travers l'intérêt qu'ils portent aux réalisations des étudiants, aux préoccupations des étudiants.</p> <p>Aucun acteur du dispositif de formation n'est caractérisé à travers des critères en lien avec le monde professionnel de l'agro-alimentaire. Ils sont caractérisés par leurs pratiques d'enseignement.</p>	<p>Les jugements sur lesquels focalisent les étudiants semblent être les jugements évaluatif scolaire (notes ; réflexion sur le travail scolaire). Plus rarement il concerne un jugement sur une capacité en lien avec l'activité professionnelle visée (« peur des machines »)</p> <p>Si plusieurs étudiants évoquent la reconnaissance sociale du diplôme de niveau bac+2, aucun ne parle de la reconnaissance du BTS IAA dans le milieu professionnel visé.</p> <p>Les étudiants évalue le jugement des acteurs (enseignants ou professionnel) sur la base de ce qu'ils leurs disent mais aussi de ce qu'ils leur confient à faire et de l'autonomie qu'ils leurs laissent dans la réalisation des tâches.</p>	<p>Les étudiants focalisent sur l'insuffisance des situations « pratiques » pour être prêt à travailler, pour pouvoir trouver un emploi et donc s'insérer rapidement. Une étudiante parle de l'insuffisance des situations d'enseignement de l'anglais dans une perspective d'orientation (passer les entretiens d'entrée dans les écoles d'ingénieur).</p>	<p>En terme de résultats, les étudiants évoquent peu le contenu précis de ce qu'ils ont appris, sauf pour les TP de génie alimentaire et le stage en entreprise (biais car ce sont les situations dont ils parlent le plus). Les résultats sont centrés sur les résultats scolaires (les notes). Dans les situations de projet, le résultat est aussi d'avoir réalisé ce qu'il y avait à faire et la satisfaction des commanditaires.</p>
Commentaires généraux	<p>Une grande partie du contenu du discours des étudiants sur les situations d'enseignement concerne les dimensions scolaires : pédagogique (ce que fait l'enseignant dans la situation d'enseignement ; ce que eux même font) ; didactique (les contenus enseignés et leur organisation). La part qu'ils donnent à une dimension professionnelle est assez réduite.</p> <p>L'analyse du discours des étudiants montre que des dimensions de la situation qui n'ont pas trait à l'action, en tant que réponse à la tâche scolaire, s'invite dans cette action. Les relations entre élèves, le fait de vouloir prendre son train plus tôt, l'absence de travail lié à un événement extrascolaire... sont autant d'éléments de l'activité – buts de l'activité – qui interfèrent avec l'action (scolaire) à un moment donné. Le rapport au contenu des enseignements, aux tâches à réalisées est ainsi mis en lien par l'étudiant avec son itinéraire passé et futur (scolaire, professionnelle mais aussi quotidien).L'activité de l'étudiant ne se réduit donc pas à l'action scolaire. Cette dernière ne peut être comprise en elle-même en dehors de l'activité qui déborde de la situation scolaire ici et maintenant.</p> <p>De même, les étudiants parlent de l'autonomie qui leur est laissée ou non, dans la réalisation des tâches dans les situations d'enseignement, comme signe de la confiance qu'on leur fait ou non. Ils parlent des contraintes imposées par le cadre scolaire (justifier ses absences ; ne pas avoir accès aux salles de cours) allant à l'encontre du discours des acteurs qui leur demandent d'être responsables. Ils parlent des relations avec les enseignants, en particulier quand ceux ne les considère plus seulement comme des « élèves », leur apportent de l'aide pour des tâches qui ne se rapportent pas à leurs enseignements (orientation, CV...), leur manifeste une certaine considération (ne se moquent pas d'eux) et prennent en considération (ou non) leur vie personnelle sans rester centré sur les attentes du monde scolaire. Ils parlent des situations de formation qui ont une utilité sociale (les projets PIC) et de la reconnaissance que les acteurs non scolaire leur témoignent. Dans tout cela, il me semble que l'on peut identifier un lien avec la transition vers le monde adulte (dont fait partie le monde professionnel) dans laquelle les étudiants se pensent et qu'ils attendent qu'on leur reconnaisse. Beaucoup d'éléments convergent vers l'envie d'aller vers le monde adulte contrariée par certaines dimension du cadre scolaire : dans les tâches scolaires, l'environnement de formation, la conciliation situations scolaires et situations extrascolaires ; la reconnaissance qui leur est accordé en tant que personne... Les situations qu'ils apprécient semblent, en partie, celle qui leur permettent d'agir et où on les reconnaît un peu plus en adulte (TP de GA ; Stages ; projets – mais aussi activité associative, activité professionnelle du week-end pour certains ; situation de la vie quotidienne comme avoir son appartement, son copain...).</p>							

1.2. Tableau A4.I.3.2.a.2. : Extraits des Tableaux des analyses de contenu des discours des étudiants du dispositif A par situation évoquée

Ce tableau montre l'analyse des verbatim de la totalité des étudiants du dispositif A concernant la situation de formation en génie alimentaire en classe. Des tableaux similaires ont été réalisés pour les verbatim concernant chacune des différentes situations de formation, mais aussi pour ceux concernant l'environnement et le dispositif de formation. Un tableau rassemble aussi les verbatim parlant de « l'ambiance de classe ». C'est à partir de ces tableaux qu'a été réalisé le tableau de synthèse A4.I.3.2.a.1. présenté dans le paragraphe précédent.

Situation de formation	Cours de génie alimentaire / technologie laitière	
<i>Caractéristiques de situation</i>	<i>Discours</i>	<i>Synthèse des éléments principaux du discours et début d'analyse des éléments qui focalisent l'attention dans la situation.</i>
But de la situation	ça touche plus au concret, à des situations où on pourrait remettre après. C'est un peu plus intéressant parce qu'on peut mettre des images dessus. Ouais. Moi je repense de temps en temps au stage et je me remets en situation (séchage hâloir ; les cuves à la halle de l'établissement – ex : question sur évaporation 6 effets-> j'ai fait un dessin...), une situation que je connais un peu de temps en temps quand je trouve pas. Le GA	Aucun étudiant ne fait de référence à un lien avec le contexte professionnelle. Le cours de génie alimentaire a pour but de connaître les machines, les opérations unitaires.
Contenu conceptuel et illustratif	(avec monsieur X) : transfert de chaleur, pourquoi ça fait ça si on chauffe le produit un peu trop. Le Génie alimentaire. J'ai appris beaucoup de choses : comment fonctionne un frigo, pourquoi il y a du givre sur les produits, tout des questions que je me demandais comment ça se faisait, on a tout appris. Plein de petites choses comme ça, des choses de la vie courante chaleur, pasteurisation, stérilisation, j'avais déjà bien aimé et ce matin on a eu encore euh / ben on a eu CCF ce matin et // parce qu'on avait une autoclaves à dé à dire différent euh / les principaux euh / les organes essentiels bon en gros c'était ça. / Et euh ça par contre euh comme y'a tellement de type de machines il faut trouver la bonne euh se ra se rappeler de ce que / parce que elle elle a la particularité euh de particulier par rapport aux autres / c'est ça. / Alors après on avait ?? d'emballage on av on parlait de l'emballage méca métallique / que après comme y'a plusieurs y'a l' verre et le bois et tout ça / et / métallique c'était moi j'avais révisé plus le verre et d'autres un autre matériau / métal c'était moins j'avais moins moins bien révisé, mais c'est pas pour ça que / j'ai marqué quand même des trucs parce que / que y'avait des trucs ?? qui sont évident sur euh certains / sur l'emballage quoi. Mais après // après c'est quand même une matière qui est assez vague et / c'est ça qu'est un peu (...) parce que en fait / si tu veux on a / ?justement? Il regroupe la bioch enfin un peu de bioch un peu de microbio euh et d'autres matières donc c'est un c'est un il a un spectre assez large et c'est / il faut s'aider déjà / ?? / quoique c'est c'est aussi un avantage aussi parce qu'on peut s'aider d'autres cours qu'on a vu / pour se pour répondre aux questions. / mais après sur / concernant les / les principes euh de / de broyage tout ça / après ça il faut les connaitre quoi c'est donc c'est pour ça que je te dis en GA il faut ça c'est / c'est il faut réviser le cours y'a pas d'autre moyen ça. //	Evoquée par 8 étudiants sur 13 Lien avec le concret notamment lien avec vécu de stage, mais aussi le vécu quotidien ; permet de donner une vision concrète du phénomène à travers des exemples simples par forcément pris dans le monde professionnel. Pour Elc, elles cela permet de répondre à des questions qu'elle se posait. Pour Sip, cela facilite l'apprentissage. Le GA se sont surtout les machines et leur différents constituants techniques, les principes des opérations unitaires, qu'il faut connaître (pour pouvoir répondre aux questions) et il y en a beaucoup à retenir ! Le génie alimentaire « regroupe » la biochimie, la microbiologie, le génie industriel. Cela rend pour Lac, la matière difficile à cerner mais cela permet de s'aider des autres cours (qui sont au service du GA)
Ressources matériels utilisées		Les photocopiés
Tâches à réaliser	Il permet de prendre du recul et de voir les choses dans leur globalité : par exemple sur les changements d'état en 1A car il fait le rapport avec l'AA en général – donne un exemple simple à chaque fois, des choses auxquelles on pense pas. Donc on a une vision du phénomène, on l'a compris et on le retient mieux.	Aucun élève ne fait référence aux tâches. Le cours prend surtout la forme d'un cours magistrale.
Acteurs de la situation	...	Quelques élèves souligne la façon d'enseigner de l'un des enseignants, notamment parce qu'il donne des exemples simple et qu'ils ne se moquent pas des étudiants
Jugement porté par ces acteurs (dont le Jugement évaluatif à travers les notes)	(c'est beaucoup, mais c'est difficile ?) Non c'est, ben euh, GA microbio c'est pas difficile, c'est juste que c'est beaucoup de choses à retenir quoi. Le, enfin je veux dire c'est juste à lire et à retenir quoi.	
Importance « quantitative » de cette situation	Après ce qui est difficile.... peut être tout ce qui est micro, GA, parce qu'il y a beaucoup, beaucoup, beaucoup de cours (rire) des tonnes de polys donc on sait plus où donner de la tête. non il est pas facile du tout. ce qui est difficile, c'est tout ce qui est bioch. Ça c'est sûr, tout le monde va. C'est pour tout le monde pareil je pense.	
Résultats (dont apprentissages réalisés...)	(des moments, personnes importantes ?) Monsieur (prof de GA/physique) il m'a il nous apprend beaucoup de choses. Quand on comprend pas quelque chose il va bien nous l'expliquer. Il va pas se foutre de nous même si c'est une question complètement bête. Il va bien bien tout expliquer. ses cours c'est, un des cours les plus intéressants. (une chose que tu gardes ?) certains profs. Physique GA avec Monsieur X que j'aime bien et j'aime bien sa façon d'enseigner et je retiens plus quand c'est lui qui parle et qui m'explique quelque que chose que n'importe quel autre prof. Il a son importance ici. Il est intéressant, c'est un bon prof et en plus il a fait ingénieur. S'il avait pas été là ça aurait été bien différent je pense. Il permet de prendre du recul et de voir les choses dans leur globalité : par exemple sur les changements d'état en 1A car il fait le rapport avec l'AA en général – donne un exemple simple à chaque fois, des choses auxquelles on pense pas. Donc on a une vision du phénomène, on l'a compris et on le retient mieux. Quand on a fait le DS sur les fromages : comme un poisson dans l'eau. J'ai eu une des meilleures notes (11, la meilleure 14) (problème de formulation de la question). Ch : hum hum.// Et euh / y'a y'a certaines matières où t'as euh vraiment eu envie de te mettre au au travail en particulier ? Qui t'ont données envie ? Matières ??? C : Ben ??? J'ai été obligé de le faire ?? ben / tout ce qui est biochimie, génie alimentaire aussi. Ch : t'as été obligé ? C : Ben faut bien se mettre à travailler si on veut réussir. (rire) Pas beaucoup révisé le dernier CCF – chaleur, pasteurisation, stérilisation, j'avais déjà bien aimé	Les apprentissages réalisés sont évoqués en lien avec des situations de la vie quotidienne plus qu'avec des situations professionnelles visées. L'évaluation (les notes) constitue un élément important.

2. Annexe A.4.I.3.b. Processus de mobilisation et caractéristiques attribuées aux situations de formation dans le discours des étudiants du dispositif B

2.1. Tableau A4.I.3.2.b.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours des étudiants du dispositif B sur l'environnement, le dispositif et les situations de formation

Ce tableau synthétise les analyses des verbatim des étudiants du dispositif B concernant différentes caractéristiques de l'environnement, du dispositif et de chacune des situations de formation.

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Génie industriel cours		Evoquée par 6 étudiants sur 11. Le contenu est « appliqué » (1) Il est répartie en domaine : « la physique, l'électrotechnique, les opérations unitaires qui correspondent à des chapitres dans l'enseignement de génie industriel et/ou de physique (voire de génie alimentaire). Le contenu concerne le matériel (les pompes, les pasteurisateurs...) et les principes qui régissent leur fonctionnement (les échanges thermiques, pertes de charges sur un circuit, la production de froid) Un étudiant fait un lien avec des situations professionnelles (qu'ils envisagent dans son futur emploi) : lorsque l'on créé une installation de production, savoir ,ce qu'on va demander au constructeur ; dans une fromagerie en cas de problème sur un matériel pour en situer l'origine.	Les supports cours et notes sont vus comme des ressources pour les situations professionnelles ultérieures (1)	Lors des révisions, les exercices, que l'on refait plusieurs fois, servent à mettre en pratique et voir si on a compris. Les autres étudiants posent des questions qui aident à savoir si on a compris.	L'enseignant sait susciter l'intérêt (1)			Apprendre le matériel (les pompes, les pasteurisateurs...) et les principes qui régissent leur fonctionnement La difficulté qu'ils éprouvent est fonction des acquis passés (et des « lacunes »). (3) Mais pour une étudiante, avec le temps elle a finit par comprendre, sans avoir eu à rouvrir son classeur. Pas nécessaire d'avoir tout retenu puisqu'on peu le retrouver dans ses notes de cours.(1) Les étudiants travaillent dans la perspective des évaluations (donc plus ou moins régulièrement selon la fréquence (la menace !) d'une évaluation afin d'obtenir une bonne note (4)
Génie industriel TP		Evoquée par 1 étudiant sur 11		Les tâches sont réalisées en groupes. L'enseignant montre ce qu'il y a à faire.				
Microbiologie cours	(implicite : comprendre ce que l'on fait dans les situations professionnelles).	Evoquée par 8 étudiants sur 11 C'est un des contenus les plus importants de la formation : « le gros noyau » parce que « ça touche à tout » (on en retrouve dans toutes les situations professionnelles ?) Les étudiants distinguent la microbiologie générale de première année, qui parle de la structure des micro-organismes et microbiologie laitière qui entretient plus de lien avec ce qu'ils font « en réel », de ce qu'ils utilisent (dans les situations professionnelles). Elle leur permet de savoir « ce qu'il y a dans les ferments, à quoi ils servent (processus : acidifier ou affinage enzymatique), comment ça évolue. La microbiologie est « appliquée » à la technologie fromagère (on pourrait dire « au service » de)						Le travail est fonction de la perspective des évaluations. Avoir des bonnes notes devient un but.(3) et leur donne des indications le niveau de leurs acquis. Certains étudiants disent avoir appris des choses sans préciser le contenu des apprentissages. Une étudiante constate que d'autre peuvent répondre à des questions sur des points qu'elle a déjà appris mais dont elle ne se souvient plus. La facilité de la matière est en lien avec ce qu'ils ont déjà vu ou non dans leur cursus antérieur (3). La quantité de travail qu'ils fournissent est fonction aussi de ces préacquis (2)
Microbiologie TP	Le but n'est pas de former des techniciens d'analyse (1)	Evoquée par 4 étudiants sur 11 Les connaissances abordées sont trop importantes au regard des situations professionnelles visées (fabrication) : composition des milieux d'analyse, bactéries à connaître.(1)		Dans les tâches, les exigences sont moindre qu'en STL ce qui est normal au regard des finalités du diplôme (la fabrication et pas le laboratoire) (1) Mais il n'y a pas vraiment de responsabilité parce que ce qui est produit est jeté en TP de microbiologie. Révision : par des fiches. Une étudiante compare ce qu'elle fait en BTS IAA et ce qu'elle a fait en bac technologie STL et à ce qu'elle aurait fait en BTS Anabiotech.		Le jugement porté par l'enseignant verbalement ou à travers la manière dont il agit par rapport à un étudiant leur indique la confiance qu'il a en eux.(1)		L'apprentissage est un apprentissage par cœur (composition des milieux, bactéries) grâce à des fiches synthétisant le contenu. Les facilités/difficultés sont reliées au parcours de formation antérieur.(2) Les notes sont présentes (1)

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Biochimie cours		<p>Evoquée par 7 étudiants sur 11</p> <p>La chimie fait partie des matières centrale du BTS IAA – le noyau – car elle « touche à tout ».</p> <p>Le contenu est fait de lois en chimie générale, de la chimie des protéines avec la formule de la caséine. Il y a des « calculs moléculaires » à réaliser.(1)</p> <p>Pour un des étudiants, il y a la chimie générale et la chimie alimentaire.</p> <p>Pour un étudiant, il y a une logique dans le contenu de la chimie.</p> <p>Un étudiant regrette un contenu « anecdotique » en chimie alimentaire de deuxième année qui n'est que des résumés de l'année précédente, en se centrant sur des points qui ne sont pas les plus intéressants – nombre d'acides aminés des différentes caséines... (effectivement le gros des heures a été positionné en première année).</p>		<p>Il y a des « calculs moléculaires » à réaliser.(1)</p> <p>Pour savoir s'il a compris, un étudiant demande aux autres de lui poser des questions.</p> <p>Travailler au fur et à mesure permet de comprendre.</p>				<p>Certains disent avoir beaucoup appris sans préciser ce qu'ils ont appris. Les facilités/difficultés sont reliées au parcours de formation antérieur.(1)</p> <p>Les notes agissent sur la « confiance en soi » dans une discipline.</p> <p>La perspective des évaluations et des épreuves terminales agit sur ce qu'ils font pour apprendre.(1)</p>
Biochimie TP		<p>Non évoqué par les étudiants (lié au fait que les TP ont eu lieu en début de 1ère année ?).</p>						
Génie alimentaire cours	Savoir plus en détail ce qui se passe dans la cuve, dans les produits (la fabrication)	<p>La technologie laitière est la matière la plus importante (2) « on est là pour [apprendre] ça ». C'est en lien avec la finalité professionnelle du BTS : « être fromager ».</p> <p>Elle est « la théorie » de ce qu'ils font en pratique, à l'atelier.(tous) ce qui permet de faire les liens entre les deux.</p> <p>C'est un enseignement « appliqué » (2), concret (1).</p> <p>Le contenu enseigné est plus intéressant en deuxième année (la fabrication des produits) qu'en première année (opérations unitaires de transformation). L'enseignement permet alors de savoir « ce qui se passe dans la cuve », dans les produits (processus), comment on passe du lait au fromage (2).</p> <p>Elle sert aussi lorsque l'on veut tester les effets de paramètres (la taille du grain ; la durée de prise du caillé) sur la fabrication. Permet aussi de résoudre les problèmes en fabrication. (3) ce qui est intéressant (1) en particulier lorsque l'on se projette dans les situations professionnelles visées.</p> <p>Pour un étudiant il y a des chiffres et des « explications » à apprendre (mais pas forcément mot à mot), mais aussi un part de « logique » (raisonnement?) à travers les calculs à réaliser. Les chiffres sont des repères pour suivre les fabrications et faire varier les paramètres de fabrication pour améliorer/améliorer.</p> <p>Les explications sont davantage envisagées comme à restituer à l'EPI (1)</p> <p>Il y a beaucoup de choses à apprendre ce qui fait la difficulté. (1)</p> <p>Cet enseignement serait mieux placé en première année (à la fin) pour qu'ils comprennent mieux ce qu'ils font (à l'atelier) et pour l'étude à réaliser en stage</p> <p>Un étudiant ne voit pas comment utiliser ces savoirs à l'atelier et pour les situations professionnelles. Mais il rajoute que c'est peut être parce qu'à l'atelier les formateurs sont toujours là, il ne réfléchit pas et fait ce qu'on lui demande de faire... et en cas de problème ce sont les formateurs qui interviennent.</p> <p>Un des étudiants dit que ces connaissances: «que le métier est pas fini, c'est pas la routine non plus. Faut sans arrêt se remettre en question pour avoir toujours un produit qui respect les normes. C'est ça qui est ...» (Yog)</p> <p>En fonction de sa perception de l'utilité de la matière, on apprend « parce que c'est des cours » et qu'on est étudiant (1)</p>	<p>Les transparents et un « speech » complémentaire à côté.</p> <p>Des anecdotes / exemples concrets / informations issues de leur expériences en entreprise.</p>	<p>Ecouter (1) ce qui est facilité par le « bon cours ».</p> <p>« On gratte beaucoup » (1)</p> <p>Il est difficile de prendre en même temps ce qui est écrit sur les transparents et ce que dit l'enseignant (difficulté à faire de tri dans ce qui est important ?), d'autant plus qu'il va vite (2) et ne prend pas le temps de les attendre. Du même coup, les notes sont plus difficiles à déchiffrer (il y a des trous) et donc à apprendre.</p> <p>Pas besoin de beaucoup travailler pour retenir du fait de l'écoute en cours.(2)</p> <p>Mais pour d'autre, on a pas le choix : il faut apprendre (par cœur) (1)</p> <p>Et quand on relit le cours on redécouvre des choses que l'on croyait avoir compris, voire on découvre des explications pour des choses que l'on avait observées sans comprendre à quoi elles servaient (2)</p> <p>Il y a trop de choses à apprendre à chaque cours, ce qui ne permet pas de travailler au fur et à mesure. Du même coup ce sont surtout les échéances (évaluation, examen) qui les amènent à reprendre leur cours.</p> <p>Réviser c'est relire le cours 2 ou 3 fois et/ou faire des fiches de synthèse..</p>	<p>Des enseignants passionnés par le métier de fromager / la technologie fromagère (et pas des enseignants « blasés »).(3) Ils donnent envie de s'orienter vers la fabrication fromagère (sur le plan scolaire et professionnel) (1)</p> <p>Mais dès que l'enseignant est un peu moins intéressé (par ce qu'il enseigne ou le fait d'enseigner) il devient « moins intéressant » (1)</p> <p>Connaissent le milieu professionnel, les problèmes parce qu'ils ont eu/ont une expérience professionnelle en lien avec ce qu'ils enseignent (5), ce qui permet de donner des exemples, parle des problèmes et des conséquences sur les produits... De plus ils sont ingénieur 1) Ils savent expliquer (4) (en lien avec leurs connaissances)</p> <p>Ils sont exigeants (ce qui rassure parce qu'on devrait y arriver à l'EPI) (2)</p> <p>Certains ont envie de leur ressembler en terme de connaissances sur la technologie fromagère (2), voire pour l'un des étudiants concernant certains aspects de son travail (résoudre des problèmes en fromagerie).</p> <p>Il y a une certaine « proximité » avec l'enseignant qui est toujours là quand on ne comprend pas (1).</p> <p>Il donne envie de réussir les évaluations (CCF)</p>		<p>On apprend beaucoup (3)</p> <p>Il reste beaucoup à apprendre (1)</p> <p>La perspective de l'examen (EPI) fait qu'on écoute et qu'on retient (1).</p> <p>Mais c'est aussi en prévision de l'an prochain où la formation sera plus appliquée.</p>	

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Génie alimentaire TP	Le but c'est de travailler les petits calculs (bilan matière) (1) Expliquer ce qui se passe dans le fromage Préparation à l'EPI	Evoquée par 5 étudiants sur 11 Les étapes des fabrications, les différences dans les procédés de fabrication des fromages. Les calculs (bilan matière) (1) L'enseignant n'explique pas tout le temps ce qui se passe dans le fromage (1) alors que « la fromagerie c'est expliquer ce qui se passe dans le fromage ».		Les groupes de grande taille font que les tâches sont partagées entre quelques-uns : « tout le monde qui fait tout et personne qui fait quelque chose ». Personne ne réalise la totalité de la fabrication, ce qui pose problème dans la perspective de l'a préparation à l'examen (EPI) (1) Une étudiante dit que les TP permettent de la préparer à autre chose que seulement « l'usine » (la production de masse) comme c'est le cas dans certains ateliers (c'est une étudiante qui veut travailler en transformation fermière). L'autonomie que l'enseignant leur laisse dans la réalisation des manipulations (ils sont parfois seuls pendant un long moment) est une marque de confiance (1) L'enseignant demande de faire beaucoup de chose ce qui impose un rythme élevé durant les TP.(1) Il n'y a pas vraiment de responsabilité en TP parce que les produits sont jetés derrière ou manger par les étudiants s'ils sont réussis (pas comme à l'atelier) (1)	(voir les remarques sur les enseignants du cours de technologie laitière) L'enseignant « explique bien » (2) et ne laisse pas des élèves qui n'ont pas compris de côté.(1) L'enseignant maîtrise son sujet ce qui lui permet de donner l'essentiel.(1) Il va parfois un peu vite (« speed »)		Un étudiant pense que le nombre de répétitions de chacun des travaux pratiques est insuffisante dans la perspective de préparer l'EPI.	On apprend les étapes de la fabrication d'un fromage et on compare les fabrications de différents fromages (ferments, moules...) La note pour savoir ce qu'on a retenu (même sans réviser) (1)
Stage Atelier	apprendre le savoir-faire, savoir faire la fabrication de fromages (2), le côté « manip » (1), les choses les plus importantes de chaque atelier/fabrication pour être capable de gérer un atelier seul (2) ce qui parfois leur met la pression quant à ce qu'on attend d'eux à la sortie du BTS. La note et la préparation à l'EPI (1)	Evoquée par 11 étudiants sur 11 et discours important sur cette situation. A un niveau global on voit Comment ça marche un atelier. On aborde des connaissances (« les bactéries dans le yaourt » ; « le chauffage ça sert à ... » ; « tout ce qui est au niveau du lait et du sérum » (la composition ?) ; « les prix des produits, on s'en fou, ils auront évolué dans 3 mois, mais avoir un ordre d'idée »). Mais c'est sur tout « centré sur comment faire un fromage » (1) et savoir faire face aux situations quotidiennes (« savoir la consommation d'une pompe mais la pompe on va pas savoir l'allumer »), en maîtrisant les calculs nécessaires à la conduite du procédé (des calculs comme les croix des mélanges ; .les calculs de pression dans les vérins pour avoir la bonne pression ») Pouvoir faire face à des problèmes (« comment faire si un pH est trop bas au démoulage ») L'atelier « illustre le cours ». Cela permet de faire le lien entre ce qui est vu en cours et ce qu'ils font à l'atelier (4).Parfois, c'est à partir de ce qu'ils ont vu en cours qu'ils posent des questions aux formateurs de l'atelier – cela leur permet de faire des liens (2). En lisant son cours (1), ou encore quand l'enseignant parle de quelque chose en cours (1) ils font le lien avec ce qu'ils ont vu à l'atelier. Certains ont du mal à mobiliser les connaissances du cours de technologie : parce qu'à l'atelier « c'est pas je réfléchis », mais je fais ce qu'on me demande de faire, et parce qu'il y a les formateur, qu'on est pas seul comme on le sera quand il faudra se débrouiller au travail. Faire le lien serait plus difficile si l'atelier est automatisé (1). Ce sont les formateurs qui les amènent à réfléchir, en « leur tirant les vers du nez », alors que seuls, ils ne réfléchiraient pas autant (1) Pour une étudiante, les formateurs n'expliquent pas assez ce qui se passe dès la première année. Ils ne parlent de l'EPI qu'en fin de deuxième année en pointant des questions qui pourront être posés. Une étudiante dit qu'elle pose plus facilement des questions quand le formateur change des paramètres de fabrication.	Il y a le « cahier » (procédures) et l'automate. Il parle peu des machines, sauf pour l'atelier le plus automatisé – mais c'est l'automatisation qui est au centre et pas le rapport entre le matériel ici et en entreprise. Un étudiant parle de la différence de la taille des cuves par rapport à l'entreprise qui rend plus difficile à les gérer en grande entreprise. Les ateliers dans lesquels il y a beaucoup de tuyaux sont plus difficiles à gérer.	Te lance un peu dans le monde du travail (1) C'est la « pratique », « on touche la matière », ça illustre bien le cours et permet de voir vraiment ce qui se passe dans les produits (2). ce qui est différent des cours (en classe) – c'est ce qui en fait l'intérêt (1) et joue un grand rôle dans le BTS (2), le côté attractif du BTS. Il s'agit de réaliser la fabrication « seul » - les formateur sont pas tout le temps là ce qui donne un sentiment d'être responsable (tous) et ce qui favorable pour apprendre (4) – nous oblige à nous bouger et ne pas nous reposer sur les autres (1) - et qui est normal et important surtout en deuxième année (parce qu'en première on ne connaît rien) (1). En deuxième année les formateurs nous font un peu plus confiance (1) ce qui c'est nécessaire pour qu'on apprenne (2) Quand ils sont trop derrière c'est moins favorable, mais il faut quand même qu'ils nous aient montré/expliqué suffisamment auparavant (pas nous lâcher dès le premier jour), qu'ils restent présents pour prévenir les erreurs (2) et rassurer sinon trop d'autonomie devient « étouffante »(2) ; qu'ils aient confiance en nous mais pas trop, parce que des fois nous on ne sait pas tout (plusieurs étudiants) même si on a l'impression de savoir. Un seul étudiant a parfois le sentiment d'être là juste pour « faire tourner » l'atelier quand on ne lui donne pas d'explications Mais les responsabilités sont moins importantes qu'en stage (1), elles sont un peu « imaginaire » - on s'imagine ce que cela pourra être dans les situations professionnelles (1). Parce qu'on se sent élève/étudiant (4), en cours d'apprentissage (1). Ça ne reflète pas trop le monde du travail parce que : 1/ il y a des formateurs en cas de problème ou de question, et certains sont toujours derrière nous ; 2/ Les formateurs font en sorte qu'il n'y ait pas de problème pour que les étudiants se centre sur la fabrication, ce qui est différent de ce qui les attend en entreprise (3) 3/ les exigences au niveau de la qualité des matières première ne sont pour elle pas les mêmes (1) ; 4/ Certains pointent les différences avec certaines tâches réalisés en entreprises (de stage ou de travail de vacances) – comme les tests en cours de fabrication. 5/ Les conditions de réalisation des tâches sont différentes de l'entreprise: les cuves sont plus petites ce qui les rends plus facile à gérer (1) ; ce ne sont pas des grosses productions (1) ; le « grain n'est pas évolutif » / le temps de durcissement ne change pas beaucoup d'une fabrication à l'autre au cours de l'année ou du moins ils ne sont pas là tous les jours pour le voir évoluer et avoir à s'y adapter (2). Les formateurs n'expliquent pas beaucoup les adaptations de leur procédé aux variations de matières premières – sauf dans un des ateliers [le seul qui ne standardise pas le lait](1) 6/ Il n'y a pas non plus le suivi des produits, de son évolution (pH, acidité) [donc plus difficile pour relier ce qu'on a fait aux conséquences ?]. En première année, une étudiante dit qu'elle ne voyait pas une fabrication du fromage de A à Z : du lait qui arrive avec standardisation, la transformation et même l'emballage et la suite la vente. Ce qui différencie du stage où elle voyait tout. 7/ on peut louper une fabrication, parce que contrairement à l'entreprise, ce n'est pas ça qui fait vivre l'atelier (1) ; 8/ il y a des formatifs, des notes qui sont parfois plus importantes pour l'étudiant que le résultat de sa production (1) ; 9/ on veut fabriquer vite pour sortir vite quitte à ne pas apprendre (1).	On attend qu'il nous explique (3) pour nous préparer à l'EPI (2), quitte à en dire trop (1). Parfois, si les étudiants ne posent pas de questions, les formateurs n'expliquent pas (1). Ils n'expliquent pas la même chose : donnent pas les mêmes informations à tout le monde. Ça dépend en particulier de ce que chacun va leur poser comme question (1). Il faut aussi qu'ils ne soient pas trop présent, qu'ils laissent faire les étudiants, mais qu'ils regardent pour valider ce que tu as fait (c'est bon / c'est pas bon), ce qui permet de se dire « c'est bon c'est comme ça ». Il faut pas qu'ils se contentent d'expliquer mais qu'ils montrent et expliquent en même temps les particularités de son matériel (« où ça [le caillé] va le plus » pour qu'ils puissent répartir comme il faut). Parce qu'en faisant, même plusieurs fois, on n'arrive pas forcément à voir.(1) Il faut qu'ils soient quand même là en cas de problème. Pas qu'ils se contentent de gueuler en cas de « boulette » mais qu'ils expliquent pourquoi il fallait pas faire ça, les conséquences sur le produit. (1) Beaucoup de connaissance et répond très bien aux questions On pourrait dire que certains étudiants reproche à leur formateur quand ils ne sont pas « exemplaire », autrement dit qu'ils respectent eux-mêmes ce qu'ils demandent aux étudiants (respect des consignes d'hygiène et sécurité, respect du matériel, des horaires...). Qu'ils soient cohérents : pas passer beaucoup de temps pour des explications futiles et après demander aux étudiants de se dépêcher sur la fabrication ; ne pas donner des procédures à suivre et demander aux étudiants de ne pas les respecter sans plus d'explications. Qu'ils ne remettent pas sur le dos des étudiants des erreurs qu'ils feraient.	Quand ils sont trop « derrière les étudiants » cela leur montre qu'ils ne leur font pas confiance. Les étudiants se sentent un peu rabaissés (« on n'est pas débile quoi »). Cela n'est pas cohérent avec l'objectif professionnel visé : être capable de gérer un atelier. Faire seul leur donne confiance.(3) Ils ont besoin d'encouragement (1) et qu'on leur dise parfois « c'est bien », ou qu'on commente leur action pour savoir si ce qu'ils font est bon ou non. Les jugements injustifiés, injuste quand à ce dont un étudiant est responsable ou non peuvent amener certains à changer d'attitude : « nous on dit quelque chose, on s'en prend plein la figure. / maintenant ben avec lui euh / je me fais plus euh / je vais (à l'atelier) point final ! (rire) » On se fait engueuler (2) ce qui amène à craindre certains formateurs – mais ils apprécient quand le formateur est content de ce qu'ils ont fait. Parfois ils n'osent pas poser des questions parce qu'ils ont peur que le formateur les « prenne » pour des « cons » ou « tu n'auras jamais ton EPI » (1). Quand les autres étudiants viennent leur poser des questions ou qu'ils doivent expliquer/montrer à d'autres étudiants, les encadrer (3), cela leur	Une étudiante parle de la répartition des passages sur les différents ateliers : comme elle a passé ses trois premières semaines à la réception-traitement du lait, elle n'a pas appris beaucoup « la pratique » (transformation ?) en première année (elle a plus appris de ce point de vu en stage) ; elle pense maîtriser moins bien les ateliers de transformation que les autres ; d'autant que cet atelier de réception n'est pas à l'EPI. Une semaine sur cet atelier au lieu de 4 serait suffisante. Deux étudiants parlent des ateliers où ils ne fabriquent pas assez souvent pour pouvoir bien les maîtriser, notamment au niveau du matériel (1).	C'est là qu'on apprend le plus de chose. Ils disent avoir appris à faire seule une fabrication de fromage, avoir appris les grands principes de la fabrication On apprend aussi les prises premières perceptives – le temps de prise au doigt, taille des grains – qui ne sont pas toujours faciles (1) On apprend aussi de ses erreurs, que l'on ne refera plus (1). Les erreurs marquent une étudiante (1) Ils sont fiers de réussir à fabriquer seul (5) avec un bon rendement et un écart type faible sur le poids des fromages. ; de réussir à réaliser certaines étapes seuls – le décaillage (difficile ?). Fier de faire leur produit (2) et d'expliquer aux autres étudiants l'origine des défauts observés quand ils mangent à la cantine. Un étudiant dit qu'ils sont plus à l'aise après le stage. On voit surtout la note (1). La perspective de l'EPI est présente (3)

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Stage Atelier (suite)				<p>10/ On parfois trop nombreux sur la fabrication (surtout quand il y a des étudiants d'autres formations en même temps) (2), ce qui est moins favorable pour apprendre (1), plus propice à faire des erreurs (1). Pourtant le fait que l'on transforme des quantités importantes et que les fromages sont vendus transforme la situation par rapport aux TP habituels (3)</p> <p>Un s'est senti « professionnel », « ouvrier » quand ils étaient moins nombreux durant les permanences d'été et qu'on leur disait ce qu'il y avait à faire et qu'on les laissait se débrouiller ensuite.</p> <p>Les tâches sont différentes en fonction de l'automatisation de l'atelier (2) : appuyer sur des boutons et vérifier le temps de prise quand c'est automatisé, on suit une recette, on nous forme pour « l'usine » (1), on a l'impression de ne rien faire, juste de regarder (1) ; on n'a pas besoins de mobiliser ses connaissances, on peu suivre la procédure (1). C'est différent d'autres ateliers – on demande le lait, on fait maturer le lait (1), et « si le produit il marche pas et ben c'est toi, tu sais ce que tu as fait et si ça marche ben on est toujours fier de ce qu'on a fait » ; on touche le caillé (1) on voit le produit évoluer (1) .</p> <p>Il y a des ateliers où on fabrique beaucoup (souvent) d'autres moins ce qui rend moins facile l'apprentissage de la maîtrise de l'atelier (2)</p> <p>Il y a aussi un atelier qui n'est pas un atelier de transformation (atelier de réception traitement du lait).(2) Les tâches ne permettent pas d'apprendre la transformation, mais la pasteurisation, l'écémage. Il permet d'apprendre la gestion du nettoyage en place, mais qui est géré par ordinateur (ce qui rend cette tâche peu intéressante).(1) Cette atelier est aussi plus difficile à maîtriser parce qu'il y a beaucoup de tuyaux Cela impact la représentation qu'ils ont du travail en fromagerie : «(qu'est-ce qui t'as donné le goût ?) mon stage en première, je l'ai fait dans une chocolaterie. Elle était trop bien. (...) Et je trouvais que c'était beaucoup plus convivial que la fromagerie. EN fromagerie c'est chacun pour soi (vu quand ?) oh ben rien que la classe à 'atelier c'est chacun pour soi. (ailleurs aussi ?) Euh. Non en stage ça va. «</p> <p>On doit aussi se parler et bien se comprendre avec les autres pour ne pas faire d'erreur (1) (peu parlent de la dimension collective du travail)</p> <p>Parfois, on leur demande d'encadrer d'autres étudiants (répartir les tâches – être « chef d'équipe ») - certain apprécie d'autres non (« j'aime pas donner des ordres »). Ils montrent à d'autres étudiants qui ne savent pas (1).</p> <p>Certaines séances (proche de l'EPI) servent à « faire le tour », vérifier les acquis en leur posant des questions et cela permet aux formateurs de compléter les réponses. Les « interro » leur permettent d'apprendre surtout si le formateur vient les voir pour savoir la raison de leurs erreurs (1)</p>		montre qu'ils « sont calés »/capables (3), ça les mets en valeur (1), les responsabilise (2). A l'inverse ils ont honte quand ils font une erreur et que tous les autres étudiants viennent voir ce qui s'est passé.		

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Stage entreprise	Aucun étudiant ne parle directement du but du stage dans le dispositif. De manière implicite, on comprend que le but est un but d'apprentissage, plutôt tourné vers « la pratique ». Aucun ne parle d'appliquer les savoirs vu en première année.	Evoqué par 10 étudiants sur 11. En fonction de l'entreprise et du service dans lequel le stage est réalisé, ça ouvre sur autre chose (la R&D ; des produits laitiers qu'ils n'ont pas vu) ; ça permet de « ne pas rester cloîtré dans son atelier », de voir d'autres en fonction de l'entreprise, de sa taille. Ils voient des choses, ont des explications différentes/ complémentaires de ce qu'ils ont vu à l'école ou sur l'atelier ce qui leur permet de faire des liens. Ils font des comparaisons avec ce qu'ils ont vu à l'atelier de l'école : le matériel ; la manière de réaliser certaines opérations ; les grands principes de fabrication des fromages ; les détails technologiques de la fabrication de chaque fromage (opérations à mettre en œuvre ; taille des grains...). Parfois, ils mobilisent des connaissances vues à l'école pour venir à bout d'un problème. Mais parfois ils manquent de connaissances parce qu'ils ne sont qu'en fin de première année : « Les rapports de stage ils nous ont dit qu'il était pas assez technologiquement approfondi, mais moi je pense qu'on avait pas suffisamment de connaissance. » Les stages réalisés par les autres et les thèmes qu'ils ont eu à traiter et leur intérêt par rapport à ce que l'on a pu faire nous.(1)	Deux étudiants parlent des différences de matériels entre le lieu de stage et l'atelier. Certains parlent du manque de connaissances des professionnels qui les entouraient, ce qui a limité leurs apprentissages. Deux évoquent le manque de moyens pour réaliser l'étude attendue d'eux dans le cadre du rapport de stage.	Le stage c'est la production, le rendement et ne pas rater la production, alors qu'à l'atelier c'est apprendre comment faire. On apprend à travailler beaucoup plus vite. La cadence (2). On apprend « des petits trucs à savoir ». Ce qui est dur c'est aussi de travailler toute la semaine (7j sur 7 parfois) avec des horaires où l'on se lève très tôt (4h30) et où l'on travaille plus longtemps. On n'a plus de vie à côté car il faut se coucher tôt. En fonction des lieux et des maîtres de stage la nature des tâches confiées est variables (tâche intéressante de la fabrication / ou inintéressante comme le nettoyage). Cela montre la confiance/l'absence de confiance qui joue sur leur sentiment d'être capable de faire face aux situations professionnelles. Cela agit aussi sur le sentiment d'être exploité en fonction des tâches confiées ou non au regard des autres employés, et du manque de reconnaissance du travail réalisé (3) (« merci » ; évaluation du stage injuste ; rémunération (2) ou qu'on leur donne des produits), du sentiment d'avoir appris ou non. Les commentaires du maître de stage (« c'est bien ou pas bien ») ou encore l'observation des autres professionnels permettent de comparer ce que l'on sait faire, comment on le fait avec ce que font les professionnels. Cela les amène à prendre position par rapport à ce que réalisent certains professionnels (« il réfléchit trop et des fois il y avait plus facile et plus simple ») En fonction des tâches, manière de faire (« toujours pareil ») et des problèmes rencontrés en stage, ils ont ou non à « réfléchir », à mobiliser des connaissances acquises à l'école ou ailleurs (1). Parfois cela les amène à se rendre compte des limites de leurs connaissances en fin de première année face à des problèmes qu'ils ne peuvent traiter à fond : « Mais j'avais une partie amélioration de la texture du fromage, j'ai pu proposer des idées. J'étais pas très sûr, c'était un peu flou dans ma tête (...) Les connaissances en fromagerie je les ai eues cette années alors qu'il me les aurait fallu cet été. » Un seul étudiant parle de la difficulté à trouver un stage. La réalisation du rapport de stage (4), les obligent à s'organiser pour tout mener à bien dans les temps (l'étude et la réalisation du rapport) (2). mais les conditions de sa réalisation de l'étude et de la rédaction du rapport dépendent des tâches et moyens donnés en entreprise (notamment de temps) et de l'aide que peut apporter le maître de stage. (plus difficile de réaliser le rapport pendant le stage lorsque l'on est en production avec des horaires qui obligent à se lever tôt) La difficulté vient aussi du positionnement du stage entre la première et la deuxième année : on n'a pas toujours les connaissances qui permettraient de mener à bien correctement l'étude demandée. Il faut aller voir le tuteur pour avoir de l'aide (1) qui n'est pas toujours disponible (1).	Le maître de stage peut devenir une référence (professionnelle) Les autres employés donnent un point de vue sur l'organisation mise en place., la manière de gérer les personnes... Les relations avec le maître de stage ou avec le responsable de l'entreprise et la reconnaissance qu'il attribue au travail réalisé. Les relations entre les employés et le maître de stage. Les relations entre le stagiaire et les autres employés (2). La reconnaissance des clients qui nous considère autant que la responsable ou qui apprécie les produits qu'on a fabriqués (2).	Le jugement des professionnels sur le travail fournit, le résultat du thème est important et a des répercussions positives ou négatives sur la confiance en soi (2), l'envie de s'orienter vers tel ou tel secteur professionnel (4) Le MS montre la confiance qu'il a selon les tâches qu'il confie, s'il leur laisse faire en autonomie. Parfois les autres professionnels, moins formés, viennent poser des questions qui font que l'étudiant se sent davantage professionnel. Parfois ils pointent le manque de reconnaissance du travail Le jugement des étudiants, des enseignants par rapport au stage joue un rôle : quand on rentre du stage on en parle tout le temps, tout le monde en parle, le rapport de stage et quand on a passé un mauvais stage on n'a pas envie d'en parler.	3 mois d'affilé de stage c'est mieux pour se mettre dedans.(1) et pour partir à l'étranger.	Permet d'avoir « une première approche de la fromagerie » qu'ils n'ont pas trop en première année » En fonction des tâches qu'on leur confie, ils ont l'impression d'apprendre beaucoup de choses (2) ou rien du tout (2). Ils apprennent des choses complémentaires à ce qu'ils voient sur les ateliers, sur les manières de faire, le rythme de travail. Ils sentent plus capable de faire en autonomie (1) et d'être plus à l'aise à l'atelier. D'avoir plus confiance en soi (1) ou au contraire de perdre une partie de leur confiance en fonction des jugements des professionnels. Ce qu'ils ont le sentiment d'apprendre dépend aussi de ce qu'ils avaient l'impression d'avoir appris durant la première année – par exemple en fonction des fabrications qu'ils avaient eu l'occasion de réaliser à l'atelier. Cela dépend aussi de ce qu'explique/est capable d'expliquer le maître de stage. La réussite d'une tâche, venir à bout de problèmes, permet de savoir ce qu'ils ont appris (à la fin je moulais les 3 lots), de savoir si le stage a été réussi (quand ce qu'ils ont mis au point pour leur thème d'étude est satisfaisant pour le professionnel). Leur montre les tâches relatives à certains emplois, ce qui les aide à faire des choix Partir serait aussi l'occasion de devenir un peu plus autonome par rapport aux parents (1) Il permet de « mûrir » - « je parle un peu plus » - Pour ceux qui vont à l'étranger : apprentissage de la langue. La note / l'évaluation du rapport (4) obtenue au rapport n'est pas omniprésente et ils ne focalisent pas dessus.

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
MIL		Evoquée par 8 étudiants sur 11 Rien sur la conduite de projet ou sur des apprentissages relatifs à des technologies mises en œuvre dans le cadre de l'innovation. MIL (fromage 1) : histoire des fromages ; la lipolyse et son lien au procédé (choc mécanique) ; test sur le lait (lactofermentation, rézazurine) – important pour les originaire de la région / culture régionale		MIL innovation : Inventer un nouveau « truc » Etre autonome à l'atelier Donne le sentiment d'avoir des responsabilités, surtout tournées vers soi (mener à bien le projet ?) (1) Un travail collectif (2) ce qui peut poser des problèmes pour se mettre d'accord. Faire le rapport (1) (« on en fait tout le temps des rapports » → pas vu comme un moyen d'apprentissage) MIL (fromage 1) : Une demi journée à l'atelier qui permet de « mettre la théorie en pratique » (Un fait un lien générale entre toutes les situations où il a appris la technologie laitière et les futurs situations professionnelles)	Présenter ce qu'on a fait à l'extérieur - « ça sort de l'école » Des enseignants qui ont une assise dans le milieu professionnel (1) L'enseignant ne doit pas lire sa feuille (montrai qu'il n'est pas intéressé par ce qu'il fait) (1).	Le jugement des personnes sur le produit fabriqué les rend fière (jury d'enseignants, autres étudiants) Le 1er prix obtenu dans un concours ; pouvoir montrer ce qu'on a fait à un entretien de recrutement dans une formation.		MIL innovation : rien sur les apprentissages MIL (fromage 1) : apprend des techniques différentes ; apprend l'histoire des fromage. Permet de faire des liens entre ce que l'on voit en cours et ce que l'on observe à l'atelier (lipolyse ↔ remontée de crème) Mais les apprentissages dépendent aussi de ce qu'ils avaient appris en stage (si l'on fait dans une entreprise produisant du fromage 1). L'évaluation scolaire est évoquée pour le MIL (fromage 3). (1) mais aussi le MIL innovation (1)
Visites d'entreprises	(exploitation agricole) Que les personnes sachent d'où vient le lait ; avoir une connaissance du monde agricole.	Evoquée par 3 étudiants sur 11 On ne peut pas être fromager si on n'a pas une connaissance du monde agricole (1) On voit le taux butyrique, le taux [caractéristiques du laits]... mais il faut voir aussi au niveau de l'élevage parce que c'est compliqué d'obtenir ces taux là.		Visite d'une coopérative (1) Visite d'une exploitation agricole.(2) Visite d'une cave d'affinage(1) Personnes venues témoignées de leur parcours (1)	Les professionnels venus témoignés de leur métier dont une femme qui avait réussi à faire sa place malgré la difficulté physique du travail.		Ne pas avoir été visité une entreprise coopérative de transformation pourtant caractéristique de la région.	
Économie d'entreprise / Economie IAA		Evoquée par 7 étudiants sur 11 Des cours pas structurés (1) pas logiques et contradictoires (1) C'est utile (1) / ça sert à rien (1) / on voit des choses qui ne servent à rien et on ne voit pas ce qui pourrait servir (1). « pas assez vivant » Les mouvements économiques ; la demande. Définition de la comptabilité analytique. On approfondit des choses très compliquées (calcul des annuité de remboursement), superflues parce que dans le monde professionnel, il y a des partenariats avec les banques, avec des conseillers financiers, des comptables ; et on passe à côté de choses très importantes (on n'a fait qu'une fois un calcul de coût de revient). Il faudrait des connaissances beaucoup plus pratiques.	Passe les cours sur transparents et les cours sont sur internet	Des questions-réponses, des échanges avec l'enseignant ; c'est moins intéressant si on est là, on écoute et on pratique pas trop : pas de TD, des questions sur des textes. On n'a pas le temps de tout écrire (et les cours sont sur internet) donc à la fin on n'écrit plus.	La « motivation » de l'enseignant pour ce qu'il enseigne (3) Savoir expliquer (1) Savoir où on en est dans les cours, ce qu'on a déjà fait (1). Se remettre en question en fonction de ce que les étudiants ont retenu ou pas.		L'organisation pas claire entre économie de filière et comptabilité Il y en a trop	C'est difficile d'apprendre si le cours n'est pas structuré et l'enseignant pas motivé. Il faut apprendre par cœur (même si on aime pas) Sentiment de tourner en rond et de refaire la même chose (1) Personne ne sait dire la définition de la compte analytique. Le CCF (3)
Economie générale / droit du travail		Evoquée par 2 étudiants sur 11 Trop général, sans qu'on progresse vraiment L'état providence Un des étudiants fait un lien avec des émissions qu'il regarde à la télé (parce que ça l'intéresse)						Tout le monde plane ; on progresse pas vraiment. Fonction de son parcours avant (il a fait L puis histoire) CCF (1)
Français / ESC /TEC	Apprendre à écrire et répondre à des questions de texte ça sert à rien ! (professionnel) (2)	Français évoqué par 4 étudiants sur 11 (mais surtout une) Le vocabulaire qu'on ne comprend pas ESC : évoquée par 1 étudiants sur 11 TEC évoquée par 2 étudiants sur 11		Préparer les oraux des rapports (vu comme une préparation à l'évaluation et non comme un moyen d'apprendre des choses sur la présentation orale) Ecrire et répondre à des questions de texte. Mais on l'a déjà fait en bac, on recommence en BTS. ESC : le dossier documentaire – chacun a fait quelque chose. TEC : faire un power point ne correspond pas à la finalité professionnelle du BTS (être fromager) Présentation des rapport de stage	Quand elle explique on comprends pas ce que ça veut dire, le vocabulaire littéraire.	La manière d'évaluer est variable selon l'enseignante (par rapport aux enseignants qu'elle a eu avant – mais ne parle pas d'objectif qui seraient différents et entraîneraient un évaluation différente)(1) Une étudiante dit qu'elle fait ce qu'il y a à faire pour ne pas que l'enseignante s'énervent et disent qu'elle ne travaille pas.	Il y en a trop par rapport à d'autres « matières » qui servent plus au regard de la finalité professionnelle. (3)	Français : Dépend du sentiment qu'ils ont de pouvoir réussir en lien avec leur parcours antérieur. TEC : La présentation des rapports de stage permet d'apprendre des choses sur les thématiques des rapport des autres (l'AOC, l'agriculture biologique) (mais pas sur les aspects communication ?) La note (2)

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Anglais / LV	ça ne correspond pas à la finalité professionnelle du BTS (être fromager) (1) On ne voit pas trop la finalité (1)	Evoquée par 5 étudiants sur 11 Il faut comprendre ce que l'enseignante dit pour L'anglais de fromagerie, l'anglais technique, ça m'a surpris (1) (c'est plus intéressant) – l'oral c'était appliqué (1) mais on ne voit pas trop la finalité Trop de matière générale dans la BTS dont l'anglais. Le contenu n'est pas adapté en fonction des filières d'origine et des acquis des étudiants (S ou L)	Des films (pour combler ?)	Partir à l'étranger ça nous débloque, nous montre qu'on a des capacités. On regardait des films, pour la compréhension orale mais on avait l'impression de combler (le contenu du cours) Mais les thématiques globales (la famine, le SIDA) font qu'on a l'impression de revenir au collège.		La note (1), « ça dépend de la prof »	on aurait pu apprendre ça en 3 semaines. Il y en a trop par rapport à d'autres situations « pratiques »	En lien avec ce dont ils se sentent capables ou non au regard de leur parcours scolaire antérieur La note (1),
Mathématiques / Informatique	On ne sait pas à quoi ça sert (2) au regard de la finalité professionnelle du diplôme (être fromager) à part pour le génie industriel [discuter avec ceux qui vont concevoir mes installations] l'examen (ça rapporte peu de points)	Evoquée par 7 étudiants sur 11 (informatique évoquée par aucun étudiant) Le contenu ce sont des bases, simples par rapport au bac S Calcul des écart-types et moyennes, ça aide pour le calcul des poids en pâtes molles au démoulage (2) : on comprenait ce qu'on faisait.(1). Les 36 lois statistiques ça aide pour les poids au démoulage mais c'est tout (1). Même en math on fait du fromage (ce qui peu lasser à force) ça aide pour le génie industriel, la physique industrielle et les calcul en chimie. (1) Je considère que ça [les statistiques] a rein à faire là. Les produit en croix (pour le degré chlorométrique, la désacidification) : ça c'est les math logique, de la réflexion ; les statistiques c'est tu suis une loi, une méthode.		Réviser plus ou moins en fonction de ce dont elle se croit capable (travaille moins en math qu'en physique).	Le prof pas sympa			La difficulté est jugée par rapport au parcours antérieur et aux acquis ou lacunes qu'on s'attribue (5) La note (4) devient moins importante en deuxième année (quand on a vu qu'on pourrait avoir le BTS ?) (1) et parce qu'en première année il y a le CCF qui a un gros coefficient (1)
PIC	Il y a des choses plus essentielles à apprendre qu'apprendre à communiquer (au regard de la finalité professionnelle).	Evoquée par 5 étudiants sur 11 (rien sur le contenu)		Avoir à conduire des projets donne l'impression d'avoir des responsabilités (mais tournées vers soi = mener à bien un projet ?) Faire les dossiers pour avoir des aides (financières) LE travail collectif pas toujours facile.(2) Les tâches sont réparties très inégalement entre les étudiants dans la réalisation du projet, en fonction de leur « motivation » Le rapport à faire (chiant)	(les « commanditaire du projet) (1)		Des heures que l'on aurait pu consacrer à des cours plus importants. Ça prend du temps pour faire quoi ?	J'y ai passé du temps et ça a eu des conséquences sur mes résultats de l'année. Donc cette année je me suis pas investi dans les projets (MIL) La note (1) qui montre qu'on ne s'est pas investi pour rien) Notre projet il est arrivé jusqu'au bout, on a tenu tous nos objectifs. Aucun ne revient sur des acquis en termes de communication, de gestion de projet. Apprendre à communiquer tu l'as ou tu l'as pas, ça s'apprend dans sa jeunesse à prendre la parole. La note (1) qui montre qu'on ne s'est pas investi pour rien)

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Dispositif global	<p>On nous prépare à être fromager, à produire en usine (travailler en production) ; à être technicien (ne voit qu'une partie de la fabrication, ne suit pas le produit de A à Z)</p> <p>Le diplôme permet d'accéder à l'entreprise (1) et il y a des emplois/débouchés (2)</p>	<p>C'est concret, on ne voit pas tout dans les livres, on peut s'imaginer plus tard dans des situations professionnelles (1)</p> <p>La première année est plus « théorique », « générale » (2) – moins intéressante (1), la deuxième permet d'avoir les bases de la fromagerie (1), elle est plus pratique et on se rend mieux compte de ce qui se passe dans les produits (1) (elle serait pour inverser, qu'on commence à leur expliquer dès la première année). Le BTS reste encore très théorique tout en professionnalisant (on pourrait dire que c'est une « théorie » professionnalisante) : « C'est vrai que le BTS c'est vraiment axé dans la théorie, mais c'est vrai que ça conditionne vraiment pour, pas pour envoyer sur le monde du travail, mais pour conditionner sur un métier, ça professionnalise quand même pas mal. »</p> <p>Les situations d'enseignement sont évaluées par rapport à leur utilité en terme professionnel. La formation est trop riche, trop complète car beaucoup de chose ne servent pas dans la perspective professionnelle (3), d'autant qu'en industrie, on t'enlève toutes les responsabilités : « notre formation elle répond plus à grand chose à l'heure actuelle. » Mais même lorsqu'ils ont conscience de l'utilité professionnelle d'un enseignement, cela ne suffit pas à les intéresser : « Ce qui me gênerait de faire, s'il fallait que je gère la commercialisation. ça me saoulerait de faire ça. (la vente ?) ouais, m'occuper de la compta. ça c'est un cours pas du tout intéressant. »</p> <p>Ce qui est intéressant c'est tout ce qui touche à la technologie laitière (Techno fromagère, MIL). C'est, avec la chimie et la microbiologie le gros noyau de la formation, ce qui donne les connaissances qui permettront de fabriquer un produit optimum : « Il faut quand même pas mal de connaissances. Et les mettre au service de la technologie pour avoir un produit qui est optimum qui respect déjà les normes et qui est consommable sans problème pour le consommateur au niveau bactério, au niveau ... C'est le gros noyau quand même de la formation : microbiologie, chimie, ça touche à tout. » Les connaissances sont nécessaires pour assurer la fabrication, mais pas si elle est automatisée comme en usine.</p> <p>Le fait de parler du lait dans tout les enseignements montre qu'ils sont « appliqués » à leur futur domaine et métier (1) même si au début c'est lassant (après on s'y fait) et ne semble pas cohérent avec le fait que « lait » ce n'est « qu'une option » du BTS IAA (1). Mais ce centrage permet d'approfondir les choses (2).</p> <p>L'ouverture vers d'autres produits, même limitée (en terme de connaissance) serait intéressante (4) si par la suite on doit aller travailler dans d'autres secteurs de l'agro-alimentaire. (soit que de la pratique soit que quelques éléments de cours selon l'étudiant)</p> <p>On apprend aussi des élément de l'histoire des fromages de son origine, des terroirs– ce qui touche certains qui sont originaire d'une région fromagère.(3)</p>	<p>L'atelier qui est de taille importante et ou on produit pour vendre.</p>	<p>Ce qui est intéressant et revient dans la plupart des discours c'est l'alliance de cours « théorique » et de la pratique à l'atelier : « En fait on a en même temps le théorique et la pratique donc on peut associer les cours qu'on fait justement à l'atelier quand on fabrique »</p> <p>L'atelier tient un grande place dans le discours des étudiants en tant que situation qui les « lance un peu dans le monde du travail » (1), qu'endroit où ils ont appris beaucoup de choses, en tant que situation du dispositif qui les a intéressé et qui fait un partie de l'intérêt du BTS, où ils ont eu des responsabilités. Les responsabilité c'est surtout à l'atelier parce qu'ailleurs on jette ce qu'on produit. On y apprend des techniques (le décaillage) (1) même si on n'a pas à régler de problème comme ce serait le cas en entreprise. L'atelier c'est une situation de formation différente de la forme « cours » habituelle.</p> <p>Savoir fabriquer à l'atelier leur montre qu'ils pourront « répondre à la demande » dans leur futur travail, qu'ils sont capable de fabriquer « seul » (2) et leur enlève le stress par rapport à leur capacité à se débrouiller face aux situations professionnelles.</p> <p>Tout comme savoir répondre aux questions des enseignants qui sont issus du monde professionnelle.</p> <p>Un seul étudiant évoque l'apprentissage de la dimension collective de la réalisation des tâches à l'atelier. Mais aucun ne parle de l'apprentissage de cette dimension dans d'autres situations (TP de GA, MIL, PIC). Le travail collectif est le plus souvent vu comme une contrainte inappropriée : elle rend plus difficile la réalisation des tâches parce que tous ne sont pas « motivés » de la même manière ; les conditions d'apprentissage sont moins bonne quand on est plus ; elle ne reflète pas les conditions du travail en situation professionnelle réelle.</p> <p>Le stage est centrale à de nombreux égards (3) : 1/ pour commencer à avoir une approche de la fromagerie et par ce qu'il permet d'apprendre – qui est complémentaire à l'atelier (rythme de vie, cadence de travail...) (1) ; 2/ pour l'influence qu'il joue sur la mobilisation dans la suite de la formation (2) ; 3/ pour son incidence sur les choix d'orientation scolaire et professionnelle (2). Plusieurs parlent de l'intérêt ou de l'absence d'intérêt des tâches qu'on leur a confié au regard des tâches constitutives des emplois visés. Une seul parle de la difficulté à trouver le stage. Il parle de la difficulté de rédaction du rapport. Faire 3 mois d'affilé permet de mieux se mettre dedans.</p> <p>La formation est difficile sur le plan physique (1) aussi lorsque certaines semaines il faut allier les séance à l'atelier -on se lève tôt -, les cours l'après midi, et le travail scolaire le soir (on se couche tard) (2) Il y a beaucoup de cours, de travail pour réaliser les rapports (stage, PIC...), beaucoup de travail pour réviser les CCF, pour l'examen (4), là ou d'autre disent n'avoir pas beaucoup travaillé. La densité des cours, des évaluations (parfois toutes en même temps) est importante ; empêche certains de se replonger dans leur cours pour pouvoir prendre du recul(1) ou de travailler à l'avance (1). Cela oblige à s'organiser pour ne pas être débordé.(2) Tout ça prépare au rythme du travail visé (2) ça donne une « mentalité » pour les emplois à venir. Des cours parfois trop long sans pause (2h) (1)</p> <p>Des cours parfois trop espacés, pas assez régulier ce qui rend l'apprentissage plus difficile. (1)</p>	<p>Les profs qui ont une assises dans le milieu professionnel (4): donne des exemple concret parle de problème qu'ils ont rencontré et qu'on pourra rencontrer et t'explique les effets.(1) Les profs qui ne laissent pas les étudiants de côté.(1) qui sont sympas et se préoccupent des étudiants. Des profs intéressés ou non (2) Le manque de coordination entre les enseignants qui ne savent pas si c'est à eux ou d'autres d'enseigner tel ou tel aspect (1) Des enseignant qui mettent la pression par rapport à l'examen final (1) Mais aussi d'autre acteurs (Dir adjoint, CPE, dir d'exploitation) ont joué un rôle auprès d'étudiants dans l'engagement dans la formation du BTS ou le maintien de celui-ci à travers les échanges qu'ils ont eu avec l'étudiant à un moment donné. Les professionnels rencontrés en stage (positif ou négatif) Les professionnels rencontrés en stage (positif ou négatif)</p>	<p>Le jugement des formateurs à l'atelier est relativiser au regard du jugement des professionnels</p> <p>L'examen et les notes, les jugement du conseil de classe qui amènent à travailler ou au contraire à se désinvestir.</p> <p>Certains en parle à l'extérieur à leurs parents, avec leurs copains – ils sont rassuré par la perspective de savoir qu'il y a des débouché (3), de savoir en quoi consiste les emplois par rapport à d'autres amis qui ne savent pas (1). Quand dans la famille d'autres personnes travaillent en fromagerie ils en parlent et son fiers (2) Mais parfois le jugement social amène les personnes à comparer cette formation (bac+2) avec les formations plus prestigieuses suivies par d'autres membres de la famille (ingénieur, infirmière) (2) Le jugement sur le produit qu'on apprend à fabriquer (le fromage), qu'on peut ramener à la maison est pointé (en positif comme en négatif) (4). De même Ils sont content de pouvoir expliquer, répondre à des questions. Tous émettent des jugement plutôt négatif sur le côté industriel de la production (en lien avec l'image sociale ?). Mais il n'y a rien concernant le jugement négatif sur l'agro-alimentaire d'autres acteurs (famille, amis...) Un étudiant constate qu'aucun jeune ne vient le voir pour se renseigner sur la formation : ça l'interroge sur les raisons (peur de travailler le dimanche, les jours fériés ?) C'est une école réputée (1), une bonne école (1) Le jugement social sur le métier de fromager « Le fromager ça a toujours en plus été quelqu'un d'important dans le village. On cause toujours avec les gens, c'est vrai que ça a toujours été quelqu'un de très important. Donc c'est assez bénéfique le titre de fromager. Ils en parlent pas assez. Surtout nous dans la région. Après dans d'autres régions, comme en Bretagne tout ça vu que c'est que des gros industriels il n'y a pas la même culture. » Le jugement dépend de la région – l'ancrage local</p>	<p>Complémentari té entre les enseignement de TFG et l'atelier Pas assez de séance sur l'atelier au regard des autres TP (1)</p>	<p>Donne les bases pour pouvoir continuer d'évoluer dans son métier. Il y a tout ce qu'on apprend à l'école, mais aussi tout ce qui reste à apprendre après au travail, au niveau du produit spécifique qu'on fera (on ne les apprend pas tous ici) : A l'école on apprend la théorie, c'est pas à l'école qu'on apprend à être fromager (le travail réel ?). « Je satisfait au moins les demande que pose le BTS. Peut être pas le milieu professionnel mais au moins le BTS. » (1)</p> <p>Ce sont ces connaissances qui les distingue de quelqu'un qui aurait appris sur le tas et aurait plus de mal à réagir en cas de problème (voir qu'il y a un problème et en identifier l'origine). (3) cela qui permet de ne pas fabriquer « comme des robots » (1). ça apporte une culture générale par rapport à un métier, un terroir, à l'histoire des fromage (3)</p> <p>On a beaucoup appris en technologie fromagère et en biochimie, en sciences j'ai beaucoup appris mais surtout en première année. On a appris les grand principes de la fabrication fromagère. Savoir faire un fabrication seul.</p> <p>Ce qu'on apprend et la difficulté de cette formation dépend de son parcours antérieur</p> <p>Formation qui permet de trouver du travail (il y a des débouchés) ou de continuer ses études.</p> <p>Pour certains ça change le rythme de vie et les prépare au rythme de la vie professionnelle (se lever tôt) (2)</p> <p>La perspective de l'examen, dont L'EPI est stressante/met la pression (6) et même les CCF (1).</p>

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Environnement de formation – Situations extrascolaires	Le cadre de vie (campagne et pas la ville) (4) qui est cohérent avec le métier qu'on prépare qui a un lien avec la campagne, l'agriculture. Un changement de région pour certain et parfois « mal du pays », surtout au début (2) / Ne pas être loin de chez soi pour pouvoir rentrer Mais c'est l'occasion de partir de chez les parents d'aller voir ailleurs, dans d'autres régions, de découvrir des éléments particuliers à la région (nom de fromage...) Avoir notre petite vie avec d'autres étudiants (comme une famille, une petite communauté) (3) le week-end pour ceux qui restent ; tout le monde se parle (2) Peu d'étudiants – tout le monde se connaît. ; les relations avec les autres aident à tenir le coup (1) Mais parfois il n'y a pas grand chose à faire le week-end (2) Et être avec les même personnes 24h / 24 c'est difficile et cela conduit à des tensions. Travailler à l'internat (avec les autres ou seul). Le copains qui parfois aide (1) On est plus libre qu'en tant que lycéen. Mais parfois, on n'est pas assez pris au sérieux par la vie scolaire, pris pour des gamins en première année. Alors qu'on est majeur Faire la fête (6) Faire du rugby (à l'école) Le choix de cette formation, pour certains, c'est aussi la possibilité de ne pas faire que travailler à ses études et de se ménager des temps pour soi (pas comme pour une classe préparatoire (2) avoir ses activités le week-end – faire du bois, aider les copains exploitants agricoles(1) Travailler à côté de ses études oblige à travailler ses cours la semaine L'amicale qui peut aider à trouver un emploi Représenter les étudiants au CA, ou délégué de classe. On n'est plus chez ses parents, c'est la première année on est lâché ; Être plus autonome dans sa vie de tous les jours (recherche de mutuelle, de licence pro...) ; se « cadrer » pour pas « déborder » (pas trop faire la fête) ; maintenant des fois quand on rentre on a rapidement envie de repartir de chez ses parents : »j'ai l'âge de partir aussi «. Les relations avec les profs (2) que l'on peut aller voir quand on veut. L'internat permet d'éviter les tentations d'aller faire autre chose que de travailler, réviser (2) : Lorsque chez lui « ils font les ensilages », si j'étais là-bas je serais sur le tracteur, ici je suis en train de réviser. S'aider pour travailler les cours L'aspect financier – coût des études. Les problèmes de santé (suite au stage) On change concernant le rythme de vie, on prend de l'assurance, on est moins timide (2). On ne se laisse plus marcher sur les pieds par les autres (en particulier à l'atelier). Une comparaison de ses propres conditions à celle des autres formations (ils sortent en avance) (1) Les parents qui paient le logement, la restauration et sont en droit d'attendre au moins qu'on reste dans la formation. Le père (1), les amis avec qui l'ont travaillé (2), les oncles (avec qui on discute) sont des repères à travers ce qu'ils font / ont fait. La transition avec le monde professionnel : « Et puis maintenant/dernière ligne droite puis on va essayer de donner un petit coup de pouce, ben c'est ce qui faut pour rentrer avec avec un petit papier dans la poche quoi./Trouver du travail (petit rire) et puis faire sa vie. « (Lur)							
« L'ambiance de classe »	Evoquée par 6 étudiants sur 11. Avoir des amis ça aide dans les moments de pression, quand on révise tous ensemble au moment des examens. Ça permet de trouver de l'aide quand on n'a pas compris. Mais des histoires de « gamin » on conduit à la formation de groupes dans la classe, de « clans », qui ne se parlent pas beaucoup. Comme il y a des clans dans la classe, il y a moins d'entraide, on n'ose plus poser les questions en cours (pour pas passer pour idiot) ; il faut supporter les tensions 24h/24 ; à l'atelier des fois c'est chacun pour soi. Une étudiante a l'impression qu'il y a une compétition entre les étudiants (pour être le meilleur). Des personnes qui viennent de plusieurs régions ce qui permet de découvrir des petits trucs.(1) mais pas assez de gens qui viennent de différentes régions (1) Difficile de se faire des amis quand on arrive de loin et que les autres étudiants de la région ne restent pas le week-end et ont leur vie à eux (2). Mais à la fin certains ont construit des amitiés, qu'ils espèrent garder après le BTS. Rester le week-end on voit les même tête 24h/24 alors ça fait du bien de rentrer aux vacances pour voir la famille (1)							

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustration nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situations	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisées...)
Commentaires point par point	<p>Les but sont envisagés en particulier au regard des finalités professionnels du diplôme (par exemple à travers le jugement utile/pas utile sur certaines situations d'enseignement ou certains contenus).</p> <p>Les situations d'enseignement sur l'atelier sont plus particulièrement tournées vers ce but. Le but du stage n'est pas exprimé explicitement. Le génie alimentaire est tourné vers la compréhension de ce qui se passe dans les cuves, les fromages, ainsi que les MIL centré sur une famille de fromages.. Les autres disciplines technico-scientifiques n'ont pas une finalité professionnelle directe, mais constitue un « noyau » indispensable, au service du génie alimentaire.</p> <p>Les autres disciplines sont souvent jugées « inutiles », trop générales au regard de la finalité professionnelle même lorsqu'elles sont contextualisées (anglais).</p> <p>La préparation à l'examen n'est pas centrale dans leur discours. Mais elle présente chez certains étudiants en ce qui concerne les situation sur les ateliers (et TP de technologie laitière) et la préparation à l'EPI</p>	<p>Les contenus et les situations d'enseignement sont jugés dans le rapport qu'ils entretiennent à la finalité professionnelle du diplôme et jamais (?) à la lumière de ce qu'elles permettent en vue de la poursuite d'étude. Quelques fois apparaît un commentaire sur la préparation à l'examen.</p> <p>De ce fait, il y a une opposition dans le discours des étudiants entre enseignements « généraux » et enseignements « appliqués ». Les premiers apparaissent presque toujours comme inutiles ou trop développées au regard des besoins du professionnels. Les deuxièmes sont plus concrets, plus liés aux finalités professionnelles du diplôme et donc plus valorisés (plus intéressants). De ce point de vue, la formation leur apparaît plus appliquée en deuxième année et donc plus intéressante. Toutefois, l'utilité éventuelle sur le plan professionnelle ne suffit pas à créer l'intérêt ou à justifier la nécessité de l'enseignement d'une « matière » (anglais ; comptabilité).</p> <p>Le cœur de l'enseignement est alors tout ce qui concerne la technologie laitière appréhendé par une majorité d'étudiant comme « savoir-outil » pour agir en situation professionnelle. Seuls quelques étudiants ne sont pas (encore ?) dans cette perspective et en reste au niveau de « je fais ce qu'on me demande de faire sans réfléchir » dans les situations sur les ateliers (ils n'ont pas eu d'occasion de mobiliser des connaissances en stage, ni sur l'atelier pour résoudre des problèmes, des situations inédites...). Toutefois, pour les étudiants, ces connaissances technico-professionnelles n'ont d'utilité que dans le cadre d'une fabrication qui n'est pas (trop) automatisée.</p> <p>On pourrait dire qu'ils parlent de la « préparation » par les enseignements à l'extensivité des situations professionnelles visés par le diplôme : pas limités à comment on fabrique mais aussi à la production des matières premières – le lait – et au monde agricole (dimension insuffisamment vue pour certains) ; au devenir des produits (affinage) ; aux dimensions hygiène, sécurité... Certains parlent aussi d'être peu préparé à faire face à la variabilité des situations professionnelles, qu'ils ne parviennent pas à appréhender véritablement à l'atelier.</p> <p>Ils évoquent aussi la diversité des situations rencontrées – ou qu'ils aimeraient rencontrer (en stage en entreprise, à l'atelier ou par des visites): voir différents types d'entreprise (taille, mais aussi mode de fonctionnement – coopérative) ; diversité insuffisante des produits alimentaires abordés dans les contenus... L'ouverture vers d'autres produits alimentaires est envisager dans une perspective professionnelle : dans le cas où l'on aurait à travailler dans d'autres secteurs (et non dans une perspective de connaissance).</p> <p>Enfin, la situation professionnelle enseignée est envisagée dans sa dimension culturelle et historique (les AOC, l'histoire des fromages et leur lien au terroir, à la région).</p> <p>La contextualisation d'un contenu ne suffit pas à transformer le regard des étudiants (cf. l'anglais) et parfois même les surprend ou les lasse car ils en ont assez de n'entendre parler que de « lait ».</p> <p>Il semble que l'on puisse distinguer dans le discours de (certains) étudiants les situations d'enseignement nouvelles au regard de leur cursus antérieur et les situations qu'ils connaissent déjà. Ce critère semble jouer un rôle dans la manière dont ils abordent ces enseignements en fonction des préacquis qu'ils s'attribuent ou des difficultés qu'ils y ont rencontré par le passé.</p> <p>Dans les discours, les étudiants ne distinguent pas les situations d'enseignement sur le critère de leur forme (cours, TP). Ainsi, ils parlent peu des TP des disciplines technico-scientifiques.</p>	<p>Il y a très peu de commentaires sur les ressources matérielles utilisés par les enseignants.</p> <p>Au niveau plus global, la ressource la plus présente dans le discours est l'atelier technologique qui prend une rôle majeure dans ce qui permet d'apprendre. Quelques uns la mettent en regard les ateliers avec les situations professionnelles visées par le diplôme.</p>	<p>La mise en perspective des tâches réalisés dans les situations d'enseignement avec celles des situations professionnelle concerne les situations sur les ateliers, les stages. Un des étudiants réalise aussi un parallèle entre situations professionnelles et les mathématiques ou les projets (PIC) et ce qu'on y apprend.</p> <p>Si au niveau des premières c e sont à la fois les aspects conceptuels de la tâches et « techniques » qui apparaissent, on y retrouve aussi des commentaires relatif aux raisonnements à tenir (sur la variabilité de la situation, les problèmes rencontrés...).</p> <p>Les situations plus scolaires (enseignement généraux) ne sont que très peu envisagées comme permettant l'acquisition de connaissances, d'outils (de communication, de travail collectif, de gestion de projet...) dans la perspective professionnelle.</p> <p>Les étudiants ne parlent que très peu des tâches qu'ils réalisent dans les enseignements technico-scientifiques – y compris les TP – qui ne sont abordés qu'en termes de contenus.</p> <p>Ce qui est intéressant et revient dans la plupart des discours c'est l'alliance de cours « théorique » de technologie laitière et de la pratique à l'atelier : « En fait on a en même temps le théorique et la pratique donc on peut associer les cours qu'on fait justement à l'atelier quand on fabrique ». C'est l'élément du dispositif qui semble permettre à beaucoup d'établir un pont entre ce qu'il voit en classe, sur le papier et les situations professionnelle, les tâches à réaliser. C'est ce qui leur permet d'appréhender le rôle des savoirs en situation professionnelle et donc l'intérêt des enseignement « théoriques » (aucun n'a dit que la théorie allait trop loin).</p> <p>La réalisation de ce lien semble en rapport avec les médiations mises en place par les enseignants de technologie laitière d'un côté : leur enseignement, tout en s'appuyant sur des connaissances disciplinaire technico-scientifiques, est très orienté par leur expérience des situations professionnelles, de la gestion des fabrication et des problèmes rencontrés ; et par les médiations assurées par les formateurs de l'atelier qui tentent d'imposer aux étudiants de réfléchir à travers leurs questions et évaluations formatives.</p> <p>Le stage joue aussi un rôle quand il confronte les étudiants à d'autres explications, manières de faire, technologies qui les amènent à établir des parallèle et à se poser des questions.</p> <p>Dans le stage : ils ne focalisent pas sur la note mais avant tout sur ce qu'ils ont fait, vécu, les difficultés...</p> <p>Dans les ateliers, plusieurs étudiants parlent aussi des tâches d'encadrement d'autres groupes ou des tâches de coordination des autres étudiants. Ils les évoquent dans une perspective professionnelle (ce que ça leur montre de ce qu'est encadré des personnes et de leur capacité/envie de le faire). Ils en parlent aussi comme un moyen de se sentir mis en avant, valorisé – une forme de reconnaissance de leurs capacités et connaissances (même si tous n'aiment pas encadrer).</p> <p>Dans les situations d'enseignement plus générales, les étudiants parlent peu des tâches et seulement du point de vue de leur contenu. Ils n'en parlent pas comme de tâches dont le but serait des apprentissages de dimensions de l'action en situation : gestion d'un projet ; communication ; travail collectif.</p>	<p>Globalement, les étudiants ne parle des enseignants / formateurs que de manière très générale (sympa ou non, disponibles ou pas...), sauf quand ils se démarquent soit par des caractéristiques positives, soit par des caractéristiques négatives.</p> <p>Ainsi on peut remarquer que les enseignants sont « absents » des descriptions précises de chacune de situations d'enseignement générale alors qu'ils sont très présent lorsqu'ils parlent des situations sur les ateliers ou des enseignements de technologie laitière. En particulier, les étudiants mettent en avant les caractéristiques « professionnelles » des enseignants de technologie laitière (leur expérience du monde professionnel).</p> <p>Mais ils y associent des qualités propres aux enseignants : savoir expliquer ; être intéressé/passionné par ce que l'on fait. Dans une des seules autre situation d'enseignement où plusieurs étudiants parlent de l'enseignant, ce sont exclusivement ces qualités d'enseignants qui sont mise en avant parce qu'absente (avoir un cours structuré ; motivation pour ce qu'il enseigne).</p> <p>La connaissance ou l'absence de connaissance du milieu professionnel n'est pas mentionné à propos des autres enseignants, y compris pour les autres enseignement technico-scientifiques.</p> <p>Le rôle des formateurs d'atelier est pointé par plusieurs étudiants : à travers leur questions et réponses qui permettent/imposent de faire un lien avec le cours de technologie laitière ; à travers ce qu'ils donnent à voir de ce qu'est un professionnelle (en terme de connaissance, de comportement...). Ils sont indissociables de leur atelier.</p> <p>Le discours de certains étudiants m'amène à dire que pour eux les formateurs n'explique pas toujours assez ce qu'ils font (par exemple comment ils adaptent le procédé à la variabilité matière première ; comment ils réalisent telle opération) et n'accompagnent pas toujours les actions des étudiants d'un validation ou invalidation.</p> <p>Enfin, le rôle des professionnels rencontrés en stage est très important à travers l'autonomie, la confiance et la reconnaissance qu'ils témoignent ou non à l'étudiant, notamment en lui confiant ou non certaines tâches et à travers les jugements évaluatifs qu'ils lui renvoient. Les explications de ces professionnels donnent aux étudiant un autre point de vue sur les emplois, les tâches, le matériel... et en définitive sur leur formation.</p> <p>Le rôle des professionnels qui ne sont pas maître de stage est important : leur discours sur la manière de réaliser les tâches, de les organiser, sur les produits... pointent l'attention des stagiaires sur des dimensions de la situation professionnelle (et parfois les amène à adopter leur propre point de vue).</p>	<p>Dans les situations sur les ateliers les notes semblent venir davantage comme reconnaissance du travail réalisé durant la semaine.</p> <p>Enfin, c'est davantage au niveau globale de l'évaluation par le conseil de classe, de leur classement que certains étudiants parlent de l'évaluation scolaire et de son incidence sur leur action (incite certains à se mettre au travail).</p> <p>Le jugement des formateurs de l'atelier et encore plus des maîtres de stage joue un rôle très important dans le sentiment d'être capable de faire face aux situation professionnelles. On pourrait dire que les critères de jugement sont envisagé comme en partie similaires mais cependant différents.</p> <p>Mais c'est aussi le jugement des enseignant du conseil de classe et surtout la perspective des évaluations, de l'examen qui semble agir sur le travail fourni. Toutefois, ce jugement ou cette perspective évaluative ont un impact variable selon les étudiants et les « matières ».</p> <p>Le jugement social sur le métier préparé (fonction de la région pour un des étudiant), sur le diplôme est présent dans le discours. Il ne semble cependant pas affecter de manière importante les choix des étudiants en matière d'orientation scolaire et professionnel, qui semblent « assurés » par la présence de débouché, le sentiment de savoir ce qui les attend dans les emplois (même si parfois ces jugement les irritent).</p> <p>De même, le jugement sur le produit fabriqué, et la possibilité de faire valoir ses connaissances (auprès des professionnels, des parents ou amis, des clients).</p>	<p>Les étudiants jugent que la quantité de situations d'enseignement général est trop importante au regard des situations pratiques et appliquées (technologie laitière ; atelier). Mais un seul dit de manière explicite qu'il faudrait davantage de situations « pratiques ». Quelques autres souhaiteraient avoir des situations « appliquées » ou « pratiques » touchant une gamme de produits alimentaires étendue.</p> <p>Deux étudiants regrettent le manque de situations en lien avec le monde agricole.</p> <p>Enfin, un étudiant parle du manque de répétitions des fabrications sur certains atelier ou en lien avec le nombre de fois où il y est passé. Un autre parle du nombre insuffisant de répétition des travaux pratiques de technologie laitière dans la perspective de l'EPI.</p>	<p>Les apprentissages sont évoqués dans un perspective professionnelle « élargie ». En effet, tous les étudiants ont le sentiment d'avoir beaucoup appris sur le plan professionnel et acquis une confiance dans la capacité à faire face à des situations professionnelles. Mais tous sont conscients de ce qui leur reste à apprendre. Quand l'un dit qu'« A l'école on apprend la théorie, c'est pas à l'école qu'on apprend à être fromager » il semble signifier que l'on n'apprend pas à faire face au « réel du travail ».</p> <p>S'y ajoute une dimension culturelle et historique (origine des fromages...) qui va au-delà de la réalisation des tâches.</p> <p>Mais les évolutions évoquées par les étudiants concernent d'autres dimensions de la vie, en lien ou non avec sa dimension professionnelle : changement de rythme de vie ; apprentissage de l'autonomie (« avoir sa petite vie »).</p> <p>Les notes sont présentes dans le discours des étudiants pour toutes les situations d'enseignement, y compris sur les ateliers. Les évaluations et notes sont un but qui incite à travailler dans les situation d'enseignement général et technico-scientifique. Dans les enseignement de technologie laitière, les situations sur les ateliers elles ne sont pas l'élément le plus important du discours, ni un but (sauf pour une étudiante en première année) – voire même absente . En ce qui concerne les stages, les étudiants ne focalisent pas leur discours sur la note obtenue.</p>

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustration nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situations	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Commentaires généraux	<p>Le point centrale de la formation réside dans l'articulation entre des cours « théorique » de technologie laitière, orienté vers les situations professionnelles par l'expérience des formateurs, et les mises en situation sur l'atelier. Cela permet d'établir des liens entre les deux. Ces liens sont facilité par l'action des formateurs d'atelier qui « obligent » les étudiants à réfléchir, mais aussi par les enseignants de technologie qui orientent leur cours vers les situations professionnelles – la gestion de la fabrication- et les problèmes rencontrés.</p> <p>Les mises en situation sur les ateliers sont les situations les plus présentes dans le discours. De manière directe, les étudiant les valorise dans leur finalité (prépare au travail), leur forme (l'autonomie qu'on leur laisse, les tâches qu'on y réalise), les résultats en terme d'apprentissage - non seulement au niveau du « savoir-faire », mais aussi des liens qu'elle permettent de faire entre certaines dimensions techniques des situations professionnelles et les connaissances acquises en cours de technologie fromagère et enfin dans la confiance en soi qu'elle donne au regard des situations professionnelles des emplois visés.</p> <p>Au niveau du dispositif, certains focalise sur le centrage sur les produits laitiers et l'absence d'ouverture, même limitée, sur d'autres produits.</p> <p>Les travaux pratiques de génie industriel, microbiologie, chimie sont peu évoqués. Ils semblent mêlés aux enseignements en classe de ces disciplines. Le fait que les tâches y sont différentes des l'enseignement est passé sous silence. Seuls les TP de génie alimentaire font l'objet de commentaires mais 1/ dans une perspectives professionnelle (ça prépare pas seulement à la production en usine mais aussi à des productions moins automatisée) ; 2/ les conditions (nombre d'élèves) sont parfois délicates au regard de ce que l'on peut y apprendre dans la perspective de l'EPI.</p> <p>Le stage joue un rôle centrale</p> <p>Si la réalisation de projet les intéresse (PIC, MIL), il n'évoque jamais des apprentissages en terme de gestion de projet ou de communication (pour le PIC).</p> <p>Plus surprenant est le rôle que certains étudiants attribuent à l'organisation du dispositif : les journées et semaines très chargées, où l'on se lève tôt et se couche tard, participent de la finalité professionnelle en préparant à changer de rythme de vie. Pour un étudiant c'est même une des épreuve de l'examen qui est mis en regard de ce qu'on attend de lui dans le milieu professionnel : « Mais je pense qu'il faut y aller dans l'optique de montrer un peu ce qu'on sait. Pas essayer de les épater, mais essayer de montrer qu'on vous quelque chose quoi. Finalement après c'est comme dans un boulot. Il faut montrer qu'on c'est des choses et qu'on est capable de le faire. » (Yog)</p> <p>On note l'importance que prend « l'autonomie » et la confiance qui leur est faite, à la fois dans les situations d'enseignement, mais aussi dans le cadre de leur vie dans l'établissement et dans le situations extrascolaires. Ils sont en attente de conditions cohérente avec une transition vers le monde professionnel qui est aussi une transition vers le monde adulte, que certains souhaitent d'ailleurs différer.</p> <p>On pourrait dire que les étudiants attendent/évaluent la dimension professionnalisante qui fait l'intérêt de leur formation à tous les niveaux de l'organisation : cadre de vie, cadre scolaire, dispositif de formation, situations d'enseignement, tâches à réaliser, manière d'agir des acteurs du dispositif. Ils attendent une cohérence entre finalités et discours affichés et situations données à vivre.</p> <p>On constate que d'autres dimensions de l'activité ont un impact sur les actions déployées par les étudiants pour faire face aux situations scolaires. Des éléments de leur vie « extrascolaire » jouent un rôle, en particulier les relations avec d'autres étudiants de la classe, mais aussi leurs occupations des soirées et week-ends, le cadre de vie, l'éloignement familiale.</p> <p>En cas de poursuite d'étude, ce sont certaines situations d'enseignement qui semblent orienter les choix vers les Licence professionnelles retenues.</p>							

3. Annexe A.4.I.3.c. Processus de mobilisation et caractéristiques attribuées aux situations de formation dans le discours des étudiants du dispositif C

3.1. Tableau A4.I.3.2.c.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours des étudiants du dispositif C sur l'environnement, le dispositif et les situations de formation

Ce tableau synthétise les analyses des verbatim des étudiants du dispositif B concernant différentes caractéristiques de l'environnement, du dispositif et de chacune des situations de formation.

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Génie industriel cours	savoir comment ils marchent, quel appareil choisir quand on veut faire quelque chose	<p>Evoquée par 12 étudiants sur 15</p> <p>le côté équipement, installation, principe de fonctionnement (comment on fait du froid, la puissance, calcul d'énergie, l'électricité...); le matériel, les machines; les capteurs, l'automatisation, boucle de régulation; installation frigo, comment ça marche l'évaporateur, le condensateur, groupe froid, groupe chaud; programmation de pilotes ou des choses comme ça, calcul de force de vérins.</p> <p>Permet de comprendre le fonctionnement des choses qui nous entourent, pas limité au monde professionnel. (1)</p> <p>C'est dans l'entreprise de stage qu'elle voit du matériel et fait le lien avec ce qu'elle a vu en cours de GI (capteurs); un autre c'est sur la hall (capteur)</p> <p>Les lois de la physique à savoir par cœur – inutile pour être fromager, technicien; utile pour aller plus loin (dans les études?); Des formules (2); Des connaissances à maîtriser; cours assez dense avec beaucoup de connaissances</p> <p>En deuxième année c'est que du descriptif; moins « appliqué » en deuxième année (?); Pas le sentiment qu'il y a une progression au cours des 2 ans: on revoit la même chose plusieurs fois. (pas intéressant); Physique le programme est le même que dans ma formation précédente; le GI revient sur quelque chose qui m'avait plu dans ma formation précédente. Va parfois dans le détail qui ne sera pas utile; des détails inutiles que l'on va retenir (la pente du sol de l'atelier).</p> <p>Le GI « emploie » beaucoup de math</p> <p>Une compétence qui peut intéresser les entreprises: savoir faire la première maintenance; double compétence production/maintenance. savoir comment ils marchent, quel appareil choisir quand on veut faire quelque chose)</p> <p>« ça a un rapport avec le professionnel »</p>	Matériel de la halle	<p>Des petits exercices</p> <p>Des choses à chercher; des formules à appliquer.(2)</p> <p>On nous a expliqué le matériel sur la hall avec une matinée en salle (du cours et tu écris c'est lourd) (1)</p> <p>C'est mieux sur la hall parce qu'on bouge et qu'on voit le matériel en vrai, on voit à quoi sert le cours, alors qu'en classe, avec les exercices on ne voit pas à quoi ça va servir (1) (lien d'utilité par rapport aux situations professionnelles); permet de reconnaître le matériel sur lequel on avait 2 ou 3 connaissances théoriques (une difficulté pour le matériel à passer de sa représentation – schéma, explications du fonctionnement, photos... à sa reconnaissance dans la réalité).</p> <p>Des questions de connaissance sur la hall</p> <p>Permet de monter un circuit car on comprend le rôle des matériels: « Là en GI, on a vu tout ce qui est les pompes, les capteurs tout ça. Là j'ai monté mon circuit sans aucun problème. Je comprends ce qui se passe. Je comprends que le capteur il détecte ça, donc il peut envoyer l'eau par là, que le pompe ça va rentrer là, ça va sortir là, que elle marche comme ça et pis voilà. Que avant j'y arrivais pas parce que je voyais pas ce que ça faisait. En plus j'ai pas trop appris mon cours sur les capteurs pour le moment. »</p> <p>Évaluation par des QCM</p>	<p>L'enseignant « gueule pas mal » alors il faut suivre.</p> <p>La différence entre les 2 profs – c'est peut être la prof (qui est responsable du contenu et des évaluations « hyper simples » (1)</p>		<p>Dommage qu'on n'aille sur la hall parler du matériel qu'en fin d'année.</p>	<p>Hyper simple, basique</p> <p>Les apprentissages et difficultés sont en lien avec les acquis antérieurs: je sais que je ne comprends pas même quand l'enseignant réexplique, donc ça sert à rien de travailler;</p> <p>Les notes (3)</p> <p>Les notes informent sur ses capacités (si on travaille et que les notes ne suivent pas alors c'est qu'on y arrivera jamais (1)) une mauvaise note c'est décourageant. Mais pour d'autre qui se disent « démotivés » la note n'a qu'une importance minime: « ça passe ou ça passe pas ».</p> <p>Permet de comprendre le fonctionnement des choses qui nous entourent, pas limité au monde professionnel. (1)</p>
Génie industriel TP		<p>Evoquée par 5 étudiants sur 15</p> <p>Travailler avec le vide.</p> <p>Des choses basiques - descriptives</p>		<p>(aucun étudiant ne parle des tâches à réaliser en TP)</p> <p>Un étudiant a aimé les travaux pratiques des différentes « matières » (1)</p>		<p>Le prof qui fait confiance à une étudiante donc ne surveille pas son travail</p>		
Microbiologie cours		<p>Evoquée par 10 étudiants sur 15</p> <p>C'est utile, hyper-employé (mais je n'ai pas envie d'approfondir); « ça nous touche » parce que les micro-organismes sont présents à différents niveaux – il y en a partout: ferment, affinage, hygiène, normes sur les produits.(2); « on voit bien l' « inclusion » avec la fromagerie.(ferments, bactériophage)</p> <p>Hygiène; mode d'action de certaines bactéries.</p> <p>Levures, moisissures, Lactobacilles</p> <p>Des noms compliquées qu'on écrit sans savoir comment ça s'écrit (en première année).</p> <p>Ce qu'on observe en stage permet de faire le lien avec ce que l'on voit en cours: comment ils mettent place les démarches d'hygiène, les analyses réalisées par le laborantin</p> <p>La micro ça sert (on s'en rend compte) dans les autres situations d'enseignement: en technologie laitière, en fabrication donc c'est intéressant; mais davantage la microbiologie de la fin du dispositif.(1); à la fin les différents enseignements se recoupent, ce qu'on a vu de manière séparé (microbio et MIL); ça peut servir plus tard pour mettre en place les démarches d'hygiène.</p> <p>Permet de comprendre et d'expliquer des [défauts] sur les fromages.</p> <p>Cours pas très structuré</p> <p>Parfois redondant mais moins poussé que la formation précédente (3)</p> <p>Les cours et les TP n'ont pas trop de rapport (1)</p>			<p>Pas très organisé</p> <p>On peut expliquer chez nous quand il y a des choses qu'ils ne comprennent pas (exemple les moisissures sur les fromages)</p>		<p>Les facilités/difficultés et l'intérêt sont liés à ce qu'on a déjà fait ou pas dans le cursus de formation antérieur (4) – aux bases qu'on acquises (2)</p> <p>La note au CCF (1)</p>	

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Microbiologie TP		Evoquée par 6 étudiants sur 15 Utile ; savoir par quoi ça a été contaminé Cours et TP n'ont pas trop de rapport (1)		Les emplois en laboratoire sont en lien avec la microbiologie, en particulier les TP qui donne une idée des tâches des emplois de laborantin : - faire des galerie API ; - observer au microscope (des moisissures) c'est « manuel » Les tests d'hygiène (1) Un protocole à suivre (pas vraiment de responsabilités) Les mêmes TP la même organisation que dans la formation précédente			L'organisation des TP sur une semaine complète permet d'être « à fond » dedans, d'avoir un suivi au niveau du contenu et de se rendre compte qu'on a appris quelque chose.	Le CCF – la note (1) Un étudiant évalue son niveau – dans la perspective de l'évaluation- en fonction de ce qu'elle est capable de répondre au regard de ce que les autres sont capables de répondre.
Biochimie cours		Evoquée par 11 étudiants sur 15 La chimie – matière « général » ; on voit pas trop l'intérêt pour notre vie professionnelle ; Un côté théorique : les molécules (lipides, glucides) mais lien pas fait directement avec l'évolution biochimique du fromage tout au long de sa fabrication (le côté pratique). (1) intéressant de savoir la composition de ce qu'on mange (1) On sait en gros les étapes de la transformation du fromage, mais pas le détail des réactions. En lien avec faire du fromage, pour être capable de gérer une fabrication les fromages sont des « usines à bioch » (fait partie des connaissances incontournables au regard des finalités du diplôme). Les molécules						Les facilités/difficultés et l'intérêt sont liés à ce qu'on a déjà fait ou pas dans le cursus de formation antérieure – aux bases qu'on acquises (1) ; ça suivait ma formation antérieure (2) Le CCF-la note (4)
Biochimie TP		Evoquée par 4 étudiants sur 15		Un étudiant à aimé les travaux pratiques des différentes « matières ». TP de chimie sont en lien avec les emplois en laboratoire Les mêmes TP la même organisation que dans la formation précédente			L'organisation des TP sur une semaine complète permet d'être « à fond » dedans, d'avoir un suivi au niveau du contenu et de se rendre compte qu'on a appris quelque chose.	

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Génie alimentaire cours	Acquérir des connaissances pour être capable de gérer une fabrication (comprendre ce qui se passe et comment on peut réagir) Implicite : préparation à l'EPI	<p>Evoquée par 15 étudiants sur 15</p> <p>Technologie « fromagère » et fabrication sont associées : « la théorie qui influence la fabrication »(1)</p> <p>Lien avec le métier (1) – c'est l'essentiel de ce que doit savoir un fromager (1), mais dépend s'il est dans une petite fromagerie ou dans une grosse entreprise automatisée où il applique des recettes sans avoir à réfléchir(1) ; « il nous dit c'est pas pour votre vie d'élève, c'est pour votre vie professionnelle »(1)</p> <p>On parle souvent des entreprises, de ce qu'on peut observer en entreprise</p> <p>Les cours sont appliqués. Il y a des exemples de chaque technologie fromagère.</p> <p>Permet de savoir ce qu'il faut faire pour « empêcher ça, diminuer le temps de prise ou l'augmenter »; rattraper un erreur (on a plus saler, qu'est-ce qu'on fait par rapport aux flores d'affinage ?) ; d'interpréter les résultats des analyses pour conduire sa fabrication et avoir un produit comme d'habitude (gras sur sec, MAP) (1)</p> <p>on comprend le détail des étapes, l'objectif de chaque étape de la fabrication qu'on réalise à l'atelier (1) ou en général (1) ; tel étape (le salage) qu'est-ce que ça va faire, qu'est-ce qui va influencer (1) ; Permet de comprendre ce qui se passe dans la cuve.(1), comment on fait un fromage, ce qui se passe (1) ; pourquoi je fais telle opération, pourquoi il se passe telle chose (1) ; les conséquences de tel écart sur un paramètre à telle étape (température à l'emprésurage) par rapport aux objectifs (1)</p> <p>Permet d'interpréter les résultats de ce que l'on fait en TP – outil pour réfléchir ce qui s'est passé (1)</p> <p>1ère année : Les machines (décantation, centrifugeuses) (2) (pas intéressant) ; process, étape du process (instantanéisation)</p> <p>2ème année : Des cours appliqués (2) ; beaucoup plus appliqués (1), en lien avec notre vie professionnelle ; Les mécanismes, réactions, comment on passe du lait au fromage (1) ; ce qui se passe quand, comment, pourquoi (1) ; Pénicillium, les bactéries lactiques, Géotrichum à quoi elles servent, lesquelles on va utiliser, leurs influences mutuelles ; les enzymes</p> <p>Cours dense avec beaucoup de connaissances Limité au fromage, mais le lait ce n'est pas que le fromage : boisson, glaces, dessert lactés, yaourts. On a vu les crèmes desserts Le fromage c'est plus compliqué que certains autres produits alimentaires (glaces) si on juge au regard de ce qu'on apprend en cours (1)</p> <p>Voir aussi d'autres laits (chèvre, brebis), la différence avec le lait de vache Certains contenu qu'on voit en cours après les avoirs rencontré en situation professionnelle (stage) : évolution de texture, odeur (lien avec le dégagement de gaz ammoniac) ;</p> <p>Je vois pas l'intérêt de connaître par cœur toutes les caractéristiques de tous les fromages.(1) ; pas intéressant si trop approfondies (en fonction de ce que l'étudiant veut faire ensuite ?) - l'action de certaines protéines (3) ; des fois c'est pas simple, c'est lourd (1)</p> <p>Utile de connaître les processus de fabrication. (1) Approfondies peut-être pour pouvoir gérer les défaut de fabrication, retrouver l'origine (2)</p> <p>On se sert de connaissances apprises dans d'autres « matières » (microbiologie) (1) ; tout est relié (1)</p> <p>On fait le lien sur les ateliers ou en stage et c'est là qu'on apprend le plus (2) – grâce aux discussions avec les formateurs (notamment à l'occasion de problèmes sur les produits) et comme on l'a vu en cours ça nous permet d'en discuter (1) : « stage ou à la hall. Parce que c'est vrai que quand on touche au côté pratique et qu'on peut remettre dessus ce qu'on a appris c'est beaucoup mieux. C'est vraiment les moments où la théorie et la pratique se superposent. c'est maintenant en fait que ça vient. Avant j'y arrivais, mais c'était un peu séparé. Maintenant y'a des chose, mais ça fait un déclic, » A l'inverse, quand on observe quelque chose sur l'atelier et qu'on ne sait plus l'interpréter (du poil de chat sur les fromages), les cours permettent d'y répondre ou on peut demander aux enseignants de technologie. Une nouvelle matière qu'on a envie de découvrir (1)</p>	<p>Montre des films sur la fabrication (1) ; des vidéos qui permettent de voir des systèmes différents de l'atelier – tout automatisé (1) ; les conférences. L'atelier</p> <p>Les ressources sont vus par les quelques étudiants qui en parlent comme un contenu qui permet d'avoir accès à la diversité des situations</p>	<p>Ecrire : lassant si on ne fait que ça, on perd l'attention, on n'écoute pas tout ; il faut aussi des exemple liés au terrain (1)</p> <p>Recopier les diapos et écouter ce que dit l'enseignant (« on bourrine ») - il y a beaucoup à écrire (2), le prof a une présence, c'est pas le bazar (1) , ça nous oblige à être attentif à suivre (2) – et donc c'est plus facile quand on doit réviser pour se remettre dedans (1).</p> <p>Réviser (pour l'EPI) : écrire les éléments principaux sur une fiche pour éviter d'avoir à tout relire ; on peut aimer aller en cours mais ne pas avoir envie de réviser ; quand le cours est clair précis, que le prof sait expliquer à une présence on n'a pas besoin de beaucoup réviser.</p> <p>Il y a eu un problème sur les fromage à la hall et l'enseignant s'est tourner vers nous pour envisager des solutions – c'était la première fois (1)</p>	<p>Expérience de l'enseignant qui a fait beaucoup de visites (1) y compris à l'étranger ; connaît le métier (1)</p> <p>Des connaissances techniques approfondies (4) qui lui permettent d'expliquer et de répondre aux questions de manière précise et fine (3) ; à une réponse à tous les problèmes, même peu courants, qu'on retrouve en fromagerie (1)</p> <p>c'est une référence quant à ses connaissances (3) pour voir tout ce qu'on ne sait pas encore (1).</p> <p>évaluation relative des connaissances des différents enseignants entre eux. C'est un ingénieur qui sait mettre en place une démarche ;</p> <p>Connait l'anglais</p> <p>Remet en question ce qu'il a fait en fonction des résultats à l'interrogation(1)</p> <p>Arrive bien à faire passer ses connaissances (1) ; une manière d'expliquer – c'est clair précis (1)</p> <p>Quand on comprend pas il réexplique en changeant pour réexpliquer la même chose ou en donnant des exemples.</p> <p>L'ambiance avec le prof (1)</p> <p>Même quand on en discute entre nous des questions techniques c'est intéressant (1)</p>		<p>Les cours pas fréquent (enseignants souvent en déplacement) Si on avait pu avoir cela pendant 2 ans.</p>	<p>On peut parler « scientifique » avec l'enseignant en se comprenant (1) et on se sent comme « quelqu'un qui commence à connaître un petit peu.</p> <p>On a appris la prise de note (diapos + écouter l'enseignant qui va vite)</p> <p>Quand on va en stage on a l'impression de tout savoir mais on se rend compte que ce n'est pas le cas (quand les professionnels nous pose une question par rapport à un problème) ; on acquiert ça en deuxième année : « ont eu un problème à la mouleuse et ils m'ont dit « qu'est-ce que tu penses qu'il faut faire ? ». « ben ... ». je savais pas quoi dire. Et ils m'ont dit « faut qu'on limite l'égouttage donc on va éviter le retournement ». Je me suis dit il me manque quand même quelque chose. »on va les vaporiser en Penicillium » « en ? Pénicillium ? D'accord. C'est quoi Pénicillium ? ».</p> <p>Difficultés, apprentissages et intérêts sont fonctions du parcours et des acquis antérieurs.(2)</p> <p>C'est en deuxième année que ce qui était « séparé » dans les enseignements se relie : « En stage ou à la hall. Parce que c'est vrai que quand on touche au côté pratique et qu'on peut remettre dessus ce qu'on a appris c'est beaucoup mieux. C'est vraiment les moments où la théorie et la pratique se superposent. c'est maintenant en fait que ça vient. Avant j'y arrivais, mais c'était un peu séparé. Maintenant y'a des chose, mais ça fait un déclic, » ; « on commence seulement à profiter des cours maintenant » (1)</p> <p>La note (1)</p>

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Génie alimentaire TP		Evoquée par 10 étudiants sur 15 Les TP vont « en profondeur du sujet (1) C'est « professionnel » comme conversation Il nous explique comment marchent les machines. Permet (parfois ?) de revoir des connaissances abordé en économie de filière en fonction du produit fabriqué (glace) Si d'autres produits fabriqués en TP que les fromages, permet de sortir du fromage, de voir d'autres technologie (ultrafiltration)	parallèle avec les situations professionnelles (stage) : on travaille pas tous avec des pastos ; c'est automatisé au lycée (s'oppose à « artisanal ») donc plus simple	On fabrique pas mal de technologies différentes On réfléchit sur ce qu'on fait (1); Permet de se confronter aux problèmes (1) nous laissait faire nous faisait confiance, de plus en plus confiance quand on s'approche de la fin de l'année (1); on a la responsabilité de mener à bien notre fabrication (1) ; on a plus de responsabilité, une confiance qui s'établit, on ne se sent pas larbin [dans sa manière de nous parler] (1) ; on est assez autonome (2) pour la fabrication – on gère notre temps, on gère tout - même si le prof nous surveille (1) C'est professionnel comme conversation et relâché en même temps (1) Il nous force à nous organiser, à être professionnel (1) En groupe – permet de se rendre compte les gens qui sont fait pour « commander » et les autres à qui il faut dire ce qu'il y a à faire (1) Nos rapport de TP, on regarde ce qui c'est passé, ce qui ne va pas dans nos fabrications et on réfléchit par rapport à nos cours sur l'origine des défauts Parfois beaucoup de rapports de TP en même temps	Enseignant plus strict au niveau technologique (se faire engueuler) Connaissances techniques ; expérience de l'enseignant (voir remarques sur les enseignants de cours de technologie) ; tape juste dans ses réponses aux questions Il sait où il va, sait tout ce qui se passe dans tous les groupe en même temps, vient au bon moment quand on a besoin de lui. Entente entre enseignants Pas forcément bien de ne pas avoir d'explication concernant ce qui n'est pas marqué dans le protocole (1) ; on ne fait pas ce qui est marqué sans savoir exactement pourquoi (1) Notre réflexion sur ce qu'on fabrique ou l'incidence de certains paramètres est aussi amené par les profs qui nous pose des questions ou nous font remarquer des choses			Le résultat de la fabrication (réussi/raté) (2) que l'on peut donner aux autres (1) On fabrique pas mal de technologies différentes et on voit pas mal de technologie différentes en cours, ce qui permet de comprendre et de s'adapter à n'importe quelle fabrication. LE rapport de TP (quand il a une belle forme, qu'il est clair)
Stage Atelier	Préparer à maîtriser les fabrications (2) ; « nous forment pour un métier » (3) Préparation à l'EPI (6) Selon l'atelier : « production, production » (2)	Evoquée par 15 étudiants sur 15 Avoir la « pratique » (5) (fabriquer nos fromages) à côté des enseignements de technologie laitière (2) – « la théorie » (2) En première année « on est largué », on ne comprend pas ce qu'on fait (2) Progressivement, surtout en deuxième année, permet de faire le lien avec les cours (2) : « théorie et pratique se superposent » – le cours permet d'agir parce qu'on comprend comment fonctionne tel matériel (pompe → plus facile de monter les circuits) ; la pratique permet de comprendre ce qu'on fait et de retenir/d'apprendre (2) ; permet de se rendre compte de l'utilité de certains enseignements en classe (microbiologie, technologie...) (2) ; forme « un tout » (2) en particulier avec la technologie laitière – « la théorie qui influence la fabrication » mais plus avec le contenu de deuxième année (le lait, la fabrication) que celui de première année (les machines) (1) ; ça paraît plus compliqué quand on fait la théorie que quand on fait en pratique (utilisation du pasteurisateur) (1) Progressivement on rentre de plus en plus dans le détail (les bactéries, les enzymes) (1) Ils observent des choses (du pénicillium sur les fromages) ce qui les amène à se poser des questions dont ils vont chercher la réponse dans le cours ou auprès de l'enseignant de technologie (1) Voir le lait se transformer Types de technologies (« présure »/« lactique ») (1) ; découvrir le fromage (1) Compare le matériel à celui rencontré dans d'autres entreprises (1) ou dans les autres ateliers (?) Permet de comparer le mode d'organisation du travail (1) : « (dans un entreprise où il a travaillé)c'est petit et une personne qui dirige. Ici y'a un peu tout le monde qui dirige, y'a plusieurs formateurs. Là bas (en stage) tout était coupé, alors que (dans l'entreprise où il a travaillé) c'est (une personne) qui fait tout. Donc il n'y a pas de discordance entre ce qu'il pense et ce qu'on fait dans chaque partie de l'entreprise. Ici chacun a un peu sa partie. » En première année, on fabrique sans avoir trop de bases, sans trop réfléchir parce qu'on n'a pas les éléments pour gérer une fabrication ; parce qu'on nous montre En deuxième année « les cours de technologie fromagère on comprend vraiment toutes les étapes et on comprend le détail de chaque étapes, les objectifs de chaque étape », le « quand, comment, pourquoi » (5); permet à partir des prises d'informations (résultats d'analyses) de savoir ce qui se passe dans la fabrication et comment on peut agir (1) ; on nous fait plus réfléchir au niveau de l'atelier, c'est plus « poussé » - on réfléchit sur l'incidence de tel paramètre, sur nos erreurs (selon le formateur) ; on réfléchit plus ou moins selon les ateliers, les tâches à réaliser (si on fait que conditionner pas besoin de réfléchir) ; on réfléchit plus qu'en stage (selon ce qu'on avait à y faire) ; on réfléchit plus en début de semaine – quand on est encore « lucide » - qu'en fin de semaine où on est là pour faire, c'est de la répétition (moins intéressant) (1) Faut réfléchir et pas faire bêtement, surtout en deuxième année quand on	« courbe d'acidification » le matériel (comparer à d'autres entreprises) la fiche de fabrication à laquelle on peut se référer pour fabriquer (qui rassure et permet de se sentir plus à l'aise)	Considéré comme étudiant (pas professionnels) (3) : pas vraiment en autonomie, on est quand même encadré – pas des vraies responsabilités : toujours quelqu'un derrière toi pour gérer, vérifier, contrôler.(responsabilité serait : gérer l'atelier) (2)// la responsabilité d'une fabrication, ils prennent des risques des loupés possibles (2) ; c'est vendu derrière (3) ; c'est une vraie fabrication, c'est pas comme les « TP bidons » de terminale qui permettraient pas de se rendre compte à quoi sert ce qu'on apprend (1) ; encadrement normal en début de formation, mais pas en fin de formation : pas cohérent avec les objectifs professionnels de la formation (gérer atelier) (1) et avec le fait qu'on va passer l'examen en fin d'année (faudra prendre des initiatives) (1); Autonomie mieux pour apprendre (4), nous oblige à réfléchir plus à ce qu'on fait (2) à se poser des questions (on a le stress – sinon on sait qu'elle est toujours là (et on fait moins attention?) ou on a toujours l'impression qu'on s'est trompé quand elle vérifie, ou alors ça énerve parce qu'on sait qu'on s'est pas trompé mais elle vérifie (1) ; mais importance que les responsabilités soit raisonnées en fonction de ce qu'ils savent faire (1) et que les formatrices soient quand même derrière nous (1), qu'elles aient montré quelques fois (2) Plus d'autonomie en deuxième année (8) – les formateurs sont moins présents dans l'atelier (7) en fonction des formateurs (9) ; quand on a fait le stage par rapport à ceux qui ne l'ont pas fait (1) ; plus d'autonomie, prendre plus de décisions par rapport à d'autres élèves d'autres formations(CAP/BEP) (2). C'est l'école, c'est pas l'entreprise (3) : c'est différent de l'entreprise (on est autonome, c'est un monde adulte) (1) ; on attend pas de moi la même chose (1) Les étudiants font des comparaisons à ce qu'ils ont fait / vu en stage, ou dans d'autres entreprises, voire sur des films (hygiène, techniques, matériel, automatisation...) (6) ; donne une autre vue du métier (quand on est en artisanale) (1) Selon atelier plus ou moins de tâches réalisées par l'élève (préfèrent faire toutes les étapes de la fab) (1) ; fabrication plus ou moins automatisées -, avec plus ou moins de choses à faire (plus ou moins « manuel »), à superviser (donc plus ou moins « motivant »), plus ou moins mettre « la main à la pâte » (2) ; mais aussi en fonction du mode de fabrication imposé par le formateur : fabriquer en suivant une procédure (on fait telle opération à telle heure) ou fabriquer en fonction de l'évolution des caractéristiques du produit en cuve (« on décaille à 1h plutôt qu'à, comment est notre, comment est notre grain par exemple ») Les tâches : moulage/démoulage ; pasteurisation ; nettoyage ; s'occuper de sa cuve (le plus intéressant (2)): vérifier le temps de prise, apprécier la fermeté, le décailage ; l'affinage (tâche à part) Nombre de fromages fabriqués et taille (1) La difficulté physique de certaines tâches (1) et dans la durée de la	Souvent les étudiants expliquent le comportement des formateurs par « ils ont leur production à assurer » (donc pas le temps de nous expliquer, peuvent pas nous laisser en autonomie, peuvent pas nous laisser gérer les problèmes...) (4) Selon le formateur laisse plus ou moins d'autonomie (vérifie, nous laisse agir seul ou on doit l'attendre)(7) (moins intéressant si ne nous laisse pas assez d'autonomie - « dans ce cas on le regarde fabriquer ») ; en deuxième année on commence à savoir faire et si ne nous laisse pas d'autonomie, on a l'impression d'être des « larbins » (1) ; c'est « bloquant » (1) Le formateur explique plus ou moins (2) (pas assez parfois, notamment pour la préparation à l'EPI) : les opérations (le pourquoi et le comment), comment faire fonctionner les machines (1) ; Le formateur montre pas assez (comment il fait telle opération, tel calcul) (1) ; montre les gestes, nous initie, « portent le métier » (1) Le formateur qui se moque de nous quand on pose des questions / celui à qui on peut poser 15 fois la même question et qui répond (1) pose ou non des questions (1); nous font réfléchir en posant des questions, en nous faisant remarquer des choses (1) ; quand on a déjà parlé d'un sujet dans le cours de technologie, on peut en discuter avec les formateurs ça permet de comprendre ce qu'ils nous disent, de comprendre des choses (l'origine d'un problème – fromage trop sec) et de faire le lien avec le cours (1). La réaction du formateur face à nos erreurs (3): il gueulent mais dit « c'est pédagogique » : ça « rassure » il le « prend pas mal ». (1) L'expérience du formateur (impact sur ce qu'il explique, ce qu'il laisse faire en autonomie – sur sa pédagogie) (5) L'intérêt (et le plaisir) et la maîtrise du	on est quand même encadré, toujours des remarques sur notre façon de faire pas bonne – même après 2 ans (alors que parfois simple oubli) Si trop encadré, on se sent moins considéré Les notes – reflet (ou non) de son investissement à l'atelier (et pas de ses acquis au regard des objectifs)(2), de ce qu'on sait ou pas (1)	Pas assez de passage sur chaque atelier pour avoir le sentiment de bien maîtriser (3) ; dépend du nombre de fois où on est passé sur tel atelier (2) Le nombre de fois où l'on a à réaliser telle tâche – ex : soutirage sous vide (1) Pas mal de pratique par rapport à d'autres classes (1) Abusent quand ils nous font venir le samedi, les vacances parce que c'est pas une usine, ils pourraient s'arrêter – même s'ils ont des clients qu'il ne faut pas perdre (1) ; Prennent du temps sur nos vacances et on n'a pas de moments pour se reposer (1) ; nous faire revenir des fois pour pas grand chose (juste parce que c'est la règle ?) (2) – impression qu'ils se servent	On apprend une façon de faire, avec un matériel (celle de l'atelier) et il faudra s'adapter (aux particularités de l'entreprise ; d'autres ateliers) (2) Savoir ce qu'il y a à faire quand on arrive sur un atelier avant que le formateur le dise montre qu'on a compris (1) Plus difficile quand on ne voit pas les produits Savoir faire fonctionner (ou non) les machines (la conditionneuse, le pasteurisateur) Apprendre / Réussir à gérer tout seul une fabrication (fait plaisir) (2) « On sent qu'on commence à savoir gérer une fabrication et ça s'est intéressant » (1) Nous pousse à prendre confiance en nous (2) – parce qu'elle nous laisse faire en autonomie - et à nous poser des questions sur nous (1) ; les conditions nous obligent à parler fort et donc à savoir ce qu'on dit, donc nous donne confiance en nous (1) Apprentissage de la dimension sociale du travail : accepter qu'on nous donne des ordres (surtout de la part des autres élèves) ; s'entendre avec les autres et moins s'énerver (2)(= changement de « caractère ») (1) ; travailler en équipe En début de semaine il faut un temps pour se rappeler comment les différentes

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Stage Atelier (suite)		doit passer l'EPI (1)		<p>formation (1)</p> <p>Des caractéristiques différentes des ateliers au niveau de la constitution matérielle : plus ou moins de machines, de vannes, des tanks ; on voit plus ou moins le produit (1) ; plus ou moins de branchement de circuits à faire – ce qui est difficile (1) ; peur de certains équipements – GSV – si on a déjà fait une fausse manip (2)</p> <p>Plus ou moins de « choses à penser »</p> <p>Des calculs de quantités (1)</p> <p>Difficile de suivre parce qu'on ne fait pas toute la fabrication (1) ; on sait pas les répercussion de nos erreurs – si on se plante – sur les stocks (au niveau de la vente) (1) ; on ne suit pas les produits après la fabrication (1)</p> <p>Les quantité à produire plus ou moins importantes : impacte sur le temps disponible pour expliquer (2) ; font qu'on est plus ou moins à l'aise (1), que parfois « on suit plus » physiquement - « on n'est pas des machines » (2) ; donne l'impression que c'est « du travail à la chaîne » qu' « ils veulent du rendement » (s'oppose à la fabrication « artisanale »)(2)</p> <p>Travailler en équipe (1) ; il y a différents rôles plus ou moins « cool » (1); La formatrice attribue des rôles (chef de fabrication), ceux qui vont s'occuper un peu plus de l'équipe – en fonction des rôles +/- de responsabilités – par exemple pour anticiper les actions à réaliser(1)</p> <p>Les erreurs qu'on a faite (3) – incidence sur la peur d'utiliser tel matériel (1), mais aussi sur ce qu'on apprend (1)</p> <p>On est dans des conditions idéales, on voit pas trop quand y'a des problèmes alors que c'est ce qu'on verra après, ce qui est intéressant, on est fier de résoudre un problème et c'est cette expérience qui fait qu'après on arrive à résoudre les problèmes rapidement (2) ; quand y 'a des problèmes on nous en parle vite fait.</p> <p>Le produits fabriqués et ses caractéristiques (j'aime/j'aime moins) (3) ou la fabrication de tel ou tel produit (2) ; des produits et mode de production standardisés (moins attirant ?) (1)</p> <p>Les règles d'hygiène (et nettoyage) plus strictes qu'en entreprise (3) en lien avec le fait qu'on veut nous former nous donner des bonnes bases (1)</p> <p>En stage le but = plaisir des clients par rapport au produit fabriqué – implicite : on ne le retrouve pas à l'atelier (1)</p> <p>Parfois on a à expliquer à d'autres étudiants d'autres formations – savoir expliquer simplement en étant précis (intéressant pour l'EPI)</p> <p>On se lève tôt (mais pas gênant) (2)</p> <p>Les rapport d'atelier répétitif, toujours les mêmes questions (pas vu comme moyen d'apprendre mais comme production à réaliser) (1) ; mais donne des informations sur ce qu'on a fait à l'atelier si cela était correcte (1).</p> <p>L'interro de fin de semaine</p>	<p>produit, la connaissance du métier par le formateur – connaît parfaitement ce qu'il fait, se tient au courant ; sa polyvalence</p> <p>Le formateur sympa, agréable / moins sympa / avec des saut d'humeur (1) ; le caractère du formateur (1) fera qu'on appréciera plus ou moins une fabrication, un atelier (1) ; qui gueule (peur de se faire engueuler), ce qui nous stresse quand on fait la fabrication (1)</p> <p>Ceux qui n'en ont rien à faire de nous, nous considèrent comme des larbins, « un individu en blouse blanche, charlotte blanche » (parmi d'autre), même en deuxième année (fonction de la façon de nous parler- donner distribuer les tâches -, de nous regarder...</p> <p>La manière dont les formateurs parlent aux étudiants évolue entre première et deuxième année (comme à des « élèves avancés ») (1); il nous parlent différemment de la manière dont parlent à ces CAPA ou BEP : nous disent moins ce qu'il faut faire, comment le faire, nous laissent « plus libres » (1)</p> <p>Quand on hésite, on n'est plus sûr on demande aux autres étudiants (2), on « réfléchit tous ensemble » avec les autres pour savoir si c'est ça qu'il faut faire (1), on s'entraide (1) ; on dit aux autres/on échange avec les autres qui te disent « non là c'est pas comme ça » (1).</p> <p>D'autres étudiants nous disent ce qu'ils ont vu dans d'autres ateliers (ex : d'autre type de GSV) (1) ; on parle avec les autres étudiants et les premières années du métier, des fabrications...</p> <p>La difficulté parfois à travailler avec les autres (fonction de leur investissement dans les tâches à réaliser) (1) ; Certains étudiants prennent des initiatives, d'autres attendent qu'on leur dise ce qu'il y a à faire (1)</p> <p>Ce que font les formateurs donne une image de ce qu'il y a à faire pour gérer un atelier (réfléchir au produit, aux condition de travail)</p> <p>La manière dont ils organisent le travail, l'ambiance qu'ils mettent dans le travail</p> <p>On peut ramener des produit chez nous et on est fier de les montrer (1)</p>		<p>de nous (2), qu'il n'y a rien en retour – pas de remerciement pour ce qu'on fait au regard de ce que font les autres formations - (dans leur manière de nous considérer, dans des propositions de visites...), donc on a moins une « conscience super professionnelle » (1) ; Ils sont « réglos », ce matin on est reparti avec une cagette de fromage (1).</p>	<p>choses fonctionnent, retrouver les circuits, les écrans... (2)</p> <p>On apprend « plus sur le tas qu'en cours », à la hall, on manie vraiment (1).</p> <p>On découvre le métier de fromager (1)</p> <p>Les notes (3)</p>

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Stage entreprise		<p>Evoquée par 15 étudiants sur 15</p> <p>Complémentaire de l'atelier</p> <p>Manque de connaissances – parce qu'on n'est qu'en première année - pour vraiment tout comprendre quand on discute avec un professionnel, pour vraiment comprendre son thème d'étude (certaines analyses pourquoi on les faisait) (2) ; la réalisation de l'étude permet de se servir de ce qu'on a vu à l'école, de voir le lien entre ce qu'on apprend et l'entreprise ; nos connaissances nous permettent de discuter et de comprendre les professionnels, de comprendre ce que font les professionnels qu'on observe (1)</p> <p>Permet de faire des liens entre ce qu'on a observé en stage et avec ce qu'on aborde en deuxième année en cours de technologie, de GI (les capteurs) (4)</p> <p>M'a permis de mieux comprendre ce qu'on nous faisait apprendre dans la formation : le fonctionnement de l'entreprise ; la qualité ; les démarches d'hygiène (tous les jours) qu'on ne voit pas trop à l'école ; l'affinage des pâte molles (qu'on ne voit pas trop à l'école)</p> <p>Permet de comparer les technologie, par exemple quand on a du lait différent du lait de vache (1)</p> <p>Le thème d'étude qui permet de découvrir des chose qu'on voit moins à l'école (l'affinage).</p> <p>Les problème de vocabulaire technique lié à la langue (même dans les pays francophones)</p>	<p>Manque d'éléments pour réfléchir sur la fabrication (1)</p> <p>Manque d'élément, de moyen pour réaliser le thème d'étude (1)</p>	<p>L'hygiène pas top (1) ; des réflexions autour des mesures/incohérence autour de l'hygiène (1)</p> <p>Pas le droit de fabriquer ; fabriquer tout seul (4)</p> <p>Impression de servir à quelque chose parce que pris comme un employé normale qu'elle remplaçait (par rapport aux autres stages qu'elle a réalisé) – change de la posture où on est là pour regarder, apprendre et on ne fait rien du tout (1)</p> <p>Faire toute les étapes de la fabrication (travail en cuve, soutirage, pré-pressage, pressage) (3), affinage, et même suivre le produit de A à Z (parfois jusqu'à la vente) (1) (intéressant de tout voir)</p> <p>Occasion de fabriquer avec d'autres laits que lait de vache (1)</p> <p>Avoir la responsabilité d'autres élèves qui étaient là, leur dire ce qu'il y a à faire.</p> <p>Avoir à faire la vente m' obligé à parler aux gens et à me taire aussi (1)</p> <p>Comparaison avec l'atelier de l'école ou d'autres entreprises qu'on connaît (matériel, organisation, tâches réalisées, manière de les réaliser., réflexion/absence de réflexion dans l'action...) (4) ; Une dévalorisation du métier : travaillait à la montre, on réfléchissait pas du tout, on était des ouvriers, zéro savoir faire – suivre un protocole (1) [il ne s'agit donc pas d'appliquer un protocole]</p> <p>Travailler que sur le thème d'étude</p> <p>On découvre la réalité du travail par rapport à ce qu'on a vu à l'école - Les contraintes : travail de nuit, semaines chargées (1) ; les horaires (1) se lever tôt mais pas travailler les après-midi</p> <p>Permet parfois de rencontrer des problèmes et d'essayer de réfléchir à des solutions, d'en discuter avec les autres professionnels (3) (même si on a pas toujours les connaissances pour)</p> <p>A l'étranger difficulté de la culture différente</p> <p>L'écriture du rapport de stage (prend du temps) ; la réalisation de la démarche du thème d'étude ; ce qu'attendait l'école (« de la littérature, de la réflexion ») n'était pas ce qu'attendait l'entreprise (le rendement ?) - donc mon thème d'étude ça a été « un peu du pipeau »(1)</p>	<p>L'ambiance de travail (bonne/pas bonne) (5) ; elle invite ses ouvriers à manger chez elle toutes les semaines (1); les rapports entre les employés, les employés et la hiérarchie (se tutoie dans ce pays // pas de reconnaissance du métier des employés) (2) ; Difficulté à s'intégrer dans le personnel de l'entreprise (2) ou au contraire la bonne entente (1)</p> <p>Les difficultés du travail avec d'autres personnes avec qui on ne s'entend pas</p> <p>Le maitre de stage qui devient une référence (s'investit à fond ; à monter son atelier) ou à l'inverse celui auquel on ne veut pas ressembler (à cause de sa vision de la transformation fromagère) (2)</p> <p>Des professionnels rencontrés qui donne une image du métier qu'on a envie de faire (bonne ou pas bonne) (2)</p> <p>Le MS qui manque de respect au stagiaire (l'insulte quand fait une erreur) (1)</p> <p>Les autres professionnels pas forcément formé et qui ne peuvent pas nous apprendre grand chose / ceux avec qui on peut discuter ; le manque de connaissance qui les empêche de nous aider pour le rapport de stage.</p> <p>L'éloignement familiale difficile (2) ou au contraire le choix de s'éloigner pour voir d'autres choses (1)/ la proximité du stage (1)</p> <p>On parle du stage avec les autres (1)</p>	<p>Elle me parlait (comme à une professionnelle) et « tu laisse pas à n'importe qui ta fromagerie une journée » (1) ; un professionnel qui me parlait comme si je connaissais tout (1) ; m'a laissé le magasin une journée</p> <p>J'ai fabriqué toute seule (2) ce qui m'a donné confiance en moi.</p> <p>Le MS qui ne parle pas beaucoup et n'a pas l'habitude d'avoir des stagiaires (1)</p> <p>Les patron qui n'ont pas la reconnaissance du métier de leurs ouvriers (1)</p> <p>Les « critiques » positives et négative du MS sur la fiche de stage (1) et le MS qui nous fait remarquer qu'il a vu qu'on avait fait quelque chose de bien (1) ou sur la réalisation du thème d'étude.</p> <p>Le jury qui a été clément et aurait été plus exigeant s'il y avait eu le prof de technologie laitière (ce qui explique ma note)</p> <p>Ne pas avoir une rétribution financière et ne pas pouvoir envisager de se faire embaucher n'incite pas à s'investir (1)</p>	<p>Aurait été mieux de faire en deux fois car difficulté de ne pas pouvoir couper en rentrant de stage (1)</p> <p>3 mois pas suffisant pour apprendre le métier – serait mieux en alternance (1)</p>	<p>J'ai touché à tout.</p> <p>Réussir à fabriquer, à se débrouiller tout seule (5)</p> <p>apprend sur la fabrication- « la pratique » (2), les savoir faire (1) acquérir des automatisme de fabrication (1) – permet de savoir si on est prêt à travailler (1) ; avoir le magasin une journée, devoir parler aux clients (1) ; Donne confiance en soi (3) montre qu'on est capable (1)</p> <p>J'ai appris à traire les chèvres</p> <p>Appris des aspects techniques (l'affinage) (1) / on travaillait à la montre, zéro savoir-faire, ils m'ont rien transmis sur le plan technologique (1) ; rien vu du métier de fromager parce que j'étais dans une usine de fromage fondu.</p> <p>« ça apprend la vie » - le travail (horaires) (1) ; fait du bien physiquement (1)</p> <p>Transforme notre comportement vis à vis des autres dans les travaux de groupe (on se laisse moins marcher sur les pieds), plus envie d'être moteur (1) ; rend plus adulte (1) ; Moins peur d'aller vers les autres, de leur parler (3) parce qu'on ne connaît personne alors on est obligé d'aller vers eux ; ou parce qu'on doit faire de la vente. Apprend à travailler avec des gens avec qui on ne s'entend pas – apprend « la diplomatie »(1) ; à se faire engueuler et se taire (1)</p> <p>C'est une occasion de partir de chez soi si on le fait loin, donc de mûrir. (1)</p> <p>Découvrir « le métier » par observation : difficulté physique ; stress quand il y a des problèmes ; découvrir d'autres emplois donne des idées sur ce qu'on veut ou ne veut pas faire (3).</p> <p>Découvrir le monde de l'entreprise (3), des grosses entreprises, comment ça se passe ; ce qu'on ne voit pas en cours.</p> <p>Découvert la filière lait (dans ce pays), visité d'autres entreprises.</p> <p>Découvrir d'autres fabrications</p> <p>Découvrir un autre manière de voir le métier, la</p>

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Stage entreprise (suite)								production fromagère (lié à la culture du pays ou au fait que le stage était artisanale ou industriel) (2) Apprend à faire un rapport, toute la démarche pour le faire et atteindre un objectif et le faire en avance malgré le temps réduit. Ont un regard critique sur ce qu'ils ont observé en stage (hygiène, technologie de fabrication / manière de faire ; organisation ; dimension collective du travail et reconnaissance du métier...) (6) Quand on propose de nous embaucher en job d'été, cela donne confiance (1), montre qu'on a donné satisfaction, qu'on est professionnel (1) La note au rapport (2)
MIL		Evoquée par 7 étudiants sur 15 Permet de travailler sur des laits autres que le lait de vache (1) Voir tous les aspects d'une innovation (dont économique) Des épaississants, des stabilisants, taux de foisonnement MIL levain: les ferments, les bactériophages	Manque de ressources financières pour les déplacements pour le concours innovation (1)	MIL innovation : on n'est pas obligé de « suivre une recette comme à l'atelier » (en MIL ?) ; intérêt de faire de nouvelles choses (1) « c'était mon idée » sur laquelle on a travaillé ; ils nous ont rien imposé (1) On nous a laissé nous débrouiller seuls, on était autonome (plaisant) (2) On a fait nos expériences pour que ça réussisse ; tout rechercher : pourquoi ça, pourquoi ça, faire nos tests, essayer de nouvelles solutions ; du début – on l'a élaboré, fait la recette - jusqu'à la commercialisation (1) Mais difficulté pour organiser ses « TP » (tests ?) (1) Présenter en analyse sensorielle Calculer les coûts de revient (pas passionnant parce que ramène tout à l'argent) (1) / la partie économique (plaisant) (2) Avoir à « valoriser », vendre son produit en le connaissant bien (comme lorsqu'elle est vendeuse dans une fromagerie) (1) Avoir un projet un objectif (1) Rencontrer des problèmes (matériel ; produit fabriqué) ; font des hypothèses sur les raisons de non réussite du produit. Présenter le dossier pour le concours innovation – on a été un peu obligé quand l'enseignant a dit qu'il fallait représenter l'école (1) Le travail en groupe – quand ça se passe bien(1) ou pas évident (1) J'aurais aimé avoir plus de temps pour améliorer le produit (1) MIL levain (1) (vu comme à part du MIL innovation ? alors que les enseignants l'intègrent à l'intérieur)		Etre sélectionné pour un concours d'innovation alimentaire (3), présenter le produit à des professionnels valorise notre travail. que les autres apprécient le produit ; par ça qu'on peut être reconnu pour ce qu'on fait et pas autre chose (de nouveaux produits) (1)	Mal positionné (tout de suite à la rentrée)	Réussir ou non le produit fabriqué (2) ; Faire valoir sur mon CV que j'ai réalisé une innovation et eu le 1er prix.
Visites d'entreprises			Evoquée par 4 étudiants sur 15		Pas proposé spontanément par les enseignants mais à la demande des élèves (impression) Regret de ne pas rencontrer davantage de professionnels (fromagers) pour partager leur expérience.	visites envisagées comme reconnaissance du travail réalisé à la halle (1) (absente ici d'où sentiment d'être des larbins)	Peu de visites (2) (surprenant par rapport au contenu de la formation – fabriquer du fromage, comment ça marche en entreprise Surtout en fin d'année	Permet de se rendre compte de ce qu'est une grosse entreprise automatisée, des bruits, le morcellement des tâches (une personne qui ne fait que décailler pendant 8h), sans forcément savoir ce qu'il y a derrière (et de se rendre compte que ça ne nous intéresse pas (1) Permet de se confronter à la diversité des situations-des exigences des entreprises (hygiène) et de les mettre en regard de ce qu'ils voient à l'atelier, en stage. ça ressert les liens (entre les élèves)

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Économie d'entreprise / Economie IAA		Evoquée par 9 étudiants sur 15 On parlait de l'entreprise et étant jamais allé en entreprise je comprenais pas tout (1) Le stage m'a permis de découvrir comment ça se passe dans une entreprise de l'industrie laitière, la filière lait dans le pays où j'étais, la qualité. En revenant, j'ai compris ce qu'on nous faisait apprendre et y'a plus d'intérêt (1) ; connaître son environnement professionnel c'est utile (1) C'est tout en rapport avec l'argent : c'est gestion mais pas gestion des stocks, des fabrications (et ça me « dégoûte ») Le contrat de lait c'est important et c'est pas au programme (1) Tous les chiffres des volumes de production dont on ne retiendra jamais rien (inutiles) (2), il faudrait juste voir le classement (des pays) « vite fait ».		Calculer le coût d'un atelier c'est utile mais on n'avait pas toute les données et c'était n'importe quoi. Faire des dossiers sur les filières (3), rechercher tous les chiffres dont on ne retiendra jamais rien	L'ambiance du cours : on se fait un peu engueuler, il y va des fois un peu fort(1) Les profs travaillent dans les entreprises et connaissent le milieu professionnel, nous parle « professionnellement » (2). Ça leur permet de voir ce que les industriels attendent des BTS sortant et d'adapter le contenu de leurs enseignements et de ne pas rester que dans le « théorique »			Faire des dossiers en économie filière ça permet de découvrir où chercher les éléments (dans quel livre) si on en a besoin un jour. Réussir à faire le rapport d'économie filière en une nuit et seul (alors que c'était un travail de groupe) Les notes (2)
Economie générale / droit du travail	Préparer l'examen (1)	Evoquée par 5 étudiants sur 15 (0 étudiants sur 15 pour le droit) Intéressant pour notre culture générale mais inutile pour notre métier (1) ; sans relation avec l'industrie laitière (1)			La profs (bonne : sait faire passer la théorie ?)			
Français / ESC /TEC		Français : Evoquée par 4 étudiants sur 15 Pas en rapport avec le fait de faire du fromage, donc inutile (1) C'est de la culture générale (savoir ce qui s'est passé dans l'Égypte ancienne) autre que la fromagerie (2)- intéressant mais j'ai pas d'exemple, ça m'a pas marqué (1) ESC : Evoquée par 8 étudiants sur 15 Pas en rapport avec le fait de faire du fromage, donc inutile (3) ; pas un cours qui correspond le plus à notre formation (1) ; va pas me servir dans ma vie professionnelle mais plus personnelle, ouvre sur autre chose (donc intéressante) (2), mais plus de mal que dans d'autres matières (1) Le sujet : intéressant ou non selon les cas, mais pas en rapport avec le fromage ou l'agro-alimentaire ; peut quand même avoir un lien avec le monde du travail (1) TEC-CDI : Evoquée par 3 étudiants sur 15 CDI : Utile – comment chercher au CDI – mais des jours à rien faire Communication : Pas trop à quoi ça va servir mais nous ouvre sur autre chose, nous sort du fromage (1)		ESC : On a à organiser des choses (1) On a présenter/préparer la soutenance des rapport de stage (c'était bien) Parfois on fait autre chose pendant le cours (réviser une interro) CDI : Faire un dossier (2) qui sert à rien (1) sur une AOC à décrire; se serait intéressant de le reprendre en deuxième année alors qu'en première année on l'a pas super bien pris – maintenant on connaît un peu plus (procédé de fabrication) Français : On a à organiser des choses (1) On fait de la réflexion (1)	L'enseignant qui a un parti pris sur le sujet L'enseignante qui se plaint de trop travailler L'enseignant avec qui ça passe bien, qui est compréhensif, on peut bien parler (2)		ESC : C'est souvent en fin de journée (1) TEC : deux séances auraient suffi au lieu de passer des jours et des jours sur un dossier	Les notes (en français) (« ça va pas ») (2) On apprend à bien parler devant les autres, à faire un power point (1)-intéressant dans la perspective professionnelle.
Anglais / LV		Evoquée par 6 étudiants sur 15 C'est scolaire ça va me servir (mais pas pour autant que je prends le temps de le travailler)					Plus d'heure que dans les matières technologiques – anormale au regard de la finalité du diplôme et des compétences qu'on est censé acquérir. Il en faut mais pas autant // mais à l'inverse il en faut suffisamment (si problème lié à pas de prof)	Permet de ne pas être perdu en stage Les notes (« des matières où ça va pas »)(2) Si pas assez de cours, ça pénalise pour les formations après le bac.
Mathématiques / Informatique		Evoquée par 10 étudiants sur 15 (informatique : 0 étudiants sur 15) Certains contenu sont peut être utiles (les fonctions, les équations, les intégrales) : base de calculs qu'on a à réaliser dans le milieu professionnel ; mais d'autres inutiles (les statistiques) – je n'ai vu personne s'en servir en entreprise (1) ; fait pas partie des matières qui « tomberont » dans notre vie professionnelle – on ne voit pas trop l'intérêt (1) Fait partie des matières « qui sont en générale » Si on a déjà fait beaucoup de math au lycée ne nécessite pas beaucoup de travail- Les contenu pas adapté à notre niveau (si on a fait S) (2) et ce n'est pas très « stimulant » (1) ; on reste sur ses acquis (1) Certains contenus (statistiques) pour lesquels c'est plus difficile (1) ; qui sont plus ou moins intéressants (2) Les cours sont liés les uns aux autres et si on arrive pas à suivre dans un on est largué		On fait des exercices en théorie mais faudrait aller dans la halle parce que sinon je vois pas, je visualise pas les choses – au tableau t'as pas l'impression qu'il y a un intérêt J'ai refais les exercices en reprenant les corrections et en essayant de faire ma méthode – celle de ma sœur – j'apprenais ma méthode	La méthode de travail de l'enseignant (qui nous perd) (1) – des cours pas très clairs donc je suis allé chercher les cours sur internet (1) Même en demandant au prof j'ai pas compris (1)		Il en faut (même si ça ne me plaît pas)	Les notes (6) Les facilités/difficultés sont fonction du parcours antérieur (3) – ça sert à rien de travailler (résignation) (1) Fière de réussir à maîtriser les connaissances que tout le monde maîtrise pas

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
PIC		Evoquée par 5 étudiants sur 15 (1 étudiant évoque le projet sport) coût du projet - faisabilité		C'est à nous de nous débrouiller, après on est responsable de ce qu'on fait, on est autonome Le contenu du projet (prendre des RDV ; faire des jeux et emmener les enfants dans la maison de retraite) (2) ; avec des contraintes financières (1) – utile peut être pour sa vie professionnel mais aussi pour sa vie personnelle (1) Le travail en groupe, pas toujours évident (« faire des concession sans se faire avoir » ; tout le monde pas toujours à fond – toujours les mêmes) (3) ; mais permet parfois de diminuer les tensions quand on doit travailler ensemble (1)	Le prof : plus ou moins présent selon les groupes (1) Les autres membres du groupes (qui travaillent plus ou moins) (1)	Il a rien vu, je ne sais pas comment elle a noté (1) L'évaluation injuste de l'enseignante par rapport à ce qu'à fait l'étudiant (1)		La notes (2) Apprendre à appeler des gens, à prendre des rendez-vous à mener un projet avec des contraintes financières (1)
Dispositif global	Le diplôme prépare à l'agro-alimentaire et on a le choix de la taille des entreprises (1), des secteurs et des fonctions (beaucoup de possibilités) Savoir gérer une fabrication (2); transformer du lait et savoir le vendre (2) ; gérer les problèmes (1), une équipe (1), une entreprise (2) avec les aspect économiques ; travailler en équipe Préparer à un métier : fromager ; être technologue (conseil en entreprise) ; à plein de métier cadre, opérateur, agent de maîtrise, dans un labo... Préparation à l'examen final Avoir le BTS pour poursuite d'étude (1)	Un BTS très « scientifique » et très pratique (1) – plus difficile qu'on ne s'attendait (2) le niveau qui est attendu est élevé (1), surtout dans les matières scientifiques C'est un BTS, c'est essentiellement théorique (par rapport à un CS) – ou alors le faire en alternance (regret), mais plus difficile car voir le même programme mais beaucoup plus intensif (1) Des matières générales qui m'ont pas vraiment plu (math,...) des matières techniques, spécialisées en fromagerie qui m'ont plu (GI) Les cours « appliqués » c'est l'essentiel de ce que dois savoir un fromager – la technologie laitière . Comprendre comment on passe du lait au fromage (3) les mécanismes (2) ; l'affinage et les processus (protéolyse, enzymes, bactéries, fraction azotée...) Étendre les domaines de fabrication au-delà du fromage (4) – le lait c'est pas que le fromage ; d'autres laits (chèvre) (1) ; pas cohérent avec l'option « on est en option laitière et pas en option fromage » Étendre à d'autres produits alimentaires – regrette que trop ciblé lait (1) avoir des contenu qui n'ont rien à voir avec l'agro-alimentaire et le fromage (1) La répartition des matières : pas logique d'avoir plus d'anglais que de technologie au regard de la finalité professionnelle Le stage en entreprise (2) et les séances à l'atelier (1) et même les cours de technologie, le MIL(1), les visites, les rencontres avec les anciens (1) donnent une représentation des emplois, entreprises, du métier...de ce qu'ils veulent faire ou non. Le stage permet de se rendre compte qu'en fin de première année on ne sais pas grand chose (2) On apprend les différentes filières, c'est pour ça que ça paraît compliqué mais en fait ça l'est pas (1) On nous demande de savoir beaucoup de chose (sur le plan technique) mais je suis pas sûr qu'au regard de la réalité des emplois qu'on occupera, on en aura besoin (3); ils demandent trop aux gens au niveau du contenu alors qu'on est que en BTS et je vois pas l'intérêt pour le métier, plutôt pour poursuivre ses études ; Pas toujours bien adapté au niveau du contenu au regard de la réalité des emplois (variable selon les pays) – on nous forme pour être des super technicien alors que j'ai l'impression qu'on sera ouvrier avec pas trop à réfléchir au regard de ce que disent les anciens, des stages : « c'est une bonne formation pour le métier qu'on veut nous apprendre, le métier de fromager. Après je sais pas s'il est toujours bien adapté. Enfin j'ai l'impression qu'on nous forme comme si on allait être des super techniciens et comme si on allait gérer des fabrications. Et pis finalement on se rend compte que, ils nous disent que tous les emplois qu'on va avoir à la sortie c'est des simples ouvriers, qu'on va faire tout le temps la même choses pis pas trop réfléchir à ce qu'on fait. Mais c'est vrai que pour ça on sait jamais trop où se mettre. Nos profs nous mettent vraiment en valeurs alors que on a l'impression qu'on va sortir et qu'on va pas tant que ça » // en BTS on n'est pas seulement des exécutants comme en CAP-BEP, on doit mobiliser la théorie pour agir (1) ; mais on apprend dans le détails et après ça dépend si on est dans l'industrie automatisé à appliquer des recettes sans avoir à réfléchir ou si on est producteur fermier où c'est utile (1) La première année j'ai tout découvert (1) ; des choses nouvelles (3) ; un secteur que j'ai découvert ; une filière beaucoup plus claire ; // la première année du rabâchage de ce que j'avais fait dans ma formation précédente, en moins poussé lors du BTS – les cours, les TP des matières techniques (Bta) Plus intéressé en deuxième année (après le stage) ; tous les cours commencent à se recouper en deuxième année ça fait plaisir, on voit l'inclusion (2) ; beaucoup plus « appliquée », beaucoup plus tourné vers le	L'atelier – du matériel de qualité (donc on ne se plaint pas) (2) Les films, les conférences (donne envie de faire ce métier)	Une formation tournée vers l'industriel, le rendement (cf. atelier) et moins vers l'artisanal (1) Les stages sur les ateliers occupent une grande place dans le discours. L'articulation des cours de technologie avec les séances où on fabrique nos fromages à l'atelier - « l'harmonie théorie-pratique », les cours de technologie apportent le complément à ce qu'on fait à l'atelier, au fur et à mesure des cours on comprend ; on mettait en pratique tout ce qu'on a appris – permet de comprendre l'utilité de ce qu'on apprend en cours, de faire le lien, en particulier avec les matières techniques (technologie, microbiologie, GI, biochimie). pas un TP bideon parce que produit vendu ; pas des TP dinettes comme dans d'autres formations - IUT ; on a l'impression de servir à quelque chose quand on fabrique des yaourts à l'atelier rend les choses plus concrètes – pas comme quand on étudie une rivière, où ça paraît abstrait (pas de production concrète ?) (1) Demanderait de plus rencontrer des professionnels pour partager leur expérience La « pratique » m'intéresse - si je pratique je comprends et je retiens – pas les cours (1) ; surpris qu'on ait autant d'atelier en deuxième année (1) Plus de responsabilité en deuxième année (1) mais surtout sur les ateliers Le stage en entreprise est important et ils en parle beaucoup – c'est le premier stage pour certains, une découverte de l'entreprise (1) – permet de mieux comprendre ce qu'on nous fait apprendre et accroît l'intérêt pour comprendre des détails (1) ; donne confiance en nous (1) ; permet de se rendre compte que l'école c'est pas l'entreprise – ce qu'on attend de nous en entreprise Difficulté à revenir après le stage parce qu'on a découvert le monde du travail et qu'on y était bien ; parce qu'on a très peu de temps pour se remettre de la fatigue du stage – souffler un peu (surtout quand on est parti à l'étranger ou qu'on a fait 3 mois d'un coup au lieu de faire en 2 parties) ; parce que le stage s'est mal passé et nous a « dégouté » du métier et donc de la formation (1) en n'ayant pas forcément beaucoup travaillé (du mal à fournir un travail constant) Beaucoup de travail - Le travail scolaire à réaliser en dehors des cours - « les devoirs » (2), on en a tout le temps (1) ; beaucoup de travail personnel, beaucoup d'heures de cours et beaucoup de pratique (on se croirait presque en prépa) (1) – dur au niveau physique et mental et certains craquent (démission) Beaucoup de travail en début de deuxième année, au retour du stage (4) Parfois trop de choses à la fois, on pète les plomb (2), on a l'impression qu'on ne va pas y arriver, on n'a plus envie de travailler, on est limite à quitter la formation (1) l'accumulation des rapports, des semaines de TP-fatigant et dur moralement- m'a démotivé (2) – surtout quand on a rendu le rapport de stage ; beaucoup de rapport à faire long et ennuyeux/répétitif ; on dort peu pour pouvoir faire tout ce qu'il y a à faire – le problème c'est qu'après il faut rester éveillé en cours (1) Un enchaînement de semaine à l'atelier et de TP – crevant au niveau mentale et physique (1) Les permanences qui diminuent les vacances et le temps où on peut se reposer (impacte sur notre travail-on fait plus rien du week-end) ce qui fait de longue période sans s'arrêter (2) Les emplois du temps où on réunit plusieurs séances d'une même matière sur une semaine (intérêt pour avoir le sentiment d'apprendre : inconfort de faire toujours la même chose) (2)	Les profs vont dans les entreprises et connaissent bien le milieu professionnel – c'est essentiel pour la qualité du BTS parce qu'ils adaptent certains contenus à ce qu'on attend de nous dans les entreprises (1) Un enseignement de qualité (1) Les profs qui sont disponible en dehors des heures de cours (1) « ils prennent du temps pour nous » Un bon contact avec les profs (proches de nous) (3) qui nous considère comme des humains et pas seulement sur le côté prof (1) Les premiers temps on te montre les bons côtés (découverte, tournois sportif, balade) mais une fois que tu as signé les profs mettent vraiment en valeur le diplôme ce qui peut être trompeur au regard de la réalité des emplois qu'on va occuper (1) Des enseignants qu'on croit sympa et qui te « cassent » au conseil de classe (changement de discours des enseignants en fonction de à qui ils s'adressent) (1) Ce que disent de nous les enseignants, avec un discours qui change selon à qui ils s'adressent : un enseignant qui dit qu'on n'est pas fait pour le BTS, qu'on l'aura pas – alors qu'elle ne nous a pas en cours (1) ; l'injustice du discours qu'ils tiennent sur nous et nos résultats au regard du discours qu'ils tiennent sur d'autres étudiants ; des enseignants qui ne tiennent compte que des résultats scolaires et pas du sérieux (peu absente), du travail à l'atelier(1) Les profs qui te mettent la pression par rapport aux examens (2) Impression qu'ils se servent de nous (sur l'atelier) et qu'il n'y a rien en retour (des visites...), surtout au regard de ce qu'on d'autres formations ; Le manque de reconnaissance /respect dans la manière dont certains s'adressent à nous, même après 2 ans (1) Un acteur du dispositif scolaire qui a joué un rôle dans le maintien de l'engagement pour un étudiant à travers les échanges qu'ils ont eu avec l'étudiant à un moment donné. On en parle entre nous (3)	Fier de ce métier (6) – surtout en tant que fille, en parle avec ses parents, amis (4) – mes parents, frères sont fiers que je prépare ce métier (2) ; on vu tout ce qu'on avait, tout ce qu'on pouvait faire et sont contents (1) D'autres élèves qui se moquent de moi en terminale S parce que j'allais faire un BTS Lait (pas connu vers chez moi) – mais je leur disais qu'il y a des débouchés Les autres de la classe avec qui on parle de la formation ; les autres avec qui on parle des autres formations, de l'après BTS , du métier... Fier de faire un BTS Lait (2) – surtout au regard de mon parcours scolaire antérieur fier de faire un Bac+2 (2) mes parents sont fiers parce qu'ils n'ont même pas eu le bac ; fier d'avoir mon BTS (2) ; Un examinateur de l'EPI qui a une réputation qui fait peur. Une école reconnue (1) ; à l'EPI et en stage on représente l'école (1) (fierté) de parler des produits de la région (AOC) quand le je les vends (compare à ce qu'elle à fait en MIL innovation où elle était contente de devoir parler de son produit) Faudrait que je remercie les profs mais il y aura les délégués et ils vont se foutre de moi.	Passer une ou deux semaines sur chaque atelier permet de voir ce qui plaît le plus en terme de produit, de technologie ; savoir si être responsable d'autres personnes nous intéresse (2) Pas avoir été assez sur la salle pour avoir le sentiment de maîtriser les fabrications c'est passé vite (2) On n'a pas l'expérience de l'entreprise (par rapport à un BTS alternance – 3 mois en entreprise c'est pas grand chose (1)	Beaucoup de connaissances acquises ; on a appris beaucoup de choses ; c'est complet (fromager, sociologue, historien, technicien, on doit être rapide, on doit réfléchir) – c'est « dur dur mais intéressant » on continue d'apprendre donc on se sent encore élève (1) ; « des pierres posées sur un édifice » ; des automatismes au niveau fabrication (1) ; du rythme en stage ; On acquiert une rigueur de travail (dans les ateliers) (1) Découvert le fromage, le secteur fromager (3), le métier de fromager ses intérêts et contraintes (tous) ; la fabrication, l'affinage dans les grandes lignes ; des trucs de base sur toute les contaminations qu'on entendait à la télé ; la filière est beaucoup plus claire dans ma tête ; Permet d'envisager différemment ses expériences précédentes (stage, travail d'été dans des fromageries) Intéressant d'apprendre tout ça mais une fois qu'on est en entreprise on s'en sert plus. Des connaissances complémentaires par rapport à son BTS précédent, qui donne un recul critique On apprend plus sur le tas, à la halle que en cours (1) ; appris l'essentiel surtout en pratique, à la halle et en stage et les cours de technologie. ce qu'on a réussi à l'atelier donne une idée de ce dont on est capable (gérer une fabrication, encadrer quelques personnes), même si plusieurs ne sont pas sûr d'être capable de gérer une fabrication à la sortie du BTS (2) ; Pas sûr de pouvoir aller vers d'autres fabrications que les produits laitiers parce qu'on n'y connaît rien : on a les bases mais on sait pas ce qui

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Dispositif global (suite)		monde du travail ; Parfois le niveau est trop facile, ce n'est pas stimulant ; il y a beaucoup de répétition des mêmes choses, du descriptif (par exemple du matériel, de son fonctionnement) (1) On a l'impression que pousser les choses, aller dans les détails, ça sert à rien (permet pas d'obtenir de meilleurs résultats)		<p>Une organisation des enseignements pas toujours cohérente (2) : un certificat 6 mois après la fin du cours (1) ; des moments où il y a une accumulation de beaucoup de travail en même temps associé à nos journées de cours chargés (3) surtout au retour du stage en deuxième année ; on regroupe beaucoup d'heures d'une « matière » sur une semaine et après on l'a plus pendant plusieurs semaines (c'est mal réparti) ; pas d'interro pendant plusieurs semaines et tout d'un coup plusieurs interros et CCF la même semaine.</p> <p>Pas la même forme de travail qu'au lycée, moins théorique, plus de la réflexion et toujours sur le même sujet donc moins besoin de travailler tout le temps – avant c'était surtout du cœur et de la logique en math (1) – ça avait moins d'intérêt, il fallait juste apprendre pour apprendre, alors que là c'est apprendre pour comprendre (1).</p> <p>Beaucoup de travaux en groupe (ce qui change par rapport au lycée) : bien pour profiter des connaissances des autres, mais pas facile de travailler en groupe</p> <p>C'est à l'atelier et en projet PIC qu'on nous donne des responsabilités (2) ; nous font d'autant plus confiance qu'on est en deuxième année (1)</p> <p>Les rapports de TP qui servent à rien et seront rangés au fond du placard (1) ; Les rapports de TP barbant : des formes à respecter, des définitions qu'on répète pour la 20ème fois – l'aspect répétitif ; Pour tout ce qui est rendu de rapport, ils nous donnent une date butoir et on est responsable de le rendre ou pas – c'est une relation de confiance. (1) Obligé de s'organiser durant les TP de prendre des initiatives (pas comme les TP de terminale où on peut compter sur les autres. Faire plus sérieusement les rapports me prépare pour l'année prochaine où il y aura beaucoup de travail, de rapport.(1)</p> <p>Réussir à s'organiser pour ne pas tout faire à la dernière minute (2)</p> <p>La forme scolaire habituelle, sans vraiment de surprise : « Du cours, de la scolarité, transmission de connaissances. » ; j'aime pas l'école – quand on rentre on a toujours quelque chose à faire (devoirs) même pendant les vacances ; quand on est lassé des études parce qu'on y a déjà passé beaucoup de temps (redoublement ; deux BTS) (2) ; je le ferai en alternance pour avoir quelque chose qui bouge plus – pas être assis sur une chaise à se faire bercer par un prof - en allant en entreprise puis en cours, ça permet de varier, on ne voit pas toujours les mêmes choses, ça permet de souffler, un peu des vacances (1) L'oral je panique, j'ai du mal (2)</p> <p>Etre délégué donne des responsabilités</p>	<p>Tous les étudiants à qui ça ne plaît pas ils s'en rendent vite compte Surpris par le fait qu'il y a beaucoup de filles dans la formation alors que c'est un métier difficile</p> <p>J'en parle (un peu) à l'extérieur, avec mes parents du métier qu'on prépare, de la fabrication des fromages parce qu'ils n'y connaissent rien – des fois c'est amusant/plaisant de leur expliquer des choses mais ça va pas loin (8), il faut expliquer avec des mots simples (pas techniques), de leur ramener des fromages (4) ; ; avec mes parents qui savent que ça ne me plaît pas (1).: je motive mon petit voisin pour qu'il vienne ici (1)</p> <p>J'en parle avec mon oncle qui est fromager ; un ami fromager ; cousine qui est dans l'agro-alimentaire ; avec mon père qui est fromager (compare ce qu'il voit en formation et ce qu'il y a dans l'entreprise de son père) c'est plaisant de lui apprendre ce que je sais (1) ; avec mon père qui est président de coopérative et ma sœur fromagère (1)</p>			<p>se passe vraiment, même si ça restera gérer un atelier, un procédé, c'est la matière qui change.(1)</p> <p>On apprend une manière de travailler très poussée vers le monde professionnel (1) Prépare mieux qu'un IUT à la vie professionnelle, mais ça reste l'école On apprend tout au long des deux années et les différentes matières apportent leur « grain de sel » (1) – maintenant tout se recoupe (2)</p> <p>On est plus mûr, plus sociable (2), je parle plus (2) – lié au stage qu'on a fait loin de chez soi (1), avec des personnes qu'on ne connaissait pas, au travail en groupe à l'atelier Plus à l'aise pour les oraux en classe (2) on apprend à bien parler devant tout le monde (1) J'ai appris à moins bavarder en classe, à plus m'intéresser (1)</p> <p>Apprendre à travailler en groupe (surtout en stage) (1)</p> <p>Faire une nuit blanche pour un rapport, pour les études, j'y arrivais pas et là je l'ai fait.</p> <p>Certain se découvre une passion ou un intérêt pour le métier (4) : « Avant je mangeais pas de fromage. Je sais pas quand ça a été le déclic, que du fromage frais qui avait pas de goût, du ST Morret ou du Boursin. Maintenant j'aime le fromage, je mange du fromage, je fais du fromage. Je vis fromage »</p> <p>Cela transforme leur rythme de vie : avant ils se levaient tard, maintenant ça ne leur fait rien de se lever tôt ; J'en voulais moins, j'étais plus mou, moins nerveux, je faisais de moins grosses journées.</p> <p>Se sent plus ou moins prêt à travailler (par rapport à leurs expériences du travail, en stage, sur les ateliers)(3) // pour l'instant on se sent encore étudiant et pas professionnel</p> <p>Avoir réussi (scolaire - CCF)</p>

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Dispositif global (suite)								<p>pendant ces deux ans (5) alors que reprise d'étude (1) en n'ayant pas forcément beaucoup travaillé (4) (du mal à fournir un travail constant) // les mauvais résultats scolaires (3) alors qu'on travail beaucoup (1) Avoir réussi à ne lâcher dans aucune matière même quand les résultats n'étaient pas bons(1) ; j'aurais pu avoir de meilleurs résultats en travaillant plus (2)</p> <p>Des coups de speed quand il y a une interro le lendemain (donc on travaille)</p> <p>Avoir un bac +2 (je pensais pas être capable) (2) Avoir le BTS (4) – l'angoisse de l'examen qui oblige à « se doper »(1) ; avoir le BTS avec une mention ; l'EPI qui approche, c'est le flip de l'examen (2) ; la pression pour la fin quand on n'a pas eu des super résultats à l'EPI (1) L'examen, principale chose qui motive parce qu'on n'a pas envie de refaire une année (2) ; l'EPI que l'on attend avec impatience car il marque la fin des deux ans du BTS (1)</p> <p>Des facilités/difficulté du BTS en lien avec les difficultés/facilités dans certaines « matières » en fonction du parcours scolaire antérieur et des capacités qu'on s'attribue ou non (5) – notamment dans les matières générales (math, français...) ; avec le travail fourni qui est limité.</p> <p>J'ai gagné en maturité dans la façon de se comporter dans les travaux de groupe (je m'affirme plus) ; je travaille plus « intelligemment », priorise ce qui est important (la priorité au travail scolaire sur les loisirs)</p>

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Environnement de formation – Situations extrascolaires	C'est le système lycée et on est bien encadré (absence...) pas comme à la fac (2) mais pas toujours juste entre les élèves ; Le système lycée (les absences, les mots...) C'est un lycée comme un autre Les emplois du temps variables qui changent par rapport aux emplois du temps fixes des lycées que je connaissais. La disponibilité des enseignants en dehors des cours et leur présence qui permet de les voir quand on a des projets en cours.	Le travail scolaire important en dehors des cours qui empêche de faire autre chose (sortir...) (2)// le week-end où on préfère sortir et on n'a pas trop envie de travailler (toujours quelqu'un qui appelle ou passe) // pas rester enfermer – aller réviser dehors et faire autres choses pour couper (photos, Snow board...) Faire la fête, les soirées (beaucoup en première année moins en deuxième ; plus ou moins selon les étudiants) dans ou en dehors de l'établissement (3) Les sorties avec les amis (1) ; sortir le week-end Etre à la résidence avec les autres - 24h/24 La difficulté à s'intégrer (au départ) dans un nouveau groupe (1) Petite école, conviviale tout le monde se connaît, on va boire des coups avec les profs – ambiance familiale (1) ; bien d'avoir des relations proches avec les profs (1). Permet de faire des activités extrascolaires avec certains profs (on passe des soirées avec des relations différentes de prof-élève) : club photos -exposition photos (1) (1ère fois que l'on part de chez les parents) Partir de chez soi et revenir juste aux vacances – difficile au départ (2) ; on rentre souvent puis moins après (1) ; force à mûrir : faire sa lessive, à manger (le week-end) (1) ; Apprendre à se débrouiller seul quand on part de chez soi Rassurant de savoir qu'on n'est pas trop loin et qu'on peut rentrer en cas de problème (1) Venu à l'école parce que pas loin de chez moi. Etre maître au pair (2) pour avoir un peu d'argent et pouvoir aider les parents à payer les études ; aider les plus jeunes dans leurs devoirs ; mais ils faisaient le bazar et on pouvait pas travailler pour nous (!) La découverte de la région (2) La participation à des activités associatives (2) Des activités culturelles Aller à la chasse, à la pêche – une passion qui ne me laisse pas trop de temps ; faire du bois, des travaux pour retaper une maison, de la mécanique... faire du vélo, aller courir et pas rester coller dans sa chambre pour travailler même si ça permettrait d'avoir de meilleures notes. Bouger aux vacances, le week-end pour aller se promener, découvrir des régions. La copine (1) ; les attaches (familiale et copain) dans une région Le père (3), la sœur (2), les amis (1) sont des repères (positifs ou négatifs) à travers ce qu'ils font / ont fait sur le plan professionnel et/ou scolaire. Travailler le week-end pour payer en partie ses études (1) ; ou travail durant les vacances qui permet de comparer avec les emplois visés par le BTS Travailler dans une fromagerie pendant les vacances (permet de comparer à ce qu'on voit/faît en atelier, en stage) (2) ; aider son père dans certaines tâches de l'exploitation agricole (traire les chèvres ; découper la viande) (2) LE retour de stage, de la vie en entreprise et la difficulté à se remettre dans le rythme scolaire.						
« L'ambiance de classe »	Evoquée par 11 étudiants sur 15	L'ambiance de classe (1) qui évolue (se dégrade ou s'améliore selon les moments) (2) ; dans la classe ça va bien, ça s'est bien passé (2) ; bonne classe (1); conviviale (1) c'est plus un plaisir de venir en cours et se dire qu'on va être avec les collègues (1) ; à force on se connaît. Si on a un problème, on peut compter les uns sur les autres (1) j'ai eu de problèmes avec personne // Mais passe mal avec certains (1) ; des tensions entre moi et une autre (2) (ce qui m'a « blessé ») (1) ; des personnes qui se trouvent écartées du groupe (2) Les relations parfois tendues/conflictuelles dans les tâches à réaliser (projets, atelier...) (certains qui prennent toujours les rôles les plus faciles) L'organisation en demi groupe qui fait qu'on ne voit qu'une partie de la classe régulièrement (1) des trucs injustes (1) ; la gestion du cas Alp, injuste, jamais en cours et ils l'ont pas assez bougé (1) Tog qui a démissionné (regret) alors que c'était un élève qui avait des facilités, mais il y a eu des histoires avec d'autres élèves de la classe (1) ; fier de l'avoir accompagné, d'avoir parlé avec lui (1). Sortir avec les autres / rester seul dans sa chambre ; je suis arrivé l'année dernière je cherchais pas à me socialiser parce que pour moi c'était du provisoire, même si j'aimais bien tout le monde et j'ai pas eu de problème (1) Parler avec les autres de la classe ou des autres classes (3) du stage, du métiers, des fabrications (souvent), des études après le BTS (3) ; parler aux autres des relations entre nous (1) La confiance des autres élèves qui viennent me demander quand ils ne savent pas (1) Les décalages liés aux différences d'âge (2), aux évolutions des personnes en particulier suite au stage (1) Les liens d'amitié qui se créent et qu'on voudrait conserver après le BTS (3) et qui évoluent au cours des 2 années ; // les amitiés pendant les études je sais qu'après on les perd alors j'y accorde pas trop d'importance (1) On devient plus « sociable » (1), on parle plus avec les autres pour pouvoir s'intégrer quand on ne connaît personne (1) (difficile au départ de s'intégrer)						

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Commentaires point par point	<p>Peu d'étudiants parlent explicitement des buts de chaque situation d'enseignement. C'est le cas pour les séances sur les ateliers. Pour les étudiants, elles les préparent à maîtriser les fabrications, mais aussi à l'EPI. Un seul dira que c'est « production-production », mais quelques-uns diront que cela dépend des ateliers et des moments. Les étudiants parlent des objectifs d'une seule situation d'enseignement «général», l'économie. Elle sert pour l'examen.</p> <p>En ce qui concerne le dispositif global, il prépare à un métier (fromager pour tous et technicien pour quelques-uns). Il vise en premier lieu à savoir gérer une fabrication, mais aussi savoir (la ?) vendre. Pour quelques étudiants, il prépare à l'examen final. Un seul en parle comme d'un moyen pour poursuivre ses études.</p>	<p>Le niveau conceptuel - « scientifique » du diplôme est pour quelques étudiants élevés par rapport à ce qu'ils imaginaient. Les étudiants jugent le dispositif de formation et les contenu des enseignements, en termes de cohérence avec les finalités professionnelles du diplôme.</p> <p>Au niveau global, si différentes situations leur donnent un aperçu des emplois visés, les étudiants ont des doutes sur le discours tenu par les enseignants qui mettent en valeur le BTS alors que d'autres discours (professionnels) ou ce qu'ils ont vu les amènent à penser qu'ils seront de simples ouvriers - « on ne sait plus trop où se mettre ». De ce fait, les étudiants jugent le contenu un trop « poussé » au regard de ce qui sera attendu d'eux dans les emplois, où il n'y aura parfois que peu de réflexion à avoir.</p> <p>Plusieurs étudiants regrettent la centration quasi-exclusive des enseignements sur le fromage et pensent qu'il serait intéressant d'avoir des connaissances concernant d'autres produits laitiers voire alimentaires – cela étant plus cohérent avec l'intitulé de l'option « industrie laitière » et non industrie fromagère.</p> <p>Tous les enseignements sont « jugés » au regard de leur utilité par rapport à la finalité professionnelle du diplôme (utile / pas utile). De ce fait, les enseignements « généraux » ne sont pas jugés utiles et sont évoqués par moins d'étudiants que les enseignements technico-professionnels ou technico-scientifiques. Au mieux, les enseignements généraux apparaissent à certains comme « de la culture général », qui permet de « sortir » de la fromagerie. Rien n'est dit du contenu « conceptuel » de ces enseignements. En mathématique, c'est la difficulté du contenu qui est centrale : trop facile pour certains, trop difficile pour d'autres en fonction de leur parcours scolaire antérieur.</p> <p>C'est la technologie « fromagère » qui fait l'objet de développement les plus importants et constitue la seule situation d'enseignement en classe évoquée par tous les étudiants. Elle est associée par tous à la fabrication des produits laitiers. Elle est essentielle car permet de comprendre la fabrication, ses étapes, mais aussi d'agir en fabrication (interpréter les analyses, savoir ce qu'on peut faire...) : la connaissance est abordé par beaucoup d'étudiants en tant qu'outil pour agir. Toutefois, les étudiants relativisent son utilité dans les situations professionnelles en fonction du type d'entreprise où ils travailleront : plus utile dans une petite structure peu automatisée où il faut réfléchir, peu utile dans une structure très automatisée.</p> <p>Quelques étudiant regrettent qu'elles ne soient centrée presque que sur les fromages et le lait de vaches. Ils auraient souhaité davantage d'ouverture vers d'autres produits laitiers et d'autres laits.</p> <p>Les étudiants disent que les cours de technologie sont plus « appliqués » en deuxième année. Le contenu sur les opérations unitaires et le matériel, vu en première année, est peu évoqué et jugé moins intéressant.</p> <p>Quelques étudiants décrivent certains points du contenu conceptuel abordé dans les disciplines technico-scientifiques (GI, microbiologie, biochimie). Quelques étudiants classe la chimie dans les matières « générales » car si le contenu aborde beaucoup la structure des molécules, il parle assez peu des réactions qui permettent la transformation du lait en fromage. L'intérêt dans la perspective professionnelle paraît alors limité.</p> <p>On peut noter que quelques étudiants place la microbiologie comme un enseignement « au service » de la technologie fromagère.</p> <p>C'est en deuxième année que ces cours, les enseignement techniques de microbiologie viennent recouper ce qu'ils observent en stage à l'atelier ou en entreprise. Ils établissent des liens. Les étudiants parlent du rôle essentiel des enseignants de technologie et des formateurs à travers les questions qu'ils posent, les choses qu'ils leur font remarquer, les lien qu'eux-mêmes établissent ou les discussions qu'ils engagent à propos de problèmes rencontrés sur les ateliers.</p> <p>Pour plusieurs, le contenu va trop dans le détail par moment, un détail qui n'a pas sa place ensuite dans les situations professionnelles.</p> <p>Toutefois, même quand les étudiants reconnaissent une utilité à un enseignement, cela ne signifie pas qu'ils vont le trouver « intéressant ». Les stages en atelier et entreprise sont les situations qui font l'objet du maximum de développement par les étudiants. C'est dans ces situations ou</p>	<p>Très peu d'énoncés renvoient aux ressources matérielles utilisées pour la formation autres que l'atelier. Rien sur les ressources utilisées en travaux pratiques de microbiologie ou biochimie. Un seul étudiant compare le matériel des TP de technologie fromagère avec le matériel utilisé en stage (pasteurisateur). Quelques commentaires concernent les films vus en technologie fromagère, ou encore les conférences. Ces dernières ressources sont vu comme moyen de donner accès à la diversité des situations professionnelles (ex : voir un atelier très automatisé comme ils n'en rencontrent pas). Les étudiants font quelques commentaires sur la qualité du matériel de l'atelier.</p>	<p>Les étudiants mettent beaucoup l'accent sur l'intérêt d'une harmonie entre enseignement théorique et « pratiques », entendus comme situations sur les ateliers technologique ou en stage (mais pas comme travaux pratiques des disciplines technico-scientifiques).</p> <p>Les travaux pratiques de chacune des matières « technico-scientifiques » sont peu évoqués par les étudiants. Un seul étudiant laisse entendre qu'il apprécie les tâches qu'ils y réalisent – étudiant qui souhaite s'orienter vers des emplois en laboratoire. La forme d'enseignement « travaux pratiques » ne semble pas mise en avant comme une forme suscitant un intérêt particulier du fait des tâches qu'on y réalise. Au niveau global, les travaux pratiques</p> <p>C'est en technologie laitière qu'ils sont le plus évoqués. L'étudiant parle de l'autonomie qui leur est laissée par l'enseignant. Peu parlent du contenu des travaux pratiques et rentrent peu dans le détail. Quelques-uns disent qu'ils permettent d'aller plus en profondeur, de « réfléchir à ce que l'on fait » (incidence de paramètres de fabrication). Ils permettent de fabriquer d'autres technologies que celles fabriquer à l'atelier.</p> <p>En génie industriel quelques étudiants évoquent une des dernières situation : une visite de l'atelier technologique durant laquelle l'enseignant leur a décrit et expliqué le matériel et posé des questions. Les explications concernant le matériel, sa description, son fonctionnement semblent difficiles à comprendre tant qu'on ne l'a pas visualisé dans l'atelier. Cette difficulté à établir une relation entre ce qui est abordé en classe et une réalité se retrouve dans le discours d'un étudiant à propos de l'économie d'entreprise : en première année, on parle d'entreprise, mais elle ne parvient pas toujours à comprendre parce qu'elle n'a jamais été en entreprise. Ces deux exemples tendent à montrer que ce qui semble évident à l'adulte parce qu'il en a une représentation (le matériel de transformation ; l'entreprise et son fonctionnement) ne l'est pas pour un jeune qui n'a encore pas vu ces éléments.</p> <p>Ecrire en classe est jugé lassant. Mais il semble que si le contenu est jugé intéressant, la forme pédagogique du cours magistral n'est pas rejetée par les étudiants (voir technologie fromagère). Ce qui ferait la différence serait un contenu directement référé aux situations professionnelles : exemple de problèmes rencontrés par les professionnels, description des matériels, technologie dans les entreprises...</p> <p>La structuration du cours (en microbiologie) Les situations sur les ateliers sont les plus développées. A la fois différentes des « TP bidons » habituels dans le milieu scolaire, parce que le produit est vendu et qu'on se rend compte de l'utilité de ce qu'on apprend. Mais d'une part toujours scolaire du fait de la présence de l'interrogation de fin de semaine et des rapports à réaliser. D'autre part différents des situations professionnelles du fait de la présence des formateurs qui laissent plus ou moins d'autonomie.</p> <p>Peu d'étudiants parlent des rapports de travaux pratiques (jamais pour biochimie, microbiologie) / d'atelier : vus parfois comme ennuyeux, répétitifs ou à l'inverse comme un moyen de revenir sur les fabrications réalisées.</p> <p>Plusieurs étudiants parlent des difficultés des tâches ou projets à conduire en groupe.</p> <p>Beaucoup d'étudiants parlent de la quantité de travail très importante à fournir en dehors des situations d'enseignement. Ils parlent de l'accumulation des rapports (stages, TP ...), projets, évaluation à certains moment de la formation (retour de stage). Ils parlent de la difficulté physique et mentale à enchaîner plusieurs semaines d'atelier et de travaux pratiques, de permanence qui limite leur temps de repos. Le retour de stage est un moment difficile parce qu'il s'agit de se revenir dans le monde scolaire avec des formes, tâches... différentes de celles de l'entreprise. Pour certains la difficulté est aussi d'ordre physique puisqu'ils n'ont pas eu de temps de repos entre première et deuxième année du fait du stage.</p>	<p>On trouve très peu de discours précis et développé sur les enseignants en dehors des enseignants/formateurs des disciplines techno-professionnels. Pour ces derniers, les étudiants mettent en avant et valorisent leur expérience du monde professionnel, leurs connaissances en lien avec les situations professionnelles et l'intérêt pour les emplois visés par le BTS. Un seul parle de leur diplôme (ingénieur – diplôme que lui-même semble viser ?). S'y ajoute des qualités « pour expliquer » (« clair », « précis »), pour gérer les situations de travaux pratiques (« sait où il va » ; vient toujours au bon moment et sait tout ce qui se passe ; nous force à réfléchir et à ne pas simplement appliquer un protocole).</p> <p>Au niveau de l'atelier et des travaux pratiques de technologie, les étudiants parlent aussi de l'autonomie que les enseignants leur laissent – favorable pour eux aux apprentissages.</p> <p>Les quelques commentaires concernant les autres enseignants concerne leur comportement (« il gueule beaucoup »), le respect des étudiants (il se moque de nous) De manière générale, les étudiants parlent aussi de la disponibilité des enseignants en dehors des heures de classe et du fait que certains enseignants ne les considèrent pas seulement comme des étudiants, mais comme des être humains.</p> <p>Une part des énoncés portent sur les autres étudiants (cf. relations entre étudiants), à la fois dans l'entraide qu'ils apportent et dans la difficulté à travailler ensemble.</p> <p>Les étudiants parlent des maîtres de stage, mais aussi des autres professionnels. Le point le plus évoqué est « l'ambiance au travail » (relations interpersonnelles). Certains étudiants parlent aussi de l'image du métier que véhiculent ces professionnels. Enfin quelques étudiants parlent du manque de connaissance de ces professionnels dont ils n'ont pas appris beaucoup.</p> <p>Enfin, les autres acteurs, ce sont aussi la famille et les amis à qui on peu rapporter des produits, expliquer certaines choses quand ils posent des questions. La famille est aussi évoquée en termes d'éloignement (au moment de l'arrivée dans le dispositif ou lors du stage).</p>	<p>Le jugement des enseignants est très présent dans le discours des étudiants. Il s'agit en particulier du jugement implicite (« la confiance ») à travers l'autonomie qu'ils laissent aux étudiants dans la réalisation des tâches. C'est aussi la justice et l'équité des jugements portés par les enseignants sur le travail réalisé par les étudiants.</p> <p>En ce qui concernent les professionnels rencontrés en stage, les étudiants parlent beaucoup de la confiance accordé quand ils leurs confie des tâches à réaliser en autonomie. Un point évoqué est aussi la reconnaissance exprimée ou implicite par rapport au travail réalisé – en stage mais aussi lors du concours de produit innovant (par le jury), ou encore à l'atelier.</p> <p>Le jugement de la famille, des amis ou d'autres personnes sur le diplôme préparé, la formation, les métiers visés apparaît aussi dans le discours.</p> <p>Deux élèves parlent de la reconnaissance de l'école dans le milieu professionnel</p>	<p>Les étudiants parlent des durée relatives des enseignement technico-professionnels jugée insuffisante au regard de celle des autres enseignements.</p> <p>A l'atelier, c'est le nombre de passage sur chaque atelier qui est jugée insuffisante.</p> <p>Quelques étudiants estiment le nombre de visite d'entreprises insuffisant..</p>	<p>Il y a assez peu de référence aux résultats scolaires dans chaque situation d'enseignement. On n'en retrouve peu en ce qui concerne les séances sur l'atelier et les enseignements et travaux pratiques de technologie laitière. C'est au niveau globale de la formation que la réussite scolaire, l'obtention du diplôme constitue des résultats sur lesquels les étudiants reviennent.</p> <p>Les étudiant mettent en lien les apprentissages qu'ils réalisent et difficultés d'apprentissage dans les différentes situations d'enseignement avec leur parcours scolaire antérieur. C'est en deuxième année que « la théorie et la pratique se superposent », entre les cours de technologie fromagère – voire de génie industriel ou de microbiologie – et la fabrication (à l'atelier et parfois en stage en entreprise).</p> <p>L'atelier occupe une place central car on y apprend à gérer une fabrication (savoir ce qu'il y a à faire, les étape, comment les faire, ce qui se passe aux différents étapes et comment agir en fonction de la situation). Les conditions obligent à prendre confiance en nous (autonomie). On apprend aussi la dimension sociale du travail (accepter les ordre ; prendre sur soi quand il y a des différents avec d'autres étudiants). Rien n'est dit de l'apprentissage de la dimension collective des tâches.</p> <p>Le stage est un moment important. On y découvre l'entreprise et son fonctionnement. On y apprend un rythme et des automatismes, les aspects physique du travail. Certains se rendent compte des limites de leur connaissances concernant la transformation fromagère dans les études qu'ils ont à réaliser ou les problèmes/situations qu'ils rencontrent dans les tâches confiés ou sollicitations des</p>

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Commentaires point par point (suite)		<p>à partir d'elles que les étudiants disent faire des liens avec les contenus conceptuels abordés en technologie laitière. Les étudiants constatent l'évolution entre la première année où ils font ce qu'il y a à faire sans comprendre et la fin de deuxième année où ils réfléchissent davantage. Peu de choses sont dites sur les contenus conceptuels abordés avec les formateurs des ateliers. Cependant, quand il y a un manque d'explication dans un atelier, les étudiants ont alors l'impression de ne faire que produire.</p> <p>Les étudiants ne donnent aucunes indications sur le contenu conceptuel abordé dans les travaux pratiques.</p> <p>Enfin on peut noter que deux étudiants parlent des connaissances qui leur ont fait défaut en stage pour mener à bien leur étude ou être capable de bien comprendre ce que les professionnels leur disaient, les problèmes de fabrication qu'ils ont observé... en lien avec la position du stage entre première et deuxième année.</p> <p>Les étudiants parlent aussi parfois de l'impression de répétition des contenus enseignés voire des manipulation réalisées en TP : répétition d'une formation à l'autre, d'un enseignement à l'autre, voire à l'intérieur d'un même enseignement d'une année sur l'autre.</p>						<p>professionnels. Selon les cas, les apprentissages techniques ou de « savoir-faire » sont plus ou moins importants. Enfin certains acquiert de la confiance lorsqu'ils réussissent à mener à bien les tâches.</p> <p>Les étudiants parlent du produits fabriqués, de la réussite dans les tâches à réaliser – dont la fabrication, dans différentes situations (Travaux pratiques de technologie, MIL, Stage en entreprise, atelier). Ils s'appuient sur cela pour évaluer ce dont ils se sentent capables ou non.</p> <p>Enfin, ils parlent aussi d'évolution de comportement dans les groupe (plus à l'aise avec les autres, moins se laisser marcher sur les pieds), dans leur rythme de vie</p>
Commentaires généraux	<p>Dans les situations d'enseignement les étudiants apprécient de pouvoir y mettre du leur dans ce qu'ils font : avoir de l'autonomie ; ne pas avoir juste à suivre ne recette / protocole ou avoir des matériel trop automatisés ; pouvoir proposer des idées (MIL innovation). Ils apprécient quand ils peuvent mettre en valeur ce qu'ils ont réalisé (ou appris) à l'extérieur du contexte scolaire : jury d'un concours d'innovation ; produits fabriqués à l'atelier qu'ils ramènent ; produits fabriqués en stage qu'ils vendent sur le marché. Un étudiant parle du sentiment d'être utile à quelque chose qu'il a ressenti en stage lorsqu'il remplaçait quelqu'un, et ne se contentait plus alors de « regarder » (faire une étude sur quelque chose).</p> <p>Un étudiant explique ce qui lui apparaît différent de l'enseignement général qu'il a eu jusque là. Dans ce BTS on apprendre pour comprendre, là où avant le bac, il s'agissait d'apprendre pour apprendre.</p> <p>Dans leur discours de plusieurs d'entre eux, la pratique n'apparaît pas liée qu'à la forme de l'enseignement (on bouge et on n'est pas assis à écouter) mais aussi à l'utilité de ce qu'ils produisent dans ces enseignements. C'est ce que traduisent les expression « TP bidons » ou « TP dinette » (expression reprise aux enseignants). La « pratique » c'est l'atelier et le stage en entreprise, bien plus que les TP de microbiologie, biochimie ou GI.</p> <p>Les diverses rencontres avec la fabrication de produits laitiers (atelier, stage en entreprise, travail d'été, film...) constituent des occasion pour comparer ce qu'ils observent. Les échanges entres étudiants amènent aussi ce type de comparaisons.</p> <p>Les évolutions ressentis par les étudiants ne concernent pas qu'un apprentissage de connaissances technologiques. Ils ressentent des évolution de leur manière d'être dans les groupes (moins de timidité ; plus d'assurance par rapport aux autres), dans leur vie personnelle (rythme de vie – comme se lever tôt).</p> <p>Le BTS et/ou le stage en entreprise est aussi le premier moment où certains quittent le giron familial.</p> <p>Ils parlent peu des situations extrascolaires (faire la fête ; avoir d'autres activités). Plusieurs disent la difficulté à concilier le travail scolaire avec ces autres occupations, ou alors la nécessité de lever le pied sur le travail scolaire.</p> <p>Les relations entre eux occupent une place importante dans le discours – les tensions ou au contraire les amitiés entre individus de la classe ; les difficultés dans les travaux de groupe</p>							

4. Annexe A.4.I.3.d. Processus de mobilisation et caractéristiques attribuées aux situations de formation dans le discours des étudiants des trois dispositifs

4.1. Tableau A4.I.3.2.d.1. : Synthèse des analyses de la totalité du discours sur les situations de formation : Mise en parallèle du discours des étudiants des trois dispositifs

Ce tableau synthétise les analyses les verbatim des étudiants des 3 dispositifs concernant différentes caractéristiques de l'environnement, du dispositif et de chacune des situations de formation. Il est issu de la mise en parallèle des 3 tableaux précédents (A4.I.3.2.a. à A4.I.3.2.c.).

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Commentaires point par point	<p>Le but du dispositif est plus explicite. Dans les dispositifs B et C, il s'agit avant tout de préparer à un « métier » (fromager) et aux tâches correspondantes. La préparation à l'examen apparaît elle aussi, mais très peu la poursuite d'étude. Dans le dispositif A, les finalités semblent avant tout la préparation à l'examen en vue de la préparation à l'orientation. La préparation à des emplois est plus diffuse même si elle est évoquée par certains étudiants.</p> <p>Dans tous les cas, les buts des différentes enseignements sont peu évoqués. Ils le sont davantage pour les enseignements techno-professionnels (Génie alimentaire, atelier). Le but du stage n'est exprimé, de manière indirecte, que par quelques</p>	<p>« L'utilité » des situations d'enseignement et des contenus au regard des finalité professionnelle est centrale dans le discours des étudiants des dispositifs B et C. Toutefois, l'utilité éventuelle sur le plan professionnelle ne suffit pas à créer l'intérêt ou à justifier la nécessité de l'enseignement d'une « matière »</p> <p>On trouve aussi le qualificatif « appliqué », mais qui prend un sens différent selon le dispositif. Dans le dispositif A appliqué signifie que le contenu d'un enseignement est en lien avec l'agro-alimentaire, les produits alimentaires, la fabrication - « appliqué dans les situations de fabrication ». Dans les dispositifs B et C, beaucoup d'étudiants semblent employer ce qualificatif pour signifier que le contenu est utilisable dans les situations de fabrication pour comprendre ce qui se passe et agir. Cela renvoie à une différence dans la conception de ce que sont les savoirs enseignés : savoirs à appliquer (pour décrire et expliquer comment on fabrique par exemple) versus « savoirs outils » utilisable dans l'action en situation pour fabriquer.</p> <p>On peut noter que dans les dispositifs B et C, la contextualisation d'un contenu ne suffit pas à transformer le regard des étudiants sur une situation d'enseignement qu'ils ne jugent pas ou peu utile (cf. l'anglais) et parfois même les surprend ou les lasse car ils en ont assez de n'entendre parler que de « lait ». On ne retrouve pas ce type de commentaire dans le dispositif A.</p> <p>Il y a aussi une aversion des étudiants pour l'apprentissage par cœur d'une quantité importante de connaissances – ce qui caractérisent pour eux certaines situations d'enseignements (microbiologie, biochimie, génie alimentaire / technologie laitière) Cependant, il semble que cet apprentissage soit moins pesant quand les étudiants considèrent ces savoirs comme des savoirs outils (d'autant qu'ils disent alors écouter davantage et donc avoir plus de facilités ensuite pour apprendre).</p> <p>Le génie alimentaire ou la technologie laitière sont les situations d'enseignement centrale des connaissances sur la fabrication des aliments. Mais, pour les étudiants du dispositif A, elle vise à connaître les machines, leur principes de fonctionnement. Dans les dispositifs B et C, elle vise à comprendre « ce qui se passe dans la cuve » - les processus sous jacent à la transformation. Dans ces deux dispositifs, la partie machine est renvoyé vers l'enseignement de première année (opération unitaire) jugé peu intéressant, et vers le génie industriel. Dans le dispositif A, le génie industriel explique quelques principes généraux de fonctionnement éloignés des situations professionnels.</p> <p>On pourrait dire aussi que les étudiants des dispositifs B et C</p>	<p>L'atelier est la principale ressource évoqué par les étudiants des dispositifs B et C, alors qu'il ne l'est presque pas par les étudiants du dispositif A. Ces derniers évoquent plutôt les machines utilisés lors des travaux pratiques de génie alimentaire, : constituent de ce point de vue le lien principale avec le monde professionnel : elles sont l'objet de médiation entre les deux mondes. Ces machines sont très peu évoquées chez les étudiants des deux autres dispositifs.</p> <p>Dans les autres situations d'enseignements, très peu de choses sont dites sur les ressources mise à leur disposition. Quelques-uns parlent des films et conférences utilisés en technologie laitière dans le dispositif C comme d'un</p>	<p>Dans les dispositifs B et C, les étudiants mettent beaucoup l'accent sur l'intérêt d'une harmonie entre enseignement théorique et « pratiques », entendus comme situations sur les ateliers technologique ou en stage (mais pas comme travaux pratiques des disciplines technico-scientifiques). C'est l'élément du dispositif qui semble permettre à beaucoup d'établir un pont entre ce qu'il voit en classe, sur le papier et les situations professionnelle, les tâches à réaliser. C'est ce qui leur permet d'appréhender le rôle des savoirs en situation professionnelle et donc l'intérêt des enseignement « théoriques » (aucun n'a dit que la théorie allait trop loin).</p> <p>Dans le dispositif A, les étudiants distingue « théorie » et « pratique ». Aucun ne fait référence à une situation qui aurait permis d'apprendre un contenu à partir des tâches réaliser ou de réaliser un tâche en s'appuyant sur un contenu conceptuel.</p> <p>La difficulté à établir une relation entre ce qui est abordé en classe et un éléments de la réalité des situations professionnelles (matériel, organisation de l'entreprise...) se retrouve dans le discours de beaucoup d'étudiant</p> <p>Quelques uns regrettent le nombre réduit de répétitions de certaines tâches (à l'atelier ou en TP) dans la perspective de l'EPI.</p> <p>Les étudiants ne parlent pas des tâches réalisées dans les travaux pratiques des situations d'enseignement technico-scientifiques.</p> <p>Dans les situations d'enseignement en classe, rare sont les cas où un étudiant parle des tâches qu'ils réalisent, en dehors d'écouter et de prendre des notes. Ces dernières tâches sont parfois lassante, mais ce n'est pas le cas lorsque le contenu de l'enseignement</p> <p>Par contre dans les travaux pratique de génie alimentaire (pour le dispositif A), sur les ateliers (dispositifs B et C) ou encore durant la réalisation des projet PIC (voir MIL ??), ces tâches occupent une place dans le discours.</p> <p>La nature des tâches réalisées focalisent donc leur attention lorsqu'il s'agit de tâches moins habituelles pour eux en milieu scolaire.(voire nouvelles) C'est par exemple le cas quand ils doivent « encadrer » d'autres groupes d'étudiants, réaliser une fabrication alimentaire, aller animer une séance avec des enfant pour leur PIC. C'est comme cela que je comprends leur intérêt pour des situations – peu fréquente selon eux – dans lesquelles ils réalisent des taches en autonomie avec la responsabilité de conduire un projet, une fabrication de A à Z.</p> <p>De même, la plupart des tâches scolaires données hors</p>	<p>LE discours précis sur les enseignants concerne peu d'enseignants et presque exclusivement les enseignants des disciplines technico-professionnelles.</p> <p>L'expérience du monde professionnel est une qualité remarquée par les étudiants des dispositifs B et C, mais pas du tout évoquée par ceux du dispositif A.</p> <p>Dans les dispositifs B et C, les étudiants parlent du rôle des enseignants de technologie laitière et des formateurs d'atelier dans la réalisation de lien entre ce qui est appris en classe et ce qu'ils font sur les ateliers. Les médiations mises en place par les enseignants de technologie laitière d'un côté : leur enseignement, tout en s'appuyant sur des connaissances disciplinaire technico-scientifiques, est très orienté par leur expérience des situations professionnelles, de la gestion des fabrication et des problèmes rencontrés ; et par les médiations assurées par les formateurs de l'atelier qui tentent d'imposer aux étudiants de réfléchir à travers leurs questions et évaluations formatives.</p> <p>Les autres enseignants sont caractérisés par leurs pratiques d'enseignement et, d'une manière générale, par leur proximité avec les élèves (disponibilité pour parler d'autre chose que de leurs enseignement ?). Les étudiants accordent une importance à ce que les enseignants portent un intérêt à ce qu'ils réalisent mais aussi à leurs préoccupations en dehors de leurs enseignements voire en dehors de la classe.</p> <p>Dans le dispositif B et C, quelques étudiants parlent d'autres acteurs (Dir adjoint, CPE, Dir de l'atelier)qui ont joué un rôle dans leur engagement dans la formation du BTS ou le maintien de celui-ci à travers les échanges qu'ils ont eu avec l'étudiant à un moment donné. A l'inverse, un étudiant reproche à un des acteurs de n'avoir aucune considération pour eux (à travers la manière dont il leur adresse la parole).</p> <p>Les étudiants des dispositifs B et C disent parler avec leur famille et amis de ce qu'ils font en formation, des emplois visés, de leurs donner des explications face à des questions</p>	<p>Le jugement principal évoqué est le jugement « scolaire » à travers les notes et les avis des enseignants et du conseil de classe. Il semble plus présent dans le discours des étudiants du dispositif A que dans celui des étudiants des dispositifs B et C.</p> <p>Chez ces derniers, les jugements portés par les formateurs des ateliers, par les maîtres de stages - prennent une grande importance sur ce qu'ils se sentent capable ou non de faire en situation professionnelle, même quand ils sont implicites à travers les tâches confiés.</p> <p>On retrouve cela à un degré moindre concernant le jugement porté par les enseignants de génie alimentaire en travaux pratiques pour les étudiants du dispositif A.</p> <p>LE jugement social sur le diplôme (BTS ; Bac+2) joue un rôle plus ou moins important chez plusieurs étudiants. Certains sont fiers de suivre un diplôme de BTS que leur parcours scolaire antérieur ne leur laissait pas espérer. D'autres considère ce</p>	<p>Beaucoup d'étudiants parlent du manque de situations d'enseignement « pratiques », mais surtout d'expérience en entreprise (stage) pour être prêt à s'insérer rapidement dans un emplois. Cela les amène parfois à regretter ne pas avoir fait le diplôme en alternance (surtout dans le dispositif A) ou à envisager leur formation suivante en alternance.</p> <p>Dans les trois dispositifs, les étudiants parlent du nombre de répétition insuffisant de tout ou partie des travaux pratiques ou fabrication qui seront à réaliser le jour de l'EPI (en lien parfois avec le nombre restreint de ces fabrications dans les ateliers).</p> <p>Ils parlent aussi du manque d'importance relative de ces situations « pratiques » au regard de l'importance des situations d'enseignement générales.</p>	<p>Les résultats scolaire constitue un but en soi dans le dispositif A, dans une perspective d'obtention du diplôme et de poursuite d'étude. Dans les dispositifs B et C, ils ne semblent pas constituer un but en soi ou pour la poursuite d'étude, mais plutôt dans la perspective d'obtenir le diplôme. Ils sont moins centraux dans le discours.</p> <p>Les résultats en terme d'apprentissages, dans les différentes situations d'enseignement ou au niveau global du dispositif sont peu mis en mots sauf, dans le dispositif B et C, pour les stages et mises en situations sur les atelier (biais ? Car ce sont les situations dont ils parlent le plus).</p> <p>Dans ces deux dispositifs, les étudiants parlent dans le cas du stage et de l'atelier de l'apprentissage de la pratique », de savoir faire, des automatismes, du rythme ; ils disent avoir appris à gérer une fabrication Un autre résultat concerne la confiance qu'ils ont dans leur capacité à faire face à certaines situations professionnelles. Enfin quelques un disent avoir appris à accepter de recevoir des ordre</p> <p>UN des résultats du dispositif B et C, pour les étudiants, est la « superposition » en deuxième année, de « la théorie et de la pratique ».</p> <p>Dans les situations de conduite de projet (PIC, MIL, Projet sportif) le résultats est avant tout ce qui a été réalisé et la satisfaction des commanditaires et/ou enseignants. Rien ou presque n'est dit de ce que l'étudiant a appris, et rien sur l'apprentissage de la démarche de projet, de notions relatives à la communication, à l'innovation (quelques étudiants parlent de ce qu'ils ont appris sur les thèmes des projet – par exemple l'environnement, les boissons énergétique...). De même, à l'atelier et en stage, le résultat c'est le produit fabriqué et la satisfaction du formateur, du maître de stage, des clients qui achètent le produit ou encore des amis à qui on le fait goûter.</p> <p>Quelques étudiants disent que Les travaux de groupe, le travail en groupe à l'atelier ou en TP? Les ont amené à changer de comportement vis à vis des autres, à s'affirmer et « ne plus se laisser marcher sur les pieds ».</p> <p>Enfin, à un niveau plus globale, quelques étudiants des dispositifs B et C disent avoir acquis plus d'autonomie vis à vis de leur famille</p>

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
<p>Commentaires point par point (suite)</p>	<p>étudiants, comme s'il allait de soi. Ils parlent de découverte de l'entreprise, d'apprentissage de savoir faire, d'apprendre la réalité du travail en entreprise...</p> <p>Pour les enseignement scientifique, il n'y a pas toujours de but exprimé. Toutefois, les étudiants du dispositif B et C semblent les considérer comme « au service » des situation d'enseignement technico-professionnelle. Pour les situations d'enseignement général, les quelques buts exprimés concerne la préparation à l'examen ou la poursuite d'étude, mais le plus souvent les étudiants disent « ça ne sert à rien » ou « on ne sait pas à quoi ça sert », exprimant d'une certaine manière l'incompréhension de la finalité des enseignement au regard de la finalité du diplôme.</p>	<p>évoquent aussi les contenus en terme de diversités des situations abordés (cf. le reproche de centration sur le fromage ; les référence à des entreprise +/- automatisées ; diversité des type d'entreprise – grand groupe versus coopératives...). Ils parlent aussi de l'extensivité des contenus abordés au regard des situations professionnelles visées (extensivité jugée parfois excessive quand on aborde la communication, les aspect économique... ou insuffisante quand on aborde les connaissances sur le monde agricole, l'affinage des produits, la vente). La référence à l'extensivité des situations dans les discours des étudiants du dispositif A concerne le management, la gestion des stocks, la relation avec les fournisseur et les clients. La diversité des situations professionnelles est évoquée à travers la diversité des produits et des machines abordés dans les enseignements. Enfin, dans le discours des étudiants du dispositif B s'ajoute la dimension historique et culturelle des produits et fabrication que l'on ne retrouve pas dans les autres discours des étudiants des autres dispositifs.</p> <p>La place du contenu conceptuel abordé dans les situation sur les ateliers est peu importante dans le discours des étudiants des dispositifs B et C. Cependant, ces situations sont centrales pour eux à travers les liens qu'elles leur permettent de faire entre ce qui est abordé en classe sur la technologie laitière et ce qu'ils observent: font sur les ateliers. Je note aussi que quand les explications sont insuffisantes sur un atelier, les étudiants on alors l'impression de n'être là que pour produire parfois sentiment d'être exploité comme main d'œuvre). A l'inverse si ces explication leur semblent inutiles (parce que sans lien avec l'action durant la fabrication?) elles passent pour du « blabla » qui fait perdre du temps pour la production.</p> <p>Les étudiants parlent des apprentissages conceptuels ou des manques en termes conceptuels durant le stage en lien avec leur thème d'études et peu en lien avec les tâche qu'ils ont eu à accomplir en fabrication, sauf dans quelques cas concernant la résolution de problèmes. Dans les dispositifs B et C, certains souligne les connaissances limités des professionnels rencontrés, (aucun les connaissances importantes ?).</p> <p>Dans les trois dispositifs, une seul étudiante parle de manière très brève du contenu conceptuel des travaux pratiques des enseignement technico-scientifiques. Nous pourrions l'interpréter comme, ils servent à appliquer le cours (dispositif A) / à apprendre des actions à réaliser pour faire des analyses, concevoir/assurer la maintenance du matériel (dispositif B et C)</p> <p>Le niveau scientifique élevé surprend beaucoup d'étudiant. Mais dans le dispositif A, ce jugement s'établit au regard d'autres situations de formation (prépa, IUT) alors que dans les dispositif B et C, c'est davantage au regard de la finalité professionnelle que ce niveau surprend et interroge. S'y ajoute dans le dispositif A, une évaluation de la nature et du niveau de ce contenu en fonction de ce qu'il permet comme orientation scolaire et professionnelle (dans des secteurs et des formation diverses). Dans le dispositif B et C, la nature du contenu (centré sur la fabrication fromagère) est évalué au regard des possibilité d'insertion professionnelle (l'absence de connaissance d'autres produits pouvant créer des difficultés si on veut s'orienter vers des entreprises les fabricants) – on retrouve ici l'utilité des enseignement. La facilité/difficulté relative aux contenus des situations d'enseignement est toujours mise en lien avec le parcours scolaire antérieur. La nouveauté d'un enseignement ou au contraire l'absence de nouveauté (l'impression de répétition d'une année sur l'autre, ou d'un enseignement à l'autre) joue un rôle dans la manière dont ils abordent la situation d'enseignement (comme en génie alimentaire ou technologie laitière pour certains).</p>	<p>moyen d'accès à une diversité de situation. Une étudiante parle des éléments mis à leur disposition pour calculer un coût de revient produit sur l'atelier. En dehors de cela on trouve quelques évocation des photocopiés, transparents et de leur usage par les enseignants.</p>	<p>classe (projet à réaliser, rapport de travaux pratiques ou d'atelier) sont abordée dans leur dimension productive . Peu d'étudiants parlent de ce qu'elles leur permettent d'apprendre et encore moins d'apprendre dans une perspective professionnelle.</p> <p>Les étudiants parlent beaucoup des difficultés à réaliser des tâches en groupe. Certains étudiants réalisent les tâches pour d'autres.</p> <p>Beaucoup parlent de l'accumulation de tâches scolaires hors classes (révision, rapports, rapports de stage...) à certaines périodes, qui sont des moments difficiles à vivre.</p> <p>Le rapprochement des taches réalisé avec les taches professionnelles concernent les travaux pratiques de génie alimentaire /technologie laitière, les stages en entreprise et, pour les dispositif B et C, les situations d'enseignement sur les ateliers. Certains parlent des calculs qu'ils doivent y réaliser ou des raisonnement à tenir pour ajuster ses actions à la situation (dispositif B et C). Quelques étudiants parlent de l'absence de problèmes dans les fabrications sur les ateliers. Dans le dispositif A, seules la conduites des machines, les produits fabriqués et diagrammes de fabrications, les dimensions sécurité et hygiène sont mises en perspectives au regard des situations professionnelles. Rien n'est dit des modes de raisonnements , du langage/vocabulaire utilisé dans les situations d'enseignement... et les raisonnements – face aux problèmes par exemple-, le langage... utilisés dans les situations professionnelles. On retrouve ce type de parallèle chez quelques étudiants des dispositifs B et C.</p>	<p>en lien avec l'agro-alimentaire ou ses produits... Cela semblent très peu le cas des étudiants du dispositif A.</p> <p>Rôle des autres étudiants : il y a une entraide dans la réalisation des tâches dans et en dehors de la classe. Pour certains, le fait d'être sollicité par les autres, de pouvoir les aider, leur répondre est valorisant et leur permet d'évaluer leur propre connaissances. Même s'il est parfois difficile de travailler à plusieurs.</p> <p>D'autres acteurs apparaissent dans le discours. C'est le cas en particulier des professionnels rencontré en stage – parmi lesquels le maître de stage. Ce que font les professionnels et comment ils le font permettent à l'étudiant de comparer et porter un regard critique sur ce qu'il fait ou ce qu'on lui a appris à l'atelier de l'école ou à l'inverse sur ce qu'il observe en entreprise (incidence sur la représentation de l'école, de l'emploi visé...). Pour les étudiants des dispositifs B et C, ils sont parfois aussi un repère – positif ou négatif - au regard de la vision du métier dont ils sont porteurs, de ce qu'ils ont réalisé (monter leur propre structure de production).</p> <p>Le point de vue exprimé par les ouvrier sur l'organisation mise en place par leur supérieur, par sa manière de gérer ses équipes... amènent les étudiants à réfléchir sur ces aspects du travail. Plusieurs étudiants expliquent le manque de connaissances apparents des professionnels (« ouvriers »). Cela leur donne parfois l'impression que ce qu'ils apprennent en formation n'est pas utile dans le travail ; une étudiante au moins s'interroge sur l'utilité du diplôme sachant que les professionnels embauchés n'en ont pas. A d'autres occasion, quand les professionnels se tournent vers eux pour leur poser des questions, les aider à résoudre des problèmes, ils se sentent valorisés.</p>	<p>diplôme comme un passage vers d'autres diplômes plus élevés. Enfin, un évoque le fait qu'il « cache » le fait de suivre une formation de niveau bac+2.</p> <p>Les étudiants n'évoquent pas la reconnaissance du BTS IAA dans le milieu professionnel de façon explicite. Elle l'est un peu à travers les débouchés important qu'évoquent les étudiants. Elle l'est aussi quand les étudiants parlent de l'incohérence entre une formation très complète et les emplois d'ouvriers auxquels ils seront peut-être contraints. Enfin quelques étudiants parlent de la reconnaissance de leur école (B et C).</p> <p>De même, les étudiants parlent du jugement des parents, amis ou autres personnes sur les emplois visés, sur les produits fabriqués (type de produit et qualité du produit). Aucun n'évoque de jugement de l'entourage sur l'industrie agro-alimentaire.</p> <p>Les maîtres de stage et les autres professionnels côtoyés jouent un rôle important à travers les tâches qu'ils confient ou non, l'autonomie qu'ils laissent ou non dans la réalisation des tâches, les jugements qu'ils portent (de manière explicite ou implicite) sur le travail réalisé.</p>		

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Dispositif global	Les étudiants des dispositifs B et C font de la préparation aux emplois dans la transformation laitière le but principal du dispositif qu'ils ont suivi. Dans le dispositif A, le but principal semble être la préparation à l'examen/l'obtention du diplôme en vue de la poursuite d'étude. Pour quelques étudiants des dispositifs B et C, le dispositif du BTS IAA par la voie scolaire reste un diplôme « théorique » au regard du même diplôme en alternance ou d'un certificat de spécialisation (étant donné l'importance des savoirs/disciplines enseignés ?) .	<p>Plusieurs reconnaissent cependant que les enseignements sont « concrets » et « appliqués », voire pratique. Que l'existence de situations d'enseignement technologique et d'enseignement sur les ateliers permet de comprendre l'utilité de ce qui est enseigné, de faire de certains contenus des outils pour agir (ce qu'on ne trouve pas dans le discours des étudiants du dispositif A).</p> <p>Dans les trois dispositifs, les étudiants parlent du niveau « scientifique » des enseignements qui leur paraît important. Le niveau semble peu cohérent à certains étudiants au regard des caractéristiques des emplois visés : tâches restreintes et demandant peu de réflexion. S'y ajoute une incohérence entre la richesse des disciplines abordés – des dimensions professionnelles envisagées dans le BTS - au regard de la pauvreté des emplois en terme de réflexion attendue, de tâches à réaliser, de dimension à prendre en compte. Mais dans les dispositifs B et C, les étudiants relativisent cette « pauvreté » des emplois en fonction du niveau d'automatisation de l'entreprise.</p> <p>Dans le dispositif A, ce niveau est jaugé au regard d'autres formations du même niveau (IUT, Classes prépa)</p> <p>Dans les trois dispositifs, la deuxième année paraît plus « appliquée » que la première année. Mais dans le dispositif A, « appliqué » signifie que les connaissances abordées concernent les produits alimentaires (là où elles étaient décontextualisées en première année). Les connaissances (biochimie, opérations unitaires, ...) sont « appliquées » à un produit, une fabrication. Dans les dispositifs B et C, « appliqué » signifie que ces connaissances deviennent des outils pour comprendre et agir dans les situations professionnelles (les enseignements « théoriques et pratiques se recourent »).</p> <p>Plusieurs étudiants des dispositifs B et C regrettent qu'il n'y ait pas d'ouverture -même limitée - vers d'autres secteur/produits alimentaires que ceux dérivés du lait. A l'inverse, les étudiants du dispositif A apprécie la diversité des produits abordés – en lien avec une indétermination quant à leur orientation professionnelle ? - mais certains en pointe aussi la limite : elle est en opposition avec les situations professionnelles (centrées sur un produits, un ou quelques matériels) et ne permettent pas de rentrer dans un niveau de détail suffisant pour préparer correctement à y faire face.</p>		<p>Les étudiants du dispositif A soulignent insuffisance des situations d'enseignement pratique pour se sentir prêt à travailler. Une étudiante pointent du doigt la forme « scolaire » que prennent les situations pratiques dans le dispositif A : il faut appliquer un protocole, alors que durant son stage, on lui a demandé de prendre des initiatives et de réagir aux variations des situations. Dans le dispositif B, c'est la quantité de situations « pratiques » au regard des situations d'enseignement générale qui est jugé incohérente au regard des objectifs professionnels du diplôme.</p> <p>Dans les trois dispositifs, les étudiants parlent de la quantité de travail demandé à certains moments de la formation. S'y ajoute, dans les dispositifs B et C, la succession de situation de travaux pratiques sur les ateliers, fatigante physiquement.</p> <p>Les étudiants parlent beaucoup des situations de stage en entreprises, d'enseignement sur les ateliers. Dans les dispositifs B et C, c'est là qu'ils ont le plus appris</p> <p>Les travaux de groupes sont vus comme une contrainte supplémentaire, mais très peu mis en lien avec des apprentissages dans la gestion des tâches collectives (au mieux on a appris à ne pas se laisser « marcher sur les pieds » par les autres).</p> <p>Dans les trois dispositifs, les étudiants parlent du format scolaire des situations (avoir des interrogations, des devoirs ; se sentir étudiant...), qui s'invitent même dans les situations d'enseignement sur les ateliers.</p>	<p>Les étudiants des dispositifs B et C parlent des connaissances du monde professionnel et des connaissances technico-scientifiques de leurs enseignants (pas évoquées dans le dispositif A)</p> <p>Tous parlent de la proximité avec les enseignants.</p>	<p>Les étudiants des dispositifs B et C semblent parler davantage de leur formation, des emplois visés autour d'eux. Est-ce en lien avec des personnes de leur entourage qui travaillent dans le secteur fromager ? Un ancrage dans des régions où la culture laitière est plus forte ? Ils semblent fier à la fois du « métier » préparé (fromager), de l'école dans laquelle ils l'apprennent et du niveau du diplôme préparé (Bac+2), sans lien apparent avec leur réussite ou difficultés scolaires préalable à l'entrée en BTS et parfois malgré le regard social dévalorisant porté par certains sur le BTS. Cela semble beaucoup moins le cas des étudiants du dispositif A, dont certains vont jusqu'à cacher qu'ils ne sont qu'en BTS.</p>	<p>Dans tous les cas, les étudiants disent que les situations d'enseignement « pratiques » (ateliers pour B et C et TP de GA pour A) et surtout le stage sont d'une durée insuffisante pour se sentir tout à fait prêt à travailler.</p>	<p>La réussite scolaire tient une place variable selon les étudiants. Toutefois, elle est beaucoup plus centrale dans le discours des étudiants du dispositif A que dans celui des dispositifs B et C, qui reviennent davantage sur ce qu'ils ont appris.</p> <p>Les apprentissages et évolutions qu'ils s'attribuent vont bien au-delà des connaissances techniques dans les dispositifs B et C. Ce qui change c'est aussi leur rythme de vie, leur autonomie (en lien avec le fait d'être interne), une manière d'être avec les autres (dans le travail de groupe ou de s'insérer dans de nouveau groupe (« plus sociables »)). Les étudiants du dispositif A parlent beaucoup moins de ce type d'évolutions et parlent peu de ce qu'ils ont appris et toujours dans des termes généraux.</p> <p>Mais l'examen reste un facteur de stress important et les amène à se mettre au travail (même si pour certains c'est peu de temps avant l'échéance).</p> <p>Enfin, les dispositifs B et C conduisent quelques étudiants à découvrir un secteur, un type d'emploi (la fabrication fromagère) dont ils veulent faire leur métier. Il n'y a pas d'équivalent dans le dispositif A. Seule une étudiante découvre l'intérêt de la transformation fromagère mais sans bien savoir vers quel type d'emploi elle veut s'orienter. Notons d'ailleurs qu'elle a été faire son stage dans l'atelier technologique d'un établissement équivalent aux établissements B et C.</p>

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Génie alimentaire cours	Dans le dispositif A, l'objectif est la connaissance des machines de transformation alimentaire, dans le but de répondre aux questions. Dans les dispositifs B et C il s'agit de comprendre ce qui se passe en situation professionnelle – dans la cuve – et comment agir.	<p>Evoquée et de manière plus détaillée par tous les étudiants des dispositifs B et C et seulement par 8 étudiants sur 13 dans le dispositif A.</p> <p>Dans le dispositif B et C, la dimension professionnelle est présente dans toutes les catégories de descripteurs de la situation d'enseignement : but, contenu, ressources, acteurs de la situation, résultats. Dans le dispositif A, Il n'y a aucune référence à la dimension professionnelle, si ce n'est les machines.</p> <p>D'une certaine manière, on retrouve dans le dispositif A ce que les étudiants des dispositifs B et C disent à propos des enseignements de première année en technologie qui concernent les opérations unitaires (jugés moins intéressants que ceux de deuxième année). Les enseignements de deuxième année sont qualifiés de « plus appliqué » dans les deux cas. Pour les étudiants du dispositif C cela renvoie à « en lien avec le métier ».</p> <p>Les étudiants établissent des rapprochements avec ce qu'ils observent dans les situations professionnelles, ce qui en fait un enseignement concret (stages en entreprise et stages sur les ateliers (dispositif B et C)).</p> <p>Cours dense avec beaucoup de connaissances, qu'il faut apprendre (par cœur ?) - en particulier pour l'EPI. Cela fait une difficulté de cet enseignement, ce qui empêche de relire le cours régulièrement.</p> <p>Pour les étudiants des dispositifs B et C, ces connaissances vont parfois trop dans le détail parfois au regard de leurs besoins en situation professionnelle. Quelques étudiants en voient l'intérêt pour résoudre les problèmes rencontrés en fabrication.</p> <p>Les étudiants du dispositif C regrettent un centrage trop fort sur le fromage (et peu les autres produits laitiers voire d'autres produits alimentaires), sur le lait de vache.</p> <p>Dans les trois dispositifs, biochimie et microbiologie sont au service du génie alimentaire / technologie laitière.</p>	<p>Les films donnent accès à des situations que l'on ne connaît pas (dispositif C)</p> <p>Les supports d'enseignements (polycopier et/ou transparent (pas de commentaire particulier des étudiants sur ces supports))</p>	<p>Les étudiants ne parlent pas des tâches dans cet enseignement dans le dispositif A. Ils parlent d'écouter et écrire (beaucoup) dans les dispositifs B et C.</p> <p>Dans le dispositif C, un étudiant mentionne le cas où l'enseignant leur a soumis un problème rencontré en fabrication sur l'atelier.</p> <p>Apprendre consiste alors à relire, faire des fiches.</p>	<p>Les étudiants des dispositifs B et C soulignent l'expérience professionnelle, des enseignants, leurs connaissances techniques approfondies, leur intérêt pour le métier et ce qu'ils enseignent, qui leur permet de répondre à toutes les questions et aux problèmes de fabrication ; associés à leur qualité d'enseignants (expliquent bien, claire, reprend si on n'a pas compris...).</p> <p>On ne retrouve pas de références à des caractéristiques professionnelles des enseignants en lien avec le secteur ou les emplois visés chez les étudiants du dispositif A. Ceux-ci restent centrés sur les caractéristique de l'enseignement</p> <p>Les étudiants du dispositif C discutent entre eux des aspects techniques de la fabrication.</p>	<p>Un étudiant du dispositif A souligne l'importance que l'enseignant ne se moque pas d'eux quand ils posent des questions.</p>	<p>Les déplacements en entreprise des enseignants entraînent une fréquence irrégulière des enseignements (1 étudiant du dispositif C)</p>	<p>En termes de résultats, ce sont les résultats scolaires qui sont les plus évoqués dans le dispositif A, moins dans les dispositifs B et C. Dans ces derniers, les apprentissages sont plus détaillés et rapportés aux situations professionnelles : compréhension de ce qui se passe et comment agir ; possibilité d'échanger avec l'enseignant sur des aspects techniques (C).</p>
Génie alimentaire TP	<p>Ils sont tournés vers la préparation de l'EPI et servent à comprendre comment fonctionnent les machines, les diagrammes de fabrication / technologies de fabrication. Dans les dispositifs B et C, ils permettent de comparer des technologies de fabrication.</p> <p>Dans le dispositif A, plusieurs étudiants les relies à la préparation à de futures fonctions professionnelles.</p>	<p>Les TP de génie alimentaire sont évoqués par tous les étudiants du dispositif A. Ils ne sont évoqués que par une partie de ceux du dispositif C et très peu d'étudiants du dispositif B.</p> <p>Dans le dispositif C, ces TP permettent « d'aller en profondeur sur une fabrication, de réfléchir à l'incidence de certains paramètres sur la fabrication. Dans le dispositif A, la diversité des produits fabriqués permettent de toucher à tout mais sans aller en profondeur.</p> <p>Dans les 3 dispositifs, ils permettent d'aborder différents produits, leur technologie/procédé et diagrammes de fabrication et les machines qui permettent ces fabrications.</p> <p>Un seul étudiant du dispositif B parle d'apprendre à faire les calculs relatif à une fabrication (alors qu'on retrouve cette tâche dans les autres dispositifs)</p>	<p>Les machines utilisées sont les seules ressources signalées par les étudiants des dispositifs A et C.</p> <p>Quelques étudiants font le parallèle avec les machines utilisés dans les situations professionnelles. Certains matériels sont, pour les étudiants, plus difficile à comprendre/apprendre (surtout quand ils sont entièrement fermé - pasteurisateur)</p>	<p>Dans le dispositif A, ce qui intéresse les élèves c'est que « ça bouge » et que l'on fabrique quelque chose</p> <p>La fabrication est le point central des TP dans leur discours. Les étudiants font référence aux tâches de ces fabrications.</p> <p>Dans le dispositif B, un étudiant y ajoute les calculs à réaliser.</p> <p>Dans le dispositif A il s'agit d'appliquer une procédure et faire fonctionner des machines alors que dans le B et le C il s'agit de mener à bien une fabrication et d'avoir des explications complémentaires par rapport au protocole. Un étudiant du dispositif B fait un rapprochement entre ces fabrications et celle réalisées dans des ateliers de petite taille (transformation à la ferme)</p> <p>Dans le trois dispositifs les étudiants parlent de l'autonomie dans la réalisation des tâches -. Ils soulignent l'importance des explications apportés par les enseignants.</p> <p>Dans les dispositifs A et B, les étudiants parlent de la taille des groupes qui constitue un problème dans la perspective de l'examen car tout le monde ne fait qu'une part restreinte des tâches. Mais rien n'est dit de l'apprentissage de la dimension collective de l'action dans la perspective de se préparer aux situations professionnelles. Un seul étudiant dit que le TP permet de voir «ceux qui sont fait pour commander.</p> <p>Les CR de TP constituent une synthèse en vue de l'EPI dans le dispositif A. Les étudiants se répartissent les différentes parties voire les CR des différents TP ou « matières » (pratique observée aussi dans les autres dispositifs) . Une étudiante du dispositif C évoque l'intérêt du compte-rendu pour revenir sur les fabrication et y réfléchir.</p>	<p>Les explications, remarques, questions... des enseignants semblent essentielles pour les étudiants. Dans le dispositif A, c'est dans la perspective de l'EPI (s'y préparer) ; dans le dispositif C, une étudiante dit que cela alimente sa réflexion.</p> <p>Pour une étudiante du dispositif A, l'enseignant est là pour dire ce qu'il y a à faire.</p> <p>Les étudiants des dispositifs B et C soulignent les connaissances techniques des enseignants. Dans le dispositif A, c'est plus l'intérêt de l'enseignant pour ce qu'il enseigne.</p> <p>L'enseignant doit leur laisser de l'autonomie mais être là au bon moment quand ils ont besoin de lui.</p> <p>Les discours contradictoires des enseignants, leurs exigences plus ou moins importantes.</p>	<p>Seule un étudiants du dispositif A parle du jugement de l'enseignant qui la conforte dans ce qu'elle pense : elle a peur des machines.</p>	<p>Le nombre de répétition est insuffisant selon quelques étudiants des dispositifs A et B pour maîtriser les TP dans la perspective de l'EPI, et même dans une perspective professionnelle (dispositif A).</p>	<p>Les apprentissages réalisés : machines et savoir les gérer ; technologie et étapes de la fabrication ; mise en parallèle de différentes fabrication (dispo B)</p> <p>Dans le dispositif A, les étudiants font des TP de génie alimentaires une référence en tant que situations où se réalisent des apprentissages professionnels (dans les buts, dans les comparaisons qu'ils établissent entre stage et TP de génie alimentaire).</p> <p>Peu d'étudiants font référence à leur note en TP.</p>

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Génie industriel cours	Dans le dispositif A, il s'agit de préparer l'EPI ; un étudiant a des doutes sur l'utilité pour les situations professionnelles. Dans les dispositifs B et C il s'agit d'apprendre le principe de fonctionnement des matériels.	Le contenu concerne le matériel et ses principes de fonctionnement. Dans le dispositif A il s'agit de matériel de la vie courante alors que dans les dispositifs B et C, il s'agit du matériel de la vie courante et du matériel professionnel. Rares sont les étudiants qui font un lien avec des situations professionnelles : un dans le dispositif A dans la perspective de concevoir des équipements de conditionnement d'air ; un pour le dispositif B – dans la perspective de la conception d'un atelier ; trois dans le dispositif C dans la perspective de réaliser la maintenance de premier niveau, de choisir le matériel ou de réaliser/comprendre le montage des circuits en fabrication. Une part des contenus sont à apprendre par cœur (en physique) : les formules. Les étudiants remettent en question l'utilité d'apprendre des lois et formules pour les TP (dispositif A) ou les situations professionnelles (dispositif B).	Les support de cours sont les ressources évoqués. Dans le dispositif C, quelques étudiants parlent du matériel de la hall	Ce sont surtout des explications (parfois lassantes) et des questions posées par l'enseignant. Les étudiants parlent des exercices, des calculs à réaliser qui consiste à appliquer des formules. Dans le dispositif C plusieurs étudiants parlent d'une séance où l'enseignant leur a fourni des explication directement dans l'atelier (facilite le lien avec le matériel).	Les étudiants parlent des caractéristiques de l'enseignant en lien avec sa manière d'enseigner. Un étudiant (A) parle du diplôme de l'enseignant (ingénieur)			Les résultats sont abordés en terme scolaire (notes, évaluation). Ils ont une importance variable dans l'incitation à travailler ou non des étudiants. Peu d'étudiants parlent de ce qu'ils ont appris – quelques-uns évoquent la compréhension du fonctionnement de matériel de la vie courante (réfrigérateurs)
Génie industriel TP		Presque rien n'est dit par les étudiants	Rien n'est des matériels utilisés en TP.	Il n'y a dans les dispositif presque aucunes références aux contenus et tâches des TP de génie industriel.				Dans les trois dispositifs rien n'est dit des apprentissages dans ces situations
Biochimie cours	Peu de choses explicites sur les buts visés. Dans le dispositif A il s'agit d'apprendre des connaissances qui serviront pour l'épreuve terminale et plus tard (professionnel ou poursuite étude ?).	Quelques étudiants des dispositif B et C en font une discipline incontournable en ce que la transformation laitière se fonde sur des processus biochimique. Du même coup, pour eux; le contenu de biochimie ne va pas assez loin sur les processus de la transformation restant trop au niveau de la constitution des produits et des molécule – ce qui n'est pas le plus utile dans une perspective professionnelle. C'est ce qui les amène à distinguer deux parties dans l'enseignement de chimie : la chimie générale et la chimie alimentaire. On retrouve cette distinction chez les étudiants du dispositif A, mais constituée de manière différente. La chimie de première année ce sont des base que leur discours semble considérer comme décontextualisées alors que la deuxième année est plus appliquée aux produits alimentaires, ce qui permet de faire des liens avec des situations professionnelles que l'on a rencontré. Ici, on est dans un vision statique de l'alimentaire : l'intérêt est de comprendre le produit. Dans le dispositif C, un étudiant reproche qu'on ne voit pas les réactions des étapes transformations du lait – vision plus dynamique de la transformation. Cela semble correspondre à la critique d'un étudiant du dispositif B qui dit que le contenu de chimie alimentaire est « anecdotique ».		Il s'agit d'apprendre par cœur des connaissances pour les restituer lors de l'évaluation.	On pourrait dire que c'est le manque de considération que l'enseignant leur accorde que les étudiants dans le dispositif A mettent en avant.			Rien de précis sur les apprentissages réalisés. Les notes et évaluations de l'épreuve terminale sont très présentes en tant que résultats. Les facilités/difficultés sont reliées aux parcours scolaire antérieur
Biochimie TP		Dans les trois dispositifs les étudiants parlent très peu des TP de biochimie.		Peu de choses sont dites sur les tâches à réaliser. Il s'agit de « manipulations » Quelques-uns disent que c'est similaire à ce qu'ils ont fait dans leur formation précédente. Un étudiant semble faire le lien avec les emploi de laboratoire (qu'il vise).			Seul un étudiant du dispositif C souligne l'intérêt de semaine complète de TP pour apprendre	Rien n'est dit de ce qui est appris.
Microbiologie cours		Les étudiants des dispositifs B et C, en font un des noyaux de la formation, mais surtout concernant la deuxième partie de l'enseignement – la microbiologie laitière. Ils comprennent l'utilité dans la perspective professionnelle (ferments ; problème microbiologique de fabrication ; hygiène ; analyse). Ce n'est pas le cas dans le dispositif A, sauf pour quelques étudiantes qui veulent travailler dans des laboratoire. Il y a beaucoup de choses à apprendre dont des noms compliqués Dans les dispositifs, les étudiants pensent la microbiologie comme un enseignement au service du génie alimentaire/technologie laitière. La facilité / difficulté est lié au parcours antérieur (« les bases »)	les photocopiés (leur nombre important) une étudiante du dispositif A regrette l'absence de film, diapo pour rendre le cours plus intéressant et les aider (vu comme illustration ?)	Rien n'est dit des tâches. Quelques étudiants du dispositif A parle de la difficulté à écouter l'enseignante qui lit un photocopier sans apporter de plus-value.	Les étudiants évoquent des caractéristiques scolaires de l'enseignement : structuration du cours; l'utilisation des photocopiés. Un étudiant du dispositif C parle de l'intérêt de pouvoir donner des explications à sa famille quand ils ne comprennent pas certains événement (contamination de produits...) L'intérêt porté par l'enseignante du dispositif A aux étudiants au-delà de son enseignement (rédaction de CV...)		Seul un étudiant du dispositif C souligne l'intérêt de semaine complète de TP pour apprendre	Les apprentissage sont peu évoqués. On apprend des contenu en vue de l'évaluation et les notes constituent le principale résultat évoqué. Les facilités/difficultés et l'intérêt sont liés à ce qu'on a déjà fait ou pas dans le cursus de formation antérieur

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Microbiologie TP	Pour une étudiante du dispositif B, le but ,n'est pas de former des technicien d'analyse (alors que c'est un débouché envisageable d'après le référentiel)	Ces TP sont peu évoqués par les étudiants. Un seul étudiant du dispositif B parle du contenu conceptuel abordé (composition des milieux de cultures, bactéries à connaître...) pour souligner que cela va bien au-delà de ce dont ils auront besoin dans les situations professionnelles visées par le diplôme. Un autre dit que TP et contenu du cours n'ont pas de rapport.	Rien sur le matériel utilisé en TP	Ces travaux pratiques de microbiologie retiennent l'intérêt de ceux qui envisagent de travailler dans des laboratoires d'analyse et qui y trouvent une représentation de ce qu'ils auront à faire. Dans le dispositif B, plusieurs étudiants apprécient de « manipuler », mais n'établissent aucun lien avec une dimension professionnelle. Rien n'est dit des tâches réalisés en salle – sauf une étudiante qui les compare à ce qu'elle se représente comme les tâches des emplois en laboratoire. Des étudiants du dispositif A parlent des comptes rendus pour lesquels ils se partagent le travail. Le CR est donc vu comme un produit scolaire à réaliser et non comme un moyen d'apprentissage. Un étudiant parle pourtant de ce que lui a permis d'apprendre les recherche sur internet pour faire les CR. Plusieurs étudiants compare ce qu'ils font dans ces TP à ce qu'ils faisaient dans leur formation antérieur (plus ou moins la même chose avec des exigences moindre) – cela impacte ce qu'ils font dans ces TP (lassitude car impression de refaire la même chose ; sentiment de ne pas apprendre grand chose).				Il y a très peu d'élément sur les apprentissages réalisés. Les difficultés/facilités sont liées au parcours scolaire antérieur. Quelques étudiants parlent de leurs notes mais assez peu.
MIL	Quelques étudiants font un lien avec la préparation à des fonction professionnelle (R&D)	Dans les trois dispositifs, quelques étudiants établissent un lien entre le MIL innovation et les fonction de recherche et développement dans les entreprises agro-alimentaires. Sur ce MIL, les contenus évoqués par les étudiants concernent les matériels utilisés, les produits, les matières premières. Plusieurs disent que ce Mil permet de travailler avec des matières premières, des matériel, des produits qu'ils n'abordent pas dans le cadre des autres enseignements. Peu abordent les contenus concernant la gestion d'un projet ou la conception d'une innovation (qui font pourtant l'objet d'enseignement dans les trois dispositifs).	Peu de choses sur le matériel utilisé	MIL innovation : Ils parlent des tâches réalisées (recherches bibliographiques, essais de fabrication, analyse sensorielle, calcul des coûts...). Un seul étudiant (dispositif A) parle des tâches liées à la gestion du projet. Un autre parle de la difficulté à organiser ces « TP » (fabrications). Quelques-uns parlent des tâches scolaires (rapport et oral) Quelques-uns semblent apprécier d'avoir à réfléchir, faire des hypothèses pour résoudre les problèmes rencontrés (matériel, produit) Les étudiants parlent de l'intérêt de travailler sur leur idée, de l'autonomie dans la réalisation des essais, la liberté dans le choix du produit et sa formulation, du fait d'avoir à conduire seul un projet de A à Z. (aucun ne parle des apports pourtant nombreux réalisé par les enseignants sur la conduite du projet, la formulation et les ingrédients, les matériels spécifiques, .l'analyse sensorielle..) Ils soulignent la difficulté du travail en groupe et l'investissement différents des étudiants.	Aucun étudiant ne parle du rôle des enseignants / formateurs dans la réalisation du projet. Seule une étudiante du dispositif A parle d'une lassitude face à la difficulté à trouver une aide dans la réalisation de certaines tâches, d'obtenir des réponses à certaines questions.	Les étudiants parlent de la présentation aux enseignants, à d'autres étudiants, voire à un jury extérieur qui valorise leur travail.		Aucun ne parle des apprentissages qu'auraient pu générer ces tâches (apprentissage techniques, en gestion de projet, sur la conduite d'une innovation) Il parle d'aboutir à la réalisation d'un produit, de la fierté de présenter un produit et de le voir apprécier, qui est « leur idée » (ou celle d'un des autres membres du groupe) Le résultat de la situation est donc abordé en termes de production d'un produit avant d'être envisagé comme permettant des apprentissages .

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Stage Atelier	Le but est pour eux la préparation aux emplois visés, avant d'être une préparation à l'EPI. Dans le dispositif A, les étudiants n'évoquent pas le but de ces situations. Ils disent qu'elles les aident dans « l'apprentissage des machines » (surtout en vue de l'EPI ?)	Le stage à l'atelier est évoqué par tous les étudiants et de manière détaillée dans les dispositifs B et C. Il n'est abordé que par quelques étudiants du dispositif A et sans entrer dans le détail. Cela souligne la différence de place que prend cette situation pour les étudiants, en lien avec la place qu'elle occupe dans les différents dispositifs : centrale dans les dispositifs B et C ; annexe (accessoire) dans le dispositif A. Dans les dispositifs B et C, sur le plan du contenu, son intérêt est surtout de permettre de relier ce qui est abordé en enseignement de technologie en classe et ce que l'on voit et fait à l'atelier : fonctionnement du matériel ; processus se déroulant lors de la fabrication. Ils comparent les caractéristiques des matériels entre ateliers et avec les entreprises qu'ils connaissent. Les formateurs les font réfléchir sur les paramètres de la fabrication, le détail et les objectifs de chaque étape (dispositifs B et C)	Dans les dispositifs B et C le matériel évoqué est le matériel de fabrication et ses caractéristiques. Il est comparé entre les différents ateliers et avec ce qui existe en entreprise (au regard de leur stage, des films, visites...). Certains matériel font plus « peur » (GSV – car sous vide) ou sont plus difficile à comprendre/apprendre (les circuits fermés où circulent le produit). Dans le dispositif A un seul étudiant parle du matériel (voir aussi ce qu'ils disent en TP GA)	Ils parlent beaucoup des tâches réalisées dans les dispositifs B et C. Quelques-uns parlent du fait qu'ils ne rencontrent jamais de problème sur les atelier contrairement à ce qui se passera en entreprise (regret). Certains parlent de la difficulté physique de certaines tâches (B et C) Ils mettent en parallèle les différents ateliers : différence d'automatisation ; de configuration matériel ; d'action à réaliser de leur part ; de technologie de fabrication des produits... Il n'y a aucun mise en parallèle des différents atelier dans le dispositif A (ni d'ailleurs dans les Travaux pratiques de génie alimentaire) Dans les dispositifs B et C, les étudiants mettent en regard ces situations avec les situations professionnelles visés. La comparaison est très fouillée -dans de nombreuses dimensions (matériel, organisation du travail, suivi du produit., difficulté à voir la variabilité des matières premières...). Dans ces multiples comparaisons, on note comme une prise de distance avec la situation vécues sur l'atelier La situation apparaît comme scolaire – on peut rater la fabrication et il s'agit de terminer rapidement (B) ; on a moins de conscience professionnelle en fin de semaine – même ce n'est pas une situation habituelle car on produit pour vendre. Seuls, deux étudiants du dispositif A étudiant font un bref parallèle avec le monde professionnelle (l'autonomie dans la réalisation des tâches) ou les emplois visés (pas à gérer une équipe, gérer les stock...). Peu d'étudiant parle de la dimension collective des tâches à réaliser (aucun dans A, un seul dans B, deux dans C). Quelques(-un parlent du rôle pris par les formateurs (comparés à ce qu'ils auront à faire en tant que technicien en entreprise); D'autres parlent des différents rôles que les formateurs attribue aux étudiants dans certains ateliers. Une parle de l'importance de bien communiquer entre eux pour éviter les erreurs. Dans les trois dispositifs, les étudiants parlent de l'autonomie qu'on leur laisse pour réaliser les tâches dans ces situations, même si les formateurs/techniciens sont toujours (plus ou moins) présents derrière eux (ce qui fait une différence essentielle avec l'entreprise). Dans les trois dispositifs, les étudiants parlent des situations où ils ont eu à encadrer d'autres étudiants. Les rapport à faire dans le dispositif C sont abordé comme une tâche scolaire à réaliser (et pas comme moyen d'apprentissage).	Les étudiants soulignent le rôle important des formateurs et des enseignants de technologie (à travers les questions posés, les réflexions qu'ils les obligent à réaliser, les explications qu'ils donnent...). Ils doivent donner des explications, y compris lorsque l'on a fait une erreur ; un étudiant dit qu'il est important qu'ils ne se contentent pas de montrer et/ou expliquer mais valident ou non ce que l'étudiant fait et comment il le fait. Ils ont aussi un rôle « d'exemplarité » et de cohérence (discours et actions) dans ce qu'ils donnent à voir aux des étudiants Leur présence est indispensable, mais ils doivent aussi laisser de l'autonomie aux étudiants dans la perspective d'apprentissage, surtout en fin de deuxième année (sinon ce n'est pas cohérent avec la finalité professionnelle). Les différences entres eux , les étudiants les relies à leur plus ou moins grande expérience de l'enseignement. Les étudiants attendent aussi un respect dans la manière de s'adresser à eux pour distribuer les tâches, leur fait des remarques sur leurs erreurs, répondre à leur questions (ne pas se moquer). Dans le dispositif A, la technicienne comme les enseignants de technologie sont quasi absents des situation d'enseignement sur les ateliers. La technicienne n'a d'ailleurs pas un rôle de formateur dans le dispositif. Rôle des autres étudiants : il y a une entraide dans la réalisation des tâches ou pour expliquer ce qu'il y a à faire, comment le faire ou le fonctionnement du matériel... Pour certains, le fait d'être sollicité par les autres, de pouvoir les aider, leur répondre est valorisant et leur permet d'évaluer leur propre connaissances. Mais il est parfois difficile de travailler à plusieurs. Il y a aussi la fierté de ramener ce que l'on a produit à sa famille.	Les remarques adressées par les formateurs, les tâches qu'ils leur confient ou non, l'autonomie qu'ils leurs laissent dans la réalisation des tâches, ont autant d'indice que les étudiants interprètent pour évaluer leur capacité à faire face aux tâches et sur leurs actions (dont les questions qu'ils vont poser, l'aisance qu'ils ressentiront dans la réalisation d'une tâche, l'ardeur qu'ils mettront à réaliser les tâches)	Les étudiants des dispositifs B et C pointent l'importance (quantitative) de « la pratique » (les ateliers) dans la formation. Ceux des dispositif A souligne que « la pratique » (stage + atelier) n'est pas assez importante pour se sentir prêt à travailler. Mais le nombre de passage sur chaque atelier, le nombre répétitions des différentes tâches ne paraît pas suffisant à plusieurs étudiants pour se sentir capable de maîtriser ces tâches et les fabrications. Les « permanences » sur les ateliers – qui empiètent sur les vacances – semblent distinctes des séances faisant parties des semaines de formations. Pour beaucoup d'étudiants, ils se trouvent considéré comme de la main d'œuvre (en lien avec le fait que dans ces moments là il y aurait moins d'explications de la part des formateurs ?), surtout quand ils viennent et qu'ils se retrouvent avec très peu de travail. Une seul étudiante souligne que c'est dans ces conditions qu'elle a trouvé une situation plus proche de la réalité de l'entreprise car il y avait moins de monde. et qu'elle a eu à réaliser seule des fabrication.	Ces situations jouent, pour les étudiants des dispositifs B et C, un rôle important dans l'apprentissage. En effet, beaucoup expliquent qu'elles leur permettent de réaliser des liens entre des connaissances abordé dans les cours de technologie laitière et des observations, des actions qu'ils réalisent à l'atelier. Ce sont ces occasions qui : d'une part amènent les étudiants à percevoir l'utilité des enseignements théoriques de technologie laitière ; d'autre part à faire des savoirs qui leurs sont enseignés des « savoirs-outils » pour la réalisation des leurs actions en situations professionnelles. En ce qui concerne les apprentissages réalisés dans ces situations, les étudiants du dispositif A qu'elles les aident à apprendre à conduire les machines. Les étudiants des dispositifs B et C parle de savoir gérer une fabrication – des savoir-faire, le fonctionnement des machines, savoir ce qu'il y a à faire, les prises d'information perceptives... même si quelques-uns notent que c'est un apprentissage spécifique à un atelier et qu'il faudra apprendre les spécificité des futurs ateliers où ils travailleront. Ils disent avoir appris certaines dimension sociales du travail (recevoir des ordres, être « diplomate »), d'avoir acquis la confiance. Réussir la fabrication d'un produit (et pouvoir le montrer/en parler à l'extérieur) Quelques étudiants parlent des notes obtenues.

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Stage entreprise		<p>Sur les trois dispositifs, un seul étudiant ne parle pas de son stage durant l'entretien.</p> <p>Dans les dispositifs B et C, le stage permet de comprendre l'utilité de ce qu'on apprend en cours (par exemple en économie d'entreprise ; en technologie laitière quand il s'agit de se questionner sur un problème en fabrication). Il permet de</p> <p>Pour certains, il permet de découvrir des technologies de transformation peu répandues.</p> <p>Il est aussi parfois l'occasion de mobiliser des connaissances apprises en première année, voire d'acquérir de nouvelles connaissances, en particulier pour réaliser le thème d'étude. Pour quelques étudiants, il est l'occasion de se rendre compte des limites des connaissances acquises en première année sur la fabrication fromagère (donc de ce qui reste à apprendre pour maîtriser les fabrications)</p> <p>Le stage permet aux étudiants de comparer l'organisation, les matériels, technologie, manière de faire... entre l'entreprise de stage et l'atelier (surtout dispositif B et C). C'est un premier accès à la diversité des situations professionnelles.</p>	<p>Ils parlent des matériels utilisés pour la fabrications ou les analyses.</p> <p>Quelques uns parlent des moyens à leur disposition pour réaliser l'étude attendus d'eux.</p>	<p>Le stage est une situation centrale qui permet aux étudiants de découvrir plusieurs aspects de la réalité du travail et des situations professionnelles dans l'industrie alimentaire : condition de travail, tâches à réaliser, relations interpersonnels...</p> <p>Ils constatent des pratiques, des exigences (hygiène par exemple) différentes de celles qu'ils connaissent à l'atelier. Beaucoup perçoivent que la dimension « réflexion » serait peu importante dans la réalisation des tâches par les professionnels – ce qui pour une étudiante du dispositif C est une « dévalorisation du métier ». (incidence sur leur représentation des emplois visés, de la nécessité de mobiliser et donc d'apprendre- des connaissances en formation...?)</p> <p>Dans le dispositif A, les étudiants parlent de ce qu'ils ont fait, des tâches intéressante et de celles pas intéressantes, de la variété ou de l'absence de variété des tâches. Ils ne parlent pas de tâches qu'ils auraient voulu faire et qu'on ne leur a pas confiées.</p> <p>Les étudiants des dispositifs B et C reviennent beaucoup sur les tâches qu'on leur a donné ou non à réaliser au regard des tâches constitutives d'une fabrication. Quelques-uns parlent de problèmes de fabrications sur lesquels ils ont eu à réfléchir en vue de trouver une solution.</p> <p>Dans tous les cas, les étudiants distinguent les tâches où il y a un peu de « réflexion » aux tâches routinières, les premières étant jugées plus intéressantes.</p> <p>Ils apprécient l'autonomie dont ils disposaient dans la réalisation des tâches qu'on leur avait confiées.</p> <p>La difficulté de la réalisation de l'étude et de l'écriture du rapport de stage qui semble vu avant tout comme une tâche scolaire. La soutenance orale est un moment de « stress » pour beaucoup.</p> <p>« L'ambiance » dans laquelle s'est réalisé le stage occupe une place importante dans les discours des étudiants, surtout dans les dispositifs B et C. Elle inclue les relations entre les personnels, entre hiérarchie et personnels, entre le stagiaire et le personnel ou la hiérarchie.</p>	<p>Les maîtres de stage et les autres professionnels côtoyés jouent un rôle important à travers les tâches qu'ils confient ou non, l'autonomie qu'ils laissent ou non dans la réalisation des tâches, les jugements qu'ils portent (de manière explicite ou implicite) sur le travail réalisé.</p> <p>Plusieurs étudiants expliquent le manque de connaissances apparents des professionnels (« ouvriers »). Cela leur donne parfois l'impression que ce qu'ils apprennent en formation n'est pas utile dans le travail ; une étudiante au moins s'interroge sur l'utilité du diplôme sachant que les professionnels embauchés n'en ont pas. A d'autres occasions, quand les professionnels se tournent vers eux pour leur poser des questions, les aider à résoudre des problèmes, ils se sentent valorisés.</p> <p>Ce que font les professionnels et comment ils le font permettent à l'étudiant de comparer et porter un regard critique sur ce qu'il fait ou ce qu'on lui a appris à l'atelier de l'école ou à l'inverse sur ce qu'il observe en entreprise (incidence sur la représentation de l'école, de l'emploi visé...).</p> <p>Le point de vue exprimé par les ouvriers sur l'organisation mise en place par leur supérieur, par sa manière de gérer ses équipes... amènent les étudiants à réfléchir sur ces aspects du travail.</p> <p>L'enseignant tuteur est évoqué par un étudiant (disponibilité).</p> <p>Un évoque le jury du rapport de stage (et sa clémence dans la note obtenue)</p>	<p>Les jugements portés par le maître de stage ou les autres professionnels sur ce que fait l'étudiant et la manière dont il le fait (de manière explicite ou implicite) jouent un rôle important sur le sentiment que celui-ci a d'être capable de faire face à des situations professionnelles. Le sentiment que le travail réalisé est reconnu à sa juste valeur est important pour les étudiants. Quand ce n'est pas le cas, cela agit sur leur envie de s'orienter vers ce métier, le type de structure dans lequel ils étaient. E prise en compte par le maître de stage ou les autres professionnels du fait que l'on est stagiaire et que l'on ne peut donc réaliser les tâches avec la même vitesse, qualité qu'un professionnel est importante.</p> <p>Les étudiants se sentent valorisés par les jugements positifs des clients (quand l'étudiant les rencontre) sur les produits fabriqués.</p> <p>Le jugement du jury sur le rapport de stage est cité.</p>	<p>Les étudiants jugent la durée du stage insuffisante pour se sentir prêt à faire face aux situations professionnelles.</p> <p>Dans l'organisation du stage, une étudiante du dispositif B pointe l'intérêt d'enchaîner trois mois pour pouvoir entrer vraiment dans le travail demandé. Une étudiante du dispositif C pointe elle la difficulté à enchaîner première année de formation, stage puis deuxième année de formation presque sans interruption.</p>	<p>Dans le dispositif A, les étudiants parlent davantage de ce qu'ils ont fait que ce qu'ils ont appris sur le plan professionnel. Ils parlent surtout d'apprentissages en termes de connaissances ou de représentation concernant le contenu des emplois (un parle d'apprendre le raisonnement scientifique). Ils ont aussi découverts la difficulté dans la gestion des tâches de la fabrication, les horaires, les aspects physique du travail pour ceux qui étaient en fabrication.</p> <p>Les étudiants des dispositifs B et C parlent davantage des apprentissages en termes de vocabulaire professionnel, de savoir-faire, de techniques, du rythme de travail. Certains disent qu'ils apprennent aussi à travailler avec d'autres (moins se laisser marcher sur les pieds). Tout cela leur paraît complémentaire de ce qu'ils apprennent à l'atelier. On pourrait dire qu'ils apprennent le réel du travail.</p> <p>Ce stage a une incidence (positive ou négative) sur la confiance qu'ils ont dans leur capacité à faire face aux situations professionnelles (selon la manière dont se déroule le stage et le jugement des professionnels)</p> <p>Les étudiants des dispositifs B et C, dont la plupart ont effectué leur stage loin du domicile familiale disent que cela les a fait « murir » - ils vont davantage vers les autres, s. Tout cela les rend plus « adultes ». Mais une étudiante parle des difficultés de l'éloignement (isolement)</p> <p>La réussite dans la fabrication confiée, ou la production attendu d'eux (même pour une étude) et la gestion des tâches confiées est un résultat important pour eux. Cela leur donne un repère de progression entre le début et la fin du stage.</p> <p>De même pour la qualité des produits alimentaires fabriqués qui est parfois évoquée.</p> <p>C'est cet ensemble « ambiance de travail » / tâches confiées et réalisées/jugement porté par les professionnels/ sentiment d'avoir appris des choses, auquel vient s'ajouter parfois la note obtenue au rapport de stage, qui constitue le fondement du stage réussi ou non du point de vue de l'étudiant.</p> <p>Quelques-uns parlent de la note obtenue au rapport de stage. Elle reflète / vient informer sur la qualité de ce qu'ils ont produit comme rapport de stage considéré comme un élément de la réussite du stage (un étudiant considère même que faire un rapport est quelque chose que l'on a appris à faire grâce au stage).</p>
Anglais / LV	Deux étudiants du dispositif B s'interroge sur la finalité. Dans le dispositif A, le but est la poursuite d'étude.	<p>Peu d'étudiants parlent du contenu des situations d'enseignement d'anglais.</p> <p>Si l'anglais semble utile à un étudiant, d'autres s'interroge sur cette utilité. D'autant que cela leur prend du temps qui n'est plus disponible pour des enseignements plus en lien avec les finalités professionnelles du diplôme.</p> <p>La contextualisation du contenu (anglais technique concernant l'agro-alimentaire ; réalisation d'un CV) surprend une étudiante qui dit que cela l'a « remotivé ». Un autre parle des thèmes abordés. On pourrait dire qu'il a le sentiment d'être « infantilisé » par ces thèmes.</p>	Les films utilisés dans le dispositif B qu'un étudiant perçoit comme un moyen de « combler » les cours.	Rien sur les tâches			L'importance des heures de langue est mise en question au regard des résultats en terme d'apprentissage, mais aussi au regard de la finalité professionnelle du diplôme (trop d'heure d'anglais)	Ceux qui parlent des résultats semblent dire qu'ils n'ont pas progressé.
Économie d'entreprise / Economie IAA		<p>Le contenu est toujours jugé en terme d'utilité en terme professionnel (dispositif B et C) : utilité du contenu au regard des moyens disponibles pour traiter les tâches dans les situations professionnelles ; utilité des connaissances dans la perspective professionnelle.</p> <p>Dans le dispositif A, l'intérêt semble porté sur le fait que c'est « appliqué » au produit et non un ensemble de définitions décontextualisées.</p>	<p>Les supports de cours (transparents) rien sur l'origine des chiffres ou documents utilisés pour les exercices, les illustrations....</p>	<p>Les tâches à réaliser : des calculs - plus intéressant de faire des calculs, d'avoir des questions sur des textes que de rester à écouter; encore faut-il disposer de toutes les données (C)</p> <p>L'utilité des tâches réalisées, de ce qu'elles permettent d'apprendre (des séries de chiffres) au regard des situations professionnelles ©</p> <p>Les pratiques d'enseignement sont questionnées (« le cours vivant »)</p>	<p>Le comportement de l'enseignant vis à vis des étudiants, son intérêt pour ce qu'ils enseignent.</p> <p>Ses qualités pour l'enseignement (savoir expliquer, se remettre en question)</p> <p>Sa connaissance des attentes des professionnels (C)</p>		<p>Parfois confusion quand un même enseignant enseigne deux « matières » (B)</p>	<p>Les résultats ne sont pas abordés en termes d'apprentissages de connaissances mais seulement de notes.</p> <p>Une seule étudiante dit qu'elle a découvert où chercher des informations en faisant un dossier ce qui peut être utile pour sa future vie professionnelles.</p>

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Economie générale / droit du travail		Evoquée par peu d'étudiants L'utilité professionnelle est remise en question. Quelques étudiants parlent de culture personnelle. Le contenu est jugé trop général, avec beaucoup de connaissances à apprendre.			Un étudiant (C) parle de la qualité de l'enseignante			Quelques uns (2) parent des notes. Un seul parle du sentiment de ne pas avoir progressé.
Français / ESC /TEC	Apprendre à écrire, apprendre sa langue (2)	Evoquée par peu d'étudiants Le contenu est évoqué en termes de thèmes abordés et non de connaissances travaillées (C). Les étudiants des dispositifs B et C parlent de l'inutilité en terme professionnel s=de ces situations d'enseignement.		Quelques tâches à réaliser sont évoquées mais un seul parle de ce que cela vise et permet d'apprendre -en termes d'outil. Une étudiante parle de son sentiment de toujours faire la même chose depuis longtemps dans cette « matière ». Les tâches et leurs objectifs sont jugées au regard de la finalité professionnelle (utilité).	Les caractéristiques de l'enseignant et de son enseignement.	Faire ce qu'il y a à faire pour ne pas que l'enseignante s'énerve (1)	Dans le dispositif B, plusieurs étudiants jugent qu'il y en a trop au regard de la finalité professionnelle.	Quelques étudiants parlent des notes obtenus. Un étudiant parle de ce qu'il a appris (faire un power-point, s'exprimer devant les autres) ; un autre parle d'apprentissage concernant le contenu des rapport de stage des autres étudiants (apprentissage sans lien avec les objectifs de ces situations d'enseignement.
Mathématiques / Informatique	Etudiant s'interroge sur la finalité de l'enseignement (ou de certains de ses contenus au regard de la finalité professionnelle (B))	Les étudiants des dispositifs B et C distinguent dans ce qui abordé comme contenu ce qui leur semble utile sur le plan professionnel de ce qui ne l'est pas (ce qui en ferait une matière « en générale »). La contextualisation des exercices laisse certains étudiants Les difficultés/facilités sont rapportées par beaucoup d'étudiants à leur parcours scolaire antérieur. Quelques étudiants parlent de contenus trop faciles, et du même coup peu stimulants.		Les exercices réalisés dont une étudiante dit qu'elle préférerait les faire sur la hall pour « visualiser » les choses.	Les étudiants parlent des caractéristiques de l'enseignement qui « les perd ».			Les notes deviennent le résultat principal, bien plus que les apprentissages réalisés. Un étudiant dit qu'il a l'impression d'avoir régressé (A) et d'autres parlent de la facilité à obtenir des bonnes notes (lui montrent le niveau limité de ce qu'on attend d'eux). La facilité/difficulté est en lien avec le parcours scolaire antérieur.
PIC	Rien n'est dit de manière explicite concernant les objectifs ou apprentissages visés ou réalisés en lien avec la communication ou la gestion d'un projet	Très peu de choses dites sur le contenu (une étudiante parle du thème qu'elle traitait - l'environnement)		Le discours focalise sur les tâches réalisées, sur le résultats du projet et le jugement porté par les acteurs scolaires et les partenaires. Un étudiant (dispositif C) parle de l'utilité de réaliser ces tâches (pris de RDV...) dans une perspective personnelle et professionnelle. Plusieurs parlent du temps nécessaire à la réalisation de ce projet, temps qui empiète sur le travail dans les autres situations d'enseignement et le temps personnel. Beaucoup d'étudiants parlent de la difficulté de la réalisation du projet à plusieurs, du fait de l'investissement différent des étudiants dans le projet. Le dossier à réaliser semble perçu comme une tâche purement scolaire (et peu intéressante) et non comme un produit de communication, moyen pour réaliser/donner à voir des apprentissages en terme de communication.	L'autonomie plus ou moins importante laissée par l'enseignant dans la réalisation des tâches. Les commanditaires et partenaires et l'intérêt qu'ils portent au projet.	Le discours focalise sur le jugement porté par les acteurs scolaires et les partenaires.	Ces projets prennent beaucoup de temps au regard de ce qu'ils apportent dans une perspective professionnelle	Le résultat est le résultat du projet : atteinte du but fixé et non apprentissages réalisés en matière de communication (pour un étudiant ça ne s'apprend pas), gestion de projet. Un seul étudiant dit avoir le sentiment d'avoir progressé : il est plus à l'aise pour prendre des rendez-vous, conduire un projet avec des contraintes financières. La note et le jugement par l'enseignante mais aussi les partenaires sont un élément de résultat important pour évaluer la réussite du projet.
Visite d'entreprises	Le but implicite pour les étudiants (dispo B) semble être de se construire une représentation des entreprises mais aussi de l'environnement économique (la filière) dans lequel elle s'insère	Peu d'étudiants font référence aux quelques visites réalisées (aucun dans le dispositif A). On peut le relier au faible nombre de visites réalisées que pointent quelques étudiants. Toutefois, dans les dispositifs B et C on perçoit qu'elles constituent une des bases des représentations concernant ce que sont les entreprises du monde agro-alimentaire (automatisation, tâches morcelées...), à travers les comparaisons réalisées par les étudiants entre entreprises et ateliers technologiques. Elles sont aussi un moyen de découvrir la production des matières premières (lait) et le monde agricole (B)		Rien n'est dit sur les tâches en lien avec ces visites	Les professionnels rencontrés (et le discours qu'ils tiennent ou ce qu'ils donnent à voir) Les enseignants qui organisent les visites (forme de reconnaissance pour le travail accompli à l'atelier (C))		Pas assez de visites dans les dispositifs B et C.	Evolution de la représentation de ce qu'est une entreprise de transformation alimentaire et des emplois que l'on y trouve ; avoir accès à une diversité d'entreprise ce qui permet une comparaison (et de là de donner des éléments en vue de sa future orientation professionnelle).. Si sur plusieurs jours -pourrait agir sur les relations entre étudiants.
Environnement de formation – Situations extrascolaires								Un seul étudiant parle du cadre matériel du lycée (bâtiment). Quelques étudiants du dispositif B soulignent leur intérêt que le lycée soit situé à la campagne (l'un ajoutant que c'est cohérent avec une formation de fromager qui doit conserver un lien avec le monde agricole). J'interprète le discours très réduit des étudiants sur cette dimension comme en lien avec le fait que le cadre reste le cadre habituel d'un lycée (en terme de bâtiment mais aussi d'organisation du cadre scolaire), différent de celui de l'université. La taille réduite des lycées est vue comme un intérêt par plusieurs étudiants – on se connaît tous, c'est comme une famille (dans le cas où l'on reste le week-end. Mais parfois, cela devient difficile de côtoyer toujours les mêmes personnes 24h sur 24 sans couper lorsque l'on est interne. Une autre difficulté vient du fait de côtoyer des élèves beaucoup plus jeunes (CAP, Bac pro) , ce qui est plus sensible pour les étudiants du dispositif A car dans leur établissement il n'y a pas d'autres étudiants qu'eux mêmes. Les relations entre étudiants de classes différentes (proximité ou rivalité) sont importantes dans l'appréciation portée sur le lycée ; les étudiants internes, et encore davantage ceux qui restent le week-end à l'internat parce qu'éloignés de leur famille en parle. Plusieurs étudiants travaillent le week-end ou le soir après les cours. Mais aucun ne justifie ses difficultés à cause de ce travail. Ils parlent davantage de la nécessité de s'organiser pour faire le travail scolaire à d'autre moment. D'autres étudiants procèdent de même lorsqu'ils ont des loisirs ou autres occupations le soir ou le week-end Les étudiants parlent un peu de leurs occupations extrascolaires et la difficulté à concilier tâches scolaires et occupations extrascolaires. Pour certains, l'autonomie qu'on leur laisse dans la réalisation des tâches (projets, « devoirs ») dans le BTS leur permet d'apprendre à gérer cette tension. Pour d'autres, le fait d'être interne limite cette tension en limitant les tentations qu'ils auraient s'ils étaient chez eux. La proximité (ou l'éloignement) du domicile familiale est une préoccupation de plusieurs étudiants, qui, tout en souhaitant quitter le giron familiale (force à murir à prendre en charge certaines tâches de la vie courante...) souhaitent pouvoir revenir chez eux en cas de souci ou lors des week-ends. Quelques-uns de ceux qui changent de région pour faire ce BTS, parlent de l'intérêt pour découvrir une nouvelle région Plusieurs étudiants parlent de la proximité avec les enseignants : qui vont nous aider à construire un Cv, faire une lettre de motivation y compris ; que l'on peut facilement trouver en dehors de leurs heures de cours voire côtoyer dans des activités extrascolaires (club photos, association...). Quelques-uns parlent aussi des autres acteurs (proviseur adjoint ou CPE qui vont les aider, les conseillers. Les parents, frères et sœurs, mais aussi les amis sont pour plusieurs étudiants des repères à travers ce qu'ils font / ont fait sur le plan professionnel et/ou scolaire.

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
« L'ambiance de classe »								
		<p>« L'ambiance » de la classe est un thème récurrent dans presque tous les discours. Ce terme inclue les relations (amicales ou au contraire tendu) entre les étudiants de la classe – voire parfois les relations avec quelques-uns de ces étudiants. Il intègre aussi ce que font les étudiants dans les situations d'enseignement ou lors de la réalisation des travaux scolaires en dehors des heures de classe : plaisanteries entre eux, geste amicaux de soutien, aide apporté à l'élève en difficulté, partage des tâches à réaliser ; ou au contraire critiques, remarques désagréable, rire moqueur... adressés par les uns aux autres durant la classe, absence d'entraide voire compétition entre élève sur le plan des résultats ; absence de circulation des informations que certains conservent à leur profit... Enfin, dans les dispositifs B et C, cela inclue les occupations extrascolaires (promenade, sorties nocturnes, fêtes, activités sportives, ... du fait qu'une bonne partie des étudiants de la classe sont internes et logent à la résidence. Elle conduit à la division de la classe en sous groupe ou « clan ».</p> <p>Cette « ambiance » si l'on se réfère au discours des étudiants, joue un rôle dans les actions scolaires qu'ils réalisent : par exemple, ils choisissent de ne pas répondre aux questions de l'enseignant pour ne pas que l'on se moque d'eux. Elle joue un rôle sur leur envie de venir en classe : quand dans le dispositif A l'ambiance devient mauvaise entre plusieurs groupes d'étudiants, certains disent arriver le plus tard possible le matin et ne pas avoir envie de venir.</p> <p>Pour les étudiants, elle joue aussi un rôle pour les élèves en difficulté dans la possibilité qu'ils ont de demander ou de trouver de l'aide pour la réalisation de certaines tâches durant les situations d'enseignement (par exemple en travaux pratiques) ou en dehors (réalisation des exercices), mais aussi dans la compréhension de certains points du cours par exemple (donc dans ce qu'ils apprennent). Cette ambiance a des répercussion sur le travail en atelier dans les dispositif B ou C : entraide dans la réalisation ou l'explication des tâches à réaliser... Enfin, les étudiants attribuent parfois à des relations dégradées entre élèves ou aux comportement des autres un rôle dans les démissions ou réorientation.</p> <p>« L'ambiance évolue » en fonction des périodes (par exemple au retour de stage).</p>						
		<p>Quelques étudiants apprécient que les autres viennent leur demander des explications -d'une certaine manière cela les mets en valeur, leur donne confiance quant à leur propre capacité/connaissances.</p>						
		<p>Quelques étudiants parlent des différences d'âges dans la classe.</p>						
		<p>Quelques-uns évoquent l'inéquité de traitement entre élèves – les enseignants auraient été plus tolérants avec tel élève.</p>						
		<p>Les autres étudiants ce sont aussi ceux avec qui on va pouvoir échanger sur son stage, sur son projet après le BTS (voire faire des projets en commun). ON va pouvoir parler de sa région d'origine.</p>						
		<p>Certains étudiants mettent en avant les amitiés avec d'autres étudiants comme ce qu'ils retiennent en premier lieux à l'issue du BTS.</p>						
Commentaires généraux		<p>La part du discours qui concerne les dimensions professionnelles du dispositif et des situation d'enseignement est plus réduite dans le dispositif A que dans les dispositifs B et C. Dans le premier cas, les étudiants parlent davantage du cadre scolaire, des relations entre eux, des modalités d'enseignement de tel enseignant, de l'intérêt qu'ils ont pour telle ou telle discipline (sans le relier à l'utilité de celle-ci dans une perspective professionnelle) ou encore du travail qu'ils ont fourni ou non et de leur résultats scolaires.</p> <p>Lorsqu'ils parlent de la pratique, c'est plus concernant les situations en stage et sur les ateliers (pour les dispositifs B et C), parfois pour les travaux pratiques de génie alimentaire ou de technologie laitière, que concernant les travaux pratiques des autres matières techno-scientifiques. Il semble donc que la forme que prennent ces situations de travaux pratique ne les distingue par suffisamment des forme scolaire habituelle (rencontré dans le parcours antérieur) pour qu'elles prennent une place importante dans le discours. Ce ne sont donc pas tant les tâches réalisées qui seraient importantes que leur « utilité » en terme de produit (cf. projets et atelier) – produits qui n'est pas destiné à être jeté ou à une utilité sociale (non limité à une utilité pour les enseignants).</p> <p>Dans les situations d'enseignement, les étudiants des dispositifs B et C apprécient de pouvoir y mettre de leur dans ce qu'ils font : avoir de l'autonomie ; ne pas avoir juste à suivre ne recette / protocole ou avoir des matériel trop automatisés ; pouvoir proposer des idées (MIL innovation). Ils apprécient quand ils peuvent mettre en valeur ce qu'ils ont réalisé (ou appris) à l'extérieur du contexte scolaire : jury d'un concours d'innovation ; produits fabriqués à l'atelier qu'ils ramènent ; produits fabriqués en stage qu'ils vendent sur le marché. Un étudiant parle du sentiment d'être utile à quelque chose qu'il a ressenti en stage lorsqu'il remplaçait quelqu'un, et ne se contentait plus alors de « regarder » (faire une étude sur quelque chose).</p> <p>On peut lire de la même manière l'intérêt qu'ils portent au PIC dans le dispositif A et en particulier à l'utilité sociale du projet et de son résultat.</p> <p>Dans les dispositif B et C les situations sur les atelier semblent jouer un rôle important pour les étudiants dans la prise de conscience de l'usage qu'ils peuvent faire de ce qui est appris dans les enseignement de technologie. Une seule étudiante du dispositif A évoque une telle prise de conscience en ce qui concerne son stage : or celui-ci a été réalisé dans l'atelier d'une école similaire à celui des dispositif B et C. Il semble que ces situations sur les atelier – intermédiaire entre situations en entreprise et situation de formation – jouent parfois un rôle important dans l'intérêt que les étudiants vont porter aux enseignements en classe des disciplines technologiques. Dans un autre registre, le stage, du fait de son positionnement entre la première et la deuxième année, amène certains étudiants du dispositif B et C à prendre conscience des limites de leurs connaissances concernant la fabrication et de l'intérêt de ces connaissances pour faire face à des situations professionnelles (problèmes rencontrés, innovation à créer...). Cela joue un rôle dans leur manière de rentrer dans les situations d'enseignement (en technologie) dans la suite du dispositif. On ne retrouve pas cela dans le dispositif A. La mise en lien d'un contenu d'enseignement en classe avec une situation professionnelle semble plus opportuniste : « quand l'enseignant à parler de tel matériel, j'ai pu mettre des images dessus ; lorsqu'ils à parler de cela, je me suis dit que ça me rappelait ce que j'avais vu en stage.</p> <p>Dans les trois dispositifs, les étudiants sont en attente de conditions cohérentes avec une transition vers le monde professionnel qui est aussi une transition vers le monde adulte (que certains souhaitent d'ailleurs différer). Cela concerne les tâches qu'on leur confie (nature, cohérence au regard des finalités professionnelle...), l'autonomie qu'on leur laisse dans la réalisation e ces tâches. C'est dans ce sens que l'on peut comprendre l'évocation par les étudiant du dispositif A de l'absence d'autres étudiants et de la difficulté à côtoyer des public très jeune. C'est aussi comme cela que l'on peut envisager l'intérêt qu'il porte à une certaine « proximité » avec les enseignants et autres acteurs du lycée, ou à l'inverse le fait qu'il « ne nous prennent pas au sérieux », nous « considèrent comme des gamins alors qu'on est majeur ». Le souhait que ceux ci prennent en compte les autres dimensions de leur vie, qu'ils les considèrent en tant qu'individu et non pas seulement comme élèves va dans le même sens. C'est aussi comme cela que j'interprète le fait que quelques étudiants du dispositif B relie certaines caractéristiques de l'organisation du dispositif (journées et semaines très chargées, où l'on se lève tôt et se couche tard) avec la finalité professionnelle en préparant à changer de rythme de vie.</p> <p>On pourrait dire que les étudiants attendent/évaluent la dimension professionnalisante qui fait l'intérêt de leur formation à tous les niveaux de l'organisation : cadre de vie, cadre scolaire (justification des absences...), dispositif de formation, situations d'enseignement, tâches à réaliser (autonomie et possibilité d'initiative), manière d'agir des acteurs du dispositif. Ils attendent une cohérence entre finalités affichées, discours des acteurs et situations données à vivre.</p> <p>L'analyse du discours des étudiants montre que des dimensions de la situation qui n'ont pas trait à l'action, en tant que réponse à la tâche scolaire, s'invite dans cette action. Les relations entre élèves, leurs occupations extrascolaires, l'absence de travail lié à un événement extrascolaires, l'éloignement familiale... sont autant d'éléments de l'activité – buts de l'activité – qui interfèrent avec l'action (scolaire) à un moment donné. Le rapport au contenu des enseignements, aux tâches à réalisées est ainsi mis en lien par l'étudiant avec son itinéraire passé et futur (scolaire, professionnelle mais aussi quotidien).L'activité de l'étudiant ne se réduit donc pas à l'action scolaire. Cette dernière ne peut être comprise en elle-même en dehors de l'activité qui déborde de la situation scolaire ici et maintenant.</p> <p>Au final, on pourrait dire qu'ils souhaitent que l'institution et ses acteurs les considèrent comme des individus et pas seulement des élèves, mais aussi en tant que professionnel et adulte en devenir</p>						

4.2. Tableau A4.I.3.2.d.2. : Extraits du tableau d'Analyse en parallèle des contenus des discours des étudiants des dispositifs A, B et C par situation évoquée

Ce tableau montre l'analyse en parallèle des contenus des discours des étudiants des trois dispositifs A, B et C concernant la situation de formation en génie alimentaire en classe. Il est issu de la mise en parallèle des analyses des discours des étudiants de chacun des dispositifs pour la situation de formation en génie alimentaire en classe présentées dans les tableaux A4.I.3.2.a.1., A4.I.3.2.b.1. et A4.I.3.2.c.1. Des tableaux similaires ont été réalisés pour les discours concernant chacune des différentes situations de formation, mais aussi pour ceux concernant l'environnement et le dispositif de formation. Un tableau rassemble aussi les discours concernant « l'ambiance de classe ». C'est à partir de ces tableaux qu'a été réalisé le tableau de synthèse A4.I.3.2.d.1. présenté dans le paragraphe précédent.

Situation de formation	Dispositif	But de la situation	Contenu conceptuel Illustration nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugement des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisées...)
Génie alimentaire cours	A/ B/ C	Dans le dispositif A, l'objectif est la connaissance des machines de transformation alimentaire, dans le but de répondre aux questions. Dans les dispositifs B et C il s'agit de comprendre ce qui se passe en situation professionnelle – dans la cuve – et comment agir.	<p>Evoquée et de manière plus détaillée par tous les étudiants des dispositifs B et C et seulement par 8 étudiants sur 13 dans le dispositif A.</p> <p>Dans le dispositif B et C, la dimension professionnelle est présente dans toutes les catégories de descripteurs de la situation d'enseignement : but, contenu, ressources, acteurs de la situation, résultats. Dans le dispositif A, il n'y a aucune référence à la dimension professionnelle, si ce n'est les machines.</p> <p>D'une certaine manière, on retrouve dans le dispositif A ce que les étudiants des dispositifs B et C disent à propos des enseignements de première année en technologie qui concernent les opérations unitaires (jugés moins intéressants que ceux de deuxième année). Les enseignements de deuxième année sont qualifiés de « plus appliqué » dans les deux cas. Pour les étudiants du dispositif C cela renvoie à « en lien avec le métier ».</p> <p>Les étudiants établissent des rapprochements avec ce qu'ils observent dans les situations professionnelles, ce qui en fait un enseignement concret (stages en entreprise et stages sur les ateliers (dispositif B et C)).</p> <p>Cours dense avec beaucoup de connaissances, qu'il faut apprendre (par cœur ?) - en particulier pour l'EPI. Cela fait une difficulté de cet enseignement, ce qui empêche de relire le cours régulièrement.</p> <p>Pour les étudiants des dispositifs B et C, ces connaissances vont parfois trop dans les détails parfois au regard de leurs besoins en situation professionnelle. Quelques étudiants en voient l'intérêt pour résoudre les problèmes rencontrés en fabrication.</p> <p>Les étudiants du dispositif C regrettent un centrage trop fort sur le fromage (et peu les autres produits laitiers voire d'autres produits alimentaires), sur le lait de vache.</p> <p>Dans les trois dispositifs, biochimie et microbiologie sont au service du génie alimentaire / technologie laitière.</p>	<p>Les films donnent accès à des situations que l'on ne connaît pas (dispositif C)</p> <p>Les supports d'enseignements (polycopier et/ou transparent (pas de commentaires particuliers des étudiants sur ces supports))</p>	<p>Les étudiants ne parlent pas des tâches dans cet enseignement dans le dispositif A. Ils parlent d'écouter et écrire (beaucoup) dans les dispositifs B et C.</p> <p>Dans le dispositif C, un étudiant mentionne le cas où l'enseignant leur a soumis un problème rencontré en fabrication sur l'atelier.</p> <p>Apprendre consiste alors à relire, faire des fiches.</p>	<p>Les étudiants des dispositifs B et C soulignent l'expérience professionnelle, des enseignants, leurs connaissances techniques approfondies, leur intérêt pour le métier et ce qu'ils enseignent, qui leur permet de répondre à toutes les questions et aux problèmes de fabrication ; associés à leur qualité d'enseignants (expliquent bien, claire, reprend si on n'a pas compris...).</p> <p>On ne retrouve pas de références à des caractéristiques professionnelles des enseignants en lien avec le secteur ou les emplois visés chez les étudiants du dispositif A. Ceux-ci restent centrés sur les caractéristiques de l'enseignement</p> <p>Les étudiants du dispositif C discutent entre eux des aspects techniques de la fabrication.</p>	<p>Un étudiant du dispositif A souligne l'importance que l'enseignant ne se moque pas d'eux quand ils posent des questions.</p>	<p>Les déplacements en entreprise des enseignants entraînent une fréquence irrégulière des enseignements (1 étudiant du dispositif C)</p>	<p>En termes de résultats, ce sont les résultats scolaires qui sont les plus évoqués dans le dispositif A, moins dans les dispositifs B et C. Dans ces derniers, les apprentissages sont plus détaillés et rapportés aux situations professionnelles : compréhension de ce qui se passe et comment agir ; possibilité d'échanger avec l'enseignant sur des aspects techniques (C).</p>

Situation de formation	Dispositif	But de la situation	Contenu conceptuel Illustration nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugement des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisées...)
Génie alimentaire cours	C	Acquérir des connaissances pour être capable de gérer une fabrication (comprendre ce qui se passe et comment on peut réagir) Implicite : préparation à l'EPI	<p>Evoquée par 15 étudiants sur 15 Une nouvelle matière qu'on a envie de découvrir (1)</p> <p>Technologie « fromagère » et fabrication sont associées : « la théorie qui influence la fabrication »(1) Lien avec le métier (1) – c'est l'essentiel de ce que doit savoir un fromager (1), mais dépend s'il est dans une petite fromagerie ou dans une grosse entreprise automatisée où il applique des recettes sans avoir à réfléchir(1) ; « il nous dit c'est pas pour votre vie d'élève, c'est pour votre vie professionnelle »(1) On parle souvent des entreprises, de ce qu'on peut observer en entreprise Les cours sont appliqués. Il y a des exemples de chaque technologie fromagère. Certains contenu qu'on voit en cours après les avoirs rencontré en situation professionnelle (stage) : évolution de texture, odeur (lien avec le dégagement de gaz ammoniac) ;</p> <p>Permet de savoir ce qu'il faut faire pour « empêcher ça, diminuer le temps de prise ou l'augmenter »; rattraper un erreur (on a plus saler, qu'est-ce qu'on fait par rapport aux flores d'affinage ?) ; d'interpréter les résultats des analyses pour conduire sa fabrication et avoir un produit comme d'habitude (gras sur sec, MAP) (1) on comprend le détail des étapes, l'objectif de chaque étape de la fabrication qu'on réalise à l'atelier (1) ou en général (1) ; tel étape (le salage) qu'est-ce que ça va faire, qu'est-ce qui va influencer (1) ; Permet de comprendre ce qui se passe dans la cuve.(1), comment on fait un fromage, ce qui se passe (1) ; pourquoi je fais telle opération, pourquoi il se passe telle chose (1) ; les conséquences de tel écart sur un paramètre à telle étape (température à l'emprésurage) par rapport aux objectifs (1) Permet d'interpréter les résultats de ce que l'on fait en TP – outil pour réfléchir ce qui s'est passé (1)</p> <p>1ère année : Les machines (décantation, centrifugeuses) (2) (pas intéressant) ; process, étape du process (instantanéisation)</p> <p>2ème année : Des cours appliqués (2) ; beaucoup plus appliqués (1), en lien avec notre vie professionnelle ; Les mécanismes, réactions, comment on passe du lait au fromage (1) ; ce qui se passe quand, comment, pourquoi (1) ; Pénicillium, les bactéries lactiques, Géotrichum à quoi elles servent, lesquelles on va utiliser, leurs influences mutuelles ; les enzymes Limité au fromage, mais le lait ce n'est pas que le fromage : boisson, glaces, dessert lactés, yaourts. On a vu les crèmes desserts Le fromage c'est plus compliqué que certains autres produits alimentaires (glaces) si on juge au regard de ce qu'on apprend en cours (1)</p> <p>Voir aussi d'autres laits (chèvre, brebis), la différence avec le lait de vache</p> <p>Cours dense avec beaucoup de connaissances Je vois pas l'intérêt de connaître par cœur toutes les caractéristiques de tous les fromages.(1) ; pas intéressant si trop approfondies (en fonction de ce que l'étudiant veut faire ensuite ?) - l'action de certaines protéines (3) ; des fois c'est pas simple, c'est lourd (1) Utile de connaître les processus de fabrication. (1) Approfondies peut-être pour pouvoir gérer les défaut de fabrication, retrouver l'origine (2) On se sert de connaissances apprises dans d'autres « matières » (microbiologie) (1) ; tout est relié (1) ; On fait le lien sur les ateliers ou en stage et c'est là qu'on apprend le plus (2) – grâce aux discussions avec les formateurs (notamment à l'occasion de problèmes sur les produits) et comme on l'a vu en cours ça nous permet d'en discuter (1) : « stage ou à la hall. Parce que c'est vrai que quand on touche au côté pratique et qu'on peut remettre dessus ce qu'on a appris c'est beaucoup mieux. C'est vraiment les moments où la théorie et la pratique se superposent. c'est maintenant en fait que ça vient. Avant j'y arrivais, mais c'était un peu séparé. Maintenant y'a des chose, mais ça fait un déclic, » A l'inverse, quand on observe quelque chose sur l'atelier et qu'on ne sait plus l'interpréter (du poil de chat sur les fromages), les cours permettent d'y répondre ou on peut demander aux enseignants de technologie.</p>	<p>Montre des films sur la fabrication (1) ; des vidéos qui permettent de voir des systèmes différents de l'atelier – tout automatisé (1) ; les conférences. L'atelier Les ressources sont vues par les quelques étudiants qui en parlent comme un contenu qui permet d'avoir accès à la diversité des situations</p>	<p>Ecrire : lassant si on ne fait que ça, on perd l'attention, on n'écoute pas tout ; il faut aussi des exemple liés au terrain (1) Recopier les diapos et écouter ce que dit l'enseignant (« on bourrine ») - il y a beaucoup à écrire (2), le prof a une présence, c'est pas le bazar (1) , ça nous oblige à être attentif à suivre (2) – et donc c'est plus facile quand on doit réviser pour se remettre dedans (1).</p> <p>Réviser (pour l'EPI) : écrire les éléments principaux sur une fiche pour éviter d'avoir à tout relire ; on peut aimer aller en cours mais ne pas avoir envie de réviser ; quand le cours est clair précis, que le prof sait expliquer à une présence on n'a pas besoin de beaucoup réviser.</p> <p>Il y a eu un problème sur les fromage à la hall et l'enseignant s'est tourner vers nous pour envisager des solutions – c'était la première fois (1)</p>	<p>Expérience de l'enseignant qui a fait beaucoup de visites (1) y compris à l'étranger ; connaît le métier (1) Des connaissances techniques approfondies (4) qui lui permettent d'expliquer et de répondre aux questions de manière précise et fine (3) ; à une réponse à tous les problèmes, même peu courants, qu'on retrouve en fromagerie (1) c'est une référence quant à ses connaissances (3) pour voir tout ce qu'on ne sait pas encore (1). évaluation relative des connaissances des différents enseignants entre eux. C'est un ingénieur qui sait mettre en place une démarche ; Connait l'anglais Remet en question ce qu'il a fait en fonction des résultats à l'interrogation(1) Arrive bien à faire passer ses connaissances (1) ; une manière d'expliquer – c'est clair précis (1) Quand on comprend pas il réexplique en changeant pour réexpliquer la même chose ou en donnant des exemples. L'ambiance avec le prof (1)</p> <p>Même quand on en discute entre nous des questions techniques c'est intéressant (1)</p>		<p>Les cours pas fréquent (enseignants souvent en déplacement) Si on avait pu avoir cela pendant 2 ans.</p>	<p>On peut parler « scientifique » avec l'enseignant en se comprenant (1) et on se sent comme « quelqu'un qui commence à connaître un petit peu. On a appris la prise de note (diapos + écouter l'enseignant qui va vite) Quand on va en stage on a l'impression de tout savoir mais on se rend compte que ce n'est pas le cas (quand les professionnels nous pose une question par rapport à un problème) ; on acquiert ça en deuxième année : « ont eu un problème à la mouleuse et ils m'ont dit « qu'est-ce que tu penses qu'il faut faire ? ». « ben ... ». je savais pas quoi dire. Et ils m'ont dit « faut qu'on limite l'égouttage donc on va éviter le retournement ». Je me suis dit il me manque quand même quelque chose. »on va les vaporiser en Penicillium » « en ? Pénicillium ? D'accord. C'est quoi Pénicillium ? ».</p> <p>Difficultés, apprentissages et intérêts sont fonctions du parcours et des acquis antérieurs.(2)</p> <p>C'est en deuxième année que ce qui était « séparé » dans les enseignements se relie : « En stage ou à la hall. Parce que c'est vrai que quand on touche au côté pratique et qu'on peut remettre dessus ce qu'on a appris c'est beaucoup mieux. C'est vraiment les moments où la théorie et la pratique se superposent. c'est maintenant en fait que ça vient. Avant j'y arrivais, mais c'était un peu séparé. Maintenant y'a des chose, mais ça fait un déclic, » ; « on commence seulement à profiter des cours maintenant » (1)</p> <p>La note (1)</p>

Situation de formation	Dispositif	But de la situation	Contenu conceptuel Illustration nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugement des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisées...)
	A	Le cours de génie alimentaire a pour but de connaître les machines, les opérations unitaires. Pas de lien évoqué avec des dimensions professionnelles	Evoquée par 8 étudiants sur 13 Lien avec le concret notamment lien avec vécu de stage, mais aussi le vécu quotidien ; permet de donner une vision concrète du phénomène à travers des exemples simples par forcément pris dans le monde professionnel. cela facilite l'apprentissage (1). Le GA se sont surtout les machines et leur différents constituants techniques, les principes des opérations unitaires, qu'il faut connaître (pour pouvoir répondre aux questions) et il y en a beaucoup à retenir ! Le génie alimentaire « regroupe » la biochimie, la microbiologie, le génie industriel. Cela rend la matière difficile à cerner mais cela permet de s'aider des autres cours (qui sont au service du GA) (1)	Les polycopiés	Aucun élève ne fait référence aux tâches. (Le cours prend surtout la forme d'un cours magistrale.)	L'enseignement se base sur des exemple simple	l'enseignant ne se moque pas des questions des étudiants		Apprentissages réalisés sont évoqués en lien avec des situations de la vie quotidienne plus qu'avec des situations professionnelles visées. L'évaluation (les notes) constitue un élément important.
	B	Savoir plus en détail ce qui se passe dans la cuve, dans les produits (la fabrication)	Evoquée par 11 étudiants sur 11. La technologie laitière est la matière la plus importante (2) « on est là pour [apprendre] ça ». C'est en lien avec la finalité professionnelle du BTS : « être fromager ». Elle est « la théorie » de ce qu'ils font en pratique, à l'atelier.(tous) ce qui permet de faire les liens entre les deux. C'est un enseignement « appliqué » (2), concret (1). Le contenu enseigné est plus intéressant en deuxième année (la fabrication des produits) qu'en première année (opérations unitaires de transformation). L'enseignement permet alors de savoir « ce qui se passe dans la cuve », dans les produits (processus), comment on passe du lait au fromage (2). Elle sert aussi lorsque l'on veut tester les effets de paramètres (la taille du grain ; la durée de prise du caillé) sur la fabrication. Permet aussi de résoudre les problèmes en fabrication. (3) ce qui est intéressant (1) en particulier lorsque l'on se projette dans les situations professionnelles visées. Pour un étudiant il y a des chiffres et des « explications » à apprendre (mais pas forcément mot à mot), mais aussi un part de « logique » (raisonnement?) à travers les calcul à réaliser. Les chiffres sont des repère pour suivre les fabrication et faire varier les paramètres de fabrication pour améliorer l'améliorer. Les explications sont davantage envisagées comme à restituer à l'EPI (1) Il y a beaucoup de choses à apprendre ce qui fait la difficulté. (1) Cet enseignement serait mieux placé en première année (à la fin) pour qu'ils comprennent mieux ce qu'ils font (à l'atelier) et pour l'étude à réaliser en stage Un étudiant ne voit pas comment utiliser ces savoirs à l'atelier et pour les situations professionnelle. Mais il rajoute que c'est peut être parce qu'à l'atelier les formateurs sont toujours là, il ne réfléchit pas et fait ce qu'on lui demande de faire... et en cas de problème ce sont les formateurs qui interviennent. Un des étudiants dit que ces connaissances: « que le métier est pas fini, c'est pas la routine non plus. Faut sans arrêt se remettre en question pour avoir toujours un produit qui respect les normes. C'est ça qui est ...» (Yog) En fonction de sa perception de l'utilité de la matière, on apprend « parce que c'est des cours » et qu'on est étudiant (1)	Les transparents et un « speech » complétement aéré à côté. Des anecdotes / exemples concrets / informations issues de leur expériences en entreprise.	Ecouter (1) ce qui est facilité par le « bon cours ». « On gratte beaucoup » (1) Il est difficile de prendre en même temps ce qui est écrit sur le transparent et ce que dit l'enseignant (difficulté à faire de tri dans ce qui est important ?), d'autant plus qu'il va vite (2) et ne prend pas le temps de les attendre. Du même coup, les notes sont plus difficiles à déchiffrer (il y a des trous) et donc à apprendre. Pas besoin de beaucoup travailler pour retenir du fait de l'écoute en cours.(2) Mais pour d'autre, on a pas le choix : il faut apprendre (par cœur) (1) Et quand on relit le cours on redécouvre des choses que l'on croyait avoir compris, voire on découvre des explications pour des choses que l'on avait observées sans comprendre à quoi elles servaient (2) Il y a trop de choses à apprendre à chaque cours, ce qui ne permet pas de travailler au fur et à mesure. Du même coup ce sont surtout les échéances (évaluation, examen) qui les amènent à reprendre leur cours. Réviser c'est relire le cours 2 ou 3 fois et/ou faire des fiches de synthèse..	Des enseignants passionnés par le métier de fromager / la technologie fromagère (et pas des enseignants « blasés »).(3) Ils donnent envie de s'orienter vers la fabrication fromagère (sur le plan scolaire et professionnel) (1) Mais dès que l'enseignant est un peu moins intéressé (par ce qu'il enseigne ou le fait d'enseigner) il devient « moins intéressant » (1) Connaissent le milieu professionnel, les problèmes parce qu'ils ont eu/ont une expérience professionnelle en lien avec ce qu'ils enseignent (5), ce qui permet de donner des exemples, parle des problèmes et des conséquences sur les produits... De plus ils sont ingénieur 1) Ils savent expliquer (4) (en lien avec leurs connaissances) Ils sont exigeants (ce qui rassure parce qu'on devrait y arriver à l'EPI) (2) Certains ont envie de leur ressembler en terme de connaissances sur la technologie fromagère (2), voire pour l'un des étudiants concernant certains aspects de son travail (résoudre des problèmes en fromagerie). Il y a une certaine « proximité » avec l'enseignant qui est toujours là quand on ne comprend pas (1). Il donne envie de réussir les évaluation (CCF)			On apprend beaucoup (3) Il reste beaucoup à apprendre (1) La perspective de l'examen (EPI) fait qu'on écoute et qu'on retient (1). Mais c'est aussi en prévision de l'an prochain où la formation sera plus appliquée.

5. Annexe A.4.I.3.e. Processus de mobilisation et caractéristiques attribuées aux situations de formation dans le discours des étudiants des trois dispositifs mobilisés ou démobilisés pour une plusieurs situations de formation

Ce cinquième paragraphe présente tout d’abord le tableau de synthèse de la mise en parallèle du discours des étudiants mobilisés et démobilisés pour les différentes situations de formation avec celui de la totalité des étudiants concernant différentes caractéristiques de l’environnement, du dispositif et de chacune des situations de formation.

Il présente ensuite les deux étapes de traitement des données qui ont conduit à ce tableau à travers :

- Un exemple de mise en parallèle de l’analyse des discours des étudiants des dispositifs A, B et C mobilisés ou démobilisés pour la situation de formation en génie alimentaire en classe (issue du tableau A.4.I.3.e.3 présenté plus loin) au regard de l’analyse du discours de l’ensemble des étudiants pour cette même situation de formation (issue du tableau A.4.I.3.d.) ;
- Un exemple d’analyse en parallèle des contenus des discours des étudiants mobilisés et démobilisés des dispositifs A, B et C pour la situation de formation en génie alimentaire en classe

5.1. Tableau A4.I.3.2.e.1. : Synthèse de la mise en parallèle du discours des étudiants des dispositifs A, B et C mobilisés ou démobilisés dans certaines les situations d’enseignement au regard du discours de l’ensemble des étudiants

Ce tableau synthétise les analyses les verbatim des étudiants des trois dispositifs concernant différentes caractéristiques de l’environnement, du dispositif et de chacune des situations de formation. Il est issu de la mise en parallèle des 3 tableaux précédents (A4.I.3.2.a. à A4.I.3.2.c.). Les cases comportant un tiret correspondent aux caractéristiques pour lesquels l’analyse ne montre pas d’éléments particuliers distinguant les étudiants mobilisés ou démobilisés des autres étudiants.

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
<i>Commentaires point par point Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants</i>	La finalité « préparation à l’examen » ou poursuite d’étude est presque absente des discours des étudiants mobilisés alors qu’on la retrouve chez les autres étudiants. C’est la finalité professionnelle qui semble en lien avec la mobilisation.	Le qualificatif « appliqué », utilisé pour signifier que le contenu d’un enseignement est en lien avec l’agro-alimentaire, les produits alimentaires, la fabrication - « appliqué dans les situations de fabrication » n’est pas présent chez les étudiants mobilisés/démobilisés. La contextualisation des enseignements, lorsqu’elle se limite à des illustrations, ne semble pas un élément essentiel de la mobilisation. Mais la concrétisation des savoirs dans un élément visuel intervient (un exemple parlant ; le résultat d’une manipulation). Par contre, le fait que le contenu prenne le statut de « savoir-outil » pour les situations professionnelle semble jouer un rôle. La référence à la diversité des dimensions de la situation professionnelle abordée à travers les contenus des enseignements n’est pas présentes dans le discours des étudiants mobilisés/démobilisés. Aucun étudiant mobilisé ne fait référence à la diversité des produits, machines, ... abordés dans la formation. A l’inverse une étudiante démobilisée fait référence à une centration trop importante sur le « fromage » et sa fabrication. Un étudiant mobilisé fait référence à la dimension historique et un autre à la dimension financière (qui ne doit cependant pas devenir centrale). Aucun élément sur l’extensivité en terme de fonction abordées ou dans les tâches réalisés n’est présent dans le discours des étudiants mobilisés/démobilisés. Rien n’est dit du niveau scientifique en tant que tel, mais plusieurs étudiants démobilisés parlent de leur niveau insuffisant dans les situations ; à l’inverse une étudiante mets en avant le fait que le niveau soit élevé et non accessible à tous pour expliquer ce qui l’intéresse dans une des situations qui la mobilise. Aucun étudiant mobilisé/démobilisé ne fait allusion à la nature et au niveau du contenu en terme de poursuite d’étude. Un seul étudiant parle de ce qu’il lui faut apprendre en technologie laitière dans la perspective de sa formation post-bac.	Les ressources mises à la disposition des étudiants dans les situations d’enseignement semblent jouer un rôle mineur si l’on regarde la très faible place qu’elles occupent dans leur discours.	Les caractéristiques propres aux situations d’enseignement de travaux pratiques technico-scientifiques – dont la réalisation de « manipulations » - ne semblent pas en elles-mêmes générer de la mobilisation. En plus du caractère inhabituel des situations et tâches ce qui semble ressortir du discours des étudiants mobilisés c’est la possibilité de mettre du leur dans ce qu’ils réalisent. Les tâches d’encadrements d’autres étudiants n’apparaissent pas dans le discours des étudiants mobilisés/démobilisés. La dimension collective de la réalisation des tâches joue un rôle dans la mobilisation/démobilisation.	Pas d’élément sur la proximité des enseignants avec les étudiants dans le discours des étudiants mobilisés/démobilisés. Le discours focalise davantage sur la considération qu’il leur accorde ou accorde à ce qu’ils font. Les autres acteurs du monde scolaire ne sont pas présents dans le discours des étudiants concernant les situations de mobilisation/démobilisation. De même le rôle des autres étudiants dans le discours à propos des situations d’enseignement mobilisante/démobilisante n’intervient que dans la réalisation des tâches collectives.(comment expliquer Tog ?) En dehors des enseignants, ce sont surtout les maître de stage ou supérieur hiérarchiques du stage qui sont associés à des situations de mobilisation ou démobilisation à travers les jugements qu’ils émettent – de manière explicite ou implicite – sur l’étudiant ou ce qu’il a réalisé.	Les avis du conseil de classe n’apparaissent à une reprise dans le discours concernant les situations de mobilisation / démobilisation. Les jugements des formateurs d’atelier sont peu présents et relativisé par rapport au jugement des professionnels. Parents, amis ne sont pas présents explicitement dans le processus de mobilisation dans les situations de formation.	Rien de spécifique aux étudiants mobilisés/démobilisés quant à la fréquence des enseignements ou leur importance.	Les notes semblent intervenir dans le processus de démobilisation, mais moins dans le processus de mobilisation. Dans certains cas, les notes des étudiants mobilisés dans une situation ne sont pas bonnes. A l’inverse, de bonnes notes peuvent cependant accompagner une démobilisation (en lien par exemple avec des acquis préalables). Leur poids semble augmenter quand d’autres éléments propices à une mobilisation ne sont pas présents (cohérence des contenus avec les finalités professionnelles visées par exemple)

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Génie alimentaire cours <i>Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants</i>	La finalité professionnelle agit sur la mobilisation comme la démobilité. Rôle du but « professionnel » des étudiants dans la mobilisation comme la finalité professionnelle de la situation d'enseignement qu'ils perçoivent. La préparation à l'examen ne peut être une conditions suffisante à la mobilisation.	Le contenu, finalisé par les situations professionnelles est un élément essentiel dans la mobilisation, mais qui n'est pas suffisant en lui-même. Ce sont d'autres situations (stages sur l'atelier, en entreprises) qui peuvent agir sur la mobilisation dans cette situation en montrant à l'étudiant la place des savoirs acquis dans la réalisation des fabrications : deviennent des « savoirs outils ». D'autres caractéristiques peuvent intervenir, notamment la perception d'une logique dans les savoirs – plus perçus comme des contenus à apprendre « bêtement ».	-	Les caractéristiques des tâches, même quand elles restent très classiques sur le plan scolaire (on écoute et on note), n'impliquant pas un raisonnement, ne constituent pas un élément suffisant pour conduire à une démobilité. Elle n'empêche pas non plus une mobilisation.	L'expérience professionnelle de l'enseignant contribue à la mobilisation à travers la finalisation qu'il donne au contenu et la place qu'il donne au savoir (outil pour résoudre des problèmes en fabrication)	-	-	-
Génie alimentaire TP <i>Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants</i>	Dans le dispositif A, c'est une des seules situations-en dehors du stage - où les étudiants réalisent un lien avec les situations professionnelles. Mais cela ne conduit pas à une mobilisation systématique. La seule étudiante mobilisée est celle qui à un but professionnel en lien avec certains de TP. La préparation à l'examen ne semble pas être une condition suffisante à la mobilisation (sinon davantage d'étudiant seraient mobilisés)	Les étudiants parlent de l'intérêt à ne pas faire sans comprendre ce qu'on fait C'est d'ailleurs sur le contenu que porte le discours. Dans le dispositif C le lien au métier est beaucoup plus net dans d'autres situations. Du même coup, dans ces dispositifs, ce qui participe de la mobilisation de l'étudiante en TP de génie alimentaire ne relève pas directement de cette relation aux situations professionnelles. Ce sont les caractéristiques des contenus abordés à partir des tâches.	-	Les tâches en elle-même ne sont pas développées par les étudiants. Il est surprenant de voir que ce sont davantage les contenus qui sont un élément lié à la de mobilisation. Il semble que les spécificités des tâches réalisées en TP de GA ne constituent pas l'élément principal de la mobilisation/démobilisation. « bouger », « fabriquer quelque chose » ne suffit pas à conduire à une mobilisation. Les CR de TP, vu comme une tâche scolaire, disparaissent du discours de l'étudiante mobilisée.	-	-	-	Les notes obtenus en TP ne sont pas l'élément essentiel du discours des étudiants mobilisés. On pourrait dire que c'est davantage la prise de confiance dans sa capacité à répondre aux questions le jours de l'examen ou d'utiliser les machines sans être suffisant.
Génie industriel cours <i>Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants</i>	-	Quand une quantité importante de connaissance apparaît à apprendre par cœur et sans « utilité » pour le domaine professionnel cela peut participer à une démobilité. Les difficultés contribuent à la démobilité. A l'inverse, les étudiants mobilisés : soit parviennent à faire des contenus abordés en classe un savoir outil ; soit les mettent en lien avec la finalité professionnelle et leur propre but professionnel	-	Le fait d'emmener les étudiants sur l'atelier pour leur donner des explications et poser des questions sur le matériel ne suffit pas à créer les conditions d'une mobilisation, même si cela permet de concrétiser les contenus abordés en classe et à les rendre moins lassant. Au contraire, pour une étudiante, cela contribue à la démobilité quand elle constate que ce qu'elle retient n'est pas l'essentiel.	-	-	-	-
Génie industriel TP <i>Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
Biochimie cours <i>Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants</i>	-	Le fait que le biochimie soit jugée incontournable par plusieurs étudiants, que les fromages soient vus comme des « usines à bioch » -donc que « la matière » soit jugée utile- ne suffit pas à engendrer une mobilisation (B et C). C'est le contenu lui-même, qui n'irait pas assez loin sur la transformation laitière pour devenir un « savoir-outil ». Du même coup, il s'agit d'apprendre par cœur pour l'évaluation.	-	-	-	-	-	-
Biochimie TP <i>Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants</i>	-	Le caractère de « visualisation » des contenus intervient.	-	Les tâches scolaires perdent de leur lourdeur en cas de mobilisation (dont les comptes-rendus). La manipulation n'est pas en soi un élément suffisant pour conduire à une mobilisation.	-	-	-	-
Microbiologie cours <i>Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants</i>	-	Malgré le fait que la matière soit reconnue comme utile, cela ne suffit pas à générer de la mobilisation La masse de connaissance à apprendre par cœur en vue de l'évaluation semble agaçante chez les étudiants démobilités.	-	La démobilité est aussi liée aux modalités d'enseignement (mais pas aux tâches ?)	-	-	-	Les notes ne sont évoquées ni par les étudiants mobilisés, ni par les étudiants démobilités.
Microbiologie TP <i>Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants</i>	-	Le contenu inadapte peu cohérent avec les finalités professionnelles du diplôme comme élément qui explique le peu d'éléments évoqués par les étudiants sur la situation d'enseignement (?)	-	« Manipuler » n'est pas en soi un élément suffisant pour conduire à une mobilisation. Les CR ne sont plus évoqués dans le cas de l'étudiante mobilisée. L'assitude de refaire la même chose, de ne pas apprendre	-	-	-	L'étudiante mobilisée ne parle pas de ses notes.

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
MIL <i>Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants</i>	-	Le contenu conceptuel abordé n'intervient dans la mobilisation que lorsqu'il rencontre des « valeurs » importante de l'étudiant Aucun étudiant mobilisé ne parle de l'intérêt d'apprendre à gérer un projet, une innovation, de comprendre le fonctionnement de nouveau matériel, de nouveaux ingrédients ou produits.	-	Les tâches de gestion du projet en elles-mêmes n'interviennent pas dans le discours des étudiants mobilisés ou démobilisés Si quelques étudiants établissent des liens avec les finalités professionnelles du diplôme ou les situations professionnelles visées, ce n'est pas toujours le cas. La mobilisation semble pouvoir émerger dans un rapport direct aux tâches confiées et/ou aux contenus abordés lorsqu'elles permettent d'y mettre du sien (c'est leur produit ; les contenus les renvoie à leur projet à certaines « valeurs »).	-	-	-	-
Stage Atelier <i>Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants</i>	La mobilisation de l'étudiante n'entretient pas de lien avec le but de préparation à l'EPI.	Cette situation – en particulier les médiations mise en place par les formateurs - ouvre la possibilité de faire des savoirs abordés en classe des « savoirs outils » ce qui va agir sur la mobilisation dans d'autres situations d'enseignement (génie alimentaire). Ce contenu conceptuel des situations dans les ateliers n'est pas un élément suffisant pour générer une mobilisation dans cette situation.	L'automatisation du matériel intervient dans le processus de mobilisation à travers les tâches qui en découlent	Certaines caractéristiques de la situation d'enseignement dans les ateliers qui en font une situation scolaire pourrait être à l'origine de l'a- mobilisation de bon nombre d'étudiants. En effet, l'étudiante dont le discours montre une mobilisation n'aborde pas les situation dans les atelier sous cet angle comparatif. Son discours porte sur les tâches à réaliser et leur intérêt à travers la réflexion qu'elles impliquent, le fait qu'elles permettent d'utiliser les « savoir-outil » abordés en classe.	La dimension collective des tâches à réaliser ne semble pas intervenir dans la mobilisation. Ce qui joue un rôle semble plus « l'ambiance » de travail – relations entre ceux qui agissent ensemble.	Rien n'est dit de l'importance des jugement des formateurs sur l'étudiant ou ce qu'il a réalisé dans la mobilisation. Ils pourraient intervenir dans le fait de ne pas être mobilisé. De même, le manque de confiance intervient dans la non mobilisation à travers l'autonomie accordée dans la réalisation des tâches	-	Pour l'étudiante mobilisé, il n'est pas question des notes (parce qu'elles sont bonnes ?).
Stage entreprise <i>Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants</i>	-	Le sentiment de découvrir/apprendre des contenus pourrait contribuer à la mobilisation		Les tâches confiées jouent un rôle important concernant la mobilisation en stage. Pas de mobilisation voire démobilisation si on ne confie que des tâches routinières et sans intérêt particulier. « ambiance de travail » / tâches confiées et réalisées/jugement porté par les professionnels/ sentiment d'avoir appris des choses constituent des éléments incontournable de la mobilisation en stage.	Les autres professionnels côtoyés jouent un rôle dans l'ambiance de travail qui n'est pas suffisante pour assurer une mobilisation, mais est indispensable.	Le rôle centrale dans la mobilisation/démobilisation revient au maître de stage ou supérieurs hiérarchiques à travers les tâches qu'ils confient ou non et les jugements qu'ils portent.	-	L'éloignement familiale peut intervenir dans l'a-mobilisation des étudiants (un cas). La note ne semble importante qu'en cas de démobilisation et de mauvaise note.
Économie d'entreprise / Economie IAA <i>Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants</i>	L'absence de lien avec la finalité professionnelle limite les possibilités de mobilisation..	C'est la « valeur » véhiculé par le contenu de l'enseignement (tout est considéré sous l'angle financier) qui peut rebuter un étudiant	Le décalage entre ce qui est à apprendre en formation et les outils disponible dans le monde professionnel pour réaliser les tâches	Les tâches à réaliser, si elle n'implique pas une réflexion, ne peuvent susciter la mobilisation. La mobilisation n'est pas liée qu'à une référence aux situations et tâches professionnelles. Une étudiante peut être mobilisée même en l'absence de référence aux situations/finalités professionnelle, à condition que les tâches impliquent une « manipulation » (réflexion ?) (et peut être autre chose – cf. le lien qu'elle fait avec ce que lui dit sa mère à propos de ces tâches).	La démobilisation n'est pas liée qu'à la pratique de l'enseignant mais elle intervient comme condition rendant possible ou non une mobilisation.	-	-	La note devient centrale dans la mobilisation/démobilisation quand d'autres éléments de situations sont moins présent (en particulier la référence aux finalités professionnelles).
Anglais / LV <i>Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants</i>	-	La contextualisation des contenus n'est pas suffisante pour entraîner une mobilisation	-	-	-	-	-	Rôle du sentiment de progresser dans la mobilisation ?
Economie générale / droit du travail <i>Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants</i>	-	C'est ici l'absence total de lien avec la finalité professionnelle ou même de référence aux situations professionnelle qui semble conduire à une démobilisation.	-	-	Les pratique d'enseignement jugées bonnes par certains ne suffit pas à produire de la mobilisation et n'empêche pas la démobilisation (un étudiant du dispositif C est démobilisé).	-	-	-
Français / ESC /TEC <i>Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants</i>	-	L'absence de lien à la finalité professionnelle agit sur l'absence de mobilisation et constitue une condition rendant possible la démobilisation de certains étudiants.	-	Le sentiment de toujours faire la même chose dans cette « matière » intervient dans l'absence de mobilisation (voire la démobilisation)	-	La démobilisation ne se traduit pas nécessairement par une absence de travail notamment pour ne pas que cela ait une incidence sur les jugement du conseil de classe	-	Des notes mauvaises(en lien avec d'autres caractéristiques de la situations) contribuent à la démobilisation.

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
<i>Mathématiques / Informatique</i> Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants		La contextualisation des contenu / exercices n'est pas suffisante pour induire une mobilisation et peu même parfois contribuer à une lassitude. Des contenus/tâches trop faciles au regard des parcours scolaires antérieurs ne constituent pas des conditions propices à l'apparition d'une mobilisation (même s'ils permettent d'avoir de bonnes notes sans efforts).		Les caractéristiques des tâches à réaliser - amènent à réfléchir ou non - jouent un rôle dans l'émergence d'une mobilisation (en l'absence de relation avec la finalité professionnelle ?)	Les caractéristiques de l'enseignement ne constituent pas une condition suffisante à la démobilisation mais peuvent intervenir dans l'a-mobilisation..	-	D'autres préoccupations non liées aux actions et situations scolaires interviennent dans la mobilisation	Les résultats scolaires jouent un rôle différents selon les étudiants. Ils peuvent contribuer à une démobilisation si, malgré des effort, ils restent faibles. Par contre, de bon résultats ne sont pas une garantie de mobilisation si l'étudiant n'a pas l'impression d'avoir eu à faire d'effort ou d'avoir appris quelque chose (cf. les travaux de psychologie concernant la valeur d'un résultats pour une personne ; Rubinstein en parle également).
<i>PIC</i> Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants	Une condition favorable à la mobilisation : le but des tâches à réaliser et/ou des finalités de l'enseignement telles que perçues par l'étudiants dépasse le cadre scolaire (car en lien avec un aspect professionnel ou autre)	-		Le lien des tâches avec la finalité professionnelle n'est pas une condition nécessaire à la mobilisation (seulement favorable). Certaines caractéristiques des tâches à réaliser semble jouer un rôle favorable : autonomie ; production concrète et pas adressée uniquement aux enseignants.	L'intérêt porté au projet et à ses résultats par les acteurs extérieurs à l'établissement joue un rôle important dans la mobilisation.		Le temps nécessaire à la réalisation des projets en cas de mobilisation – oblige à faire des choix au regard d'autres situations scolaires.	C'est la production adressé à des acteurs extérieurs aux lycée qui contribue à la mobilisation. Le sentiment d'avoir appris(d'apprendre) ou non – ne constitue pas ici une condition indispensable à la mobilisation La note vient a posteriori comme « récompense » pour le travail réalisé et la mobilisation mais n'est pas un but en soi.
<i>Visite d'entreprises</i> Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants		Les visites ne sont pas « mobilisatrices en elles-mêmes ». jouent parfois un rôle sur la mobilisation/démobilisation ou a-mobilisation dans d'autres situations (à l'atelier) : en agissant sur la représentation des situations professionnelles visées par le diplômés, donc les buts professionnels des étudiants.						Les visites ne sont pas « mobilisatrices en elles-mêmes ». jouent parfois un rôle sur la mobilisation/démobilisation ou a-mobilisation dans d'autres situations (à l'atelier) : en étant interprétées comme une forme de reconnaissance du travail accompli ou au contraire (l'absence de reconnaissance).

5.2. **Tableau A4.I.3.2.e.2. : Exemple de la mise en parallèle de l'analyse du discours des étudiants des dispositifs A, B et C mobilisés ou démobilisés pour la situation de formation en classe de génie alimentaire au regard du discours de l'ensemble des étudiants pour cette même situation de formation**

Ce tableau montre un exemple de mise en parallèle de l'analyse des discours des étudiants des dispositifs A, B et C mobilisés ou démobilisés pour la situation de formation en génie alimentaire en classe (issue du tableau A.4.I.3.e.3 présenté plus loin) au regard de l'analyse du discours de l'ensemble des étudiants pour cette même situation de formation (issue du tableau A.4.I.3.d.) ;

Des tableaux similaires ont été réalisés pour les discours concernant chacune des différentes situations de formation, mais aussi pour ceux concernant l'environnement et le dispositif de formation. Un tableau rassemble aussi les discours concernant « l'ambiance de classe ». C'est à partir de ces tableaux qu'a été réalisé le tableau de synthèse A4.I.3.2.e.1. présenté dans le paragraphe précédent.

Situation de formation	But de la situation	Contenu conceptuel Illustrations, nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Mise en parallèle mobilisés / démobilisés et autres étudiants	La finalité professionnelle agit sur la mobilisation comme la démobilisation. Rôle du but « professionnel » des étudiants dans la mobilisation comme la démobilisation en lien avec la finalité professionnelle de la situation d'enseignement qu'ils perçoivent. La préparation à l'examen ne peut être une condition suffisante à la mobilisation.	Le contenu, finalisé par les situations professionnelles est un élément essentiel dans la mobilisation, mais qui n'est pas suffisant en lui-même. Ce sont d'autres situations (stages sur l'atelier, en entreprises) qui peuvent agir sur la mobilisation dans cette situation en montrant à l'étudiant la place des savoirs acquis dans la réalisation des fabrications : deviennent des « savoirs outils ». D'autres caractéristiques peuvent intervenir, notamment la perception d'une logique dans les savoirs – plus perçus comme des contenus à apprendre « bêtement ».	-	Les caractéristiques des tâches, même quand elles restent très classiques sur le plan scolaire (on écoute et on note), n'impliquant pas un raisonnement, ne constituent pas un élément suffisant pour conduire à une démobilisation. Elle n'empêche pas non plus une mobilisation.	L'expérience professionnelle de l'enseignant contribue à la mobilisation à travers la finalisation qu'il donne au contenu et la place qu'il donne au savoir (outil pour résoudre des problèmes en fabrication)	-	-	-
Génie alimentaire cours	Dans le dispositif A, l'objectif est la connaissance des machines de transformation alimentaire, dans le but de répondre aux questions. Dans les dispositifs B et C il s'agit de comprendre ce qui se passe en situation professionnelle – dans la cuve – et comment agir.	Evoquée et de manière plus détaillée par tous les étudiants des dispositifs B et C et seulement par 8 étudiants sur 13 dans le dispositif A. Dans le dispositif B et C, la dimension professionnelle est présente dans toutes les catégories de descripteurs de la situation d'enseignement : but, contenu, ressources, acteurs de la situation, résultats. Dans le dispositif A, il n'y a aucune référence à la dimension professionnelle, si ce n'est les machines. D'une certaine manière, on retrouve dans le dispositif A ce que les étudiants des dispositifs B et C disent à propos des enseignements de première année en technologie qui concernent les opérations unitaires (jugés moins intéressants que ceux de deuxième année). Les enseignements de deuxième année sont qualifiés de « plus appliqué » dans les deux cas. Pour les étudiants du dispositif C cela renvoie à « en lien avec le métier ». Les étudiants établissent des rapprochements avec ce qu'ils observent dans les situations professionnelles, ce qui en fait un enseignement concret (stages en entreprise et stages sur les ateliers (dispositif B et C)). Cours dense avec beaucoup de connaissances, qu'il faut apprendre (par cœur ?) - en particulier pour l'EPI. Cela fait une difficulté de cet enseignement, ce qui empêche de relire le cours régulièrement. Pour les étudiants des dispositifs B et C, ces connaissances vont parfois trop dans les détails parfois au regard de leurs besoins en situation professionnelle. Quelques étudiants en voient l'intérêt pour résoudre les problèmes rencontrés en fabrication. Les étudiants du dispositif C regrettent un centrage trop fort sur le fromage (et peu les autres produits laitiers voire d'autres produits alimentaires), sur le lait de vache. Dans les trois dispositifs, biochimie et microbiologie sont au service du génie alimentaire / technologie laitière.	Les films donnent accès à des situations que l'on ne connaît pas (dispositif C) Les supports d'enseignements (polycopier et/ou transparent (pas de commentaire particulier des étudiants sur ces supports))	Les étudiants ne parlent pas des tâches dans cet enseignement dans le dispositif A. Ils parlent d'écouter et écrire (beaucoup) dans les dispositifs B et C. Dans le dispositif C, un étudiant mentionne le cas où l'enseignant leur a soumis un problème rencontré en fabrication sur l'atelier. Apprendre consiste alors à relire, faire des fiches. Les étudiants du dispositif C discutent entre eux des aspects techniques de la fabrication.	Les étudiants des dispositifs B et C soulignent l'expérience professionnelle, des enseignants, leurs connaissances techniques approfondies, leur intérêt pour le métier et ce qu'ils enseignent, qui leur permet de répondre à toutes les questions et aux problèmes de fabrication ; associés à leur qualité d'enseignants (expliquent bien, claire, reprend si on n'a pas compris...). On ne retrouve pas de références à des caractéristiques professionnelles des enseignants en lien avec le secteur ou les emplois visés chez les étudiants du dispositif A. Ceux-ci restent centrés sur les caractéristiques de l'enseignement	Un étudiant du dispositif A souligne l'importance que l'enseignant ne se moque pas d'eux quand ils posent des questions.	Les déplacements en entreprise des enseignants entraînent une fréquence irrégulière des enseignements (1 étudiant du dispositif C)	En termes de résultats, ce sont les résultats scolaires qui sont les plus évoqués dans le dispositif A, moins dans les dispositifs B et C. Dans ces derniers, les apprentissages sont plus détaillés et rapportés aux situations professionnelles : compréhension de ce qui se passe et comment agir ; possibilité d'échanger avec l'enseignant sur des aspects techniques (C).
Génie alimentaire cours étudiants mobilisés / démobilisés	La finalité est professionnelle mais aussi dans la perspective de l'EPI et pour un étudiant la perspective est la formation de l'année suivante	L'étudiante démobilisée est une étudiante qui ne souhaite pas s'orienter vers la fabrication fromagère et du même coup trouve que le contenu est trop ciblé et trop approfondi sur la fabrication, d'autant qu'elle se dit plus « manuelle » que théorique – ce qui est confirmé, d'après elle par les formateurs de l'atelier Pour les autres, dont plusieurs veulent travailler en fabrication, le contenu correspond à la finalité de la formation : « ça sert à quelque chose », « c'est concret » et « appliqué ». Il devient un savoir outil qui permet de comprendre les différentes étapes et d'agir en situation. Ils se projettent face aux fabrications quand ils auront des problèmes à résoudre. S'y ajoute la dimension « scientifique », qui impose une certaine logique, des calculs, donc pas seulement d'apprendre par cœur mais aussi de raisonner.	Transparent et speech Diapos	Ecouter et écrire, mais aussi poser des questions Lire le cours faire des fiches, lire un livre	L'enseignant « sait tout », répond à toutes les questions. Il a une connaissance et une expérience du monde professionnel (B et C) qui leur permet d'avoir une solution à tous les problèmes et de raconter ce qu'ils voient en entreprise (apporte quelque chose en plus que des connaissances). De plus, même s'il y a beaucoup de chose à noter, il attend ce qui permet de prendre des notes correctement.	-	Une étudiante parle de la fréquence des cours : il faut avoir cours régulièrement pour mieux apprendre.	Les notes sont quasi absentes du discours.

5.3. Tableau A4.I.3.2.e.4. : Exemple de la mise en parallèle des discours des étudiants de chacun des dispositifs A, B et C mobilisés ou démobilisés pour la situation de formation en classe de génie alimentaire

Ce tableau montre un exemple d'analyse en parallèle des contenus des discours des étudiants mobilisés et démobilisés des dispositifs A, B et C pour la situation de formation en génie alimentaire en classe.

Des tableaux similaires ont été réalisés pour les discours concernant chacune des différentes situations de formation, mais aussi pour ceux concernant l'environnement et le dispositif de formation. Un tableau rassemble aussi les discours concernant « l'ambiance de classe ». C'est à partir de ces tableaux qu'a été réalisé le tableau de synthèse A4.I.3.2.e.2. présenté dans le paragraphe précédent.

Situation de formation	Dispositif	Extrait des énoncés des étudiants mobilisés ou démobilisés	But de la situation	Contenu conceptuel Illustration nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Génie alimentaire cours	A/B/C		La finalité est professionnelle mais aussi dans la perspective de l'EPI et pour un étudiant la perspective est la formation de l'année suivante	L'étudiante démobilisée est une étudiante qui ne souhaite pas s'orienter vers la fabrication fromagère et du même coup trouve que le contenu est trop ciblé et trop approfondi sur la fabrication, d'autant qu'elle se dit plus « manuelle » que théorique – ce qui est confirmé, d'après elle par les formateurs de l'atelier Pour les autres, dont plusieurs veulent travailler en fabrication, le contenu correspond à la finalité de la formation : « ça sert à quelque chose », « c'est concret » et « appliqué ». Il devient un savoir outil qui permet de comprendre les différentes étapes et d'agir en situation. Ils se projettent face aux fabrications quand ils auront des problèmes à résoudre. S'y ajoute la dimension « scientifique », qui impose une certaine logique, des calculs, donc pas seulement d'apprendre par cœur mais aussi de raisonner.	Transparent et speech Diapos	Ecouter et écrire, mais aussi poser des questions Lire le cours faire des fiches, lire un livre	L'enseignant « sait tout », répond à toutes les questions. Il a une connaissance et une expérience du monde professionnel qui leur permet d'avoir une solution à tous les problèmes et de raconter ce qu'ils voient en entreprise (apporte quelque chose en plus que des connaissances). De plus, même s'il y a beaucoup de chose à noter, il attend ce qui permet de prendre des notes correctement.		Une étudiante parle de la fréquence des cours : il faut avoir cours régulièrement pour mieux apprendre.	Les notes sont quasi absentes du discours.
Génie alimentaire cours	A	Pas d'étudiant mobilisé ou démobilisé pour cette situation	-	-	-	-	-	-	-	-

Situation de formation	Dispositif	Extrait des énoncés des étudiants mobilisés ou démobilisés	But de la situation	Contenu conceptuel Illustration nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
Génie alimentaire cours	C	<p>Et ça m'a fait découvrir le monde du fromage. Je connaissais pas grand chose. Mais après quand c'est ciblé trop là dessus comme techno from, le salage, qu'est-ce que ça va faire, qu'est-ce qui va influencer, ça <u>ça m'intéresse pas</u>. C'est trop approfondit. Mais bon c'est normal, pour eux ils veulent qu'on sache gérer en entreprise les défaut qu'il y a en fabrication. Mais moi je veux pas partir en production.</p> <p>Les profs elles m'ont toujours dit, Fppc elle m'a dit que en production y'avait pas de soucis pour ça, mais après la théorie c'est sûr que je suis pas calé en théorie. Mais autrement la production ça me plaît quand même.</p> <p>(connaissances ?) on en parle beaucoup en cours, mais j'arrive pas à accrocher. Ça vraiment il est intéressant, même si ça devrait être intéressant mais je trouve que c'est, je sais pas c'est peut être trop se casser la tête à réfléchir peut être. <u>Mais j'arrive pas</u>. (Mais autrement dès que ça va pas m'intéresser je vais pas écouter.)</p> <p>Les cours théoriques apportent le complément, permettent de savoir ce qui se passe, quand, comment pourquoi. (des choses dont particulièrement fière ?) avoir compris la TFG et maîtriser à peu près les connaissances car cours assez dense avec beaucoup de connaissances et pas tout le monde dans la classe qui arrive à capter. Pareil pour le GI et les maths.</p> <p>Les TP de TFG de 2ème année sur la hall j'aime beaucoup car ils vont vraiment en profondeur du sujet (plus qu'en première année – lié à l'enseignant, qui a de bonnes études mais pas beaucoup d'expérience).</p> <p>Pas vraiment de moment où je me suis dit que j'avais envie de bosser. Des fois <u>un gros coup de motivation</u> L'an dernier j'avais acheté le livre « initiation à la techno fromagère ». pas par rapport à un travail à réaliser, mais une L2 nous avait dit qu'il est bien – tout le cours de techno from de cette année dedans → avec Aup « ça peut être bien »... ; le prof avait conseillé aux L2 de l'acheter et on l'a commandé avec lui. J'ai tenté de le lire., Je me suis arrêté au milieu, pourtant il était <u>super intéressant</u>, bien fait. <u>Je suis content de l'avoir</u>. Y'a pas longtemps, <u>envie de m'y remettre</u>. Mais pendant ces vacances, je vais le lire en entier</p> <p>Notre prof de TFG qui a une somme de connaissances phénoménale qui, en ce qui me concerne arrive bien à les faire passer, à <u>m'intéresser</u> à ce que je fais. J'aimerais lui ressembler pour ce qui est de la somme de connaissances : il voit quelque chose, il nous dit pourquoi, comment, qu'est-ce qui va ou s'est passé (précis, fins ça va loin). <u>Comme allé un peu partout, sait ce qui se passe à l'étranger. Mais il voyage beaucoup, donc faut avoir la vie qui va avec.</u> Mais symbolise pas tout à fait le métier car il a beaucoup de théorie, de pratique, il est plus associé à un enseignement théo. Quand il donne une réponse il tape juste (pas réponse superficielle), en pratique il sait où il va, sait tout ce qui se passe dans tous les groupes en même temps, vient au bon moment quand on a besoin de lui (pas on fait ce qui est marqué sans savoir exactement pourquoi)</p> <p>Ce qui m'a le plus fait plaisir c'est le MIL levain, ou la techno from, ça a été ma matière favorite on va dire. Vraiment là je me suis dit, « <u>ah d'accord c'est pour ça</u> », le salage, je me suis toujours dit ça donne que du goût et en fait voir tous les aspects que ça donnait ça m'a wwoouuha !</p> <p>C'est vrai que tous les cours de techno from vraiment j'étais dedans. Le prof était à fond, enfin il répond à toutes les questions, c'est impressionnant. Ça fait envie un peu. (admire ?) ouais quand même. Y'a un problème dans la fabrication, « <u>ben faut que tu fasses ça</u> ». Même des trucs qui sont peu courant il sait quoi faire. Tu te dis j'aimerais bien être comme ça. <u>Dans ta fromagerie t'a un problème, tu sais quoi faire. Tu es pas là bon ben on jette tout le lait à l'égout.</u> (vraiment envie de travailler ?) ouais la techno from. C'est vraiment intéressant. Je me suis mis à fond dedans. J'ai vraiment envie de comprendre pourquoi et comment ça se faisait. (quand ?) au dernier cours. Ouais dès qu'on avait un cours, ce qui est pas fréquent parce qu'il est absent, souvent en déplacement, du coup les cours on bourrine, il montre les diapos, fait qu'on recopie les diapos, en même temps il dit d'autres mots que ce qu'il y a d'écrit, du coup, pour avoir les deux, faut être <u>super à fond</u>, écouter écrire en même temps, <u>avoir tous les sens en éveil</u>. Et c'est bien, parce que là au moins on a appris la prise de note parce qu'on n'avait pas le choix. C'est intéressant, c'est toujours ce que j'ai voulu faire. La fromagerie.</p> <p>(là que je me dis) tout seul j'arriverais pas à gérer, il me faut encore un petit peu de terrain. On a l'impression de tout savoir en sortie de 1ère année, on va aller en stage « ouais c'est bon ». En fait on est déçu. (toi ?) ouais, je me suis dit en fait je connais quand même pas grand chose. Et en 2ème année on se dit oui en 1ère année on connaissait vraiment rien du tout. Quand on voit tout ce qu'on voit là. (quand ?) ils ont eu un problème à la mouleuse et ils m'ont dit « qu'est-ce que tu penses qu'il faut faire ? ». « ben ». je savais pas quoi dire. Et ils m'ont dit « faut qu'on limite l'égouttage donc on va éviter le retournement ». Je me suis dit il me manque quand même quelque chose. »on va les vaporiser en Pénicillium » « en ? Pénicillium ? D'accord. C'est quoi Pénicillium ? ». Maintenant oui, on voit bien, les bactérie lactique on a vu ça en arrivant en deuxième année, puis on a vu en techno lait à quoi elles servaient chacune et lesquelles on va utiliser, à quoi elles vont servir, Le taux de sel à gérer par rapport aux flores d'affinage. Comme on a plus salé est-ce qu'on va rajouter plus de flore d'affinage, vaporiser plus fort ? Est-ce qu'on va mettre plus de, parce que le Penicillium limite le développement de l'autre ?</p> <p>(qui t'as appris ce cœur de métier ?) Toutes les matières ont vraiment apporté chacun leur grain de sel et maintenant ça fait un pack. Tout au long des deux années, on apprend au fur et à mesure, on progresse vers un objectif. Si y'a toujours des moments particulier où là vraiment. Le sel ça m'a vraiment, ce cours il <u>m'a ébloui</u> on va dire. Voir tout ce que ça pouvait apporter, j'aurais jamais pensé.</p> <p>Et je ne prends pas le temps de d'apprendre vraiment/ sauf si en techno si en technologie fromagère ou la j'apprends quoi./ J'apprends et puis ça me dérange pas/ enfin ouais/ je le livre à côté de moi ça ne me dérange pas même si je n'ai rien à faire de le prendre est de le regarder. Je ne ferais pas ça avec/ /par exemple "biotechnologies fromagères" voilà, ben ça ne me dérange pas du tout de regard/ alors que je me ferais pas ça avec de la micro</p> <p>Tout ce qui est microbiologie, biochimie, techno from, GI. (t'ont plu ?) ben ouais. Moi je trouve qu'on apprend vachement de trucs intéressants. ((qui, quand t'as appris l'essentiel à toi ?) c'est surtout en pratique je pense et les cours de Monsieur (prof de TFG 1) et (nom du prof de TFG 2). En stage ou à la hall. Parce que c'est vrai que quand on touche au côté pratique et qu'on peut remettre dessus ce qu'on a appris c'est beaucoup mieux. C'est vraiment les moments où la théorie et la pratique se superposent. c'est maintenant en fait que ça vient. Avant j'y arrivais, mais c'était un peu séparé. Maintenant y'a des chose, mais ça fait un déclic, "mais ouais, mais on en avait parlé, j'avais pas compris, mais je comprends en voyant..." (exemple ?) y'en a tout le temps, là je sais pas. maintenant je comprends pourquoi ça s'égoutte le caillé, pourquoi je brasse, je savais pas moi pourquoi je brassais. Pourquoi on chauffe, je sais pourquoi. Au début, quand tu arrives dans l'atelier, je sais pas, (fromage 2) par exemple, pfff t'es complètement largué, parce que tu sais pas pourquoi tu fais ça. Alors qu'après, quand tu le sais, tu peux pas oublier, parce que sinon il manque quelque chose, donc tu peux pas faire ce que tu veux.</p> <p>(beaucoup travaillé ?) j'ai jamais travaillé autant. Ben je foutais pas grand chose avant. Je travaillais que quand ça me plaît j'ai l'impression. Et c'est un peu une formation sur 2 en fait. Surtout en ce moment, c'est horrible, je me ??? comme ça, j'ai l'impression que je suis en train de me tuer la santé, de toujours, tu viens bosser le matin, l'après-midi tu vas en cours, après le soir tu rentres direct. aaanh ! Alors j'essaie de pas rester enfermé, je sors, je prends mon sac de rando, je mets mes cours dedans et je vais réviser quand y'a du soleil.</p>	<p>Gérer les défauts de fabrication (pas son but)</p> <p>la fromagerie (correspond à son but personnel : « c'est toujours ce que j'ai voulu faire)</p>	<p>Trop « cibler » sur le monde su fromage</p> <p>Trop précis (rôle des étape de fabrication ; la « théorie » je suis pas calé.</p> <p>Comprendre ce cours dense avec beaucoup de connaissances, ce que tout le monde ne parvient pas à faire. Vont en profondeur du sujet</p> <p>« Je me suis dit « ah c'est pour ça ». (compréhension des étapes) - à quoi ça sert et quelle conséquence sur ce que l'on doit faire. ;</p> <p>On peut remettre ce qu'on a appris sur « la pratique », la « théorie et la pratique se superposent ». : comprendre le rôle des étapes, le pourquoi des opérations qu'on relise</p>	diapos	<p>« ON bourrine » : il faut qu'on recopie les diapos, il dit d'autres choses en même temps, pour écrire tout il faut être à fond « avoir tous les sens en éveil »</p> <p>Lire le livre de technologie fromagère</p>	<p>Le prof est intéressant</p> <p>L'expérience du prof., sait ce qui se passe à l'étranger et sa connaissance – précis fins, va loin, il donne une réponse, il tape juste ; il répond à toute les questions, a une solution pour tous les problème de fromagerie (2) en pratique, il sait où il va et arrive quand on a besoin de lui Il arrive bien à faire passer sa connaissance</p>			<p>découvrir le monde du fromage.</p> <p>avoir compris la TFG et maîtriser à peu près les connaissances car cours assez dense avec beaucoup de connaissances</p>

Situation de formation	Dispositif	Extrait des énoncés des étudiants mobilisés ou démobilisés	But de la situation	Contenu conceptuel Illustration nature des exemples, anecdote sur le vécu	Ressources matérielles disponibles dans la situation	Tâches à réaliser dans la situation	Acteurs de la situation	Jugements des acteurs	Importance « quantitative » de la situation	Résultats (dont apprentissages réalisés...)
B		<p>Dans ces deux années il y a eu des moments ou tu es vraiment eu envie justement de donner. Des moments ou des modules ? Oui. Oui vis-à-vis peut-être de la TFG avec M. (nom de l'enseignant). Peut-être que c'est un bon prof qui nous met bien la <u>motive</u> qui nous met bien la pression. En plus c'est un bons profs vachement pédagogues, un bon ami aussi. Enfin en cours quoi on parle avec lui, on échange pas mal de trucs et vis-à-vis de lui j'aurais envie de réussir son CCF à lui, et puis ben je les réussis. Tu as réussi ? Ouais alors qu'est-ce que tu as fait pour réussir ? J'ai travaillé. J'ai travaillé et puis bon j'ai pas travaillé temps que ça par ce que j'<u>écoutais pas mal en cours</u> du faite qu'il avait des bons cours, c'était sur transparent, mais il nous faisait un petit speech à côté qui complémentaire les transparents. Et puis du fait qu'il avait une bonne façon d'apprendre et ben je retenais tout de suite mieux ce qu'il me disait. Vraiment de ce point de vue la pfff. Donc la TFG ça t'a donné bien envie ouais ouais la TFG ça m'a bien donné envie et du coup du coup ça a bien marché ? Et du coup ben du faite que c'est la matière principale dans cette formation la technologie fromagère donc ça m'a donné déjà de bonnes bases. Avec ce prof la grâce à lui j'ai réussi à avoir de bonnes bases.</p> <p>Le bon fromager ou juste le bon professionnel ? Ben on va faire les deux. Le bon fromager ? Le fromager à qui tu aimerais ressembler ? Le fromager acquis j'aimerais ressembler. Enfin moi je sais que par exemple pef c'est sur dans 15 ans lui chef de (non d'une grosse entreprise) je le vois bien. Chef de production. Ambitieux comme il est. C'est vrai que il a du mérite quoi. pef moi j'ai du mérite pour lui quoi tous les jours. Il se donne à fond, il se donne à fond dans ce qu'il fait. Non je sais que je pourrais pas me donner autant font plus. Lui la vraiment la gnac quoi. Mais sinon ici ben. (nom de l'enseignant de TFG) j'aimerais bien être comme lui. Qu'est-ce que tu aimerais bien, qu'est-ce qui te plaît chez lui ? Ben il c'est tout quoi. Ou bien c'est l'impression qu'il me donne quoi. Il sait tout. Et puis du fait qu'il fait, enfin il <u>va dans les fromageries ils règlent les petits problèmes qu'ils ont, au niveau du décalage du pH, au niveau des petits problèmes de de croûte à l'affinage par exemple. Ils règlent tous les petits problèmes, et ça j'aimerais bien. Ça vraiment j'aime bien</u> ça. Enfin avant de venir ici moi j'avais fait, je vous avais peut-être déjà dit, c'est en bacs pro, j'avais optimisé un procédé de fabrication. Et ça j'avais bien aimé ça. Et on retrouve un petit peu ça ici. Mais c'est pas aussi approfondi quoi. Parce que la structure de l'atelier ne permet pas quand même une modification des paramètres durant la fabrication. Par exemple couper à une certaine taille , laisser plus longtemps./ Ça c'est un côté qui te plaît chez (nom de l'enseignant de TFG) ? Hum (confirme)</p> <p>La TFG non plus hein. On en a trop. ON peut pas... si faut relire à chaque fois ce qu'on fait les copies d'avant, on a au moins deux copies doubles à chaque fois, ben c'est sûr que c'est du travail avancé, mais bon, moi je suis obligé d'écrire pour comprendre donc euh je prends tout de suite euh deux copies doubles, ça me prend tout de suite 2 heures hein. je révisé en écrivant donc euh / faut prendre du temps. alors que nous on dit, on préférerait avoir de la TFG où on avait du retard l'année dernière en TFG Et cette année, bon, on a rattrapé, on a fini mais/ et on préférerait avoir des heures de TFG que de français parce que, c'est pas passionnant, pendant ces heures on s'endort./ (pendant les heures de français ?) hum. (en TFG par contre passionnante ?) ben oui ça c'est passio, ça va moi j'aime bien ça. Mais après, ça dépend des personnes quoi.(toi t'aime ça toi ?) oui, ou je sais pas. D'apprendre comment on fait du, comment on passe du lait au fromage. Surtout cette année on a mieux compris tout ce qui était la fabrication. JE trouvais que c'était beaucoup plus intéressant cette année que l'année dernières, même si c'était la coagulation l'année dernière./ donc après c'est / pis c'est de la, c'est de la phy c'est de la scientifique donc euh // bon c'est sûr faut apprendre ça bête et méchant pis // on apprend au fur et à mesure quoi. On est là pour ça./ l'année dernière, l'an dernier, le prof, c'est pas le même que cette année donc c'était bon. J'avais moins de mal, j'avais plus de mal à t à comprendre ces cours que maintenant avec monsieur (nom du prof). Monsieur (nom du prof), il nous laissait, il nous laisse le temps d'écrire au tab d'écrire ce qu'il y a marqué sur son / transparent, alors que monsieur (prof de 1ère année) il débitait son transparent et pis qu'on ait fini ou pas, il le changeait. / donc on n'avait pas le temps d'écrire. Donc là, on comprenait plus rien. Nos cours c'était n'im du n'importe quoi. Alors que cette année quand on prend nos cours, ben c'est bien propre, c'est bien lisibles. Et au moins on peut refaire nos fiches normalement. Même si c'est monsieur (nom du prof) il en sort aussi euh / comme ça des choses euh, il nous peut être la feuille au tableau mais il en sort à côté aussi, faut faut les prendre. Mais lui, il nous attend plus, il attend notre rythme et ça c'est un bon point. y'a des fois, ils disent des / ils / je sais que monsieur (nom du prof), il a une façon de faire, des fois il nous dit « la température optimale de la présure c'est quoi ? », quand on sait pas, bon, peut être qu'il nous traite à moitié d'idiot entre guillemets euh, qu'on sait pas, mais au moins, après on la sait. On sait parce que on le marque en gros en rouge sur la feuille, et que des chiffres comme ça. Lui il dit, « c'est que des chiffres la TFG ». Donc que des chiffres comme ça, on les retient et puis on les met euh / on les retient que comme ça. Moi y'a que avec lui que j'ai réussi à retenir des chiffres. L'année dernière euh pff par su, pas réussi à retenir euh / le plus important quoi.il allait vite. / c'était un moulin à parole et pis on l'avait une fois de temps en temps, mais c'était pas régulier, alors que là, monsieur (nom du prof), peut être qu'on l'a 4 heures dans l'après midi, mais au moins, on l'a quatre heures pendant 4 semaines d'affilée et on a bien avancé quoi. Ça a été / euh, on râlait peut être mais / en fait on a, on a mieux assimilé que en première année.</p> <p>En tout cas c'est mon avis. Après les autres ah ouais c'est beaucoup plus, c'est pas de la littér faut pas savoir euh mot à mot ce qu'il a écrit. Faut c'est plus euh / de la logique. C'est des m, c'est un peu des maths parce qu'on fait des calculs, on doit calculer des choses. Donc c'est... moi ça, ça j'aime bien ça donc c'est pas, c'est pas un problème. (logique ?) y'a des fois euh c'est des questions euh / combien euh / combien on fait de li le rendement tout ça, c'est de la logique euh combien on fait de kilo de fromage avec le lait euh tout ça. C'est que des chiffres à retenir et pis faut / faut être logique, faut / quand il faut poser entre les pâtes molles, les pâtes pressées cuites euh / Faire des comparaisons quoi. (TFG donc c'est que des chiffres et pis un peu de logiques ?) ouais. C'est presque ça. Des chiffres des chiffres (rire)/ des explications, qu'il faut savoir mais / ouais c'est beaucoup de chiffre hein. De toute façon, monsieur (nom du prof) il le résume que par ça, des chiffres L'autre coup il nous a dit ça. Il nous a dit « faut, pour savoir la TF, pour ça pour votre EPI faudrait que vous sachiez pfff je sais pas combien de chiffres ». Ben déjà tous les pH, de toutes les fabrications, à chaque emprésurage et tout ça. Déjà ça, ça fait déjà un sacré paquet. Donc c'est ? Beaucoup de chiffres hein. //(importants à retenir ?) ouais pour pouvoir comparer avec euh / nous on a une base, enfin la base qu'ils nous donnent, et pour voir avec notre fabrication, voir si notre pH il est trop bas, trop élevé, pour faire pour faire varier les / les comment ça s'appelle ? /// ah ben je cherche les mots. /// ben les / facteurs, les: de la fabrication. après voir pour améliorer tout ça. Donc c'est... pis on l'a revu cette année avec Monsieur (technicien conseil) pour euh // en (fromage 1). On avait fait varier des facteurs / donc on c'était / ça nous a montré quoi. Que ça sert à quelque chose de connaître les pH, les acidités / au départ, à l'emprésurage euh. / (aussi des explications qu'il faut connaître.) ouais parce qu'il faut expliquer p le réseau / micellaire. Le réseau tridimensionnelle quand le caillé il se forme. Ça c'est pas des chiffres. Faut les savoir. Donc euh / y'a des explications / quand on sera sur notre cuve, faudra savoir le dire, pourquoi on ajoute du chlorure de calcium au (fromage 3) euh tout ça. à l'EPI. (la TFG euh c'est passionnant pour toi ?) : oui !/ ben c'est ce que j'attendais du BTS./ pas d'avoir que des cours de base quoi du tronc commun quoi./ Moi ce que j'attendais c'était de voir euh / de la technologie fromagère euh, le fromage euh, euh le lait. / moi, l'année dernière ils râlaient les autres parce qu'on voyait du lait en math, on voyait du lait partout, mais moi ça me gêne pas du tout au contraire c'était. Pour moi, ça veut dire que c'est appliqué à notre euh / à notre euh / futur métier, à notre à notre domaine./ Donc c'était un domaine que j'avais choisi euh/donc ça me plaît bien.</p> <p>des choses bien aimées ?) Tout ce qui est aspect fromagerie, tout ce qui est appliqué. Même la physique. <u>La Techno from, ce qui est applicable au lait. Le MIL PPC, PM, ce qui touche la fromagerie.</u> Tout ce qui est la partie théorique, comment apprendre à faire le fromage. Donc ça en somme c'est pas si dure. Après il y a toutes les corrections qu'on pourrait apporter au process et je trouve ça intéressant. Tel paramètre à faire varier, c'est vraiment concret. <u>Je m'imagine plus tard, comment répondre au problème si un jour j'ai tel problème dans mon entreprise ou mon secteur, comment je pourrais faire pour l'améliorer.</u> On a des exemples concrets avec des profs qui ont des assises dans le milieu professionnel et qui ont déjà ces problèmes là. Et nous raconter les effets, c'est intéressant. Plus tard on aura à modifier des technologie ou certains paramètres de fabrication pour avoir de meilleures produits quoi. « Ça montre que le métier est pas fini, c'est pas la routine non plus. Faut sans arrêt se remettre en question pour avoir toujours un produit qui respect les normes. C'est ça qui est ...» (Des moments, ou vraiment envie de te mettre au boulot ?) Oh ben oui ! Quand on parle de la technologie fromagère, c'est vrai que ça <u> motive</u>. La il faut que je trouve un peu de temps pour vraiment apprendre pour la fin de l'année, mais c'est vrai que ça motive. Je me dis que le jour où j'aurai toutes les connaissances, c'est très enrichissant. J'aime bien travailler, enfin c'est pas que j'aime bien travailler, mais si j'ai pas l'impression d'avoir une échéance, je le fais pas. (Des moments où envie de travailler à l'avance certaines choses ?) Oui, la technologie fromagère, c'est vrai que des fois quand j'ai le temps je prends mes cours et je relie deux ou trois choses. Mais c'est vrai qu'il faudrait que je prenne encore plus de temps. Parce que ça reste une heure par-ci par-là, sais pas... Mais la l'échéance va arriver, je vais m'y mettre. (C'est l'échéance ?) Non mais après pour la suite, il faut penser aussi à l'année prochaine. Ça va être encore plus appliqué. Alors le travail au quotidien, ça permet aussi d'avoir ça. (« Tu aimerais avoir toutes ces connaissances ». Quelqu'un que tu connais qui a toutes ces connaissances et qui impressionne ?) Les profs de technologie. C'est quand même des gens qui sont calés. Ils savent tout. On a l'impression qu'ils savent tout. Ça c'est vrai que c'est... C'est vrai que là-dessus j'aimerais bien. C'est vrai que ça motive. Quand on pense à ce qu'ils savent. (Tu aimerais bien devenir comme eux ?) Peut-être pas au niveau du travail, mais au niveau des connaissances ouais c'est... Ouais.</p>	<p>Optimiser les procédés, régler tous les petits problèmes, modifier les paramètres durant la fabrication</p> <p>On est là pour ça</p> <p>Pour l'EPI</p> <p>Pour l'examen (si j'ai pas une échéance, je travaille pas) Pour la formation de l'année prochaine (encore plus appliquée)</p>	<p>c'est la matière principale de cette formation</p> <p>La TFG on en a trop pour pouvoir relire avant chaque cours. Comprendre comment on passe du lait au fromage (mieux que l'an dernier – les opérations unitaires) et c'est scientifique C'est que des chiffres (base pour pouvoir comparer) et de la logique – on fait des calculs (rendement), des comparaisons (entre fromages), et pour notre fabrication pouvoir savoir si on est correct : ça sert à quelque chose ; c'est pas de la littérature où il faut savoir mot à mot ce qu'il a écrit. Des explications à connaître (rôle des opérations) pour l'EPI. c'est appliqué à notre futur métier, domaine (que j'ai choisi)</p> <p>Apprendre à faire le fromage C'est concret; pour répondre au problème que l'on aura plus tard en entreprise, où corriger les paramètres pour améliorer le produit (montre que le métier est pas fini)</p>	<p>Transparent s complété par un « speech »</p>	<p>Un « bon cours » : un petit speech à côté des transparents</p> <p>Faut apprendre ça bête et méchant, mais aussi de la logique, un peu des maths (des calculs de rendement)</p> <p>changeait de transp qu'on ait fini ou pas et nos cours on comprenait plus rien) – on peut refaire nos fiches</p> <p>Lire le cours, faire des fiches</p>	<p>Un bon prof vachement pédagogue Il sait tout ; il va dans les fromageries régler les problème</p> <p>Il nous laisse le temps d'écrire (pas le cas l'an dernier – changeait de transp qu'on ait fini ou pas et nos cours on comprenait plus rien) Il a des manières d'indiquer ce qui est important</p> <p>On a des profs qui ont une assises dans le milieu professionnel, on rencontrer ces problèmes et peuvent nous raconter On a l'impression qu'ils savent tout, c'est impressionnant</p>		<p>Et on l'avait qu'un fois de temps en temps, c'était pas régulier ; là on l'a eu 4h pendant 4 semaine d'affilié, on a mieux assimilé</p>	<p>J'ai envie de réussir les CCF et je les réussi ça m'a donné de bonnes bases</p> <p>y'a qu'avec lui que j'arrive à retenir des chiffre (pas le cas l'an dernier)</p>

Annexes A.4.II.

Processus de mobilisation en formation professionnelle et itinéraire singulier des étudiants

Les annexes qui suivent présentent des étapes de traitement intermédiaires des données réalisées pour analyser les cas de 4 étudiants : Nal, Ang, Mam et Chd. Les annexes sont classées par étudiant. On y trouve pour chacun d'eux :

- Un schéma de son itinéraire ;
- Un tableau des tensions apparaissant dans son activité pour les différents domaines d'activité (scolaire, extrascolaire, professionnel) au cours de son itinéraire et une mise en relation avec l'évolution de ses buts ;
- Un tableau de synthèse des éléments de chaque situation de formation apparaissant dans son discours et un lien avec son état de mobilisation pour ces situations ;
- Un tableau d'analyse de son discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle ;
- Un tableau d'analyse de son discours concernant sa représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire.

Sommaire Annexes A.4.II.

Annexe A.4.II.1. Le cas de Nal - De la démobilisation à la mobilisation : quand les situations de formation contribuent à la constitution d'un itinéraire de toute une vie	107
1. Annexe A4II.2.1. : Itinéraire de Nal	108
2. Annexe A4II.1.2. Schéma des tensions apparaissant dans l'activité de Nal au fil des situations rencontrées	109
3. Annexe A4II.1.3. – Nal – Situations de mobilisation ou de démobilisation	112
3.1. Tableau A4II.1.3.a : Synthèse des éléments des différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Nal et lien avec les processus de mobilisation dans ces situations	112
3.2. Tableau A4II.1.3.b. : Analyse du discours concernant les différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Nal.....	121
4. Annexe A4II.1.4. : Nal - Sentiment d'être capable d'agir en situations professionnelles ; Représentation des situations du domaine professionnel dans l'agroalimentaire	122
4.1. Tableau A4II.1.4.a. : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Nal	122
4.2. Tableau A4II.1.4.b. : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Nal.....	124
Annexe A.4.II.2. Le cas de Ang - L'a-mobilisation : quand un itinéraire de toute une vie ne se constitue pas pendant le BTS	129
1. Annexe A4II.2.1. : Itinéraire de Ang	130
2. Annexe A4II.2.2. Schéma des tensions apparaissant dans l'activité de Ang au fil des situations rencontrées	131
3. Annexe A4II.2.3. – Ang – Situations de mobilisation ou de démobilisation	133
3.1. Tableau A4II.2.3.a : Synthèse des éléments des différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Ang et lien avec les processus de mobilisation dans ces situations	133
4. Annexe A4II.2.4. : Ang - Sentiment d'être capable d'agir en situations professionnelles ; Représentation des situations du domaine professionnel dans l'agroalimentaire	139
4.1. Tableau A4II.2.4.a. : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Ang	139
4.2. Tableau A4II.2.4.b. : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Ang.....	140

Annexe A.4.II.3. Le cas de Mam - La démobilisation : quand le morcellement de l'activité conduit à l'exclusion des situations du domaine scolaire de l'itinéraire qui se constitue	143
1. Annexe A4II.3.1. : Itinéraire de Mam	144
2. Annexe A4II.3.2. Schéma des tensions apparaissant dans l'activité de Mam au fil des situations rencontrées	145
3. Annexe A4II.3.3. – Mam – Situations de mobilisation ou de démobilisation	148
3.1. Tableau A4II.3.3.a : Synthèse des éléments des différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Mam et lien avec les processus de mobilisation dans ces situations	148
4. Annexe A4II.3.4. : Mam - Sentiment d'être capable d'agir en situations professionnelles ; Représentation des situations du domaine professionnel dans l'agroalimentaire	158
4.1. Tableau A4II.3.4.a. : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Mam	158
4.2. Tableau A4II.2.4.b. : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Ang.....	162
Annexe A.4.II.4. Le cas de Chd - Quand l'itinéraire de toute une vie fait obstacle à la mobilisation	167
0. Monographie de Chd	168
0.2. L'itinéraire de Chd : ne pas devenir ouvrier en production comme ses parents	168
0.2.1. <i>De médecine au BTS IAA : un intérêt pour la microbiologie et un parcours scolaire contrarié par des résultats scolaires moyens</i>	168
0.2.2. <i>Une première année sans passion mais avec de bons résultats scolaires</i>	169
0.2.3. <i>Un stage « d'ouvrière en laboratoire » qui transforme ses buts</i>	170
0.2.4. <i>Une deuxième année sans véritable intérêt</i>	171
0.2.5. <i>Un but tendu vers une poursuite d'études longues pour ne pas exercer un travail routinier comme ses parents</i>	171
0.3. La constitution des buts et les tensions dans l'activité : un but constant de l'activité et des sous-but qui s'adaptent au fil des contraintes et opportunités ouvertes par les situations rencontrées	172
0.3.1. <i>Constitution des buts : Des buts scolaires et professionnels fondés sur le ressenti négatif dans certaines situations de son enfance</i>	172
0.3.2. <i>Stabilité des buts : Un but constant de l'activité et des sous-buts qui s'adaptent au fil des contraintes et opportunités ouvertes par les situations rencontrées</i>	174
0.4. Situations de mobilisation/démobilisation au cours du BTS : Une activité dont les buts ne trouvent pas à se stabiliser dans des situations mobilisantes	175
0.4.1. <i>Les situations mobilisantes du BTS : Une absence de situation mobilisante au cours du BTS</i>	175
0.4.2. <i>Les buts liés à la formation du BTS : Un changement de sous-but de son activité qui transforme son regard et ses actions dans les situations de formation.</i>	176
0.4.3. <i>Les contenus et objets d'apprentissage du BTS : des objets d'apprentissage qui restent indifférenciés et flous.</i>	177
0.4.4. <i>Les tâches et les actions à déployer dans les situations de formation : des actions orientées vers les attentes immédiates du monde scolaire et peu vers des perspectives personnelles plus lointaines</i>	180
0.4.5. <i>Les résultats des actions dans les situations de formation : Résultats et jugement sur soi de Chd</i>	183
0.4.6. <i>Les acteurs importants durant la formation : Les autres comme obstacle ou condition de la constitution et de l'atteinte de ses buts ?</i>	186
0.5. Itinéraire, constitution des buts et mobilisation : Quand les buts de l'activité et les situations rencontrées se rejoignent dans une configuration a-mobilisante.....	188
0.5.1. <i>A-mobilisation et but non stabilisé</i>	188
0.5.2. <i>But professionnel et résultats scolaires n'entretiennent pas de lien systématique</i>	188
0.5.3. <i>Des caractéristiques des situations scolaires qui entretiennent l'a-mobilisation</i>	189
0.5.4. <i>Une a-mobilisation à la rencontre entre caractéristiques du dispositif et des situations de formation et itinéraire de toute une vie</i>	189
1. Annexe A4II.3.1. : Itinéraire de Ch	191
2. Annexe A4II.4.2. Schéma des tensions apparaissant dans l'activité de Chd au fil des situations rencontrées	192
3. Annexe A4II.4.3. – Chd – Situations de mobilisation ou de démobilisation	195
3.1. Tableau A4II.4.3.a : Synthèse des éléments des différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Chd et lien avec les processus de mobilisation dans ces situations	195
4. Annexe A4II.4.4. : Chd - Sentiment d'être capable d'agir en situations professionnelles ; Représentation des situations du domaine professionnel dans l'agroalimentaire	201
4.1. Tableau A4II.4.4.a. : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Chd	201
4.2. Tableau A4II.4.4.b. : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Chd.....	202

Cela ne constitue qu'une partie des annexes correspondant à la partie 4 chapitre II de la thèse. Le tableau ci-dessous rappelle l'ensemble des annexes correspondant à ce chapitre. Seules les annexes qui figurent dans les lignes blanches du tableau sont présentées dans ce document. Les annexes figurant dans les lignes grises sont présentées dans les documents électroniques figurant dans le CD-ROM fourni avec le corps de thèse.

Annexe n°	Nom du fichier correspondant (lien hypertexte vers ce fichier)	Contenu de l'annexe	Version papier
ANNEXES DE LA PARTIE 4 – Chapitre II			
Etudiant Nal			
A4II11	Annexe A4II11 Nal - Schéma itinéraire.doc	Schéma de l'itinéraire de Nal	OUI
A4II12	Annexe A4II12 Nal - Tensions dans activité et constitution des buts.doc	Tableau indiquant les différentes tensions apparaissant dans l'activité de Nal pour les différents domaines d'activité (scolaire, extrascolaire, professionnel) au cours de son itinéraire et mises en relation avec l'évolution de ses buts.	OUI
A4II13	Annexe A4II13 Nal - Situations de mobilisation et démobilisation.doc	1/ Tableau A4II.1.3.a : des éléments de chaque situation de formation apparaissant dans le discours de Nal et un lien avec son état de mobilisation pour ces situations. 2/ Tableau A4II.1.3.b : Analyse du discours concernant les différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Nal	OUI Extrait
A4II14	Annexe A4II14 Nal - Tableau sentiment de capacité prof - représentation situations prof.doc	1/ Tableau A4II.1.4.a : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Nal 2/ Tableau A4II.1.4.b : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Nal	OUI OUI
A4II10a A4II10b A4II10c A4II10d	Annexe A4II10a Nal entretien 1 120208.doc Annexe A4II10b Nal entretien 2 190808.doc Annexe A4II10c Nal entretien bilan 3.doc Annexe A4II10d Nal entretiens informels.doc	Transcription des différents entretiens avec Nal	NON
Etudiant Ang			
A4II21	Annexe A4II21 Ang Schéma itinéraire v280611.doc	Schéma de l'itinéraire de Ang	OUI
A4II22	Annexe A4II22 Ang Tensions dans activité et constitution des buts.doc	Tableau indiquant les différentes tensions apparaissant dans l'activité de Ang pour les différents domaines d'activité (scolaire, extrascolaire, professionnel) au cours de son itinéraire et mises en relation avec l'évolution de ses buts.	OUI
A4II23	Annexe A4II23 Ang Situations de mobilisation et démobilisation.doc	1/ Tableau A4II.2.3.a : des éléments de chaque situation de formation apparaissant dans le discours de Ang et un lien avec son état de mobilisation pour ces situations. 2/ Tableau A4II.2.3.b : Analyse du discours concernant les différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Ang	OUI NON
A4II24	Annexe A4II24 Ang Tableau sentiment de capacité prof - représentation situations prof.doc	1/ Tableau A4II.2.4.a : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Ang 2/ Tableau A4II.2.4.b : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Ang	OUI OUI
A4II20	Annexe A4II20 Ang Transcription entretiens.doc	Transcription des différents entretiens avec Ang	NON
Etudiant Mam			
A4II31	Annexe A4II31 Mam - Schéma itinéraire.doc	Schéma de l'itinéraire de Mam	OUI
A4II32	Annexe A4II32 Mam - Tensions dans activité et constitution des buts.doc	Tableau indiquant les différentes tensions apparaissant dans l'activité de Mam pour les différents domaines d'activité (scolaire, extrascolaire, professionnel) au cours de son itinéraire et mises en relation avec l'évolution de ses buts.	OUI
A4II33	Annexe A4II33 Mam - Situations de mobilisation et démobilisation.doc	1/ Tableau A4II.3.3.a : des éléments de chaque situation de formation apparaissant dans le discours de Mam et un lien avec son état de mobilisation pour ces situations. 2/ Tableau A4II.3.3.b : Analyse du discours concernant les différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Mam	OUI NON
A4II34	Annexe A4II34 Mam - Tableau sentiment de capacité professionnelle - représentation du monde professionnel.doc	1/ Tableau A4II.3.4.a : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Mam 2/ Tableau A4II.3.4.b : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Mam	OUI OUI
A4II30a A4II30b A4II30c A4II30d	Annexe A4II30a Mam - Entretien 1 250308.doc Annexe A4II30b Mam - entretien 2 stage 130808.doc Annexe A4II30c Mam - entretien 3 Bilan 220409.doc Annexe A4II30d Mam - Entretiens informels.doc	Transcription des différents entretiens avec Mam	NON

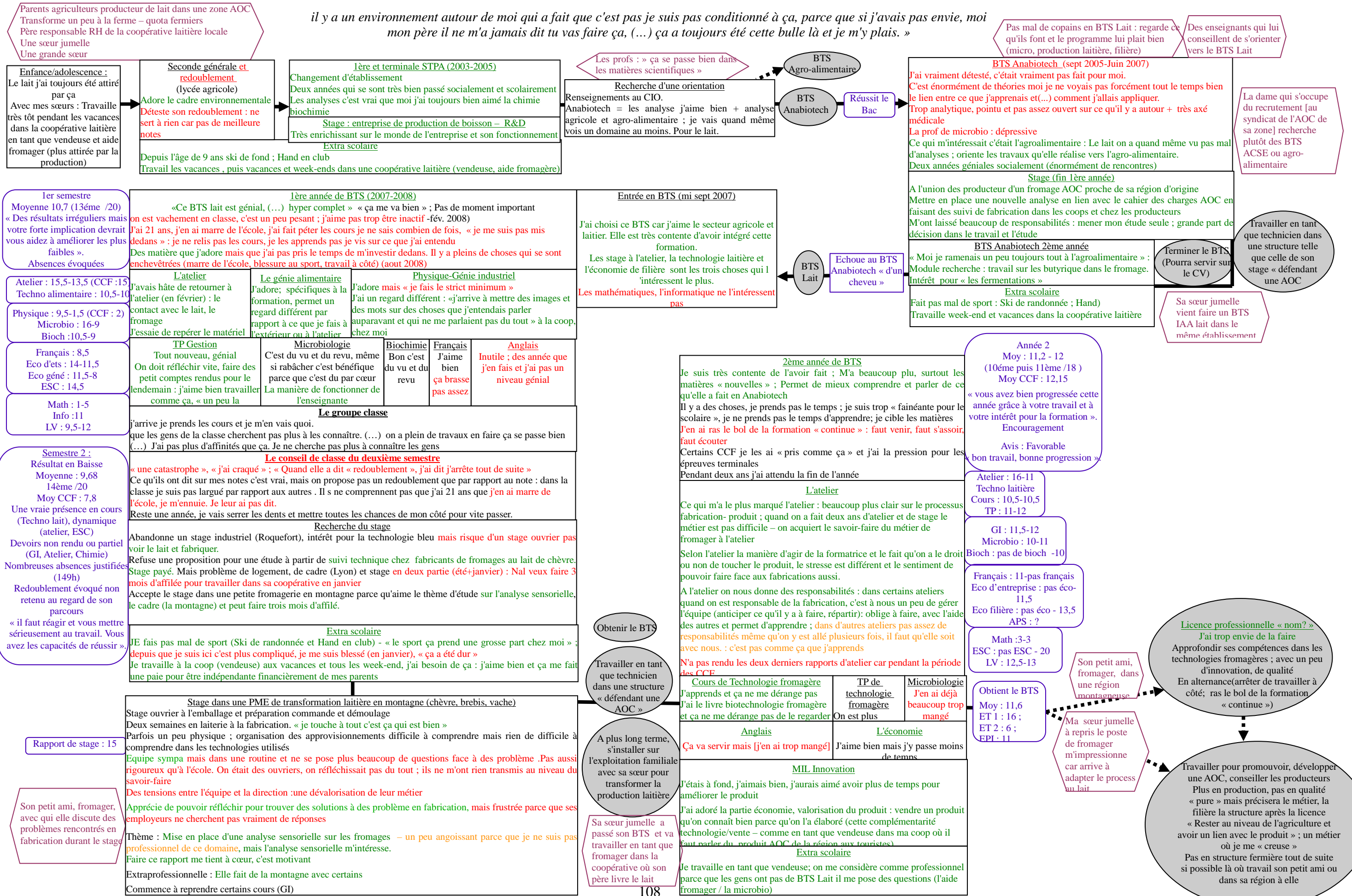
Annexe n°	Nom du fichier correspondant (lien hypertexte vers ce fichier)	Contenu de l'annexe	Version papier
Etudiant Chd			
A4II41	Annexe A4II41 Chd Schéma itineraire v290711.doc	Schéma de l'itinéraire de Chd	OUI
A4II42	Annexe A4II42 Chd Tensions activité et buts 200711.doc	Tableau indiquant les différentes tensions apparaissant dans l'activité de Chd pour les différents domaines d'activité (scolaire, extrascolaire, professionnel) au cours de son itinéraire et mise en relation avec l'évolution de ses buts.	OUI
A4II43	Annexe A4II43 Chd Situations de mobilisation et démobilisation.doc	1/ Tableau A4II.4.3.a : des éléments de chaque situation de formation apparaissant dans le discours de Chd et un lien avec son état de mobilisation pour ces situations.	OUI
		2/ Tableau A4II.4.3.b. : Analyse du discours concernant les différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Chd	NON
A4II44	Annexe A4II44 Chd Tableau sentiment de capacité prof - representation situations prof.doc	1/ Tableau A4II.4.4.a. : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Chd	OUI
		2/ Tableau A4II.4.4.b. : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Chd	OUI
A4II40a	Annexe A4II40a Chd Monographie Chd.doc	Monographie de Chd	OUI
A4II40b	Annexe A4II40b Chd entretien 1 120308.doc	Transcription des différents entretiens avec Chd	NON
A4II40c	Annexe A4II40c Chd entretien bilan 180509.doc		
A4II40d	Annexe A4II40d Chd tableau recap entretiens 1-2-3.doc		

Annexe A.4.II.1.

Le cas de Nal

De la démobilisation à la mobilisation : quand les situations de formation contribuent à la constitution d'un itinéraire de toute une vie

1. Annexe A4II.2.1. : Itinéraire de Nal



2. Annexe A4II.1.2. Schéma des tensions apparaissant dans l'activité de Nal au fil des situations rencontrées

En vert : élément associé à un ressenti positif ; en rouge élément associé à un ressenti négatif.

Situations	Seconde	1ère et term STPA	BTS Anabiotech 1A	Stage de BTS Anabiotech	BTS Anabiotech 2A	BTS IAA 1A	Stage de BTS IAA	BTS IAA 2A	Après le BTS	
Domaine scolaire	But	Faire un BTS IAA ou un BTS Anabiotech			Terminer ce qu'elle a démarré – obtenir le diplôme	Obtenir le diplôme du BTS IAA (ne pas refaire une année de redoublement)	Obtenir le diplôme du BTS IAA Faire un bon rapport de stage	Obtenir le diplôme du BTS IAA (Les résultats aux CCF et aux épreuves terminales)	Faire une licence professionnelle pour avoir davantage de connaissances technologiques sur les fabrications fromagères Une licence où elle touche à toutes les fabrication et qui	
	Objets	Aime bien la chimie et la biochimie	BTS trop point sur le côté analytique Énormément de théorie Orienté vers le domaine médical Pensait que c'était davantage orienté vers l'analyse agricole et qu'elle pourrait se réorienter facilement vers le lait. Ce qui l'intéresse c'est l'agro-alimentaire	Fromage AOC de sa région et lien entre les producteurs laitiers et le produit	Elle recentre tout sur la fabrication : Le module recherche sur « les butyriques dans le fromage » ; le module fermentation ; le stage	BTS hyper complet : le domaine production laitière, l'économie de filières, la microbiologie... La technologie laitière, le génie industriel c'est nouveau et ça transforme son regard sur les mise en situation à l'atelier et sur des situations professionnelles (son travail à la coopérative, dans l'exploitation familiale) Le programme de microbiologie et biochimie déjà vu et revu, du rabâchage et c'est du par cœur. Mais les enseignants attendent beaucoup d'elle Elle déteste aller en anglais	La technologie de fabrication des différents laits L'analyse sensorielle l'intéresse	La technologie fromagère dans laquelle elle apprend et ça ne la dérange pas La microbiologie : elle en a trop mangé.		
	Actions			Mise en place d'une analyse dans le cadre du cahier des charge de l'AOC auprès des producteurs laitiers : circule dans toute la zone AOC, auprès des producteurs et des coopératives de transformation ; fait des suivi de fabrication, voir si le cahier des charges AOC est appliqué		Participe en classe mais les tâche en classe sont pesantes (être assis, écouter) apprendre par cœur En GI et techno laitière elle fait le strict minimum Elle n'a presque pas ouvert un livre de l'année Manque de nombreuses heures de cours Aime aller à l'atelier : travailler, le contact avec le lait, le fromage, le matériel A aimer les TP de gestion parce qu'il y a beaucoup de choses à faire dans un court laps de temps	Thème de stage : mettre en place un panel d'analyse sensorielle des produits fabriqués en interne et en externe : - se renseigne auprès de sa formatrice à l'école - consulte ses cours, des ouvrages, internet - construit une questionnaire Faire le rapport lui tient à cœur parce qu'elle y a passé du temps – pour donner à voir aux enseignants qu'elle travail	A l'atelier technologique il y a une logique, des choses à comprendre (comme dans les coopérative où elle travail) Elle apprécie quand on lui laisse des responsabilité comme dans certains ateliers – organiser la fabrication et répartir les tâches-, surtout maintenant qu'elle y a été plusieurs fois. Mais ce n'est pas le cas dans tous les ateliers : parfois le formateur demande à être présent avant qu'ils fassent quelque chose – elle trop derrière et ce n'est pas comme ça qu'elle a le sentiment d'apprendre. Le MIL Innovation : faire un produit, l'améliorer et en parler pour le vendre.	Cherche « dans tous les sens » une entreprise pour l'accueillir en alternance	
	Conditions	Le cadre environnemental e (proche des montagne)		Première fois que le BTS était mis en place et les profs ne savent pas où ils nous emmènent	Dans une structure encadrant une des AOC de sa région		Aurait préféré le faire en alternance car en classe c'est pesant et qu'elle a besoin de travailler	Personne n'y connaît rien en analyse sensorielle dans l'entreprise S'appuie sur ses cours, sur la formatrice de l'école, des ouvrages, internet	Ras le bol d'être en classe A l'atelier technologique, les conditions de fabrication et d'apprentissage sont différentes en fonction des formateurs et de l'autonomie qu'ils laissent aux étudiants	Formation en alternance pour travailler et ne pas être toujours en classe et pour avoir un revenu pour être indépendante financièrement.
	Autres acteurs			Beaucoup de rencontres avec d'autres étudiants de l'établissement		Lors de la deuxième année, sa sœur vient faire un BTS Lait dans le même établissement	S'entend bien avec tout le monde mais cherche pas à lier des relations – avait l'appréhension d'être avec des personnes beaucoup plus jeunes qu'elle. Une grosse tension lors d'une séance à l'atelier avec une autre étudiante à qui Nal demandait de faire quelque chose Les prof (la coordinatrice BTS) comprennent pas que j'en ai marre de l'école.	Continue à avoir des liens (téléphone, mails) avec les autres étudiants du BTS Se demande comment les profs vont la percevoir à la rentrée	J'ai eu un bon contact avec les profs	
	Ressources propres	Pas de meilleures résultats	Son niveau est « correct » surtout dans les matières scientifiques		A posteriori se rend compte de son manque de recul sur ce qu'elle a fait en stage		Elle sait ce que les enseignants attendent. Les notes ne sont pas un « truc très important » pour elle. Mais elle fait très attention aux appréciations S'en sort en biochimie, microbiologie parce que ce sont des choses qu'elle a déjà vues, même si elle apprend plein de truc Les math ne sont pas sa tasse de thé. Des résultats insuffisants, en particulier en CCF qui conduisent le conseil de classe à envisager le redoublement. Mais elle se sent capable de les rattraper, d'autant qu'elle n'est pas dernière dans la classe		Les processus de transformation du lait et la filière sont beaucoup plus claire : les grandes lignes parce qu'on n'est pas encore très très spécialisé. Donne un autre regard sur ce que j'ai fait en BTS Anabiotech, en particulier en stage : tout ça va servir A appris beaucoup en BTS	

Situations	Seconde	1ère et term STPA	BTS Anabiotech 1A	Stage de BTS Anabiotech	BTS Anabiotech 2A	BTS IAA 1A	Stage de BTS IAA	BTS IAA 2A	Après le BTS
Domaine professionnel	But		Le BTS Anabiotech très pointu sur le côté analytique et peu ouvert sur la production agricole et la transformation alimentaire peut fermer les portes des emplois que Nal vise		Avoir le côté analyse et avoir terminé les deux années du BTS n'est pas négatif sur le CV	Trouver un emploi si possible dans sa région, de technicien conseil dans une structure encadrant une AOC. Pour rester au niveau de l'agriculture des vaches et en même temps avoir un bon lien avec le produit. Ou transformer le lait sur l'exploitation familiale avec sa sœur	Ne pas être en stage en janvier pour pouvoir travailler dans sa coopérative laitière Avoir un stage qui ne soit pas qu'un stage ouvrier mais un stage où elle fabrique. Trouver un emploi de technicien conseil dans une structure encadrant une AOC. (peut être reprendre la transformation laitière à la ferme mais petit à petit parce qu'il faut de l'argent).	Trouver un emploi de technicien conseil dans une structure encadrant une AOC.	Si possible trouver un emploi de technicien conseil dans une structure encadrant une AOC. Sinon en production, mais pas en qualité (ca lui rappelle trop le BTS Anabiotech) Trouver un emploi dans sa région d'origine A plus long terme s'installer avec sa sœur sur l'exploitation familiale pour transformer à la ferme.
	Objets			L'analyse à mettre en place dans le cadre du cahier des charge de l'AOC Fait le lien entre producteur laitiers et Fromage AOC		Les Produits AOC de sa région, qu'elle connaît bien et qu'il faut valoriser en en parlant aux clients	Pas de considération de la direction pour le « métier » de fromager Fromagers qui font leur métier dans une forme routine – s'oppose aux fromagers qu'elle connaît dans les coopératives	Apporter une valeur au lait produit par les exploitants agricoles pour le transformer en fromage Les produits AOC	Fromage AOC avec cahier des charges en cours d'évolution et des fromages avec une histoire Le monde agricole et la production laitière ; la transformation laitière
	Actions					Travaille dans une coopérative en tant que vendeuse ou en fabrication depuis son adolescence	Travail à l'emballage (stage ouvrier) puis en fabrication	Le lait qui se colle à la technologie s'oppose à faire coller la technologie au lait en touchant le lait, le produit en cours de fabrication : là que se situe le savoir faire A la coopérative en tant que vendeuse, elle apprécie de pouvoir parler du produit AOC qu'elle vend aux touristes, répondre à leur question.	Faire du suivi chez les producteurs, discuter avec eux et leur apporter des conseils, mais aussi sur les ateliers de production, d'affinage Utiliser mes connaissances
	Conditions			Les professionnels qu'elle connaît qui recrutent dans les organismes professionnels qu'elle envisage cherchent des profils qui ne soient pas seulement analyse mais ouvert sur l'exploitation agricole et l'agroalimentaire	Il y a peu de places de ce type au niveau de sa région et beaucoup de demande	Aimerait travailler dans une structure encadrant une production de fromage AOC de sa région mais les places sont chères.	Des tensions entre l'équipe de fabrication et la direction qui n'a aucune considération pour leur travail qu'elle compare aux coopératives dans lesquelles il y aurait plus de dialogue. Ils n'ont d'après Nal pas assez de connaissances pour pouvoir répondre à ses questions, lui expliquer ce qu'ils font. Elle dit manquer un peu de matériel (pH-mètre) pour se repérer dans la fabrication, faire des parallèles avec ce qu'elle connaît.	Dans les coopératives, il y a des « valeurs », une considération pour le métier de fromager qui ne sont pas considérées comme des ouvriers ; il faut réfléchir et on n'est pas que dans une routine (comme en stage) : il y a des choses à comprendre, une logique. De plus la considération pour le métier dépend de la région où on se situe, dont le fait que les fromages fabriqués sont sous AOC ou non	Avoir un métier valorisé avec un savoir faire En interaction avec l'interprofession
	Autres acteurs						Equipe très sympa Bonne relation avec les autres employés et avec les directeurs	Dans les coopératives où elle travaille, les personnes sont peu formées et lui posent des questions (sur la microbiologie par exemple) : on nous regarde différemment en tant que professionnel	
	Ressources propres						Elle n'a aucun problème de compréhension des aspects technologiques, notamment grâce à ce qu'elle a appris en première année Elle mobilise ce qu'elle a appris à l'école (des solutions « bateau ») pour tenter de comprendre et résoudre les problèmes qu'ils rencontrent en fabrication A posteriori, elle a l'impression qu'ils ne lui ont rien apporté sur le plan du savoir faire car pas formé, ne se pose aucune questions sur leur fabrication pour laquelle ils sont dans une routine	Grâce aux deux années de formation, en particulier les mises en situation à l'atelier, le stage ce n'est pas un métier difficile Ne se sent pas encore une professionnelle : Ne se sent pas encore capable d'adapter la technologie au lait comme peut le faire sa sœur – pour elle c'est là que se situe le savoir faire Des fromages qui lui font plus peur que d'autres en fonction de ce qu'elle a appris à l'atelier	Elle se sent capable de faire le lien entre le métier d'agriculteur et la fabrication. Un métier où elle « se creuse un peu ».
Domaine extrascolaire	Buts					Une petite paie pour être indépendante financièrement de ses parents	Avoir stage où elle peut découvrir une région : Profiter de la région montagnarde pour faire de la randonnée		Arrêter de travailler les week-end et aux vacances tout en ayant une petite paie (être indépendante financièrement). Etre plus proche géographiquement de son petit ami
	Objets	Ses parents sont producteur de lait, son père est investi dans la coopérative laitière et elle a toujours été attirée par le lait, la production et transformation laitière							
	Actions	On transforme un peu quelques quotas fermier				Le sport prend une grande place dans sa vie : ski de fond, escalade, hand ball ; ski de randonnée en compétition Va un peu au cinéma au théâtre Dès qu'elle rentre elle va travailler dans l'un des coopératives de sa région : celle où son père livre le lait ou celle où son petit ami travaille	Fait de la randonnée avec d'autres employés. Elle continue de travailler dans la coopérative laitière	A offert des chèvres à sa sœur : vont devoir faire un peu de transformation en fromage de chèvre. Quand son père découpe la viande d'une bête qu'il a fait abattre, elle lui donne la main.	

Situations	Seconde	1ère et term STPA	BTS Anabiotech 1A	Stage de BTS Anabiotech	BTS Anabiotech 2A	BTS IAA 1A	Stage de BTS IAA	BTS IAA 2A	Après le BTS
	Conditions					Attachés à sa région dans laquelle ça lui plairait de travailler			
	Autres acteurs				En deuxième année sa sœur jumelle vient dans le même établissement que Nal faire un BTS IAA Lait		Sa sœur jumelle prend le poste de fromager à la coopérative proche de chez Nal		
	Ressources propres					Se blesse à la cheville et doit arrêter totalement le sport à partir de janvier		En sortant d'un milieu agricole, il y a beaucoup d'action ou de choses qu'elle a côtoyé (découpage de la viande, élevage...)	
Origine des évolutions constatées dans les buts	Une première tension apparaît concernant la dimension scolaire puisque Nal déteste son redoublement qui ne lui apporte rien. Dès ce moment là, le cadre dans lequel elle effectue ses études prend une importance particulière		La tension est liée au fait que Nal ne s'y retrouve pas dans le BTS Anabiotech. D'une part, celui-ci est très orienté vers le monde médical qui ne lui est pas familier alors qu'elle souhaitait davantage une formation tournée vers le monde agricole et le transformation laitière. D'autre part, elle se rend compte que ce diplôme risque de lui fermer des portes pour accéder à des emplois dans la filière laitière et dans sa région d'origine. Mais elle rencontre des amis dans ce BTS. De plus sa sœur vient la rejoindre au début de la deuxième année pour suivre un BTS Lait. Cela contribue à son choix d'aller au bout de sa formation.	Le stage lui permet de découvrir les emplois de techniciens conseils dans une structure encadrant une AOC. Ces emplois correspondent à des situations qui lui permettraient de réduire toutes les tensions de son activité : être à la fois dans le monde agricole et le monde de la transformation laitière, les deux monde professionnel qu'elle a côtoyé jusque là ; être dans sa région d'origine en travaillant pour des structures AOC où de tels postes existent. Une tension demeure : il y a peu de place et il faut donc se démarquer des autres pour obtenir les places chères et très demandées.	Pour atténuer les tensions liées au contenu du BTS, elle profite de tous les espaces ouverts par la formation pour se recentrer sur le fromage : stage, module recherche... La venue de sa sœur lui permet aussi de passer une année agréable sur le plan social	Ici, ce sont plusieurs dimensions de son activité qui sont en tension. Sur le plan professionnel, ce BTS lui est nécessaire pour accéder aux emplois qu'elle envisage. De plus le programme l'intéresse car il est complet : apport sur le plan technique, sur le plan du savoir faire (à l'atelier) et dans la connaissance de la filière de production et transformation du lait et des aspects économiques de la transformation. Mais c'est le côté scolaire qui entre en tension avec ce but : 1/ il faut accepter d'être en classe, assis à écouter, « être inactif » ; Du même coup, elle apprécie en particulier l'atelier, situation où elle a l'impression de travailler, d'être active ce qui s'oppose aux situations en classe ; de même pour les TP de gestion d'entreprise 2/ il faut faire le travail scolaire et apprendre par cœur des savoirs – y compris des choses que l'on a déjà entendu et appris à plusieurs reprises ; et elle ne parvient pas à se mettre dedans et ouvrir ses livres pour apprendre. D'autant qu'elle n'accorde pas vraiment d'importance aux notes. Mais il faut participer en classe pour montrer aux enseignants qu'on s'intéresse car ce qui est important ce sont les appréciations. 3/ être avec des personnes plus jeunes avec qui on n'a pas particulièrement d'affinité ; de ce fait elle ne cherche pas à lier connaissance. On pourrait dire que, sur le plan scolaire, elle cherche avant tout à répondre à la demande des enseignants plus qu'à acquérir des connaissances – quitte à être dans le paraître : en GI par exemple, elle dit à l'enseignant qu'elle va s'y mettre ce qu'elle ne fait jamais au cours de l'année. On pourrait dire que sa vie est dans sa région d'origine : 1/ elle souhaite une indépendance financière ce qui l'amène à travailler le week-end dans sa région d'origine 2/ Elle y fait beaucoup de sport, en particulier du ski. Quand elle se blesse « cela est difficile sur le plan mental » 3/ Elle y a des attaches : sa sœur, sa famille, son petit ami Tout cela la conduit à des allers-retours le week-end, très fatiguant et qui ne lui laissent pas le temps de réaliser les tâches scolaires. Cela conduit à une tension très forte lorsque les enseignants évoquent un possible redoublement qui semble signifier la fin de certains espoirs que Nal a sur le plan professionnel. Elle décide alors de consacrer moins de temps à son travail dans les coopératives.	Le choix du stage montre aussi certaines des tensions dans l'activité de Nal. Elle cherche un stage dans lequel elle pourra apprendre des technologies différentes qu'elle ne connaît pas et pouvoir participer à la fabrication. Mais en définitive, le critère qui s'impose dans le choix de son stage est la possibilité de le faire sur 3 mois d'affilée et donc d'avoir le mois de janvier de libre pour travailler à la coopérative proche de chez elle (et faire du ski ?). S'y ajoute un bonus : faire un stage en montagne, ce qui lui permettra de faire de la randonnée. Cela la conduit à refuser un stage auprès d'un interprofessionnel qui pourtant correspondrait pour le stage qu'elle a fait en BTS Anabiotech et beaucoup aimé, et aux emplois qu'elle vise après le BTS ; stage qui de plus est rémunéré. Ici, elle découvre que le métier de fromager peut être routinier et sans savoir faire. Elle a l'impression de n'avoir rien appris sur le plan technologique. Elle oppose ce qu'elle a rencontré dans ces situations professionnelles à ce qu'elle connaît par ailleurs dans les coopératives où elle a travaillé ou dans laquelle des amis à elle travaillent : il y a un savoir faire qui de plus est reconnu par les membres de la coopérative. Le thème du stage l'intéresse car très lié à la possibilité d'améliorer le produit fabriqué et à sa valorisation auprès des clients.	Le premier objectif reste l'obtention du BTS, ce qui la conduit à privilégier les épreuves certificatives à la réalisation des travaux demandés par les enseignants. La structure du dispositif de deuxième année fait que pour Nal, il passe beaucoup plus vite : d'une part, il y a moins de semaines de présence sur l'établissement (26 contre 37 en première année) d'autre part, il y a un mois en milieu d'année, consacré au stage et Nal travaille dans sa coopérative ; enfin, il y a deux fois moins d'heures en classe qu'en première année (343h / 644 h) et une proportion plus importante d'heures en TP (220h) auxquelles viennent s'ajouter les heures à l'atelier. La tension entre dimensions scolaires, professionnelle et autres situations de vie est donc moins forte. D'autant que les situations qu'elle apprécie dans la formation - celles qui s'éloignent du format scolaire pour se rapprocher du monde et des tâches professionnelles - sont en proportion plus importante : les passages à l'atelier ; le MIL innovation. Elle a l'impression de pouvoir et mobiliser un peu d'elle-même : « la logique » et « le savoir faire » nécessaires à la transformation laitière ; ses connaissances dans la conception et la valorisation du produit qu'elle crée. Ceci pour peu que les formateurs leur confient des responsabilités – dans les tâches qu'ils leur confient - et ne soit pas toujours derrière eux à vérifier. Elle se rend compte de l'importance de ce qu'elle a appris au cours de ces deux années : des connaissances que d'autres professionnels n'ont pas ; des connaissances qui lui permettent de revisiter ce qu'elle a fait en BTS Anabiotech et de mieux le comprendre ; des connaissances qui lui permettent de réfléchir dans les situations professionnelles et de ne pas tomber dans la routine des professionnels qu'elle a croisés en stage.	Elle cherche à se construire les connaissances qui lui permettront de se démarquer des autres pour accéder aux postes qu'elle vise ; mais aussi les « savoir-faire » dont elle constate que certains lui font défaut au regard de sa sœur et d'autres professionnels : être capable de prendre des informations sur le lait pour adapter sa technologie de fabrication – ce que peut lui permettre d'acquérir une année de licence en alternance. C'est ce qu'elle souhaite retrouver dans les situations professionnelles qu'elle vise : ce savoir faire et ces connaissances qui permettent de mettre du sien, d'apporter une « valeur » dans la situation (transformation fromagère et/ou conseils aux producteurs et fabricants) ; associé à une connaissance et des relations avec le monde agricole et coopératif qui est celui qu'elle a côtoyé depuis son enfance. De plus l'alternance constitue un bon moyen pour limiter : 1/ la tension entre qu'elle ressent dans la situation scolaire (qui seront limitées en terme de volume horaire) 2/ la difficulté à concilier étude et indépendance financière qui l'obligeait jusque là à travailler le week-end 3/ à concilier formation loin de sa région – durant un nombre réduit de semaines – avec ses activités sportives et personnelles durant les semaines où elle sera en entreprise (puisque elle cherche à proximité de chez elle) ainsi que les week-end durant lesquels elle n'aura plus à travailler.

3. Annexe A4II.1.3. – Nal – Situations de mobilisation ou de démobilisation

3.1. Tableau A4II.1.3.a : Synthèse des éléments des différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Nal et lien avec les processus de mobilisation dans ces situations

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Les ateliers	AI (en première année, c'est une des rares situations que Nal apprécie)	En première année, Nal va à l'atelier pour « travailler ». Certains indices montrent qu'elle vise aussi la préparation à l'EPI. En deuxième année, elle insiste davantage sur ce qu'elle a appris et sur les conditions faites par les formateurs pour apprendre.	Durant toute la première année ses questions sont tournées vers la réalisation des actions et le procédé de fabrication. Elle apprécie d'ailleurs qu'aux yaourts le nouveau formateur donne davantage d'explications sur le procédé car « le process devient clair dans sa tête ». Dès la première année, les cours de génie industriel et de technologie laitière permettent un regard différent sur les situations à l'atelier : de mettre des nom sur des matériels et de comprendre comment il fonctionne. De cette logique de procédé-produit en première année, elle évolue vers une logique de processus en fin de deuxième année : « ce que c'était que le fromage. Et ce qui se passait dedans, et toutes les influences qu'il pouvait, je savais qu'il y avait des interactions, entre la fabrication et la fin. Elle a du coup, ce qui est vraiment plus clair, pour moi (...) les processus »	Durant nos entretiens, les situations sur les ateliers sont les situations de formation dont elle parle le plus et le plus souvent. Elle en parle à chacun des trois entretiens. De fait, ce sont les situations qu'elle retient comme marquante que ce soit en première ou en deuxième année. D'une manière globale, elle associe ces situation à des ressentis positifs, surtout au cours de la première année (« ça fait du bien » ; « j'adore »). Son ressenti est plus partagé en fonction des ateliers : - plus positif (« j'aime bien ») dans les ateliers où : 1/ elle peut être au contact du lait, du produit en cours de fabrication. C'est ce qui lui fait préférer certaines fabrication (bleu, PPC) à d'autres. Pour elle, ce sont des technologies qui oblige à « sentir les choses » (l'état du produit) et dans lesquels il y a un savoir faire [elles ne relèvent pas que de l'application d'une procédure]. Nal apprécie le contact avec le lait, le produit en cours de transformation. Elle comprend que certaines fabrications ne permettent pas cela du fait des risques d'hygiène, mais du même coup ces fabrications l'attirent moins. 2/ où le formateur leur laisse plus de responsabilité, d'autonomie dans les actions : le formateur qui lui laisse plus d'autonomie que la formatrice précédente au yaourt ; le formateur qui leur demande d'organiser les tâches des autres lors de la fabrication en cuve des pâtes molles ou des PPNC. - plus négatif (« me fait peur » ; « me stresse » ; « m'attire pas ») dans ceux où elle ne peut toucher le produit en cours de fabrication (pour des raisons hygiénique) et où l'autonomie dans la réalisation des actions est plus limitée. Elle regrette que certaines formatrice ne leur donnent pas plus de responsabilités et veulent toujours vérifier ce qu'elle fait, y compris après plusieurs passage dans leur atelier. Les situations sur les ateliers sont associées aux situations professionnelles comme le montre : 1/ sa remarque, qui intervient lors d'un échange avec une autre étudiante de première année lors de la première semaine à l'atelier, montre que pour Nal, à l'atelier ce sont bien les tâches du métier qu'on leur donne à réaliser. Lorsque cette étudiante râle parce qu'on leur fait faire toute les tâches de nettoyage, Nal intervient pour expliquer qu'elle n'est pas d'accord : cela fait partie du travail de fromager et permet d'apprendre les règles d'hygiène qui sont à la base de l'agro-alimentaire. 2/ sa réponse à une question lors du premier entretien que nous avons qui montre que les situations à l'atelier sont des situations de travail pour Nal: « là j'avais hâte ouais euh/ça faisait un moment qu'on n'y était pas retourné [à l'atelier] euh pffff/ça fait du bien je trouve. Enfin/après/// (qu'est-ce qui fait du bien ?) ben je sais pas. Retrouver euh (rire) ben je ne sais pas de <u>travailler</u> quoi en fait. Comme ça./Et puis euh/ben être ouais en contact direct un peu avec/avec avec le fromage le lait tout ça quoi./ ». A partir de ce discours, je peux dire que ces situations font partie de celles dans lesquelles elle se sent active. 3/ le parallèle entre une situation de conflit rencontrée à l'atelier avec une autre élèves et les enseignements qu'elle en tire pour les situations professionnelles lors de l'entretien bilan. L'observation des séances sur l'atelier montre que Nal y est très active quelles que soit les tâches auxquelles elle est affectée. Cela la conduit à dire à une camarade qu'elle n'a pas vu passer la matinée à l'atelier. Les commentaires des formateurs confirment ce « dynamisme » et le fait qu'elle travail beaucoup dans les séances à l'atelier. Nal considère que toutes les tâches font partie du métier visé - « fromager » qu'elle nomme dès les premières séances. En fin de première année, elle est encore dans une logique de suivi de la procédure (cf. fabrication des ferments) Dans les parties en classe, dans la première séance elle pose peu de questions et répond peu. Mais en fin de première année, puis en deuxième année, les séances montrent qu'elle répond à beaucoup de questions posées par la formatrice. Elle est attentive aux explications et prends des notes, y compris en salle de fabrication. Elle fait les calculs que lui demande de faire le formateur. Elle explique aussi les actions à accomplir à ses camarades Nal montre son manque d'intérêt pour les tâches plus scolaires telles que la réalisation des compte-rendu d'atelier. En fin de première comme de seconde d'année, elle ne réalisera pas les comptes-rendus demandés par les formateurs ce qui sera à l'origine de sa note moins bonne à l'atelier en fin de deuxième année. En deuxième année, Nal explique c'est parce qu'elle a privilégié les révisions pour le CCF.	Si la première année, Nal va à l'atelier pour travailler, à l'issue de la deuxième année elle se dit consciente de tout ce qu'elle a appris : concernant les processus de transformation, mais aussi les « savoir faire » liés à la gestion de la transformation en cuve. Par contre, elle se sent davantage stressé par certaines fabrications, en lien avec le manque d'autonomie que leur laisse le formateur. D'autant que ce manque d'autonomie ne lui paraît par correspondre à des conditions qui lui permettent d'apprendre.	Les situations à l'atelier illustrent le fait que ce qui compte pour Nal c'est l'obtention du diplôme. En effet, au cours de nos entretiens, elle ne parle jamais de ses notes à l'atelier et est même prête à ne pas rendre un compte-rendu même si sa note (formative) en sera diminuée). Par contre, lors de l'observation du contrôle certificatif à l'atelier de fin de deuxième année, Nal est stressé.	En fonction de l'attitude du formateur, Nal ose poser plus ou moins de questions. Avec certains, elle a peur qu'ils se moquent d'elle. Alors que d'autre pourront répéter plusieurs fois les choses De plus, elle ose plus ou moins prendre de risque de peur de faire des bêtises et de se « faire engueuler ». Ce qui conduit à la stresser plus ou moins en fonction de l'atelier. Nal s'appuie sur ses camarades pour réaliser les actions, mais elle leur explique aussi parfois comment les réaliser. En fin de première année, elle dit que les formateurs donnent plus ou moins d'explications en parallèle à la réalisation des tâches, certaines étant plus dans un guidage pas à pas de la réalisation des tâches, là où d'autres donnent davantage d'explication et ne se moque pas d'eux lorsqu'ils posent des questions.

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Le génie industriel La physique appliquée	Cours : - TP : - Alors qu'en première année Nal dit adorer le GI, elle n'en parle pas dans l'entretien bilan. Toutefois dans une des situation observée, en deuxième année, elle dit qu'elle n'aime pas du tout.		<p>En première année, le GI est l'un des cours dont Nal aborde le contenu avec des indices de mobilisation : elle associe alors le GI à des ressentis positifs (« j'adore », « me motive à fond »). Les cours concernent les échanges de chaleur, le traitement de l'air, l'électricité, la mécanique des fluides et surtout les pompes. C'est ce cours sur la mécanique des fluides et les pompes (qui s'est déroulé près de 2 mois auparavant) qu'elle retient en particulier et dont elle évoque le contenu lors de notre premier entretien. En effet, elle associe ce cours à des éléments de situations professionnelles vus à l'atelier ou lors des TP, ou encore à l'atelier de transformation à la ferme qu'ils sont en train de rénover chez elle. Il lui permet de comprendre comment fonctionnent certains matériels. En fin de première année, le GI permet de mettre des noms sur des éléments des situations professionnelles dont Nal entendait parler mais sans pouvoir se les représenter.</p> <p>Lors du stage, elle dit travailler le GI dans les situations de fabrication en posant des questions sur le matériel, postulant que cela pourrait l'aider : Nal semble associer cette difficulté en GI avec une difficulté à relier le contenu des enseignements avec les éléments des situations professionnelles.</p> <p>Mais en deuxième année, durant les entretiens, elle ne parle plus du GI. C'est lors d'une observation qu'elle me dit qu'elle « n'aime vraiment pas » car ce sont des maths. Il semble donc que ce changement d'une mobilisation vers une démobilité soit lié au contenu : les cours sont très décontextualisés et illustrés avec des exemples pris dans l'industrie laitière (régulation de la température des hâloirs par exemple) ; le matériel abordé est plus éloigné des tâches du fromager (régulation / automatisme) et renvoie à des procédés automatisés.</p>	<p>Une observation lors d'une des premières situations de cours de GI, montre que Nal réalise les tâches - les exercices- et tente de comprendre. Pourtant, à plusieurs reprises durant nos entretiens de première année et de stage, Nal dit qu'en GI, elle ne s'y met pas vraiment et qu'elle s'appuie sur ce qu'elle a entendu en cours. C'est ce que confirme l'enseignant lors du conseil de classe du deuxième semestre puisqu'il indique qu'elle n'a pas rendu un devoir à la maison, tout en soulignant une « attitude en classe exemplaire »</p> <p>Durant le stage, elle dit avoir relu le cours de mécanique des fluides et refait les devoirs à la maison de première année. Mais cela apparaît plus comme une soumission à la logique scolaire, une tentative de tenir les engagements qu'elle a pris devant les enseignants, que comme un changement dans la place qu'elle donne à ces savoirs et à leur apprentissage. Par contre, elle pose des questions aux professionnels concernant le matériel et les installations (circuits de circulation du lait ; vannes...).</p> <p>Mais, en deuxième année, les observations montrent que pendant la séance de cours elle fait autre chose en parallèle avec sa prise de note. Confirmant sa démobilité dans cet enseignement. Cependant, elle répond aux questions posées par l'enseignant (comme s'il s'agissait de lui donner l'impression qu'elle est attentive).</p>	<p>Elle se dit peu douée pour le GI, en lien avec des difficultés en mathématiques. Mais elle dit aussi qu'elle n'a pas du tout travaillé.</p>	<p>De manière paradoxale au regard de sa mobilisation de première année, ses résultats sont mauvais et viennent confirmer l'absence de travail scolaire en dehors des cours. En deuxième année, alors qu'elle est beaucoup moins intéressée, les résultats sont meilleurs, semblant confirmer que Nal a fourni le travail nécessaire sur le plan scolaire.</p>	<p>En première année elle annonce à l'enseignant qu'elle va s'y mettre, mais ne fait rien. Dès lors, elle comprend qu'il ne soit pas content lors du conseil de classe.</p>
Génie alimentaire / Technologie laitière	Cours : M TP : E	<p>En première année elle espère qu'elle apprendra des choses lors du bilan des TP des différents groupes.</p> <p>En deuxième année, Nal inscrit les travaux pratiques surtout dans l'optique de la préparation à l'EPI. Mais ils visent aussi des apprentissages technologiques, même si cela ne va pas dans le détail des processus.</p> <p>De fait, cela correspond aux objectifs affichés par l'enseignant pour ces TP.</p>	<p>Dès la première année, les cours de technologie laitière est ce qui l'intéresse le plus. Il y a des indices de mobilisation dans son discours : « j'adore » ; « excitation » ; « m'a réveillé ». On retrouve d'autres indices de cette mobilisation dans son discours de deuxième année : « trop de trucs intéressants » ; lecture d'un ouvrage ; apprendre ça me dérange pas. Cela est confirmé par les observations des situations en classe : elle est attentive, prend des notes, répond aux questions de l'enseignant, voire pose parfois des questions à l'enseignant (en cours et en TP).</p> <p>Dans les entretiens, elle parle peu du contenu. En première année, il concerne les opérations unitaires et le matériel lui permet de mettre des mots sur des éléments de situations professionnelles qu'elle ne comprenait pas auparavant : situations à l'atelier et dans l'atelier de transformation familiale. C'est ce qui la rend « contente ». Elle distingue ce contenu de celui de deuxième année qui est plus « technologie fromagère », beaucoup plus appliqué à la fromagerie et qui permet de comprendre le rôle des éléments du procédé (CaCl₂) au regard des processus (échanges minéraux lors des pasteurisations). En deuxième année, elle trouve le contenu très intéressant, mais il relève de l'encyclopédie et il y a « trop de trucs ».</p> <p>S'y ajoute le fait que pour Nal la « technologie fromagère », au contraire d'autres objets d'apprentissage (la microbiologie), ce n'est pas un contenu à apprendre par cœur, mais de la logique.</p> <p>En fin de première année, Nal considère que les travaux pratiques c'est « du concret ». Il l'intéresse (indice d'une a-mobilisation avec intérêt). Ils permettent de se rendre compte des effets des changements de procédé sur les processus. Elle l'oppose aux analyses qui se déroulent dans l'infiniment petit et ne semblent pas lui permettre de se rendre compte de ce que l'on analyse.</p> <p>En deuxième année, elle pense que ça lui servira surtout pour les révisions de l'EPI car dans l'immédiat, elle les prend un peu « par dessus la jambe ». Ces TP permettent « de caler » certaines choses mais ne permettent pas d'aller dans le détail, même si ça permet de mieux comprendre l'incidence de certains paramètres sur les transformations du lait en cuve.</p>	<p>L'observation de Nal en cours montre qu'elle est attentive, prend des notes, dès la première année. En deuxième année, elle répond aux questions et pose parfois des questions. L'enseignant confirme cela lors du conseil de classe de deuxième semestre « une vraie présence en cours ».</p> <p>Elle dit que la technologie fromagère est l'une des matières dans lesquelles elle prend le temps d'apprendre et que ça ne la dérange pas. Tout cela constitue des indices de sa mobilisation dans cet enseignement, en particulier en deuxième année.</p> <p>En travaux pratiques, Nal est très active. Elle réalise beaucoup des actions mais se charge aussi de leur répartition entre les membres de son groupe, sachant à l'avance ce qu'il y a à faire. Elle pose des questions à l'enseignant, sur les produits, les aspects technologiques. Elle est attentive à ses explications, notamment sur la réalisation des calculs. Lorsqu'elle rencontre un problème, elle fait des hypothèses, réfléchit avec l'enseignant. Elle semble dans un logique d'action : faire ce qu'il y a à faire, mais montre aussi son intérêt pour le contenu à travers les questions qu'elle pose. On la voit râler après ses camarades s'ils ne respectent pas certaines règles d'hygiène : elle se situe dans une optique de fabrication.</p> <p>C'est surtout la conduite des machines (pasteurisateur) qui au départ la « paniquait ». Mais à force de les utiliser elle se sent plus à l'aise.</p> <p>Même lorsqu'elle finit tard le TP elle ne râle pas.</p>	<p>Dès la première année, elle dit que la technologie laitière lui permet de mettre des mots sur des éléments des situations professionnelles, de mieux comprendre – notamment durant les échanges à propos de l'atelier de transformation familiale.</p> <p>Elle ne semble pas très sûre de ce qu'elle apprend durant les TP : cela lui donne quelques indications sur l'impact de certains paramètres sur la fabrication. En deuxième année, elle confirme qu'elle ne se sert pas vraiment de ces TP pour apprendre, que ce sera pour l'EPI, mais sans aller dans le détail.</p>	<p>Au cours des deux années, ses résultats n'évoluent pas. Ils se maintiennent à la moyenne. Nal est satisfaite même si elle pense que ça pourrait être mieux (en travaillant davantage).</p> <p>Les résultats en travaux pratiques se situent un peu en dessous de la moyenne.</p>	<p>Elle parle pas de l'enseignant. Elle évoque de manière brève sa pratique en deuxième année, où elle trouve qu'il va trop vite ce qui ne lui permet pas de tout prendre en note.</p> <p>En TP, elle parle de la bonne organisation en première année.</p>

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
La microbiologie	Cours : AN TP : -		Nal ne parle pas du contenu du cours de microbiologie en détail. Elle dit juste en première et en deuxième année, que pour elle c'est du vu et du revu, que ce n'est pas nouveau. Elle ne fait pas de mise en perspective avec les situations professionnelles. De fait, les contenu sont de la microbiologie générale. Toute la microbiologie laitière est associée au cours de technologie laitière de deuxième année. De plus, c'est du « par cœur », du « rabâchage » et il n'y a pas de logique Du coup, les ressenti exprimé sont assez neutre : « pas l'excitation » ; « j'aime bien » ; ce qu'elle dit indique plutôt une a-mobilisation : « je ne lirais pas un livre de microbiologie ».	Pas d'observation.	Nal parle de ses limites en première année du fait d'une enseignante souvent absente en BTS Anabiotech. Elle a l'impression d'apprendre plein de truc même si c'est des choses déjà vues.	Ses résultats sont bons au premier semestre sur des notions de base de microbiologie qui lui permettent de s'appuyer sur ce qu'elle a fait en BTS Anabiotech et en STPA. Il baisse largement ensuite, malgré les travaux pratiques – en lien avec un travail scolaire moins important d'après ce que nous dit Nal – le contenu correspond pourtant à des notions abordées en Anabiotech.. D'ailleurs les résultats du semestre 4 ne sont pas très bons et correspondent pourtant uniquement à des TP (dont le CCF)	Elle parle de l'enseignante dont elle apprécie la manière de fonctionner et qui est « marrante ». Elle parle aussi des attentes de l'enseignante en première année du fait que Nal à fait un BTS Anabiotech.
Chimie / Biochimie	Cours : - TP : -		En première année, Nal ne parle à aucun moment du contenu des cours de chimie-biochimie en détail. Elle montre des indices d'intérêt : « j'aime bien » ; je suis « vraiment intéressé ». Mais elle me fait comprendre que cet intérêt est limité (« pfff » « c'est du vu et du revu ») et cette intérêt semble plus tourné vers la réalisation des analyses lors des travaux pratique que vers les contenus des enseignements en classe. L'observation en cours montre d'ailleurs que Nal fait autre chose (un compte-rendu d'atelier). De fait, les contenu sont très décontextualisés et peu liés aux situations professionnelles (en lien avec le référentiel). Ce que plusieurs étudiants souligneront au cours d'un échange que nous avons : trop « général » et théorique ». D'autant que l'apprentissage du contenu consiste en un apprentissage par cœur qui ne convient pas à Nal. En deuxième année, elle ne parle pas du tout de la biochimie, alors même que parmi les derniers cours avant l'examen (donc au moment de l'entretien), il y a de la biochimie Les contenu des travaux pratique sont plus centrés sur les produits laitiers, leur composition expliquant peut être son intérêt plus marqué.	L'observation réalisée montre que Nal fait autre chose durant les cours de biochimie. Lorsque Nal parle de son intérêt pour la biochimie, cela semble plus lié aux travaux pratiques. Elle associe d'ailleurs le mot « analyse » à son intérêt pour la biochimie. Les observation en TP la montre très active durant la manipulation, mais aussi pour l'interprétation des résultats. Elle répond aux questions. Pose des questions quand elle ne comprend pas. Les travaux pratiques portent sur les produits laitiers : analyse de leur composition... Les techniques utilisées correspondent à celle retrouvées au laboratoire de l'atelier technologique. Nal montre là encore son désintérêt pour les tâches scolaires en rendant (en première année) un compte-rendu partiel.	Nal dit qu'elle vit sur ses acquis du BTS Anabiotech. En TP, elle dit que les manipulation n'ont pas de difficulté particulière.	Les résultats de Nal reste juste au niveau de la moyenne voire en dessous.	Nal ne parle pas des enseignants de biochimie. En première année, elle évoque leurs attentes au regard du fait qu'elle a réalisé un BTS Anabiotech.
Anglais / LV 1	AD	Inutile dans une perspective professionnel.	Malgré un contextualisation forte du contenu (basé sur la description des fromages, des procédés de fabrication...), Nal déteste le contenu des enseignements d'anglais. Elle les qualifie « d'inutiles » en première année, même si elle dit en deuxième année qu'elle sait que ça va lui servir (semble peu convaincu). Elle montre plusieurs indices de démobilisation en première année (« je déteste ») qui sont atténués en deuxième année (« je prends pas le temps d'apprendre » / « ça va me servir »). L'anglais semble être le symbole de la matière que Nal associe au « scolaire ». Elle y associe d'autres enseignement du même genre (sans préciser lesquels) : « ce genre de matière ».	Nal reconnaît qu'elle ne fait pas grand chose : « je ne prends pas le temps d'apprendre »	Un des reproches que Nal adresse aux enseignements en anglais c'est que malgré des années de cours, elle n'a pas un niveau « génial »/	Malgré ce désintérêt, les résultats de Nal restent supérieurs à la moyenne	
Eco/Gestion	AI (Eco filière)		Dès le début du BTS (dans le questionnaire à l'entrée) Le contenu d'économie qui intéresse Nal est celui qui est tourné vers l'entreprise (gestion des stock, calcul de coût...) - très contextualisé sur des entreprises de la filière lait - et l'économie de filière -centrée sur la filière lait. Elle ne parle à aucun moment de l'économie générale. En deuxième année, elle ne parle pas non plus de l'économie d'entreprise (contenu centré sur la comptabilité – bilan comptable). Elle ne parle pas des notions abordées en économie d'entreprise dans les enseignement lors de nos entretiens. Elle n'en parle que lors d'un échange au cours d'un TP où elle parle du côté « concret », je pourrais dire le côté professionnel. Ce que Nal retient comme situation correspond au travaux pratique de gestion de production (ils ont eu à réaliser des mini fabrication pour étudier les rendements, ou à calculer des coûts de revient des produits). Mais là encore, elle ne parle pas des notions abordées durant ces situations, s'orientant plutôt sur la forme des enseignement et les tâches. L'observation la montre attentive et active durant les enseignement en classe. Même si elle dit y voir plus clair sur la filière lait, elle ne la décrit pas à l'aide des notion abordé dans le cours (elle parle de « secteur » mais cela ne semble pas très clair).	En première année, Nal revient en particulier sur la semaine de TD de gestion de production. Sa mobilisation se traduit par différents indices : « géniale » ; « j'ai adoré ». Mais, dans l'entretien, cet intérêt se porte davantage sur la forme de l'enseignement : ce qui ressort c'est qu'elle apprécie le fait d'avoir à réfléchir vite, à « faire marcher ses méninges », de faire des petit compte-rendu pour le lendemain (qu'elle oppose à devoir réviser une semaine avant pour une interrogation). Je note d'ailleurs que l'enseignement d'économie d'entreprise s'appuie aussi sur la réalisation de recherche et d'exposé par les étudiants sur les entreprise du secteur laitier, sur des analyses d'articles, des brainstormings (sur la notion de qualité). Il n'y a donc pas que des cours magistraux. Elle ne parle pas des contenus de manière précise. L'observation la montre d'ailleurs active durant les séance de travaux dirigé dans lesquels ils doivent calculer des coût de revient produit. L'enseignante confirme cela lors des conseils de classe des deux années. Nal dit qu'elle passe moins de temps à apprendre ses cours (que dans d'autre matière comme la technologie laitière)	Concernant la gestion d'entreprise, au cours du TD, elle dit qu'elle a bien capté. Mais elle ne dira pas ce qu'elle a capté Lors du bilan, l'une des première chose que Nal évoque c'est ce qu'elle a appris concernant la « filière lait », qui est beaucoup plus claire, en lien avec l'économie de filière.	Ses résultats sont meilleurs en économie d'entreprise et économie de filière (11,5 à 14) qu'en économie générale (8-11,5)	Nal nous fait comprendre que, comme les autres étudiants, ce qu'elle apprécie moins c'est la manière dont l'enseignant s'adresse à eux (« aujourd'hui ça va, elle est cool » - sous entendu que ce n'est pas toujours le cas).

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Esc	-		Nal ne parle à aucun moment de l'ESC. Pourtant l'enseignante la qualifie de « dynamique » « intéressé »			Les résultats de Nal sont très bons en ESC, mais elle n'en parle pas (en lien avec son désintérêt pour les notes ?). Une partie des résultats est lié à la réalisation d'un projet individuel de communication dont Nal ne parle pas durant nos entretiens.	
Français	-		EN première année, Nal parle du français. Elle dit qu'elle « adore », mais atténué progressivement son jugement : j'aime trop, j'aime bien. Cela, associé au fait qu'elle n'en parle pas davantage et n'en reparlera pas en deuxième année, me laisse penser qu'elle n'y est pas mobilisé mais a-mobilisé avec intérêt. Cet intérêt, Nal le relie à son impression d'apprendre « des choses », sans qu'elle nous dise quoi. Le thème retenu dans l'enseignement est « la ville » puis « féminin/masculin » en deuxième année.	Comme pour un ensemble de situations d'enseignement, Nal focalise sur le fait que « ça ne brasse pas assez », elle ne se sent pas assez active.	Elle associe ses résultats moyen au fait qu'elle « n'est pas forte ».	Ses résultats en français sont moyens	
Math	-		Dès l'arrivée en BTS, les math sont jugées « pas intéressantes », ce que Nal confirme lors de l'entretien de première année en disant que ce n'est pas sa « tasse de thé ». Elle n'en dira pas plus sur cet enseignement	L'enseignant semble dire que Nal fait le travail.		Les résultats en math sont très faibles, y compris en statistique, alors qu'en première année Nal disait attendre les statistique.	
Informatique	-		Nal ne parle de l'informatique dans aucun des entretiens. Seul le questionnaire nous indique qu'elle fait partie des matières qui intéresse le moins Nal.			Résultats juste au-dessus de la moyenne.	
MIL	MIL : M	Dans le discours de Nal, le but qui apparaît est celui de la réalisation d'un produit et non un but d'apprentissage.	Au niveau du MIL en général, Nal ne parle à aucun moment des contenus abordés pourtant nombreux : ils ont eu des séance sur les fermentations, sur les texturants et la rhéologie, sur la nutrition, l'analyse sensorielle. Ils doivent aussi mobiliser ce qu'ils ont appris en termes de calculs de coût. Elle ne parle pas non plus de la démarche d'innovation. Tout cela constitue pourtant un des objectifs affichés du MIL. Elle parle uniquement de la valorisation économique, terme qui semble regrouper les aspect économique, marketing. Cela est peut être en lien avec le fait que les séance sur l'analyse sensorielle et la nutrition ont eu lieu en première année, un peu déconnectées du MIL et évaluées à part (même si l'introduction aux aspect nutritionnel faisait référence au MIL). De même, les séance sur les fermentation et la rhéologie ont été évaluées en tant que tel et avec des séances spécifiques dédiées qui ont pu les faire passer pour des enseignements distinct du MIL. Au cours du stage, Nal évoque les séance d'analyse sensorielle du début de première année en lien avec son thème. Ces séances semble l'avoir mobilisée (« j'adore »). Elle fait référence à quelques notions d'analyse sensorielle (dégustation « hédonique » ; « fiche type produit » ; « descripteurs ») et les utilise pour m'expliquer ce qu'elle souhaite faire.	Dans l'entretien bilan, Nal cite le MIL comme la situation dans laquelle elle a eu particulièrement envie de s'investir. Dans l'entretien bilan, les indices de mobilisation sont nombreux : « j'ai adoré » ; « j'étais à fond »... Les observations de séance de MIL la montre d'ailleurs très active dans la réalisation des essais. Cette situation fait partie de celle qui lui on donné envie de poursuivre ses études une année (alors que ce n'était pas le cas au départ) ; elle est à la base du « choix » quant à la formation qu'elle souhaite suivre l'année suivante (avec une part d'innovation, qualité...) De fait, ce sont surtout les actions à réaliser et le produit à fabriquer qui sont à l'origine de sa mobilisation, plus que les notion abordées (sur les fermentation, les texturant, la gestion d'un projet innovant). C'est ce que montre le fait : 1/ qu'elle considère que sont MIL sera réussi si elle parvient à faire son produit et vient à bout des problèmes ; 2/ elle aurait voulu plus de temps pour améliorer le produit (et non apprendre de nouvelle chose) ; 3/ Elle a aimé « fabriquer », « élaborer » le produit et sa « recette », « parler du produit » ; 4/ Quand elle parle de la partie économique, c'est l'argumentation pour vendre le produit (ce qu'elle a fait à l'oral d'évaluation). Nal fait le parallèle avec les situations extra scolaire dans lesquelles elle doit vendre des produits AOC de sa région en les présentant aux gens de passage (touristes) : il faut connaître le produit, la région, la production du lait pour pouvoir en parler. Pour elle c'était la même chose durant ce MIL. En créant et réalisant ce produit, elle a pu y mettre du sien, à la fois ses capacités (réfléchir aux différents aspects du produit) et elle même dans le produit (c'est son produit, sa recette) ; en le vendant, elle a pu donner à voir aux autres ce qu'elle avait fait ; à travers le lien avec les situations de vendeuse, elle s'est aussi réalisé au sens où elle a ressenti que des situations appelant un complémentarité entre connaissance du produit (son produit) et « en parler » pour le vendre . Elle parle peu des tâches précises qu'ils ont eu à réaliser (construction des essais, de la recette, des allégations nutritionnelle ; test d'analyse sensorielle ; étude du marché...		Ses résultats en MIL sont bons que ce soit au semestre 3 (plus axé sur évaluation sensorielle et nutrition) ou 4 (fermentation, texturants, et présentation du produit innovant) Quand Nal parle du résultat du MIL, il s'agit du produit qu'ils ont fabriqué. Elle ne parle pas de la note, ni de ce qu'elle y a appris.	
Projet PIC			Nal ne parle à aucun moment de son PIC.				
Pluri			Nal ne parle pas du tout du module de pluridisciplinarité sur le système HACCP.				

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Le stage	E	<p>La réalisation d'une étude et l'écriture d'un rapport de bonne qualité constitue un des buts importants du stage pour Nal. Les actions qu'elle déploie dans la réalisation de son étude sont toujours adressées de manière explicite aux professionnels avec qui elle travaille mais aussi au futur jury d'évaluation de son rapport – par exemple lorsqu'elle sait que son protocole d'analyse sensorielle devra être adapté aux contraintes de l'entreprise mais qu'il faudra quelle l'explique dans son rapport. Ce but est en lien avec l'obtention du diplôme et ce qu'elle veut donner à voir aux enseignants au regard des remarques qu'ils lui ont fait en conseil de classe.</p> <p>A ce but scolaire vient s'ajouter un but « professionnel ». Dès le départ, elle souhaite un stage qui soit une bonne porte d'entrée vers les emplois qu'elle vise : elle souhaite un stage où elle participe à la fabrication, dans lequel elle aura accès à différents produits/technologies et à des fabrications différentes de celles qu'elle connaît déjà (lait de brebis, chèvre) ; elle ne veut pas une fabrication trop automatisée (« des tuyaux »).</p>	<p>Lors de l'entretien en stage, elle parle beaucoup de « la technologie » de fabrication de ces fromages. Elle fait de nombreuses remarques sur le fonctionnement hiérarchique de l'entreprise, son organisation – et leur mise en parallèle avec ce qu'elle connaît par ailleurs</p>	<p>Je peux diviser le stage en deux sous-situations : le stage ouvrier et la réalisation du thème d'étude concernant l'analyse sensorielle pour le rapport de stage.</p> <p>Nal apprécie d'avoir pu participer à la fabrication après que le fromager lui ait montré comment faire. Elle aime le moment où elle a la main dans la cuve, pour sentir le produit en cours de fabrication : « en stages on effritait on était bien en contact avec le fromage/et ça c'est aussi quelque chose que j'aime bien. C'est pas que j'aime bien pas passer sans arrêt mais/mais/mais j'aimais bien cette façon de faire et voilà. » car cela permet d'adapter les actions à mettre en place à ce qui se passe dans la cuve (« pas trop brasser »...) : « c'est des choses auxquelles il faut faire attention que j'ai trouvées primordiales ». C'est là que réside le « savoir faire » dont pourtant elle dit qu'ils ne lui ont rien transmis (parce qu'incapables de lui expliciter le lien entre les prises d'informations et l'adaptation des actions qu'ils déploient ?)</p> <p>Elle est satisfaite de pouvoir participer aux différentes tâches, de voir des produits différents. Par rapport au but qu'elle s'était donné pour ce stage « elle s'y retrouve » : « Mais l'un dans l'autre de toute façon je touche à tout et c'est ça qui est bien quoi./Donc on s'y retrouve. »</p> <p>Lorsque des problèmes apparaissent en fabrication, cela l'intéresse particulièrement. Elle en cherche l'origine, en utilisant ce qu'elle a appris à l'école (« des solution bateaux vu à l'école » ; « butyrique », « coliforme »)- même si elle ne consulte pas ses cours-, en sollicitant les professionnels qu'elle connaît, mais aussi à partir des connaissances qu'elle a en matière de production laitière, liées à son origine agricole (« sois elle a été tubée, les chèvres ou alors il y a eu un truc sur le troupeau »). (on voit aussi les limites de ses connaissances à ce moment là – cf. les cellules qui seraient à l'origine des problèmes de coagulation). Elle regrette que les professionnels ne se posent pas plus de question.</p> <p>Le nombre de questions posées sur tous les aspects de l'entreprise, les regards critiques qu'elles jettent sur l'organisation de l'entreprise, les produits, l'innovation, les manières de fabriquer, de régler les problèmes – en comparant à ce qu'elle connaît par ailleurs – montre son intérêt pour la transformation et au-delà le fonctionnement des entreprises agro-alimentaires.</p> <p>Dans toutes ces actions, celles sur lesquelles elle revient et associe à des ressentis positifs sont les actions où elle doit réfléchir, sentir, utiliser ce qu'elle sait, qui s'oppose aux actions routinières que les professionnels déploient.</p> <p>Il lui manque certains outils qu'elle a appris à utiliser à l'école (pH-mètre) et qui lui permettraient de « se repérer » en ce qui concerne la technologie utilisée, en la comparant à d'autres technologies qu'elle connaît.</p> <p>C'est d'ailleurs la partie scolaire qui « l'angoisse » : « ça me paraissait une montagne ce thème » (en lien avec ses notes qui jusque là ne sont pas bonnes ?). Le rapport de stage lui « tient à cœur » parce qu'elle s'est investi pour réfléchir avant de venir en stage. Mais sa phrase en suspend m'amène à penser que c'est surtout au regard des remarques des enseignants lors du conseil de classe qu'elle veut leur montrer qu'elle peut rattraper le retard pris en ce qui concerne les notes pour l'obtention du diplôme.</p> <p>Pour les tâches scolaires – réalisation du thème d'étude et du rapport de stage – elle se soumet à la logique scolaire. Ce qui montre cette soumission à la logique scolaire, c'est le fait qu'elle ne reparlera pas de la réalisation de son thème d'étude lors de l'entretien bilan, ni de son rapport de stage. Un autre indice est la rigueur qu'elle s'impose dans la perspective de ce rapport de stage, là où elle dit qu'une telle rigueur n'est pas nécessaire dans le monde professionnel : « Non puis on est pas obligé après eux de faire dans les règles de la comme comme je vais le faire la quoi. Parce que moi je lui ai dit je vais quand même faire quelque chose un peu dans les clous cadrés mais quand même en fonction de ce que peut me permettent la coopérative je vais pas lui demander un budget extrême pour voilà. Je veux pas me caler sur la sur l'INRA ou on avait nos fromages dans des boîtes de pétri quoi. (...) Mais je pourrais dans dossier mais il faudra juste que je signale qu'on peut que c'est pas que c'est pas vraiment le top quoi. ». Du coup, elle consulte des ouvrages, se sert de ses cours en analyse sensorielle pour « caler » ce qu'elle met en place.</p> <p>Par contre, pour ce qui relève des actions professionnelles (trouver l'origine du problème d'acidification) elle ne consulte pas ses cours – même si elle s'appuie sur ses connaissances- et préfère l'avis des professionnels et peut admettre que les démarches ne soit pas aussi rigoureuse : eux ils ne sont pas obligés de faire dans les règles.</p> <p>Sur le thème d'étude, elle prépare au préalable sa venue en allant rencontrer la formatrice, prenant des ouvrages. En analyse sensorielle elle utilise les connaissances qu'elle a abordées en classe et lit deux ouvrages mais préfère revenir à ce qu'elle a appris dans ses cours. Partant de ce qu'elle connaît, elle tient pour vrai qu'il ne faut pas l'appliquer tel quel mais l'adapter au contexte de l'entreprise : « Non puis on est pas obligé après eux de faire dans les règles de la comme comme je vais le faire la quoi. Parce que moi je lui ai dit je vais quand même faire quelque chose un peu dans les clous cadrés mais quand même en fonction de ce que peut me permettent la coopérative je vais pas lui demander un budget extrême pour voilà. Je veux pas me caler sur la sur l'INRA ou on avait nos fromages dans des boîtes de pétri quoi. ». Mais dans l'optique de son rapport de stage, elle sait qu'elle devra le justifier : « Mais je pourrais dans dossier mais il faudra juste que je signale qu'on peut que c'est pas que c'est pas vraiment le top quoi. »</p>	<p>Le vocabulaire de l'école (« coiffé ») l'aide à comprendre</p> <p>A plusieurs reprises elle jette un regard critique sur ce qu'elle observe en s'appuyant sur ce qu'elle a vu à l'école. Ainsi, elle se pose des questions sur le fait de faire fonctionner tout le système pour produire une cuve ou deux au regard des coûts indirects – notion qu'elle a apprise en TP d'économie gestion la semaine qu'elle nous a dit avoir adorée.</p> <p>Pour son thème d'étude elle utilise ce qu'elle a appris en analyse sensorielle. Mais n'étant pas une « grosse dégustatrice », elle craint d'avoir des difficultés pour les former : « c'est collant, pâteux ?? mais pour eux ça va être dur de faire la différence parce que déjà moi j'avais du mal. »</p>	<p>Nal dit a posteriori qu'ils ne lui ont appris aucun « savoir-faire ». Elle n'a rien appris non plus en terme de technologie – qu'elle relie avec le manque de connaissances des professionnels – et une technologie utilisée qui est standard. Pourtant, au cours du stage, elle cite au moins un exemple dans lequel elle semble avoir appris à adapter son action (le brassage) au caractéristiques du lait (lait de chèvre, de brebis, de vache...)</p> <p>Elle parle peu des produits fabriqués, de leurs caractéristiques, produits sans histoire dit-elle a posteriori, qui pourraient d'une certaine manière être fabriqués n'importe où ; produit dans lesquels elle ne se retrouve pas.</p> <p>Elle ne revient pas durant les entretiens sur sa note au rapport de stage.</p>	<p>Vid, autre étudiante, propose à Nal ce stage qu'elle même ne retient pas.</p> <p>Nal regrette que les acteurs soient un peu enfermés dans une routine, ne se posent pas plus de questions que ça, et qu'ils ne cherchent pas l'origine des problèmes qu'ils rencontrent (« c'est aberrant »)</p> <p>Elle pointe leur manque de connaissances à deux reprises au moins (face au problème d'acidification et face à une explication concernant le fonctionnement des circuits)</p> <p>Elle retient le regard qu'il porte sur ce qu'elle fait (test à la poche), la question qu'elle pose (« t'es bien la petite étudiante »). Mais elle semble convaincu que sa propre approche leur permettrait de progresser (elle continue de vérifier que le lait a bien pris ; elle dit qu'il devrait utiliser un pH-mètre...) : « Ils sont tellement inscrits dans cette petite la ça roule alors du coup/quand on arrive et qu'on a plein de questions machin, trucs il y a plein de trucs qui interpellent. ». Ses connaissances et expériences préalables lui permettent d'avoir un regard critique et de ne pas adhérer à tout ce que lui disent les professionnels.</p> <p>Elle regrette qu'ils ne soient pas toujours en mesure de lui expliquer les choses, en particulier par manque de connaissances (« c'est pas un technicien »).</p> <p>Elle dit s'être bien intégrée à l'équipe, une équipe sympa, d'autant plus qu'elle peut faire de la montagne avec eux.</p> <p>Par contre, elle fait quelques critiques des propriétaires qui, de son point de vue : ne mettent pas les pieds à la fromagerie et dévalorisent le « métier » des fromagers : qui ne se posent pas davantage de questions face à des problèmes en fabrications et ne cherchent pas vraiment à améliorer leur produit, leur technologie ou leur organisation (ce qui la choque c'est qu'il ne rationalise pas plus l'utilisation de leur outil, ne cherchent pas à avoir plus de régularité...).</p> <p>Elle sollicite une technicienne de l'INRA qui leur a fait un cours sur l'analyse sensorielle, avant le stage.</p> <p>Elle pose des questions à son petit ami fromager à propos des problèmes rencontrés en stage sur la fabrication.</p> <p>Le stage réalisé par sa sœur lui sert de référence : elle fabriquait, comme un fromager.</p>

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Visite d'entreprises			A aucun moment Nal ne parle des visites d'entreprises.				
Le dispositif de formation du BTS		En première année, la formation n'est qu'un moyen d'obtenir le BTS, le diplôme qui donnera accès aux emplois qu'elle vise. C'est donc un moment par lequel il faut passer en espérant que le temps s'écoule le plus vite possible. Si c'est encore le cas en deuxième année, la formation est aussi devenue un moyen d'acquérir des connaissances pour l'action dans les situations professionnelles.	Nal ne parle pas de l'organisation des enseignements en fonction des contenus ou objets d'apprentissage. Je ne peux pas dire qu'elle établisse des liens explicites entre les contenus abordés dans les différentes situations d'enseignement.	En première année Nal a beaucoup de mal à identifier quelque chose qui l'a marqué dans ce BTS. Elle cite d'abord ce qui s'est passé en dehors, avant de dire que l'atelier est l'élément important. En deuxième année, l'atelier vient de manière immédiate à la réponse à ma question sur les situations marquantes. Dès la première année, Nal reproche à la formation d'être surtout « en classe ». Ce qu'elle pointe ici ce sont davantage les tâches à réaliser dans la plupart de ce type de situation en classe (cours magistraux) dans la réalisation desquelles elle ne se sent pas active : « je m'ennuie ». Ne trouvant pas de se réaliser dans ces situations, « elle se sent mal », « angoisse » de devoir y retourner. En effet, d'autres situations en classe lui plaisent (comme en économie d'entreprise), car les tâches à réaliser sont de nature différente : elle doit réfléchir, « faire marcher les ménages ». Cela s'oppose aux situations à l'atelier ou en entreprise – situation professionnelles- où elle se sent active. Du même coup, elle apprécie qu'au retour de sa période en entreprise, les situations de formation commencent par deux semaines de travaux pratiques à l'atelier, même si le rythme n'est pas le même qu'en entreprise. Elle ne parle ni des horaires des situations à l'atelier. Elle semble apprécier le fait d'enchaîner les situations durant le module de gestion de production, mais ne dit rien de l'organisation atelier le matin et cours l'après midi. Elle n'accorde aucun intérêt et aucune importance à la mise en place d'une évaluation formative liée à plusieurs disciplines et destinée à ce que les étudiants situent leur niveau (Nal n'attache pas d'importance à la plupart des évaluations formatives.) Nal dit que la première année lui a paru interminable alors que la deuxième est passée beaucoup plus vite. Je mets aussi cela en lien avec l'organisation du dispositif : 1/ moins de semaine de présence dans l'établissement en deuxième année ; 2/ des situations de formation de travaux pratiques et à l'atelier plus importantes en proportion par rapport aux situations en classe ; 3/ certains contenus plus orientés vers les situations et le monde professionnel. Elle ne parle pas de variation dans la charge de travail.	Nal termine la première année fatiguée, mais davantage par ses allers-retours chez elle, son travail en parallèle avec les études que par le fait du dispositif lui-même. Elle ne parle pas de ses apprentissages au cours de la première année. A l'issue du BTS, elle a le sentiment d'avoir appris beaucoup : sur les processus de transformation du lait ; sur la filière lait ; une partie du savoir-faire nécessaire à la gestion de la transformation laitière. Ce qu'elle retient, ce sont donc essentiellement les apports des enseignements de technologie laitière, de l'atelier et de l'économie de filière.	Il n'y a que quand je la sollicite que Nal parle de ses résultats scolaires. Au moment du stage, comme lors d'un échange en deuxième année. Ses résultats sont en progression nette entre la première et la deuxième année	Elle a apprécié le contact avec les enseignants. Mais elle ne parle d'aucun enseignant en particulier, si ce n'est les formateurs de l'atelier. En première année, elle reproche à la coordonnatrice de ne pas comprendre/prendre en considération sa situation personnelle (2 ans de BTS Anabiotech, un travail en parallèle...). D'une certaine manière, c'est elle en tant que personne globale, qui ne se réduit pas à des notes, qu'elle ne supporte pas que le conseil de classe ne prenne pas en considération. C'est aussi le fait qu'elle a l'impression qu'il la prenne pour « une idiote », pas une adulte qui est déjà plus dans le monde du travail : « Ils ont peut-être aussi voulu se donner vraiment la sonnette d'alarme en se disant faut vraiment te réveiller quoi. Faut bosser quoi. Je les comprends. Mais ce que je veux dire bon c'est que je sais/pfff je sais ce que j'ai à faire en fait c'est ça quoi. Et puis je suis pas ??? / Enfin dans la classe je me sens pas/loin quoi./En fait c'est ça le truc. C'est qu'on parle de choses que je comprends quoi. Je ne suis pas non plus complètement/idiote quoi ». Du coup le conseil de classe de première année est un moment fort sur le plan émotionnel. De manière paradoxale, c'est justement ces éléments que le conseil prend en compte pour accepter son passage en seconde année. Mais Nal semble trop sous le choc pour entendre cela. Durant la première année, comme la deuxième année, ce qui la préoccupe c'est la perception que les enseignants ont d'elle : « j'espère que. Ils ont pas trop une vieille image de moi ». Elle essaie de se mettre à leur place pour faire ce qu'ils attendent pour qu'il la laisse tranquille. Même le jour du conseil de classe de première année elle leur dit ce qu'ils veulent entendre : « J'ai dit n'importe quoi hein. J'ai dit oui je vais travailler dans la Coop à côté/c'est complètement faux. C'était juste pour pas qu'il me dise en plus tu n'as pas tu n'as pas de parce que on sait que ceux qui ont qui ont un métier au bout, qui ont un métier dans la tête ils réussissent mieux ninninnin je veux dire voilà. Je me suis dit bon je vais leur dire n'importe quoi comme ça je suis tranquille par rapport à ça. »

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
L'objet du BTS (l'agro-alimentaire)		Ce n'est qu'en cours de formation que l'objet du BTS devient un but d'apprentissage pour Nal. Mais il reste un sous-but de l'activité et des action dans les situations scolaires, dont le but premier est l'obtention du diplôme.	<p>Nal associe l'objet du BTS (la transformation alimentaire en particulier laitière) à des ressentis positifs. Cela se traduit par son intérêt tourné vers les situations d'enseignement en lien avec cet objet : technologie fromagère, génie industriel, situation à l'atelier et même stage en entreprise.</p> <p>En première année, son discours focalise sur l'objet global du BTS- la filière lait et la transformation laitière-, en lui-même qu'elle associe à son itinéraire personnel : c'est d'où elle vient (« mon père agriculteur... ») et ce qu'elle vise comme emploi (travailler au plus près du fromage AOC de sa région). Elle apprécie l'extensivité de ce qui est abordé dans la formation : de la production laitière à la fabrication qui fait de ce BTS un BTS « hyper complet.</p> <p>Par la suite, en deuxième année, elle en parle de manière plus précise et l'associe aux situations professionnelles qu'elle vise. Elle fait des références à des contenus précis de la formation : « la composition du lait » ; « les fractions azotées »... Ces connaissances sont envisagées en tant qu'outil pour comprendre les situations, en tant qu'elles alimentent les « savoir-faire » acquis sur l'atelier : « Et je comprends mieux quoi. On parlait des fractions azotées en fin d'année, c'est des choses qui se passent pendant l'affinage, pendant la protéolyse, donc/eh ben j'ai étudié ça moi, enfin en Anabiotech, mais finalement je me/j'e savais que c'était dans la protéolyse mais j'avais pas ce tout ce recul derrière en me disant mais avant c'est grâce aux bactéries aussi enfin tout ce qui est ensemencement, à plein de choses/je je m'imaginai pas que c'était ». Il faut sentir mais aussi comprendre comment on peut adapter l'action à partir de ses connaissances « la je dirais que oui il faut réfléchir. Faut pas/c'est pas un plus un enfin/c'est vraiment/il y a des choses à comprendre, des circuits à comprendre, il y a des mécanismes, il y a/il y a une logique de de ?? / Ouais voilà quoi/. Voilà deux aspects comme ça. Et ici c'est pareil. Enfin il faut quand même comprendre le processus pour/Pis c'est de la logique finalement. On se rend compte à la fin de l'année que c'est un peu de la logique. »</p>	<p>Elle parle davantage des tâches à réaliser à l'atelier ou de celles réalisées en stage et peu des tâches dans les autres situations, sauf en première année lors des TP de gestion de production.</p> <p>Lorsqu'elle parle des tâches et des situations visés par le BTS, elle apprécie les ateliers dans lesquelles elle peut toucher le produit.</p>		<p>Nal dit que la filière lait, de la production à la transformation est beaucoup plus claire à l'issue de la formation – elle a découvert le lait : « et tu dis « ça t'a permis d'être plus critiques par rapport à ce que tu avais fait en l'Anabiotech », qu'est-ce que/oui/qu'est-ce que tu avais fait et en quoi ça t'a... ? N : et ben c'est la découverte vraiment du du lait ». Elle parle aussi de tout ce qu'elle a appris concernant les processus de transformation. Il lui a permis de « comprendre ce que c'était que le fromage, Et ce qui se passait dedans, et toutes les influences qu'il pouvait, je savais qu'il y avait des interactions, entre la fabrication et la fin. ». Même si cela reste encore dans les grandes lignes et demande à être affiné : « ce qui m'aura marqué c'est/c'est de t'avoir/ce/une bonne visualisation de cette filière est de/pi deux ouais de la fabrication et de l'affinage quoi en fait. Du processus quoi. En gros, dans les grandes lignes et voilà./Puisque on est pas encore enfin/pas très très spécialisés mais voilà dans les grandes lignes pour moi c'est très/plus clair dans ma tête »</p>	
Les études		<p>Les études passent de moyen pour obtenir un diplôme qui permettra de s'insérer à moyen d'acquérir « un bagage » pour faire face aux situations professionnelles.</p> <p>Le monde et les situations scolaire s'oppose au monde professionnel : « l'ambiance tout ça classe machin moi ça me/puis à côté de sa c'est vraie que je travaille dans des coopérative tout ça donc eux//la les cours ouais j'ai un petit peu (?) Ouais je suis un petit peu lassée quoi en fait. Mais bon./Voilà ». D'une certaine manière, je pourrais dire qu'elle se sent adulte dans le travail (elle dit que cela lui donne une indépendance financière vis à vis de ses parents ; « j'ai 21 ans donc j'en ai marre de l'école »), à l'atelier, mais comme infantilisée dans les situations en classe. D'autant qu'à l'issue du BTS, elle sent que le regard des professionnels a changé, qu'il commence à la considérer comme une professionnelle ou au moins quelqu'un qui a des connaissances (en avance sur eux parfois), alors que ce n'est pas le cas dans les situations scolaires. Cela est confirmé par son appréhension de se retrouver avec des étudiants plus jeune qu'elle lorsqu'elle décide de recommencer un BTS.</p> <p>Cela la conduit à regretter de ne pas avoir fait une formation en alternance.</p> <p>EN particulier, ce sont les situations en classe, lorsqu'il s'agit de cours magistraux où il faut « venir, s'asseoir et écouter » ; les contenus qu'il faut apprendre par cœur ; les comptes rendus à faire. Elle distingue cela de l'objet d'apprentissage visé qui dans plusieurs enseignements l'intéresse (Technologie laitière, atelier). Elle sépare aussi les situations dans lesquelles elle se sent plus active.</p> <p>En première année, Nal dit qu'elle n'a presque jamais ouvert un livre, pris le temps d'apprendre, elle vit sur ce qu'elle a entendu et ce qu'elle a appris en BTS Anabiotech : « je ne relis pas les cours, que je ne les apprends pas, et que je vis sur ce que j'ai entendu quoi. » - les tâches à réaliser ne sont pas un moyen d'apprendre – y compris le rapport de stage qui est motivant. Elles apparaissent davantage comme ce que l'on est obligé de faire pour donner une bonne image aux enseignants.</p> <p>En deuxième année, elle semble davantage se soumettre à la logique des situations scolaires – elle fait ce qu'il y a à faire, mais privilégie les tâches en lien directe avec l'obtention du diplôme.</p> <p>Mais de manière simultanée, à partir de son stage, certains contenus et certaines situations de formations change de statut, celles les plus en lien avec les situations professionnelles visées par le BTS (et qu'elle vise elle-même) : elles permettent d'acquérir des connaissances pour l'action en situation professionnelle. Cela ne concerne pas toute les situations de formation ni tout ce qu'on apprend (en BTS) : « d'avoir des bagages pas qui me sert à rien. »</p> <p>Tout se passe comme si, en première année, elle considérait qu'apprendre les dimensions professionnelles relève avant tout de l'action en situation professionnelle – à l'atelier, dans sa coopérative ; mais que cela changeait en deuxième année où les contenus de certains enseignements et la formation ont une utilité pour l'action en situation professionnelle comme le lui a montré son stage (faire face aux problèmes ; ne pas être dans la routine mais pouvoir adapter son procédé sur la base des connaissances, même si une part reste de l'ordre du savoir-faire – ce que l'on sent- que l'on acquiert en situation professionnelle d'où le choix de l'alternance pour l'après BTS.</p> <p>Nal prend aussi conscience que les connaissances acquises en formation et le diplôme change le regard des autres professionnels, en particulier ceux qui n'ont pas de formation. Elle mesure aussi les limites de ceux-ci aux questions qu'ils viennent lui poser.</p>					
L'examen / Le diplôme							
Extrascolaires							

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Le groupe classe		En première année Nal ne cherche pas à lier amitié avec les autres. Elle fait les travaux en groupe, dans lesquelles elle prend parfois le rôle de chef d'équipe qui distribue les tâches. Elle s'appuie par contre beaucoup sur eux dans les situations à l'atelier, et parfois, quand elle est en difficulté face à certaines tâches ou contenu (elle dit qu'elle demandera à Cor de l'aider pour le GI ; on la voit poser des questions aux autres lorsqu'elle revient à l'atelier PPC pour la première fois depuis plusieurs mois). D'ailleurs, c'est surtout dans une perspective de situation de travail (à l'atelier ou en situation professionnelle) qu'elle évoque ses relation avec les autres : que ce soit ceux de la classe ou en stage – elle parle par exemple des « copains avec qui je travaille ».					
		Elle reste en contact avec d'autres étudiants, y compris durant la période de stage. Elle participe aux soirées qu'ils organisent. Mais dans l'entretien bilan, elle ne parle pas d'une amitié particulière qu'elle aurait liée avec l'un ou l'autre. A aucun moment elle ne parle de l'ambiance de classe. Elle résume cela dès le premier entretien en disant : « c'est pas trop mon truc de ouais de voilà//ben ouais être comme ça coller avec quelqu'un ou d'autres ».					
Environnement de formation		Nal ne parle pas de l'environnement de formation					
Commentaires globaux	Il y a plusieurs situations de mobilisation en première et deuxième année et des situations de démobilitation en première années. Ces situation	<p>A tous les niveau, on retrouve le fait que l'objectif premier de Nal est d'obtenir le diplôme du BTS. C'est par exemple la préparation à l'examen - en particulier l'EPI- que l'on retrouve comme objectif des travaux pratiques de technologie laitière ; en stage, où ce qu'elle met en place dans la réalisation du thème d'étude est toujours adressé de manière explicite aux professionnels avec qui elle travail mais aussi aux jurys qui évalueront son rapport ; ou encore les révisions des contrôles certificatifs qui sont prioritaires sur les travaux visant une évaluation formative.</p> <p>Le but de préparation aux situations professionnelles par les situations de formation apparaît surtout en deuxième année (après le stage). En effet, les situations sur les ateliers sont tout d'abord appréhendées comme des situations de travail (en lien avec ce que Nal sait déjà du fait de son expérience ?) Mais aussi en lien avec une première année où les objectifs sont centrés sur une automatisation/assimilation de l'action (avec des apports qui concernent moins les processus et plus le procédé et le produit).</p> <p>Nal ne parle pas des tâches scolaires comme visant des apprentissages. Dans ce qu'elle dit, le but de la réalisation des tâches scolaires semble être une réponse aux attentes des enseignants de manière à ce qu'il la laisse tranquille.</p>	<p>Nal parle peu et de manière peu précise des contenus des situations de formation. Lorsqu'elle en détaille certaines notions, cela concerne des situations où elle se sent mobilisée, et leur contenu est toujours mis en lien avec des situations professionnelles qu'elle a rencontrées ou avec les situations de formation à l'atelier.</p> <p>En première année ce sont les situations qui lui permettent de mettre des noms sur les éléments de situations professionnelles : le Génie industriel et la technologie laitière. L'évolution du contenu des situations d'enseignement du génie industriel – plus décontextualisé – la conduit vers une démobilitation. Alors que celui de technologie laitière, encore plus finalisé par l'action en situation professionnelle contribue à rendre la situation plus mobilisante.</p> <p>Dans les autres situations elle ne détaille pas les notions abordés et ne les mets jamais en perspective avec des situations professionnelles.</p> <p>D'autres situations sont associées à des indices d'a-mobilisation de Nal, que je peux relier à certaines caractéristiques des contenus abordés. C'est le cas des enseignements de microbiologie et de biochimie en classe. Nal relie cela aux contenus de ces situations qui sont « <i>du vu et du revu</i> ».</p> <p>Nal ne parle pas du contenu des situations d'enseignement moins finalisés pour l'action. Elle « déteste » l'anglais qu'elle qualifie « d'inutile » en première année, même si elle dit en deuxième année qu'elle sait que ça va lui servir (tout en semblant peu convaincu). La contextualisation forte du contenu de cet enseignement, basé sur la description des fromages, des procédés de fabrication..., ne suffit pas à le rendre intéressant. L'anglais semble être le symbole des matières que Nal associe au « scolaire », qui regroupe pour elle un ensemble d'enseignement du même genre (« ce genre de matière »). Son discours laisse penser qu'il s'agit des enseignements sans lien avec le monde professionnel et dans lesquelles elle se sent inactive, dont elle évoque d'ailleurs peu, voire pas du tout, les situations d'enseignement correspondantes : Mathématiques, Français, Education socioculturelle, Economie générale, Informatique.</p> <p>Enfin, Nal associe peu les situations de travaux pratiques avec des contenus. Ainsi, en technologie laitière (indice d'a-mobilisation avec intérêt), ces TP permettent « de caler » certaines choses, en particulier dans la réalisation des tâches dans la perspective de l'EPI. Mais ils ne permettent pas d'aller dans le détail de connaissances</p> <p>Sur un autre plan, Nal oppose aussi des contenus ayant une logique à des contenus à apprendre par cœur, les premiers étant associés à des configurations plus mobilisantes.</p>	<p>Une part importante du discours de Nal concerne les actions à déployer pour faire face aux situations scolaires. Ce qui revient souvent, c'est un sentiment d'inactivité : « être assis, écouter ». Pour elle, dans beaucoup de situations « ça ne brasse pas assez ». C'est le cas en Anglais, en français et, au regard de son discours, je dirais que c'est le cas dans toutes les autres situations dont elle ne parle même pas : économie générale, ESC, Chimie-biochimie. De fait, en première année, lorsqu'elle parle des situations qui l'ont marquées, parmi lesquelles les situations qui la mobilise, elle décrit ce qu'elle y a fait. La semaine de TP de gestion de production en constitue un bon exemple. elle apprécie le fait d'avoir à réfléchir vite, à « <i>faire marcher ses méninges</i> », à faire des petits comptes rendus pour le lendemain (qu'elle oppose à devoir réviser une semaine avant pour une interrogation). Une situation dans laquelle elle se sent active est donc une situation dans laquelle les tâches impliquent de la réflexion, des raisonnements avec une contrainte de temps. Les observations la montre d'ailleurs très active dans les travaux pratiques, que ce soit en technologie laitière, en chimie-biochimie ou encore à l'atelier.</p> <p>Toutefois, je dois me garder d'associer une forme d'enseignement donné, c'est à dire les tâches que l'enseignant donne à réaliser aux étudiants, avec la mobilisation, l'a-mobilisation ou la démobilitation de ceux-ci. Tout d'abord, mes observations des situations d'enseignements de technologie laitière, ou encore de génie industriel, dans lesquels Nal montre des indices de mobilisation, montrent qu'il s'agit de cours magistraux. Ensuite il y a d'autres situations de la formation dans lesquelles Nal ne montre pas d'indices de mobilisation, voire dont elle ne parle pas du tout, alors que les tâches correspondantes ne relèvent pas de cours magistraux mais de la réalisation de productions concrètes. L'exemple le plus frappant est le projet individuel de communication,</p> <p>L'atelier et le MIL Innovation constituent deux situations de mobilisation de Nal. Les actions à déployer pour faire face aux tâches joue un rôle important dans cette mobilisation. A l'atelier, ce qui fonde la mobilisation de Nal, c'est que ces situations sont finalisées par l'action en situation professionnelle. S'y ajoute la possibilité que Nal trouve de déployer son savoir faire tout en continuant à la constituer à travers la réalisation de ses actions, qui explique qu'elle soit plus ou moins mobilisée en fonction des ateliers.</p> <p>En MIL même si Nal détaille peu les tâches précises qu'elles ont eu à réaliser, son discours focalise sur les actions réalisées et le produit fabriqué. C'est ce que montre le fait : 1/ qu'elle considère au démarrage du MIL, qu'il sera réussi si elle parvient à faire son produit et vient à bout des problèmes qui se poseront dans sa fabrication ; 2/ qu'à l'issue du MIL elle aurait voulu avoir plus de temps pour améliorer le produit (et non apprendre de nouvelles choses) ; 3/ qu'elle a aimé « <i>fabriquer</i> », « <i>élaborer</i> » le produit et sa « <i>recette</i> », « <i>parler du produit</i> » ; 4/ Que quand elle parle de la partie économique, elle parle de la valorisation du produit, c'est à dire de l'argumentation déployé à l'oral pour vendre son produit et dont l'enseignant a souligné la pertinence. De plus, elle trouve la possibilité de faire le parallèle avec les situations extrascolaires dans lesquelles elle doit vendre des produits AOC de sa région en les présentant aux gens de passage (touristes) : il faut connaître le produit, la région, la production du lait pour pouvoir en parler. C'est donc dans ses actions que Nal s'est sentie mobilisée. En créant et fabricant ce produit, elle a pu y mettre du sien : dans le produit qu'elles ont imaginés avec ses deux autres camarades (c'est « notre produit », « notre recette ») ; dans les connaissances et capacités qu'elle a dû déployer pour concevoir la recette, le diagramme de fabrication, faire face aux problèmes qui se sont posés dans la fabrication...</p> <p>Enfin, Il n'est pas anodin de constater que cette situation de mobilisation importante fasse partie de celles qui lui on donné envie de poursuivre ses études une année alors que ce n'était pas le cas au début de la formation. De plus, ce MIL est à la base du « choix » quant à la formation qu'elle souhaite suivre l'année suivante</p>			<p>Les enseignants sont très peu présents dans le discours de Nal. Elle en parle d'un manière générale pour souligner qu'elle a eu un bon contact avec eux. Certains apparaissent de manière brève dans le premier entretien en lien avec leur pratique d'enseignement. Mais ils sont surtout présents en terme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'attentes vis à vis de Nal sur le plan de la formation ; - d'incompréhension de sa situation lors de la première année. <p>Dans le dernier entretien, ils sont absents.</p> <p>Les acteurs de la formation qui interviennent sont surtout les formateurs de l'atelier. Nal explique comment ses actions sont influencées en fonction du formateur avec qui elle se trouve : sa manière de répondre à ses questions (en se moquant ou en répétant si nécessaire) qui fait qu'on ose encore poser ou non des questions ; ce qu'il explique ou non et sa manière d'expliquer qui agit sur sa compréhension de la fabrication ; sa manière de réagir quand on fait des erreurs et l'autonomie qu'il nous laisse dans la réalisation des tâches qui fait que Nal est plus ou moins stressé , qu'elle a l'impression d'apprendre plus ou moins.</p> <p>Les autres étudiants sont eux aussi présents dans le discours de Nal. Elle explique qu'elle s'appuie sur eux lorsqu'elle ne sait pas/plus quelque chose à l'atelier ou dans un enseignement donné comme le GI (ce que confirment mes observation). Je note aussi que l'une d'elle intervient en libérant le stage et en le proposant à Nal. Ils sont par contre peu présents concernant la dimension extrascolaire.</p> <p>Les actions des professionnels rencontrés en stage constituent un repère pour Nal, qu'elle compare à ce qu'elle connaît chez d'autres professionnels.</p> <p>Enfin, sa sœur et son père sont des acteurs incontournables de son discours.</p>

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Lien mobilisation et caractéristiques professionnelles des situations de formation							
Lien mobilisation et situations extra scolaire							
Lien mobilisation et résultats scolaires							

3.2. Tableau A4II.1.3.b. : Analyse du discours concernant les différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Nal

Situations ou dimensions évoquées	Sentiment au regard de la situation - entretien	Observation en séance	Réussite scolaire	Ressenti/ Mobilisation entretien bilan	Dimensions de la situation qui ressortent	
Génie alimentaire/ Technologie laitière	<p>1A (1^{ère} année) Mais sinon en fait toutes les autres matières euh/j'aime bien/je suis j'ai je pense/ouais être assez intéressé quoi. Je suis intéressé. Vraiment en techno fromagère/en chimie toutes les matières un peu nouvelles de ce cette année quoi, c'est vrai que comme j'ai déjà fait un BTS les autres c'est quand même un peu du rabâchage du de la revue mais il y a plein de trucs nouveaux quand même par ce que c'est pas les mêmes profs c'est pas les mêmes. Il y a plein plein plein de trucs nouveaux mais c'est vrai que ça j'ai quand même déjà certaines petites notions ou alors je sais ce qu'ils attendent de nous une synthèse ou des trucs et (?). Donc c'est vrai que des fois je suis peut-être un peu plus vite enfin je suis un peu plus direct. Pas que tout pas par rapport à tout le monde. (...) C'est vrai que là par contre euh, de/avec les cours de de M. (nom d'un enseignant) et de techno fro donc des choses un peu quand même très spécifiques à la formation, et ben la euh que la j'ai un regard différent quand même par rapport à à ce que je fais à l'extérieur ou ici quoi. Dans l'atelier quoi. On a fait ben la semaine dernière le petit module/c'est vrai que on regarde « ah ben ça c'est une pompe centrifuge avec euh voilà bon les tuyaux ninnin »(??) On aurait un débit des temps bon on le calcule pas forcément comme ça mais on se dit bon si c'est on on arrive un peu mieux à comprendre en fait, à se dire à ben ouais il y a des tuyaux de telle grosseur ou de tel /enfin moi j'aime bien quoi me essayer de me/et même par rapport à chez moi. Quoi on va refaire un peu la salle de fabrication et ben je suis super content de ce qu'on fait quoi. Par ce que les ben je j'arrive à à à ouais à mais des images et des mots sur des choses que j'entendais parler auparavant et puis qui ne me parlai pas du tout. Finalement quoi en fait. Donc voilà(25'24)Donc ça par compte c'est vrai que ces deux matières que/même si je ne suis pas super doué en en GI je m'y mets pas vraiment euh bons en cours je suis voilà. Mais c'est vrai que c'est beaucoup très calcul tout ça moi les math ça c'est pas ma tasse de thé. C'est vrai que je m'en sors en biochimie chimie par ce que j'en ai déjà vu un peu avant et puis moi c'est vraiment c'est du par cœur alors que ça devrait être des choses qu'on devrait retrouver euh en faisant ceci cela. En GI, faut que je fasse un effort un peu plus soutenu quoi et à ce niveau là pour pour m'en sortir est bon je fais encore le strict minimum quoi. Et voilà quoi donc à, donc là ces deux matières la il faudrait que je les bosse un peu pendant les vacances quoi. Là je me dis (rires). Mais sinon ces deux matières qui vraiment je j'adore quoi. Qui me motive à fond quoi. Ça c'est de trucs que/heureusement qu'il y a ces 2/ouais. (...) /Donc c'est pour ça que j'ai pas la même j'ai pas la même excitation à aller en micro qu'à aller en techno fro quoi En fait./Voilà//</p>	<p>13/09/07 -Questionnaire d'entrée en BTS : La technologie laitière fait partie des 3 choses les plus intéressantes. Jugée très intéressante.</p> <p>120907 Cours de Génie alimentaire -production du lait. Nal dit que le cours Ta réveillé après un cours de chimie.</p> <p>230508 - TP technologie fromagère – Nal aime bien le TP. Quand je suis ici j'aime bien. Et puis C'est intéressant de voir l'influence que les produits qu'on ajoute en fabrication peuvent avoir sur la coagulation, le temps de prise tout ça. C'est pratique parce que même si c'est sur des tout petit TP, des lait qui sont différents, je pense que quand on va faire demain le bilan, il y aura quand même des choses à apprendre. C'est pas des analyse où on se [demande ce qu'on là fait parce que] c'est tellement dans l'infiniment petit qu'on a pas de recul par rapport à ça. Là c'est du concret. Y'a une bonne organisation des truc à peu près quoi.</p> <p>08/10/08 – Cours de technologie fromagère – Rééquilibrage des minéraux du lait de fromagerie Tous les élèves prennent des notes et montrent des signes d'attention.</p> <p>Nal répond à quelques questions. A la pause, Nal échange avec une autre élève « c'est trop. C'est trop l'encyclopédie. Y'a trop de trucs intéressants mais il va trop vite. ».</p> <p>121108 – Cours de GI – les capteurs. A la fin du cours : « ça y est c'est fini ! Les GI c'est la cata. En plus, c'est des math alors j'aime vraiment pas.(...) je préfère la techno fromagère.</p> <p>12/11/08 – Cours de technologie fromagère.- Coagulation – Les préparation coagulante On voit Nal qui répond à voix basse puis à voix haute à de nombreuses questions posées par l'enseignant.</p> <p>Elle pose même une question à propos de l'incidence de la crise de la vache folle.</p> <p>110209 - TP de technologie fromagère – fabrication de fromage PPNC. Dès le début, Nal participe très activement à la manipulation : démoulage fromage, mesure de pH, remplissage de fiche de fabrication, pasteurisation du lait, différentes étapes de fabrication, nettoyage du matériel... faire les calculs (standardisation) et noter les calculs (dont elle remarque qu'on ne fait pas comme en atelier). Elle participe à l'organisation des tâches dans le temps (dit aux autres ce qu'il y a à faire pour ne pas perdre de temps ; elle surligne sur la fiche de fabrication ce qu'elles ont déjà mis dans le lait pour s'en souvenir) et à leur répartition avec les autres élèves du groupe. Elle se renseigne pour savoir où en sont les autres. Il n'y a jamais de temps mort.</p> <p>Elle échange avec les autres élèves du groupe quant à ce qu'il y a à faire – on voit qu'elle sait ce qu'il faut faire.</p> <p>Elle est attentives aux explications de l'enseignant (sur les calculs). Répond à ses questions. Elle pose des question à l'enseignant et échange avec lui : est-ce qu'un fromage affiné à une croute ? Parce que à l'EPI si on me pose une question comme ça, faut dire quoi ? Elle fait une comparaison spontanée avec la technologie qu'ils utilisaient en stage.</p> <p>Face à un temps de prise un peu long, elle cherche des explication, fait des hypothèses et réfléchit avec l'enseignant à des explications.</p> <p>On la voit râler quant les autres démoulent les fromage sur une table « sale ».</p> <p>Elle termine le TP tard (12h30), mais malgré cela, aucun élèves ne râle.</p> <p>(2h1507)Pas trop dure de revenir ? Non non. Même si on s'habitue à un autre rythme. On a eu TP pendant les deux semaines, c'est pas comme si on avait attaqué le cours, on est quand même en mouvement. Le conseil de classe (du premier semestre) « ça a été ». (ça marche bien alors cette année ?) ben ouais quoi. Enfin. Ben l'année dernière, la fin d'année c'était pas évident. Mais là c'est bon. (2h3336) « ça va maintenant tu maîtrises la fabrication. Maîtrise, c'est peut être un grand mot. Parce que pour l'EPI on doit tous être bien paniqué. Mais c'est bien ces TP. Au début j'étais trop paniqué, parce que j'avais pas vu le pasto, j'avais rien, enfin, on voit pas tout. Et en fait de mieux en mieux. Ça me panique de moins en moins.</p> <p>Maintenant tu as fait à peu près le tour de toutes les machines ? Ben le pasteurisateur c'est déjà plus important qu'on ne croie. Toutes les machine non. Mais le pasteurisateur c'est quand même le truc où on est tout le temps devant quoi (...)//// Et là l'objectif c'est surtout de vous préparer à l'EPI, l'objectif de ces TP ? Ouais. Ouais parce que par exemple le Bleu on l'a à l'EPI. Et le [nom d'un fromage, aussi. Et les autres petits TP à côté, c'est pour nous permettre de plus nous rendre compte des impacts, influences que peuvent avoir certains paramètres sur le lait, le décaillage, des trucs mécaniques, plutôt physico-chimiques, enfin plus de la technologie fromagère générale disons. Ça nous permet de mieux appréhender après le ?? en cuve quoi. Ouais tu arrives à faire des parallèle ? ???? Surtout ces petits TP on les prend toujours un peu par dessus la jambe et je pense qu'il y a des trucs qu'on arrive à caler. On comprend mieux mais pas dans le détail quoi. (...) je pense que quand on va réviser, on sera bien content de les avoir faits. Mais pour le moment non, je m'en sers pas trop, on s'en sert pas trop. Et avec les cours de techno fromagère ? Ah ben ouais là par contre, ouais quand même. La température d'empresurage. Cette année on a vu pas mal de truc là dessus. Vraiment techno fro à fond, pas l'homogénéisation, toutes les opérations unitaire. Là c'est vraiment appliqué à la fromagerie. ?Ça c'est ? Vraiment bien quoi. Là par contre, on comprend mieux quand même. Les échanges minéraux, pourquoi on rajoute du CaCl2, on savait pas l'année dernière. On nous dit d'en mettre, bon ben ouais on en met pis point barre. Vous avez déjà eu un CCF en techno fro ? Non. Un l'année dernière sur les opérations unitaires. (...) En techno fro vous avez eu des formatifs autrement ? Ouais (...) Moi dans la moyenne. Tout le temps 12, 10, 12, 11, 13. ça va. Tu trouves que c'est bien ? Ben ça pourrait être largement mieux, mais ça me va. Y'en a un où j'étais super déçu. J'ai eu 10 et je pensais vraiment avoir bien capté et /?????. »</p>	<p>Sem 1 : Techno alim : 10,5</p> <p>Sem 2 : Tech alim : 10</p> <p>Sem 3 : Techno alim : 10,5/11</p> <p>Sem 4 : Tech alim : 10,5/12 (CCF E : Scien IAA : 9)</p>	<p>Cours : M TP : E</p>	<p>En première année elle espère qu'elle apprendra des choses lors du bilan des TP des différents groupes. En deuxième année, Nal inscrit les travaux pratiques surtout dans l'optique de la préparation à l'EPI. Mais ils visent aussi des apprentissages technologiques, même si cela ne va pas dans le détail. De fait, cela correspond aux objectifs affichés par l'enseignant pour ces TP.</p> <p>Dès la première année, les cours de technologie laitière est ce qui l'intéresse le plus. Il y a des indices de mobilisation dans son discours : « j'adore » ; « excitation » ; « m'a réveillé ». On retrouve d'autres indice de cette mobilisation dans son discours de deuxième année : « trop de truc intéressant » ; lecture d'un ouvrage ; apprendre ça me dérange pas. Cela est confirmé par les observations des situations en classe : elle est attentive, prend des notes, répond aux questions de l'enseignant, voire pose parfois des questions à l'enseignant (en cours et en TP).</p> <p>Dans les entretiens, elle parle peu du contenu. En première année, il concerne les opérations unitaires et le matériel lui permet de mettre de mots sur des éléments de situations professionnelles qu'elle ne comprenait pas auparavant. EN particulier, elle comprendre ces éléments matériels des situations à l'atelier et dans l'atelier de transformation familiale. C'est ce qui la rend « contente ».</p> <p>Elle distingue ce contenu de celui de deuxième année qui est plus « technologie fromagère », beaucoup plus appliqué à la fromagerie et qui permet de comprendre le rôle des éléments du procédés (CaCl2) au regard des processus (échanges minéraux lors des pasteurisation). En deuxième année, elle trouve le contenu très intéressant, mais il relève de l'encyclopédie et il y a « trop de trucs ».</p> <p>S'y ajoute le fait que la « technologie fromagère », contrairement à d'autres objets d'apprentissage (la microbiologie), ce n'est pas du par cœur, mais de la logique.</p> <p>En fin de première année, Nal considère que les travaux pratiques c'est « du concret ». Il l'intéresse (indice d'une a-mobilisation avec intérêt). Ils permettent de se rendre compte des effet des changement de procédés sur les processus. Elle l'oppose aux analyse qui se déroulent dans infiniment petit et.</p> <p>En deuxième année, elle pense que ça lui servira surtout pour les révision de l'EPI car dans l'immédiat, elle les prend «un peu « par dessus la jambe ». ça permet de caler certaines choses mais ne permet pas d'aller dans le détail, même si ça permet de mieux comprendre l'incidence de certains paramètres sur les transformation du lait en cuve.</p> <p>L'observation de Nal en cours montre qu'elle est attentive, prend des notes, dès la première année. En deuxième année, elle répond aux questions et pose parfois des questions. L'enseignant confirme cela lors du conseil de classe de deuxième semestre « une vraie présence en cours ».</p> <p>Elle dit que la technologie fromagère est l'une des matières dans lesquelles elle prend le temps d'apprendre et que ça ne la dérange pas. Tout cela constitue des indices de sa mobilisation dans cet enseignement, en particulier en deuxième année.</p> <p>En travaux pratiques, Nal est très active. Elle réalise beaucoup des actions mais se charge aussi de leur répartition entre les membres de son groupe, sachant à l'avance ce qu'il y a à faire. Elle pose des questions à l'enseignant, sur les produits, les aspects technologiques. Elle est attentive à ses explication, notamment sur la réalisation des calculs. Lorsqu'elle rencontre un problème, elle fait des hypothèses, réfléchit avec l'enseignant. Elle semble dans un logique d'action : faire ce qu'il y a à faire, mais montre aussi son intérêt pour le contenu à travers les questions qu'elle pose. On la voit râler après ses camarades s'ils ne respectent pas certaines règles d'hygiène : elle se situe dans une optique de fabrication.</p> <p>C'est surtout la conduite des machines (pasteurisateur) qui au départ la « paniquait ». Mais a force de les utiliser elle se sent plus à l'aise.</p> <p>Même lorsqu'elle finit tard le TP elle ne râle pas.</p>	<p>But(s)</p> <p>Contenu</p> <p>Tâches à réaliser / Actions déployées</p> <p>Ressources propres</p> <p>Résultats</p> <p>Acteurs et jugement</p>
		<p>2A (2^{ème} année) sauf si en techno si en technologie fromagère ou là j'apprends quoi./J'apprends et puis ça me dérange pas enfin ouais/je le livre à côté de moi ça ne me dérange pas même si je n'ai rien à faire de le prendre est de le regarder. Je ne ferais pas ça avec/ CH : le livre ? N : eux enfin livre/par exemple "biotechnologies fromagères" voilà, ben ça ne me dérange pas du tout de regard/alors que je me ferais pas ça avec de la micro ou/parce que bon j'en ai déjà beaucoup trop mangé (...) d'approfondir encore les technologies, pas forcément une technologie, mais les technologies fromagères, enfin c'est pas du par cœur mais c'est disons que c'est quand même un peu de/encore un peu la de la logique enfin.</p>	<p>Conseil de classe S1 : Conseil de classe S2 : 24'50 -34'50 « Une vraie présence en cours. » (techno alim)</p>			

4. Annexe A4II.1.4. : Nal - Sentiment d'être capable d'agir en situations professionnelles ; Représentation des situations du domaine professionnel dans l'agroalimentaire

4.1. A4II.1.4.a. : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Nal

		Extrait d'entretien	Commentaires
Sentiment d'être capable d'agir en situations professionnelles	1er entretien	N : ouais par ce que je pensais quand même pouvoir moi bifurquer un petit peu/j'aurais eu le côté analyse il m'aurait enfin j'aurais/pu acquérir après le côté tout ce qui était/lait ouais enfin en fait c'était plus compliqué que ça que/parce que moi je pensais vraiment qu'en faisant Ana en Anabiotech c'est analyse agricole biologique et biotechnologique. Quand je vois analyse agricole moi je me dis enfin/agro agricole agroalimentaire c'était un peu lié je me suis dit bon ben super quoi je vais quand même vois un domaine au moins. Pour le lait. Puis c'est vrai que le lait c'est quand même on a vu quand même pas mal d'analyse dessus/ Mais mais ben/les gens sont pas intéressés forcément par des gens qui ont des diplômes au niveau très pointu comme ça, qui ne savent que faire que de l'analytique quoi. Je crois que/même dans ouais même dans notre zone elle nous/enfin les gens sont/enfin moi je vois enfin je parle par ce que je connais un petit peu le la dame qui s'occupe du (?). Et elle recherche un peu d'profil de gens ben qui on fait des BTS ACSE donc qui sont très axé production animale ben (?) un peu autour de l'élevage des productions/enfin de gestion et un/de de de ben d'exploitation agricole et. Et et agroalimentaire quoi. Donc moi j'étais un petit peu ben analyse c'est bien mais de toute façon enfin/ouais c'est bien mais c'était pas assez assez ouvert assez large en fait c'était trop analytique quoi. C'était trop pointu ouais voilà j'ai pas assez de recul par rapport à tout ce qui m'entourait autour quoi./Bon c'est vrai que je suis un peu aidé par rapport à/enfin mon père les paysans je veux dire 1/je sais ce que c'est entre guillemets quand même enfin je voilà je suis pas très naïf par rapport à ça. Donc je sais quoi mais. Voilà il y a quand même pas mal de choses à voir. Et c'est vrai que c'était trop./Moi je pensais vraiment que que ça allait être un peu plus enfin/ouais que ça allait ouvrir plus de porte et que ça allait être pas comme ça quoi./hum/ (...)	Le sentiment d'être capable de faire face aux situations professionnelles évolue au cours des deux années. Nal l'attribue en particulier, aux passages à l'atelier technologique qui permettent de construire le savoir-faire.
	260308 - Séance collective 2	Nal pense que ça ne lui poserait pas de problème de gérer une fabrication dans les fabrications où elle est déjà allée, des fabrications fermières. Moi ce serait les quantité qui me bloqueraient un peu. Les petits calculs de la hall me demandent encore un peu de réflexion : crois des mélange ça va, mais la quantité d'eau à prélever pour délactoser, des choses comme ça. Nal est d'accord avec Cor quand elle dit que si on a un process et qu'on a juste à le suivre, elle seraient capables (on a à peu près les capacités pour), mais pour pouvoir expliquer ce qu'ils font, pour créer un nouveau produit ou pour s'adapter plus facilement et rapidement, elle manque de connaissances en technologie fromagère. Elle dit que c'est aussi parce qu'elle n'a pas encore fait « tout un tour de hall » : elle n'est pas allée encore en (fromage 1). A partir du moment où on aura vu tous les ateliers. On perd parfois du temps à pas savoir où se trouvent les choses. Et si on écoute les deuxièmes années, ils ont un discours plus professionnel que nous car nous ont met pas forcément les bons mots des fois sur certains matériels par exemple. L'année prochaine, il y aura eu un passage : les 4 semaines de juin. Plus on va aux ateliers plus je suis à l'aise. Peut être qu'on n'en a pas assez mais on n'a pas choisi une formation continue. C'est vrai que la théorie elle nous prépare pour être un peu polyvalent. Si on avait choisi l'apprentissage je m'inquiéterai qu'à cette période là on soit pas encore très très bon parce qu'on en aurait quand même plus fait je pense, au moins dans notre entreprise. J'ai l'impression que là c'est à peu près normal.	Après 6 mois de formation, Nal se sent capable de fabriquer les produits qu'elle a déjà fabriqué à l'atelier, à partir de moment où on lui donnerait le process. Ce qui lui poserait encore problème ce sont les calculs à réaliser pour adapter le process. Elle craint aussi les productions en quantité plus importante. Par contre, elle pense qu'elle ne serait pas capable d'expliquer ce qu'elle fait, de créer un nouveau produit ou de s'adapter rapidement et facilement car elle manque de connaissances en technologie fromagère. Au cours du stage, elle n'a pas l'impression d'apprendre sur le plan de la technologie : c'est un procédé standard qu'ils appliquent et elle trouve qu'ils n'y a aucune adaptation de ce procédé. La difficulté qu'elle rencontre est d'ordre physique, pour s'adapter au rythme.
	Entretien en stage	JF : euh si on revient au plus global pour terminer un petit peu, d'abord je voudrais revenir sur les difficultés. Tu m'as parlé bon par parfois le travail un peu physique, euh les difficultés à comprendre l'appro en lait. Est-ce qu'il y a d'autres choses qui t'ont paru difficile dans ce ici quoi ? N : Non JF : par rapport à ce que tu avais N : Honnêtement vraiment non. Je trouve que c'est une organisation qui est rodée. Qui est / qui est pour quelqu'un de l'extérieur qui a // si on rentre pas vraiment dans le dans les choses par rapport aux approvisionnement par exemple / ben qui est simple à comprendre.	A l'issue de la formation, Nal se sent capable de gérer différentes fabrications, en particulier celle pour lesquelles elle a eu le sentiment d'être à l'aise à l'atelier, en stage, ou même chez elle. Elle se sent capable de gérer des fabrications à base de lait de vache, de chèvre, de brebis, car elle a pu y participer en stage. Toutefois certaines lui font encore peur, la stresse. Pour elle cela correspond à des fabrication dans lesquelles elle ne peut toucher le produit, « sentir les choses » et qui ne sont pourtant pas des fabrication automatisée qui elles ne nécessitent pas de prendre toutes ces informations ou pour lesquelles les prises d'information se font par les analyses :
3ème entretien	ben ce qui m'aurait le plus marqué c'est, c'est l'atelier quoi. Et puis je me suis rendu compte que, que quand même j'ai appris, et puis j'ai, ben, toute cette filière c'est devenu beaucoup plus clair dans ma tête, parce que je me suis app / enfin j'avais fait un stage avant, quand j'étais en Anabiotech, quand, dans un institut/en fait dans un syndicat plutôt du fromage ben le (nom d'un fromage), et je me suis aperçu que ce que j'avais fait en tant que techni, enfin au niveau analytique, au niveau/et ben je n'avais pas franchement compris en fait. J'étais dans le fin fond de l'analyse, et je n'avais vraiment pas de recul par rapport à ce que j'avais fait sur le fromage, et compris vraiment ce que c'était que le fromage. Et ce qui se passait dedans, et toutes les influences qu'il pouvait, je savais qu'il y avait des interactions, entre la fabrication et la fin. Elle a du coup, ce qui est vraiment plus clair, pour moi, c'est de, de savoir ben j'ai compris vraiment en fait ce que j'avais fait en Anabiotech, au niveau de mon stage. Et je me suis dit finalement on s'aperçoit que, que j'ai plus un aspect critique de ce que c'est, en fait ce que j'ai fait avant/je peux plus voilà j'ai plus cet aspect critique la par rapport à l'Anabiotech et à ses méthodes d'analyse qui/qui finalement nous nous on reste dans le flou total par rapport au produit je trouve. Et du coup ça me permet de critiquer ce que j'ai fait avant. Mais par contre/ouais/ce qui m'aura marqué c'est/c'est de l'avoir/ce/1 bonne visualisation de cette filière est de/peu deux ouais de la fabrication et de l'affinage quoi en fait. Du processus quoi. En gros, dans les grandes lignes et voilà./Puisque on est pas encore enfin/pas très très spécialisés mais voilà dans les grandes lignes pour moi c'est très/plus clair dans ma tête (...) CH : ça veut dire que/enfin est-ce que je me trompe si si je dis que toi tu te sens capable aujourd'hui demain si tu un métier ou tu dois encadrer quelques N : personnes CH : personnes, tu te sens capable de le faire ? N : euh franchement/ouais je pense à peu près je pense que/ce qu'il y a c'est aussi j'ai/déjà dans les magasins ou je travaille comme avant j'étais aide vendeuse, maintenant je suis vendeuse, j'ai déjà trois vendeuses aussi qui travaillent avec moi. Et c'est mais aide vendeuse à moi. Donc c'est pour ça que je me dis j'y arrive un peu par ce que/déjà j'arrive un peu à le faire avec elle quoi./En s'arrangeant en planifiant elle quand elle doit venir pas venir, c'est déjà un petit travail d'équipe, et un petit peu de dirigisme entre guillemets./Et alors qu'elles sont plus vieille que moi. Elles sont plus âgées. Et c'est du travail simplement de vendeuse voilà. Pour dire, c'est pas/c'est c'est un mois de leur dire il faut aller faire du pré emballé voilà. Et donc c'est pour ça que je dis ça. Mais après dans l/dans un réel atelier je je pense que je serais un petit peu capable. Mais je vous dis je ne dis pas ça dans le sens où je commande et les autres font. Pas du tout. Et/et je pense qu'on atelier/j'ai jamais/et toujours bosser aussi comme les autres quoi. Donc voilà./Mais je/ (...) //voilà c'est c'est complexe là-dedans mais si après dans le métier vraiment de fromager, il y a de la logique, il y a du savoir-faire. On l'acquiert vraiment moi je trouve en atelier quoi./ (...) CH : et sur le côté technologique, il y a il y a des gens que tu admires particulièrement ou donc tu sens proche ? Par ce qu'il maîtrise ça ? N : ben à la limite, à la limite ben/ben je pourrais peut-être dire ma sœur par ce que enfin elle est, elle a repris le poste de fromager à la coopérative ou on a toujours travaillé, elle aussi elle travaillait là-bas. Elle/et elle m'impressionne dans sa manière de/de de ce/ben de/c'est vrai que dans les grandes industries, nous ici c'est le lait qui, c'est le lait qui se colle à la technologie quoi. Alors que dans les petites coopérative ou on est nous, c'est plutôt la technologie qui va se caler en fonction du lait qu'on a. Est elle a/ben elle a mon âge mais/elle a une faculté de d'arriver à voir à s'adapter facilement et avoir ben non là non on a un lait, va falloir plus le chauffer enfin/ben c'est que du savoir-faire-là à la limite est est ça c'est quelque chose que j'admire quoi. Cette faculté à pouvoir, à se dire ben j'espère pouvoir y arriver aussi. Elle a fait le BTS lait tout simplement elle a tout de suite eu ce poste. Et ben moi ça ça me, la je me dis/ben c'est vachement bien. Enfin bon c'est peut-être parce que c'est ma sœur mais non mais je/bons le fromager qui avec c' est pareils quand il m'en parle « non on ne va peut-être pas faire la crème tout de suite »/enfin/il arrive/ils arrivent à sentir ses des choses que je suis incapable de faire je pense pour le moment. Après bon ben c'est sur elle elle y est tous les jours, je pense qu'il y a ça aussi mais quand même d'être des gens quand même qui sont qui ont ça quoi. Donc à la limite je pourrais dire ça. Mais il n'y a quand même personnes que j'adore que je/je/voilà. (...) CH : et tu dis ça, ça tu ne t'en sentiras pas capable. Aujourd'hui tu te sens capable de fabriquer n'importe quel fromage ? N : euh ///non/non il y a des fromages/qui me font/plus peur/enfin ouais/si je parle en termes d'ateliers ici ce serait les pâtes pressées non cuites. Eux enfin ben non/ce serait ouais/ce serait tout ce qui est raclette/parce que tome, tome ça va très bien. Je fais de la tome chez moi et ça se passe bien. Mais ici/moi/alors est-ce que c'est l'atelier qui me bloque, je sais pas est/mais ouais lait tout ce qui est raclette et tout ça (pâtes pressées non cuites) moi/je me/ CH : à quoi tu le sens que tu n'es pas capable, à quoi tu le vois ? N : ben moi c'est une fabrication qui me stresse/qui me stresse beaucoup. Alors est aussi l'environnement qui fait ça je pense./L'environnement ben l'encadrement je pense dans les ateliers aussi qui fait ressortir de fabrication. Là il y a un exemple type quoi. On était avec (nom d'un formateur) en yaourt/moi avec (nom d'un formateur) j'ai/et puis j'ai été beaucoup en yaourt aussi. Alors c'est pour ça que/et j'ai vu les toujours biens les deux, j'ai été toujours bien avec (nom d'un formateur) et beaucoup avec (nom d'un autre formateur). Et ben c'est deux manière très différente d'apprécier/le yaourt. Et la fabrication du coup. Et c'était des caractères opposés, très très différents les deux. (Nom du formateur) c'est quelqu'un de pan pan pan/et un peu criarde aussi quand on faisait un peu de des petites bêtises quoi. On faisait tomber un pot c'était déjà vite vite on faisait des choses pour pas qu'elle y voit, parce qu'on avait peur de se faire un peu engueulé. Et il faut dire ce qui est. Et ben/et pourtant moi avec (nom du formateur) quand j'avais des questions que je comprenais rien, (nom du formateur) avait plus un peu cette manière de se foutre de nous quand on ne comprenait pas. (Nom de l'autre formateur) on peut bien lui demander 15 fois la même chose, mais 15 fois elle va répéter les 15 fois. Et/et pourtant c'est deux personnes qui étaient très compétentes. Et on n'a pas on n'avait pas à chaque fois la m/et là on est pass/enfin moi je vois en (pâte pressée cuite), avec (nom d'un formateur), qui a repris le truc, et ben/elle me stresse beaucoup beaucoup./J'ai toujours peur aussi de faire mal et ça me stresse beaucoup. Et alors que après les autres ateliers/pâte molle super/et pour ouais je pense que pâte molle ça irait bien pour/ouais pour fabriquer des pâtes molles./Et (nom du fromage un) aussi. Enfin ça va. Et puis après ce que j'ai vu en en, un peu en (nom d'un fromage), quand j'allais faire des suivis de fabrication, j'observais simplement, je faisais rien d'autre, c'était de fabrication qui me plaise. Ben ouais, enfin surtout le (nom du fromage un)./ CH : et en dehors de celle que tu as vue là, je ne sais pas le bleu, ou ou d'autres types de fromage, tu te sentirais capable de les faire ? N : ah le bleu ouais. Le bleu beaucoup. Puis j'aime bien le bleu. J'ai bien aimé. Ben c'est le fromage, un des fromages que l'on faisait aussi en stage et le bleu franchement c'est une fabrication que j'aime bien. Il y a des de choses CH : qu'est-ce que tu aimes bien ? N : ben je sais pas on/on/on fait des trucs un peu/ben on décaille il y a il y a donc une façon de décailler, on délactose, et après on sèche on sèche le grain. Et donc il y a des choses/il y a des choses dans ces procédés qui me plaît bien. On est on doit un peu/effriter un peu/enfin je sais qu'en stages on effritait on était bien en contact avec le fromage/et ça c'est aussi quelque chose que j'aime bien. C'est pas que j'aime bien pas passer sans arrêt mais/mais/mais j'aimais bien cette façon de faire et voilà. Ouais c'est la technologie. Et et même en (nom du fromage un) on a tout le temps les mains dans la cuve. Et on est obligé d'essayer d'apprécier c'est que, c'est un peu ce que je vous disais, le savoir-faire, quoi de, de de sentir quoi les choses. Et alors que vous voyez en (nom du fromage deux), qui est une fabrication qui me fait peur on n'a pas le droit de mettre un doigt dans la cuve. Et moi ça c'est/je n'y arrive pas quoi, ça me/bons yaourt c'est pas pareil c'est tout automatisé. On n'a pas besoin d'apprécier tout ça. C'est des pH, on voit un peu plus au pH aux acidité, c'est plus analytique. Et puis il y a aussi des tuyaux. Enfin on peut voir un peu comme ça. Mais après on peut le goûter aussi ça c'est/mais sur les fabrications comme ça de fromage et ben je me rends compte que en (fromage deux) faut tellement/on voit que le lait enfin on n'a tellement le droit trop de/c'est très sensible aussi je le comprends hygiène, enfin hygiénique. Mais voilà c'est ça aussi peut-être qui fait que c'est pas un fromage qui m'attire. Ni une fabrication qui m'attire. (...)	« (nom du fromage deux), qui est une fabrication qui me fait peur on n'a pas le droit de mettre un doigt dans la cuve. Et moi ça c'est/je n'y arrive pas quoi, ça me/bons yaourt c'est pas pareil c'est tout automatisé. On n'a pas besoin d'apprécier tout ça. C'est des pH, on voit un peu plus au pH aux acidité, c'est plus analytique. » S'y ajoute que lors de leur apprentissage à l'atelier, le formateur avait un encadrement très serré, laissait peu d'autonomie et dans certains cas les « engueulait » lorsqu'il faisait des erreurs. Elle se sent à l'aise pour fabriquer des petites quantités – comme à l'atelier, chez elle ou en stage mais moins sûr d'elle si elle devait fabriquer des grandes quantités – elle n'est jamais allé dans une « grosse entreprise ». Il faudrait aussi que ce soit « dans des structures déjà un peu calées » et pas de la fabrication fermière dans un premier temps.	

Elle a le sentiment de beaucoup mieux comprendre ce qui se passe en terme de processus de transformation, même si c'est dans les grande ligne et qu'elle ne se sent pas spécialiste de tous les fromage. Elle connaît aussi mieux la filière lait.

Nal se sent aussi capable de fabriquer d'autre produit alimentaire. Dans le cas de la viande, ce sentiment s'appuie sur les situation qu'elle a vécu dans le giron familiale où elle a aider son père à de nombreuse reprise à découper de la viande : « *Bon je vois mon père qui découpe, ça/je lui file un coup de main./Donc il y a plein de choses par rapport à mon vécu d'avants finalement en fait qui font que, ben je vois des choses ça ne me gêne pas quoi. Moi la viande à la limite, il y a plein de trucs à savoir, à connaître, au niveau des fermentations ça ressemble beaucoup au lait, je veux dire il y a plein de liens à faire finalement avec la viande. Alors la viande non ça ne me choquerait vraiment pas. Et ça m'intéresserait, il y a un vrai un gros savoir faire au niveau de la viande.* ». De plus, elle sait qu'il y a des points communs avec ce qu'elle a appris de la transformation laitière, en particulier au niveau des fermentations (en BTS Anabiotech elle a fait un module sur les fermentations, ainsi qu'en BTS IAA).

Sur d'autre produit qu'elle ne connaît pas, comme le chocolat, elle semble moins sûre d'elle, mais pense que dans la mesure où elle serait encadrée ce serait possible.

Nal se sent capable aussi d'encadrer quelques personnes. Ce sentiment s'appuie sur son vécu dans les emplois extrascolaire dans lesquelles elle est responsable de plusieurs autres « aide-vendeuse » : elle doit gérer leur planning, leur distribuant des tâches. Et comme elle y parvient, cela la conforte. C'est aussi à l'atelier qu'elle s'est rendu compte qu'elle était plus faite pour cela, lorsqu'elle a dû répartir les tâches dans l'atelier pâte molle, ou encore quand dans les travaux

		Extrait d'entretien	Commentaires
<p>Sentiment d'être capable d'agir en situations professionnelles (suite)</p>	<p>3ème entretien (suite)</p>	<p>CH : et si on sort de fromage de au lait de vache, dans les lait de chèvre des choses comme ça tu te sentirais capable toi de fabriquer de fabriquer des fromages ? N : euh / ben en fait ouais parce que du coup on a, chez moi j'ai/j'ai offert des chèbres à ma sœur et du coup on va être obligé de fabriquer du lait de chèvre. Donc, parce qu'on fait un peu de tome pour nous, donc en vaches. Donc là on va être un peu obligé de le faire. Et j'ai bien envie de voir ce que ça va donner, parce que ce n'est pas pareil. Enfin le lait de chèvre, justement on pourra bien comparer plein de choses. Déjà en composition ça n'est pas la même chose. Et l'affinage pareil, ça ne se suit pas pareil. Donc ouais ouais n'importe quelle/quel lait ça me dérange pas plus que ça enfin. La brebis on n'en faisait un peu en stage aussi. C'était très différent./Ouais décaler vraiment différent/mais j'ai pas eu le temps vraiment trop de me rendre compte mais la chèvre du coup/on va le faire donc voilà on verra. CH : a priori tu te sens capable de N : ouais ouais ouais. Même si chez moi c'est peut-être plus de la petite cuisine quoi, à la limite. On fait un peu de tout. Mais/ on fait des faisselles voilà, des yaourts mais donc ça ne me fait pas peur en fait. Mais bons après il faut voir le résultat hein, c'est pas toujours réussi non plus. Mais c'est pour ça que /à petite échelle déjà ça ne me fait pas peur. CH : moins peur qu'elle grosse échelle ? N : ouais euh ouais/ouais peut-être ouais ouais./Ben. À grosse échelle, je ne suis jamais vraiment allé dans une grande grande entreprise alors c'est peut-être aussi le fait de ne pas connaître qui me fait un peu peur, toujours un peu ça, l'ignorance. Mais après ça je sais pas. On verra bien CH : et si demain tu devais complètement sortir de la filière lait, je ne sais pas aller fabriquer de la charcuterie, ou de chocolat. Tu t'en sentirais capable ? N : à ouais moi je/moi ça ne me ferait/il n'y a rien qui m'arrête par rapport à ça. Enfin fabriquer du chocolat enfin moi je vois dans le sens où, ou je suis encadré quoi. Enfin vous voyez ça aussi comme ça ? CH : oui. N : la viande pareille. C'est vrai que/le fait de sortir aussi d'un milieu agricole mine de rien/là et de rentrer dans un milieu comme celui-ci, moi je vois que chez moi c'est c'est pas monnaie courante mais la viande/voilà on va pas se fournir à la boucherie non plus quoi. Enfin, on fait un peu/pas qu'on vit en autarcie non plus mais/vous voyez ce que je veux dire. Bon je vois mon père qui découpe, ça/je lui file un coup de main./Donc il y a plein de choses par rapport à mon vécu d'avants finalement en fait qui font que, ben je vois des choses ça ne me gêne pas quoi. Moi la viande à la limite, il y a plein de trucs à savoir, à connaître, au niveau des fermentations ça ressemble beaucoup au lait, je veux dire il y a plein de liens à faire finalement avec la viande. Alors la viande non ça ne choquerait vraiment pas. Et ça m'intéresserait, il y a un vrai un gros savoir faire au niveau de la viande. Rien que de découper je vois il y a plein de choses à apprendre. Donc non ça ne me ferait pas. Bon le chocolat (rises) je ne sais pas mais... Mais la viande non. CH : le chocolat tu ne sais pas ? N : ah ben je sais pas non mais en tout cas ça, le chocolat ça ben en fait j'aime bien quoi./Ben déjà j'adore manger le chocolat mais je veux dire/je trouve je trouve ça je sais pas artisanal dans/moi je vois une image dans ben un peu petite chocolaterie quoi. Un peu le film le chocolat. C'est un peu un peu beaux et tout ça. Après en industrie je ne sais pas mais... Ouais non le chocolat je ne sais pas ouais c'est... CH : aujourd'hui toi tu as le sentiment d'être un d'être une professionnelle ? N :euh pffff/non, non non quand même pas j'ai encore plein de trucs à apprendre. C'est d'ailleurs pour ça que je fais une licence. Parce que si je me sentais vraiment le courage d'aller travailler demain, et de trouver un poste qui me plaît/même s'il y en a un qui se profile en ce moment, eh bien je foncerai quoi. Mais je ne me sens pas, je ne me sens pas de travailler l'année prochaine. J'ai envie d'acquérir encore des connaissances/de me entre guillemets de me faire, d'avoir des bagages pas qui me sert à rien. Parce que la déjà que/la c'est la licence après c'est finie quoi après/mais et voilà c'est pour ça que je continue. Sinon non non j'ai pas du tout le sentiment d'être pro/j'ai le sentiment d'avoir des connaissances sur certains trucs, mais pas de trop d'être professionnel./Non/ CH : ouais N : ben à la enfin/dans les/là où je travaille par exemple/après c'est c'est/c'est de fait des endroits aussi faut dire aussi des coopératives ou je vais où il n'y a pas de gens qualifiés. Il y a personnes qui ont le BTS lait personnes qui a un BTS tout court d'ailleurs. Donc c'est tous des gens qui ont arrêté l'école assez tôt. Et finalement du coup quand il voit quelq'un qui a un peu fait des études dans, ils ils te posent des questions. Moi je sais je sais avec le gars avec qui enfin avec le fromager qui travaille là-dedans des fois il me pose des questions sur la microbiologie et pour que lui comprennent un peu des fois sur ses choses des choses qui se passent il prend des/et des fois bon je peux pas du tout lui répondre et je dis « moi ça pffff, j'ai pas j'ai pas appris ou j'ai appris mais je ne m'en rappelle pas du tout ». Et il y a des choses ou je peux aussi apporter des éléments comme je peux. Et donc c'est pour ça que la et là il y a des, on nous on nous regarde différemment. Mais/ CH : différemment, tu veux dire différemment d'ici ? N : euh non, différemment/plus en tant que prof enfin professionnel entre guillemets quoi. Enfin on a des connaissances, en tout cas des petites connaissances en avance sur certaines choses./ CH : ici ici il arrive qu'on te considère comme une professionnelle ? N : ici à l'école ? CH : oui dans l'environnement, oui ici oui ? N : ah non non. Pas spécialement non./Non non. CH : on te parle comme à une professionnelle ? N :/non non. CH : non pas ici ? N : non, non je vois pas. CH : non non, c'est une question N : non je ne vois pas trop. (...) N : aujourd'hui/non. Enfin franchement je ne sais pas. Et puis je demande partout moi ce qui vient, enfin que ce soit, il y en a c'est vrai qui ne voudrait pas travailler dans la fabrication fabrication que, c'est sur que j'aimerais mieux être, je ne me lancerai pas en fermière par exemple tout de suite. J'aimerais mieux acquérir des connaissances ou de compétence technique, enfin ouais ailleurs quoi. Enfin dans des structures déjà un peu calées. Voilà quoi/ CH : mais tu à de préférence quand même ? N : euh/ouais fff/ euh //ouais pas forcément en quali enfin j'aimerais pas qu'on me donne un poste qualité, très qualité quoi. Par ce que j'ai tellement de souvenirs d'Anabiotech qualité mais/ouais donc j'aimerais plus être sur un atelier de production, être en production./Si jamais voilà/ CH : si jamais tu dois travailler. CH : donc ça c'est pour l'an prochain. Donc tu envisages ça. Et alors après, comment tu vois les choses ? N : à ben après, je vous le dis je ne sais pas. Je ne sais pas il y a plein de, il y a plein plein de choses. C'est ça dépend, il y a tout qui rentre en jeu, la vie personnelle. Donc si si je reste à/c'est vrai que je les attache quand même dans certains endroits donc/c'est vrai qu'en zone (nom d'un fromage pâte pressé cuit)/c'est vrai que ce serait l'idéal quoi à la limite./Et à (nom du syndicat du fromage) c'est ça qui me plaît beaucoup c'est que/on balaye/ben/on balaye pas mal de/on est autant avec les/on peut autant faire des suivis chez les producteurs que est discuté/moi c'est ça que j'aime bien discuter avec eux, de ce qu'ils en pensent, de ce que nous on leur apporte, des conseils ça va pas/moi c'est ça que j'aimais bien. On fait des suivis de fabrication, donc on va sur les ateliers de production et d'affinage/donc/moi c'est ça qui me plaisait. Et après on fait des analyses/c'est vraiment un service moi qui/je sens que je j'ai quand même plus de/de/de force/enfin je ne sais pas moi dire/d'envie quoi d'aller dans ce genre de choses là ce genre de métier-là./De conseil mais de aussi de/parce que je suis aussi attaché à ce milieu agricole quoi en fait, par rapport au métier de mon père. Et de me servir de ces connaissances là quoi. Parce qu'elles me plaisent hein aussi, c'est pas/mais bon je pense que je serai plus attiré par ses métiers-là disons. Et aussi un métier où il y a quand même une histoire fromagère quoi. C'est ce que je raconte depuis tout à l'heure que moi que là-bas en bas à Gap, où j'ai fait mon stage, il n'y a aucune histoire fromagère, de ses fromages. Il y a rien. Et moi ça ça me dérange. Moi c'est vrai que des produits sous forme de qualité c'est facile, c'est vrai c'est facile à vendre finalement mais/mais il y a quand même tout cet aspect la cahier des charges, toutes ces/que j'aime quand même que j'aime bien. Et après en (nom d'un fromage) ce que je me dis c'est vrai il y a un il y a des/il y a pas grand monde dans cette petite, c'est une petite zone compétent qui qui connaît la fabrication, qui connaît vraiment ce que c'est que métier d'agriculteur, et qui pourrait faire le lien. Et je me dis que la je serais peut-être à même de, à même d'aller dans ce genre de poste là./Parce que moi je me sens d'y aller. Et que que je traîne depuis beaucoup de temps un peu là-bas. Et puis que voilà/et je suis en lien avec des gens et finalement on se rend compte que finalement les liens, ça apporte beaucoup quoi. Beaucoup/moi j'ai beaucoup appris là- dessus quoi en fait. C'est pour ça. N : ouais./Donc voilà</p>	<p>pratique, c'est elle qui prenait l'initiative de distribuer les tâches à d'autres étudiants.</p> <p>Cependant, Nal ne se sent encore pas une professionnelle à l'issue du BTS, en particulier en comparaison d'autres professionnels qu'elle connaît. Elle se rend compte qu'elle en sait parfois plus que certains professionnels. Mais elle sent qu'elle manque encore de « compétences en technologie laitière », ce qui la conduit à vouloir faire la licence professionnelle. De plus, en se comparant à d'autres fromagers qu'elle connaît, dont sa sœur, elle se rend compte qu'elle ne maîtrise pas encore leur « savoir-faire », cette capacité à « sentir les choses » pour adapter son procédé de fabrication.</p> <p>Je comprends dans ce qu'elle dit que cela ne put venir qu'avec l'expérience : « <i>ils arrivent à sentir ses des choses que je suis incapable de faire je pense pour le moment. Après bon ben c'est sur elle elle y est tous les jours, je pense qu'il y a ça aussi (...)</i> »</p> <p>Au regard du but professionnel qui est le sien, devenir conseiller technique dans une structure AOC, Nal sent qu'elle a plus de force pour aller vers ce type de métier. Les connaissances en technologie acquise en BTS associé à sa connaissance du milieu agricole et du métier d'agriculteur du fait de son origine familiale fondent ce sentiment. D'autant que parmi les professionnels qu'elle connaît dans sa zone de fabrication AOC, peu ont cette double compétence : « <i>il y a des/il y a pas grand monde dans cette petite, c'est une petite zone compétent qui qui connaît la fabrication, qui connaît vraiment ce que c'est que métier d'agriculteur, et qui pourrait faire le lien. Et je me dis que la je serais peut-être à même de, à même d'aller dans ce genre de poste la./Parce que moi je me sens d'y aller. Et que que je traîne depuis beaucoup de temps un peu là-bas. Et puis que voilà/et je suis en lien avec des gens et finalement on se rend compte que finalement les liens, ça apporte beaucoup quoi. Beaucoup/moi j'ai beaucoup appris là-dessus quoi en fait.</i> »</p> <p>Le sentiment d'être capable de faire face aux situations professionnelles de Nal s'appuie donc beaucoup sur les situations qu'elle a vécues. Or, son itinéraire est très riche de ce point de vu – origine familiale agricole, emploi dans une coopérative, stage de BTS Anabiotech et IAA, passages à l'atelier... Il lui a permis de se frotter aux situations constitutives des emplois visés par le BTS ou qu'elle même envisage. Il lui a permis de rencontre et d'observer de nombreux professionnels.</p> <p>Y est associé l'ensemble des connaissances en technologie laitière acquises en BTS. C'est de la rencontre entre cet itinéraire et les caractéristiques de la formation de BTS que naît ce sentiment.</p>

4.2. Tableau A4II.1.4.b. : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Nal

		Extrait d'entretien	Commentaires
Représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire	Questionnaire d'entrée en BTS	Des métiers responsabilisants, « évoluant »	Industrie alimentaire Nal donne très peu d'information concernant sa représentation de l'industrie alimentaire. Elle se centre sur les TPE et PME qui correspondent aux entreprises qu'elle vise en terme professionnel. Elle ne parle à aucun moment des grandes entreprises automatisées, dont celles qu'ils ont visitées au cours de leur formation. De fait, lors du premier entretien, elle montre comment son itinéraire l'a amené à se sentir partie prenante des coopératives, qui font fasse aux grosses entreprises de la transformation laitière : <i>« des groupes qui s'installent un peu dans notre zone, qui piquent un petit peu des producteurs par-ci par-là qui pique des marchés. Nous les petites coopératives à côté autour on se pose des questions et puis on un petit peu peur pour notre avenir aussi quoi. Et que ce serait de défendre aussi un petit peu ce genre de choses quoi »</i>
	12/0907-Atelier Pâte molle – Nal est avec Mam, Stem, Aup, Cor	Echange entre Nal et Stem : Stem râle, elle est déçu, parce qu'elle ne comprend pas qu'en BTS on lui fasse faire les tâches de nettoyage - « CAP technicien de surface ». Nal n'est pas d'accord : pour elle ça fait partie du travail de fromagère. EN faisant du nettoyage elle a l'impression d'apprendre les règles d'hygiène, qui constitue la base de l'agro-alimentaire.	A l'issue de la formation, Nal constate combien sa représentation des IAA a évolué, en particulier grâce à l'économie de filière. Elle discerne mieux les secteurs entre eux. Pour elle, elle ne distingue pas l'industrie en fonction du degré d'automatisation, donc en fonction du procédé. C'est sur la base de la manière de gérer la transformation qu'elle fait une différence. D'une côté, les grandes entreprises adaptent le lait à la technologie, de l'autre les petites entreprise adaptent la technologie au lait : <i>« c'est vrai que dans les grandes industries, nous ici c'est le lait qui, c'est le lait qui se se colle à la technologie quoi. Alors que dans les petites coopérative ou on est nous, c'est plutôt la technologie qui va se caler en fonction du lait qu'on a. »</i> ; dans certaines entreprise, on applique un protocole, dans d'autre on doit réfléchir.
	1er entretien	enfin je veux dire que c'est c'est assez évident pour moi de de/enfin ça ça me plaît quoi je veux dire. Je je me suis jamais posé de questions par rapport à ça. J'adore en parler et puis c'est vrai que cette formation ben j'espère qu'elle amènera/dans/enfin à travailler plus plus près au niveau de la tome des (nom d'une région), ou dans d'autres fromages AOC. Mais c'est vrai que ça me plairait bien d'être dans dans ma région quoi. Et euh/et donc euh ouais travaillaient euh/an ouais ben ouais au niveau enfin parce que c'est quand même un jeune AOC euh/pour faire un petit peu avancé avoir rentré un petit peu donc/dans dans ce/dans le circuit défense voilà enfin c'est le de (non d'un organisme) ça s'appelle syndicat de défense de la tome (non d'une région), donc voilà des choses comme ça quoi. Dans d'autres dans d'autres dans d'autres fromages quoi. Mais c'est vrai que j'aimerais rester que ce soit d'enfin, au niveau industriel ça me plaît d'ailleurs je vais faire un stage là-dedans de. Ben plutôt j'ai choisi industriel semi industriel c'est vrai que j'aimerais bien rapprocher après au niveau de tout ce qui est ben/terroir est un peu AOC quoi. (...) Mais sachant que c'est vrai que les places sont chère et je pars pas naïvement en me disant ouais super enfin ouais je vais voilà quoi. Je sais que s'il faut passer ailleurs ça ne me dérange pas de faire autre chose de quoi que ce soit. Il c'est vrai que j'aimerais bien aboutir là-dedans. Mais après si ça ne se passe pas comme ça tant pis. Je sais qu'il y a enfin j'ai travaillé dans le/ben ben en BTS Anabiotech j'ai fait mon stage sur la zone (non d'une AOC)/je et donc j'étais aussi à l'union des producteurs de (nom d'un fromage) en fait./Et donc je devais mettre une analyse de place et j'ai circulé dans dans toute la zone (nom d'un fromage), j'ai/donc on allait du chez le producteur en était un peu dans les coop, on faisait des suivis de fabrication tout ça.(1007) oui c'est vrai que de ce que j'aimais bien cette année ouais au niveau des producteurs de promouvoir un peu le cahier des charges, voir si c'est appliqué tous. Après c'est c'est plus l'étiquette contrôle quoi mais./ Donc voilà donc c'est un peu ce qui ne pas si elles quoi de tout ça quoi./Bien rester au niveau de l'agriculture des vaches tout ça./Et en même temps avoir un bon lien avec le produit quoi. Ce serait bien en de je pense. Mais bon voilà enfin c'est comme je vous dis/je veux bien atterrir un peu au départ ou je trouve quoi. Par ce que/enfin voilà. (...) J.F.: mais quelle place toi intéresses tout de suite ? N : ben moi ce serait plutôt dans le (nom d'un organisme) quoi euh./Et peu d'enfin contrôle est euh//mais euh ouais c'est enfin c'est contrôle et c'est/ouais je sais pas un c'est/c'est un peu c'est un peu être un peu médiateur je ne sais pas comment expliquer mais entre de/entre les entre les paysans et/et ben le coopérative et ce qu'on/parce que c'est vrai que ça devient enfin on a un AOC qui est assez strict assez compliqué il y en a après il n'y a pas pas tout le monde enfin pas tous les producteurs qui sont au qui sont normes au niveau de l'alimentation,/enfin tout ça quoi./ (???) Le cahier des charges et c'est vrai qu'il y a du boulot encore dans là-dedans quoi. Elle elle même même s'il y a d'autres genre (nom d'une entreprise fromagère) c'est des groupes qui s'installent un peu dans notre zone, qui piquent un petit peu des producteurs par-ci par-là qui pique des marchés. Nous les petites coopératives à côté autour on se pose des questions et puis on un petit peu peur pour notre avenir aussi quoi. Et que ce serait de défendre aussi un petit peu ce genre de choses quoi. Par ce que ils sont pas/enfin voilà quoi ces/donc euh ouais./Peut-être un peu fou mais/ (...) N : ben je sais pas. Retrouver euh (rires) ben je ne sais pas de travailler quoi en fait Comme ça./Et puis euh/ben être ouais en contact direct un peu avec/avec avec le fromage le lait tout ça quoi./Les tuyaux (...) N : alors elle est arrivée un an après moi, parce qu'elle a redoublé sa terminale./Et euh/donc elle a fait la même formation que moi et/et elle par contre scolairement que c'est pas son truc et par contre elle est très douée dans dans vraiment quand on touche au fromage quoi. Tout ce qui est pro ben fabrication tout ça. Toutes les matières qui touchent un petit peu ou on parle un petit peu de fromage c'est bon elle fait son truc. Mais après bon biochimie faut pas lui en parler microbio non plus tout ça elle déteste quoi. Puis bon par voilà quoi. Par rapport à certain prof qu'elle a eu que j'ai eu aussi enfin je la comprends un peu. Mais après/elle c'est pas son truc non plus quoi. Elle a pas fait trop d'efforts pour s'en sortir quoi. Parce que ça ne l'intéresse enfin elle c'est vraiment le métier de fromager et sinon peut-être bon aussi elle va peut-être reprendre la ferme/avec mon père ou quoi./	Transformation laitière Au cours de la première année, Nal pense que l'on peut gérer une fabrication si elle a le process. Mais elle pense qu'elle ne serait pas capable d'expliquer ce qu'elle fait, ou de créer un nouveau produit, ou s'adapter rapidement et facilement : pour cela il faut davantage de connaissance en technologie fromagère, les paramètres. Ici c'est bien le procédé qui reste central, y compris dans les explications que l'on peut fournir ou pas, ou dans les paramètres que l'on connait ou non. Passer plus souvent à l'atelier permet de mieux savoir où se trouve le matériel, de mettre des mots sur ce matériel (voir ce qu'elle dit à propos du GI), comment réaliser telle ou telle opération. La « théorie », elle, prépare à être polyvalent (du point de vue des technologies?). En stage, le procédé garde encore une place majeure, en lien avec ce qu'elle a appris en première année, comme en témoigne les questions qu'elle se pose sur le manque de rigueur dans le respect des temps technologique, sur le fait de brasser ou non. Elle commence à percevoir comment les prise d'information sur ce qui se déroule dans la cuve permettent d'adapter le procédé : <i>« Alors je dis « la il est vachement il est super souple, il est super tendre quoi super souple quoi »</i> . Alors la ça c'est un cailler qu'il faut pas trop pas trop manipuler trop brasser sinon en fait on fait de la bouillie quoi. Donc il est super souple on alors on va d'abord enlever un peu de lactosérum pour le soutirage surtout. On enlève un peu de lactosérum et puis on brasse au dernier moment pour pas que tout le long on le brasse, tant que la cuve se lève on n'en fait vraiment de la bouillie. » Mais en fin de BTS, la fabrication du fromage s'est complexifiée : c'est un ensemble de réactions : <i>« je n'avais vraiment pas de recul par rapport à ce que j'avais fait sur le fromage, et compris vraiment ce que c'était que le fromage. Et ce qui se passait dedans, et toutes les influences qu'il pouvait, je savais qu'il y avait des interactions, entre la fabrication et la fin.[le produit fini] »</i> <i>« je comprends mieux quoi. On parlait des fractions azotées en fin d'année, c'est des choses qui se passent pendant l'affinage, pendant la protéolyse, donc/eh ben j'ai étudié ça moi, enfin en Anabiotech, mais finalement je me/je savais que c'était dans la protéolyse mais j'avais pas ce tout ce recul derrière en me disant mais avant c'est grâce aux bactéries aussi enfin tout ce qui est ensemencement, à plein de choses/ »</i> Sa représentation de la transformation alimentaire repose sur les interrelations procédé-processus produit. Elle a construit la variabilité de la matière première, mais aussi la diversité des situations (en fonction des lieux de production). De plus, elle appréhende la transformation dans un ensemble plus vaste constitué des producteurs laitiers, mais aussi des affineurs, des syndicats gérant les AOC... (extensivité). La transformation devient la gestion de processus qui se déroulent dans la cuve. Elle dit qu'elle s'appuie sur des prises d'informations pour adapter la manière de faire, fondé sur du « savoir-faire » - sentir les choses – associé à une réflexion qui s'appuie sur des connaissances : <i>« c'est vrai que dans les grandes industries, nous ici c'est le lait qui, c'est le lait qui se se colle à la technologie quoi. Alors que dans les petites coopérative ou on est nous, c'est plutôt la technologie qui va se caler en fonction du lait qu'on a. Est elle a/ben elle a mon âge mais/elle a une faculté de d'arriver à voir à s'adapter facilement et avoir ben non là non on a un lait, va falloir plus le chauffer enfin/ben c'est que du savoir-faire-là à la limite est est ça c'est quelque chose que j'admire quoi. Cette faculté à pouvoir, à se dire ben j'espère pouvoir y arriver aussi. »</i> <i>« il faut réfléchir. Faut pas/c'est pas un plus un enfin/c'est vraiment/il y a des choses à comprendre, des circuits à comprendre, il y a des mécanismes, il y a/il y a une logique de de ?? / Ouais voilà quoi/. Voilà deux aspects comme ça. Et ici c'est pareil. Enfin il faut quand même comprendre le processus pour/Pis c'est de la logique finalement. On se rend compte à la fin de l'année que c'est un peu de la logique. Donc voilà. »</i> Les prises d'information et la réflexion permettent d'adapter son action : <i>« Ici si je veux savoir comment je dois décailler est/tout ouais je réfléchis un minimum, je fais les tests. Si je vois que c'est pas bon ben c'est pas bon. »</i> . Le savoir faire est là : prise d'information et réflexion. C'est ce savoir-faire qui fait l'intérêt du métier pour Nal. Je pourrais dire que c'est l'espace dans lequel elle peut mettre du sien, ses « compétences technologiques ». Et cette logique, elle s'appuie sur des compétences en technologie laitière que Nal veut approfondir par sa licence professionnelle : <i>« ce serait de/ouais de deux ben d'approfondir encore les technologies, pas forcément une technologie, mais les technologies fromagères,/enfin c'est pas du par cœur mais c'est disons que c'est quand même un peu de/encore un peu la de la logique enfin./Mais c'est pour ça que je voulais continuer un peu en licence pour, pour acquérir un peu ses compétence la, de être un peu plus professionnel à ce niveau technologique, au niveau technologique. »</i>
260308 - Séance collective 2 -	Nal pense que ça ne lui poserait pas de problème de gérer une fabrication dans les fabrications où elle est déjà allée, des fabrications fermières. Fabriquer c'est certes suivre la fiche de fabrication, mais aussi gérer les quantités, prendre l'acidité. Moi ce serait les quantité qui me bloqueraient un peu. Les petits calculs de la hall me demandent encore un peu de réflexion : croix des mélange ça va, mais la quantité d'eau à prélever pour délactoser, des choses comme ça. Nal est d'accord avec Cor quand elle dit que si on a un process et qu'on a juste à le suivre, elle seraient capables (on a à peu près les capacités pour), mais pour pouvoir expliquer ce qu'ils font, pour créer un nouveau produit ou pour s'adapter plus facilement et rapidement, elle manque de connaissances en technologie fromagère : les paramètres technologique. Elle dit que c'est aussi parce qu'elle n'a pas encore fait « tout un tour de hall » : elle n'est pas allée encore en (fromage 1). A partir du moment où on aura vu tous les ateliers. On perd parfois du temps à pas savoir où se trouvent les choses. Et si on écoute les deuxièmes années, ils ont un discours plus professionnel que nous car nous ont met pas forcément les bons mots des fois sur certains matériels par exemple. L'année prochaine, il y aura eu un passage : les 4 semaine de juin. Plus on va aux ateliers plus je suis à l'aise. Peut être qu'on n'en a pas assez mais on n'a pas choisi une formation continue. C'est vrai que la théorie elle nous prépare pour être un peu polyvalent. Si on avait choisi l'apprentissage je m'inquiéterai qu'à cette période là on soit pas encore très très bon parce qu'on en aurait quand même plus fait je pense, au moins dans notre entreprise. J'ai l'impression que là c'est à peu près normal.		
12/06/08 – Séance collective 3 – bilan année 1	Pour Nal, l'emploi visé est un emploi de technicien. Il n'est pas forcément à la chaîne.		

		Extrait d'entretien	Commentaires
Représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire (suite)	Entretien en stage	<p>(...)</p> <p>c'est le truc qu'il faut pas laisser trop/mais/faut pas trop le travailler parce que la chèvre c'est là aussi qu'on voit un peu les différence. La chèvre c'est plus fragile. La brebis aussi un peu. Un peu plus de la vache quoi. Donc faut pas trop les travailler quoi. Les touchers les machins. Alors au bon moi je fais « là mais ça va tout agglomérer faut brasser quoi ». Et puis il fait « ah non non tu laisses reposer. » 4'15 on le brasse deux fois au lieu d'une pour coiffer le grain. Donc ça c'est des termes qu'on avait employés un peu au lycée, donc c'est bon ça me pas.</p> <p>4'28</p> <p>(...) Mais quoi qu'il en soit c'est beaucoup de pâte molle. On laissait on laisse reposer énormément ? ça se redépose et tout?. Moi je n'y quand ça se réagglomère ?ces quatre? à enfin c'est le truc qu'il faut pas laisser trop/mais/faut pas trop le travailler parce que la chèvre c'est là aussi qu'on voit un peu les différence. La chèvre c'est plus fragile. La brebis aussi un peu. Un peu plus de la vache quoi. Donc faut pas trop les travailler quoi. Les touchers les machins. Alors au bon moi je la mais ça va tous agglomérés faut brasser quoi. Et puis est « ah non non tu laisses reposer. » Bons on les c'est un temps le temps de repos variait tout le temps, c'est vrai qu'il n'y a pas de régularité beaucoup sur les sur les temps par ce que il ils font même pas ils regardent leur. Enfin ils font tout à la montre justement mais sans la regarder parce que justement parce que si la table pas prête de toute façon on nous soutirera pas. Donc vous voyez c'est quand même pas rigoureux comme ça ?? quoi.(5'39) donc quoi qu'il arrive j'allais il faut un peu c'est une habitude quoi en fait. C'est c'est vraiment quoi c'est genres bon t'as emprésuré celle-ci à alors il va falloir que tu prépares l'ensemencement de l'autre. Et c'est tout le temps dans ce sens-là. On regarde alors « ah ben oui mais bon elle va avoir une demi-heure d'hydratation il faudrait attendre encore cinq minutes » « ouais mais non quoi ». Faut tu vois faut le faire quand même.</p> <p>(...)</p> <p>N : oui ah oui par contre on le regarde tout le temps pour savoir si, moi j'avais tout le temps la main dans la cuve pour pour eux et donc que bon alors il me demandait il est comment la ? Alors je dis « la il est vachement il est super souple, il est super tendre quoi super souple quoi ». Alors là ça c'est un caillier qu'il faut pas trop pas trop manipuler trop brasser sinon en fait on fait de la bouillie quoi. Donc il est super souple on alors on va d'abord enlever un peu de lactosérum pour le soutirage surtout. On enlève un peu de lactosérum et puis on brasse au dernier moment pour pas que tout le long on le brasse, tant que la cuve se lève on n'en fait vraiment de la bouillie. Et puis quand il est plus faire, on ben là il faut il faut bien l'attaquer est bien le brassé pour surtout parce qu'ils s'agglomèrent il s'est aggloméré plus il s'agglomère plus dur il s'agglomère plus vite. Donc c'est dur après de d'avoir quelque chose d'homogène sur la table. Donc il faut vraiment l'attaquer le répartir que tout le cailler soit bien en mouvement dedans. Donc c'est les des choses à faire attention que j'ai trouvé primordiale quoi.</p> <p>(...)</p> <p>Donc c'est pour ça qu'il n'y a pas de/de c'est vraiment pas comme à (nom de l'établissement) où là le cailler il fait moins bon, au moi je parlais vachement dans cette optique là. Je me disais où là, mais là ça va être plus bon, ça va être trop dur, ça va être trop ci ça va être trop la, ça va être trop aggloméré.</p> <p>(...)</p> <p>Donc voilà c'est ça qui est un peu dommage quoi. C'est qu'ils n'ont pas il se pose pas assez questions je trouve. Ils sont tellement inscrits dans cette petite la ça roule alors du coup/quand on arrive et qu'on a plein de questions machin, trucs il y a plein de trucs qui interpellent. Même au niveau de la pasteurisation, bon ben'il y a il n'y a pas de</p> <p>(...)</p> <p>Je lui demandais. Et il n'y a pas oui ben si tu ouvres ces deux la ferme celle-ci tu vois. Il y a pas on fait un bon circuit de je sais pas il pourrait me dire « on fait d'abord euh le circuit euh du tank un après le tank deux tu vois ça ça dure quatre minutes, quand la pompe elle se désamorce bac revoie sur le tank un » me dire mais des petites conneries comme ça il est pas capable de il y a pas de il faut ou créer chercher comme est encore en il a plus et de cette sortie d'école entre guillemets dans la tête quoi. Pour lui c'est une histoire de vannes. Et il ne sait pas comment me l'amener en fait je pense. Alors je dis « ah bon tu commences par secteur ce circuit et puis après tu fais le circuit long et puis après tu fais les petits circuits (???) Ouais c'est « voilà en fait comme ça dans parce que on fait comme ça mais on pourrait faire l'inverse. Il n'y a pas d'importance » il ne fait.(1909)</p> <p>(...)</p> <p>N : ouais ouais parce qu'il y avait il y a eu un ouais il y a eu une période où ben il y il y a eu deux trois jours de fabrication qui arrivait dans cet cet pareil en même temps que l'acidification ça ne montait pas en acidif en acidité. Et que le fromage le lendemain c'était une éponge. De vraies éponges quoi.</p> <p>J.F : et malgré qu'il n'y avait pas d'acidité ça quoi il est quand même ?</p> <p>N : ouais ouais ça ça mais c'était c'était super long quoi parce que à 11:00 le lait était pas encore c'était pas pris c'était pas c'était super long quoi. Mais bon ça on moulait l'après-midi du coup au lieu de le faire le matin en fait quoi. Et mais bon ce n'était pas des butyriques mais enfin je crois que c'était des cellules moi. Plus. Et puis ça faisait vraiment une éponge.</p> <p>J.F : des cellules ?</p> <p>N : ouais ben des cellules dans le lait quoi. C'est-à-dire ben tout ce qui est même même je sais pas si si c'est ce qui est leucocyte ou choses comme ça qui ?? qui serait lié à une infection quelconque j'en sais rien. Et puis il disait que c'était des butyriques et. Et c'était des fromages ouais complètement étalé qui ne ce n'est pas. Vrai une éponge quoi. Une vraie éponge. On pouvait pas dire autre chose. Et très plâtreux sans sans ?aromatisé? quoi. Donc c'était bizarre quoi c'était vraiment bizarre quoi. Puis ça a duré quelque temps puis après plus rien. Et que sur le lait de chèvre.(2056)</p> <p>J.F : d'accord. Que sur le lait de chèvre.</p> <p>N : donc c'est pour ça que moi je pensais que c'était chez le producteur (???)</p> <p>J. F. Mais c'était lié à l'autre produit ? Pas du tout ?</p> <p>N : ben justement c'est c'est ça qui est un peu aberrant on peut pas le savoir. Parce qu'ils sont pas allés plus loin quoi. Moi je disais, parce que comme il y en a un qui est responsable un peu de fabrication, pour les analyses, puis (prendre des échantillons ?) Pour qu'on voit ce que c'est. Il fait « ben de toute façon si on fait une analyse de lundi on aura les résultats le vendredi »pfff comme ça donc moi ça m'avait un petit peu paru.</p> <p>(...)</p> <p>N : ouais c'est frustrant. Donc voilà c'est ça qui est un peu dommage quoi. C'est qu'ils n'ont pas ils se posent pas assez questions je trouve. Ils sont tellement inscrits dans cette petite là ça roule alors du coup/quand on arrive et qu'on a plein de questions machin, trucs il y a plein de trucs qui interpellent</p> <p>(...)</p> <p>N : euh pffff. Comment expliquer. Ce que ça me surprend ? pffff pffff enfin ça me je trouve que c'est dommage mais après ça me surprend/pffff non parce que bon la c'est ici c'est une SARL. Moi j'ai l'habitude des coopératives. Et le et on il y a il y a les patrons et il y a l'équipe quoi. Et donc mon forcément on dit tout le temps oui les patrons bons mais peut-être qu'il y a un manque de dialogue moi je trouve qu'ils ne se parlent pas pas franchement. Dans les deux sens quoi. Mais bons après sa c'est un peu dommage parce que ça pourrait être mieux de temps en temps. Et puis qu'il y en a qui sont un peu dégoutées c'est peut-être aussi pour ça que là-bas ils ne se posent pas plus de questions que ça. Ils font leur boulot et puis et puis voilà quoi. Parce qu'ils ont peut-être pas envie de de trop simplifier. Parce qu'ils ont peut-être été déjà déçus par d'autres attitudes envers eux. Peut-être leur supérieur voilà. Mais je pense que c'est surtout des choses comme ça quoi. Mais bon moi fin bon voilà je suis entre les deux je vous dis je suis très bien avec avec je n'ai rien à reprocher au de quoi. Donc que/voilà quoi/.</p> <p>(...)</p> <p>Et puis bon ce qui m'a choqué aussi, c'est qu'il n'y a pas de régularité aussi dans les fabrications. On fait on ça puis un jour deux cuves le lendemain quoi. Moi ça ça me. De cuve ou une cuve même ça arrive. Mettre en route en chauffe faire chauffer faire faire marcher toute une chaufferie toute l'électricité quand on voit les coûts indirects que ça implique pour une cuve. Ça ça me je comprenais pas. Il y a quatre cuves je ne comprenais pas pourquoi faire enfin ça me une cuve ou pas pour moi c'est pareil quoi. Parce que c'est même pas la cuve à 1200 les quoi pleine. Des choses comme ça que j'avais du mal à, enfin pour moi ça me choquait un peu par ce que je ne trouvais pas ça l'intérêt quoi. Et puis enfin je ne vois toujours pas maintenant d'ailleurs.</p> <p>(...)</p> <p>mais bon un fromager ça aurait été pas mal par ce que il fabrique son fromage ça peut toujours être intéressant pour lui puis ben il est à même de corriger quoi s'il y a un problème.</p> <p>(...)</p> <p>Parce qu'elle m'a jamais parlé de elle m'a pas parlé d'action corrective c'est moi qui ?? parce qu'après du coup c'est (nom du responsable de fabrication) qui va, je sais pas si, c'est pour ça que (nom du resp de fabrication) il voulait vraiment pas le faire, c'était pour moi aberrant, parce que je me dis elle va faire comment, une correction sur ses fromages si les fromagers veulent pas le faire quoi ? Vous voyez ?// Et elle ça la choquait pas quoi. // Enfin, elle disait ben tant pis ou alors ben on les oblige. Truc à pas faire parce que si elle part pas de eux. Moi j'ai vachement, j'en ai vachement parlé, j'ai dit moi il faut que ça vienne de vous. Faut pas être obligé et tout, et du coup ils sont / ils sont venus comme ça d'eux mêmes. Dire « ouais non non mais y'a pas de soucis, quand est-ce que tu attaques ? » voilà quoi. Mais y'a une certaine manière de le faire quoi. Et elle voilà, c'était tac direct et moi j'ai dit « mais moi je veux pas les braquer tout de suite avec ça quoi. On va attendre un peu » puis on a bien fait d'attendre finalement. Ça aurait été trop tôt début juillet./</p> <p>(...)</p> <p>JF : suivre la nouveauté, tu veux dire que si tu bossais que tu étais soumis à ces changement sans arrêt ça ça pourrait être difficile ?</p> <p>N : euh ouais. Ce serait c'est intéressant le changement comme ça quand on part d'un principe ou il a été un peu étudié, ou on sait ou on va, ou on met les pieds, où il y a une régularité un peu après aussi dans ce qu'on fait euh / voilà moi ça je trouve c'est quelque chose d'intéressant. Là y'a une nouveauté pas sur un produit, sur 4, donc quatre produits d'un coup qui arrive. Et la buche euh bon même si c'est la même technologie à la base, enfin c'est du une technologie lactique, ??? lait, y'a rien de de qui change énormément mais bon les formes elles changent bon voilà. // euh et puis ça arrive comme ça de d'un jour à l'autre et puis y'a en fait bon une nouveauté à la base si elle arrive c'est vrai qu'elle a été étudiée auparavant. Là y'a pas d'étude auparavant quoi. Car y'a rien, on essaie ça. Si ça marche ça marche, si ça marche pas tant pis. / Donc y'a ???? aussi quoi je veux dire. Et moi pour moi ouais c'est ça qui et que je pourrais comprendre par rapport aux gens dans l'équipe qui / qui bug un peu quoi.</p> <p>JF : c'est ça que tu entendais par « régularité » ? c'est à dire que y'a it</p> <p>N : Ah ouais c'est, moi ouais.</p> <p>JF : c'est à dire qu'il y ait une nouveauté mais qu'on ne l'arrête pas du jour au lendemain, que ce soit, ensuite</p> <p>N : oui ou ouais, qu'elle est étudiée quoi. Que de de bout à bout d'un ?? produit, on étudie vraiment le marché du produit, la vie du produit euh voilà quoi. L'intérêt, le est-ce que ça va durer est-ce que ça va pas durer ? Est-ce que c'est juste pour passer du lait ou pas ?</p> <p>ben ce qui m'aurait le plus marqué c'est, c'est l'atelier quoi. Et puis je me suis rendu compte que, que quand même j'ai appris, et puis j'ai, ben, toute cette filière c'est devenu beaucoup plus clair dans ma tête, parce que je me suis app / enfin j'avais fait un stage avant, quand j'étais en Anabiotech, quand, dans un institut/en fait dans un syndicat plutôt du fromage ben le (nom d'un fromage), et je me suis aperçu que ce que j'avais fait en tant que techni, enfin au niveau analytique, au niveau/et ben je n'avais pas franchement compris en fait. J'étais dans le fin fond de l'analyse, et je n'avais vraiment pas de recul par rapport à ce que j'avais fait sur le fromage, et compris vraiment ce que c'était que le fromage. Et ce qui se passait dedans, et toutes les influences qu'il pouvait, je savais qu'il y avait des interactions, entre la fabrication et la fin. Elle a du coup, ce qui est vraiment plus clair, pour moi, c'est de, de savoir ben j'ai compris compris vraiment en fait ce que j'avais fait en Anabiotech, au niveau de mon stage. Et je me suis dit finalement on s'aperçoit que, que j'ai plus un aspect critique de ce que c'est, en fait ce que j'ai fait avant/je peux plus voilà j'ai plus cet aspect critique la par rapport à l'Anabiotech et à ses méthodes d'analyse qui/qui finalement nous nous on reste dans le flou total par rapport au produit je trouve. Et du coup ça me permet de critiquer ce que j'ai fait avant. Mais par contre/ouais/ce qui m'aura marqué c'est/c'est de l'avoir/ce/l bonne visualisation de cette filière est de/pi deux ouais de la fabrication et de l'affinage quoi en fait. Du processus quoi. En gros, dans les grandes lignes et voilà./Puisque on est pas encore enfin/pas très très spécialisés mais voilà dans les grandes lignes pour moi c'est très/plus clair dans ma tête</p> <p>(...)</p>	<p>Elle a mieux compris ce qu'est le fromage.</p> <p>Je pourrais dire qu'elle distingue trois types de fabrications : celle où l'on s'appuie sur des prise d'information perceptives – on touche le produit - pour adapter ses actions. Celle qui sont automatisé et où on prend des informations par le biais des analyses (pH par exemple). Enfin, les transformations intermédiaires pour lesquelles on n'a pas le droit de toucher le produit en cours de fabrication pour des raisons hygiéniques, mais où il faut quand même trouver le moyen de prendre des informations pour adapter le procédé. Je pourrais dire que Nal s'incarne dans le produit laitier qu'elle fabrique. D'une part, ce produit reflète une histoire : <i>« Et aussi un métier où il y a quand même une histoire fromagère quoi. C'est ce que je raconte depuis tout à l'heure que moi que là-bas en bas à (nom d'une ville), où j'ai fait mon stage, il n'y a aucune histoire fromagère, de ses fromages. Il y a rien. Et moi ça ça me dérange. »</i> Son père et elle même participe à cette histoire et sur laquelle elle veut agir en intégrant un organisme d'encadrement d'une AOC : <i>« c'est quand même un jeune AOC euh/pour faire un petit peu avancer avoir rentré un petit peu donc/dans dans ce/dans le circuit défense voilà enfin c'est le de (non d'un organisme) ça s'appelle syndicat de défense de la tome de (nom d'une région) »</i>. D'autre part, ce produit est le reflet d'une région, de sa région, de son terroir et des pâturages que les vaches vont brouter : <i>« j'aimerais bien rapprocher après au niveau de tout ce qui est ben//terroir est un peu AOC » ; « on est dans des régions avec des produits/de qualité/sous signe de qualité AOC. »</i> Il est le fruit d'une part du travaille de u producteur laitier et de la valeur ajouté par le fromager.</p> <p>Emploi visé par le BTS</p> <p>Dès les premières séances à l'atelier Nal nomme le métier visé par la formation : « fromager ». Elle montre sa connaissance préalable du BTS IAA lié aux personnes qu'elle a côtoyées lors de son BTS Anabiotech et à sa sœur qui a elle même suivi ce BTS. Au cours de nos entretiens, elle en parle à plusieurs reprises et de manière assez détaillé dans plusieurs dimensions.</p> <p>Ce qu'elle dit du métier de fromager s'appuie beaucoup sur ce qu'elle a fait à l'atelier, vu en stage, mais aussi dans l'entreprise où elle travail le week end et les échanges qu'elle a pu avoir avec sa sœur ou d'autre fromagers qu'elle connaît.</p> <p>Lors du dernier entretien elle dira qu'elle avait un peu d'appréhension car si elle savait un peu ce qui l'attendait, elle ne savait pas si la fabrication lui plairait car elle n'avait pas trop travaillé dans les ateliers : <i>« par rapport à la fabrication. Par rapport à/je me suis dit est-ce que vraiment/ça va vraiment me plaire/parce que j'avais bossé déjà avant de dans et je m'apercevais que c'était quand même pas un métier facile est/et ce que je me/je vais y arriver quoi »</i> Au cours du premier entretien Nal parle davantage du métier qu'elle vise que de celui auquel la prépare la formation. Cependant, pour elle travailler en fabrication, c'est être au contact avec le fromage, le lait. Je retrouve déjà ce besoin de « sentir les choses » qu'elle associe au savoir faire du fromager. C'est cela qui fait le métier de fromager bien avant les connaissances comme le montre ce qu'elle dit à propos de sa sœur qui n'a pas eu envie de faire trop d'effort dans l'apprentissage de connaissances « scolaires » parce que, elle, ce qu'elle veut faire c'est fromager : <i>« elle par contre scolairement que c'est pas son truc et par contre elle est très douée dans dans vraiment quand on touche au fromage quoi. Tout ce qui est pro ben fabrication tout ça. Toutes les matières qui touchent un petit peu où on parle un petit peu de fromage c'est bon elle fait son truc. Mais après bon biochimie faut pas lui en parler microbio non plus tout ça elle déteste quoi. (...) Mais après/elle c'est pas son truc non plus quoi. Elle a pas fait trop d'efforts pour s'en sortir quoi. Parce que ça ne l'intéresse enfin elle c'est vraiment le métier de fromager »</i>.</p>

		Extrait d'entretien	Commentaires
Représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire (suite)	3ème entretien	<p>N : ouais voilà et ben j'ai compris que vraiment en fait même si j'ai travaillé voilà si j'ai travaillé sur/sur ce que c'était que le (nom d'un fromage), comment on le fabriquait, sur plein de choses, je m'apercevais que j'apprenais sans vraiment comprendre vraiment/ben tous les liens/et pis même/même la composition du lait finalement/enfin plein de choses quoi. Et je vois je me suis aperçu qu'en Anabiotech, finalement on fait des analyses pour faire des analyses. Et on ne sait/on va pas plus loin que ça quoi./Donc finalement je suis super content d'avoir fait lait pour avoir cet aspect critique là. Et du coup ben/compléter en fait les de formation./Enfin je n'ai pas eu mon BTS Anabiotech mais je me rends bien compte que ce que j'ai fait/et bien ça va vraiment pouvoir me servir. Maintenant je peux mieux en parler. Et je comprends mieux quoi. On parlait des fractions azotées en fin d'année, c'est des choses qui se passent pendant l'affinage, pendant la protéolyse, donc/eh ben j'ai étudié ça moi, enfin en Anabiotech, mais finalement je me je savais que c'était dans la protéolyse mais j'avais pas ce tout ce recul derrière en me disant mais avant c'est grâce aux bactéries aussi enfin tout ce qui est ensemencement, à plein de choses/je je m'imaginai pas que c'était/enfin voilà comme ça quoi. Et c'est pour ça que la j'ai une bonne, je trouve que c'est super d'avoir fait lait après Anabiotech finalement. Je trouve que c'est une bonne complémentarité finalement. Ouais dans les deux. Donc voilà.</p> <p>(...)</p> <p>CH : de l'appréhension par rapport à quoi ?</p> <p>N : par rapport à la fabrication. Par rapport à/je me suis dit est-ce que vraiment/ça va vraiment me plaire/parce que j'avais bossé déjà avant de dans et je m'apercevais que c'était quand même pas un métier facile est/et ce que je me/je vais y arriver quoi ?/Enfin j'avais travaillé dedans pas vraiment en/j'avais travaillé dans le milieu en tant que vendeuse mais si vous voulez c'était une petite coopérative on faisait toujours un peu être fromager entre guillemets quoi. Donc je savais de quoi on allait faire/enfin ce qui allait se produire quoi dans les ateliers quoi//</p> <p>(...)</p> <p>CH : et tu me dis, pour en revenir au métier j'avais idée que ce métier-là c'était pas un métier facile. Alors, de choses d'abord ce métier si tu devais résumer l'essentiel de ce qui fait ce métier à quelqu'un qui connaît pas qu'est-ce que ce serait pour toi ce métier ? L'essentiel ?</p> <p>N : le métier de fromager ?</p> <p>CH : oui, le métier auquel on vous préparait ici.</p> <p>N : ouais/et ben/Tessentiel/////ben je dirais que/c'est avant tout/moi la comme je le vois dans les ateliers c'est avant tout savoir travailler en équipe déjà/ce qui est pas donné à tout le monde/et puis/c'est être/comment ?//Je sais pas comment le dire par ce que enfin, il a en plus à cette période-là on révisé pas mal on est, on rentre dans des détails et du coup pour avoir du/enfin/du recul/parce que c'est un mélange de quand même de beaucoup de matière et/quelqu'un qui voudrait faire ce métier moi je je sais pas/je parlerai pas de/des différences physiques déjà/enfin/de physique par exemple. Parce que je vois que tout le monde arrive très bien. Qu'on mesure 1 m 80 ou 1 m 20 enfin voilà je veux dire j'aurais pas d'appréhension là-dessus je lui dirai/ouais/je ne sais pas ce que je dirais mais/</p> <p>CH : concrètement, c'est quoi ce métier en fait ? Si tu devais lui décrire ?</p> <p>N : à ben c'est le/à ou alors je dirai à ce moment-là c'est de comprendre déjà la filière que on a des producteurs de lait qui nous livre un lait d'une certaine qualité/et que ce lait pour le prépare ou on le prépare pas à une fabrication/c'est-à-dire soit on le standardise soit on le prend au lait cru normal/que on apporte à ce lait pas mal d'éléments pour lui donner une certaine valeur et puis bon ben donc pour le transformer en fromage entre guillemets quoi/c'est un petit peu dans voilà/et/pour expliquer en grande dans les grandes lignes je dirais que c'est ça. Et que c'est un métier aussi/par ce que moi j'aime bien l'affinage et que après la fabrication il n'y a pas que ça et je dirais que c'est/c'est 50/50 fabrication affinage et que voilà./Mais/c'est/faut d'abord que ce serait d'abord comprendre la filière, qui n'y a pas non plus qu'un atelier qu'il y a avant aussi un amont/plein de choses/et/voilà.</p> <p>CH : est tu dis/il y a un côté qui est important c'est le côté travail en équipe/quand est-ce que ça ça t'est apparu et à quoi tu vois ça ?</p> <p>N : alors moi c'est déjà direct d'entrée la première les premières semaines le premier jour où je me suis branché sérieusement avec une de notre classe qui était là l'année dernière, Stem. Et/alors que/parce que l'année alors moi c'est déjà direct d'entrée la première les premières semaines le premier jour où je me suis branché sérieusement avec une de notre classe qui était là l'année dernière, Stem. Et/alors que/parce que l'année dernière c'est vrai que moi je suis arrivé ici je prenais mes cours et je ne cherchais pas vraiment à me socialisé et je/c'est vrai que pffff je sortais d'un autre BTS épi j'avais pas vraiment envie, je me suis dit moi (non d'une ville) c'est du provisoire pour moi/enfin/ça va être deux ans j'ai qu'une seule envie c'est que ça arrive la fin et voilà/je m'aperçois maintenant que finalement la deuxième année ça a été beaucoup plus c'est passé vite/enfin bref. Mais je veux dire que/donc c'est/la première semaine et donc en fait cette fille/donc je ne me socialisai pas beaucoup avec la classe même si jamais lien tout le monde je sais jamais eu de problème avec qui que ce soit. Mais alors/mais elle du coup en atelier, je me suis/enfin/c'était quelqu'un de/de qui dirige beaucoup et qui n'en faisait qu'à sa tête quoi. Et on arrivait en atelier en/en on était en yaourt l'es/la monitrice nous avait demandé de laver la salle/et il y a un petit peu un truc quand on doit laver il y a toujours un peu de personnes qui sautent directement sur le jet pour rincer, pour/voilà/qui ne prennent pas forcément les brosses ou quoi que ce soit. Et c'était un peu ce genre de fille là quoi. Mais au début moi ben je ne savais pas trop quoi. Et/elle nous dit bon ben vous lavez le sol de la salle/moi je/on lave tout le sol quoi de la salle/et elle elle a elle a fait deux seconde ça, elle a sauté sur le truc et je dis « mais on n'a pas fini de laver la rince pas tout de suite ». Et elle m'a tout de suite/on s'est tout de suite branché quoi vraiment. Je dis, je lui dis « ça ne te dérangera pas de prendre une brosse ? Il reste tout le reste à faire quoi. » Alors c'est facile quoi. Et en fait du coup c'est là que je me suis aperçu que/il faut/il faut/sans que ça a été toute la semaine comme ça. On elle s'était aussi branché avec la monitrice. Je veux dire il y avait un certain caractère aussi cette fille. Mais alors bon c'était tombé sur moi bon ça a vraiment crisé parce qu'on en est venu à/enfin bon/avec la monitrice on a parlé toutes les trois de ce qui se passait. Et elle elle m'a sorti en fait « de toute façon personne ne t'aime. Tu tu tu es complètement antisocial. » Parce que justement je je cherchais pas trop à voir les autres mais c'est pas pour ça que je ne leur disais pas bonjour quoi que ce soit. Et du coup c'est là que je me suis aperçu que le travail d'équipe/ben c'est c'est ça peut être/ ffffff/mais que à la limite il vaut mieux rien dire et/tout tout se voit. Je veux dire il y avait une monitrice qui l'a elle avait très bien enfin elle avait bien vu quoi qu'il y avait/il n'y avait pas forcément ce travail d'équipe et que l'elle était plus la/genre au yaourt quand on est à la conditioneuse, il y en a une qui est derrière et puis qui/moi mais un peu/qui recherche s'il n'y a pas assez de produits dans le yaourt, qui mais qui mais un peu de yaourt dans les/L'autre qui porte et qui va mettre/bon y'a des rôles qui peuvent être perçus par certain un peu plus bas que d'autres, comme dans tous les les/et ben elle voilà c'est vrai qu'elle s'appropriait souvent les rôles à elle qui était un peu plus/pas pas cool mais disons/voilà elle allait apporter à chaque fois les trois pièces, là les mettre. Et c'était tout le temps les mêmes choses qui revenaient. Et donc c'est là que ouais on s'est aperçu qu'il y a un travail d'équipe et que il faut être/il faut être/ben diplomate. Et puis/et puis ouais enfin/et puis s'entendre quoi se/je sais pas moi mais il y a plein de de choses quoi.</p> <p>(...)</p> <p>N: la moi j'ai/la j'ai peut-être/ben je lui ai dit moi je lui ai dit « tu pourrais peut-être prendre un » enfin je lui ai dit comme ça quoi « un balai-brosse et puis frottez avec moi ». Et/et elle/elle a tout de suite été très agressive. Et c'est là qu'on voit aussi qu'il y a de il y a des gens qui vont commander plus tard et qui est d'autres qui exécuteront quoi. Et moi je ne suis pas dans cette optique la non plus.</p> <p>Je veux dire. Ça ne me dérangeait pas qu'elle rince après, pas du tout mais/voilà il y a des choses à faire. Et c'était/je sais pas/la diplomatie c'est super important. Et moi je l'ai encore vu cette année en stage quand je me disais que c'était fffff/il fallait tout prendre avec des pincettes, des gens lunatiques, des gens/et pareil dans un travail comme ça des gens comme ça ça vous/ ?c'est ? une équipe moi je trouve./Alors donc c'est pour ça qu'il faut être en fait/faut/faut des fois faut regarder tempérer et puis peut-être rien dire quoi. Sans sans écraser. C'est pas ça que je veux dire mais/parce que moi aussi j'ai l'impression de fois de/ce commander. Mais en fait non je je des fois/il y a des fois ou/avec certaines personnes/j'essaye de l'amener plus en conseil. Même si c'est</p> <p>(...)</p> <p>N : ben il y a des fois où oui par exemple, ben ça c'était plus dans les petit TP de GA on est un peu plus autonome disons/enfin/est j'étais avec Mam et Mar. Et Mam par exemple, si on lui dit pas ce qu'elle a à faire,/enfin je prends l'exemple de Mam bon/mais par ce que j'ai toujours été en groupe avec elle, donc c'est pour ça que c'est. Mais si on/on lui dit pas ben la par exemple/pendant que je fais ça toi tu peux peut-être essayer de faire ça. Je ne lui ai pas dit c'est ça !. J'ai pas été command/je dis ben tu vois comme ça on gagne un peu de temps et du coup on finit un peu prêt à l'heure. Et Mam pas/sans problème quoi. Ben OK./Mais je pense que je l'aurais amené d'une autre manière, « tu ne peux pas aller faire ça ! ». Et ben ça ce serait mal passé. Et Mam et moi je m'entends super bien avec elle/et/et/il y a des gens comme ça et c'est vrai que ouais je vous dis on se rend compte il y il y a des gens qui vont peut-être être/qui sont faits plus pour commander. En atelier ça se voit direct. Il y a des gens qui ne prennent pas d'initiative qui attendent qu'on leur dise, et Mam des fois elle était dans cette optique là. Pas tout le temps, elle et pas du tout à attendre, pas du tout mais/elle ne prend pas l'initiative d'aller laver, alors qu'il y a plein de choses dans un bac ou il y a des choses comme ça. Des petits trucs. C'est des petits trucs. Mais peut-être parce qu'elle s'en fiche aussi parce qu'on est à l'école et qu'elle se dit peut-être que dans mon métier ça ne sera pas pareil mais/mais moi par contre j'ai l'impression de ça.</p> <p>(...)</p> <p>N : ben je sais pas on/on/on fait des trucs un peu/ben on décaille il y a il y a donc une façon de décailleir, on dé lactose, et après on sèche on sèche la grain. Et donc il y a des choses/il y a des choses dans ces procédés qui me plaît bien. On est on doit un peu/effriter un peu/enfin je sais qu'en stages on effritait on était bien en contact avec le fromage/et ça c'est aussi quelque chose que j'aime bien. C'est pas que j'aime bien pas passer sans arrêt mais/mais/mais j'aimais bien cette façon de faire et voilà. Ouais c'est la technologie. Et et même en (nom du fromage un) on a tout le temps les mains dans la cuve. Et on est obligé d'essayer d'apprécier c'est que, c'est un peu ce que je vous disais, le savoir-faire, quoi de, de de sentir quoi les choses. Et alors que vous voyez en (nom du fromage deux), qui est une fabrication qui me fait peur on n'a pas le droit de mettre un doigt dans la cuve. Et moi ça c'est/je n'y arrive pas quoi, ça me//bons yaourt c'est pas pareil c'est tout automatisé. On n'a pas besoin d'apprécier tout ça. C'est des pH, on voit un peu plus au pH aux acidité, c'est plus analytique. Et puis il y a aussi des tuyaux. Enfin on peut voir un peu comme ça. Mais après on peut le goûter aussi ça c'est/mais sur les fabrications comme ça de fromage et ben je me rends compte que en (fromage de) fait tellement/on voit que le lait enfin on n'a tellement le droit trop de/c'est très sensible aussi je le comprends hygiène, enfin hygiénique. Mais voilà c'est ça aussi peut-être qui fait que c'est pas un fromage qui m'attire. Ni une fabrication qui m'attire.</p> <p>(...)</p> <p>CH : est-ce qu'il est facile ou est-ce qu'il est pas facile alors en définitive ?</p> <p>N : non c'est vrai que c'est pas facile pour/ben pffffff/nous on est un peu formé quand même donc/donc/</p> <p>CH : qu'est-ce qu'est-ce qui est difficile, qu'est-ce qui serait difficile ?//Pour toi, dans ce métier ?</p> <p>N : ben la si je débarque tout de suite dans une entreprise, ce serait/c'est comme/en fait non c'est pas difficile. C'est de la logique finalement. C'est/c'est/c'est ouais on se rend compte que c'est de la logique. Maintenant voilà je dirais qu'après deux années, surtout on a fait quand même pas mal d'ateliers, les stages tout ça, je dirais pas que c'est difficile non. Non c'est pas le mot peut-être à employer./Y'a des rythmes qui seraient difficiles peut-être à suivre, à assumer. Parce que moi je vois cet été il y avait un rythme/là OK je dirais que c'est que c'était difficile mais plus physiquement que moralement finalement. Et/mais après non/c'est c'est peut-être pas un métier/mais mais moi dans dans dans le fait de comprendre entièrement/et ben moi il m'a fallu quand même faire/travailler là-dedans/vers les deux années pour bien le cibler quoi./Jour/et ça m'a ça m'a apporté ce que je voulais par rapport à ça.</p> <p>CH : à quoi tu le vois aujourd'hui que tu cibles mieux ?</p> <p>N: ben c'est plus facile d'en parler/et puis des fois la c'est quand même compliquée (rires) finalement sur certains trucs sur certains points. Mais/mais même dans mon entourage de l'expliquer, puis de/et puis de voir finalement que la filière lait/ben la c'est vrai qu'on vient de passer un truc sur la, en économie en filière/alors je veux dire que c'est c'est/c'est un ensemble et que il y a il y a des secteurs, il y a/on n'en parle/il y a plein de choses à dire. Et/SI secteur je les avant je les/un yaourt, une crème dessert pour moi c'était un yaourt quoi. Alors que finalement on se rend compte qu'il y a des, il y a plein plein plein de diversité et puis de différences quoi entre plein de choses. Enfin ils ont chacun leur secteur/donc finalement/voilà c'est c'est complexe là-dedans mais si après dans le métier vraiment de fromager, il y a de la logique, il y a du savoir-faire. On l'acquiert vraiment moi je trouve en atelier quoi.//</p> <p>CH : il faut réfléchir, pour, quand on est fromager ?</p> <p>N:////ben ben pffff/il faut/ben je vois ben j'ai deux exemples. Ici si je veux savoir comment je dois décailleir est/tout ouais je réfléchis un minimum, je fais les tests. Si je vois que c'est pas bon ben c'est pas bon. Un autre exemple en stage où on regardait à la montre. Et on réfléchissait pas du tout. On était des ouvriers quoi. Il y avait zéro savoir-faire. Pour moi ils ne m'ont rien transmis au niveau de la technologie, mais rien. Si je reprends un protocole de pâte molle, c'est bon je peux le coller là-bas ces bons il n'y a pas de problème. Enfin/parce que je faisais des pâtes molles./Et voilà/et/et ça c'était dû a encore une mauvaise ambiance équipe, une mauvaise/enfin/ouais et un mauvais climat et puis une dévalorisation de leur métier. On les prenait vraiment pour des ouvriers et voilà. Alors que c'est vrai que moi dans les copains ou je travaille, déjà c'est un statut de coopérative, elle a on se rend bien compte qu'il y a d'autres valeurs, il y a des différences. Et/et la je dirais que oui il faut réfléchir. Faut pas/c'est pas un plus un enfin/c'est vraiment/il y a des choses à comprendre, des circuits à comprendre, il y a des mécanismes, il y a a/il y a une logique de de ? / Ouais voilà quoi/. Voilà deux aspects comme ça. Et ici c'est pareil. Enfin il faut quand même comprendre le processus pour/Pis c'est de la logique finalement. On se rend compte à la fin de l'année que c'est un peu de la logique. Donc voilà.</p> <p>CH : et tu fais une différence entre l'entreprise où de tu étais et le fait que c'est des coops ou tu bosses plus classiquement ?</p>	<p>En stage comme lors du dernier entretien, elle souligne la difficulté physique, mais qui n'est pas insurmontable selon elle.</p> <p>Dans les entretiens suivant, elle parle à de nombreuses reprises du métier de fromager.</p> <p>En stage, ce qui la surprend, c'est le caractère routinier des actions des fromagers en fabrication et le peu de question qu'il se pose face à un problème. Pour elle, cela ne reflète pas le métier de fromager, dans lequel il devrait y avoir du savoir faire, mais davantage des postes d'ouvrier dans lesquels on applique un protocole standard : « <i>Ici si je veux savoir comment je dois décailleir est/tout ouais je réfléchis un minimum, je fais les tests. Si je fois que c'est pas bon ben c'est pas bon. Un autre exemple en stage où on regardait à la montre. Et on réfléchissait pas du tout. On était des ouvriers quoi. Il y avait zéro savoir-faire. Pour moi ils ne m'ont rien transmis au niveau de la technologie, mais rien. Si je reprends un protocole de pâte molle, c'est bon je peux le coller là-bas ces bons il n'y a pas de problème. </i>»</p> <p>« <i>Alors que c'est vrai que moi dans les copains ou je travaille, déjà c'est un statut de coopérative, elle a on se rend bien compte qu'il y a d'autres valeurs, il y a des différences. Et/et la je dirais que oui il faut réfléchir. Faut pas/c'est pas un plus un enfin/c'est vraiment/il y a des choses à comprendre, des circuits à comprendre, il y a des mécanismes, il y a/il y a une logique de de ? / Ouais voilà quoi/. Voilà deux aspects comme ça. Et ici c'est pareil. Enfin il faut quand même comprendre le processus pour/Pis c'est de la logique finalement. On se rend compte à la fin de l'année que c'est un peu de la logique. </i>Donc voilà. »</p> <p>A ce moment là, elle perçoit les variations dans les temps technologiques qu'appliquent ces employés à leur fabrication comme un manque de rigueur. Elle compare notamment à ce qu'elle a appris à l'atelier où ils ont des temps assez précis à respecter en fabrication de pâtes molles (ce qui est moins le cas dans d'autres fabrications comme les PPC ou PPNC).</p> <p>Elle leur reproche aussi une forme de manque de respect de leur produit lorsqu'il ne cherche pas à l'améliorer, ce qu'elle trouve « aberrant ».</p> <p>De même, en lien avec ce qu'elle a appris dans les TP de gestion de production, elle ne comprend pas qu'ils ne cherchent pas à optimiser leur fabrication et puissent mettre en route tout leur équipement pour produire seulement deux cuves.</p> <p>Le métier de fromager, c'est au contraire d'apporter une valeur ajoutée dans le produit à travers son savoir faire, sa capacité à « sentir les choses » - prendre des informations sur la situation – et à adapter sa technologie aux variations du lait : « <i>après dans le métier vraiment de fromager, il y a de la logique, il y a du savoir-faire. On l'acquiert vraiment moi je trouve en atelier quoi. </i>». C'est ce savoir faire que sa sœur, comme l'autre fromager de la coopérative ou Nal travaille, ont et qu'elle a le sentiment qu'il lui reste à acquérir à l'issue de son BTS.</p> <p>Mais les connaissances sont aussi importantes : « <i>approfondir encore les technologies, pas forcément une technologie, mais les technologies fromagères,/enfin c'est pour du par cœur mais c'est disons que c'est quand même un peu de/encore un peu la de la logique enfin./Mais c'est pour ça que je voulais continuer un peu en licences pour, pour acquérir un peu ses compétences la, de être un peu plus professionnel à ce niveau technologique, au niveau technologique. </i>»</p> <p>Le fromager doit chercher à améliorer son produit. C'est pour cela qu'elle regrette qu'au démarrage, les fromagers ne souhaite pas participer à un apprentissage de l'analyse sensorielle qu'elle met en place : « <i>un fromager ça aurait été pas mal par ce que il fabrique son fromage ça peut toujours être intéressant pour lui puis ben il est à même de corriger quoi s'il y a un problème. </i>»</p> <p>Pour elle, ces emplois reflètent aussi le respect du travail de chacun : le producteur confie son lait fromager qui va le transformer en essayant toujours de l'améliorer, de lui apporter de la valeur : « <i>je dirai à ce moment-là c'est de comprendre déjà la filière que on a des producteurs de lait qui nous livre un lait d'une certaine qualité/et que ce lait pour le prépare ou on le prépare pas à une fabrication/c'est-à-dire soit on le standardise soit on le prend au lait cru normal/que on apporte à ce lait pas mal d'éléments pour lui donner une certaine valeur et puis bon ben donc pour le transformer en fromage entre guillemets </i>». En sens inverse, en cas de problème, il va y avoir un dialogue entre le fromager et le producteur pour trouver l'origine des problèmes et tenter de les régler. De ce fait, ce n'est pas un métier isolé, mais en contact avec l'amont</p> <p>Ce sont ces valeurs qu'elle ne retrouve pas en stage lorsque les employés, comme les propriétaires ne semblent pas se préoccuper d'améliorer ce qu'ils font (ils mettent en place une analyse sensorielle sans envisager d'actions correctives ; ils ne cherchent pas l'origine des problèmes rencontrés en fabrication) : « <i>ben justement c'est c'est ça qui est un peu aberrant on peut pas le savoir. Parce qu'ils sont pas allés plus loin quoi. Moi je disais, parce que comme il y en a un qui est responsable un peu de fabrication, pour les analyses, puis (prendre des échantillons ?) Pour qu'on voit ce que c'est. Il fait « ben de toute façon si on fait une analyse de lundi on aura les résultats le vendredi »pfff comme ça donc moi ça m'avait un petit peu paru</i>». ;</p> <p>Il n'y a pas de valorisation du métier de fromager en stage</p> <p>Enfin, les différences qu'elle observe entre ce qu'elle connaît et l'entreprise de stage, elle les attribue au type d'entreprise : « <i>ici c'est une SARL. Moi j'ai l'habitude des coopératives. Et le et on il y a il y a les patrons et il y a l'équipe quoi. </i>». Il y aurait davantage de dialogue dans les coopératives.</p> <p>Elle observe aussi des différences dans la reconnaissance de ce métier en fonction des régions : « <i>à la coopérative laitière (nom d'un village) là où on fait de la tome, les cavistes c'est pareil ils n'ont pas une grosse/comment ?//une grosse, comment dire ?</i>Appréciation, une bonne appréciation de ce qu'ils font. Alors que moi je me rends compte ici que l'affinage c'est royal, c'est quelque chose qui est hyper important et bon quand on est technicien on s'en rend compte que c'est super important l'affinage. Donc c'est pour ça que je me rends compte qu'il y a des différences au niveau de ce métier ça dépend où on se situe ou alors dans quelle/branche on est. » Il n'y a pas de reconnaissance du métier, comme dans l'entreprise où elle a fait son stage : « <i>personne ne valorise le travail qu'ils font eux, le métier de fromager là-bas c'est un métier vraiment ouvrier. </i>»</p> <p>Nal souligne l'importance du travail d'équipe. C'est ce qu'elle retient des séances à l'atelier mais aussi du stage. Chacun doit pouvoir réaliser même les tâches les moins intéressantes. Parfois, il faut savoir être diplomate pour dire les choses.</p> <p>Ce qui évolue entre la première et la deuxième année, c'est la place que Nal fait aux connaissances dans les actions des professionnelles.</p>

		Extrait d'entretien	Commentaires
Représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire (suite)	3ème entretien (suite)	<p>N : ouais parce que c'est ce que je connais de mieux et puis on est dans des régions avec des produits/de qualité/sous signe de qualité AOC. Donc c'est pour ça que derrière il y a des/c'est comme ici il y a des maîtres affineurs/c'est vrai que ça fait wahouh ! Là-bas/le caviste c'est un un gars/enfin pour lui il va enfin/il fait un métier/sous métier pour lui. Caviste c'est nul. C'est pour ça que la je me/bons moi je veux dire que là où je travaille à la coopérative/pas à la coopérative/enfin à la coopérative de (nom d'une ville) ça va mieux/mais à la coopérative laitière (nom d'un village) là où on fait de la tome, les cavistes c'est pareil ils n'ont pas une grosse/comment ?/une grosse, comment dire ?/Appréciation, une bonne appréciation de ce qu'ils font. Alors que moi je me rends compte ici que l'affinage c'est royal, c'est quelque chose qui est hyper important et bon quand on est technicien on s'en rend compte que c'est super important l'affinage. Donc c'est pour ça que je me rends compte qu'il y a des différences au niveau de ce métier ça dépend où on se situe ou alors dans quelle/branche on est.</p> <p>CH : et dans tous les professionnels auquel tu peux penser là, ici ou dans ton stage, ou dans ce que tu connais ailleurs, il y en a qui sont, que tu admires particulièrement et à qui tu aimerais ressembler ?</p> <p>N ://je ne me suis jamais posé la question//non moi mon but/mon but non/j'ai personnes que j'idole vraiment/mais ce serait de/ouais de deux ben d'approfondir encore les technologies, pas forcément une technologie, mais les technologies fromagères,/enfin c'est pas du par cœur mais c'est disons que c'est quand même un peu de/encore un peu la de la logique enfin./Mais c'est pour ça que je voulais continuer un peu en licences pour, pour acquérir un peu ses compétences la, de être un peu plus professionnel à ce niveau technologique, au niveau technologique. Est/mais non je n'idole pas forcément des postes</p> <p>CH : les personnes enfin je veux dire</p> <p>N : non même des, même de personnes/enfin c'est vrai que je travaillais avec quelqu'un de très ancien enfin un ancien de/ben qui a été à l'école avec M. (nom du prof de GI) qui est à l'école ici. Et donc qui est responsable de la coopérative de (nom d'une ville). Et bon qui est, qui est compétent dans son métier, enfin il va partir à la retraite, il faudra trois personnes pour le remplacer tellement il est. Alors par contre il est très intelligent tout est vraiment c'est quelqu'un qui connaît tout sur tout sur la coopérative et puis sur son fonctionnement, finalement il a tout compris enfin on se dit/et puis il se projette dans l'avenir, il arrive à voir les solutions qui pourraient/même quand il y a eu des problèmes de crise ou quoi, il a su bien gérer sa coopérative. Même si ce n'est pas le président parce que c'est aussi en gestion directe mais, c'est quand même le directeur, enfin sous-directeur quoi disons. Est donc là ouais je me dis/par compte c'est vrai qu'il a zéro culture, zéro sur la technologie à proprement dit. Et zéro culture/et puis il est déjà vraiment pas habile de ses mains. Il le dit. Il est pas capable, il serait incapable de faire du fromage, c'est un Monsieur voilà mais qui est quand même/ben compétent dans dans des stratégies disons plus. Ça c'est c'est intéressant de travailler avec quelqu'un comme ça. Et de voir comme il en parle surtout. Mais je serais incapable de de faire ce qu'il fait. Ben il a une/ une approche/enfin pas maintenant du moins. Donc mais on voit comme quoi/enfin avec les années aussi ce qu'il est devenu. Enfin il disait « moi je suis arrivé ici je n'y connaissais rien ». Alors c'est marrant de voir à 50 ou 60 ans ce qu'il est capable de, au niveau stratégique quoi disons, de faire. Mais c'est quelqu'un qui a travaillé dans le (nom d'un fromage) pendant 30 ans est toujours qui, qui serait incapable de voir et encore de connaître le process. Voyez c'est, c'est tellement paradoxal.//Alors que moi j'aimerais mieux arriver à faire les liens quoi, technologie/voilà.</p> <p>CH : et sur le côté technologique, il y a il y a des gens que tu admires particulièrement ou donc tu sens proche ? Par ce qu'il maîtrise ça ?</p> <p>N : ben à la limite, à la limite ben/ben je pourrais peut-être dire ma sœur par ce que enfin elle est, elle a repris le poste de fromager à la coopérative ou on a toujours travaillé, elle aussi elle travaillait là-bas. Elle/et elle m'impressionne dans sa manière de/ de de ce/ben de/c'est vrai que dans les grandes industries, nous ici c'est le lait qui, c'est le lait qui se se colle à la technologie quoi. Alors que dans les petites coopérative ou on est nous, c'est plutôt la technologie qui va se caler en fonction du lait qu'on a. Est elle a/ben elle a mon âge mais/elle a une faculté de d'arriver à voir à s'adapter facilement et avoir ben non là non on a un lait, va falloir plus le chauffer enfin/ben c'est que du savoir-faire-là à la limite est est ça c'est quelque chose que j'admire quoi. Cette faculté à pouvoir, à se dire ben j'espère pouvoir y arriver aussi. Elle a fait le BTS lait tout simplement elle a tout de suite eu ce poste. Et ben moi ça ça me, la je me dis/ben c'est vachement bien. Enfin bon c'est peut-être parce que c'est ma sœur mais non mais je/bons le fromager qui avec c'est pareils quand il m'en parle « non on ne va peut-être pas faire la crème tout de suite »/enfin/il arrive/ils arrivent à sentir ses des choses que je suis incapable de faire je pense pour le moment. Après bon ben c'est sur l'il y ait tous les jours, je pense qu'il y a ça aussi mais quand même d'être des gens quand même qui sont qui ont ça quoi. Donc à la limite je pourrais dire ça. Mais il n'y a quand même personnes que j'idole que je/je/voilà.</p> <p>(...)</p> <p>il y a la laiterie de (lieu où elle a fait son stage) qui m'a, là où j'ai fait mon stage qui m'a rappelé pour savoir si je voulais travailler là par contre c'était hors de question.</p> <p>CH : ah bon ?</p> <p>N : ouais. À ouais non non.</p> <p>CH : par rapport à ?</p> <p>N : par rapport à tout. Par rapport à le faite qu'on n'est pas valorisé dans ce qu'on fait, personne ne valorise le travail qu'ils font eux, le métier de fromager là-bas c'est un métier vraiment ouvrier. Il le voit et dans cette image la eux et du coup c'est ce qui transparait voilà./Y'a il y a il y a une mauvaise ambiance. Il y a des mauvais patrons, il dirige mal leur entreprise. Il n'y a rien qui est valorisant et moi je déteste cette ambiance là. Je n'ai pas envie de travailler dans une ambiance pareille et puis/ouais non et puis il y a une mauvaise gestion, une très mauvaise gestion de cette entreprise quoi. Je n'ai jamais vu ça moi./Voilà quoi.//Ben j'ai pas du tout aimé c'était fait patron, et ouvrier quoi. J'ai pas aimé.//Donc voilà/donc la pour eux ce sera non.</p> <p>(...)</p> <p>N : aujourd'hui/non. Enfin franchement je ne sais pas. Et puis je demande partout moi ce qui vient, enfin que ce soit, il y en a c'est vrai qui ne voudrait pas travailler dans la fabrication en tant que tel, ça ne me pose aucun problème. J'aimerais autant travailler dans la fabrication fabrication que, c'est sur que j'aimerais mieux être, je ne me lancerai pas en fermière par exemple tout de suite. J'aimerais mieux acquérir des connaissances ou de compétence technique, enfin ouais ailleurs quoi. Enfin dans des structures déjà un peu calées. Voilà quoi/</p> <p>CH : mais tu à de préférence quand même ?</p> <p>N : euh/ouais fff/ euh //ouais pas forcément en quali enfin j'aimerais pas qu'on me donne un poste qualité, très qualité quoi. Par ce que j'ai tellement de souvenirs d'Anabiotech qualité mais/ouais donc j'aimerais plus être sur un atelier de production, être en production.//Si jamais voilà/</p> <p>CH : si jamais tu dois travailler.</p> <p>N : ouais./Donc voilà/</p> <p>CH : donc ça c'est pour l'an prochain. Donc tu envisages ça. Et alors après, comment tu vois les choses ?</p> <p>N : à ben après, je vous le dis je ne sais pas. Je ne sais pas il y a plein de, il y a plein plein plein de choses. C'est ça dépend, il y a tout qui rentre en jeu, la vie personnelle. Donc si si je reste à/c'est vrai que je les attache quand même dans certains endroits donc/c'est vrai qu'en zone (nom d'un fromage pâte pressé cuite)//c'est vrai que ce serait l'idéal quoi à la limite./Et à (nom du syndicat du fromage) c'est ça qui me plaît beaucoup c'est que/on balaye/ben/on balaye pas mal de/on est autant avec les/on peut autant faire des suivis chez les producteurs que et discuté/moi c'est ça que j'aime bien discuter avec eux, de ce qu'ils en pensent, de ce que nous on leur apporte, des conseils ça va pas/moi c'est ça que j'aimais bien. On fait des suivis de fabrication, donc on va sur les ateliers de production et d'affinage/donc/moi c'est ça qui me plaisait. Et après on fait des analyses/c'est vraiment un service moi qui/je sens que je j'ai quand même plus de/de/de force/enfin je ne sais pas moi dire/d'envie quoi d'aller dans ce genre de choses là ce genre de métier-là./De conseil mais de aussi de/parce que je suis aussi attaché à ce milieu agricole quoi en fait, par rapport au métier de mon père. Et de me servir de ces connaissances là quoi. Parce qu'elles me plaisent hein aussi, c'est pas/mais bon je pense que je serai plus attiré par ses métiers-là disons. Et aussi un métier où il y a quand même une histoire fromagère quoi. C'est ce que je raconte depuis tout à l'heure que moi que là-bas en bas à (nom d'une ville), où j'ai fait mon stage, il n'y a aucune histoire fromagère, de ses fromages. Il y a rien. Et moi ça ça me dérange. Moi c'est vrai que des produits sous forme de qualité c'est facile, c'est vrai c'est facile à vendre finalement mais/mais il y a quand même tout cet aspect la cahier des charges, toutes ces/que j'aime quand même que j'aime bien. Et après en (non d'un fromage) ce que je me dis c'est vrai il y a un il y a des/il y a pas grand monde dans cette petite, c'est une petite zone compétent qui qui connaît la fabrication, qui connaît vraiment ce que c'est que métier d'agriculteur, et qui pourrait faire le lien. Et je me dis que la je serais peut-être à même de, à même d'aller dans ce genre de poste là./Parce que moi je me sens d'y aller. Et que que je traîne depuis beaucoup de temps un peu là-bas. Et puis que voilà/et je suis en lien avec des gens et finalement on se rend compte que finalement les liens, ça apporte beaucoup quoi. Beaucoup/moi j'ai beaucoup appris là-dessus quoi en fait. C'est pour ça.</p> <p>(...)</p> <p>CH et puis la deuxième chose tu m'as dit que je ne sais plus comment tu l'as dit mais ma question ce sera comment tu vois la place de ton métier dans tout le reste, de ta, de ta vie, est-ce que ça doit occuper toute ta vie ou est-ce que... ?</p> <p>N : à ouais. Moi j'aime assez/ouais/je crois que depuis tout le temps en fait bon/ouais je crois que c'est un métier que j'aime vraiment qui/c'est c'est pas je rentre chez moi le week-end je ne m'en soucie plus ?penser ?. j'ai l'impression. J'aimerais quoi. Parce que en fait ça me/je je ça me passionne de voir tout ces/enfin/enfin ça me passionne quoi. Mais surtout je vous dis dans ces aspects qualité là. Dans ces fromages. Enfin j'ai que cet exemple-là parce que c'est vrai que j'y ai travaillé, mais/et puis que c'est vrai que chez moi c'est/on n'en parle tout le temps quoi. Enfin j'ai été élevé enfin c'est vrai que ça m'a conditionné. Je pense par rapport à d'autres gens dans la classe, on le voit quoi. Même par exemple quand j'essaie ce truc innovation, tout le monde s'est foutu de, enfin gentiment, parce que voilà vous y étiez quoi. Mais c'est/je sais pas, je me sens là-dedans et moi j'aimerais un métier ouais qui me passionne, et ça ça me passionne justement. D'être en interaction vraiment avec l'interprofession quoi en fait c'est ça.</p>	<p>A la fin elle dit que ce métier « <i>c'est un mélange de quand même de beaucoup de matières</i> »</p> <p>La formation change de place : à l'issue elle dit « on est formé quand même », ce qui rend le métier moins difficile.</p> <p>Nal montre clairement comment sa représentation du travail visé par la formation s'appuie sur les situations qu'elle a vécues à l'atelier et en stage.</p> <p>Ce stage lui permet aussi de découvrir le manque de connaissances de certains professionnels, lorsqu'ils ne peuvent pas répondre à ses questions : « <i>Donc c'est des gens, c'est une équipe super sympa vraiment bien. Mais qui qui ont qui sont dans une routine quoi en fait. Inscrit, ils font leur travail c'est vraiment entré dans une routine et il se pose plus beaucoup de questions sur ce qu'ils font forcément quoi. Donc moins j'arrive avec mes questions un peu d'écolière et tout ça et c'est vrai qu'ils ont du mal il bloque un petit peu pour répondre à certaines choses. Moi il y a des trucs que je trouvais aberrants quoi quand ils décaillent</i> ». Il semble alors qu'elle établit un lien entre ce manque de connaissances et la routine dans laquelle ils se trouvent enfermés.</p> <p>Ce métier n'est pas facile sur le plan physique, notamment parce qu'il faut prendre le rythme, ce que lui a montré son stage : « <i>Parce que moi je vois cet été il y avait un rythme/là OK je dirais que c'est que c'était difficile mais plus physiquement que moralement finalement</i> »</p> <p>Pour elle, les professionnels rencontrés en stage ne correspondent pas à des technicien mais à des « ouvrier » qui applique un protocole, qui pourrait être n'importe quel protocole sans lien particulier avec l'endroit où il est utilisé, sans histoire : « <i>On était des ouvriers quoi. Il y avait zéro savoir-faire. Pour moi ils ne m'ont rien transmis au niveau de la technologie, mais rien. Si je reprends un protocole de pâte molle je peux</i> »</p> <p>Beaucoup des professionnels qu'elle a rencontré lors de ses emplois extrascolaires, ou en stage, ou encore sa sœur, servent de référence, pas dans le sens où ils seraient des modèles auxquels elle s'identifierait, mais en ce qu'il lui donne des repère quant à</p> <p>- ce qu'elle veut ou ne veut pas faire : « <i>je travaillais avec quelqu'un de très ancien enfin un ancien (...)</i> Alors c'est marrant de voir à 50 ou 60 ans ce qu'il est capable de, au niveau stratégique quoi disons, de faire. Mais c'est quelqu'un qui a travaillé dans le (nom d'un fromage) pendant 30 ans est toujours qui, qui serait incapable de voir et encore de connaître le process. Voyez c'est, c'est tellement paradoxal.//Alors que moi j'aimerais mieux arriver à faire les liens quoi, technologie/voilà ».</p> <p>- ce qu'elle sait ou ce qu'elle a encore à apprendre : « <i>ma sœur (...)</i> elle m'impressionne dans sa manière de/ (...) /ben elle a mon âge mais/elle a une faculté de d'arriver à voir à s'adapter facilement et avoir ben non là non on a un lait, va falloir plus le chauffer enfin/ben c'est que du savoir-faire-là à la limite est est ça c'est quelque chose que j'admire quoi. Cette faculté à pouvoir, à se dire ben j'espère pouvoir y arriver aussi. ».</p> <p>Mais cela n'est pas propre à sa sœur car elle le retrouve chez l'autre fromager de la coopérative : « <i>bon le fromager qui avec c'est pareil quand il m'en parle « non on ne va peut-être pas faire la crème tout de suite »/enfin/il arrive/ils arrivent à sentir ses des choses que je suis incapable de faire je pense pour le moment. (...) Mais il n'y a quand même personnes que j'idole.</i> »</p> <p>L'emploi que vise Nal est d'ailleurs un emploi à l'interface entre les producteurs et les transformateurs, à l'image de la situation familiale : producteur laitier qui livre dans une coopérative, participe à la coopérative / transformant une part de son quota : « <i>Donc voilà donc c'est un peu ce qui me passionne quoi tout ça quoi./Bien rester au niveau de l'agriculture des vaches tout ça./Et en même temps avoir un bon lien avec le produit quoi. Ce serait bien en de je pense.</i> » (ent 1) ; « <i>peut être un peu médiateur je ne sais pas comment expliquer mais entre de/entre les entre les paysans et/et ben le coopérative</i> » ; elle conserve le lien ave le métier de son père : « <i>On fait des suivis de fabrication, donc on va sur les ateliers de production et d'affinage/donc/moi c'est ça qui me plaisait. Et après on fait des analyses/c'est vraiment un service moi qui/je sens que je j'ai quand même plus de/de/de force/enfin je ne sais pas moi dire/d'envie quoi d'aller dans ce genre de choses là ce genre de métier-là./De conseil mais de aussi de/parce que je suis aussi attaché à ce milieu agricole quoi en fait, par rapport au métier de mon père. Et de me servir de ces connaissances là quoi.</i> »</p> <p>Ce qui l'intéresse aussi dans ce métier de technicien conseil, c'est la possibilité d'utiliser les connaissances en technologie qu'elle a acquises en BTS : « <i>Et de me servir de ces connaissances là quoi. Parce qu'elles me plaisent hein aussi, c'est pas/mais bon je pense que je serai plus attiré par ses métiers-là disons.</i> »</p> <p>Ce métier, il s'inscrit en ligne directe dans son itinéraire. Et il la passionne : « <i>Enfin j'ai été élevé enfin c'est vrai que ça m'a conditionné. Je pense par rapport à d'autres gens dans la classe, on le voit quoi. (...). Mais c'est/je sais pas, je me sens là-dedans et moi j'aimerais un métier ouais qui me passionne, et ça ça me passionne justement. D'être en interaction vraiment avec l'interprofession quoi en fait c'est ça.</i> »</p>

Annexe A.4.II.2.

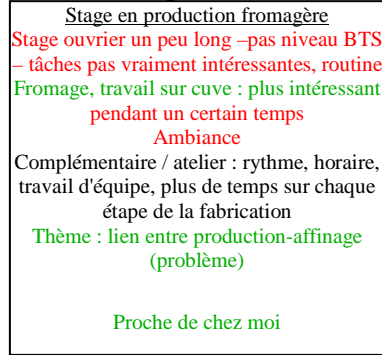
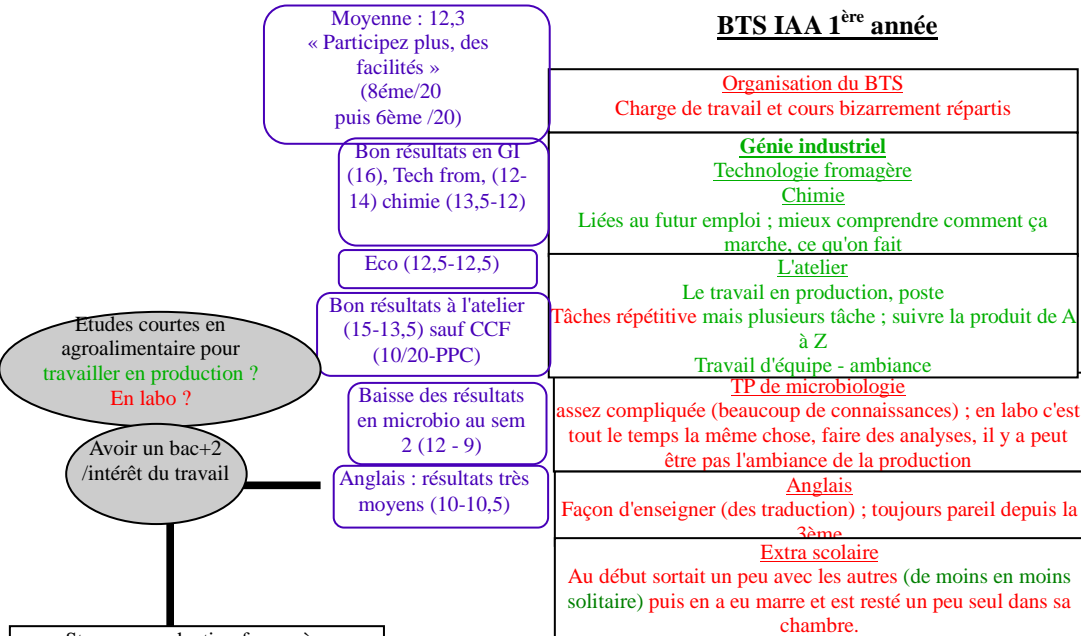
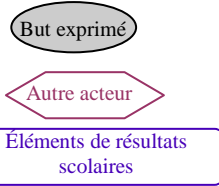
Le cas de Ang

L'a-mobilisation : quand un itinéraire de toute une vie ne se constitue pas pendant le BTS

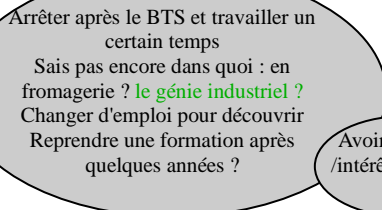
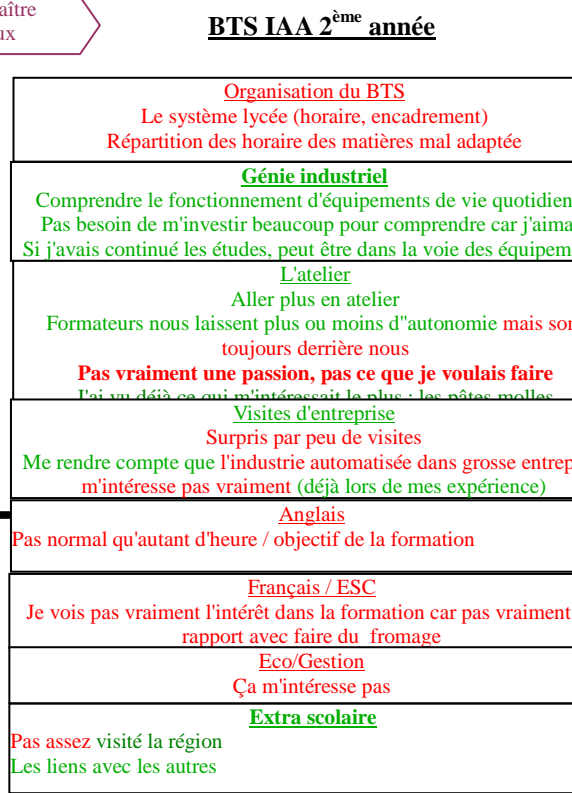
1. Annexe A4II.2.1. : Itinéraire de Ang

Je ne suis pas sûr de..., je ne sais pas vraiment ce que je veux faire
Découvrir mes centres d'intérêt

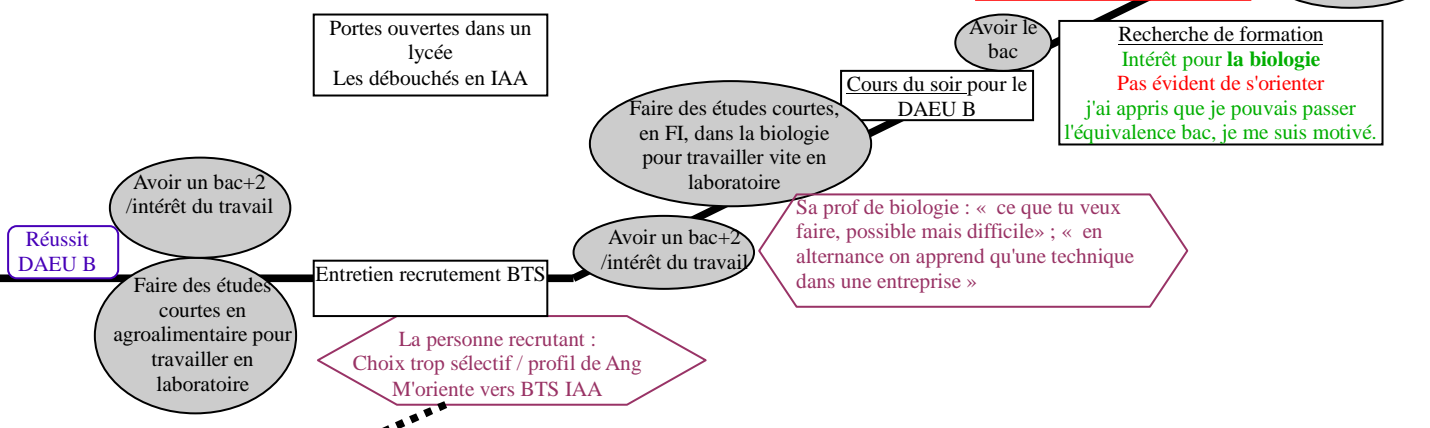
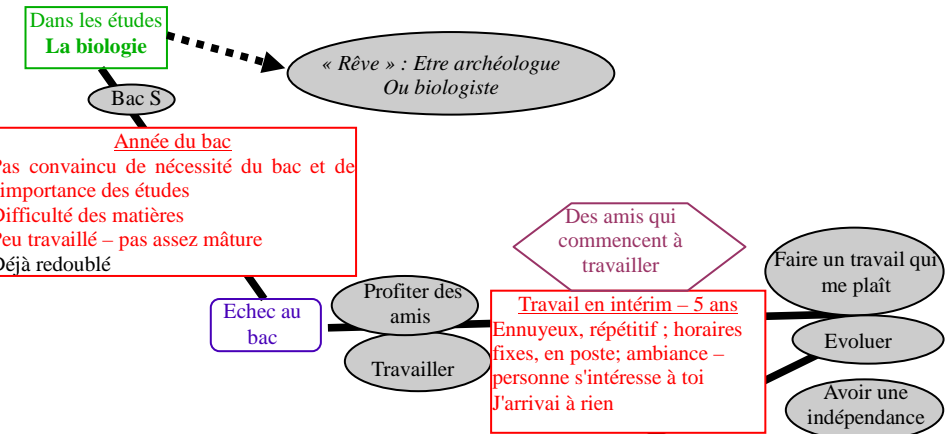
Situations ou dimension de la situation associée à un ressenti positif
Situations ou dimension de la situation évoquées associée à un ressenti neutre ou sans ressenti exprimé
Situations évoquées ou dimension de la situation associée avec ressenti négatif



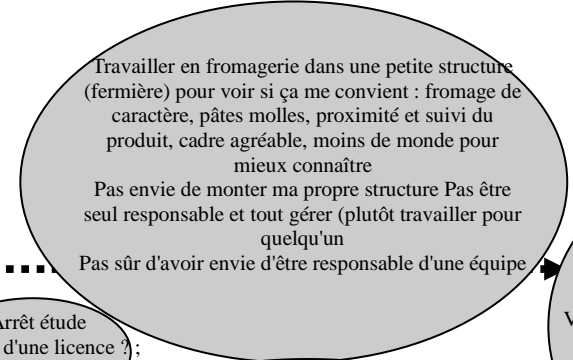
Le contremaître irrespectueux



Rapport de stage : 14



Travailler vite en laboratoire



Essayer de découvrir mes centres d'intérêt, voir par quoi je pourrais être le plus intéressé :
Voir comment ça se passe dans l'emploi et après je m'imagine plus bouger pour découvrir d'autres types de produits, région, pays
Acquérir de nouvelles connaissances

2. Annexe A4II.2.2. Schéma des tensions apparaissant dans l'activité de Ang au fil des situations rencontrées

En vert : élément associé à un ressenti positif ; en rouge élément associé à un ressenti négatif.

Situations		Lycée/Bac	Travail en intérim	DEAU / BTS 1A	Stage	BTS 2A	Après le BTS
Domaine scolaire	But			Veut un diplôme bac+2		Veut un diplôme bac+2	
	Objets	Ne voit pas l'utilité du diplôme et études (bac) Intérêt particulier pour une matières (biologie)	Comprend l'intérêt du Diplôme mais veut des études courtes (: monde scolaire)	Intérêt pour les matières utiles / métier pour comprendre (biologie, GI / anglais/LV) Etudes courtes		Matières utiles pour sa vie (GI) Matières utiles ou non / métier pour comprendre (GI, visite d'entreprises / anglais, LV, ESC)	Ne voit pas l'utilité d'un diplôme bac+3 (utilité licence)
	Actions			Charge de travail augmente (répartition) Dans certaines matières c'est tout le temps la même chose (Analyses en TP microbio) Apprécie l'Atelier (plusieurs tâches, suivre le produit)		Pas vraiment beaucoup travaillé	
	Conditions			Pointe l'organisation des enseignements (répartition dans le temps) et la façon d'enseigner(anglais)		Système lycée (horaires, absences...) Organisation des enseignements (répartition) Atelier (nous laissent de l'autonomie)	
	Autres acteurs					Regrette d'être rester trop seul dans sa chambre en 1ère année A apprécier les sorties, promenades dans la région avec les autres en deuxième année	Souhaite conserver les lien construits avec certaines personnes
	Ressources propres	difficulté des matières (scientifiques)	Il se dit pas vraiment sûr de ces capacités pour reprendre une formation	Pas vraiment compliqué Permet de mieux comprendre le process, les procédés, ce qu'on fait (Atelier ; GI, techno from, chimie) Peu d'évolution (anglais)	Si j'ai pas posé de question en stage c'est parce que je savais les choses à partir de l'école. Rien de difficile	Je pensais que j'allais avoir plus de difficulté. J'aurai pu travailler plus pour progresser davantage. Progressivement avec les enseignements théoriques, nous aident à comprendre. On comprend mieux ce qu'on fait en atelier.	Je me sens capable d'avoir une licence
Domaine professionnel	But	Travailler pour avoir un peu d'argent	Travailler pour avoir un peu d'argent	Avoir un travail intéressant	Avoir un travail intéressant	Avoir un travail intéressant	Chercher un travail intéressant Avoir une indépendance financière
	Objets			Production (suis le produit)		Le produit (fromage) me passionne pas vraiment	Pâte molle : ce que je préférerais faire à l'atelier car c'est là que les tâches sont les plus nombreuses (et comme ce sont des produits diversifiés, fabriqués, dans toute la France → permet de bouger dans toute la France car débouchés nombreux, tout en évitant la routine dans le travail du fait de la diversité des produits fabriqués ?) Allez voir d'autres produits (glace, chocolat) – découvrir mes centres d'intérêts
	Actions		Le travail est ennuyeux, répétitif	Production (répétitif ; mais plusieurs tâches et suivre le produit) Labo (tout le tps la même chose, tout le temps des analyses)	Routine, répétitive Pas intéressante Pas forcément au niveau BTS Fromager c'est plus intéressant, mais un certain temps ; Lui a permis de voir qu'il ne sait pas s'il travaillera en fromagerie.	Pas ce que je voulais faire Pas une passion	
	Conditions		N'apprécie pas les horaires, postes fixes...		Ce qui l'intéresse dans l'agro-alimentaire c'est que c'est un secteur vaste qui permet d'accéder à des emplois différents, au niveau des produits fabriqués	Industries automatisée m'intéressent pas (la cadre, les bruits, tout le personnel, les tâches qu'on peut faire sans se poser de questions – cf. visite d'entreprises)	Travailler en poste en industrie + cadre de travail Essayer une Petite structure (proximité du produit et suivi) pour voir si ça correspond à ce que j'attends Difficile (nombreuses heures, travailler le week-end)
	Autres acteurs		Ambiance mauvaise dans les entreprises (en partie lié au statut intérimaire)	Se questionne sur le Labo (ambiance) Attiré par Production (ambiance)	Ambiance en production dans l'entreprise de stage	Dans une grosse entreprise de 200 personnes au final on connaît qu'un petit nombre de personnes	Moins de monde pour mieux se connaître
	Ressources propres		N'évolue pas		Evolution (complémentarité / atelier) rythme, horaire, travail d'équipe, plus de temps sur chaque étape de la fabrication		Acquérir de nouvelles connaissances en travaillant dans des entreprises différentes

3. Annexe A4II.2.3. – Ang – Situations de mobilisation ou de démobilisation

3.1. Tableau A4II.2.3.a : Synthèse des éléments des différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Ang et lien avec les processus de mobilisation dans ces situations

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Les ateliers	AI	Le but est d'apprendre en étant progressivement mis en autonomie. Du coup, le manque d'autonomie ou le sentiment de ne pas apprendre (lors des permanences, ou quand il va en affinage juste avant l'EPI ou retourne en yaourt alors qu'il était en laboratoire pour sa seule semaine) l'amène à remettre en question l'intérêt des situations correspondantes.	<p>Elle lui permet de se faire une idée des emplois possibles, de ceux qui l'intéresse.</p> <p>Ang espère en première année que le lien avec les contenus abordés en classe vont se faire. Il nous dit avoir du mal à faire les liens avec le contenu des enseignements de cours. Il dit que les enseignements théoriques – ce que je comprends comme : les explications des formateurs à l'atelier- l'aide progressivement à comprendre ce qu'il fait à l'atelier (et non ce qui se passe au niveau de la transformation).</p> <p>Au laboratoire, ce qui le gêne, c'est la somme importante de connaissances à avoir en microbiologie en particulier.</p> <p>En deuxième année, il est rapidement à cours d'explications face aux questions sur les processus ou les liens procédés processus. Il est attentif aux explication données par l'enseignante et tente de répondre aux question qu'elle leur adresse. Pour autant, il ne prend que très rarement des notes lors des explications données au cours de la fabrication. Lors des séances en salle de classe, il note ce que la formatrice inscrit au tableau et peu de choses sur les explications qu'elle ajoute.</p> <p>Il nous dit aussi qu'il pose davantage de questions à la formatrice, ce que montrent nos observations. Ces questions concernent cependant presque exclusivement les opérations à réaliser ou le procédé (paramètres...).</p> <p>Il semble que ce qu'il apprécie de connaître mieux, ce sont les tâches à réaliser, le procédé. C'est cela qu'il apprend sur l'atelier. La connaissance des processus sous-jacents (la théorie vues en cours ou lors des explications de la formatrice) n'apparaissent pas décisifs dans son intérêts.</p>	<p>L'observation montre qu'il est très actif durant ces situation. Lors des premières séances, il fait ce qu'on lui dit de faire.</p> <p>Cependant, après une année, il est capable d'anticiper les actions à réaliser sans l'intervention de la formatrice. Pour autant, on ne le voit pas prendre d'initiatives particulière. Il apprécie le fait d'avoir différentes tâches à réaliser dans les ateliers de production, alors que, pour lui, ce n'est pas le cas au laboratoire.</p> <p>Même en fin de deuxième année, dans certains ateliers, il a l'impression d'avoir moins d'autonomie car l'enseignante veut tout vérifier, et il trouve que ce n'est pas favorable aux apprentissages et que du coup il se sent moins considéré et moins prêt. Le fait qu'on ne lui donne pas vraiment de responsabilité, car il y a toujours quelqu'un derrière lui pour vérifier, ne le gêne pas vraiment, car il n'aime pas avoir des responsabilité. Toutefois, il ressent qu'on lui laisse davantage d'autonomie en deuxième année.</p> <p>En fin de première année, suite à ce qu'il a vu sur l'atelier, il trouve que les tâches en laboratoire sont répétitives, qu'il y a beaucoup de connaissances à avoirs (en microbiologie). En production où il y a davantage de tâches différentes et que l'on peut suivre le produit de A à Z.</p> <p>En deuxième année, Deux atelier l'intéressent moins : PPC et Yaourt. Il préfère l'atelier Pâtes molles parce qu'il y a plus de tâches différentes à réaliser. Il apprécie en particulier les actions de transformation en cuve, où il y a des actions (décailler, vérifier), des prises d'information (la fermeté, le temps de prise) et que l'on voit le résultat de son action (le lait se transformer). Il apprécie moins le nettoyage (dès le début du BTS) ou encore l'affinage.</p> <p>EN définitive, ce qui l'intéresse ici, c'est de faire pour apprendre à faire, ce que confirme son intérêt privilégié pour des ateliers où il y a davantage de tâches différentes à réaliser. Et pour apprendre à faire, le mieux c'est de passer le plus de temps possible sur les ateliers, réaliser les opérations par soi-même et de partager l'expérience de ceux qui les réalisent (les professionnels). Il aurait donc aimé davantage de séance sur les ateliers pour se sentir plus prêt.</p>	<p>Ce qui semble important, c'est qu'il ait le sentiment d'apprendre quelque chose. En effet, à deux reprise, il manifeste son mécontentement face aux séance de permanence sur les atelier (vacances et samedi matin) où il n'a pas l'impression d'apprendre. On le voit aussi râler quand la formatrice veut l'envoyer aux yaourt alors qu'il est au laboratoire et que c'est sa seule semaine de l'année au labo. Enfin, il n'apprécie pas que même en deuxième année, certain formateur continue de leur dire ce qu'ils doivent faire et de tout vérifier, car pour lui cela est moins bien pour apprendre : « on retient moins bien que le fait de faire soi-même ».</p>	<p>Cela est confirmé par des résultats qui sont bon en première année lorsque l'évaluation porte essentiellement sur le comportement lors des fabrication et des évaluations qui concernent le procédé et le rôle global de quelques étapes. Mais il diminue dès le CCF de fin de première année et lors de la deuxième année et à l'EPI, lorsqu'il s'agit davantage de raisonner l'action. Il apprécie le produit Pâte molle en lui-même</p>	<p>De plus, ce qu'il apprécie c'est l'ambiance de travail en équipe, à plusieurs en production, ce qui serait moins le cas en laboratoire.</p> <p>Les formatrices : l'autonomie qu'elles laissent et les explications qu'elles donnent. Après deux ans, il attend davantage d'autonomie. Il regrette aussi les jugement rapides « au bout de deux ans vous ne savez toujours pas faire », alors que selon lui c'est souvent du fait d'un oubli.</p>
Le génie industriel La physique appliquée	Cours : AI TP :		<p>Dès le démarrage de la formation et après seulement quelques heures d'enseignement, Ang nous dit que le Génie industriel est ce qui l'intéresse le plus au niveau des enseignement. Cet intérêt se maintiendra durant les deux années de la formation (il en parle à chacun des 3 entretiens) et semble confirmé dans les observation de Ang lors des séances d'enseignement (il paraît attentifs aux explication, répond à certaines questions...). Lors du dernier entretien, il dira d'ailleurs que s'il avait continué ses études, une orientation vers une formation sur les équipements l'aurait intéressé.</p> <p>Son intérêt se porte sur le principe de fonctionnement des matériels (pompes, réfrigérateur...).</p> <p>Ce qui semble l'intéresser c'est aussi que cette discipline concerne un grand nombre de domaines d'activité ainsi que des objets quotidiens, et ne se limite pas à la fromagerie.</p> <p>Notons que l'intérêt réside dans la compréhension du fonctionnement et non dans une perspective d'utilisation des matériel.</p>			<p>Durant les 3 premier semestre, les résultats sont très bons en GI. Il dit d'ailleurs qu'étant donné son intérêt, il n'avait pas besoin de beaucoup travailler pour avoir de bon résultats. Au dernier semestre ses résultats son moins bons (en lien avec les travaux pratiques ? Ou la thématique : traitement de l'air ?)</p>	

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Génie alimentaire / Technologie laitière	Cours : AN TP :		Il est significatif que Ang ne parle que très peu des enseignements de technologie fromagère lors des 3 entretiens. Dès le démarrage de la formation, après quelques heures de cours, elle fait partie des matières jugées « un peu intéressante » (niveau 2 sur une échelle de 4). Pourtant, lors des entretiens, il reconnaît qu'elle présente un certain intérêt et une grande importance pour être capable de gérer une fabrication. Cette matière lui permet de mieux comprendre le procédé, les mécanismes de la transformation du lait et elle est relié au futur emploi qu'il pourrait occuper – mais pas forcément pour agir. Cela est confirmé par nos observations. Lors des séances les quelques traces que nous avons montre qu'il est attentif, même s'il dit que ça va trop vite et qu'il ne « capte rien » . Lors des travaux pratiques il est actif (réalise certaines tâches), se fait expliquer par d'autres élèves le fonctionnement de certains matériels. Il est attentif aux explications de l'enseignant sur la pasteurisateur (on retrouve son intérêt pour le matériel). Les échanges que j'ai avec lui montrent qu'il s'intéresse aussi aux mécanismes de la transformation et aux facteurs qui les influencent. Il regrette qu'elle soit trop centrée sur le fromage et n'aborde pas d'autres produits laitiers. Or le fromage, ce n'est pas une passion pour Ang.			Cela se traduit par des résultats correctes tout au long des 2 années en cours comme en TP (entre 11 et 14 – 14)	
La microbiologie	Cours : TP :		La microbiologie fait partie des matières jugées les plus intéressantes à son entrée en BTS, en lien avec son intérêt général pour la biologie et un futur emploi de laboratoire. Pourtant, il n'en reparlera plus lors des 3 entretiens, sauf lorsqu'il évoquera le laboratoire de l'atelier. Cela semble pouvoir être relié aux travaux pratiques de microbiologie dans lesquels il a constaté que les tâches réalisés ne lui plaisaient pas vraiment car trop répétitive et des tâches plus individuels. Il a abandonné d'ailleurs son envie de travailler en laboratoire. S'y ajoute le fait qu'il a découvert (lors des cours ?) que la microbiologie impliquait d'apprendre beaucoup de connaissances et était une matière assez compliqué.			Ses résultats baissent alors sensiblement (de 12 à 9) malgré les travaux pratiques. Ils ne remonteront qu'au dernier semestre durant lequel il n'y a pas d'évaluation du cours mais uniquement une évaluation en travaux pratiques.	
Chimie / Biochimie	Cours : AI TP :		La chimie et biochimie fait partie des matières jugée « un peu intéressante » (niveau 2 sur 4) à l'entrée en BTS. En fin de première année, il en parle très peu dans l'entretien et jamais de manière spécifique. Mais elle fait partie des matières qu'il juge intéressante, d'autant qu'elle est en lien avec les futurs emplois qu'ils pourront occuper. Il en conçoit l'importance dans leur formation. En fin de BTS, il dira qu'elle fait partie des éléments qui permettent d'être capable de gérer une fabrication. Elle est intéressante car permet de connaître les réactions qui permettent de passer du lait au fromage et ce qu'entraînent ces réactions.	Les observations de TP montrent qu'il participe à la manipulation de manière active tout en étant très cool. Il répond à certaines questions de l'enseignante, mais n'est pas très enthousiaste quand elle lui demande d'aller faire une « exercice » au tableau. Suite à la première série de TP, la formatrice dira qu'il tire sa camarade de binôme vers le bas mais que ça va mieux dans la deuxième série.		Ses résultats sont très corrects au cours des 2 années. (12 à 13,5).	
Anglais LV 1	E	N'est pas cohérent avec les objectifs professionnels de la formation	Ce n'est pas la langue en elle-même qui ne lui plaît pas et il en reconnaît l'utilité (on retrouve le fait que dans une formation ce qui est important c'est ce qui lui paraît utile). La contextualisation de l'enseignement sur des aspects professionnels ne suscite pas davantage d'intérêt (en lien avec son intérêt limité pour le fromage et la fromagerie).	L'anglais fait partie des matières qui ne lui plaisent pas depuis la première fois où il en a fait. L'observation d'une séance confirme ce désintérêt. C'est la manière d'enseigner cette langue, basée surtout sur des traductions de texte (dans cette école comme ailleurs). Pour lui, apprendre l'anglais passe par un séjour en Angleterre et non par des cours (on est toujours dans l'idée qu'apprendre c'est faire comme dans les autres disciplines).	S'y ajoute le fait qu'il n'a pas eu l'impression que la méthode utilisée lui ait permis de progresser (le sentiment d'apprendre est donc important dans le regard qu'il porte sur un enseignement).	Ses résultats resteront satisfaisants au cours des 2 années et augmenteront largement en deuxième année (de 10-10,5 à 12 et 14,5) : on passe d'une évaluation de la compréhension et expression écrite (traduction) à une évaluation de la compréhension / expression orale.	
Eco/Gestion	DM	L'orientation professionnelle ne change donc pas le désintérêt de Ang pour cette discipline.	L'économie et la gestion sont deux matières qui ne l'intéressent pas du tout et qu'il dit n'avoir pas suivi. La contextualisation vers la filière agro-alimentaire ne change rien.	De même, Ang juge inintéressant les travaux dirigés, qui s'appuient pourtant sur une analyse de données recueillies à l'atelier de fabrication en vue de calculer un coût de revient des produits.		Pourtant, ses résultats seront très corrects durant les 2 années, surtout en économie générale (14 et 12). Il aura cependant 9,5 en comptabilité au 4ème semestre.	
Esc	DM	Non cohérente avec la finalité professionnelle du diplôme	L'éducation socioculturelle ne présente, pour Ang, aucun intérêt (alors qu'elle était a priori jugé intéressante). Elle n'a aucun rapport avec la fabrication fromagère et n'a pas lieu d'être dans cette formation.			Pourtant ses résultats sont corrects (11-12) même s'ils sont parmi les plus bas de la classe dans cette discipline.	
Français	DM	Non cohérente avec la finalité professionnelle du diplôme	Comme l'ESC, Ang juge le français, dès le questionnaire d'entrée en BTS, peu intéressant. S'y ajoute le fait qu'il n'a pas de lien avec la fabrication fromagère.			Ses résultats sont moyens (10 – 11,5)	
Math	-		Il ne parle pas des mathématiques dans les entretiens. Les statistiques sont jugées « un peu intéressantes » dans le questionnaire d'entrée (niveau 2 sur 4).			Ses résultats sont moyens (9-10).	
Informatique	-		Il ne parle pas de l'informatique dans les entretiens et la matière est jugée « un peu intéressante » dans le questionnaire d'entrée.				

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
MIL	-		Ang n'évoque pas le Module d'initiative Locale (MIL) innovation dans les entretiens, alors que lors d'une séance il nous dira qu'il le trouve « bien », d'autant qu'il peut travailler sur autre chose que le fromage (confirme son manque d'intérêt pour le fromage).	Les observation le montre réalisant les essais, même s'il participe peu à la présentation orale.			
Projet PIC	-				Ang ne s'investit que peu dans le Projet Individuel de Communication (PIC) comme l'ensemble de son groupe.		Le démarrage se passe mal au sein du groupe qui se divise donc après quelques mois en fin de première année et « revoie ses exigences à la baisse ». En deuxième année, Ang dit ne pas comprendre pourquoi l'enseignante encadre et suit de près son groupe..
Pluri	-		Ang ne parle pas de la pluridisciplinarité sur la démarche HACCP.				
Le stage	E	Ang considère dès l'entrée en formation que le stage est un moment important de la formation. Pour autant, l'un des critères de choix prioritaire du lieu de stage est la proximité avec son domicile familial.	Tout montre ici l'absence de mobilisation spécifique de Ang au regard de l'objet fromage ou de sa fabrication. C'est davantage la perspective d'obtenir le diplôme qui domine (donc d'avoir une bonne évaluation concernant le rapport de stage) en cohérence avec les buts annoncés par Ang à plusieurs reprises dans nos entretiens	Au cours du stage, il constate que les tâches qu'on lui confie soit des tâches d'ouvrier peu mobilisante et routinière, répétitive. Il n'y a rien de compliqué, mais ce qui est difficile c'est surtout le rythme. Les journées passent vite même si ce qu'il fait n'est pas intéressant. Il découvre que le métier de fromager (gestion de la transformation en cuve) est un peu plus intéressant. Pour autant, il imagine que cet intérêt n'est que temporaire et diminue avec le temps. A la fin de son stage, il n'est donc encore pas certain de vouloir travailler en fromagerie. Ang se soumet à « la logique de la tâche ». Cependant, il juge ce stage ouvrier, complémentaire par rapport à l'apprentissage de l'atelier car il y découvre le véritable rythme de travail, la fatigue, le travail en équipe. Après 15 jours il dit qu'il sait ce qu'il y a à faire. Concernant le thème de stage, il le choisit non pas parce qu'il présenterait un intérêt particulier (du point de vue de l'objet traité ou des actions à réaliser) - c'est celui « qui me plaisait peut-être le plus » - mais parce qu'il est le plus facile au regard des conditions de réalisation (« faisable en 1 mois ») en vue du rapport de stage dont il constitue un élément important. Il semble donc que ce soit le côté évaluation (et donc obtention du diplôme) qui prime ici, à défaut d'une mobilisation particulière pour les tâches.	Durant le stage, il le juge complémentaire de l'atelier pour l'apprentissage des actions à réaliser (rythme, horaire, travail d'équipe, plus de temps sur chaque étape de la fabrication)	L'évaluation à travers la réalisation de l'étude occupe une place importante : « le thème c'est le principal dans le rapport ». Le thème qui l'intéresse est celui qu'il a trouvé lui-même et qui fait le lien entre les problèmes en fabrication et leur incidence sur la flaveur des fromages.	En définitive ce qui le marque (ici comme dans ses autres expériences professionnelles et à l'atelier), c'est « l'ambiance » de travail. Il semble que l'aspect relationnel prenne le dessus sur l'intérêt des tâches en elle-même, pour lesquelles Ang se soumet à « la logique de la tâche ». Il fait une critique du contre maître et de sa manière de gérer les personnes (aucune considération par exemple pour le jeune qui a eu son BTS) Ang remet en cause le sérieux des tuteur de l'école qui ne viennent pas lui rendre de visite alors qu'ils l'avaient annoncé.
Visite d'entreprises	E		Les visites s'inscrivent pour Ang comme un moyen de déterminer ce qui l'intéresse ou non. Ce sont elles qui le décide à aller davantage vers des petites structures de transformation que de grosses entreprises industrielles. Il regrette donc qu'il n'y en ait pas eu davantage (il y en a eu 2 en 1ère année et 4 en deuxième année).				
Le dispositif de formation du BTS	-	La cohérence entre les finalités professionnelles et certains enseignements	Ang évoque le nombre de disciplines important. En effet, certains modules (chimie, physique industrielle) sont répartis entre plusieurs enseignants (1,7 intervenants différents par module en moyenne). Il semble qu'il ait du mal à faire les liens entre ces enseignements puisque pour lui il relève de disciplines différentes. Il pointe donc ce que nous appelons « l'éparpillement disciplinaire » comme rendant le dispositif « bizarrement réparti ».	Lorsqu'il arrive dans la formation, Ang craint en premier lieu le format et le cadre scolaire : il ne sait pas s'il parviendra à s'y réhabituer. Mais en définitive, cela n'aura pas d'influence particulière sur sa mobilisation (ou son absence de mobilisation). Dans deux entretiens, il note que l'organisation du dispositif n'est « pas forcément bien adaptée ». La charge de travail augmente à partir de mars en première année (cumulation des évaluations et des compte-rendu de TP?). De même, elle est plus importante en deuxième année qu'en première année : il y a effectivement une « densité » des évaluations rapportées au nombre de semaines plus importante en deuxième année : 1,3 évaluation par semaine contre 1,05 ; en particulier les évaluations certificatives se concentre en deuxième année : 16 contre 7. S'y ajoute une proportion de TP plus importantes (23,3% des heures contre 17,1 en première année) et donc beaucoup de comptes rendus à faire. Lors du premier entretien, il pointe aussi la répartition des enseignements de certaines disciplines sur l'année : « Y'a des matières on s'est vu 2,3 fois en début d'année, après on a peut être été 1 mois, 2 mois sans voir le prof, on l'a revu une fois pas pendant 2,3 semaines, on va le revoir une fois. ». Ce que nous appelons « éparpillement temporelle » est en effet important : un cours revient en moyenne toutes les 2,6 semaines et les TP toute les 13,9 semaines		Ang est fier d'avoir repris ses études et d'avoir assez bien réussi après son interruption, ce dont il n'était pas certain au début du BTS.	

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
L'objet du BTS (l'agro-alimentaire) (voir aussi l'annexe sentiment de professionnalité et représentation du monde professionnel)		Son engagement dans la formation, et le maintien de celui-ci, est lié d'une part à la volonté d'obtenir un diplôme de niveau bac+2 dans un secteur avec des débouchés et d'autre part au fait qu'il n'a pas trouvé de contrat d'alternance dans un laboratoire (même s'il ne regrette en définitive pas de ne pas avoir fait la filière laboratoire). Outre les débouchés (en termes d'emplois), ce qui intéresse Ang, c'est aussi la variété des emplois possibles, des types d'entreprises (en termes de taille), des secteurs (produits) accessible avec ce diplôme. Il lui laisse la possibilité de trouver un emploi qui lui plaira.	L'objet du BTS – la fabrication alimentaire, et en particulier la fabrication des produits laitier – ne fait pas l'objet d'une mobilisation spécifique. Il présente un intérêt, comme d'autres objets pourraient en présenter un (la biologie). Du même coup, Ang aurait aimé voir davantage de produits différents (en lien avec la possibilité de s'insérer dans des entreprises plus variées?) Les connaissances sont abordées en termes de compréhension des situations et non en termes d'outils pour l'action. L'alternance permet de voir surtout une technique, alors qu'une formation scolaire permet d'avoir une vision plus large.		Il a le sentiment qu'en travaillant davantage il aurait progressé davantage	Malgré cet intérêt limité et cet absence de mobilisation, les résultats de Ang sont satisfaisant (moyenne aux alentours de 12 et 6 à 8ème sur 20) même s'il recule lors du 4ème semestre.	
Les études		Les études sont un moyen d'obtenir un diplôme et non un moyen d'acquérir des connaissances en vue du futur emploi. Elles doivent donc être courtes. Une année de formation ne vaut pas en tant qu'apportant de nouvelles connaissances, mais en tant que niveau d'étude supplémentaire. Sur le plan professionnel Ang privilégie l'expérience professionnelle comme moyen d'apprentissage.		L'alternance est préférable pour avoir une expérience professionnelle		Ce sont donc les résultats scolaires (en particulier certificatif) qui comptent avant l'intérêt pour l'objet.	
L'examen / Le diplôme		L'obtention du diplôme est un moyen pour Ang d'accéder à des tâches plus intéressantes dans ses futurs emplois.	Sa représentation d'une relation entre niveau du diplôme et tâche plus intéressante est palpable dans ces propos à différentes reprises. Dans le questionnaire d'entrée en BTS, il dit que ses expériences au travail lui ont « permis de prendre conscience de l'importance des études afin de pouvoir exercer un métier qui [lui] plaît ». Lors du stage, il dit que les tâches réalisées ne sont pas du niveau BTS (donc pas celle qu'il espère réaliser dans son futur emploi) : elles sont basiques et sans intérêt.			C'est le but d'obtention du diplôme qui oriente ses actions au cours des deux années de formation. D'ailleurs cela se traduit dans ses réactions (une évaluation formative n'est pas importante, là où une épreuve certificative le serait davantage. Dans ses notes, on peut ainsi remarquer que, alors que sa moyenne est d'environ 12, sa moyenne d'évaluation certificative est à 13,2 (et même 15,3 en première année).	
Extrascolaires	La dimension extrascolaires joue un rôle important durant ces deux années. Au départ, il craint de s'intégrer difficilement à une population d'élèves plus jeunes que lui (et donc moins matures). Mais en définitive, ce qu'il retient de ces deux années, avant ce qu'il a appris, ce sont les relations qu'il a établies avec certaines personnes (il a notamment trouvé une petite amie). S'y ajoute la région dans laquelle il a fait cette formation, qu'il regrette de ne pas avoir assez découverte ».						
Le groupe classe	Il ne dit rien de particulier concernant « le groupe classe ». Nos observations semblent montrer qu'il n'a pas de « conflit » important avec d'autres élèves et participe à la vie extrascolaires (fêtes, sorties...) dans la résidence où beaucoup d'entre eux logent. Il parle par contre de l'importance des relations qu'il a nouées avec certaines personnes.						
Environnement de formation	Il ne parle du cadre de la formation (le lycée) que de manière très brève en réponse à une de mes questions. Quand au fonctionnement de l'établissement (organisation des enseignements, règlement...), il le compare à l'université pour dire qu'ici c'est conforme à ce qu'il connaît du lycée : les étudiants sont « bien encadrés ». Mais cela ne semble pas l'avoir gêné en particulier.						

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Commentaires globaux	<p>Aucune Situations de mobilisation ; Situation de démobilisation : Esc, Français, Eco-gestion</p> <p>Les observation sen situation confirment cela.</p>	<p>Les études sont un moyen d'obtenir un diplôme, qui lui-même lui donnera accès à des emplois plus intéressant sur le plan des tâches et des possibilités de relations aux autres.</p> <p>Elles ne sont pas un moyen d'acquérir des connaissances en vue du futur emploi. Elles doivent donc être courtes. Une année de formation ne vaut pas en tant qu'apportant de nouvelles connaissances, mais en tant que niveau d'étude supplémentaire (voir sa réaction sur la licence pro qui n'apporte qu'un niveau de salaire plus important, ce qui ne l'intéresse pas)..</p> <p>Son engagement dans la formation , et le maintien de celui-ci, est lié d'une part à la volonté d'obtenir un diplôme de niveau bac+2 dans un secteur avec des débouchés et d'autre part au fait qu'il n'a pas trouvé de contrat d'alternance dans un laboratoire (même s'il ne regrette en définitive pas de ne pas avoir fait la filière laboratoire).</p> <p>Outre les débouchés (en termes d'emplois) , ce qui intéresse Ang, c'est aussi la variété des emplois possibles, des types d'entreprises (en termes de taille), des secteurs (produits) accessible avec ce diplôme. Il lui laisse la possibilité de trouver un emploi qui lui plaira.</p> <p>Sur le plan professionnelle Ang privilégie l'expérience professionnelle comme moyen d'apprentissage. De ce fait, les situations de formation où il trouve un intérêt sont celles qui sont les plus proches des situations de travail : atelier, stage. S'y ajoute les situations d'enseignement en classe dont il a l'impression qu'elles apportent des éléments pour comprendre les situations de travail : chimie-biochimie, génie industriel. Mais la technologie alimentaire ne fait pas l'objet d'un intérêt particulier. On pourrait même dire qu'elle contribue à lui confirmer que la fromagerie n'est pas sa passion.</p>	<p>Apprendre des contenus semble perçu comme une tâche scolaire. De fait, il ne note dans les situations sur les ateliers que ce que la formatrice inscrit au tableau et jamais les nombreux commentaires fait en cours d'action. Pourtant certains contenus lui permettent de mieux comprendre ce qui se passe dans les situations de fabrication.</p> <p>Les contenus qui l'intéressent sont ceux en lien avec les situations professionnelles visées. Il distingue alors le un contenu pour comprendre ce qui se passe lors de la transformation laitière et le fonctionnement des appareils – celui qui est vu en classe (les processus de la transformation laitière) ; le contenu pour agir, qui permet de mieux connaître les tâches à réaliser et la succession des étapes (le procédé) qu'il apprend à l'atelier et en stage. Ainsi, si le génie industriel l'intéresse, c'est parce que les contenu lui permettent de comprendre le fonctionnement des matériels qui l'entoure dans sa vie quotidienne et qu'ils ne sont donc pas spécifiques de la fromagerie. On retrouve cet intérêt lors des TP de transformation laitière où il est attentif aux explications de l'enseignant ou de ses camarade sur le fonctionnement et l'utilisation des équipement (comme le pasteurisateur).</p> <p>Les contenus abordée en classe ne sont pas envisagés comme connaissances pour agir, connaissances qui de fait lui semblent peu utile au regard de ce qu'il a pu constater dans sa propre expérience sur l'atelier et en stage, et d'après les professionnels qu'il a côtoyés.</p> <p>Concernant la technologie laitière, il n'en parle que peu et regrette qu'elle soit centrée sur la transformation fromagère. Pourtant, il ne parle pas davantage du MIL Innovation alors qu'il nous avait parlé de son intérêt du fait qu'il pouvait y travailler sur autre chose que le fromage.</p> <p>Dès le départ, les autres contenus, sont jugés peu en lien avec les finalités professionnelles de la formation et les situations correspondantes ne le mobilisent pas, voire le démobilise (français, ESC, Eco-gestion). Malgré son utilité et la contextualisation des enseignement, l'anglais ne l'intéresse pas davantage ce qu'il met en lien avec la les tâches à réaliser qui sont toujours les mêmes depuis le collège et ont fait pour lui les preuves de leur limites : il n'a pas progressé. Il regrette les trop peu nombreuses visites d'entreprise qui constituent pour lui un moyen d'affiner ses buts.</p> <p>Le nombre de matière important, la répartition entre différents enseignants semble brouiller les liens que peuvent avoir les contenus correspondant entre eux.</p> <p>L'objet du BTS, la transformation laitière n'est pas une passion pour lui.</p>	<p>L'observation des mise en situation dans les ateliers de technologie, mais aussi des TP de technologie fromagère le montre très actif et faisant ce qu'il y a à faire. Il avoue d'ailleurs que lors des premières séance, il fait sans vraiment comprendre. De fait, jamais il ne prend pas d'initiative ce qui correspond à son souhait de ne pas avoir de responsabilités et se contente de faire ce qu'il y a à faire.</p> <p>Pour autant, il préfère lorsqu'il a davantage d'autonomie, surtout en deuxième année car il juge cela plus cohérent avec les objectifs professionnels visés par la formation (gérer un atelier) et plus favorable pour apprendre.</p> <p>Il apprécie la variété des tâches à réaliser et donc les ateliers où les tâches sont plus variées (pâtes molles).</p> <p>En définitive, ce qui l'intéresse dans les ateliers comme en stage, c'est de faire pour apprendre à faire – ce que confirme son intérêt initiale pour une formation en alternance. Et pour apprendre à faire, le mieux c'est de passer le plus de temps possible sur les ateliers, réaliser les opérations par soi-même et de partager l'expérience de ceux qui les réalisent (les professionnels). Les connaissances vu en classe ne sont pas utiles. Il aurait donc aimé davantage de séance sur les ateliers pour se sentir plus prêt.</p> <p>On retrouve cela aussi en travaux pratiques de technologie laitière, mais aussi de biochimie, où je le vois beaucoup agir, mais moins enthousiaste lorsqu'il s'agit de faire des exercices au tableau, de présenter à l'oral son travail (MIL)..</p> <p>En stage ouvrier, il y a comme une soumission à la logique des tâche à réaliser. Il le juge complémentaire de l'atelier car le rythme est plus élevé et sur une durée plus longue (la journée). De plus il peut réaliser davantage de tâches qu'à l'atelier PPNC et y passe plus de temps, ce qui lui permet de les automatisé davantage.</p> <p>La réalisation de l'étude et du rapport de stage vise avant tout à obtenir une bonne note dans la perspective de l'obtention du diplôme. Ce n'est donc pas par intérêt qu'il le choisi mais au regard des conditions de faisabilité (en 1 mois).</p>	<p>Ce qui semble important, c'est qu'il ait le sentiment d'apprendre quelque chose. En effet, à deux reprise, il manifeste son mécontentement face aux séance de permanence sur les atelier (vacances et samedi matin) où il n'a pas l'impression d'apprendre. On le voit aussi râler quand la formatrice veut l'envoyer aux yaourt alors qu'il est au laboratoire et que c'est sa seule semaine de l'année au labo. Enfin, il n'apprécie pas que même en deuxième année, certain formateur continue de leur dire ce qu'ils doivent faire et de tout vérifier, car pour lui cela est moins bien pour apprendre : « on retient moins bien que le fait de faire soi-même ».</p> <p>Le stage est un moment où il a le sentiment d'apprendre. En cohérence avec sa conception qui veut que ce soit par l'action en situation professionnelle que l'on apprend le stage et l'atelier sont les deux situations dans lesquelles il a l'impression d'avoir appris quelque chose, même si cela reste imité sur certaines dimensions. A l'inverse, l'anglais ne lui a pas permis de progresser.</p>	<p>Il parle peu de ses résultats scolaires situations d'enseignement par situations d'enseignement. Il en parle à un niveau global pour signaler qu'il est fier d'avoir « réussi » - et donc d'obtenir son diplôme (son but).</p> <p>En termes d'apprentissages, c'est la compréhension de certain fonctionnement d'appareil qui l'entoure (en GI) ou des procédé et processus en transformation fromagère dont il fait état. Il parle aussi de l'apprentissage des actions à réaliser à l'atelier et en stage. Il dit d'ailleurs que s'il a peu posé de questions en stage, c'est du fiat de ce qu'il avait appris à l'atelier. Mais en fin de formation, il n'est pas sûr de maîtriser tout les aspect de la fabrication, d'autant qu'il dit ne connaître que la façon de faire et le matériel de l'atelier. Sa difficulté à faire des liens entre les contenus abordés en classe et les actions à réaliser en transformation semblent confirmée par des résultats qui sont bon en première année lorsque l'évaluation porte essentiellement sur le comportement lors des fabrication et des évaluations qui concerne le procédé et le rôle global de quelques étapes. Mais il diminue dès le CCF de fin de première année et lors de la deuxième année et à l'EPI, lorsqu'il s'agit davantage de raisonner l'action. De même lorsqu'il y a beaucoup de connaissances à apprendre – comme en microbiologie- cela ne semble pas favorable à sa mobilisation.</p> <p>Ses résultats scolaire se maintiennent (légère baisse en deuxième année), montrant qu'il fait ce qu'il y a à faire lors des évaluations. Cela est vrai même dans les matières où il monte des signes de démobilisation, et où les résultats qu'il obtient restent au niveau de la moyenne ou juste en dessous. Ses résultats dans les épreuves certificatives sont supérieures à ceux aux épreuves formative, en cohérence avec son objectif d'obtenir le diplôme.</p>	<p>IL parle peu des acteurs rencontrés au cours de ces deux années.</p> <p>Aucun professionnel ne l'a marqué. Cependant, en stage, il cite le contre maître qui est à l'origine d'une mauvaise ambiance par son manque de considération vis à vis des autres personnes. IL évoque de manière rapide celui qui lui a montré certaines actions à réaliser. Il n'en reparlera pas par la suite. Enfin, lors du stage, il remet en cause le sérieux du tuteur de l'école qui n'est pas (encore) venu lui rendre visite.</p> <p>Les formateurs de l'atelier sont évoqués par rapport à l'autonomie qu'ils laissent ou non dans la réalisation des actions. Il regrette aussi les jugements rapides « au bout de deux ans vous ne savez toujours pas faire » , alors que selon lui c'est souvent du fait d'un oubli. De fait, c'est la considération que les formateurs ont pour lui et leur jugement sur ses capacités, après deux ans, qu'il questionne.</p> <p>Il ne parle pas du tout des autres enseignants. Il fait un brève allusion à l'enseignante qui suit le PIC et dont il ne comprend pas pourquoi elle les encadre de si près avec son groupe.</p> <p>Il parle aussi des autres étudiants rencontrés au cors des deux années, surtout en lien avec des dimensions extrascolaires. IL parle peu de « la classe ».</p> <p>Dans le PIC, il parle du fait que cela se passe mal dans son groupe.</p>

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Lien mobilisation et caractéristiques professionnelles des situations de formation							<p>La mobilisation globale de Ang reste très limitée. Comme le montre certaines de ses réponses : [spontanément], il ne trouve pas vraiment de moments marquants de ces deux années ; il dit qu'il a eu du mal à fournir un travail constant et n'a pas forcément beaucoup travaillé. Cela est marqué aussi par le peu de ressenti positif exprimés, dans le discours. Il y a plutôt des ressentis négatifs ou des ressentis de comparaison : « plus intéressé par... » et non « je suis très intéressé par... ». Le discours reste très neutre et hésitant (« peut être », « pas mal », « je sais pas », « je vais voir »...). Aucune situation ne se démarque vraiment dans la formation ou dans les métiers préparés. Ce ressenti évolue peu au cours des deux années, sauf en ce qui concerne les situations de travail en laboratoire ou en production, en lien avec le fait qu'il découvre de quoi elles sont faites.</p> <p>La mobilisation est aussi limitée dans les situations de formation technico-professionnelles que les situations d'enseignement scientifique ou général au sens où aucune matière ne le conduit à vraiment s'investir : au mieux il éprouve un intérêt pour le génie alimentaire ou les situations de formation dans les ateliers. Il exprime pourtant une distinction claire entre ces situations de formation : il ne voit pas ce que viennent faire les matières sans lien avec le professionnel dans la formation (Education socioculturelle, Français en particulier). Cependant, ce n'est pas parce qu'une matière présente un lien explicite (comme la technologie fromagère ou la chimie) ou qu'elle est contextualisée à travers les exemples, exercices... (anglais, Economie...) qu'elle le mobilise davantage.</p> <p>Cela peut être relié au fait que l'objet – fromage- et l'action de fabrication ne deviennent jamais une passion. Il réalise les actions, au dernier moment, dans une forme de soumission à la logique des tâches, parce qu'il faut bien le faire pour espérer obtenir des résultats suffisants pour obtenir le diplôme visé. Le but c'est le diplôme et non l'apprentissage de l'action. On comprend d'ailleurs que pour lui, apprendre à faire face à des situations professionnelles pas par la réalisation de l'action en situation ou les échanges à propos de ces actions avec des professionnels : cela explique son intérêt pour les situations sur les ateliers ; son attrait initial pour les formations en alternance ; le fait qu'il dit à la fin que c'est en changeant d'emploi qu'il apprendra ; enfin le fait qu'à aucun moment il ne parle de ce qu'il a appris, en dehors de l'atelier et du stage.</p> <p>Ce qu'il retient de ses 2 années de BTS c'est que la formation lui ouvre un choix varié en termes de débouché professionnel : tant sur le type de structure que sur les produits fabriqués. Elle lui permet de poursuivre sa recherche de son centre d'intérêt, mais en partant des choses pour lesquelles il a ressenti de l'intérêt ou du désintérêt dans la formation : les pâtes molles ; pas en industrie (cf. une visite) ; dans une région où il pourra faire de la randonnée.</p> <p>Il n'a pas un but encore bien clair à la fin, même s'il exprime quelques préférences et souhaite travailler en fromagerie. C'est le contexte de travail (ambiance, relation avec les personnes) et le cadre de vie qui sont prépondérants.</p> <p>En définitive, la formation n'est qu'un moyen, un passage obligé vers un diplôme Bac +2 pour l'accès à un emploi plus intéressant – bien qu'il en doute à la fin et n'a pas encore trouvé l'emploi intéressant. Elle doit permettre de se faire une idée de l'intérêt des emplois auxquels elle doit préparer. Les ateliers, les stages, les visites sont ainsi un moyen. Tout ce qui ne rentre pas dans cet objectif n'a alors plus une grosse considération.</p> <p>La dimension professionnelle qui joue ici un rôle pour Ang dans sa « réussite scolaire » c'est la volonté d'obtenir un diplôme de niveau bac+2 dont il pense qu'il lui donnera accès à des emplois plus intéressants (et plus stables ?) sur le plan des tâches à réaliser (moins routinières et plus diversifiées), ceci indépendamment de l'objet transformé dans le travail. Le BTS agro-alimentaire a aussi l'avantage d'ouvrir la possibilité de tester des emplois dans des secteurs (produits) très variés, dans des entreprises diverses (en taille notamment). Il lui laisse donc la possibilité de continuer à chercher un emploi dans lequel les tâches, les conditions (voir l'objet de l'emploi) lui plairaient.</p> <p>Ang ne considère à aucun moment la connaissance « théorique » comme ayant un intérêt pour agir en situation professionnelle, ceci d'autant plus qu'elle traite d'objets qui ne le mobilisent pas (en lien avec son parcours préalable en bac S ?). L'important, ce sont alors les moments de la formation où il va apprendre l'action (atelier, stage).</p> <p>Ajoutons que Ang évoque aussi la dimension scolaire (du dispositif, de formation, du cadre...) dès le premier entretien (être assis en cours à écouter, avec des jeunes) ainsi que dans le second (les notes, la gestion des absences...). Elle semble être un facteur qu'il « redoute » comme pouvant contribuer à une absence de mobilisation. Cependant, même lorsqu'elle est moins prégnante dans les situations de formation (stage) il n'exprime pas une mobilisation particulière.</p> <p>Cette formation, les situations rencontrées, le métier préparé ne trouvent pas à s'inscrire dans l'itinéraire de Ang qu'en tant que moyen pour autre chose... Difficulté à inscrire la formation et ses disciplines dans son itinéraire car la formation n'est qu'un moyen... La formation ne lui permet pas de se forger un but en terme professionnel, même si elle ouvre des possibilités.</p>
Lien mobilisation et situations extra scolaires							<p>La dimension extrascolaire est mise en avant comme source de regret (pas assez profiter de la région, des autres).</p> <p>Etablir des relations amicales avec les autres est d'ailleurs une thématique centrale dans son discours, qui revient au cours de tous les entretiens : il ne voulait pas repasser le bac pour profiter des amis ; il retient de ces deux années de formation les relations nouées avec certaines personnes ; il veut travailler dans une entreprise dont la taille lui permettra d'établir de contact avec les personnes ; il veut changer d'emploi, de région et même de pays pour connaître d'autres personnes.</p> <p>Mais il n'exprime pas de lien entre cette dimension et sa mobilisation dans la formation.</p>
Lien mobilisation et résultats scolaires							<p>La mobilisation globale peu importante se traduit par des résultats scolaires moyens.</p> <p>La seule discipline dans laquelle il obtient de très bons résultats, le GI, correspond à celle qu'il met en avant comme celle qui l'intéresse le plus, sans toutefois qu'il y ait fait des efforts particuliers (pas de mobilisation particulière). Ses résultats sont d'ailleurs nettement moins bons au dernier semestre (lien avec le contenu, la présence de travaux pratiques ou encore un semestre chargé en évaluations certificatives ?)</p> <p>Par contre, ce qui « mobilise » Ang ce sont les évaluations en vue de l'examen et l'obtention du diplôme. Cela se traduit dans ses réactions (il dira à un autre élève qui a des craintes par rapport à une évaluation formative qu'en définitive, ce n'est qu'une évaluation formative sous-entendant que ce n'est pas une épreuve certificative). Dans ses notes, on peut ainsi remarquer que, alors que sa moyenne générale se situe aux environs de 12, sa moyenne aux évaluations certificatives est de 13,2 (et même 15,3 en première année).</p>

4. Annexe A4II.2.4. : Ang - Sentiment d'être capable d'agir en situations professionnelles ; Représentation des situations du domaine professionnel dans l'agroalimentaire

4.1. A4II.2.4.a. : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Ang

		Extrait d'entretien	Commentaires
Sentiment d'être capable de faire face aux situations professionnelles	1er entretien	<p>Parce qu'au début on arrive à l'atelier, on fabrique, on sait pas. On fait ce qu'on nous dit de faire, sans vraiment chercher tout de suite à comprendre. Après, progressivement avec les enseignements théoriques, nous aident à comprendre. On comprend mieux ce qu'on fait en atelier. En plus on pose plus de question au prof d'atelier. Ça fait avancer.</p> <p>[Sur l'atelier : le lien tu le fais [avec les cours ?] : c'est pas forcément évident, surtout au début. Progressivement je pense que le lien va se faire de lui-même, on cernera mieux les choses.</p> <p>Je savais pas vraiment ce que ça donnait de travailler en production, par exemple. Les postes... Mais laboratoire après, La microbio, c'est quand même assez compliqué, il y a pas mal de connaissances à avoir, pas mal de notion. Et après le fait d'être en labo, de tout le temps faire la même choses, effectuer uniquement des analyses, je sais pas vraiment si... Alors qu'en production, c'est assez varié, on peut suivre le produit de A à Z. C'est des tâches répétitive, mais on a plusieurs tâches à exécuter. C'est plus en équipe, qu'il y ait une certaine ambiance, qu'il y aurait peut être pas forcément en labo.</p>	<p>A l'issue de son BTS, Ang se sent prêt à aller travailler. Ce sont ses emploi préalable au BTS, son stage et les séances sur la hall qui lui font dire qu'il pense être prêt. Le sentiment de compétence de Ang se construit au fil des deux années en grande partie sur la base des situations qu'il rencontre dans les ateliers technologiques de l'école. Ang passe par un premier stade où il ne sait pas ce qu'il y a à faire, ni comment lorsqu'il se retrouve en situation de fabrication. Les séances sur les ateliers lui ayant permis d'avoir le sentiment de maîtriser ces deux premiers aspects des tâches, le stage le confronte à l'apprentissage du rythme qu'il s'agit d'avoir pour les réaliser. A travers ce qu'il dit, on comprend qu'à l'issue du stage, il a le sentiment de maîtriser cette routine de l'action, même si face à la diversité des situations possibles, il lui faudra un temps d'adaptation lorsqu'il devra le faire dans une autre entreprise. La limite de son sentiment de compétence se porte alors sur la gestion de la variabilité dans les fabrications et des problèmes qui surviennent de temps à autres. Celles-ci impliquent une connaissance des mécanismes de la transformation dont il pense qu'elle lui fait encore en partie défaut à l'issue de sa formation. Il n'est pas certain d'acquérir un jour toutes les connaissances nécessaires car cela impliquerait d'être passionné par le fromage et les produits laitiers, ce qu'il n'est pas son cas. Pour lui, c'est la répétition des situations dans lesquelles il fabrique qui lui ont permis d'apprendre : « c'est en faisant qu'on devient performant ». S'y ajoute les « enseignements théoriques ». En première année, ces enseignements théoriques semblent correspondre davantage aux explications données par les formateurs des ateliers qu'aux connaissances enseignées en salle de classe avec lesquelles il ne parvient pas à faire le lien. Les enseignements en classe concernent alors les éléments généraux de la transformation alimentaire, ceux du tronc commun à toutes les spécialités. Mais, les enseignements de technologie fromagère de deuxième année font évoluer son discours. Pour Ang, les connaissances des mécanismes sont indispensables pour aller au-delà de l'application « bête d'un process » et pour pouvoir gérer les problèmes. Ce sont les connaissances équivalentes concernant d'autres produits et leurs technologies de fabrication qui font qu'il ne se sent pas capable d'aller « directement » gérer la fabrication de produits hors du secteur laitier (comme en salaison ou chocolaterie...).</p>
	Entretien en stage	<p>Je suis ouvrier. Ang décrit les tâches attribuées de fait à chacun : au début, on m'a dit tu fais ça et depuis c'est toujours la même chose. Maintenant je vois ce qu'il y a à faire / temps qu'on a, aux étapes... Jamais rencontré de problème particuliers – parfois des fromages qui ont pas la bonne forme → à remouler par rapport au bac de prépressage, des moules usés. Et est-ce qu'on laisse assez de temps dans le bac pour que le sérum puisse vraiment s'échapper ; et sous presse je pense qu'on laisse pas assez longtemps sous presse car que 9 presses, donc faut enchaîner).</p> <p>Les 2, 3 1er jour pour démouler, je me suis pas mal écorché avec les moules en résine. (tout fait à la main) : bien mal au dos, mal au doigts et à la main.</p> <p>Difficile : Surtout le rythme, ça change de l'école. Mais y'a rien de vraiment compliqué. Au niveau de ce que je fais moi, c'est bien parce que les journées passent vite, mais après c'est pas vraiment intéressant, c'est basique.</p> <p>[qu'est-ce qui te permet de dire si bien passé ?] par rapport à l'heure où on finit en gros. Parfois c'est juste, des fois on finit ça va. Et le soir, je vois si je suis vraiment fatigué ou pas. Mais dans l'ensemble ça va. Au début, quand j'avait 3 cuves je me disais que 5 cuves ça devait pas être évident. Bon après ça allait. 4 cuves déjà bon ça va mais ça commence à. Quand y'a 5 cuves ça doit pas être évident. J'observais, j'écoutais quand ils me disaient que ça allait mieux comme ça : « pour démouler de décoller un peu, après de prendre au centre, d'écarter » des façons de faire pour gagner du temps. C'est en faisant qu'on devient performant.</p> <p>[/Ecole, des choses qui t'ont servies ?] A mon avis, si j'avais pas été à l'école, c'était pareil. Là c'est vraiment du travail basique : pas besoin de connaissances pour faire ça. [des choses que tu as consultées – de tes cours Ecole ?] non pas vraiment. Après, si j'ai pas posé de questions, pourquoi on décaillait comme ça... c'est parce que je le savais d'après la hall, d'après les cours. Donc j'ai pas vraiment posé de questions.</p> <p>Pour faire rapidement les tâches : 15]. Sinon rien de bien compliqué.</p> <p>[qu'est-ce tu en tires ?] Au niveau de la pratique, au niveau PPNC, j'aurai passé 2 mois uniquement à faire ça. Je pense que j'ai bien compris le système, les étapes. Je vois bien comment ça se passe, par rapport à la hall où je suis passé qu'une semaine. M'a permis de compléter de mieux comprendre. Finalement, on fabrique pas tant que ça à la hall, maintenant je me dis que c'est quand même assez cool. On faisait surtout du nettoyage. Là on fabrique ! Là je touche quand même plus à tout : moulage/démoulage, mettre en saumure/sortir, les rognures, ranger les fromages en cave ; à la hall moins, c'est plus vite fait – là j'ai passé plus de temps sur chaque étape. Ça a complété la formation de la hall</p>	<p>Le stage, malgré les tâches basiques et répétitives qu'il y réalise, vient comme un complément au séances sur les ateliers. Il lui permet de passer plus de temps sur les différentes étapes de la fabrication d'un type de fromage (les PPNC) et donc de mieux les connaître et connaître leur enchaînement. A ce moment là, même si l'année de formation qui s'est écoulée ne lui paraît d'aucune utilité pour remplir les tâches qu'on lui confie, il pense que les connaissances qu'il a acquises grâce aux enseignements lui ont permis de comprendre ce qu'il observait et faisait sans avoir à poser beaucoup de questions. A ce moment de sa formation, le stage lui permet aussi d'acquérir le rythme de la fabrication en entreprise, rythme qui est beaucoup plus cool à l'atelier de l'école.</p>
	3ème entretien	<p>prêt à aller travailler] Ouais. Je suis prêt. Mais pas forcément envie. Je le sens parce que déjà j'en ai peut être besoin pour m'installer dans la vie active, être chez moi, quitter chez moi, m'installer seul; Je le sens parce que j'ai déjà travaillé, donc je sais ce que c'est le monde du travail, même si c'était des missions courtes, pas des emplois qui me plaisaient. Par rapport à mon stage aussi, ou avec ce qu'on fait à la hall. [« Être capable d'être dans un atelier, de gérer une fabrication et de gérer une équipe, les personnes qui sont censée réaliser la fabrication. Maîtriser toutes les étapes, avec l'hygiène, la sécurité, la fabrication » [gérer la fabrication ?] Gérer toutes les étapes qui font qu'on passe du lait au fromage, connaître les étapes, les principes (pourquoi le lait devient un gel, quel influence a la texture du gel, comment, on règle la texture, qu'est-ce que ça va avoir comme influence sur le fromage.). Savoir suivre un process (les températures...) et être capable de s'adapter en fonction des changements ou des problèmes qui surviennent (quelque chose qui se passe moins bien ou qui varie ou qu'il y a un problème), il faut être capable de rattraper : savoir d'où ça vient, pourquoi et savoir comment rattraper le coup. N'importe qui ne peut pas le faire. Je pense que pour vraiment avoir envie vraiment bien comprendre, je pense qu'il faut déjà quand même aimer ça : le fromage, les produits laitiers. Etre intéressé par ça vraiment. Parce que si on n'a pas envie, on n'est pas intéressé, on n'aura pas envie. Ou alors à la limite on pourra fabriquer un fromage parce qu'après c'est tout bête, on applique le process bêtement. Donc là tout le monde est capable plus ou moins de fabriquer un fromage. Après le problème c'est de savoir les mécanismes qui interviennent dans les transformations. [n'importe qui ?] Déjà moi, moi je suis pas sûr... [de savoir gérer une fab] c'est quand même pas non plus une passion pour moi.</p> <p>Je sens que je gère pas forcément tous les côtés de la fabrication. Je pense que je serais capable de gérer une fabrication, mais j'en suis pas vraiment certain, pas convaincu d'arriver de vraiment être prêt à pouvoir gérer une fabrication tout de suite. Je suis pas sûr d'avoir acquis toutes les connaissances et peut être d'avoir bien compris tous les mécanismes qui entrent dans la fabrication du fromage. Je sais pas si c'est possible de vraiment tout savoir, maîtriser à la fin de sa carrière.</p> <p>C'est une question d'expérience et d'habitude : à force de voir, de faire, on apprend. Je pense peut être pas avoir assez fabriqué. Parce qu'on passe pas tant que ça par atelier sur les 2 ans : peut être 5 sem en atelier 2. C'est un peu juste pour vraiment bien apprendre et bien maîtriser. ça demanderait peut être de rencontrer des fromager et de partager leur expérience</p> <p>Moi j'ai pas de façon de faire, la seule c'est celle de la hall, avec un matériel spécifique. Donc il faudrait un temps d'adaptation. Déjà que je vois la fabrication comment elle se passe.</p> <p>Ça dépend des ateliers : des ateliers où ils nous laisse plus d'autonomie, où ils nous laisse un peu tout faire (PPC) alors qu'à l'atelier (PPNC), même en fin de 2ème année, il fallait tout qu'elle vérifie, qu'elle contrôle, on pouvait rien faire sans elle. On se sent forcément un peu moins considérer, « prêt » enfin professionnel.</p> <p>Je suis pas sûr de vouloir être, d'avoir envie de gérer ou être responsable d'une équipe. J'ai pas envie d'être là « bon allez c'est parti, toi tu fais ça, toi tu fais ça, toi tu fais ça. » Je suis pas sûr d'être prêt à être responsable d'une équipe. On n'est jamais vraiment prêt tout de suite. Par rapport à sur la hall</p> <p>C'est un métier qui peut être assez difficile suivant la structure : de nombreuses heures, travaillé les week-end. Demande pas mal de temps. Le côté travailler en équipe.</p> <p>[d'autres fabrications, salaisons, chocolat] Je me sens pas capable d'aller dans ces choses là directement. Parce que j'y connais pas forcément grand chose, même s'ils nous disent qu'on peut aller partout. On a les base (chimie, GA...) mais on sait pas comment ça se passe vraiment. Mais ça restera quand même être capable de gérer un atelier, un procédé : donc c'est plus ou moins la même chose. C'est la matière première qui change, le procédé de fabrication, des mécanismes à connaître.</p>	<p>Au terme de ces deux années, il se sent capable de fabriquer des produits laitiers mais n'est pas sûr d'être capable de gérer tous les aspects de la fabrication. En particulier, il ne pense pas posséder les connaissances pour gérer les cas dans lesquels il ne suffit pas d'appliquer « bêtement » le process : adaptation en fonction des changements ou problèmes qui surviennent pour « rattraper le coup ». Il ne se sent pas non plus capable de gérer une équipe dans l'immédiat d'autant qu'il n'en a pas envie. S'y ajoute le fait qu'il ne connaît « qu'une manière de faire » celle de l'atelier et qu'il est conscient qu'ailleurs les fabrications ont toujours leurs spécificités qui nécessitent un temps d'adaptation. Pour Ang, il semble que ce soit « l'expérience » (vécue ou partagé avec d'autres professionnels) qui permette d'acquérir cette maîtrise, par la répétition des fabrication accompagnée de l'échange avec des professionnels ou les formateur. Il pense qu'il n'a pas encore fabriqué assez pour maîtriser. Si ajoute que, sur certains ateliers, le manque « d'autonomie » que leur laisse le formateur qui veut tout vérifier ne lui paraît pas favorable pour apprendre à gérer la fabrication et le conduit à se sentir « moins prêt » pour les fabrications concernées.</p>

4.2. Tableau A4II.2.4.b. : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Ang

		Extrait d'entretien	Commentaires
Représentation du monde professionnel, en particulier dans l'agro-alimentaire	1er entretien	<p>Etant plus jeune, on est au courant de rien : on sait pas tous les métiers, on connaît pas les métiers, on se représente pas bien les choses. Donc c'est pas évident de s'orienter correctement.</p> <p>A propos de ses expériences antérieures : De la manutention, la production sur les lignes J'ai travaillé dans une entreprise avec des grosses presses à injectées pour fabriquer des poubelles – travail à la chaîne, industrie. Mission courtes, petits boulots J'ai fait plein de boulot comme ça en entreprise et ça m'a jamais vraiment plu : le fait d'avoir ces horaires fixes, d'être en poste, de badger... et l'ambiance. Après heureusement ça doit pas être comme ça dans toutes les entreprises. La plupart du temps elle était pas terrible [même] si y'a des moments ça se passe bien. En même temps vu que j'étais intérimaire, je faisais pas forcément une longue mission, les personnes s'intéressent pas forcément à toi, ou ils viennent pas forcément te parler ou après on apprend qu'ils se tirent dans les pattes entre eux. Y'a souvent des histoires.</p> <p>La galère M'intéressait pas du tout, pas motivé Travail ennuyeux, répétitif</p> <p>ça m'a jamais vraiment plu : le fait d'avoir ces horaires fixes, d'être en poste, de badger... et l'ambiance.</p> <p>BTS agro-alimentaire : je me suis dit que c'était une voie où il y aurait certainement beaucoup de débouchés car c'est un secteur indispensable. Et spécialité laitière essentiellement parce que c'est un produit, pour les débouchés Je savais pas vraiment ce que ça donnait de travailler en production, par exemple. Les postes... Mais laboratoire après, La microbio, c'est quand même assez compliqué, il y a pas mal de connaissances à avoir, pas mal de notion. Et après le fait d'être en labo, de tout le temps faire la même chose, effectuer uniquement des analyses, je sais pas vraiment si... Alors qu'en production, c'est assez varié, on peut suivre le produit de A à Z. C'est des tâches répétitives, mais on a plusieurs tâches à exécuter. C'est plus en équipe, qu'il y ait une certaine ambiance, qu'il y aurait peut être pas forcément en labo.</p> <p>Ça permet de mieux comprendre, le process, les procédés (la standardisation), la transformation du lait : on comprend mieux les mécanismes, pourquoi le lait se transforme, grâce à quoi.</p> <p>Je savais pas vraiment ce que ça donnait de travailler en production, par exemple. Les postes... Mais laboratoire après, La microbio, c'est quand même assez compliqué, il y a pas mal de connaissances à avoir, pas mal de notion. Et après le fait d'être en labo, de tout le temps faire la même chose, effectuer uniquement des analyses, je sais pas vraiment si... Alors qu'en production, c'est assez varié, on peut suivre le produit de A à Z. C'est des tâches répétitives, mais on a plusieurs tâches à exécuter. C'est plus en équipe, qu'il y ait une certaine ambiance, qu'il y aurait peut être pas forcément en labo.</p>	<p>Lorsqu'il arrive en BTS, Ang a une expérience de l'industrie en dehors de l'agro-alimentaire. Il en a une représentation en termes de tâches répétitives et ennuyeuse, organisées à la chaîne, avec des horaires fixes, de relations entre les personnes qui « se tirent dans les pattes ».</p> <p>Il va se construire une représentation plus spécifique de l'industrie alimentaire et de ses métiers à partir des séances à l'atelier technologique, de son stage et des visites en entreprise.</p> <p><u>L'industrie alimentaire</u> Dès l'origine, l'industrie alimentaire est avant tout perçue en termes de débouchés importants : comme tout un chacun doit manger, l'industrie est indispensable, donc il y aura du travail. Et comme il y a beaucoup de secteurs et de produits différents, alors ces débouchés sont vastes et divers. Ang dit cependant qu'il n'avait pas de représentation de ce qu'était le travail en production. Une représentation va se construire concernant les caractéristiques des entreprises agro-alimentaires sur la base des visites réalisées, du stage, de ce qu'il voit à l'atelier technologique et probablement des échanges avec d'autres élèves. On distingue plusieurs catégories d'entreprises dans ses propos qui se distinguent en terme d'organisation, de tâches (automatisées ou non) et de conditions de travail (les bruits, le cadre...) : En industrie, c'est « travail à la chaîne. Les cuves qui se remplissent tout automatisées, avec plein de bassines comme aux pâtes molles [à l'atelier], qui se remplissent et une personne qui décaille, passe 8 h à faire que ça. En sachant peut être même pas, elle sait décailler mais bon voilà. Et tous les bruits, tout le personnel, le fait que ce soit tout automatisé. ». Alors que dans les petites structures, Ang pourra « faire un fromage plus de caractère, [pourra] mieux suivre vraiment bien la fabrication, être plus proche du produit, pis dans un cadre un peu plus agréable que dans une grosse entreprise. »</p> <p><u>La transformation alimentaire</u></p>
	Entretien en stage	<p>J'ai vu ce que c'était vraiment une fromagerie, de travailler dans une fromagerie : le rythme, la quantité (nombre de fromages), le travail d'équipe, les horaires, par rapport à une journée complète (à la hall, que la matinée). Après, c'est pareil, j'ai fait une fromagerie donc après c'est pas... (ça dépend des fromageries) Le travail que je fais c'est pas forcément au niveau BTS, donc après c'est pas ce que je ferai par la suite vraiment.</p> <p>Après on fait plus ou moins tout. Je suis sur le moulage, démoulage (le principal, ce que j'ai fait tous les jours). En gros il y a le bac de prépressage. Je m'occupe de ça. Je plaque, je déplaque. On brasse dans le bac quand on fait des saveurs (on jette ça dans le bac et faut brasser à la main – une partie est mise en cuve). On moule, on presse et après on démoule. On met en saumure ou retire de saumure. Ça m'est arrivé aussi d'aller en cave retourner les fromages. Mettre les rognures en sac pour les envoyer en fonte. Après il était toujours là. C'est pas moi qui m'en suis occupé vraiment jusqu'au bout. Comme le circuit nettoyage, il m'a montré mais après j'ai jamais fait. Bac prépressage, moulage, démoulage c'est exactement comme à l'école, sauf qu'il y en a beaucoup plus – cuves de 8000 litres, 2 à 4 par jours : faut y aller ! Le matériel : y'a rien qui va vraiment bien en fait (transpalette → ça frotte au sol, il faut pousser, on en chie pas mal ; un vérin pour retirer les bouchons des moules, parce que les bouchons sont pas à la bonne taille, qui marche pas bien – on perd du temps → samedi matin tout fait à la main ; machine pour mettre sous vide les rognures : des fois elle fait pas le vide, elle soude plus la thermo soudeuse ; le plan en saumure qui marche +/- bien) Sécurité c'est pas mal ! : les chaussures de sécurité, elles sont pas coquées, bottes normales. Ça glisse pas mal (je suis tombé un certain nombre de fois)</p> <p>Jamais rencontré de problème particuliers – parfois des fromages qui ont pas la bonne forme → à remouler par rapport au bac de prépressage, des moules usés. Et est-ce qu'on laisse assez de temps dans le bac pour que le sérum puisse vraiment s'échapper ; et sous presse je pense qu'on laisse pas assez longtemps sous presse car que 9 presses, donc faut enchaîner).</p> <p>Fromager c'est plus intéressant, mais après c'est plus intéressant peut être un certain temps, mais après. J'ai vu que le peu de temps que j'ai passé sur les cuves, c'était quand même déjà plus intéressant. Il vient le matin, il fait ses cuves... De là à savoir si je veux vraiment travailler en fromagerie, je suis pas sûr. J'ai demandé à monter sur les cuves, pour voir le fromager une matinée, voir comment il préparait ses cuves, comment il faisait et par rapport à mon thème. Pour voir la présure, quelle dose de présure, les ferments, quel moments, quelle température, sa façon de faire. (Ang décrit les actions) Le lait arrive. Il le chauffe à 32°C pour ajouter les ferments. Comme à l'école, ferments congelés, en sachet et qu'ils mettent directement en cuve. Une heure après, ils ajoutent la présure, mais pas comme à l'école, c'est de la présure artificielle, pas faite avec des caillottes de veau – là j'ai même pas cherché ; laisse la coagulation. Test vite fait à la poche, comme à l'école, voir si le gel est bien pris. Et après ils mettent un tour lentement pour décailler. Suivant, s'ils voient (à l'appréciation) que le gel est suffisamment pris, ils décaillent, si gel pas assez ferme, il attend un peu. Après il décaille jusqu'à la taille qui doit être obtenue. Ensuite, il met le filtre, comme à l'école, ils envoient un peu de sérum et ils envoient dans le bac de pré-pressage. Le problème, plus ou moins peut être pour tous les emplois, c'est la routine après. C'est pour ça qu'au niveau IAA, je pourrais peut être plus ou moins occupé plusieurs postes quoi. C'est qui peut être intéressant. Pouvoir peut être se diversifier un peu, au niveau des emplois. [ailleurs que dans la fromagerie ?] Ouais voilà. Essayer. Je pense par rester des années, des années sur un même postes ou sur un même emploi. Vu que l'Agro-alim c'est quand même assez vaste. C'est ça qui serait intéressant : peut être voir les différents produits (les fromages, les yaourts, les boissons...)</p> <p>A l'école c'est tout propre, c'est tout blanc, c'est rinçage, nettoyage, rinçage. Pas piercing, cache barbe. Là y'a pas cache barbe, le piercing je le garde, la casquette si je la mets pas c'est plus ou moins pareil. Y'a pas de nettoyage, on fait que rinçage, à l'eau, y'a pas assez de personnel, on n'a pas le temps. Le canon à mousse (il marchait plus, là il remarche), on l'a passé 2 fois depuis que je suis là. Les moules on les laisse 4, 5 jours, ils sont moisis. Apparemment, à partir du mois de septembre, une société de nettoyage va venir nettoyer tous les 2 jours il me semble (les murs, sous les presses...) et une fois par mois le plafond. [pourquoi si scrupuleux à l'école ?] Je sais pas, y'a des normes, décrets, législation au niveau sanitaire. C'est ce qui m'étonne là, parce que là c'est pareil, il doit bien y avoir des contrôles, mais je sais pas comment ça se passe. Apparemment c'est toujours la même personne qui vient, peut être que ... (rire) Après j'en sais pas plus. Ils attendent l'agrément pour vendre. Ils ont passé un audit au mois de juin, et ils attendent la réponse au mois de septembre. Peut être pour ça qu'il va y avoir du nettoyage. Pas l'impression qu'il y ait vraiment de conséquences sur le produit.</p> <p>J'ai vu que le peu de temps que j'ai passé sur les cuves, c'était quand même déjà plus intéressant. Il vient le matin, il fait ses cuves... De là à savoir si je veux vraiment travailler en fromagerie, je suis pas sûr. Fromager c'est plus intéressant, mais après c'est plus intéressant peut être un certain temps, mais après. (st) Le problème, plus ou moins peut être pour tous les emplois, c'est la routine après. C'est pour ça qu'au niveau IAA, je pourrais peut être plus ou moins occupé plusieurs postes quoi. C'est qui peut être intéressant. Pouvoir peut être se diversifier un peu, au niveau des emplois. [ailleurs que dans la fromagerie ?] Ouais voilà. Essayer. Je pense par rester des années, des années sur un même postes ou sur un même emploi. Vu que l'Agro-alim c'est quand même assez vaste. C'est ça qui serait intéressant : peut être voir les différents produits (les fromages, les yaourts, les boissons...) Le stage M'a permis de voir : je sais pas si je travaillerais en fromagerie.</p> <p>Ambiance : moi pas de problème. Mais ce que je vois, c'est pas terrible – il y en a un certain nombre qui sont partis. Le contremaître dit pas bonjour, il tire une tête, il passe furtivement voir si on parle pas, si on travaille bien, dit rien pas un mot... Il a même pas demandé au jeune s'il avait eu son BTS, il lui a rien dit... La façon de parler, par rapport à certaines personnes, pas vraiment de respect.</p>	<p>La transformation alimentaire est abordé par sous l'angle procédé-processus-produit : « Savoir suivre un process (les températures...) et être capable de s'adapter en fonction des changements ou des problèmes qui surviennent, il faut être capable de rattraper : savoir d'où ça vient, pourquoi et savoir comment rattraper le coup.(...) Après le problème c'est de savoir les mécanismes qui interviennent dans les transformations. ». Ce que l'on retrouve quand il évoque les produits alimentaires non laitiers qu'il connaît moins : « C'est la matière première qui change, le procédé de fabrication, des mécanismes à connaître ».</p> <p>Il perçoit la variabilité des situations de transformation alimentaire et sa gestion comme une composante importante des emplois (« s'adapter en fonction des changements ou des problèmes qui surviennent(...) : savoir d'où ça vient, pourquoi et savoir comment rattraper le coup ». Du même coup, fabriquer un fromage peut se réduire à appliquer « bêtement » un process. Mais en cas de problème ou de variation, cela n'est plus suffisant pour gérer la fabrication et des connaissances deviennent nécessaires.</p> <p>S'il perçoit la diversité des situations à l'intérieur du secteur des produits laitiers (« Chaque fruitière, chaque industrie a plus ou moins sa façon de faire. »), il perçoit aussi une certaine généralisation possibles et une transférabilité de ce qu'il a appris concernant la transformation laitière vers la fabrication d'autres produits : « On a les bases (chimie, GA...) mais on sait pas comment ça se passe vraiment. Mais ça restera quand même être capable de gérer un atelier, un procédé : donc c'est plus ou moins la même chose. C'est la matière première qui change, le procédé de fabrication, des mécanismes à connaître. ».</p>
Entretien informel lors d'une séance de TP de technologie fromagère 151008	<p>En début de carrière le salaire va pas être élevé. (il n'a pas une idée précise de ce qu'il pourra gagner).</p>	<p>Après quelques mois, il se fait une représentation de ces postes à partir des situations rencontrées dans l'exploitation technologique : des tâches « répétitives » mais « assez variées » car on a « plusieurs tâches à exécuter » ; on peut « suivre le produit de A à Z » ; c'est « en équipe ».</p> <p>Le stage lui permet de préciser cette représentation. Il décrit les situations par comparaison avec les situations de l'exploitation technologique de l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les horaires qui ne sont pas les mêmes et la durée de travail plus longue, • le rythme de travail plus élevé, • la quantité de fromages fabriqués plus importante, 	

	<p>3ème entretien</p> <p>Le côté agro-alimentaire donc ça ouvre de nombreuses portes, le marché assez important, je peux travailler dans des domaines assez vastes. [d'autres fabrications, salaisons, chocolat] Je me sens pas capable d'aller dans ces choses là directement. Parce que j'y connais pas forcément grand chose, même s'ils nous disent qu'on peut aller partout. On a les base (chimie, GA...) mais on sait pas comment ça se passe vraiment. Mais ça restera quand même être capable de gérer un atelier, un procédé : donc c'est plus ou moins la même chose. C'est la matière première qui change, le procédé de fabrication, des mécanismes à connaître.</p> <p>où j'ai effectué mon stage je trouvais pas forcément top au niveau hygiène. Le fait de pas penser au consommateur ou au risque qui pourrait survenir. Le côté hygiène qui est respecté ou pas respecté. On nous fait « tout un cinéma », enfin je veux dire on nous apprend bien sur l'hygiène tout au long de la formation, alors qu'on se rend compte qu'en entreprise ça ne se passe pas forcément comme ça en fait. Le fait de pas respecter l'hygiène, ça a pas l'air de poser forcément de problème – par exemple où j'ai effectué mon stage je trouvais pas forcément top au niveau hygiène. Le fait de pas penser au consommateur ou au risque qui pourrait survenir. Je me dis que ça sert pas forcément à grand chose d'être vraiment minutieux à un tel point pour l'hygiène parce que je me dis qu'on risque peut être pas tant de chose que ça avec un minimum de contrôle et de choses. Parce que ça prend un temps dans la journée dans le travail, on n'a pas forcément le temps. Le cas là où je travaillais. Ils étaient une équipe, il y a tant de litrage à transformer – la priorité c'est ça donc après y'a plus de temps pour nettoyer ou alors on travail 10 – 12h par jour.</p> <p>[« Être capable d'être dans un atelier, de gérer une fabrication et de gérer une équipe, les personnes qui sont censée réaliser la fabrication. Maîtriser toutes les étapes, avec l'hygiène, la sécurité, la fabrication »</p> <p>[gérer la fabrication ?] Gérer toutes les étapes qui font qu'on passe du lait au fromage, connaître les étapes, les principes (pourquoi le lait devient un gel, quel influence a la texture du gel, comment, on règle la texture, qu'est-ce que ça va avoir comme influence sur le fromage..). Savoir suivre un process (les températures...) et être capable de s'adapter en fonction des changement ou des problèmes qui surviennent (quelque chose qui se passe moins bien ou qui varie ou qu'il y a un problème), il faut être capable de rattraper : savoir d'où ça vient, pourquoi et savoir comment rattraper le coup. N'importe qui ne peut pas le faire. Je pense que pour vraiment avoir envie vraiment bien comprendre, je pense qu'il faut déjà quand même aimer ça : le fromage, les produits laitiers. Etre intéressé par ça vraiment. Parce que si on n'a pas envie, on n'est pas intéressé, on n'aura pas envie. Ou alors à la limite on pourra fabriquer un fromage parce qu'après c'est tout bête, on applique le process bêtement. Donc là tout le monde est capable plus ou moins de fabriquer un fromage. Après le problème c'est de savoir les mécanisme qui interviennent dans les transformations.</p> <p>C'est un métier qui peut être assez difficile suivant la structure : de nombreuses heures, travailler les week-end. Demande pas mal de temps. Travailler en poste en industrie, ça m'intéresse pas vraiment .tout ce côté industrie Le côté travailler en équipe.</p> <p>Tout ce qui est hygiène qui est respecté ou pas forcément respecté en petit exploitation] Etre tranquille : le cadre, l'environnement, pas avoir trop de monde, pas avoir le bruit, pas avoir le travail à la chaîne, pas tout automatisé, avoir un meilleur contact avec le produit. Parce que le problème dans les grande industries, quand c'est tout automatiser, le produit on le fabrique, on est moins en contact avec le produit.</p> <p>Chaque fruitière, chaque industrie a plus ou moins sa façon de faire.</p> <p>C'est vraiment la grosse entreprise, travail à la chaîne. Les cuves qui se remplissent tout automatisées, avec plein de bassines comme aux pâtes molles [la hall], qui se remplissent et une personne qui décaille, passe 8 h à faire que ça. En sachant peut être même pas, elle sait décailer mais bon voilà. Et tous les bruits, tout le personnel, le fait que ce soit tout automatisé. Je savais déjà que l'entreprise industrie, par rapport à d'autres boulots en industrie que j'avais fait avant en intérim, je savais que ça m'intéressait pas forcément. à la chaîne, industrie, en grosse boîte...</p> <p>Déplaît : peut être difficile selon la structure ; on fait de nombreuses heures, travailler les week-end. Ça demande pas nal de temps. Travailler en poste, en industrie, ça m'intéresse pas vraiment. Le côté industriel m'attire pas du tout.</p> <p>[intéret pour les pâtes molles ?] Oh ben c'est avec les ateliers, après avoir passé une ou deux semaine sur chaque atelier, j'ai vu déjà ce qui m'intéressait le plus, ce que je préférais faire. Au niveau de fabrication, en tout cas, à l'atelier de la hall des pâtes molles, c'est ce qui m'intéressait le plus.</p> <p>[pâtes molles - atelier] Y'a le plus d'activités : pasteurisation, ensemencement, nos cuves on fait toutes les étapes. [tâches que tu voudrais garder ?] je sais pas vraiment. Pas vraiment de tâches que je préfère ou que j'aime moins. J'aime bien faire un peu toutes les tâches : moulage/démoulage, pasteurisation. Même le nettoyage, forcément moins intéressant, mais faut quand même le faire. C'est vrai que le plus intéressant c'est quand on s'occupe de sa cuve, vérifier le temps de prise, on voit le lait se transformer, et qu'il faut apprécier la fermeté, qu'on décaille, gérer le décaillage. L'affinage ça peut être intéressant aussi, mais c'est un truc à part.</p> <p>[un professionnel à qui tu aimerais ressembler ?](il réfléchit] Non. Je sais pas. Comme ça personne qui m'a vraiment marqué.</p> <p>Je préférerais une petite structure pour faire un fromage plus de caractère, pouvoir mieux suivre vraiment bien la fabrication, être plus proche du produit, pis dans un cadre un peu plus agréable que dans une grosse entreprise, avec moins de monde afin de mieux connaître les personnes. Dans une grosse entreprise de 200 personnes au final on connaît qu'un petit nombre de personnes.</p> <p>J'ai pas envie d'être là « bon allez c'est parti, toi tu fais ça, toi tu fais ça, toi tu fais ça. »</p> <p>c'est quand même pas non plus une passion pour moi. Au départ c'est pas ce que je voulais faire. Après je suis arrivé là parce que j'étais pris là. Je pense que pour vraiment avoir envie vraiment bien comprendre, je pense qu'il faut déjà quand même aimer ça : le fromage, les produits laitiers. Etre intéressé par ça vraiment. Parce que si on n'a pas envie, on n'est pas intéressé, on n'aura pas envie. Ou alors à la limite on pourra fabriquer un fromage parce qu'après c'est tout bête, on applique le process bêtement. Donc là tout le monde est capable plus ou moins de fabriquer un fromage. tâches que tu voudrais garder ?] je sais pas vraiment. Pas vraiment de tâches que je préfère ou que j'aime moins. J'aime bien faire un peu toutes les tâches : moulage/démoulage, pasteurisation. Même le nettoyage, forcément moins intéressant, mais faut quand même le faire. C'est vrai que le plus intéressant c'est quand on s'occupe de sa cuve, vérifier le temps de prise, on voit le lait se transformer, et qu'il faut apprécier la fermeté, qu'on décaille, gérer le décaillage. L'affinage ça peut être intéressant aussi, mais c'est un truc à part. Le fromage en lui même me passionne pas vraiment.</p> <p>Ce qui me plaît, c'est qu'on a déjà le choix entre travailler pour une grosse entreprise, industrie ou alors travailler dans une petite production fermière suivant ce qu'on aime, ce qu'on préfère. Déplaît : peut être difficile selon la structure ; on fait de nombreuses heures, travailler les week-end. Ça demande pas mal de temps. Travailler en poste, en industrie, ça m'intéresse pas vraiment. Le côté industriel m'attire pas du tout. Je préférerais une petite structure pour faire un fromage plus de caractère, pouvoir mieux suivre vraiment bien la fabrication, être plus proche du produit, pis dans un cadre un peu plus agréable que dans une grosse entreprise, avec moins de monde afin de mieux connaître les personnes. Dans une grosse entreprise de 200 personnes au final on connaît qu'un petit nombre de personnes. Après voir une entreprise avec un nombre de personnel, une petite entreprise. J'aimerais bien quand même essayer à l'issue du BTS la fromagerie pour voir dans une petite structure, plutôt fermière si ça correspondrait à ce que j'attends.</p> <p>Et par rapport au type de produit, de fromages qu'elle fabriquerait : je suis un peu plus intéressé par le pâtes molle en fait. En plus c'est un domaine qui est assez diversifié et c'est les fromage les plus consommé en France. [intéret pour les pâtes molles ?] Oh ben c'est avec les ateliers, après avoir passé une ou deux semaine sur chaque atelier, j'ai vu déjà ce qui m'intéressait le plus, ce que je préférais faire. Au niveau de fabrication, en tout cas, à l'atelier de la hall des pâtes molles, c'est ce qui m'intéressait le plus.</p> <p>[pâtes molles - atelier] Y'a le plus d'activités : pasteurisation, ensemencement, nos cuves on fait toutes les étapes. [tâches que tu voudrais garder ?] je sais pas vraiment. Pas vraiment de tâches que je préfère ou que j'aime moins. J'aime bien faire un peu toutes les tâches : moulage/démoulage, pasteurisation. Même le nettoyage, forcément moins intéressant, mais faut quand même le faire. C'est vrai que le plus intéressant c'est quand on s'occupe de sa cuve, vérifier le temps de prise, on voit le lait se transformer, et qu'il faut apprécier la fermeté, qu'on décaille, gérer le décaillage. L'affinage ça peut être intéressant aussi, mais c'est un truc à part. Le produit en lui même (les pâtes molles). Puis peut être le fait de faire un plus grand nombre de fromages, de plus petites taille. Une technologie différentes, plutôt lactique, alors que les autres c'est toutes les mêmes, un peu présure, avec des gros formats. Les autres ateliers c'était moins.</p> <p>Je suis pas sûr de vouloir être, d'avoir envie de gérer ou être responsable d'une équipe. J'ai pas envie d'être là « bon allez c'est parti, toi tu fais ça, toi tu fais ça, toi tu fais ça. » [fabriquer tes propres fromage dans structure fermière ? Atelier d'un autre ou monter mon propre truc] (réfléchit) je me sens pas vraiment monter mon propre truc. Jamais intéressé pour me mettre à mon compte. Pas vraiment envie d'être tout au-dessus. JE préférerais travailler pour quelqu'un ou être associé mais pas vraiment être le seul responsable, tout gérer.</p> <p>Je me vois bien rester déjà voir comment ça se passe. Voir en travaillant si je suis vraiment intéressé par ça, si je suis capable de passer ma vie à travailler là dedans, dans le fromage. Faire le tour de l'emploi, voir comment ça se passe et après bouger, voir autre chose. (après ce 1er poste) Je préférerais voir différentes choses [qu'être]spécialisé dans un domaine. Ça pourrait être intéressant d'aller découvrir, d'apprendre, de voir [un autre secteur], d'aller voir autre chose que le fromage, d'autres types de produits : je verrai bien ce qui est jus de fruits, les glaces... Essayer de découvrir mes centres d'intérêt, voir par quoi je pourrais être le plus intéressé. Le côté travailler en équipe. Travailler en poste en industrie, ça m'intéresse pas vraiment .tout ce côté industrie</p> <p>Ouais. Je suis prêt. Mais pas forcément envie. Je le sens parce que déjà j'en ai peut être besoin pour m'installer dans la vie active, être chez moi, quitter chez moi, m'installer seul; Je le sens parce que j'ai déjà travaillé, donc je sais ce que c'est le monde du travail, même si c'était des missions courtes, pas des emplois qui me plaisaient. Par rapport à mon stage aussi, ou avec ce qu'on fait à la hall.</p> <p>[place dans la vie] justement j'aime pas forcément travailler. Le travail c'est plus par obligation. C'est pour avoir de l'argent pour vivre. Ce qui m'intéresse le plus c'est de profiter de la nature, de voyager, de rencontrer du monde. Quand on travaille, on peut plus vraiment profiter, on n'a plus vraiment le temps de profiter de tout. Mais pas vraiment attirer par l'argent tout ça. Déjà voir par rapport au côté implantation géographique de l'entreprise. JE serai plus intéressé par l'Est, ce qui est montagne (Jura, Savoie, les Alpes) ou le Sud ouest (Pyrénées). La nature, la montagne, les activités (rando, découverte – si à plat, des champs m'intéresse moins), le paysage Je sais pas si je serai capable de rester toute une vie dans un même travail, une même entreprise. Peut être qu'une fois installé, que ça se passe bien, que je connais les personnes... Je m'imagine plus bouger, établir les contacts et bouger par rapport à ce qu'on a envie d'apprendre, voir des trucs différents (produits, techniques, méthodes et postes), en fonction des opportunités (une fois qu'on a fait le tour du poste), en France ou même à l'étranger, pour la culture, pour le pays, acquérir de nouvelles connaissances. Déjà voir par rapport au côté implantation géographique de l'entreprise. JE serai plus intéressé par l'Est, ce qui est montagne (Jura, Savoie, les Alpes) ou le Sud ouest (Pyrénées). La nature, la montagne, les activités (rando, découverte – si à plat, des champs m'intéresse moins), le paysage.</p>	<ul style="list-style-type: none">les exigences moindres en matière d'hygiène, le travail d'équipe dans une ambiance pas toujours bonne. <p>Il en retient le côté routinier et répétitif des tâches y compris pour les postes de fromager qui correspondent au niveau du diplôme de BTS qu'il prépare. Dès ce moment, il est capable d'en décrire la succession des tâches principales dans une approche en termes de procédé-produit : le lait arrive ; il chauffe à 32°C ; il ajoute les ferments ; 1 h après il ajoute les ferments ; il fait un test à la poche pour voir si le gel est pris ;il attend un peu si le gel n'est pas assez pris ; il met un tour lentement pour décailer ; ... Il les distingue de celles des « ouvrier » qu'il a lui-même réalisées,</p> <p>En fin de formation, Ang n'a pas d'hésitation pour répondre à ma question concernant l'emploi visé par la formation. Sa représentation en est assez développée dans différentes dimensions. Il me le décrit spontanément en termes de grandes « tâches » : « Être capable d'être dans un atelier, de gérer une fabrication et de gérer une équipe, les personnes qui sont censée réaliser la fabrication. Maîtriser toutes les étapes, avec l'hygiène, la sécurité, la fabrication ». Mais quand je lui demande de préciser ce que signifie l'une d'elle, il la décrit de manière plus précise : « [gérer la fabrication ?] Gérer toutes les étapes qui font qu'on passe du lait au fromage, connaître les étapes, les principes ».[Les principes ?] « pourquoi le lait devient un gel, quelle influence a la texture du gel, comment, on règle la texture, qu'est-ce que ça va avoir comme influence sur le fromage ». « Savoir suivre un process (les températures...) et être capable de s'adapter en fonction des changements ou des problèmes qui surviennent, il faut être capable de rattraper, savoir d'où ça vient, pourquoi et savoir comment rattraper le coup ». L'approche devient davantage en termes de procédé-processus-produits.</p> <p>Ang parle, sans hésitation des tâches et de leur contenu concret qui constituent les différents emplois de la fromagerie : celles des « ouvrier », qu'il a lui-même réalisées, comme celles du fromager, qu'il a pu observer en stage ou réaliser à l'atelier. Il les décrit avec des termes professionnels précis concernant leur dénomination (« démoulage », « décaillage », « dé lactosage ») et celle d'autres éléments de l'action (« la rognure » du fromage ; « la poche »). Il connaît leur enchaînement et en évoque différentes dimensions : la fabrication, la sécurité, l'hygiène. transformation laitière qui le rebute : faire beaucoup d'heures ; travailler le week-end ; le côté « difficile » des tâches (physique)</p> <p>Il en connaît les conditions : un travail qui peut être physique, dans lequel, selon la structure, on ne compte pas ses heures et il faut parfois travailler le week-end. Le salaire n'est pas élevé en début de carrière.</p> <p>Des conditions qui changent en fonction du type d'entreprise : En industrie, c'est « travail à la chaîne. Les cuves qui se remplissent tout automatisées, avec plein de bassines comme aux pâtes molles [à l'atelier], qui se remplissent et une personne qui décaille, passe 8 h à faire que ça. En sachant peut être même pas, elle sait décailer mais bon voilà. Et tous les bruits, tout le personnel, le fait que ce soit tout automatisé ». Alors que dans les petites structures, il pourra « faire un fromage plus de caractère, [pourra] mieux suivre vraiment bien la fabrication, être plus proche du produit, pis dans un cadre un peu plus agréable que dans une grosse entreprise. »</p> <p>La routine qu'il a perçue dans les différents emplois, il envisage de la contourner en jouant sur la diversité des produits fabriqués dans l'agro-alimentaire.</p> <p>Le métier souhaité : C'est sur la base de ce qu'il a fait à l'atelier technologique et en stage qu'il est en mesure de déterminer les tâches qui lui plaisent plus ou moins, de distinguer entre elles les fabrications pour déterminer celles qui l'intéresseraient davantage : [les fromages à pâtes molles] « Y'a le plus d'activités : pasteurisation, ensemencement. Nos cuves on fait toutes les étapes. ». De manière spontané, aucun professionnel (en stage ou ailleurs) ne l'a marqué au point qu'il aimerait lui ressembler.</p> <p>Pour Ang, l'objet du « métier » (le fromage ou les produits laitier) ou les tâches ne sont pas une passion, même à l'issue de la formation. D'ailleurs, s'il a envie dans un premier temps de rester dans la fabrication fromagère pour continuer à tester son intérêt pour le fromage, par la suite il envisage d'aller découvrir d'autres secteurs, d'autres produits, toujours dans l'optique de découvrir ses centres d'intérêt.</p> <p>Il évoque d'ailleurs à demi-mot le fait que le manque d'intérêt (le sien ?) entraîne un investissement limité en vue de comprendre la fabrication qui se limite alors à appliquer bêtement un process. S'y ajoute des aspect liées aux emplois de la Ce sont des caractères plus généraux de l'emploi qui retienne son attention : il ne veut pas travailler dans une grosse entreprise car il veut pouvoir « être proche du produit », « un produit de caractère » ; il veut un cadre agréable ; il aimerait pouvoir connaître mieux les personnes avec qui il travaille. Les relations avec les autres personnes sont d'ailleurs importantes comme critère d'intérêt d'un emploi. Il envisage de changer d'emploi pour nouer de nouveaux contacts.</p> <p>Cependant, à la suite des nombreuses semaines passées sur les différents ateliers, il a quand même une préférence pour un type de produit (les fromages pâtes molles), leur technologie de fabrication et les tâches qu'elle implique. Il a aussi une attrait plus important pour les tâches de gestion de la fabrication en cuve.</p> <p>Pour autant, il n'a pas envie de prendre de responsabilités (ce qui est cohérent avec le fait qu'il n'a pas envie de consacrer trop de temps à son travail) : il ne souhaite pas être responsable d'une équipe ; il n'envisage pas de se mettre à son compte et d'être seul responsable, de tout gérer N'ayant pas d'intérêt particulier pour un produit donné, le premier critère de choix de l'emploi est le lieu et le cadre au regard des activités extra-professionnelles <i>« Déjà voir par rapport au côté implantation géographique de l'entreprise. Je serai plus intéressé par l'Est, ce qui est montagne (Jura, Savoie, les Alpes) ou le Sud ouest (Pyrénées). La nature, la montagne, les activités (rando, découverte – si à plat, des champs m'intéresse moins), le paysage. »</i> D'ailleurs, le travail n'est pour Ang qu'une obligation pour avoir larges qui lui permettra de vivre et de profiter des autres activités extra-professionnelle : profiter le nature, voyager, rencontrer du monde. Par la suite changer de travail est alors un moyen pour découvrir d'autres régions, établir d'autres contacts.</p>
--	---	--

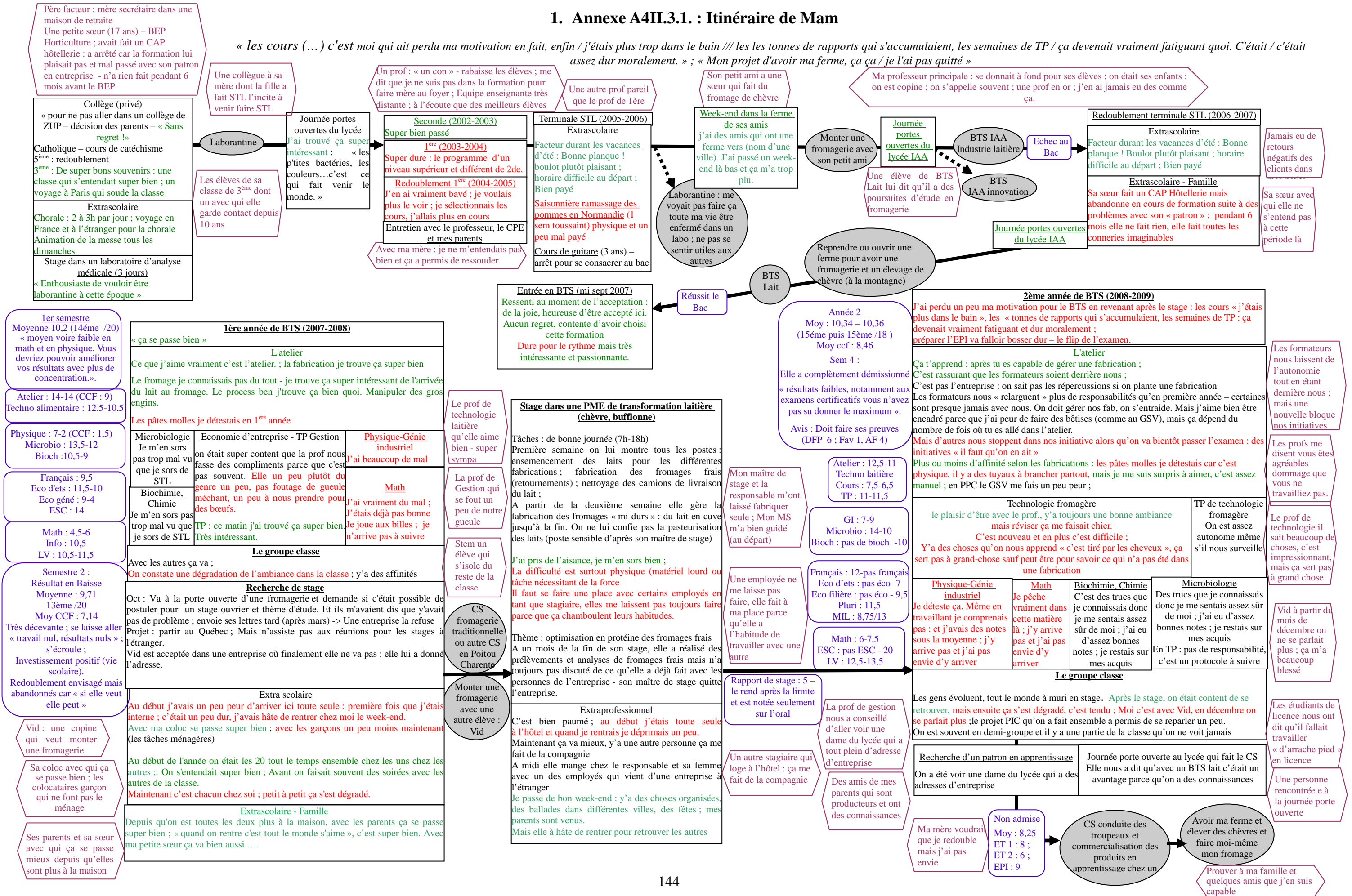
Annexe A.4.II.3.

Le cas de Mam

La démobilisation : quand le morcellement de l'activité conduit à l'exclusion des situations du domaine scolaire de l'itinéraire qui se constitue

1. Annexe A4II.3.1. : Itinéraire de Mam

« les cours (...) c'est moi qui ait perdu ma motivation en fait, enfin / j'étais plus trop dans le bain /// les tonnes de rapports qui s'accumulaient, les semaines de TP / ça devenait vraiment fatiguant quoi. C'était / c'était assez dur moralement. » ; « Mon projet d'avoir ma ferme, ça ça / je l'ai pas quitté »



2. Annexe A4II.3.2. Schéma des tensions apparaissant dans l'activité de Mam au fil des situations rencontrées

En vert : élément associé à un ressenti positif ; en rouge élément associé à un ressenti négatif.

Situations		Collège	Recherche d'une orientation	Seconde puis 1ère STL (2ans)	Terminale STL (2 ans)	Recherche d'une orientation	BTS IAA 1A	Stage de BTS IAA	BTS IAA 2A	Après le BTS
Domaine scolaire	But		Faire un bac STL	Continuer dans la filière STL malgré les difficultés rencontrées		<p>Aller en BTS IAA spécialité lait</p> <p>Ne pas poursuivre en BTS dans la même lycée avec la même équipe enseignante</p>	<p>Faire un CS fromagerie traditionnelle ou élevage caprin</p> <p>Passer l'examen (EPI) lui « fait peur »</p> <p>N'a pas encore réfléchi si elle fera une poursuite d'étude ou pas après le BTS</p>		<p>Faire un certificat de spécialisation élevage caprin</p> <p>Passer l'examen du BTS : « je le sens pas trop » « j'ai perdu ma motivation »</p>	<p>Faire un certificat de spécialisation élevage caprin</p> <p>Pas envie de redoubler son BTS car n'est pas sûr qu'elle se mettrait davantage à bosser.</p> <p>continuerai pas en Licence parce que ne se sens pas la force d'y arriver – la licence c'est assez dur d'après les discussions qu'elle a eu avec des étudiants cette année – et du coup ça ne lui donne pas envie.</p> <p>Si elle ne trouve pas d'entreprise pour l'accueillir en alternance, elle n'a pas réfléchi à d'autres alternatives.</p>
	Objets		Les bactéries, les couleurs vues à la journée portes ouvertes				<p>Ne s'en sort pas trop mal en biochimie et en microbiologie</p> <p>Des choses nouvelles donc intéressante, mais difficile car le niveau attendu est élevé (Génie industriel, technologie laitière)</p> <p>Déteste les math et le génie industriel</p>	<p>Apprécie la biochimie et la microbiologie</p> <p>Déteste les math, la physique et le génie industriel</p>	<p>Apprécie la biochimie et la microbiologie</p> <p>BTS trop théorique avec pas assez d'expérience en entreprise</p> <p>Technologie laitière : C'est nouveau et en plus c'est difficile ; Y'a des choses qu'on nous apprend « c'est tiré par les cheveux ». Pour elle, à l'instant t, ça sert pas à grand-chose. Mais peut être que plus tard ça pourrait lui servir, pour savoir ce qui n'a pas été dans une fabrication, en trouver la cause.</p>	<p>Tout ce qui touche à l'élevage caprin.</p> <p>Des choses nouvelles (l'élevage) mais auxquelles elle s'attend et dont elle pense que cela lui plaira.</p> <p>Et le niveau est plus bas d'autant qu'il y a des connaissances qu'elle a déjà grâce à son BTS.</p> <p>C'est moins théorique.</p>
	Actions		Journée portes ouvertes au lycée : les petites bactéries les couleurs l'intéresse	En 1ère, elle sélectionne les cours auxquels elle assiste		<p>Va aux journées portes ouvertes de l'établissement qui prépare au BTS IAA et rencontre une étudiante qui lui dit que le BTS Lait correspond à ce qu'elle veut faire.</p>	<p>Aime aller à l'atelier, la fabrication des fromages, manipuler des engins. Mais a peur de « faire des conneries » et n'ose pas prendre des initiatives</p> <p>Elle cherche son stage en deux temps. Très tôt dans l'année elle contacte une entreprise près de chez ses parents lors d'une porte ouverte. Sur le principe l'entreprise est d'accord. Elle envisage un temps de partir à l'étranger avec sa camarade Vid, mais abandonne très vite car cela l'obligerait à s'éloigner de chez elles (« ça fait un peu loin »)</p> <p>Mais Mam n'envoie ses lettres que 6 mois plus tard, soit deux mois avant le démarrage : refusée dans la fromagerie proche de chez elle à laquelle elle a adressé sa seule lettre – il faut qu'elle trouve quelque chose car le début du stage se rapproche. Elle accepte le stage qu'une autre étudiante a laissé dans une entreprise assez éloignée de chez ses parents.</p>	<p>« Quand on est en cours on se dit « j'ai hâte que ça se termine » ».</p> <p>Parle du produit qu'elles envisageaient de faire avec Vid en MIL innovation, mais elle a découvert qu'il existait déjà dans son entreprise de stage.</p> <p>Thème de stage : « l'optimisation en protéine des fromages frais »</p> <p>n'en connaît pas l'enjeu mais fait les prélèvements qu'on lui a dit de faire</p> <p>Ne termine pas son rapport de stage ; le rend pour pouvoir passer l'examen</p>	<p>Réviser la « fait chier », même si le cours est bien (en technologie laitière.)</p> <p>Participe peu dans les situations en classe ;</p> <p>A partir de la rentrée de la deuxième partie du stage, les « tonnes de rapports qui s'accumulaient, les semaines de TP, ça devenait vraiment fatigant, assez dur moralement ». LE « flip de l'examen », le travail qu'il y avait à réaliser.</p> <p>Aime aller à l'atelier, surtout en fabrication de fromages à pâte pressée non cuite. Elle réalise les tâches attendues d'elle Elle apprécie qu'on lui laisse des initiatives même si elle est rassurée de savoir qu'il y a toujours quelqu'un derrière eux. Par contre elle n'aime pas certains formateurs qui bloquent toute initiative alors qu'ils sont à quelques mois de l'examen (c'est cela qui fait qu'est c'est un monde moins adulte que le monde du travail).</p>	<p>Cherche une exploitation pour l'accueillir. Des amis de ses parents ont des connaissances de producteurs de fromages de chèvre (ceux chez qui elle a déjà passé un week-end ?)</p> <p>Sur les conseils de l'enseignante de gestion, elle est allée rencontrer la personne de l'école qui est en relation avec les entreprises et qui a tout plein d'adresses.</p>
	Conditions						<p>En début d'année, les cours de 2 heures lui paraissent longs. Elle trouve difficile de se lever tôt (6 h) pour aller à l'atelier</p> <p>Elle se dit bien motivée par ces deux années.</p>	<p>Concernant la réalisation du thème d'étude :</p> <p>1/ elle semble peu encadré (le n'a encore vu personne après 2 mois pour parler de ce qu'elle fait) ; et celui qui devait l'encadrer quitte l'entreprise. Elle n'a pas pu discuter avec lui car il habite loin et le soir il a envie de rentrer chez lui.</p> <p>2/ elle n'en connaît que les tâches à réaliser, mais ne s'interroge pas du tout sur les enjeux.</p> <p>Les conditions difficiles pour réaliser son thème – dont le fait que son maître de stage quitte l'entreprise sans qu'elle ait pu en parler avec lui - entraînent une tension qui se manifeste lorsqu'elle dit « fait chier ».</p>	<p>Le retour dans le monde scolaire – se remettre au rythme scolaire - après le stage en entreprise est difficile.</p>	<p>Formation en alternance ce qui lui donnera l'expérience qu'elle dit ne pas avoir à l'issue du BTS « trop théorique ».</p>
	Relations avec les autres	Relation avec ses camarades de troisième : on s'entendait super bien.	Une collègue de sa mère dont la fille a fait le bac STL l'incite à faire ce bac	<p>Tension avec ses enseignants : à l'écoute uniquement des meilleurs élèves</p> <p>Tension très forte avec un de ses enseignants qui « rabaisse les élèves devant tout le monde » et lui dit que la formation n'est pas pour former des mères au foyer ou des femmes de ménage.</p>	Sa prof principale qui les considère comme ses enfants et devient presque une amie	<p>Sa prof principale qui la « motive » pour qu'elle aille en BTS IAA</p> <p>Beaucoup d'élève la regarde « bizarrement » quand elle dit qu'elle veut constituer un élevage caprin (« devenir paysan »)</p>	<p>Au début tous les étudiants de la classe s'entendent bien. Ils font souvent des soirées.</p> <p>Mais Mam note une dégradation de l'ambiance après quelques mois car des affinités se créent entre certains. Maintenant c'est chacun chez soi.</p> <p>Insiste sur les tensions avec une des étudiantes qui se met en dehors de la classe</p> <p>Se lie d'amitié avec une camarade de classe (Vid)</p> <p>Apprécie les relations avec les enseignants et surtout avec l'enseignant de technologie laitière : « ici c'est « familiale », « conviviale »</p>	<p>Hâte de retourner avec ses copains de l'école et de connaître les nouveaux étudiants de premières années</p>	<p>Au début de l'année, c'était bien (au retour de stage). Mais, à partir du mois de décembre, elle se brouille avec sa camarade Vid dont elle était très proche pour « une histoire de fille ». La réalisation en commun du projet PIC leur permet de « se reparler un peu » à partir du mois de mars.</p> <p>Elle ressent une dégradation des relations dans la classe qu'elle relie au stage : « tout le monde a muri, évolué à sa façon</p> <p>De plus, elle met cela en lien avec le fait qu'ils sont beaucoup en demi groupes (travaux pratiques) et qu'ils se voient moins avec les autres étudiants. Mais en fin de formation, ça va mieux.</p> <p>Elle apprécie les cours et TP avec l'un des enseignants de technologie alimentaire car il y a une bonne ambiance. N'apprécie pas les tensions entre les deux enseignants de technologie laitière</p>	<p>Ma mère voudrait que je redouble si j'ai pas le BTS, mais moi j'ai pas envie. Je n'en ai pas encore parlé avec elle. « Faut que j'en parle à mes parents pour décider ».</p>
Ressources propres	Redoublement de 5ème		Le passage de la seconde à la première est très difficile : Mam trouve le niveau élevé et le programme est très différent de celui de la seconde	Redoublement de la terminale	<p>Elle apprécie que les étudiants viennent de formations différentes : « comme ça on peut tous s'aider, parce que tous le monde a des connaissances différentes »</p> <p>Dans certaines matières, elle vit sur ses acquis (biochimie, microbiologie) et ses résultats lui paraissent « assez bons »</p> <p>Dans d'autres matières (physique industrielle), même lorsqu'elle a travaillé, elle n'a pas compris et pas obtenu de bons résultats scolaires alors elle a abandonné (pour elle c'est une question « d'acquis » qu'elle n'a pas).</p> <p>A l'atelier, elle n'est pas sûre d'elle et a peur de faire des erreurs</p>		<p>Je sais que j'ai les moyens d'avoir le BTS, mais quand il faut bosser j'y vais à reculons.</p> <p>Elle a peur de perdre ses moyens à l'EPI car elle ne se sent pas très à l'aise à l'oral</p> <p>Elle juge le niveau attendu sur le plan scolaire élevé.</p> <p>« EN pratique ça va », mais « en théorie, elle a « du mal »</p> <p>Selon les fabrications à l'atelier, elle se sent capable de les gérer ou non : les « tuyaux » et certaines « machines » lui font encore peur – elle a du mal à mémoriser les circuits empruntés par le lait ou le produit. Quand on lui montre une fois ça va. Mais elle préfère les ateliers où les tâches sont plus « manuelles ».</p> <p>Les difficultés concernent les tâches physiques mais elle a l'impression qu'elle « a chopé le physique » ce qui lui permet d'apprécier davantage certains ateliers.</p> <p>Elle aime qu'on lui laisse des responsabilités mais qu'il y ait quelqu'un derrière elle pour être rassurée.</p> <p>Elle a le sentiment de manquer d'expérience en entreprise à l'issue du BTS car 3 mois de stage ne sont pas suffisants.</p>	<p>Sa formation en alternance va être déterminante car elle va « voir ce qu'elle vaut ».</p>		

Situations	Collège	Recherche d'une orientation	Seconde puis 1ère STL (2ans)	Terminale STL (2 ans)	Recherche d'une orientation	BTS IAA 1A	Stage de BTS IAA	BTS IAA 2A	Après le BTS
Domaine professionnel	But	Devenir laborantine suite à son stage	Pas toute ma vie enfermée dans un labo ; ne pas se sentir utiles aux autres.	Constituer un élevage caprin et transformer le lait à la ferme avec son petit ami (dont la sœur a un élevage de chèvre et transforme le lait à la ferme)	Constituer un élevage caprin et transformer le lait à la ferme avec son petit ami (dont la sœur a un élevage de chèvre et transforme le lait à la ferme)	Constituer un élevage caprin et transformer le lait à la ferme avec sa camarade de promotion Vid		Constituer un élevage caprin et transformer le lait à la ferme Sa brouille avec Vid réduit à néant le projet qu'elles avaient en commun. Mam a alors des craintes quant à la possibilité de réaliser seule son projet d'installation.	Constituer un élevage caprin et transformer le lait à la ferme – plus spécialisé que ce qu'elle a appris en BTS. Pour le CS trouver un contrat chez un petit producteur.
	Objets								
	Actions	Stage en laboratoire d'analyse				A son projet mais ne sait pas encore bien comme le réaliser.	Au départ, la responsable ne lui laisse pas gérer de fabrication seule. Certaines employées ne lui laissent pas réaliser les tâches (à la fabrication des fromages frais) car elles ont l'habitude de travailler ensemble. Elles font les tâches à sa place. Elle a accès à différents postes de plusieurs fabrications et de nettoyage. Puis au départ en vacances de la responsable, son maître de stage lui montre la fabrication des pâtes pressées non cuites qu'elle gère seule par la suite. Lorsqu'une des ouvrières part en vacances – celle qui ne lui laisse pas réaliser les tâches -, elle peut réaliser de nouvelles tâches auxquelles elle n'avait pas accès.		Les « petites chèvres, la transformation fermière ». Faire soi-même les choses, mon fromage, « mettre beaucoup du sien » ; pas « faire de la recette » mais « réfléchir à ce qu'on fait », adapter son processus aux matières premières, réfléchir « pourquoi on n'a pas atteint les caractéristiques voulues pour le fromage ; pas avoir recours à des machines comme en industrie où tout est mécanisé, automatisé, on n'a pas à réfléchir mais juste appliquer des recettes.
	Conditions			Elle travaille à la poste durant les vacances et dit que de ce fait elle a l'habitude de se lever tôt.			Son maître de stage l'a bien « guidé » pour lui montrer les actions à réaliser. A la moitié de son stage, elle fait des journées de travail longues car il y a des personnes en vacances et ils ont des problèmes avec certaines fabrications. Certaines tâches sont difficiles physiquement : outils lourds ; outils plus artisanaux que ceux dont elle a l'habitude à l'école et plus difficiles à utiliser ; chaleur et humidité ; rythme d'exécution (« elles vont vite »). Mais elle se dit "assez contente" d'avoir réussi à gérer seule ses fabrications. La chèvrerie est loin et elle n'est pas allée voir les chèvres (pas eu le temps)		Monter sa « petite boîte », son élevage c'est pas quelque chose de facile. Difficulté à trouver les terres pour s'installer d'autant qu'elle vient de la ville. D'autant plus difficile qu'elle doit le faire seule et que ses parents ne sont pas de ce domaine là. Le monde du travail « c'est un monde plus adulte » que le monde scolaire, y compris à l'atelier – parce qu'on y a plus de responsabilités.
	Relations avec les autres				La sœur de son petit ami qui a un élevage de chèvre		Elle dit qu'elle a été bien accueillie Pendant les deux premiers mois, elle ne parvient pas à établir des relations dans l'entreprise. Au départ de l'une des ouvrières – qui ne lui laisse pas réaliser certaines tâches – elle peut les réaliser avec l'autre ouvrière et ainsi apprendre à la connaître. Cela initie des conditions qui vont par la suite lui permettre de faire sa place. Si bien qu'à la fin du stage, elle n'a plus envie de quitter l'entreprise		
	Ressources propres			Elle a toujours eu de bons retours concernant son travail lors des emplois de vacances (à la poste)			Pour gérer sa fabrication, elle s'appuie au départ sur les fabrications qu'elle a réalisées à l'atelier de l'école. A son arrivée elle se demande comment elle va s'en sortir. Mais après quelques semaines elle est plus à l'aise dans la gestion des fabrications et dans le travail sur les différents postes. Cela lui montre qu'elle est capable d'avoir des responsabilités. Elle n'est pas à l'aise avec les machines. Elle a « failli griller une pompe » lors d'un nettoyage. AU moment où je la rencontre, elle se dit fatiguée		« Le savoir faire » apprendre toutes les fabrications qui existent. Mais quand on a les bases ce n'est pas un métier difficile sauf physiquement. Mais les produits fabriqués à base de lait de chèvre (fromages frais, yaourts) ne sont pas difficiles, surtout sur le plan physique (par rapport à ceux qui vont aller fabriquer des fromages de grosse taille). Elle ne se sent pas encore une professionnelle (« un peu peur de prendre mon envol ») et c'est l'apprentissage qui va lui montrer ce qu'elle vaut Prouver aux autres (famille, amis) qu'on est capable de réaliser ce projet
Autre domaine	Buts								
	Objets								
	Actions	Chorale 2 à 3h par jour – permet des voyages en France et à l'étranger ; Animation de la messe le dimanche		Arrête la guitare pour se concentrer sur le bac			Participe à des activités organisées (visite d'autres villes, fêtes locales...)		

Situations	Collège	Recherche d'une orientation	Seconde puis 1ère STL (2ans)	Terminale STL (2 ans)	Recherche d'une orientation	BTS IAA 1A	Stage de BTS IAA	BTS IAA 2A	Après le BTS	
	Conditions					Arrivée difficile en BTS car elle quitte le domicile familial. Heureusement ses parents habitent à seulement 1h15 de trajet : « c'est aussi rassurant de savoir que tu es pas trop loin et que tu sais que, si jamais ça va pas tu peux quand même rentrer à tout moment quoi // après / non mais ça a été. »	Entreprise éloignée du domicile familiale. Elle rentre peu souvent chez elle. Faire le trajet hôtel-travail en vélo ; par la suite son maître de stage la prend en voiture. Elle n'a pas internet et comme elle est à l'étranger, les communications par portable coûtent cher ; elle n'a donc que peu de contact avec les autres étudiants de sa classe.		Difficulté à se faire à la vie à la campagne alors qu'elle vient de la ville.	
	Relations avec les autres		Tension avec sa mère Elles se rapprochent suite à un entretien avec l'enseignant avec qui Mam a des problèmes	Elle a un petit ami dont la sœur a un élevage de chèvre Tension avec sa sœur	Elle a un petit ami dont la sœur a un élevage de chèvre	Elle apprécie d'être avec d'autres élèves dans les appartements de l'internat. Mais petit à petit des tensions apparaissent avec les garçon qui ne font pas le ménage... L'éloignement familial fait que les tensions familiales retombent et que « tout le monde s'aime » ; elle s'entend bien avec sa sœur	Sentiment d'être seule et de s'ennuyer (soir et week-end à l'hôtel) – « le mal du pays » Arrivée d'une autre personne dans l'entreprise qui loge au même hôtel Venue de ses parents un week end Elle mange tous les midis chez le propriétaire de l'entreprise.	Tension avec les premières années qui se plaignent tout le temps du bruit à la résidence	Quand on dit qu'on veut faire ce métier à « les gens nous regardent avec de gros yeux ».	
	Ressources propres									
Origine des évolutions constatées dans les buts	Ce que Mam rapporte de ses années au collège concerne uniquement les dimensions extrascolaires : messes ; chorale ; voyage à Paris qui soude la classe. C'est ce qu'elle appelle ses bon souvenir. Ce sont les relations avec d'autres élèves qu'elle conserve. Elle semble « subir » sa scolarité, y compris son redoublement de 5 ^{ème} , sans y prendre une part active. Elle ne laisse apparaître aucune tension dans l'activité et n'affiche aucun but explicite jusqu'à son stage de 3ème.	Le conseil d'une amie de sa mère lui permet de trouver le moyen de réaliser le but de son activité : suivre un bac Sciences et Techniques de Laboratoire. D'autant qu'elle trouve « super intéressant » ce qu'on lui présente lors de la journée portes ouvertes du lycée, ce qui la conforte dans son choix d'orientation.	Une tension forte dans on activité apparaît en première entre son but et les situations qu'elle rencontre et qui y font obstacle. Tout d'abord, elle juge que le niveau scolaire attendu devient élevé par rapport à la seconde – en creux, je comprends que ses résultats scolaires sont moins bons. En parallèle, et peut être en lien avec des résultats insuffisants, elle ressent une tension forte avec l'équipe enseignante, qui, pour elle, ne se préoccupe que des meilleurs élèves. C'est surtout avec un des enseignants que la tension devient forte quand il lui dit que la formation ne vise pas à former des mères au foyer ou des femmes de ménage. Cela la conduit à une démobilitation totale pour beaucoup des situations de sa formation (dont des matières techniques en lien avec les emplois de laborantin – microbiologie ou biochimie ?). Enfin, elle dit que les situations professionnelles visées – enfermée dans un laboratoire et ne pas se sentir utile aux autres – l'intéressent moins. De fait, si elle dit qu'elle était « bonne en pratique », elle ne décrit aucune situation de formation comme ayant été marqué par un intérêt de sa part.	C'est en terminale qu'apparaît le but professionnelle qui restera le sien jusqu'à la fin de son BTS. Elle rencontre son petit ami dont la sœur a un élevage de chèvre et fabrique son fromage à la ferme. Elle y passe un week-end et cela lui plaît beaucoup. Ils ont alors le projet de monter un élevage en commun. Mais il semble que leur séparation mette un terme à ce projet commun sans pour autant modifier le but de Mam.	Elle parle de ce projet à son professeur principal de terminale qui l'encourage dans cette voie et lui indique la possibilité de faire un BTS IAA. Elle se renseigne et à la journée porte ouverte d'un lycée qui propose cette formation, elle découvre l'option industrie laitière qui constitue le moyen pour elle d'atteindre son but. Elle est acceptée dès la première année de terminale qu'elle redouble (échoue au bac) mais confirme son choix lors de sa deuxième terminale. Ce but constitue d'une certaine manière une échappatoire : il lui permet de poursuivre ses études ailleurs ; le fait d'être accepté dès la première terminale laisse penser qu'elle a le niveau exigé sur le plan scolaire. De plus, il est coloré sur le plan affectif par ce qui entoure le week end qu'elle passe à la ferme et son projet commun avec son petit ami.	Dès l'arrivée en BTS, les mises en situation à l'atelier technologique la mobilise et confortent son intérêt pour la fabrication des fromages et son but professionnel : « passionnant » (questionnaire d'entrée en BTS) ; c'est « super intéressant » (entretien 1). Mais c'est le moyen d'atteindre son but qui évolue : très vite, en discutant avec d'autres étudiants, elle découvre qu'il existe un certificat de spécialisation pour l'élevage de chèvre et la transformation à la ferme. C'est une voie qui peut être une poursuite d'étude après le BTS ou une voie alternative en cas d'échec : Cela permet de comprendre pourquoi ses résultats scolaires insuffisants ne constituent pas un motif de tension pour Mam, ni en première, ni en deuxième année. Malgré tout, la perspective de l'EPI lui fait peur, parce qu'elle n'est pas sûr de maîtriser la fabrication. Sa rupture avec son petit ami entraîne une crainte Quant à la possibilité de réaliser seule son but. Mais elle se rapproche très vite d'une autre étudiante qui a un projet similaire et avec qui elle envisage un projet professionnel commun. C'est ce probablement ce qui est à l'origine de sa réaction - elle se met à pleurer - lorsqu'elle apprend que le conseil de classe de fin de première année propose son redoublement, alors qu'elle n'avait pas montré jusque là de réaction particulière face à ses résultats scolaires pourtant en dessous de la moyenne. Or, un redoublement lui donnerait une année de retard sur Vid, retardant leur projet voire introduisant un risque que Vid prenne une autre voie dans l'intervalle de temps. Sur le plan scolaire, dès le démarrage elle exprime une forme de désintérêt pour les situations de cours : 2 heures c'est long. Ses résultats insuffisants qu'elle obtient et le fait que malgré de nouvelles explications de l'enseignant elle ne comprend pas davantage, même en réalisant le travail scolaire attendu, la conduise à abandonner très vite dans certaines disciplines et à vivre sur ses acquis dans les autres. Mam pointe dès le début du BTS déjà la difficulté à concilier les horaires des situations à l'atelier et les activités extrascolaires : se lever tôt oblige à se coucher tôt. L'ambiance avec les enseignants – familiale et conviviale – se des tensions qu'elle ressentait dans l'établissement précédent. C'est surtout la bonne ambiance dans le cours de technologie fromagère et les bonnes relations avec l'enseignant.	A son arrivée en BTS, Mam ressent une tension forte en lien avec le fait qu'elle quitte pour la première fois le domicile familiale. Mais rapidement cette tension diminue car : - Elle s'aperçoit que cet éloignement améliore les relations familiales, surtout avec sa sœur, lorsqu'elle rentre le week-end ; - Elle « s'intègre » et se fait des amis dans la classe et à l'internat avec qui elle passe ses soirées Dans tous nos échanges, ce sont ses relations avec les autres étudiants qui constituent un élément central de son discours. Dans ce premier entretien, elle dit qu'elle ressent une dégradation de l'ambiance car les étudiants de la classe font moins de sorties qu'au démarrage de la formation (ce qu'elle ne relie jamais aux exigences scolaires de la formation). Elle cherche son stage en deux temps. Très tôt dans l'année elle contacte une entreprise près de chez ses parents lors d'une porte ouverte –cela permettrait d'éviter une tension liée à l'éloignement (qui la conduit aussi à abandonner assez vite la piste du stage à l'étranger). Sur le principe l'entreprise est d'accord : « Donc là j'avais été aux port est-ce qu'ils c'était l'année dernière. On c'est en début d'année, au mois d'octobre, ils avaient fait des portes ouvertes et euh j'étais allée voir. Et j'avais en même temps demandé si c'était possible de postuler, justement pour le stage ouvrier et le thème d'étude. (15') Et ils m'avaient dit que y'avait pas de problème quoi. Bon j'ai un peu tardé pour mes lettres quoi (rire) » Deux éléments semblent se mêler qui la conduisent à n'envoyer sa lettre de candidature que beaucoup plus tard : 1/ tout se passe comme si Mam tenait ce stage pour acquis ; 2/ elle semble craindre cette première rencontre avec le travail en production fromagère en entreprise qui pour elle, constitue un moment où elle va voir si elle est capable de gérer des tâches professionnelles et donc si elle est en mesure d'atteindre son but : « En plus j'y ai pas encore réfléchi. Enfin, en même temps enfin, ça me fait peur quoi [l'après BTS]. Le BTS là, plus il s'approche les stages et quand ils nous parlent de l'EPI, enfin l'épreuve terminale, quand ils nous disent vous choisissez, un, vous tirez, un sujet au sort, vous avez, une fabrication à faire, enfin vous vous débrouillez avec votre cuve. Ça fait un peu peur quoi ! Déjà là quand on est avec les formateurs on n'ose pas trop, enfin, c'est pas qu'on n'ose pas trop prendre d'initiative, mais on a toujours peur de faire une connerie en fait et euh // du coup c'est vrai que c'est flippant quoi!!!! » Le refus de l'entreprise introduit une tension forte car à quelques semaines du début du stage, Mam n'a pas trouvé d'entreprise. Elle est donc dans l'obligation d'accepter un stage dans un lieu éloigné de chez ses parents.	Elle se retrouve dans un stage qu'elle n'a pas choisi : loin de chez elle ; mais dans une entreprise qui correspond cependant à son but professionnel. A son arrivée, elle se demande comment elle va pouvoir faire face aux tâches professionnelles qu'on lui confie. Mais après quelques semaines, elle se dit à l'aise, d'autant qu'elle gère seule la fabrication de certains fromages, ce qui lui montre qu'elle en est capable. C'est sur le plan des relations avec les autres employés qu'elle se sent seule dans les relations et ne parvient pas à établir des relations et à faire sa place. Le départ d'une des ouvrière « oblige » l'autre à travailler avec Mam. Elles apprennent ainsi à faire connaissance. Mais au retour de la première la tension réapparaît pour Mam. La fin du stage lui permettra de « s'intégrer » et elle aura alors du mal à quitter l'entreprise : cela montre que ce qui faisait tension et lui donnait envie de partir tenait plus aux relations avec les autres employées qu'aux tâches elles-mêmes. A nouveau, elle se retrouve éloignée de sa famille et des autres étudiants à son arrivée en stage : elle se sent seul. C'est l'arrivée d'un autre salarié de l'entreprise à l'hôtel où elle loge, ainsi que les manifestations organisées dans le village qui vont résoudre cette tension. Toutefois, après 2 mois, elle a hâte de retourner à l'école pour retrouver les autres étudiants.	Le retour au lycée est difficile : - D'une part, après avoir été trois mois en situation de travail, avec des tâches professionnelles à réaliser et des responsabilités, elle se retrouve à nouveau en situation scolaire avec des responsabilités plus limitées. - D'autre part, alors qu'elle avait hâte de retrouver les autres étudiants, dont les premières années, ceux-ci ne remplissent pas ses espérances : ils se plaignent du bruit à la résidence, ne font pas la fête. Très vite, elle se brouille avec Vid ce qui l'affecte beaucoup. Leur projet commun tombe à l'eau. Une nouvelle tension apparaît pour Mam dans la perspective de réaliser son but professionnel : elle n'est pas sûr d'en être capable seule. Son but ne varie pas, mais le moyen pour l'atteindre devient la réalisation du certificat de spécialisation et le BTS ne lui apparaît plus nécessaire (elle n'envisage pas de redoubler). De plus, elle note une dégradation de l'ambiance dans l'a classe : ils se voient moins, font moins de fêtes (ce qu'elle ne met jamais en lien avec les conditions de formation et les tâches scolaires qu'il y a à assurer pour les étudiants qui sont avec elle : nombreuses évaluations dont une bonne partie des évaluation certificatives. Rédaction du, rapport de stage ; situations à l'atelier ou en travaux pratique (et donc rapport de TP) fréquente). De fait, c'est la quantité de travail qu'il faudrait fournir pour réaliser les tâches scolaire la conduit à abandonner tout travail scolaire. Elle est démobilitée par les situations scolaires et ne réalise plus aucun travail sans pour autant ressentir une tension. Tout se passe comme si elle poursuivait dans la formation au cas où elle aurait le BTS tout en sachant que, qu'elle l'obtienne ou non, elle pourra suivre un certificat de spécialisation qui lui permettra d'atteindre son but : « Mam : Ouais ouais.// j'ai peur de perdre mes moyens et / de tout planter quoi./ Mais bon après je sais pas / ben là je me surprends, ça fait déjà 2 ou 3 oraux que je passe et / enfin on me dit que je / je suis à l'aise, que je enfin / que ça va vachement mieux qu'au début./ Je prends, je prends, pas du, ben on peut pas dire du plaisir mais / enfin que je prends mes aises à l'oral quoi. / Alors pourtant enfin moi je me sens pas / ben je suis je suis flipper comme c'est pas permis avant de passer un oral.// Donc après je sais pas. Peut être que pour l'EPI ça se passera pareil je je sais pas du tout. » Comme en première, elle met en lien ses résultats scolaires insuffisants sur le compte d'un niveau trop élevé pour elle. La perspective de l'EPI lui fait encore peur, mais cette fois surtout parce qu'elle n'est pas à l'aise pour répondre aux questions à l'orale.	Elle conserve plusieurs doutes quant à la réalisation de ce but professionnel : - La difficulté à trouver une exploitation et des terres quand on vient de la ville ; - La difficulté à réaliser ce projet seul car elle n'est pas sûr d'avoir les capacités nécessaires – elle n'a pas assez d'expérience. - La difficulté à se faire à une vie à la campagne alors qu'elle vient de la ville (référence à ses difficultés à l'arrivée en stage ?). L'année en alternance est donc un moyen de tester d'une part ses capacités et peut être aussi que les situations professionnelles correspondent bien à ce qu'elle veut faire : « j'ai encore un an d'étude enfin / d'étude par apprentissage qui m'attends et / et je pense que ça va être peut être là que ça va être déterminant pour moi. / le fait d'être en apprentissage / je pense que c'est là que je vais voir ce que je vaud en fait. / » Après le BTS, le CS constitue aussi un moyen d'atteindre son but professionnel avec un travail scolaire réduit et sans les tensions liées à un examen. Elle est une année de transition face à sa « peur de prendre (son) envol » vers le monde professionnel, un monde plus adulte. Là où un redoublement retarderait d'une année de plus cet envol (elle a déjà 23 ans au moment où elle termine le BTS)

3. Annexe A4II.3.3. – Mam – Situations de mobilisation ou de démobilitation

3.1. Tableau A4II.3.3.a : Synthèse des éléments des différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Mam et lien avec les processus de mobilisation dans ces situations

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Les ateliers	AI Mam passe d'une mobilisation en première année à un intérêt en deuxième année en lien avec les décalages qu'elle perçoit désormais entre l'atelier et le monde du travail (moins de responsabilités ; absence de problèmes rencontrés. Je peux y ajouter les tâches scolaires à réaliser (qu'elle ne réalise plus en deuxième année).	Le but est l'apprentissage de la gestion de la fabrication. C'est cela qui fait que ce sont ces situations que Mam garde comme bon souvenir à l'issue de la formation. Cependant, la préparation de l'EPI apparaît parfois comme lorsqu'elle dit que si on lui demande de réaliser certains circuits de produits à l'EPI elle ne s'en sent pas capable.	<p>Toute l'année, Mam est attentive aux explications du formateur, tant sur la réalisation des opérations que sur le procédé de fabrication. Elle prend des notes ; Elle répond aux questions. EN fin de première année elle est d'accord avec Nal pour dire que dans certains ateliers il n'y a pas eu assez d'explications de la part du formateur.</p> <p>Elle ne pose pas de questions à propos des procédés/processus de fabrication. Ses questions portent uniquement sur les actions et opérations à réaliser.</p> <p>Par moment, même en deuxième année, elle est davantage attentive aux opérations à conduire qu'aux explications.</p> <p>Elle réalise à plusieurs occasions des comparaisons avec ce qu'elle faisait ou ce qu'elle a observé en stage</p> <p>Elle est très vite limitée dans sa compréhension des processus de fabrication et des fonctionnements du matériel ((ses réponses aux questions sont peu développées). Ce que confirment aussi les commentaires des formateurs qui jugent aussi qu'elle ne travaille pas assez la « théorie ».</p> <p>Dans les entretiens après 6 mois, en stage ou à la fin de la formation, elle ne parle pas du tout des explications données par les formateurs. Son discours est centré sur les actions et leurs caractéristiques, sur ce que les formateurs leur laisse faire ou non...</p>	<p>Les situations à l'atelier sont les situations dont elle parle à chacun des trois entretiens, dont elle parle le plus en détail.</p> <p>Le discours de Mam focalise sur les actions à réaliser pour la fabrication : « du lait au produit ».</p> <p>L'atelier fait partie de ce qu'elle juge d'emblée le plus intéressant dans la formation et qui justifie pour elle qu'elle ne s'est pas trompée. Ce constat sera renouvelé tout au long de la formation et jusque pendant l'entretien bilan durant lequel elle dit que l'atelier fait partie de ses bons souvenirs de la formation.</p> <p>Cependant, les indices concernant son état de mobilisation montrent qu'elle passe d'une mobilisation en première année (« super intéressant », « j'aime vraiment », « super bien ») à une a-mobilisation avec intérêt en fin de deuxième année (« c'est bien » ; « j'aime bien »). Cet intérêt est confirmé par les commentaires des formateurs lors du conseil de classe et sur l'évaluation à l'atelier que j'ai récupéré : « intéressée et efficace ». Dans l'entretien bilan, le parallèle qu'elle réalise entre la responsabilité qu'elle avait en stage et celle qu'on lui laisse à l'atelier, qui pour elle distingue les deux situations, explique ce changement de mobilisation : elle est mobilisée à l'atelier tant qu'elle ne connaît pas le monde du travail en fabrication ; après le stage, l'atelier devient une situation scolaire du fait du manque de responsabilité.</p> <p>Son attention semble très tournée vers les actions et opérations à réaliser : elle est attentive aux explications et démonstration ; elle s'éloigne parfois en pleine explication de l'enseignante pour aller réaliser une action appelée par la fabrication ou vérifier qu'une actions a bien été réaliser, prendre des informations sur sa fabrication...</p> <p>Lors des premières séances, Mam fait ce que lui indique la formatrice, qui guide beaucoup les actions et opérations. On la voit avoir des hésitations, faire quelques erreurs. Elle se sent perdu dans l'atelier du fait de sa grandeur. Les horaires sont difficiles même si pour son job d'été, elle devait déjà se lever tôt.</p> <p>En première année, on la voit participer activement aux opérations de la fabrication, ce que confirment les commentaires des formateurs : « elle est à fond », elle travaille bien. Elle réalise toutes les actions et ne juge pas dérangeant d'avoir beaucoup de nettoyage à réaliser.</p> <p>On la voit aussi très attentive aux démonstrations que le formateur réalise, y compris lorsqu'elles sont adressées à d'autres étudiants.</p> <p>Après 6 mois, elle n'ose toujours pas prendre beaucoup d'initiative même si elle dit que ça va mieux. La formatrice la guide souvent – ce qu'elle apprécie- dans la réalisation de certaines opérations (c'est son 1^{er} passage sur l'atelier concerné) Elle n'ose pas trop prendre d'initiative de peur de faire « une grosse connerie ». C'est notamment suite à une erreur dans la manipulation d'un matériel – le groupe de moulage sous vide – pourtant sans conséquence ; Certaines remarque de la formatrice montrent que Mam a parfois du mal à gérer les priorités dans les actions à réaliser : à les hiérarchiser/organiser dans le temps.</p> <p>On la voit concentrée sur ce qu'il y a à faire même s'il y a des moments un peu plus détendus, surtout en fin de séance – après plusieurs heures.</p> <p>En deuxième année, je l'observe dans un atelier où elle n'est pas venue depuis plusieurs mois. Le premier jour, elle s'appuie encore beaucoup sur les autres ou sur le guidage de la formatrice (ce que confirme ce qu'elle dit lors d'une séance collective de milieu de deuxième année : « si tu ne sais pas tu demandes au formateur » ; tout est écrit sur la fiche de fabrication). Pour certains matériels, elle prend des notes sur leur conduite – les opérations à réaliser.</p> <p>Mais après 3 jours dans cet atelier, elle est beaucoup plus autonome dans la réalisation des actions et dans le repérage dans le temps. Elle reste cependant hésitante concernant certaines actions (dont celle pour laquelle elle a déjà fait une erreur – le GSV) et s'appuie alors sur les autres étudiants. La formatrice lui reproche encore de ne pas toujours « savoir gérer » ses priorités, autrement dit l'organisation temporelle des actions à réaliser.</p> <p>Dès la première année, elle apprécie davantage certains ateliers à d'autres, son critère étant le rythme de travail et les tâches physiques. Ainsi, après quelques mois, elle déteste l'atelier PPNC. Mais cela évolue puisqu'elle « se surprend » à aimer aller dans cet atelier en fin de formation. Elle préfère les ateliers où elle a davantage d'autonomie ce qu'elle met en lien avec le fait qu'à l'EPI, elle va devoir prendre des initiatives.</p> <p>Lors d'un échange, elle compare l'atelier à l'usine (au regard des ateliers d'autres établissements dont elle entend parler).</p> <p>Pourtant, en fin de BTS, elle explique que l'atelier « c'est l'école », ce n'est pas comme en entreprise car : on ne sait pas les répercussions pour l'atelier si on rate une fabrication ; on a moins de responsabilités qu'en entreprise, qui est « un monde plus adulte » ; cela est lié à certains formateurs qui leur laisse peu d'initiative.</p>	<p>Au départ, elle ne « connaissait rien à la fabrication de fromage.</p> <p>Après 6 mois, lorsque je lui demande quelles évolutions elle sent, elle parle de ce qu'elle parvient à réaliser, mais ne parle pas d'une meilleure compréhension de ce qui se passe lors de la transformation. Si elle apprécie les explications de l'un des formateurs (« il explique vachement bien ») je peux comprendre qu'il s'agit des explications de ce qu'il y a à faire.</p> <p>Lors du stage, elle explique que ce qu'elle a appris à l'atelier lui est utile au début pour se repérer dans la fabrication qu'elle a géré : la succession des actions de fabrication des PPNC.</p> <p>En fin de BTS, elle estime que ces séances lui permettent d'être capable de savoir gérer une fabrication, d'avoir une certaine aisance – plus importante qu'au départ, même si elle se sent plus à l'aise dans certaines fabrications pour lesquelles elle plus d'affinités. Elle pointe l'importance de passer plusieurs fois sur le même atelier et note aussi que lorsqu'elle retrouve dans un atelier, il faut toujours un temps pour « se remettre dans le bain » au début : « euh / j'ai enfin c'est le temps de te remettre dans le bain, de te rappeler comment ceci ou cela ça fonctionne. Enfin au début c'est toujours dur. ». Elle note aussi l'importance de ce que font et dise les formateurs : lorsque certains lui laissent moins d'initiative, elle se sent « plus réticente », moins à l'aise.</p> <p>Elle a aussi l'impression d'avoir « choper » le physique qui lui permet d'être plus à l'aise et d'apprécier mieux certaines fabrications.</p> <p>Par contre, elle se sent toujours aussi peu à l'aise lorsqu'il y a des « tuyaux » à brancher pour constituer les circuits de circulation du lait ou du caillé. Elle a peur de faire des erreurs. Cela la conduit à ne pas se sentir encore capable de gérer certaines fabrications – elle a besoin qu'on lui montre une ou deux fois avant.</p> <p>Elle attribue aussi le malaise dans certains ateliers (et matériels comme le GSV) au nombre de passage qu'elle a pu réaliser dans ces ateliers : « comme Lyc, elle, ça fait, elle je crois qu'elle a fait bien pffff facilement 6 ou 7 semaines de Pâtes molles. Donc euh/ après je sais pas comment elle fait sont / elle en pâtes molles mais euh je pense que tu as quand même plus d'aisance euh / dans cet atelier là quand tu as tourné beaucoup de fois dessus./ moi en (fromage 1) j'y suis allé 2 fois.// ».</p> <p>Quel que soit l'atelier, il y a toujours un</p>	<p>En première année, ses notes à l'atelier sont bonnes – 14/20 et les commentaires des formateurs confirment qu'elle « est à fond » et travaille bien.</p> <p>Elles diminuent en deuxième année en lien avec les comptes-rendus qu'elle ne rend pas et l'absence de travail concernant les contenus de cours – qui se traduit par des résultats limités lors des interrogations écrites – d'où la remarque d'un formateur lors du rendu d'une évaluation : « la théorie ne suit pas et elle est indispensable ». Lorsque l'on regarde ses réponses à cette évaluation : elle ne connaît pas toujours le rôle complet des étapes de fabrication ;</p> <p>En deuxième année, les évaluations/comptes-rendus intègrent des mini études de cas dans lesquels il faut argumenter – or elle ne peut commenter par exemple des chiffres indiquant els caractéristiques d'un fromage obtenu en fabrication au regard des objectifs visés pour ces caractéristiques.</p>	<p>Mam a intégré les jugements des enseignants dans son discours, comme une justification du travail qu'elle ne réalise pas : « . Même lui il me l'a toujours dit. Il m'a dit « c'est dommage que vous ne révisiez pas plus, que vous bossiez pas plus parce que vous en êtes capables ». Enfin de toute façon tous les profs me disent ça. Et / et il dit « pourtant vous êtes agréables » en parlant de la classe agréable. ? C'est toujours? On est une classe agréable, mais on n'est pas assez bossueur. / »</p> <p>Au départ, elle apprécie le guidage des formateurs. Lors de l'entretien, elle explique qu'elle a toujours peur de faire une « connerie » - elle se dit pas sûr d'elle. Du même coup elle est rassurée quand il y a la formatrice qui lui explique ce qu'il faut faire ou quand elle travaille avec une autre étudiante (Nal)</p> <p>Mais en fin de première année elle est d'accord avec Nal pour dire que lorsque le guidage prend la forme d'un « pas à pas » dans lequel elles n'ont aucune initiative, cela l'empêche de comprendre ce qu'elle fait (et est moins favorable pour l'apprendre). Elle a perçu une différence entre la première et la deuxième année au cours de laquelle les formateurs leur laissent davantage de responsabilité, les laissent parfois seules dans l'atelier pour gérer les fabrications.</p> <p>Elle apprécie les explications que donnent certains formateurs.</p> <p>Les jugements des formateurs ont une importance dans ce qu'elle se sent capable de faire. Elle note ainsi une remarque faite par l'un d'eux : « Donc (Fppc) l'autre jour elle à dit « ben ça fait plaisir de voir des 2èmes années, enfin au moins on sait qu'ils sont capable de faire ça ou ça quoi . » et on le voit bien de toute façon. » ; Elle juge aussi que c'est « rassurant » que lorsqu'elle fait une bêtise le formateur « gueule » un coup mais qu'il ne le prenne pas mal et considère que « c'est pédagogique ».</p> <p>Ces jugements explicites, elle en trouve aussi la confirmation dans ce que font les formateurs : « on le voit bien de toute façon. Y'a des formatrices elles sont quasiment jamais avec nous / en deuxième année. »</p> <p>Mais en fin de BTS, si elle trouve que c'est « rassurant » de les savoir « derrière eux », elle n'apprécie pas lorsqu'un formateur ne leur laisse aucune initiative et lui impose d'être</p>

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Les ateliers (suite)				<p>Elle note aussi qu'à l'école, ils ne rencontrent pas de problèmes comme ça peut être le cas en entreprise – ce qu'elle a vu en stage : à l'école « c'est tout le temps un peu la même chose » et ce sont les formateurs qui gèrent les erreurs des étudiants.</p> <p>Dès la première année, les formateurs notent que Mam est moins à l'aise avec la théorie. En deuxième année, dès les premiers mois, elle ne réalise plus le travail « scolaire » attendu (compte-rendu d'atelier).</p>	<p>temps nécessaire pour « se remettre dans le bain, de te rappeler comment ceci ou cela ça fonctionne. Enfin au début c'est toujours dur quoi. »</p> <p>L'observation confirme que lors du retour dans un atelier il lui faut une séance pour se rappeler ce qu'il y a à faire et qu'elle est plus autonome et à l'aise lors des séances suivantes. Quelques indices semblent montrer qu'elle ne s'est pas approprié les principes d'hygiène. En fin d'année, elle me répète à plusieurs reprises qu'elle se sent fatigué – ce qu'elle relie aux horaires des cours associés à ceux de l'atelier - et peu motivée d'autant que l'ambiance se dégrade.</p>		<p>présent lorsqu'elle réalise certaines actions. Elle trouve cela « bloquant », surtout dans la perspective de l'EPI où il faudra qu'elle prenne des initiatives : « même temps en deuxième année, il faut, on va bientôt passer l'examen et des initiatives il faut qu'on en ait. Il faut qu'on en prenne./ et ça tu vois, ben des fois c'est un peu bloquant si / on prend des initiative et qu'on nous stoppe dans une initiative, soit parce qu'on fait une connerie ou soit / enfin tu vois elle a peur que, elle a peur elle pour sa fabrication »</p>
Le génie industriel La physique appliquée	Cours : DM TP : -		<p>Dès le questionnaire d'entrée elle juge ce contenu peu intéressant. Elle confirme par la suite qu'elle « déteste » le GI. Elle ne décrit aucun des contenus abordés dans le cours.</p>	<p>De nombreux indices montrent qu'elle est démotivée pour cette situation de formation, dès la première année. En fin de BTS, elle confirme qu'elle « déteste » le génie industriel. Les observations montrent qu'elle n'intervient pas en cours lors de la première année. En deuxième année, elle fait autre chose (un compte-rendu). Elle confirme qu'elle ne révise plus car même lorsqu'elle l'a fait, elle n'a pas eu la moyenne. Durant les travaux pratiques de deuxième année, elle réalise ce qu'il y a à faire, mais face au temps d'attente long, elle finit par s'ennuyer, discuter d'autre chose et passer un SMS.</p>	<p>Elle attribue ses difficultés à un manque de capacité : « j'ai du mal ». Ce que lui confirme le fait que quand elle a fait l'effort de travailler – réviser pour les évaluations – elle n'a pas eu la moyenne. Cela la conduit à abandonner tout travail : « ça sert à rien » - « la GI je m'étais quand même pas mal motivé à un moment et / j'ai vu que ça servait que enfin j'y arrivais pas du tout donc j'ai complètement lâché.(A à quoi tu as vu ça ?) Ben, ben avec mes notes de formatifs. / en bossant dur et tu vois que tu te paies un truc en dessous de la moyenne, enfin / c'est décourageant un peu.// » Elle juge le niveau trop élevé pour elle.</p>	<p>Ses notes sont faibles en première année. Elles remontent un peu en deuxième année (grâce aux travaux pratiques). C'est une des situations pour lesquelles elle parle de ses résultats : elle dit que même en travaillant elle n'a pas réussi à obtenir la moyenne, ce qui l'a conduit à arrêt de travailler.</p>	<p>Elle dit que même les explications de l'enseignant ne lui ont pas permis de comprendre, ce qui a contribué à la décourager.</p>

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugement des acteurs
Génie alimentaire / Technologie laitière	Cours :AD TP : E	Dans l'entretien bilan, Mam établit un lien net entre les enseignements de « technologie fromagère » et le métier de fromager auquel on la prépare.	<p>Dans le questionnaire d'entrée, elle juge le cours de technologie intéressant.</p> <p>Lors de la première séance, elle se montre attentive : elle intervient pour répondre aux questions de l'enseignant (ce que celui-ci confirme au conseil de classe), lui demande de répéter.</p> <p>Cependant, durant l'entretien de première année, elle focalise davantage sur l'ambiance détendue et l'enseignant qu'elle apprécie, que sur le contenu.</p> <p>En deuxième année, elle intervient moins mais montre son attention par exemple lorsqu'elle fait un parallèle entre ce que dit l'enseignant et ce qu'elle a fait en stage.</p> <p>Dans l'entretien elle juge le contenu « bien » - en lien avec le caractère nouveau du cours et le fait qu'ils étudient différentes fabrications. Il est en lien avec le cœur du métier de fromager auquel on la prépare. Mais elle trouve qu'il y a trop de choses, trop de détails sur les paramètres de fabrication, qui ne servent à rien – elle n'en voit pas l'utilité – « c'est du domaine de la réflexion ». Elle ne parle à aucun moment avec précision des connaissances abordées. Elle n'est pas convaincu de l'utilité de telles connaissances, y compris pour résoudre des problèmes en fabrication. D'ailleurs, elle juge le niveau élevé et difficile pour elle. Cela la conduit à ne pas travailler et réviser ces contenus. Durant les TP, elle montre assez vite des limites dans ses connaissances lorsque je lui pose des questions (de même qu'à l'atelier).</p> <p>Pourtant, à au moins deux reprises, je note des hésitations et des contradictions dans ses propos :</p> <p>1/ d'un côté ce n'est pas utile – surtout si on est dans l'industrie - mais d'un autre côté elle dit que « si jamais on veut devenir un producteur fermier euh / enfin c'est / c'est très utile quoi » - mais elle se reprend aussi tôt en disant « Ben peut être qu'en industrie aussi, je sais pas. Enfin après je suis jamais allé.</p> <p>2/ « là, à l'instant t, non je ne vois pas forcément non. Mais peut être que plus tard, si ça me servira. » ou plutôt « peut être que ça pourrait servir. Enfin je veux dire, si ça se trouve en y repen / enfin en y repensant, c'est un peu / mais / ben pour moi là pour l'instant je trouve que ça nous sert à rien. Mais si ça si ça se trouve peut être que ça, ça servira à quelque chose plus tard. Enfin je sais pas ».</p> <p>Je peux interpréter ces hésitations à partir des deux angles qu'elle donne à sa réponse :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ d'un côté sa représentation de ce qu'est le métier de fromager est limité parce qu'elle ne connaît pas toutes les situations : elle n'est pas allé dans l'industrie par exemple. Donc elle ne sait pas si les tâches nécessitent des connaissances en technologie fromagère ; ▪ d'un autre côté, c'est « là pour l'instant » qu'elle trouve que « ça ne nous sert à rien ». Autrement dit, c'est pour les situations présentes (ou qu'elle a vécues) que ça ne lui sert pas. Je peux donc comprendre que dans ce qu'elle a vu des situations de transformation fromagère dans les petites structures (stage) ou à l'atelier, elle n'a jamais vraiment eu besoin des connaissances pour gérer la fabrication. Cela rejoint son constat que « à l'ENIL [en atelier] on en rencontre pas vraiment de problème (...) c'est tout le temps un peu les mêmes choses (...) de toute façon elles sont là pour rattraper derrière les formatrices (...) si on fait une connerie c'est eux qui gère quoi c'est pas nous. ». <p>Mais elle imagine que peut être « ça peut être très utile pour gérer une fabrication, justement pour savoir ce qui n'a pas été, enfin savoir remonter les étapes et trouver le truc qui a fait que ça / que ça a pas marché ». Elle imagine que c'est en particulier le cas lorsque l'on est fabrication fromagère où on ne se contente pas d'appliquer des recettes comme en industrie où tout est automatisé et que l'on n'a pas besoin de réfléchir.</p> <p>Je peux ici faire le lien avec ce qu'on lui a dit ou ce qu'elle a vu dans les situations de formation (les actions des formateurs face à des problèmes ; le discours de l'enseignant de technologie laitière qui d'une part leur demande régulièrement quel est l'intérêt de telle ou telle savoir abordé dans le cours et d'autre part utilise les savoirs qu'ils présente dans des raisonnements concernant les actions à conduire en fabrication ; enfin en lien avec un problème qu'elle a rencontré en stage – taux de protéine trop bas qui a pu l'amener à constater que les connaissances ont permis de remonter à la cause du problème.</p> <p>Je constate ici que le savoir abordé en cours n'est pas devenu un « savoir outil » pour l'action en situation de fabrication. Il reste comme extérieur à l'action, cantonné au domaine scolaire et à ses évaluations – « réviser ça me / pfft / ça me faisait chier quoi (rire)./ » - qui n'ont d'intérêt que dans la perspective de la note (qui elle même perd son sens quand le BTS ne constitue plus un but de son activité (s'il l'a jamais été).</p>	<p>C'est la situation dont elle parle le plus après celles dans les ateliers technologiques.</p> <p>Dans le questionnaire d'entrée, ce sont les travaux pratiques de technologie laitière qu'elle juge très intéressante. Lorsque les explications durent trop longtemps – comme dans la séance d'explication / préparation des TP – on la voit peu attentive. En deuxième année, elle intervient peu durant le cours. Elle le juge pourtant intéressant, mais c'est le travail à réaliser pour l'évaluation qui l'ennuie : « réviser ça me / pfft / ça me faisait chier quoi (rire)./ »</p> <p>Dans les faits, ce qu'elle apprécie durant les cours c'est « l'ambiance détendue » (des questions – réponses avec des plaisanteries). Cela contribue au fait qu'elle « aime bien aller en cours ».</p> <p>Par contre, en première année, elle juge la réalisation des TP « pas mal » car il s'agit pour quelques-uns de « vraies fabrication » de produit qu'ils n'ont pas fait à l'atelier (fromages blancs). Elle le confirme en deuxième année, et dit qu'elle apprécie l'autonomie que l'enseignant leur laisse dans la réalisation après leur avoir expliqué. Elle participe de manière très active à la réalisation des tâches. Mais c'est Nal qui dirige les opérations, Mam étant plutôt dans la position d'exécutante.</p> <p>Ses réponses montrent qu'elle se situe bien dans le déroulement des actions. Mais elles oublient certaines choses ce qui leur fait perdre du temps. Elles me diront qu'elle n'avait pas pris le temps de lire leur protocole avant de démarrer les actions.</p> <p>Certains indices montrent que les principes de l'hygiène ne sont pas appropriés par Mam.</p> <p>Le rythme est élevé mais l'ambiance est détendue dans la réalisation des TP (en fin de TP, elles se prennent en photos avec une camarade).</p>	<p>Malgré le fait qu'elle juge que les contenus vont parfois trop loin, c'est pourtant dans les enseignements de technologie fromagère qu'elle juge qu'elle a appris l'essentiel du métier auquel on la prépare.</p> <p>Les TP et l'autonomie que leur a laissée l'enseignant lui ont montré qu'elle était capable d'avoir des responsabilités</p> <p>Mais, en fin de formation, de nombreux indices relevés lors de mes observations durant els travaux pratiques montrent les limites de ses acquis (par exemple sur ce qui concerne l'hygiène en fabrication).</p>	<p>Entre la première et la deuxième année, ses résultats baissent en cours de technologie fromagère. EN première année, les contenus concernent la production du lait et les opérations unitaires (décantation, filtration...) et les évaluations apparaissent comme des contrôles de connaissances. En deuxième année, les contenus concernent la transformation du lait – les différentes étapes ; l'évaluation mêle calcul/raisonnement, connaissances</p> <p>Ses résultats en travaux pratiques sont supérieurs à la moyenne.</p>	<p>Elle apprécie beaucoup l'enseignant de première année : il est « super sympa ». C'est cela qui la conduit à « aimer y aller ».</p> <p>En deuxième année, elle dit d'ailleurs qu'elle n'aime pas les tensions qu'il y a entre les deux enseignants et que l'enseignant « parle sur lui ».</p> <p>Si elle juge que l'enseignant de deuxième année a beaucoup de connaissance, elle n'est pas admirative, cela ne constitue pas un modèle pour elle : « je pense que ça m'intéresserait pas d'en savoir autant // enfin y'a des fois c'est un peu / un peu tiré par les cheveux ». « Il dit trop de choses ».</p>

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugement des acteurs
La microbiologie	Cours : AN TP : E		Ces situations d'enseignement de la microbiologie, en particulier les TP, sont évoqué à chaque entretien, mais de manière assez brève, sans détail sur le contenu. Mam n'évoque aucune des notions abordées dans le cours. Son discours laisse entendre qu'elle connaît déjà les contenus abordés. De même, elle oppose le caractère nouveau de la technologie alimentaire qui contribue à son intérêt alors que la microbiologie, elle en fait depuis 4 ans.	Mam reconnaît qu'elle n'a pas eu à travailler beaucoup en microbiologie grâce à ses acquis du Bac STL. Mais elle a cependant réalisé le travail scolaire attendu : elle révisait ce qui lui permettait d'obtenir des bonnes notes aux évaluations. Dans le questionnaire initial, les travaux pratiques sont jugés très intéressants. Pourtant, elle n'en parle presque pas lors de nos entretiens – 1/ En stage, la préparation des milieux d'analyse microbiologique fait partie des deux choses qui lui ont servi ; 2/ elle constate qu'ils n'ont pas de responsabilité dans les TP de microbiologie car il s'agit d'un protocole à appliquer.	Mam se dit assez sûr d'elle en microbiologie du fait de son bac STL durant lequel elle a eu « beaucoup de pratique ». Mes questions sur les milieux de cultures qu'elle a préparés lors du stage montrent aussi la limite de ses connaissances sur ce plan.	Sur le plan scolaire ses résultats sont satisfaisants et l'enseignante dit au 1 ^{er} semestre qu'elle a « bien travaillé » et qu'elle lui semble concentrée. Je note cependant que les résultats diminuent au dernier semestre (l'évaluation intègre le certificat de cours et de travaux pratiques Les résultats scolaires se maintiennent à un niveau assez élevé lors des 3 premiers semestres et baissent nettement lors du dernier semestre (alors qu'elle aborde des notions qu'elle connaît déjà – mais il y a les deux contrôles certificatifs sur l'ensemble du programme de microbiologie))	
Chimie / Biochimie	Cours : AN TP : -	Il semble y avoir une déconnexion entre les travaux pratiques et les situations professionnelles lorsque Mam dit qu'il ne réalise pas les analyses faites en TP lorsqu'ils sont à l'atelier car elles prennent trop de temps.	Le cours de biochimie des aliments est jugé « très intéressant » dans le questionnaire d'entrée. La biochimie laitière est jugée intéressante. Elle ne reparle pas du contenu en tant que tel mais précise qu'il s'agit « déjà des trucs que je connaissais » et qu'elle a l'impression de le maîtriser – elle se sent sûr d'elle. En ce sens, ce qui lui est proposé ne lui permet pas vraiment de progresser. C'est cela qui peut être à l'origine de son a-mobilisation en biochimie.	Tous les indices convergent pour confirmer l'état d'a-mobilisation de Mam dans ces situations de biochimie. Durant les cours, elle répond aux questions, vient faire la correction de certains exercices. Mais parfois son attention est moindre (elle passe un SMS...) Elle révise car elle se sent assez sûr d'elle et obtient « d'assez bonnes notes ». Pourtant plusieurs indices montrent qu'elle réalise un travail extrascolaire limité : ses résultats ; les commentaires de l'enseignantes. Dans les travaux pratiques, jugés très intéressants lors de l'arrivée en BTS, je la vois très active dans la réalisation des analyses. L'enseignante note qu'elle participe à l'oral, ce que confirment mes observations. Cependant, je note toujours des moments où son attention est moindre, surtout après quelques heures de TP. Durant les différents entretiens, elle ne mentionne pas de façon explicite les travaux pratiques de biochimie. Par contre, elle ne rend des comptes-rendus que « superficiels » d'après l'enseignante.	Elle considère qu'elle est « bonne en pratique » en lien avec sa formation préparant au baccalauréat science et technique de laboratoire durant laquelle elle a fait beaucoup de travaux pratiques.	Malgré ce que dit Mam, ses résultats se situent juste au niveau de la moyenne, ce qui conduit l'enseignante de première année à se dire « déçue ». Elle est surprise par ses résultats aux évaluations au regard des interventions de Mama durant le cours. Mam a en effet des résultats qui se maintiennent autour de la moyenne durant tout le BTS	
Eco/Gestion	-		Lors que l'arrivée en BTS, l'économie générale et le droit du travail sont jugés peu intéressants. Seule la gestion d'une unité de production est jugée « très intéressante ». En première année, Mam ne parle pas des contenus des enseignements de gestion. Elle ne parle que des travaux pratiques qui se déroulent au moment où je l'interview. Et dont elle juge que la matinée précédente a été « très intéressante », sans décrire ce qu'elle juge intéressant. Elle trouve cependant que le contenu est « dense » et que « ça allait trop vite » lors de la première série – gestion de production. En deuxième année, elle ne reparlera pas des contenus des situations d'enseignement que ce soit en économie d'entreprise ou en économie de filière.	Lors des travaux pratiques de gestion analytique, Mam participe à la réalisation des tâches dans son groupe même si elle intervient peu lors de la restitution orale. Lors du 1 ^{er} conseil de classe, l'enseignante d'économie d'entreprise juge pourtant qu'elle est parfois un peu « lymphatique » L'enseignante d'économie générale dit qu'elle discute beaucoup avec ses camarades. Elle pense aussi qu'elle ne travaille pas suffisamment. Elle confirme cela lors du conseil de fin de première année au regard des résultats faible de Mam (2/20) et s=du fait qu'elle ne lui a pas rendu un travail demandé. En économie de filière, Mam laisse entendre qu'elle n'a pas fourni beaucoup de travail pour le rapport et la soutenance oral qu'ils avaient à réaliser (note : 9,5) Mais ce qui semble alors la préoccuper, c'est davantage de ne pas trop se faire « engueuler » que le résultats à l'évaluation ou ce qu'elle a appris..	Lorsque les résultats ne suivent pas, elle attribue cela à des défauts qu'elle aurait : « ne pas être à l'aise à l'oral » ; « paniquer » ; A aucun moment, elle ne fait un lien entre ce malaise et un manque de connaissance et de maîtrise des actions à déployer	Les résultats de Mam sont faibles en économie générale. S'ils sont au-dessus de la moyenne en économie d'entreprise lors de la première année (en lien avec les travaux pratiques), ils diminuent en deuxième année et passe sous la moyenne. Les résultats de Mam en économie générale sont très en dessous de la moyenne (évaluations de connaissances ?). L'enseignante signale qu'elle ne fait pas le travail attendu (ne rend pas les devoirs à la maison). En économie d'entreprise, les résultats sont au-dessus de la moyenne (fondés en partie sur des dossiers à présenter à l'oral et des évaluations de connaissances et d'analyse à partir de documents) – et des TP de gestion de production. Ils chutent en deuxième année – il s'agit alors de comptabilité d'entreprise. En économie de filière les résultats sont juste au niveau de la moyenne (au semestre il repose sur la réalisation d'un dossier et d'une soutenance oral – Mam laisse entendre qu'elle a peu travaillé le dossier)	

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugement des acteurs
Esc	-		Mam ne parle pas du tout de l'ESC lors des entretiens de 1 ^{ère} et de deuxième année. Elle plaçait cette enseignement parmi les 3 moins intéressants en début de BTS			Elle obtient un très bon résultat en ESC (PIC) mais n'en parle pas du tout au cours des entretiens	
Français	-		Mam ne parle à aucun moment du français qui est jugé peu intéressant en début de formation			Les résultats sont au niveau de la moyenne	
Math	DM		EN début de formation, les math sont jugées peu intéressantes. Elle évoque quelques contenus, que pour la plupart elle ne juge pas intéressant et/ou qu'elle ne comprend pas. Elle juge le niveau élevé au regard de ses capacités.	Mam est démotivée en cours de mathématique, dès la première année : elle joue au bille, discute, prend des photos... Lorsque je l'observe en cours, elle est peu attentive : elle discute, prend parfois des photos... L'enseignant confirme cela lorsqu'il dit qu'elle ne travaille pas assez lors du conseil de classe du 1 ^{er} semestre : « elle parle beaucoup » ; « elle est peu concentrée ». Par la suite, il dira, que pour lui, elle n'aurait pas dû passer en deuxième année.	Mam explique à plusieurs reprises qu'elle a toujours eu du mal en Math	Les résultats de Mam sont très faibles en math (entre 4,5 et 7,5 /20)	Mam reproche à l'enseignant de math de lire son polycopier.
Anglais / LV 1	-		Mam ne parle dans aucun entretien de l'anglais.	Je n'ai que peu d'observations. Lors du cours de première année, les étudiants semblent avoir du mal à se mettre à la réalisation des tâches attendues. Lorsqu'ils échangent (dont Mam) c'est plus(en français) à propos des aspects technologiques de la fabrication des fromages qu'à propos de l'anglais. L'enseignante dit qu'elle participe bien en cours mais manque de concentration.		Ses résultats scolaires sont au-dessus de la moyenne. Ils évoluent à la hausse au cours des deux années (sauf le contrôle certificatif)	
Informatique	-		Jugé peu intéressant en début de BTS. Elle n'en reparle à aucun moment. (il s'agit de travaux pratique)			Résultat juste au niveau de la moyenne.	
MIL	-	Le but est dans le produit réalisé comme le montre le fait que pour Mam le critère de réussite est que le produit soit apprécié.	Mam a bien saisi la structure d'organisation du MIL, avec des séances qui servent de ressources pour la création du produit (Fermentation, rhéologie...) Durant nos entretiens elle n'évoque jamais le MIL sous l'angle de ce qu'ils ont fait ou abordé dans les contenus. Cette situation est absente de son discours dans l'entretien bilan.	Mam apprécie la liberté qu'ils ont dans la réalisation de ce projet MIL. Mam participe à la réalisation des tâches dans le MIL innovation. Elle est plus exécutante alors que c'est Nal qui « dirige les opérations ». Elle participe à la restitution des résultats du MIL Innovation. L'attention dévie parfois vers d'autres choses (un technicien séduisant) Dans les séances de TP qui servent de ressource pour la réalisation de cette innovation, Mam réalise les tâches. Mais elle reconnaît qu'elle n'a pas lu le polycopier avant de venir réaliser les manipulations (TP fermentation). Elle dit aussi qu'elle ne voit/comprend pas trop ce qu'ils font.	A aucun moment elle parle de ce qu'elle a appris durant ce MIL.	Mam est très satisfaite de leur produit. Les résultats scolaires montrent qu'elle a peu travaillé les évaluations scolaires du MIL (contrôles de connaissance).	Elle ne parle du projet PIC qu'à propos des relations qu'il lui a permis de rétablir avec une autre étudiante dont elle était proche en 1 ^{ère} année.
Projet PIC	E						
Pluri	-			Dans le questionnaire, l'intérêt pour la pluridisciplinarité dépend des thématiques. Il s'agit de travaux pratiques à l'atelier : ils doivent identifier les points à risque dans une fabrication. Ce TP a lieu au retour du stage.		Elle obtient 11,5 (les notes allant de 10 à 16,5 dans la classe)	
Le stage	M	Mam n'exprime à aucun moment avant ou pendant le stage un but, que ce soit un but "prescrit" par le dispositif ou un but de son activité qui serait relié à la réalisation du stage. Ce n'est que dans l'entretien bilan qu'elle exprime de manière implicite que son but était de fabriquer autre chose que du fromage à base de lait de vache : " Ben en plus le stage moi c'était l'occasion de fabriquer autre chose que du lait de vaches". Or je peux relier cela avec son but professionnel : élever des chèvres et fabriquer son fromage – lien que j'établis lors de notre rencontre en stage mais qu'elle ne retient qu'en partie : « (toi ce qui t'avais motivé à venir ici / c'était le côté chèvre comme tu) Ouais C'était (envisages. Ouais ?) Mais les chèvres je les ai jamais vu encore.(rire) (rire) Non parce que la la chèvrerie elle est plus bas	Le seul contenu en termes de connaissance qu'elle a utilisé correspond aux étapes de la fabrication des fromages qu'elle a eu à gérer qui lui permettait de se repérer dans les actions à réaliser. Par contre elle n'évoque aucun apprentissage de contenu nouveau ; elle ne parle pas de connaissances abordées en cours de technologie fromagère qu'elle aurait utilisé. Elle pose très peu de questions, par exemple concernant les technologies utilisées ou d'autres aspects de la fabrication : lors de l'entretien durant le stage, lorsque je cherche à avoir des détails elle ne peut me répondre (exemple : sur les types de ferments utilisés ; sur les clients de l'entreprises...) – elle me répond que ça ne fait pas partie de son thème de stage.	Dès le départ, Mam s'oriente vers des entreprises à proximité de son domicile : elle profite d'une journée porte ouverte dans une entreprise proche pour poser la question d'une possibilité de stage. Je peux mettre cela en lien avec le fait qu'elle dit que l'éloignement du domicile familial a été difficile au début du BTS. Cela est corroboré par le fait qu'elle a contacté une entreprise au Québec par mail – où part un autre étudiant – mais n'a pas insisté face à l'absence de réponse et n'a d'ailleurs assisté à aucune des réunions concernant le stage à l'étranger – elle ne semble pas avoir eu vraiment envie de partir : « ça fait un peu loin ». Enfin, lors du stage, elle souligne le malaise (« limite déprime ») qu'elle a ressenti au départ du fait de l'éloignement familial. En première année, elle exprime aussi une certaine peur face au stage – première rencontre pour elle avec le travail. Toutefois, Mam ne se met vraiment en recherche de stage que face à l'échéance qui approche : mi-mars elle n'a toujours pas envoyé de lettre de stage. Elle n'enverra sa lettre à l'entreprise proche de chez elle que très tardivement – la seule lettre qu'elle envoie – et n'obtiendra pas de stage. De fait, ce n'est pas vraiment en cherchant qu'elle trouve son stage puisque c'est une camarade de classe qui lui indique qu'elle se désiste de son stage et que la place est libre. Elle se trouve donc assez éloignée de chez elle et sans véritablement avoir « choisi » le type d'entreprise qui l'accueille. Dans le questionnaire d'entrée en BTS le stage est jugé intéressant (alors que le stage à l'atelier est jugé « très intéressant »). Avant le stage, certains indices confirment une a-mobilisation pour cette situation à venir : elle ne réalise pas les actions pour trouver une entreprise d'accueil qui lui conviendrait et/ou correspondrait à ce qu'elle veut faire (elle n'exprime aucun but d'activité lié à ce stage). Elle n'exprime aucun ressenti vis à vis de ce stage à venir. Au cours du stage, elle n'exprime de manière spontanée aucun ressenti montrant un intérêt particulier lorsqu'elle me décrit ce qu'elle fait – le seul ressenti exprimé est de la « peur » face à certain matériel (et un ressenti négatif vis à vis d'une des personnes avec qui elle est amenée à travailler). C'est face à mes questions qu'elle indique son intérêt pour les tâches de la fabrication : « c'est bien », « ça me plaît », mais celui-ci semble contrebalancé par la difficulté à « faire sa place » dans le collectif ou plutôt à entrer en relation avec d'autres personnes, dans le travail et en dehors. Elle met en lien son intérêt (a-mobilisation avec intérêt)avec la réalisation de nouvelles tâches. Or, l'une des employées ne la laisse pas réaliser les tâches avec elle car Mam la ralentit et n'a pas l'habitude	Les ressources de la formation qu'elle réinvestit correspondent aux actions et situations rencontrées à l'atelier de l'école qui lui servent de repère quand elle arrive dans l'entreprise : « pour la fabrication des mi-durs en fait c'est le / la même chose que pour le (PPNC) / donc en fait je me repère je me repère aussi à ça quoi.// au début je me repérai à ça maintenant ma fabrication je la connais / je la connais bien donc ça va / ». Par la suite, elle apprend les actions de sa fabrication et ses spécificités (élaboration de l'action). S'y ajoute certaines actions liées à la microbiologie – réalisation de milieux. Elle a intégré la variabilité de la matière première : « dans le déroulement de la fabrication c'est la même chose / les étapes ? Les étapes sont ouais les étapes sont pareilles / les paramètres c'est c'est / ça ressemble ou c'est différent ? C'est ...// A après / le ben ça dépend le lait déjà c'est pas / le lait il est différent // et // non sinon // non ça change pas y'a pas grand chose qui change.// » Le stage est aussi l'occasion de fabriquer du fromage avec du lait de chèvre dont la composition n'est pas la même que le lait de vache. Du même coup, ayant	Lors du stage, elle parle peu des résultats de ce qu'elle fait. Pour elle, mises à part quelques défauts de forme (fromages en casquette) « le fromage il est / il est fini c'est bon quoi (rire) ». C'est dans l'entretien bilan qu'elle parle du résultat du stage : elle l'aborde à travers 1/ sa réussite dans la gestion de fabrication de fromage de chèvre 2/ sa réussite dans le fait de trouver sa place - « s'adapter » (élaboration de relations (difficile de partir de l'entreprise) Elle ne parle à aucun moment de son thème d'étude ni de son rapport de stage (qu'elle n'a pas rendu à temps). Elle obtiendra la note de 5 au rapport de stage car elle ne rend pas son rapport à temps et a 0 – elle a 10 à la soutenance. D'après l'enseignante, elle n'aurait pas rendu le rapport, mais le coordinatrice lui a expliqué qu'elle ne pourrait pas se présenter à l'examen ce qui l'a conduit à rendre ce rapport.	L'intérêt (a-mobilisation avec intérêt) est mise en lien avec la réalisation de nouvelles tâches avec d'autres car cela permet de faire connaissance : « et là les 15 derniers jours mais c'était bien parce que je faisais tout avec elle quoi / et puis on a appris ben justement ben on a appris à se connaître tout ça ». Or, l'une des employées ne la laisse pas réaliser les tâches avec elle car Mam la ralentit et n'a pas l'habitude de travailler avec elle, ce que Mama traduit par : « elle aime pas trop que je travaille avec elle./ Moi ??? je vais pas me prendre la tête pour ça. ». Mais dans les faits, cela revient à plusieurs reprises durant l'entretien, montrant que c'est une préoccupation pour elle de pouvoir établir des relations avec les autres. Lorsqu'elle parle des autres, c'est une liste des personnes avec qui elle est amenée à réaliser des tâches toutes les personnes de l'entreprise – auxquelles s'ajoute les personnes qui l'accueillent pour le repas à midi, mais aucune n'est associée à un « ressenti » ou un commentaire qui indiquerait qu'elle a pu établir une relation avec elle. D'autant que dans la réalisation des tâches de la fabrication qu'elle suit

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugement des acteurs
Le stage (suite)		<i>dans le village / donc / pis y'a quand même pas mal de boulot ici donc // ben voilà. (Donc tu as pas trop le temps d'aller voir) Ouais j'ai pas trop le temps d'aller voir les biquettes. »</i>		<p>de travailler avec elle. Cela :</p> <p>1/ limite les tâches auxquelles Mam a accès et l'intérêt qu'elle trouve à ce qu'elle fait : « et pis y'a le fait de du retour de cette de / de la (employée) (rire) qui était en vacances / j'ai passé la semaine dernière enfin les 15 derniers jours mais ils étaient vraiment c'était bien parce que j'avais justement je voyais de de nouvelles choses quoi les les frais j'ai dû en / en faire une ou deux fois quand les deux étaient là // »</p> <p>2/ limite les possibilités de relation avec ces deux employés, ce qui apparaît en creux lorsqu'elle dit « et là les 15 derniers jours mais c'était bien parce que je faisais tout avec elle quoi / et puis on a appris ben justement ben on a appris à se connaître tout ça ».</p> <p>De même, au départ, la responsable ne lui laisse rien réaliser seul. Mais son départ oblige son maitre de stage à lui confier la gestion d'une des fabrications.</p> <p>Elle exprime aussi des difficultés face à certaines conditions de réalisation des tâches : chaleur ; le matériel lourd ; matériel différents de celui de l'école car plus artisanal ; rapidité de réalisation des tâches.</p> <p>Elle ne se pose aucune question sur es différences qu'elle observe entre l'entreprise et l'école à propos des fabrication, des outils de suivi de fabrication – on pourrait dire que pour elle ces différences se rapportent à deux explications « c'est moins industrialisé » qu'à l'école, c'est du lait de chèvre et pas du lait de vache.</p> <p>Après le stage, elle pointe l'intérêt lié au fait qu'elle a dû / pu gérer seule les fabrications – ce qui est différent de l'atelier où il y a toujours un formateur derrière elle.</p> <p>Elle pointe aussi l'intérêt d'avoir eu à réaliser les fabrications avec un lait autre que le lait de vache mais sans exprimer de ressenti particulier par rapport au fait que ce soit du lait de chèvre (donc correspondant au projet qu'elle se donne). Elle rabat les différences sur des différences de composition qui, certes jouent selon elle sur la fabrication, mais ne transforme pas la technologie (succession des actions à réaliser pour fabriquer un fromage « mi-dur »(PPNC))</p> <p>Sa représentation des situations est très limitée. Elle peu me décrire les tâches lié à sa fabrication. Mais la description est peu extensive - : elle ne connaît pas le fonctionnement des commandes, des stocks, et la manière dont son gérer la planification de production – elle constate simplement que les tâches changent ; elle ne connaît pas les durées de vie des produits ; elle constate des prélèvements pour analyse chaque semaine mais ne sais pas ce qu'ils font comme analyse ; y compris lorsqu'elle prépare les milieux de culture</p> <p>Elle me dit « y'a pas mal de boulot »</p> <p>Elle s'appuie sur ce les situations et actions rencontrées à l'école pour se repérer dans la nouvelle situation. Du même coup, elle pointe les différences qui l'on surprise</p> <p>A l'issue du BTS elle dira que « ça allait tout seul » pour gérer ces fabrications, en lien avec le fait que la technologie de fabrication (les étapes) est similaire à certaines des fabrications réalisées à l'école. Mais lors d'une séance collective elle dira qu'elle a quand même été surprise lorsqu'une fabrication ne s'est pas déroulé normalement » car le lait était pauvre en protéine.</p> <p>Concernant la réalisation du thème d'étude :</p> <p>1/ elle semble peu encadré (le n'a encore vu personne après 2 mois pour parler de ce qu'elle fait) ; et celui qui devait l'encadrer quitte l'entreprise.</p> <p>2/ elle n'en connaît que les tâches à réaliser, mais ne s'interroge pas du tout sur les enjeux.</p> <p>Mais les conditions difficile pour réaliser son thème entraînent une tension qui s'incarne dans le « fait chier ». Dans le dispositif elle dispose de 1 mois pour rédiger son rapport au mois de janvier. Pourtant au retour de cette période, elle explique qu'elle ne l'a pas fait et dis qu'elle le fera aux prochaines vacances (une camarade lui signalant que ça passe vite – mais cela ne semble pas la perturber).</p> <p>Dans tout cela, le stage semble considéré comme un moment du dispositif par lequel il faut bien passer : elle subit la recherche de l'entreprise plus qu'elle ne la mène ; elle parle des tâches réalisées sans jamais aborder des dimensions plus large de la production , de l'entreprise ; elle ne parle d'aucun apprentissage important qu'elle aurait fait, même si elle dit se sentir un peu plus à l'aise dans la réalisation des tâches ; ce qui la préoccupe ce sont les relation avec les autre et les conditions extra-professionnelle.</p>	<p>réussi seule à gérer ses fabrications, elle se sent capable de le refaire.</p> <p>Je constate aussi les limites de ses connaissances en microbiologie : elle cite un milieu – Baird Parker- mais ne parle pas des micro-organismes recherché avec ce milieu (staphylocoques)</p> <p>Le problème des ressources physique se pose lorsque du matériel est lourd.</p> <p>Se pose aussi le problème du rythme de réalisation des tâches -« elles vont vite » - et de coordination avec les autres dans les tâches collectives : « ça a été aussi quand même / enfin ça a pas été dur de s'adapter mais // elles vont, elles vont vachement vite et pis elles ont l'habitude de travailler que toutes les deux / et dès qu'il y a une troisième personne qui arrive enfin on a l'impression que c'est la fin du monde pour elles / ça leur chamboule leur boulot alors du coup ».</p> <p>Concernant les machines elle ne se sent pas à l'aise – lien avec le problème rencontré sur le GSV associé au problème avec la pompe. Du même coup elle préfère lorsqu'on lui montre plusieurs fois</p> <p>La mise en route des machine lui fait « un peu peur » ; la conditionneuse elle « préfère pas y toucher ». car y'a trop de boutons.</p> <p>Elle ne parle pas d'apprentissage de contenu en stage</p> <p>Elle dit qu'elle a muri car elle a goûté au monde du travail et su s'adapter aux autres – quelque chose à changé dans sa relation au travaille et de manière concomitante dans sa relation à l'école. Lorsque je le revoie en octobre, elle me dit que « son patron » cherche du monde pour travailler et que ça ne la dérangerait pas d'y aller.</p>		<p>tous les jours « au mi-durs non je suis toute seule ».</p> <p>C'est comme si la possibilité d'une mobilisation se trouvait entravée par les relations avec les autres dans la situation. (les autres qui ne lui font aucune place). Cela semble confirmé par sa hâte de retourner à l'école pour revoir les autres parce qu'elle se sent seule (et non pour réaliser les tâches scolaires) : « Non j'ai j'ai vraiment hâte de retourner à (l'école) quoi (...) Pourtant quand on est en cours on se dit c'est « j'ai hâte que ça se termine » mais non là j'ai (rire) hâte d'y retourner (...) (qu'est-ce qui te manque de (l'école) ?) Ben // je suis je suis un peu toute seule ici quoi / mais je pense que c'est pour tout le monde pareil //// (rire) ».</p> <p>Mais dans l'entretien bilan, elle donne cette fois-ci des indices de mobilisation : «j'étais tombé dans une entreprise c'était génial quoi. Petite fromagerie, familiale / et enfin avec un personnel / en fait après j'ai quand même su m'adapter au personnel. Tu sais je t'avais dit que c'était quand même pas mal dur de s'intégrer. Bon après ça a été super, ça c'est super bien passé. Et / et donc du coup pas trop envie de repartir ». Elle insiste sur le fait que ça c'est très bien passé avec les autres employés – mais après ma visite. Le changement est radical car elle n'a plus envie de partir.</p> <p>Par contre le retour à l'école est difficile car les relations entre étudiants se dégrade et en particulier avec l'étudiante dont elle était très proche – Vid.</p> <p>Elle parle d'un ton très neutre de ses relation avec son maître de stage, mais aussi avec les propriétaire de l'entreprise, chez qui elle mange tous les midis.</p>
Visite d'entreprises	-		<p>Bien que jugée très intéressante dans le questionnaire d'entrée en BTS, Mam n'en reparlera à aucun moment.</p> <p>On sent que l'une des visites dans une entreprise industrielle de fabrication, qu'ils ont évoqués à d'autres occasions est sous jacente à sa représentation de la transformation industrielle.</p>				

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
L'organisation du BTS		<p>Lorsqu'elle décide de venir en BTS son but est professionnel : monter un élevage de chèvre avec transformation fromagère. De manière implicite, le BTS est vu comme une formation qui permettra de se former pour la fabrication des fromages. Dans l'entretien de première année, elle pense déjà à sa formation suivante, en fromagerie traditionnelle, ce qui signale que le BTS à ce moment là ne correspond pas entièrement à ce qu'elle souhaite faire ensuite ; commence aussi à émerger l'idée d'une formation intégrant la partie élevage caprin, en lien avec le projet qu'elles ont avec Vid (qui veut aussi la partie élevage). Cela se confirme dans l'entretien bilan lorsqu'elle dit que son projet c'est « avoir une ferme, élever des chèvres et transformer. A la question de ce qui l'intéresse dans ce métier, elle commence par répondre « je pense aux petites chèvres » même si elle ajoute immédiatement « enfin à la transformation fermière en fait ».</p> <p>Je retrouve cela en fin de formation : les souvenirs qu'elle garde du BTS correspondent aux séances à l'atelier qui permettent d'être capable de gérer une fabrication. De plus elle dit qu'elle attend une formation plus spécialisée vers ce qu'elle souhaite faire : « Mam : // ben euh oui oui si ça me ça ça me plaît oui. Mais après, enfin, plus spécialisé dans ce que je veux faire en fait. Mon projet d'avoir ma ferme, ça ça / je l'ai pas quitté quoi. (Donc toujours avoir ta ferme) Oui oui. (Élever des chèvres hein c'est ça ?) Oui (Et transformer à la ferme.) Hum. Ça / enfin j'espère vraiment que je pourrais le faire./ »</p>	<p>Elle parle peu de contenu précis. Aucun contenu ne semble avoir une réelle valeur – le BTS lui paraît trop « théorique ».</p> <p>Elle ne fait aucun lien entre différents contenus ou entre des contenus abordés dans une situation et une autre situation de formation dans laquelle il lui aurait permis de comprendre ou d'agir voire de revoir ce contenu.</p> <p>Les différents contenus et les différentes situations de formation apparaissent cloisonnés, indépendantes les unes des autres – même si dans le questionnaire d'entrée elle dit que ce qui est le plus intéressant ce sont les ateliers et toutes les matières qui y sont liées – elle ne fait plus ce type de lien par la suite.</p> <p>Ici elle a le sentiment qu'on lui apprend à réfléchir à ce que l'on fait quand on fabrique et pas à seulement appliquer une recette : « Ce qu'on nous apprend en fait ici. C'est pas faire de la recette justement. C'est réfléchir à réfléchir à ce qu'on fait. Pourquoi, par exemple si jamais un fromage, ben il va il va pas être / par exemple à un pH qu'on veut quand on va le démouler ou / ou / quand ou ouais si quand on va démouler, ben c'est c'est en fait c'est réfléchir à pourquoi c'est pourquoi on n'est pas arrivé à notre objectif en fait. / et plus tard ce sera comme ça aussi, il va falloir qu'on, ça va pas être simplement appliquer des recettes, enfin faire ceci, cela // ça va être / pis ça va être aussi s'adapter en fonction, enfin adapter son process aux matières première ou voilà quoi /</p>	<p>le BTS lui paraît trop « théorique », et les périodes en entreprise ne sont pas assez longues pour avoir une expérience suffisante : « c'est un BTS lait, enfin c'est essentiellement théorique quand même. ON voit pas trop [ce qu'est le travail] ».</p> <p>Dès le conseil de classe du 1^{er} semestre puis à celui du 2^{ème} semestre, sa démobilité pour certaines situations d'enseignement se traduit dans les propos de certains enseignants : « pas de travail » en GI et en math ; « problème de concentration » pour l'enseignante de langue vivante ; c'est aussi pour les situations de travail scolaire à réaliser sur le temps extrascolaire qu'apparaissent les indices de démobilité : « un coup elle te rend, un coup elle te rend plus. » (enseignante de biochimie où pourtant Mam dit qu'elle travaille) ; ou en atelier en deuxième année où elle ne rend pas les comptes-rendus attendus. A l'inverse sa mobilisation à l'atelier se traduit dans la remarque du formateur : « nous à l'atelier ça va bien » « elle est à fond en atelier ».</p> <p>Lors d'un échange qui a lieu la deuxième semaine du BTS, elle trouve déjà que les cours de 2h sont longs.</p> <p>En première année comme en deuxième année les situations à l'atelier sont celles qu'elle apprécie le plus. Si en première année, elle n'évoque que très peu le stage, en deuxième année elle en parle comme d'une situation marquante qui l'a fait murir.</p> <p>Les situations qu'elle retient comme celles où ils ont des responsabilités sont les TP de technologie fromagère, l'atelier et le stage car après les explications, elle s'est sentie « autonome » dans la réalisation des actions, dans leur organisation dans le temps.</p> <p>En fin de première année, l'évocation de son redoublement par le conseil de classe amène une réaction émotionnelle forte (elle part en pleurant). Elle n'en reparle à aucun moment par la suite.</p> <p>Le retour de stage marque un premier moment décisif dans la démobilité de Mam. S'y ajoute le retour de la deuxième période consacré au stage durant laquelle Mam a été en « vacances » car elle avait fait ses 3 mois de stage durant l'été.</p> <p>La nécessité de réaliser à nouveau les tâches scolaires, en quantité importante (rapport de stage, compte-rendu de TP...) sur un temps court et la perspective d'avoir à fournir un travail scolaire important dans la perspective de l'examen la « démotive ». (lors d'un TP de GI elle me signifie qu'ils ont vraiment beaucoup de travail à réaliser en vue de la semaine de certificatifs).</p> <p>Elle apprécie aussi le fait d'avoir simplement une date butoir pour rendre ses travaux et d'être « libre » de la respecter ou non – ici, il semble qu'elle fasse référence au rapport de stage qu'elle a rendu en retard ce qui lui a valu la note de 0 à l'écrit (au moment de l'entretien elle ne sait pas qu'elle aura 0 à l'écrit car la soutenance n'a pas eu lieu).</p>	<p>« En théorie » elle dit qu'elle pêche alors qu'en pratique « ça va », « je suis assez bonne ». De ce point de vue, elle n'a pas le sentiment que les choses ont changé, puisque c'était déjà comme ça en Bac STL.</p> <p>Ce qu'elle retient c'est qu'elle se sent « assez capable de gérer une fabrication » ; même si certaines fabrications lui font encore un peu peur parce qu'il y a « des tuyaux à brancher partout », et des pompes – cela en lien avec les quelques erreurs qu'elle a fait en stage et à l'atelier. Elle se sent plus à l'aise dans l'atelier pâte molle ou c'est plus manuel (il y a moins de machine à faire fonctionner ?)</p> <p>Elle sent qu'elle a progressé sur le plan physique pour réaliser les opérations de la fabrication : « C'est quand même assez physique, enfin tu chopes vite euh / ben le physique quoi. »</p> <p>Là où Mam a le sentiment d'avoir changé, c'est en stage : elle a « muri » au contact du monde du travail. Mais les périodes trop limitées en entreprise ne lui ont pas permis de voir vraiment ce qu'elle « vaut » - c'est ce que lui permettra une formation en alternance : « le fait d'être en apprentissage / je pense que c'est là que je vais voir ce que je vaudrai en fait » grâce au retour qu'elle aura sur son travail</p> <p>Mam dit aussi qu'elle se sent plus à l'aise quand il s'agit de passer des épreuves orales : « je me surprends, ça fait déjà 2 ou 3 oraux que je passe et / enfin on me dit que je / je suis à l'aise, que je enfin / que ça va vachement mieux qu'au début. / Je prends, je prends, pas du, ben on peut pas dire du plaisir mais / enfin que je prends mes aises à l'oral quoi. / Alors pourtant enfin moi je me sens pas / ben je suis je suis flipper comme c'est pas permis avant de passer un oral.// »</p> <p>A partir de la moitié de la deuxième année, Mam se dit à plusieurs reprises fatiguée – ce qu'elle attribue au fait de devoir se lever tôt les semaines d'atelier et parfois au fait qu'elle se couche très tard.</p>	<p>Si l'on s'en tient à la moyenne générale, ses résultats changent peu entre la première et la deuxième année (contrairement à ce que disent les enseignants). Elle dit de ces deux ans qu'ils se sont « super bien passés » alors que ses résultats scolaires sont jugés insuffisants par le conseil de classe.</p> <p>Elle parle peu de ses résultats scolaires et jamais de manière directe : elle dit en GI que comme elle n'a pas eu la moyenne en ayant travaillé elle a arrêté ; en biochimie et microbiologie elle dit qu'elle a de bons résultats en lien avec ce qu'elle a appris en bac. Lorsque les résultats sont en dessous de la moyenne, elle les attribue le plus souvent à un manque de capacités propre à elle-même, qu'elle associe parfois à un manque de travail (qui se justifie car même en travaillant du fait de ses capacités limitées, ses résultats ne seraient pas meilleurs)</p> <p>Elle dit avoir muri – ce que l'on peut comprendre comme le sentiment d'avoir évolué vers le monde adulte du travail au regard de la comparaison qu'elle établit entre atelier et entreprise et le fait qu'elle se sente prête à travailler.</p>	<p>Mam parle assez peu des enseignants dans les entretiens que nous avons.</p> <p>Elle en parle lors d'échange informel que nous avons en tout début de BTS : elle trouve que « c'est convivial », « familial »</p> <p>Elle parle en particulier d'un des enseignants de technologie laitière qu'elle trouve sympa, alors qu'un autre enseignant se caractérise par le fait qu'il se moque d'eux.. L'autre enseignant est caractérisé par ses connaissances importantes dans le domaine. Dans les entretiens, elle ne parle pas de leurs pratiques d'enseignement.</p> <p>Les pratiques des formateurs de l'atelier sont présentes dans ses propos : « untel explique bien ; untel leur laisse ou non de l'autonomie. Elle ne parle d'aucun autre acteur scolaire.</p> <p>C'est aussi la dégradation des relations entre les étudiants de la classe qui vient contraster avec les relations qu'elle avait fini par établir avec le personnel de son entreprise de stage.</p> <p>Pour elle l'organisation en demi-groupe a contribué à la dégradation de l'ambiance : « / enfin j'ai trouvé que ça c'est dégradé. En plus on est souvent en demi-groupe, donc du coup il y a une partie de la classe qu'on voit jamais. Et / enfin c'est un peu tendu quoi. »</p>

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
L'objet du BTS (l'agro-alimentaire)		L'apprentissage de l'objet du BTS, la transformation laitière est un but dès le départ pour Mam. Mais il s'agit surtout d'apprendre les séquences d'actions et d'opérations.	Elle fait référence aux contenus de connaissances liés à la fabrication pour signaler qu'ils ne lui paraissent pas utiles. Son discours nous laisse comprendre que les cours ne sont que peu utiles et que l'on pourrait se contenter d'un apprentissage à l'atelier et en entreprise. C'est d'ailleurs ce qu'elle va chercher en certificat de spécialisation. La transformation alimentaire l'intéresse dans sa réalisation.	Mam ne fait pas de références directes aux produits fabriqués et à leurs caractéristiques. Même quand elle parle de la fabrication des fromages de chèvres, elle dit que ce qui change c'est le lait et que les technologies sont similaires En première année, ce qu'elle trouve bien c'est le fait de fabriquer et le « process » (le matériel). En fin de BTS, elle explique qu'elle aime faire elle-même les choses et ne veut pas travailler dans l'industrie trop automatisée. En stage, aucun ressenti n'est associé spontanément aux descriptions de produit ou de fabrications. Mais elle dira suite à mes question que ça lui plaît de fabriquer. En deuxième année elle précise que fabriquer ce n'est pas appliquer des recettes, c'est « adapter son process aux matières premières ». Il y a comme une dissociation complète entre la formation et le côté professionnel Mam parle peu du contact avec le produit en cours de fabrication.	Dans le métier les difficultés porte sur les aspects physiques. Pour le reste, quand on a les bases cela suffit. Mam dit que le BTS lui a appris l'essentiel pour le métier visé – fromager. Elle dit que c'est en technologie fromagère, à l'atelier et en stage qu'elle a appris le cœur du métier. D'après elle, le BTS lui a permis d'être capable de gérer certaines fabrications. Ce qui compte c'est de fabriquer et d'arriver à quelque chose – comme si cela permettait de se rendre compte quelle est capable d'y arriver ; ce sont les retours des autres professionnels		
Les études		Elle oppose monde scolaire et monde du travail : les études « c'est pas fait pour moi » ; le travail « j'aime ça » ; la difficulté à reprendre le « rythme scolaire » quand on a « goûté au monde du travail ». C'est le travail scolaire nécessaire pour obtenir le diplôme qui ne l'intéresse pas. C'est pourquoi l'alternance n'est pas forcément une solution car, même si cela permet d'être davantage en entreprise, cela signifie que le travail scolaire est le même et à réaliser avec moins de temps pour le réaliser. D'ailleurs les situations qu'elle retient de ce BTS et qui sont associées à des ressentis positifs sont les situations à l'atelier et le stage – donc celles qui se rapprochent le plus de situations de travail. C'est là qu'elle peut mesurer « ce qu'elle vaut » pour le travail et qu'elle a appris à gérer une fabrication. C'est au cours du BTS qu'elle dit avoir perdu sa motivation pour les études : à cause des cours et du travail scolaire à réaliser sur le temps extrascolaire, des moments « durs moralement » où les rapports s'accumulaient. Au départ, elle ne savait pas si elle continuerait ou pas, ne s'était pas posé la question. A aucun moment ces tâches extrascolaires ne sont appréhendées comme des tâches qui permettent d'apprendre quelque chose pour l'action en milieu professionnel. Elles sont vues comme tournées vers le monde scolaire. Elle ne souhaite pas poursuivre ses études en licence car elle ne se sent pas « la force d'y arriver » et n'a pas envie : c'est dur car « il faut travailler d'arrache pied » ; c'est le travail scolaire qu'elle ne se sent pas capable de réaliser – les étudiants de licence lui ont dit qu'il y en avait beaucoup. La relation étude travail, savoir enseignés-action : il y a dissociation complète Je peux dire que les deux années de BTS lui permettent de découvrir une voie qui lui permettra d'atteindre son but en contournant son désintérêt pour le côté scolaire : « C'est en rencontrant les personnes justement de la classe / c'est en ayant de nouvelle connaissance qui ont fait que / ouais ça m'a donné envie de faire le / le CS. Parce que / Enfin j'avais déjà ce projet là, mais en fait je savais pas trop comment le réaliser en fait. / » Le CS envisager l'intéresse car : <ul style="list-style-type: none"> c'est un niveau plus bas et comme elle a fait la formation du BTS il y a déjà des choses qu'elle maîtrisera : cela ne lui demandera pas un travail important sur les aspects scolaires ; c'est une formation moins théorique que le BTS en partie parce que c'est en alternance : on y apprend l'action en situation professionnelle et pas de la théorie qui ne sert à rien. Il va y avoir des choses nouvelles, en particulier sur l'élevage, qui ont un rapport avec son but professionnel ; c'est « une spécialisation » Les études ne permettent pas d'avoir l'expérience de l'entreprise – sauf en alternance : d'où sa volonté d'une formation en alternance. Le problème n'est pas l'insertion au sens de décrocher un emploi car le BTS Lait est quand même recherché – même si avec une formation en alternance on a plus de chance – : « Ben après c'est sûr, ils ont beaucoup plus d'expérience en entreprise et eux / enfin ils auront tout de suite, au niveau boulot, enfin je pense qu'ils auront pas / pas trop de problèmes./ nous sortant d'un BTS, ben même si c'est beaucoup recherché / enfin je sais que on n'a pas l'expérience de l'entreprise quoi. On a juste eu 3 mois de stage sur les deux ans, enfin, 3 mois d'entreprise sur les 2 ans et c'est pas grand chose. // et les profs nous le disent, comme madame (prof de gestion) bon elle elle s'occupe des apprentis / euh / elle nous dit c'est vrai que après le BTS c'est vrai qu'il faut privilégier l'apprentissage quoi / les entreprises c'est ce qu'ils recherchent. »					
L'examen / Le diplôme		Au départ l'obtention du BTS est un de ses buts « Elle tente sa chance », ce qui montre qu'elle n'est pas sûre d'en être capable. Ce but s'efface en deuxième année – au regard des difficultés qu'elle s'attribue sur le plan théorique et de son absence d'envie de travailler sur le plan scolaire - ce qui l'intéresse c'est de faire un CS C'est le coût que lui demanderaient les actions scolaires à accomplir pour obtenir le BTS (puis pour faire des études supérieures) qui la décourage : le rapport entre les capacités qu'elle s'attribue et le niveau attendu, mais aussi entre le travail qu'il faudrait fournir et ce qu'elle se sent prête à fournir. Elle dit qu'elle a perdu sa motivation « pour le BTS », l'examen qu'elle ne « sent pas trop ». Mais dès les premiers mois, l'examen et en particulier l'EPI « lui fait peur » - tant par les questions qu'on va lui soumettre, les actions qu'on va lui demander d'accomplir (« brancher des tuyaux » ; « vous débrouillez avec votre cuve ») que par les examinateurs – au regard des capacités qu'elle s'attribue sur la base des situations qu'elle a rencontrées auparavant. Cela se traduit dans le fait qu'elle ne referait pas le BTS si elle se replaçait deux ans en arrière et qu'elle ne souhaite pas redoubler pour essayer de l'avoir. Cela ne tient pas au contenu puisqu'elle ne travaillerait pas davantage dans un autre BTS. Son rapport aux études est un rapport « pratique » au sens où elle vient pour apprendre le métier et non obtenir un diplôme qui lui donnerait accès à un emploi, ou encore pour pouvoir continuer ses études.					
Extrascolaires		La dimension extrascolaires est omniprésente dans les entretiens que j'ai avec Mam. En particulier ce sont ses relations avec les autres en dehors des situations d'enseignement qu'elle évoque beaucoup et à de nombreuses reprises au cours des trois entretiens et des échanges informels que j'ai avec elle. C'est ce qui apparaît <ul style="list-style-type: none"> Presque immédiatement dans le premier entretien, alors que je lui demande « tu peux me raconter un peu ce qui s'est passé avant que tu arrives à (lycée actuel) d'important pour toi, marquant ? » elle parle très brièvement de son bac STL et en vient tout de suite à son projet en lien avec son petit ami de l'époque et de son nouveau projet en lien avec une des étudiantes de la classe. Puis à nouveau quelques échanges après à propos de sa scolarité au collège où elle parle de la messe, de la choral et des relations qu'elle a conservé avec ses amis. Assez rapidement dans l'entretien de stage (ligne 58) : l'éloignement de son lieu d'habitation et le fait qu'elle était seule à l'hôtel et déprimait. en premier dans l'entretien bilan : l'ambiance qui s'est dégradé et en particulier sa brouille avec Vid. Elle parle beaucoup des situations extrascolaires avec d'autres : fêtes le soir au lycée, le week end en stage. Ces situations jouent un rôle majeur dans son sentiment de bien être ou de mal être : <ul style="list-style-type: none"> à l'arrivée au lycée lorsqu'elle se retrouve éloigné de sa famille pour la première fois ; en stage où elle se retrouve seule et déprime ; puis ça va mieux lorsqu'elle trouve des sorties organisées le week-end et que quelqu'un de l'entreprise loge à l'hôtel. au retour de stage où ils font moins de choses ensemble en dehors des cours ce qui la conduit à dire que l'ambiance s'est dégradée. De fait, Mam semble beaucoup plus touchée par ces situations extrascolaires et ses relations avec les autres que par ses résultats scolaires. Au démarrage du BTS l'éloignement du domicile familiale est difficile – bien qu'elle dise que « c'est aussi rassurant de savoir que tu es pas trop loin et que tu sais que, si jamais ça va pas tu peux quand même rentrer à tout moment » (probablement ce qui fait qu'elle n'a pas insisté pour partir en stage à l'étranger – au Québec). Cette éloignement contribue cependant, d'après Mam, à rétablir de bonne relation avec ses parents et sa sœur. La situation se reproduit au début du stage. Dans les deux cas c'est le sentiment d'être seul qui est difficile à vivre. Cela disparaît dès qu'elle a pu établir des relations avec d'autres personnes. Au retour du stage, c'est aussi cette dimension extrascolaire qui change : les premières années qui se plaignent quand les deuxième années font du bruit après 21h30 ; progressivement il y a moins de fêtes le soir. Mam ne s'exprime jamais à propos de sa fonction de maître au paire – surveillante de l'internat au cours de nos entretiens (elle le signale au détour d'une phrase pour dire que cela lui a coûté un avertissement). Pourtant, plusieurs remarques de la vie scolaire montrent qu'elle répond aux attentes. Elle note cependant un investissement moindre autour de la fin du semestre 3 (correspond à sa brouille avec Vid ?) puis un réinvestissement important alors qu'elle avait son rapport de stage à écrire. Cela semble montrer que Mam a fait passer le fait de gagner un peu d'argent avant la rédaction du rapport (but : de l'argent de côté en prévision de la formation de CS ?)					

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Le groupe classe		Dès les premiers échanges les relations avec les autres étudiants de la classe sont centrales. Elle dit que son intégration s'est bien faite car tout le monde se parle et s'entend bien. Elle s'interroge aussi en première année sur une étudiante qui s'exclue du groupe classe. Elle apprécie que tout le monde vienne de formations différentes ce qui permet aux uns d'aider les autres. Ces relations occupent une grande part du discours de Mam dans les entretiens, en particulier lorsqu'elle ressent une dégradation de l'ambiance : <ul style="list-style-type: none"> en fin de première année : « la dernière qu'on a faite, ben c'était la semaine dernière, pour l'anniversaire de Lyc, mais euh avant, ça faisait genre j'sais pas, trois quatre semaines qu'on avait rien fait. Et maintenant c'est chacun chez soi. Avant on était tout le temps les uns chez les autres... » et en deuxième année, après le stage, alors qu'elle attendait avec impatience de retrouver les autres étudiants lorsque je l'ai rencontré en stage : « quand on s'est tous retrouvé, bon au début c'était bien, et en fait après ça c'est / enfin j'ai trouvé que ça c'est dégradé. En plus on est souvent en demi-groupe, donc du coup il y a une partie de la classe qu'on voit jamais. » Dans les faits c'est surtout la relation qu'elle avait noué avec une étudiante, Vid, qui se dégrade brutalement en cours de deuxième année. Cela affecte particulièrement Mam : « ça m'a blessé ». Par la suite mes observations montrent qu'elle se rapproche d'une autre étudiante.					
Environnement de formation		Elle ne parle pas de l'environnement de formation, sauf en terme d'éloignement du domicile familiale qui rend les premières semaines difficiles – elle attend le weekend de rentrer.					
Commentaires globaux	Seul le stage fait l'objet d'une mobilisation Celle-ci vient une fois que certaines dimensions extra-professionnelles (Mam ne se sent plus seule) et professionnelles (relation avec les autres employées) sont réglées. Dans la formations, la mobilisation à l'atelier en première année décline vers un intérêt après le stage en lien avec le décalage qu'elle ressent au regard du monde du travail (moins de responsabilités à l'atelier). Les situations de déremobilisation sont des situations d'enseignement général	Mam exprime très peu de buts quant aux différentes situations de formation qu'elle rencontre au cours des deux années. Elle met en lien le stage et les situations dans l'atelier avec son but professionnel. La formation est envisagée comme moyen d'apprendre à gérer une fabrication sur le plan des séquences d'actions et opérations à conduire. C'est donc la cohérence entre l'objectif qu'elle attribue aux situations de formation avec cette finalité de la formation qui constitue pour une part son rapport aux différentes situations de formation. Mais pour Mam, la formation n'est pas assez spécialisé vers ce qu'elle souhaite faire : la transformation fermière (traditionnelle) de lait de chèvre : d'où le fait que, très rapidement après le début de la formation, sa préoccupation se porte sur un CS fromagerie traditionnelle puis élevage caprin et transformation. Elle considère qu'apprendre le travail relève de « l'expérience en entreprise » et que le BTS ne permet pas cela. Les autres situations relèvent du monde scolaire et ne sont affublées d'aucun but particulier (même pas celui de préparation à l'examen qui n'apparaît que pour l'atelier).	D'une manière globale, Mam parle très peu des contenus d'enseignement : Elle n'évoque pas les contenus des situations d'atelier, ni en stage. Ceux de la technologie fromagère sont jugés intéressants car nouveaux mais par la suite, trop détaillés au regard de ce qui serait nécessaire pour agir en situation de fabrication. Il y a les contenus qu'elle connaît (microbiologie et chimie) et qui lui permettent de vivre sur ses acquis. Lorsqu'elle évoque les contenus d'autres situations de formation c'est en termes de « je comprends / je ne comprends pas », « je réussis / je n'ai pas réussi » (math, génie industriel). Enfin, dans la plupart des autres situations de formation elle ne parle pas du tout des contenus. Cependant, elle juge le niveau scolaire attendu élevé, surtout dans les matières scientifiques (Génie industriel, technologie fromagère). S'y ajoute tout ce qui est nouveau et dans lequel il est difficile de se mettre au début, même si le caractère nouveau rend les choses intéressantes (en technologie fromagère).	En atelier et en stage, son discours focalise sur la réalisation des tâches (aspect physique, rythme, autonomie qui lui est laissée). Elle est aussi attentive lorsqu'il s'agit d'écouter un enseignant qui explique les actions et opérations à conduire (Atelier, TP). Mais son attention est beaucoup plus variable lorsqu'il y a des temps morts importants (TP de GI) ou qu'il s'agit d'écouter un enseignant qui fait un cours magistral sur un thème (math, GI, biochimie...). La plupart des enseignants disent « qu'elle bavarde beaucoup » (Economie, Technologie, GI, Math...). Mam confirme qu'elle fait autre chose dans certains de ces enseignements (en math elle joue aux billes) Dans ce cas, elle focalise avant tout sur « l'ambiance », autrement dit les échanges entre enseignant et élèves et entre les élèves. Lorsqu'elle parle de l'apprentissage de contenu (en technologie) c'est pour dire : « ça me fait chier ». De fait, ses résultats et les commentaires de tous les enseignants lors des conseils de classe (y compris à l'atelier) montrent qu'elle ne réalise pas les tâches scolaires attendues d'elle durant les moments extrascolaires. Elle apprécie qu'on lui laisse des responsabilités mais qu'il y ait quelqu'un derrière elle pour la rassurer. Je pourrais dire qu'elle a apprécié qu'on la traite comme une adulte lorsqu'elle dit qu'elle apprécie que pour les travaux à rendre, on lui donne une date butoir et qu'ensuite, si elle ne la respecte pas, c'est à elle de se remettre en cause.	Elle ne parle de ce qu'elle a appris qu'à l'atelier et en technologie laitière. A l'issue du BTS elle se sent capable de gérer plusieurs fabrications même si certains matériels lui font encore un peu peur. Lorsqu'elle a des résultats faibles elle les attribue à ses capacités faibles (en math, en GI) par opposition à d'autres situations dans lesquelles elle se sent sûr d'elle (microbiologie, biochimie). C'est un « cercle vicieux » puisque ces résultats faibles l'incitent à ne pas travailler. Mam se rapporte à ses capacités propres qui semblent immuables : j'ai toujours eu du mal en math et en physique ; « en théorie j'ai du mal ; en pratique ça va » De même, elle se dit peu à l'aise à l'oral. A aucun moment, elle ne fait un lien entre un travail scolaire peu important ou des manières d'apprendre et ses résultats ou le malaise qu'elle ressent à l'oral.	Elle parle un peu de ses résultats en termes de notes. Beaucoup se situent en dessous de la moyenne, surtout en contrôle certificatif, ce qui ne l'affecte pas au regard de son discours. Cela semble confirmé par sa hâte de retourner à l'école pour revoir les autres parce qu'elle se sent seule (et non pour réaliser les tâches scolaires) : « Non j'ai vraiment hâte de retourner à (l'école) quoi (...) Pour tant quand on est en cours on se dit c'est « j'ai hâte que ça se termine » mais non là j'ai (rire) hâte d'y retourner (...) qu'est-ce qui te manque de (l'école) ? / Ben // je suis je suis un peu toute seule ici quoi / mais je pense que c'est pour tout le monde pareil /// (rire) Par contre le retour à l'école est difficile car les relations entre étudiants se dégradent et en particulier avec l'étudiante dont elle était très proche – Vid. Dès lors c'est la possibilité d'une mobilisation qui s'éteint et l'ouverture vers la déremobilisation, à partir du moment où les situations de formation ne la mobilisent pas : l'intérêt se porte ailleurs que sur les situations scolaires. L'activité ne peut plus assurer une régulation... Je note d'ailleurs qu'en deuxième année elle proche d'une autre étudiante Mar. Le jugement des autres est omniprésent dans le discours que Mam porte sur ses propres capacités. Je note d'ailleurs que dans tous les entretiens, les autres et leurs jugements occupent une place importante. Cela est vrai tout au long de l'itinéraire de Mam comme le montre le schéma présenté en annexe A4.II.3.1	

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Lien engagement et mobilisation avec la dimension professionnelle							
			<p>Son engagement dans le BTS est en lien avec son projet professionnel d'installation et de transformation à la ferme. C'est sur le conseil de son professeur principale de terminale qu'elle vient à la porte ouverte où elle rencontre une élève de BTS Lait qui lui dit que cela correspond à ce qu'elle veut faire et que la spécialisation (vers le lait de chèvre ?) se fera après le BTS. Mais elle n'est sûr de rien (ni de pouvoir obtenir le BTS, ni que la transformation laitière lui plaira) car elle ne connaît rien à la fabrication des fromages.</p> <p>La mobilisation ne semble pas liée avec le caractère professionnel et les caractéristiques professionnelles de la formation. Le stage en est un exemple frappant : il semble considéré comme un moment du dispositif par lequel il faut bien passer : elle subit la recherche de l'entreprise plus qu'elle ne la mène ; elle parle des tâches réalisées sans jamais aborder des dimensions plus large de la production , de l'entreprise ; elle ne parle d'aucun apprentissage important qu'elle aurait fait, même si elle dit se sentir un peu plus à l'aise dans la réalisation des tâches ; ce qui la préoccupe ce sont les relation avec les autre et les conditions extra-professionnelle. Elle ne se sent pas évoluer..</p> <p>Aucune situation de formation ne la mobilise. De fait, ce sont les dimensions scolaire qui contribuent dans un premier temps à empêcher sa mobilisation (par exemple à l'atelier), puis petit à petit à sa démobilité lorsque son activité ne parvient plus à réguler tout cela : il y a trop d'action scolaire à accomplir sur le temps extra scolaire ; cela associé à des difficulté dans ses relations avec les autres étudiant de la classe ; avec un but qui se porte sur le projet professionnel pour lequel l'obtention du BTS ne constitue plus un sous but – ou plutôt le cout de l'activité pour atteindre ce sous but est trop élevé pour Mam.</p> <p>La formation du BTS n'est ni un moyen d'obtenir un diplôme – sans valeur à ses yeux au regard de son but – ni moyen d'acquérir des connaissances qui lui permettront d'agir en situation professionnelle, y compris pour celles qui sont tournées vers les situations professionnelles – les connaissances à apprendre sont tourner vers le monde scolaire : « ça sert à rien » ; « fait chier de réviser ».</p>				
Lien mobilisation et dimension extra scolaire			<p>Les dimensions extrascolaires jouent un rôle important dans l'état de mobilisation de Mam. Lorsqu'elle ne se sent pas bien (parce que loin de chez elle ou se sentant seule, parce que l'ambiance de classe est moins bonne et ses relation avec Vid dégradées...) cela contribue à une configuration qui empêche la mobilisation. Elles interviennent aussi en tant que situations sur lesquelles Mam focalise beaucoup son discours : les fêtes à la résidence...</p>				
Lien mobilisation réussite scolaire			<p>Il y a un lien entre le niveau de mobilisation et les résultats scolaire de Mam. Les situations dans lesquelles elle est démobilité correspondent à celles où elle obtient des résultats les plus faibles (math, GI).</p> <p>Mais c'est la démobilité pour les tâches scolaires à réaliser sur du temps extrascolaire qui a l'impact très fort sur les résultats scolaires de Mam car même lorsqu'elle a un intérêt pour les situations correspondantes (Atelier, Stage), la non réalisation de ce travail la conduit à des résultats scolaires en dessous de la moyenne.</p>				

4. Annexe A4II.3.4. : Mam - Sentiment d'être capable d'agir en situations professionnelles ; Représentation des situations du domaine professionnel dans l'agroalimentaire

4.1. A4II.3.4.a. : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Mam

		Extrait d'entretien	Commentaires
Sentiment d'être capable de faire face aux situations professionnelles	120907 - Atelier	(3506) (ça va ? tu te repère dans l'atelier) ça va à peu près. J'ai passé qu'une journée à l'atelier parce qu'hier j'étais à l'affinage dans les salles qui sont derrière. Mais je suis un peu perdu dans la halle. C'est vachement grand. (rire) (ça te plaît ?) ouais. Moi je suis contente de faire ça. C'est sûr y'a du ménage, faut s'y faire. Moi ça me dérange pas (fait référence à une remarque de Stem – « on est en CAP agent de surface »).	Le sentiment d'être capable de faire face aux tâches professionnelles de Mam évolue au cours de ces deux années de formation.
	250308-1er entretien	Ma : Ben euh, le fromage, j'en avais jamais fais. Je connaissais pas du tout tout ce qui était fromagerie alors qu'y en a pas mal quand même qui connaissent déjà. (...) Enfin, en même temps enfin, ça me fait peur quoi. Le BTS là, plus ils s'approchent les stages et quand ils nous parlent de l'EPI, enfin l'épreuve terminale, quand ils nous disent vous choisissez un, vous tirez un sujet au sort, vous avez une fabrication à faire, enfin vous vous débrouillez avec votre cuve. Ça fait un peu peur quoi ! Déjà là quand on est avec les formateurs on n'ose pas trop, enfin, c'est pas qu'on n'ose pas trop prendre d'initiative, mais on a toujours peur de faire une connerie en fait et euh... du coup c'est vrai que c'est flippant quoi... JF : Comment ça se fait que t'as toujours peur de faire une connerie avec les ... ? Ma : Mais j'ai pas j'ai pas confiance en moi. Je suis jamais sûr de moi. Pis ça dépend avec qui je suis aussi. J'vois, j'étais avec Nal, ben c'était mercredi matin, on était toutes les deux responsable de fabrication. Ça s'est super bien passé. Mais, euh, enfin euh, y'a aussi, c'était, mardi, j'crois, j'étais toute seule, enfin ça s'est bien passé parce que là, la enfin la formatrice était, les deux premiers jours elle était tout le temps avec nous, elle nous disait comment fallait faire, tout ça et euh quand j'étais avec Nal, euh, on était autonome en fait. Elle nous avait dit bon, voilà elle nous avait expliqué en gros ce qu'il fallait qu'on fasse, on avait notre fiche de fabrication, JF : Hum, Hum (acquiesce) Ma : Et on a su se débrouiller et ça a été, ça a été nickel quoi. Mais euh, voilà quoi. J'aurais été avec un mou du genou, (rire) ça aurait pas été parce que Nal elle booste vachement, donc, enfin franchement, c'est cool de bosser avec quelqu'un comme ça. (rire) JF : C'était dans quel atelier ça ? Ma : Euh [Fromage 2] ! JF : D'acc... La formatrice, euh, en plus elle est nouvelle ? Elle s'appelle Ma : (nom formatrice from2)	Au démarrage de la formation, Mam n'a eu qu'une très brève occasion de participer à des fabrications de fromage (un week-end) et dit ne rien y connaître. Lors de l'une des premières séances à l'atelier, elle dit qu'elle est un peu perdue dans l'atelier car il est très grand. Après 6 mois, elle dit avoir encore peur de devoir gérer seule une fabrication. Elle craint de faire une erreur et, de ce fait, n'ose pas prendre d'initiative. Elle exprime le besoin d'être encore guidé par la formatrice ou de travailler avec d'autres étudiants qui « booste », autrement dit, lui dit ce qu'elle doit faire. Du même coup, le stage (et à plus long terme, l'EPI) lui font un peu peur. En fin de première année, elle dit qu'elle commence à prendre des initiatives. Pour elle, cela tient aussi aux caractéristiques de la situation de fabrication : à l'atelier PPC, il n'y a qu'une cuve à gérer, le rythme est plus « cool » et le formateur « explique vachement bien » et les guide davantage, alors que dans d'autres ateliers (PPNC, Yaourts), le rythme est plus élevé, les formateurs guident moins et/ou les explications sont moins claires.
	140508 – Atelier PPC	JF>M : ça va ? Ça se passe bien ? M : ?? JF>M : par rapport au début de l'année, qu'est-ce que tu sens comme évolution pour toi ? M : ben, je prends plus d'initiatives ??? J'arrive à prendre plus d'initiative. Mais en même temps c'est pas pareil là, ici c'est, pas plus simple, mais, c'est pas trop dur, on a une ?seule? petite cuve à gérer, enfin on est bien guidé et JF : ?on est vraiment ?? M : on est vraiment bien guidé (...) JF>M : y'a d'autres différences que tu ? M : non je vois pas, pas spécialement JF : et entre les ateliers ? Qu'est-ce que ? M : entre les ateliers. Ce que j'ai vraiment Ce que j'ai pas trop aimé, c'était (fromage2), parce que c'est vraiment speed, speed, à fond et plus qu'ici quoi. Là au (fromage2), ?c'est vraiment cool, c'est pas mal JF : c'est pas mal. Qu'est-ce qui est pas mal ? M : euh. On ???? elle explique vachement bien	Le stage constitue un moment important durant lequel elle acquiert de l'aisance dans la réalisation des tâches professionnelles. Le fait de passer sur différents postes de travail et de constater qu'elle « s'en sort » la rassure alors qu'à son arrivée elle se demandait comment elle allait s'en sortir. Le départ de la responsable de fabrication lui offre l'occasion de gérer seule la fabrication de certains fromages à pâte pressée non cuite. Elle explique qu'elle s'est appuyée sur ce qu'elle avait appris dans l'atelier PPNC de l'école pour repérer l'enchaînement des actions à réaliser. De plus, elle a été bien guidée par son maître de stage. De même, le départ d'une employée lui permet de réaliser la fabrication des fromages frais. Les problèmes qu'elle rencontre sont surtout d'ordre physique : matériel lourd ou défaillant comme les presses ; condition de travail difficile. Elle a dû s'adapter à un procédé encore moins « industrialisé » qu'à l'école. Elle laisse aussi entendre qu'elle a du mal à suivre le rythme des autres employés dans la réalisation de certaines tâches. Elle reste encore peu sûre d'elle dans la conduite des « machines », en lien avec différentes erreurs qu'elle avait faites : à l'atelier sur le groupe de soutirage sous vide ; en stage avec une pompe de nettoyage. Elle a toujours peur d'abimer le matériel (et de devoir le payer !). Ces erreurs la marque durablement comme le montre son attitude face au groupe sous vide près d'un an après le début de la formation : elle veut prendre des notes lorsque la formatrice réexplique ; avant de réaliser les opérations, elle demande confirmation à un autre étudiant. Durant ce stage, elle rencontre aussi une variation importante des caractéristiques du lait et dit qu'elle a été surprise parce qu'à l'école, il ne rencontre pas de tels problèmes ou alors ce sont les formatrices qui les gèrent.
	12/06/08 – Séance collective 3 – bilan année 1	12/06/08 – Séance collective 3 – bilan année 1 Mam confirme ce que Nal dit à propos de l'atelier Yaourt : pas assez d'explications et que le changement de formateur permet de mieux comprendre car elle nous « laisse plus d'initiative », « nous donne un truc à faire et nous dit ... ». (et pas on nous dit fais ci, fais ça... on ne voyait pas la suite logique) (Nal).	Le stage constitue un moment important durant lequel elle acquiert de l'aisance dans la réalisation des tâches professionnelles. Le fait de passer sur différents postes de travail et de constater qu'elle « s'en sort » la rassure alors qu'à son arrivée elle se demandait comment elle allait s'en sortir. Le départ de la responsable de fabrication lui offre l'occasion de gérer seule la fabrication de certains fromages à pâte pressée non cuite. Elle explique qu'elle s'est appuyée sur ce qu'elle avait appris dans l'atelier PPNC de l'école pour repérer l'enchaînement des actions à réaliser. De plus, elle a été bien guidée par son maître de stage. De même, le départ d'une employée lui permet de réaliser la fabrication des fromages frais. Les problèmes qu'elle rencontre sont surtout d'ordre physique : matériel lourd ou défaillant comme les presses ; condition de travail difficile. Elle a dû s'adapter à un procédé encore moins « industrialisé » qu'à l'école. Elle laisse aussi entendre qu'elle a du mal à suivre le rythme des autres employés dans la réalisation de certaines tâches. Elle reste encore peu sûre d'elle dans la conduite des « machines », en lien avec différentes erreurs qu'elle avait faites : à l'atelier sur le groupe de soutirage sous vide ; en stage avec une pompe de nettoyage. Elle a toujours peur d'abimer le matériel (et de devoir le payer !). Ces erreurs la marque durablement comme le montre son attitude face au groupe sous vide près d'un an après le début de la formation : elle veut prendre des notes lorsque la formatrice réexplique ; avant de réaliser les opérations, elle demande confirmation à un autre étudiant. Durant ce stage, elle rencontre aussi une variation importante des caractéristiques du lait et dit qu'elle a été surprise parce qu'à l'école, il ne rencontre pas de tels problèmes ou alors ce sont les formatrices qui les gèrent.
130808- Entretien en stage	Non mais / non mais c'est bien je prends / j'ai pris quand même pas mal d'aise. Là, ça va. / d'aisance. Ouais (rire) Qu'est-ce que tu entends par pas mal d'aise en fait ? Ben / ben ça va, j'arrive à bien / non mais j'ai tout vu, j'ai vu tout les postes qu'il pouvait y avoir ici sauf / au pasteur. Donc ??? pour l'ultrafiltration, c'est plutôt A et X qui s'en charge / mais sinon ouais j'ai tout vu un peu partout et puis / comme ça va // je m'en sors bien. Ouais J'arrive ouais j'arrive bien gérer. Ça va. Parce que tu étais pas sûr d'y arriver ? Ben non au début / non mais je suis arrivée ici ouais ça c'est pas très grand quand même mais je suis arrivée ici je disais « non c'est pas possible qu'est-ce que « (rire) Comment je vais-je sais pas « comment je vais m'en sortir pour / c'est le temps de s'adapter quoi hein / Une fois qu'on est là ça va ??? (...) Quand je suis arrivé la première semaine j'ai j'ai vu tout c'est là qu'on m'a / qu'on ma qu'on m'a mis sur les différents postes de la fromagerie. Et pis // la deuxième semaine en fait (la responsable) est partie en vacances. Et elle avait formé elle avait formé (X = nom du maître de stage), parce que X ça fait pas longtemps qu'il est là. Ça fait deux mois. Hum hum Et / donc du coup à partir de cette deuxième semaine là / je / j'ai occupé la fabrication des mi-durs / en / ben oui depuis depuis / ça fait ?? plus d'un mois. Ouais 1 mois / donc en fait avec donc avec lui j'étais / comment ? / je m'occupais de tout ce qui était l'ensemencement des des différents laits pour les différentes fabrications / je faisais ma fabrication de mi-durs / et pis pis voilà / et pis quand il y avait il m'a aussi appris à nettoyer les ce qu'ils appellent les bus / c'est les comment ? // les camions pour déposer. D'accord Ils appellent ça des bus / c'est pas très grand pourtant (rire) Non (rire) Mais // bon voilà j'ai // et pis ouais / et pis là ça fait 15 jours / parce qu'en fait y'a y'a deux employés, donc c'est deux portugaises et qui travaillent tout le temps ensemble / à la fabrication des frais / et là ça fait 15 jours qu'il y en a une qui qui est en vacances / donc avec l'autre j'ai fait ça pendant 15 jours donc je me suis occupé des frais plus des mi-durs / et là donc elle est revenue et c'est l'autre qui est parti / mais avec celle qui est là en ce moment je m'entends pas trop bien avec elle. Enfin / c'est elle qui justement // je pense qu'elle accepte pas trop enfin elle aime pas je sais pas je comprends pas / elle aime pas trop que je travaille avec elle. / Moi ???? je vais pas me prendre la tête pour ça. // (10'10) Et alors quand tu dis que tu t'occupe de la fabrication des mi-durs, qu'est-ce que tu fais concrètement ? Par exemple si demain moi je devais prendre ta place, / qu'est-ce que je devrais faire ? Je fais de A à Z. de la du lait / du lait en cuve // de l'arrivée du lait en cuve jusqu'à la fin / comment ? / jusqu'au toutes les étapes de la fabrication quoi. Comme à (nom de l'établissement). Ouais tu peux me les détailler ? je connais pas forcément le La donc / en fait donc y'a le lait qui va arriver dans la cuve. Et tu as vu la salle ? Ouais j'ai vu la salle. Donc tu as le lait qui arrive dans la cuve. Donc tu remplis jusqu'à 1100 litres. / Après l'ensemencement ton lait. Tu laisses maturer à peu près 1/2 heures 40 minutes. Après tu emprêures. Là tu laisses / 40 minutes (hésitation) aussi ouais. 40 minutes. Après donc tu décailles / tu mets en place ton brassoir / tu laisses brasser 5, 6 minutes. Après tu délaçoses // ensuite tu relaises brasser jusqu'à obtenir un caillé assez / enfin après // pas sec mais enfin t'sais dur ferme, mais pas trop non plus pour pas qu'il soit trop sec pour la suite de la fabrication. Après tu / comment ? / après tu pré presse. Donc tu ramène tout ton caillé vers / la première moitié de la cuve / Hum hum Donc t'installe / comme comme pour les (PPNC à l'école) / à peu près. Ouais d'accord. La presse là / donc tu pré presses pendant une demi heure. Après tu découpes / ton fromage enfin ton caillé quoi en 40 petits cubes / et pis tu moules / Pis voilà. Tu moules en deux fois. Parce qu'il y a que / y'a que 19 moules / D'accord / Alors attend. Tu m'as dit // tu mets des ferments. D'abord c'est / c'est quel type de ferments ? c'est les mêmes que ceux que tu utilises à C'est / ouais c'est des ferments lyophilisés / et / enfin c'est pas c'est pas tout à fait es même mais je pense que / enfin je je j'ai pas regardé j'ai pas trop demandé en fait que parce que je m'occupe en fait mon thème de stage c'est pas trop à dessus quoi. // Et donc tu m'as dit ça dure / 30 à 40 minutes. Là tu suis quoi pour savoir quand En fait tu suis le pH pour savoir D'accord Si c'est bon / t'as un pH objectif et pis dès que c'est dès que c'est entre les deux valeurs c'est bon tu peux / tu peux emprêurer.	Le stage constitue un moment important durant lequel elle acquiert de l'aisance dans la réalisation des tâches professionnelles. Le fait de passer sur différents postes de travail et de constater qu'elle « s'en sort » la rassure alors qu'à son arrivée elle se demandait comment elle allait s'en sortir. Le départ de la responsable de fabrication lui offre l'occasion de gérer seule la fabrication de certains fromages à pâte pressée non cuite. Elle explique qu'elle s'est appuyée sur ce qu'elle avait appris dans l'atelier PPNC de l'école pour repérer l'enchaînement des actions à réaliser. De plus, elle a été bien guidée par son maître de stage. De même, le départ d'une employée lui permet de réaliser la fabrication des fromages frais. Les problèmes qu'elle rencontre sont surtout d'ordre physique : matériel lourd ou défaillant comme les presses ; condition de travail difficile. Elle a dû s'adapter à un procédé encore moins « industrialisé » qu'à l'école. Elle laisse aussi entendre qu'elle a du mal à suivre le rythme des autres employés dans la réalisation de certaines tâches. Elle reste encore peu sûre d'elle dans la conduite des « machines », en lien avec différentes erreurs qu'elle avait faites : à l'atelier sur le groupe de soutirage sous vide ; en stage avec une pompe de nettoyage. Elle a toujours peur d'abimer le matériel (et de devoir le payer !). Ces erreurs la marque durablement comme le montre son attitude face au groupe sous vide près d'un an après le début de la formation : elle veut prendre des notes lorsque la formatrice réexplique ; avant de réaliser les opérations, elle demande confirmation à un autre étudiant. Durant ce stage, elle rencontre aussi une variation importante des caractéristiques du lait et dit qu'elle a été surprise parce qu'à l'école, il ne rencontre pas de tels problèmes ou alors ce sont les formatrices qui les gèrent.	

		Extrait d'entretien	Commentaires
Sentiment d'être capable de faire face aux situations professionnelles (suite)	130808-Entretien en stage (suite)	<p>D'ac. Et là c'est pareil, tu m'as dit ça dure / y'a un temps précis ou / enfin pour l'empré Pour / pour la maturation non. Mais pour l'empréurage et ben tu fais le test à la / ben tu laisses maturer bien 40 minutes, enfin tu laisses prendre 40 minutes / et après tu fais le test à la poche comme / comme / pour les autres fabrications de fromages // Donc tu fais le test à la poche. Après tu décailles Après tu décailles / donc tu décailles / donc tu décailles / ??? t'as vu la cuve elle en elle est Ouais Longue comme ça. Donc tu décaille une première fois comme ça / enfin en largeur En largeur. Puais. Pis après tu passes un grand coup en longueur pour que ça fasse tes cubes parce que sinon ça fait que de grandes lamelles. C'est tout à la main que tu fais ça ? Ouais tout à la main.// D'accord ??? (rire) Ouais ça travaille les muscles !// donc tu décailles à la main avec / donc c'est des outils qui sont un peu différents des instruments un peu différents ou bien Euh / le les tranches caillées pour les mi-durs c'est à peu près les même que pour les pâtes moelles // D'accord.// Y'en a deux donc ? Mais non y'en a qu'un. Y'en a qu'un.// D'ac et après donc tu // tu m'as dit tu m'as dit dé lactosage c'est ça ? Ouais. Tu ben en fait tu installes ton brassoïr, tu brasse / genre ouais 2, 3 minutes quoi / le temps que ça se t'sais que ça soit pas homogène mais enfin que le caillé soit soit se sépare bien. Et après tu dé lactoses tu retires / comment ? / tu retires une bassine de sérum / avec un seau Ah c'est au seau Ouais tu fais aussi à la main (sourire) / et / tu rajoutes un bac d'eau// D'accord eau chaude / Et là t'attends un certains temps ? Et là / ben c'est là qu'après ben là tu tu peux bien laisser ouais / 10 bonnes minutes à bra à brasser comme ça et après tu vérifies pareil au toucher / le caillé quoi / comment il devient le grain.// Quand tu dis au toucher, qu'est-ce que tu / Ben tu tu mets ta main dedans, tu prends / tu touche enfin c'est / voilà quoi C'est et ça ça se sent bien, enfin c'est facile Ouais ça se tu sens bien la différence ben de toute façon / on en fait pas là c'est dommage mais / on en faisait pas ce matin / mais comment ? / on quand tu viens de / comment quand tu dé lactoses et que tu remets à braser / tu tu touches ton caillé et tu sens qu'il est tout / comment ? // c'est tout mou tout presque gélatineux encore.// hum hum Et pis au fur et à mesure du brassage tu vas tu vas sentir qu'il va comment s'il va se compacter et devenir plus plus ferme //// D'ac / donc tu / à ce moment là donc tu tu attends tu satures ? Ah non tu ramène c'est là que tu ramènes ton caillé tout au bout de la Tu ouais tu ramènes ton caillé c'est à ce moment là que tu satures / et // ouais t'attends bien que le niveau descende et pis après tu répartit le caillé un peu parce que tu sais il se met un peu en paquet quoi hum hum / tu le répartit bien avec une surface assez homogène. Pis après c'est là que tu préresses / pendant une demi heure.// D'accord. Dans tout ça est- ce qu'il y a des moments particulier où il faut faire particulièrement attention ou qui sont délicat enfin ? Ben / non //// non pas spécialement non./////// (rire) Et / est-ce que dans ces étapes là ou / les suivantes t'as rencontré à certains moments des problèmes ? / tu tu savais pas trop ce que tu devais faire ?// Ben / non ça va j'ai été quand même assez. / ben X m'a bien guidé / mais / j'ai rencontré des problèmes de force ! (rire) (1621) Ouais ? Ouais. Parce que le brassoïr, je sais pas s'il t'a montré mais c'est / enfin on descendra je te montrerais / c'est un engin / c'est vraiment c'est très lourd. C'est lourd ? Ouais c'est vachement lourd. / mais même pur décailler parce que le comment le gel si tu le laisse / ça m'est arrivé de le laisse r un peu trop longtemps, et il devient quand même il devient vachement dur. / enfin il devient plus dur que ce qu'il devrait être et pour décailler mais c'est / c'est trop dur : surtout quand tu reviens / quand tu fais le long, comme ça de la bassine, enfin de la cuve.// c'est difficile ? ouais. Et tu dis ça m'est arrivé de le laisser trop longtemps ouais genre / ouais 5 10 minutes de plus / ??? Et alors qu'est-ce que ça a comme conséquences en fait si ? Ben après tu dois / comment ? // ben je sais pas c'est pas trop // ben le brassage, le temps de brassage ce sera pas pareil / de toute façon après ouais tu gères avec le avec le brassage. Ça va être le brassage qui va / comment ? / qui va un peu récupérer / les ? dégâts ? Enfin ??? c'est pas très grave hein mais / par contre aussi ce qui est ce qui est galère c'est leur presse ??? / ?// Pressent vraiment une fois après que tu as moulé / c'est un peu / la presse de l'ancien temps ! (rire) Non c'est ouais / par rapport à (l'école) ça te fais ça te fais tout de suite le changement tu te sens dans une fromagerie un peu moins industrialisée mais // c'est ouais / t'empiles tes moules et pis enfin je sais pas t'as à un moment tu sais pas pourquoi t'as un moule qui se met de travers. Du coup ça fait que tes fromages deviennent prennent une forme / horrible et tu dois re-presser encore une fois // le le pressage c'est dur (...) est-ce que tu as eu d'autres difficultés ?// euh //// pour la mise en route des machines / je ??? pas trop / mais maintenant ça va mieux. / mais ouais il faut bien / ??? j préfère qu'on me montre plusieurs fois comment ça marche plutôt qu'on me laisse toute seule directement enfin / qu'on me montre une fois et qu'on me laisse toute seule directement derrière, je préfère pas enfin j'ai peur de faire une connerie quoi.// en fait j'ai fait une connerie d'ailleurs. J'ai failli / en lavant un bus j'ai failli griller une pompe / Ah bon ? Ah oui / Parce que ? Parce que en fait quand on nettoie en bas il faut / quand on envoie la solution de lavage il faut quand pour le chemin du lait il faut en même temps actionner la pompe. / et moi enfin j'avais bien fait mais quand on fini c'est pareil il faut les désamorcer en même temps / et j'ai complètement zapper et j'ai juste arrêté l'envoi de l'eau / et la pompe tournait toute seule.// (rire) alors / X il me dit « c'est quoi ça ? » / « ben je sais pas » pis moi j'étais persuadé que c'était pas moi qui avait fait ça. « non mais je sais pas je suis arrivé c'était comme ça ». il me dit « tu te fou de moi » il fait moi je suis lui il fait attention quand même / » je fais « ben, c'est peut être moi alors ». maaaa il l'a vu à quoi lui ? A au bouton à la position du bouton en fait / au lieu d'être / vu qu'il y avait plus l'eau qui était envoyé donc ça devait être horizontal et pis en fait j'avais laissé à / à la verticale / mais heureusement que dans le camion y'avait un espèce de / pas un disjoncteur je sais pas ce qu'il m'a dit un qu'est-ce qu'elle m'a dit A ? / enfin si comme un disjoncteur et pis en fait ça / ça m'a sauvé la vie quoi. / (rire) (2017) Mais / racheter une pompe // (...) Quand tu quand tu bosses donc / donc y'a ça qui est difficile est-ce qu'il y a des choses qui t'ont surprise par rapport à ce que tu as vu / à (l'école) ? Ben heu // pour la fabrication des mi-durs euh c'est le matériel en fait quoi // on était habitué à avoir quand même des gros enfin des trucs // ouais le si le matériel ou la salle / parce que en fait dans la salle des mi-durs on fabrique aussi des pâtes molles et de la mozzarella / hum hum / et / les trois combinés c'est une horreur ! Tu peux pas bosser / ben il fait trop chaud / ben en fait ?? quand y'a de la mozzarella qui se fait mais c'est il fait trop chaud là bas. / ta le tee-shirt mais / collé / et // mais sinon non / ouais ben je t'ai dit ben le matériel pour le mi durs quoi c'est pas / qu'est-ce qui est différent par exemple ? Ben c'est pas // rien que leur presse déjà ça c'est (rire) / quand je suis arrivé ça ça m'a tout de suite ???? . Ben parce que à (l'école) ben c'est des grosses presses qu'ils ont pour les (PPNC) pis déjà y'a aussi c'est c'est en fonction de la taille du fromage / mais // mais tu tu verras c'est / c'est (rire) // sinon qu'est-ce qui m'a surpris ? Pas // Leur fabrication pour les pâtes molles aussi c'est assez // c'est c'est pas pareil / ils font aussi en bassine mais / c'est c'est des bassines donc c'est une bassine ronde hum hum et pis // leur leur tranche caillé est marrant / il s'adapte à la bassine en fait (rire) / il est rond aussi ? Il est ouais il rond il est / ben il fait //// sinon ben pas / autre chose //// y'a juste au yogourt et au lait j'y suis pas allé / j'aide seulement. Je fais pas / la fabrication. Déjà ? la machine là ? Je veux pas y toucher / et en plus ils ont plein de problème avec cette machine / et pis / les yogourts et ben c'est / j'ai j'ai aidé A la semaine dernière / j'aide ouais j'aide mais je fais pas la conditionneuse tu veux dire ? Ouais la conditionneuse ouais / on / on s'en sert aussi pour emballer les mozzarelles // mais / ??? j préfère pas je préfère pas y toucher. Au début en la voyant je pensais que c'était à peu près la même que / que celle de (l'école) mais non en fait // y'a trop de bouton (rire) (...) Non si c'est bien mais / ??? en ce moment je suis un peu crevé mais non ça va // et pis y'a le fait de du retour de cette de / de la (employée) (rire) qui était en vacances / j'ai passé la semaine dernière enfin les 15 derniers jours mais ils étaient vraiment c'était bien parce que j'avais justement je voyais de de nouvelles choses quoi les les les frais j'ai dû en / en faire une ou deux fois quand les deux étaient là // et là les 15 derniers jours mais c'était bien parce que je faisais tout avec elle quoi / et puis on a appris ben justement ben on an appris à se connaître tout ça // Et au frais y'avait comment ça se fait que tu en faisais pas plus que ça déjà, c'est difficile tu disais ? Non parce que c'était tout le temps c'est les deux même qui s'en occupent à chaque fois. Elles ont elles ont / ce poste là et // elles s'occupent des frais quoi / Tu me disais « elles vont vite » et du coup / c'est ça c'est difficile quand elles vont / vite ?// Ouais non mais en fait elles ont l'habitude de travailler toutes les deux et dès qu'il y a quelqu'un / parce que à l'emballage souvent elles / comment ? / pour le / parce que quand le premier jour on va fabriquer ça va aller tout seul on n'a pas besoin d'être plus de 2. Hum hum parce qu'il faut juste mouler quoi / mais le lendemain il faut dé mouler la série de la veille plus mouler celle du jour quoi / donc là on a besoin d'être pour dé mouler il faut bien être 3 // et c'est là que quand il y a la troisième personne qui arrive souvent c'est quelqu'un de novice qui a jamais fait / qui a jamais touché aux frais et du coup ben / ça les / ça les chamboule un peu et pis voilà quoi // (rire) Donc depuis qu'elle est revenue là Et pis donc là c'est cette semaine plus la semaine prochaine c'est / y'a juste elle / et depuis qu'elle est là / enfin / hier normal normalement quand / avec avec celle qui était là avant // quand on devait mouler j'allais tout de suite l'aider enfin / je me posais même pas la question. Alors que elle je préfère lui demander si elle a besoin de moi ou pas. Et j'ai bien fait de lui demander parce que hier quand je lui ai dit « tu as besoin de moi ? » elle me dit « non non c'est bon je suis en train d'y faire ». tu vois // c'est tout c'est pas grave je vais faire mon repassage (rire)</p>	<p>derrière soi, même si cela fait que ce n'est pas comme en entreprise. D'autant qu'elle a observé une évolution dans l'encadrement des formateurs entre la première année et la deuxième année : ils sont beaucoup moins présents dans l'atelier et leur laisse gérer seuls davantage de tâches de la fabrication. Leurs commentaires lui donnent aussi des indices sur ses capacités : « Ouais, ben et quand on est arrivé en tant que 2ème année, les formatrices, elles nous font ressentir quand même qu'elles sont / qu'elle nous largue qu'elles nous relarguent plus de responsabilités que quand on était en première année. Donc (Fppc) l'autre jour elle à dit « ben ça fait plaisir de voir des 2ème année, enfin au moins on sait qu'ils sont capable de faire ça ou ça quoi . » et on le voit bien de toute façon. Y'a des formatrices elles sont quasiment jamais avec nous / en deuxième année. » Pour autant, elle distingue l'atelier de l'entreprise aussi au niveau des tâches, car elle a du mal à mesurer les conséquences de ses erreurs à l'atelier, qui lui semble moins grave qu'en entreprise. Ce qu'elle a appris dans les cours de technologie laitière est aussi important, même si, pour elle, des connaissances très détaillées ne lui semblent pas utiles.</p> <p>A l'issue du BTS, ce sont ses ressentis lors des passages dans les différents ateliers qui fonde son sentiment d'être capable de gérer ou non telle ou telle fabrication : elle se sent plus ou moins à l'aise selon les fabrications et les ateliers. Cela dépend du nombre de fois où elle a pu réaliser telle ou telle fabrication ou action et donc du nombre de passage dans chaque atelier. Cela dépend aussi de certaines caractéristiques des tâches à réaliser : tâche plus ou moins physiques ; procédé plus ou moins automatisé ; avec plus ou moins de circuits produit à mémoriser et à constituer. Pour elle, la manière dont les formateurs interviennent joue un rôle : comment ils réagissent lorsqu'ils font des erreurs ; ce qu'ils leur laisse faire seul ou pas et les initiatives qu'ils leurs laissent prendre ou non. « j'en ai fait ouais. GSV, j'ai j'ai ouvert le / comment ? / j'ai abaissé le plateau avant d'évacuer tout le sérum et du coup ça fait, ça a fait splash partout. Fppc a crié un bon coup, mais elle a dit « mais c'est très bien, c'est pédagogique ». Donc après c'est quand même rassurant quoi. Parce que on se dit ben on a fait une bêtise, mais elle le prend pas mal, et elle trouve / enfin ça montre quand même nos / enfin après ça montre à là après tu sais comment il marche le GSV »</p> <p>Elle dit cependant qu'il y aura toujours un temps d'adaptation nécessaire à l'arrivée dans un atelier pour se rappeler ce qu'il y a à faire et comment le faire. Elle qu'elle a encore besoin qu'on lui montre une fois avant de pouvoir réaliser les tâches seule et ensuite de prendre le temps de réfléchir (notamment pour mettre en place les circuits produit).</p> <p>Ainsi, elle se sent capable de gérer les fabrications de fromages à pâte molle qui sont très « manuelles ». Par contre, ce n'est pas le cas des fabrications de fromage à pâte pressée non cuite car elle ne se sent pas sûr d'être capable de mémoriser les circuits de produit pour pouvoir les monter correctement – raccorder les tuyaux et les pompes. De, même, c'est le matériel – surtout le GSV – qui lui « fait peur » dans la fabrication des fromages à pâte cuite car elle a peur de le dégrader. Elle n'a pas cette crainte dans l'atelier yaourt car le procédé est davantage automatisé. Par contre, dans l'atelier pâte pressée non cuite, elle sent qu'elle a « choper la physique » car alors que l'an dernier elle n'aimait pas y aller à cause du rythme et de la difficulté physique de certaines opérations, cette année elle s'est surprise à apprécier sa semaine dans cet atelier. Elle se sent capable de s'adapter à la diversité des procédés utilisés dans les entreprises.</p> <p>Son stage lui a montré qu'elle était capable de gérer des fabrications avec d'autres laits que du lait de vache car elle a réussi à gérer seule ses fabrications. Elle a remarqué que les technologies (procédés de fabrication) étaient identiques et que ce qui changeait c'est la composition du lait. Cela lui a montré qu'elle était capable d'avoir des responsabilités car elle était seule au contraire de ce qui se passe dans les ateliers.</p>

		Extrait d'entretien	Commentaires
<p>Sentiment d'être capable de faire face aux situations professionnelles (suite)</p>	<p>121108- Séance collective 4</p>	<p>Mam : ça m'est arrivée à la fin vers la fin du stage ???? (le problème de taux de protéine insuffisant) Seg : parce que tu avais jamais rencontré mais la personne qui a 2, 3 ans de métier et qui a rencontré plusieurs fois, au bout d'un moment ben c'est parti. Mam : Ouais il sait ce qu'il fait. De toute façon moi j'étais guidé mais euh mais ça fait bizarre. Non mais ça surprend. On n'est pas habitué. Seg parce qu'à l'école on a notre petit train train enfin c'est tranquille. Mam : ouais voilà à l'école on en rencontre pas vraiment de problème Alp : ouais c'est bien / Mam : c'est tout le temps un peu les mêmes choses Seg : y'a un problème on va bien se débrouiller ou on va jeter le fromage c'est pas grave. Que quand on est en stage, ???? Alp : ouais mais justement y'a jamais trop de problème en fait et Mam : hum, c'est tout beau tout rose et toc Alp : ??? y'a pas de problème rencontre Aup : le jour où tu arrives dans une entreprise Mep : de toute façon elles sont là pour rattraper derrière les formatrices. Alp : ouais voilà. (ici jamais rencontré de problème ?) Alp : vraiment, un coup j'ai mis trop de sucre dans la cuve de yaourt mais c'est pas moi qui ait réglé le problème, c'est elle et pis voilà quoi. Mam : ouais si on fait une connerie c'est eux qui gère quoi c'est pas nous. Alp : ça s'est rattrapé et pis bon après. Bon après j'ai demandé quand même ce qu'elle avait fait parce que je voulais quand même savoir comment elle avait réussi à / j'espère qu'elle avait pas jeté tout le lait quoi parce que bon / c'est un peu emmerdant quoi. Du coup elle s'en est sortie. Elle a remélangé deux cuves du coup et puis elle a réussi quoi. De toute façon ils sont pas assez sucrés c'est pour ça je me suis dit (rire) (...) (d'autres cas où vous avez eu des problèmes ?) Mam : ouais moi au GSV. Seg : moi pareil. Alp : pareil moi. La durée. Mam : je sais plus comment il marche en fait le GSV. Mais en fait Alp : t'as pas enlevé le sérum avant de Mam : en fait ouais j'ai pas assez vidé la cloche. J'ai baissé directement le moule avec le caillé dedans. Alors du coup ben le sérum il pissait partout Alp ouais ça faisait pareil moi Mam : ??? « appuie sur le bouton », moi je ???? bouton (rire) Bon sur le coup elle crie un coup mais après elle nous explique non mais c'est très bien c'est pédagogique. Je pense que c'est la seule qui... Alp : non y'a X aussi. Mam : hum(...)</p>	<p>Globalement, à l'issue du BTS, Mam ne sait pas trop si elle est capable d'aller travailler. Les retours positifs qu'elle a eus dans ses différentes expériences dans le monde du travail, notamment dans ses emplois de vacances, lui montrent qu'elle peut s'adapter. Toutefois, à l'issue du BTS, elle ne sent pas encore une professionnelle de la fromagerie ; car elle n'a pas assez d'expérience de l'entreprise (les 3 mois de stage sont insuffisants). C'est pour cela qu'une formation d'une année en alternance l'intéresse car les période en entreprise et les retours que lui feront les autres professionnels lui permettront de « savoir ce qu'elle vaut ».</p> <p>Elle ne dit que peu de chose de sa capacité à faire face aux tâches concernant l'élevage de chèvre : il lui reste tout à apprendre en CS.</p>
	<p>011208 – séance atelier PPC (Film) 2^{ème} passage dans cet atelier, 1er jour de la semaine. –</p>	<p>Elle prend aussi quelques notes en salle de fabrication (sur ce qui influence le temps de durcissement et sur la conduite du soutirage sous vide – elle n'est pas sûr d'elle (car l'an dernier elle avait fait une erreur). Pour le soutirage sous vide, elle redemande à Mac puis veut prendre des notes alors que F lui explique la mise en place du GSV : F lui dit, « non après ! il vaut mieux réfléchir que prendre des notes ». F et Mat aident ensuite Mam à réaliser cette action. Puis Lye fait appel à Mam pour l'aider à utiliser le GSV. Mam les réalise les actions : (GSV conduit seul – mais hésite et demande à Mat avant de rabaisser son plateau) et mise sous presse</p>	
	<p>220409- 3^{ème} entretien</p>	<p>Et euh / ça / au au global ce BTS tu l'aimes ou tu l'aimes pas ? Mam : Euh ben si j'ai si j'aime bien. C'est une bonne expérience. Enfin / ouais si j'en garderais des bon souvenir quand même. Quels souvenir ? Quels bon souvenir tu vas garder ? (10 min) Mam : Ben par exemple les semaines d'atelier, enfin je trouvais ça vraiment / c'est bien quoi. Ça t'apprends bon c'est sûr c'est pas comme à l'entreprise mais / ils te forment quand même bien et après tu es quand même assez capable de gérer une fabrication. Bon c'est sûr, c'est c'est rassurant qu'elles soient derrière toi les formatrice mais / mais t'es quand même capable de gérer une fabrication quoi / Après c'est, ça dépend aussi de de la fabrication que tu as à faire. Tu as plus ou moins d'affinité pareil avec les fabrications qui existent quoi. (...) Alors quelle fabrication, toi tu te sens particulièrement ... ? Mam : Moi euh / j'arrive bien en pâte molle. Ça va / mais euh / (fromage 2) ben en fait j'étais surprise parce que j'ai bien aimé en fait. Parce que l'année dernière, je détestais ça./ EN fait c'est, en plus c'est vachement physique quoi, c'est tu sais avec les les pré-presses, euh / mettre les moules, les porter au-dessus là euh. C'est quand même assez physique, enfin tu chopes vite euh / ben le physique quoi. Et euh / et en fait ben là ça a été, ben la semaine, c'était avant les vacances je crois./ Enfin je me suis surprise à, enfin à aimer euh aller au (fromage 2) en fait. // Et donc tu te sentirais capable de gérer une fabrication de (fromage 2) ? Mam : Euh non. Non ?! Mam : Non / (fromage 2) non, non je je pense que j'aurais du mal. A à quoi tu vois que tu serais pas enfin que tu te sens pas capable ? Mam : C'est pour tout ce qui est pompe et tout ça / les tuyaux à brancher partout / ça ça me fait peur / ça ça te fais peur ? Mam : Hum (confirme) // Donc y'a ça mais à quoi tu / enfin à quoi tu vois que tu y arriverais pas à brancher les tuyaux, brancher les pompes. QU'est-ce qui te fait dire ça ? Mam : Ben // c'est le circuit enfin c'est la mémorisation en fait du circuit. Bon après quand tu réfléchis / ben ça va enfin / faut quand même qu'elle te montre comme elle mon / qu'elle te montre comment une ou deux fois, pis après, en réfléchissant un peu tu peux y arriver. Enfin moi je le vois comme ça. Mais / mais si jamais on me dit par exemple à l'EPL, si je tombe au (fromage 2) et qu'ils me disent ben / pour le branchement voilà je suis sûr que / enfin je pense que j'y arriverais pas quoi. / ou je vais paniquer et puis je vais faire n'importe quoi //(rire) Et dans les autres ateliers, c'est pas pareil ? Mam : Ben euh / en (fromage 1) euh / le GSV il me ait peur / j'aime pas tout ce qui est assez pression sous vide et tout ça / j'ai trop peur que ça explose en fait (rire). Ouais ? Mam : Ouais mais c'est, c'est peut être débile mais non, non non. Mam : Mais euh ça va. Pareil, non le GSV par contre ça euh j'y enfin j'y arrive. On me montre une fois et c'est bon. Après, y'a pas de problème. / après en pâtes molles, en pâtes molles c'est assez manuel donc c'est bien, enfin j'aime bien./ Et puis euh yaourts euh // yaourt ça va, c'est pas, c'est pas très compliqué.// Pourtant y'a plein de tuyaux aussi aux yaourts non ? Mam : Ben fait yaourt c'est tout, pratiquement tout méca tout automatisé / donc t'as, t'as juste ton / comment ? / t'as ton lait à ensemençer. Enfin tu as juste ton lait à préparer pour le lendemain ou / le jour même. Et euh c'est tout quoi./ Donc ces 3 fab là tu te sentirais capable de les faire ? Mam : / en (fromage 1) en (fromage 1), pâtes molles Mam : enfin (fromage1) peut être moins. Mais euh pâtes molles et yaourts je pense oui / ça devrait A quoi tu le sais que tu serais capable ? Mam : Mais je me sens à l'aise en fait. JE me sens plus à l'aise dans ces ateliers là que en (fromage 2) ou en (fromage 1) // Et et justement qu'est-ce qui fait, enfin à quoi tu sais que tu es à l'aise, à quoi tu le sens ? Mam : Euh / ça va tout seul quoi (rire). / ça par exemple, enfin ouais je sais pas moi / je vais voir ma fiche de fab et je saurais / enfin je sais pas // j je sais pas trop en fait.// Quelqu'un t'as dit que tu / enfin / est-ce que ça à voir avec ce que quelqu'un t'as dit ? Mam : Non, non non ??? C'est toi tu te sens m Mam : C'est Ouais bien dans ces ateliers là. Mam : ouais c'est / mon aisance // Et demain si tu devais travailler dans ce type de fabrication tu te sentirais capable de fabriquer des yaourts, de fabriquer des pâtes molles ? Mam : / ouais je pense ouais Mam : suffit que on me montre / après ouais ça dépend de / enfin comment ? / de comment c'est organisé la fabrication, parce que après d'une entreprise à l'autre ça change mais / je pense que oui il y aurait pas de soucis // Y'aurait / euh / toi qui envisageais d'aller vers d'autres types de lait Mam : ouais Lait de chèvre ou de brebis, y'a / là aussi tu te sentirais capable de fabriquer des fromages dans ce genre là ? Mam : Ouais ouais. / Ouais ouais. Ben en plus le stage moi c'était l'occasion de fabriquer autre chose que du lait de vaches, donc euh / Et en fait les technologie c'est / c'est / enfin c'est identique quoi. C'est juste la le lait qui est pas comment ? / qui est pas enrichi pareil quoi, que tu as pas la même composition exactement donc euh. Après c'est ça qui va jouer sur ta fabrication mais / sinon ouais / Enfin cet été c'était / quand j'ai fait, quand j'ai gérer toute seules la fabrication de des mi-durs, enfin des pâtes pressées mi-cuites euh / franchement ça allait enfin ça allait tout seul quoi //(15'24) C'est quelque chose dont t'es fière ça d'avoir réussi à gérer cette fab toute seule ? Mam : Ouais. Ouais j'en suis assez contente ouais.// (...) Et quelle différence tu fais toi entre / parce que tout à l'heure tu m'as dit l'atelier c'est pas l'entreprise, quelle différence tu fais entre les deux ? Qu'est-ce qu'il y a qui est différent entre l'atelier et l'entreprise ?</p>	

	Extrait d'entretien	Commentaires
<p>Sentiment d'être capable de faire face aux situations professionnelles (suite)</p>	<p>3ème entretien (suite)</p> <p>Mam : Ben on sent que enfin l'atelier c'est l'école quoi. / euh c'est /enfin / on en fait on sait pas vraiment les répercussions que ça pourrait avoir si on fait une grosse connerie, si on plante une fabrication ou // parce qu'ils ont quand même du stock et euh / par exemple si on plante un jour de fabrication je sais pas je sais pas quelle répercussion ça pourrait avoir chez eux quoi. Pour pour Mam : Même dans une entreprise, ils ont du stock mais // je sais pas c'est / c'est le monde du travail quoi / je sais pas je trouve. Alors c'est quoi le travail, le travail pour toi ? Mam : (rire) ben je sais pas. C'est / ben c'est un monde plus adulte / je sais pas / Qu'est-ce que ça veut dire plus adulte ? C'est... Dans quoi tu vois que Mam : Ben on a beaucoup plus de responsabilités déjà / parce que là il y en a elle, comme la nouvelle (Fppnc), elle, elle nous enfin / dès qu'on prend une initiative, elle aime pas trop. / et en même temps en deuxième année, il faut, on va bientôt passer l'examen et des initiatives il faut qu'on en ait. Il faut qu'on en prenne / et ça tu vois, ben des fois c'est un peu bloquant si / on prend des initiative et qu'on nous stoppe dans une initiative, soit parce qu'on fait une connerie ou soit / enfin tu vois elle a peur que, elle a peur elle pour sa fabrication / Et la dernière fois que qu'elle t'a bloqué dans une initiative Mam : Euh non moi ça a été, mais par contre j'ai assisté euh / c'était / si ah si, une fois ah on c'était pas pour moi mais par exemple pour l'emprésurage, donc pour ?tu sais? Que la cuve, le lait prenne, elle veut qu'on, elle veut qu'elle soit à côté. Enfin qu'elle soit à côté de nous. Quoi elle veut qu'on l'appelle pour emprésurer. Elle dit même si c'est l'heure et que je suis pas là, vous attendez. On dit « mais pourquoi ? ». Elle dit « ben parce que tu imagines, tu plantes une cuve de fabrication ». / Enfin voilà c'est ... / Donc ça c'est bloquant ? Mam : Ouais / ça c'est c'est un peut réticent quoi / Ouais. Et c'est ce qui différencie un peu l'atelier de l'entreprise ? Mam : / ben Enfin du travail. Mam : Ben je trouve oui. Enfin, j'ai pas eu la même / ben en entreprise j'ai pas du tout eu la même expérience qu'ici. Même si au début ils ils osaient / enfin, au début j'ai tourné un peu partout et / enfin y'avait toujours quelqu'un derrière moi quoi / et euh / c'est comment ? C'est quand la la chef de prod est partie en vacances, je me suis retrouvée toutes seule avec mon maître de stage, donc lui qui débutait en fait dans l'entreprise, c'est là qu'il m'a laissé, qu'il m'a laissé à fabrication toute seule quoi. Donc quand elle est revenue, et ben ça lui faisait du bien quand même, elle était bien contente que / que je fasse ça toute seule ,parce que du coup ça la libérait de ça et elle pouvait faire d'autres choses à la place. Mais au début euh / elle voulait pas trop. Ils préféreraient faire eux-mêmes //</p> <p>(...)</p> <p>Mam : Mais ça m'a montré aussi que j'étais, enfin / que je suis quand même capable d'avoir des responsabilités.// Ici t'as le sentiment qu'on t'a donné des responsabilités dans la formation ? / Mam : Ben / ouais euh / quand on fait les TP de techno from, on est quand même assez autonome, même si le prof il nous surveille, il nous donne, il nous explique aussi comment marche les machines, mais c'est nous / oui on est quand même beaucoup autonome pour la fabrication // Et C'est nous qui gérons notre temps, c'est nous qui gérons / on gère tout // Et y'a d'autres endroits où on vous donne, on vous donne des responsabilités en particulier ? Mam : Ben dans les ateliers aussi // euh dans les cours euh non pas trop / enfin c'est surtout ouais, c'est surtout tout ce qui est niveau pratique en fait. Mais / on était enfin les responsabilités ouais / en / en TP de micro on n'a pas vraiment de responsabilité quoi, c'est un protocole à suivre / et puis voilà quoi mais / sinon / Dans les autres cours ? / T'as pas l'impression qu'on te donne spécialement de responsabilités ? Mam : Non non / ben moi je me / enfin / oui les responsabilité que j'ai que j'ai pu avoir, qu'on a pu me donner, oui c'est essentiellement au niveau pratique. // Donc c'est sur les ateliers. De, dans tous les ateliers ? On vous a donné, t'as eu le sent, t'as ce sentiment qu'on te Mam : Ouais, ben et quand on est arrivé en tant que 2ème année, les formatrices, elles nous font ressentir quand même qu'elles sont / qu'elle nous largue qu'elles nous relarguent plus de responsabilités que quand on était en première année. Donc (Fppc) l'autre jour elle à dit « ben ça fait plaisir de voir des 2ème année, enfin au moins on sait qu'ils sont capable de faire ça ou ça quoi. » et on le voit bien de toute façon. Y'a des formatrices elles sont quasiment jamais avec nous / en deuxième année. / Donc c'est à ça que tu vois qu'elles te laissent des responsabilités ? Mam : Ouais Parce qu'elles sont moins avec vous qu'en première année ? Mam : Elles sont moins avec nous, c'est nous qui devons gérer nos fabrications. Après on s'entraide entre nous quoi quand on est sur l'atelier / Et et globalement tu as le sentiment qu'on vous fait confiance ? Mam : //euh / // oui //</p> <p>(...)</p> <p>Et dans les moments où on t'a, où on t'a laissé des responsabilités, il y a des moments où tu ne t'es pas senti très à l'aise avec ces responsabilités. Mam : Euh ouais, pour le GSV (rire) Pour le GSV ouais. Mam : Ouais par exemple // mais enfin ouais, j'ai, en fait à chaque fois j'ai peur de faire une bêtise et du coup ça me panique totalement quoi. // (20'13) T'en as fait des bêtises ? Mam : Ouais ouais j'en ai fait ouais. GSV, j'ai ouvert le / comment ? / j'ai abaissé le plateau avant d'évacuer tout le sérum et du coup ça fait, ça a fait splatch partout. Fppc a crié un bon coup, mais elle a dit « mais c'est très bien, c'est pédagogique ». Donc après c'est quand même rassurant quoi. Parce que on se dit ben on a fait une bêtise, mais elle le prend pas mal, et elle trouve / enfin ça montre quand même nos / enfin après ça montre à là après tu sais comment il marche le GSV ouais ? Mam : (rire) mais après c'est / ça dépend aussi combien de fois tu tombe sur l'atelier parce que, comme Lyc, elle, ça fait, elle je crois qu'elle a fait bien pffff facilement 6 ou 7 semaine de Pâtes molles. Donc euh / après je sais pas comment elle fait sont / elle en pâte molles mais euh je pense que tu as quand même plus d'aisance euh / dans cet atelier là quand tu as tourné beaucoup de fois dessus / moi en (fromage 1) j'y suis allé 2 fois. // donc après tu vois euh / j'ai enfin c'est le temps de te remettre dans le bain, de te rappeler comment ceci ou cela ça fonctionne. Enfin au début c'est toujours dur quoi. (...) Et // j'ai mangé ma question / donc tu tu me disais ça paraît difficile ce projet // mais le la transformation en elle même et le métier de transfo enfin de de fromager, c'est un métier qui est difficile ça ? Mam : / ben quand on a les bases non je pense pas // je pense que non c'est / enfin après c'est sûr il va y avoir la difficulté physique, tout dépend aussi dans quelle dans quelle voie on se lance dans la fromagerie / dans quel type de fromage on va faire en fait. / mais mais voi si jamais enfin pour la chèvre c'est essentiellement tout ce qui est fromage frais, ça peut être les yaourt aussi enfin / c'est pas c'est pas très difficile en fait comme comme boulot / mais euh par exemple ceux qui veulent ceux qui veulent se lancer dans tout ce qui (fromage 1), pâtes pressées cuites, non cuites, c'est quand même, c'est quand même assez dur quoi. Faut être assez fort physiquement. (40'06) Physiquement. Mam : Mais de toute façon, même dans les, comment ? / dans les demande de, dans les recrutements pour nos stages, / c'était / on avait deux ou trois demandes, justement c'était pour faire du (fromage 1) ou du (nom d'une PPC) aussi il me semble, et ils précisaient qu'ils ne voulaient pas de fille en fait. Parce qu'il faut, faut être quand même assez musclé, assez costaud et .../donc voilà (...) Et aujourd'hui tu te sens, tu te sens une professionnelle ? / ??? Mam : Une ben / non. Non je me sens encore un peu / non pas trop professionnelle en fait. Enfin // un peu peur de prendre mon envol quoi. / Ouais ? Mam : Hum (confirme) // Et Mam : Ouais après en fait, ça va être l'apprentissage qui va / qui va tout faire je pense. / je te disais tu sais pour voir vraiment de quoi je suis capable et // ça va vraiment être la charnière pour toi ? Mam : Ouais</p> <p>(...)</p> <p>Et alors aujourd'hui tu / tu te sens / t'es tu te sens prête à travailler ? Mam : /euh / ouais, je sais pas trop // je sais pas (rire) / non parce que je me dis que j'ai encore du, j'ai encore un an d'étude enfin / d'étude par apprentissage qui m'attend et / et je pense que ça va être peut être là que ça va être déterminant pour moi. / le fait d'être en apprentissage / je pense que c'est là que je vais voir ce que je vau en fait. / Ce que tu vau ? C'est de ce point de vue là que tu te sens pas trop prête ? Tu sais pas trop ce que tu vau ? Mam : Hum (confirme) C'est ça ? / et qu'est-ce qui pourrait faire, qu'est-ce qui selon toi, enfin comment t'imagines, que ça va te montrer ce que tu vau ? A quoi tu Mam : Ben si, si je satisfais dans mon travail si / si jamais j'ai des retours assez positifs ou même très positifs de ce que je fais / je pense que ben ça ça va me ça va bien me motiver quoi. Et pis au contraire / si j'ai des retours assez négatifs, ben là je pense que ce sera pas très bon pour moi. Après je sais pas, je sais pas comment je pourrais l'envisager quoi. En fait faut, faut voir quoi. Faut que je vois quoi / comment ça va être sur le tas. Mais le travail, tu aimes ça ? Mam : / Ouais, bosser ouais j'aime ça. // ça ça me, ouais ça me plaît bien. // C'est quelque chose qui est facile, qui est difficile pour toi ? d'une manière générale hein le travail ? (30'30) Mam : Ben après, ben je sais m'adapter donc après enfin ça va tout seul quoi. // Dans n'importe quel domaine, que ce soit la fromagerie ou un petit boulot comme ç à côté. / enfin je me suis toujours, enfin je m'en suis bien sorti et j'ai jamais eu, j'ai jamais eu de retour négatif pour le moment de ce que j'ai fais donc. / donc pour le moment ça va quoi. / Dans les petits boulots que tu as faits à côté. Quels boulots tu as fait ? Mam : Euh, j'ai travaillé à la Poste en tant que factrice. / Factrice Mam : Euh ça ouais factrice AH ouais ???????? / Et là tu avais eu des retours positifs ? Mam : Ben là ouais positifs, parce que à chaque fois on me demandait de revenir euh. Et les facteurs que je remplaçais, enfin les clients étaient, enfin ils ont / en fait voilà, quand euh / quand on remplace un facteur, c'est le client qui va // qui va donner le retour en fait, C'est pas le facteur en lui même parce que lui enfin si il va certainement voir si jamais y'a eu deux ou trois bêtises de faites. Mais dans ce domaine là c'est plutôt le client en fait qui est satisfait ou non / du service du facteur. Et c'est comme ça qu'on sait qui on a bien bossé ou pas quoi. Enfin et moi ça a été. Enfin / j'ai jamais eu de retour négatif. Au contraire, c'était, »quand est-ce qu'on la revoit » machin, enfin //voilà quoi. Bon pour autant ici on te prépare pas à être factrice. Mam : Non pour autant ici ils me préparent pas à être factrice ouais (rire) (...)</p> <p>Mam : / ben le métier que je veux faire c'est quand enfin c'est quand même essentiellement le métier de fromager donc c'est ce à quoi on nous prépare quand même. / donc euh ben c'est la formation qui vraiment ben m'aura appris. / Et y'a y'a quelqu'un ou y'a un moment ou des moments où / particulièrement tu as le sentiment que tu as / d'avoir appris justement ça, ce cœur du du métier que tu veux faire ? Mam : / Ben euh // ben les cours de les cours appliqués en fait. Tout ce qui est technologie fromagère, ça c'est vraiment / c'est l'essentiel en fait de / de ce que doit savoir un fromager. // les connaissances sur chaque / après on étudie chaque paramètre en détail donc // après ça dépend si on est simple fromager qui applique des recettes comme en entreprise enfin dans les grandes industries je pense. Où tout est automatisé, on a pas vraiment forcément à réfléchir quoi. / euh // alors que si jamais on veut devenir un producteur fermier euh / enfin c'est / c'est très utile quoi. / Ben peut être qu'en industrie aussi, je sais pas. Enfin après je suis jamais allé / j'ai j'y ai jamais réfléchis quoi. / (rire) //</p>	

4.2. Tableau A4II.2.4.b. : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Ang

		Extrait d'entretien	Commentaires
Représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire	Questionnaire d'entrée en BTS	(métiers) intéressants et la découverte chaque jours de nouveaux produits.	Lorsqu'elle arrive en BTS Mam n'a qu'une expérience d'un week-end de la transformation laitière, dans une exploitation fermière.
	130907 et 260308 - Séance collective 1 et 2	Dans les lettres où elle explique ce qu'elle fait à l'atelier, la fabrication apparaît comme une succession d'action ; n'y figure aucun temps, aucune température... (paramètres de fabrication), même indicatif ; l'hygiène comme des règles à appliquer à des moments définis : passer au lave botte et mettre une charlotte à l'entrée ; se laver les mains avant la production, mais plus par la suite -> il ne faut pas toucher le lait sans gants. Le vocabulaire utilisé est un vocabulaire professionnel (« poches » ; nom des étapes des de la fabrication – décaillage, moulage...) Les éléments concernant des opérations relatives au suivi de fabrication (prélèvements, analyse ou mesure de pH/acidité) apparaissent comme des informations qui ne sont pas utilisées pour l'adaptation de l'action. Seul le moment de la prise fait l'objet d'une prise d'information sur le produit en cours de fabrication (aspect du lait liquide versus « grumeaux, crème pâtissière ») qui sert à déterminer le passage à l'action suivante. Le 260308, elle place en titre un conseil : « Atelier (PPNC) : anticipation ! » ; elle ajoute que la fiche de fabrication guide ses actions.	<ul style="list-style-type: none"> Industrie alimentaire Lors du questionnaire d'entrée en BTS, elle caractérise les métiers auxquels on la prépare comme la découverte de nouveaux produits chaque jour. C'est ici sa propre découverte dont elle parle que des emplois eux-mêmes. Il y a très peu d'éléments qui montrent sa représentation de l'industrie alimentaire. Au cours de nos différents entretiens, elle parle surtout des tâches et action à déployer, des matériels. Tout semble indiquer une représentation qui se centre sur la transformation (par exemple il y a peu d'éléments sur ce que serait des emplois dans une grande entreprise industriel – voir après). Une de ses réponses indique qu'elle a conscience de la diversité des situations en fonction des entreprises : « après ouais ça dépend de / enfin comment ? / de comment c'est organisé la fabrication, parce que après d'une entreprise à l'autre ça change ».
	250308-1er entretien	Ma : Ben, Ben moi ça se passe bien. Ce que j'aime vraiment, c'est quand on va à l'atelier quoi. La fabrication, ça c'est, je trouve ça super bien. (...) <p>Ma : Ben euh, le fromage, j'en avais jamais fais. Je connaissais pas du tout tout ce qui était fromagerie alors qu'y en a pas mal quand même qui connaissent déjà. Et moi je trouve ouais, euh je trouve ça super intéressant. Ben, euh, faire de enfin de l'arrivée du lait au produit, enfin au fromage quoi. Le process ben j'trouve ça bien quoi. Manipuler des gros engins et tout (rire). Ouais je trouve ça super euh super intéressant.</p> <p>(...)Ma : et elle me disait aussi quoi enfin quand ils sont sur la hall, euh, euh, enfin c'est n'importe quoi. Ils ont pas, ils sont tout seuls, et euh elle m'a dit y'en a ils ramassaient des trucs qu'il y avait par terre et ils les remettaient dans les (rires) ça partait à la vente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Transformation laitière C'est sur la transformation alimentaire que se centre le discours de Mam et qu'il évolue le plus au cours des deux années de formation.
	130808-Entretien en stage	les employés savent qu'on est stagiaire / enfin déjà ça les fait un peu chier / Ah ouais ? Ouais y'en a certains, ils le montrent pas mais c'est ça se ressent / et pis / le temps de ouais le temps de se faire une place quand même. / le temps qu'ils acceptent que / on est là au je suis là aussi pour travailler et je suis là aussi pour / mes études quoi donc // Par exemple à quoi t'as / enfin / concrètement comment ça s'est manifesté ça ? Ben par exemple on me dit de faire quelque chose et pis je je dois travailler avec une certaine employée et elle me laissera pas faire ce que je dois faire. Elle va le faire à ma place à chaque fois // (...) <p>Quand je suis arrivé la première semaine j'ai j'ai vu tout c'est là qu'on m'a / qu'on ma qu'on m'a mis sur le différents postes de la fromagerie. Et pis // la deuxième semaine en fait (la responsable) est partie en vacances. Et elle avait formé elle avait formé (X = nom du maître de stage), parce que X ça fait pas longtemps qu'il est là. Ça fait deux mois.</p> <p>Hum hum</p> <p>Et / donc du coup à partir de cette cette deuxième semaine là / je / j'ai occupé la fabrication des mi-durs / en / ben oui depuis depuis / ça fait ?? plus d'un mois. Ouais 1 mois./ donc en fait avec donc avec lui j'étais / comment ? / je m'occupais de tout ce qui était l'ensemencement des des différents laits pour les différentes fabrications./ je faisais ma fabrication de mi-durs/ et pis pis voilà./ et pis quand il y avait il m'a aussi appris à nettoyer les ce qu'ils appellent les bus./ c'est les comment ? // les camions pour dépoter./</p> <p>D'accord</p> <p>Ils appellent ça des bus / c'est pas très grand pourtant (rire)</p> <p>Non (rire)</p> <p>Mais // bon voilà j'ai // et pis ouais / et pis là ça fait 15 jours / parce qu'en fait y'a y'a deux employés, donc c'est deux portugaises et qui travaillent tout le temps ensemble / à la fabrication des frais./ et là ça fait 15 jours qu'il y en a une qui est en vacances/ donc avec l'autre j'ai fait ça pendant 15 jours donc je je me suis occupé des frais plus des mi-durs/ et là donc elle est revenue et c'est l'autre qui est parti / mais avec celle qui est là en ce moment je m'entends pas trop bien avec elle. Enfin / c'est elle qui justement // je pense qu'elle accepte pas trop enfin elle aime pas je sais pas je comprends pas / elle aime pas trop que je travaille avec elle./ Moi ??? je vais pas me prendre la tête pour ça.// (10'10)</p> <p>Et alors quand tu dis que tu t'occupe de la fabrication des mi-durs, qu'est-ce que tu fais concrètement ? Par exemple si demain moi je devais prendre ta place, / qu'est-ce que je devrais faire ?</p> <p>Je fais de A à Z, de la du lait / du lait en cuve // de l'arrivée du lait en cuve jusqu'à la fin / comment ? / jusqu'au toutes les étapes de la fabrication quoi. Comme à (nom de l'établissement).</p> <p>Ouais tu peux me les détailler ? je connais pas forcément le</p> <p>La donc / en fait donc y'a le lait qui va arriver dans la cuve. Et tu as vu la salle ?</p> <p>Ouais j'ai vu la salle.</p> <p>Donc tu as le lait qui arrive dans la cuve. Donc tu remplis jusqu'à 1100 litres. / Après t'ensemence ton lait. Tu laisses maturer à peu près 1/2 heures 40 minutes. Après tu emprèses. Là tu laisses / 40 minutes (hésitation) aussi ouais. 40 minutes. Après donc tu décailles./ tu mets en place ton brassoir/ tu laisse brasser 5, 6 minutes. Après tu délactoses // ensuite tu relaises brasser jusqu'à obtenir un caillé assez / enfin après // pas sec mais enfin t'sais dur ferme, mais pas trop non plus pour pas qu'il soit trop sec pour la suite de la fabrication. Après tu / comment ? / après tu pré presse. Donc tu ramène tout ton caillé vers / la première moitié de la cuve./</p> <p>Hum hum</p> <p>Donc t'installe / comme comme pour les (PPNC à l'école) / à peu près.</p> <p>Ouais d'accord.</p> <p>La presse là/ donc tu pré presses pendant une demi heure. Après tu découpes / ton fromage enfin ton caillé quoi en 40 petits cubes./ et pis tu moules./ Pis voilà. Tu moules en deux fois. Parce qu'il y a que / y'a que 19 moules./</p> <p>D'accord/ Alors attend. Tu m'as dit // tu mets des ferments. D'abord c'est / c'est quel type de ferments ? c'est les même que ceux que tu utilises à</p> <p>C'est / ouais c'est des ferments lyophilisés./ et / enfin c'est pas c'est pas tout à fait les même mais je pense que / enfin je je j'ai pas regardé j'ai pas trop demandé en fait que parce que je m'occupe en fait mon thème de stage c'est pas trop à dessus quoi.//</p> <p>Et donc tu m'as dit ça dure / 30 à 40 minutes. Là tu suis quoi pour savoir quand</p> <p>En fait tu suis le pH pour savoir</p> <p>D'accord</p> <p>Si c'est bon./ t'as un pH objectif et pis dès que c'est dès que c'est entre les deux valeurs c'est bon tu peux / tu peux emprésurer./</p> <p>D'ac.</p> <p>Et là c'est pareil, tu m'as dit ça dure / y'a un temps précis ou / enfin pour l'empré</p> <p>Pour / pour la maturation non. Mais pour l'emprésurage et ben tu fais le test à la / ben tu laisses maturer bien 40 minutes, enfin tu laisses prendre 40 minutes./ et après tu fais le test à la poche comme / comme / pour les autres fabrications de fromages //</p> <p>Donc tu fais le test à la poche. Après tu décailles</p> <p>Après tu décailles / donc tu décailles / donc tu décailles / ??? t'as vu la cuve elle en elle est</p> <p>Ouais</p> <p>Longue comme ça. Donc tu décaille une première fois comme ça./ enfin en largeur</p> <p>En largeur. Puais.</p> <p>Pis après tu passes un grand coup en longueur pour que ça fasse tes cubes parce que sinon ça fait que de grandes lamelles.</p> <p>C'est tout à la main que tu fais ça ?</p> <p>Ouais tout à la main.//</p> <p>D'accord</p> <p>??? (rire)</p> <p>Ouais ça travaille les muscles // donc tu décailles à la main avec / donc c'est des outils qui sont un peu différents des instruments un peu différents ou bien</p> <p>Euh / le les tranches caillés pour les mi-durs c'est à peu près les même que pour les pâtes moelles //</p> <p>D'accord.// Y'en a deux donc ?</p> <p>Mais non y'en a qu'un. Y'en a qu'un.//</p> <p>D'ac et après donc tu // tu m'as dit tu m'as dit délactosage c'est ça ?</p> <p>Ouais. Tu ben en fais tu installes ton brassoir, tu brasse / genre ouais 2, 3 minutes quoi / le temps que ça se t'sais que ça soit pas homogène mais enfin que le caillé soit soit se sépare bien. Et après tu délactoses tu retires / comment ? / tu retire une bassine de sérum / avec un seau</p> <p>Ah c'est au seau</p> <p>Ouais tu fais aussi à la main (sourire) / et / tu rajoute un bac d'eau//</p> <p>D'accord</p> <p>eau chaude /</p> <p>Et là t'attends un certains temps ?</p> <p>Et là / ben c'est là qu'après ben là tu tu peux bien laisser ouais / 10 bonnes minutes à bra à brasser comme ça et après tu vérifies pareil au toucher / le caillé quoi / comment il devient le grain./</p> <p>Quand tu dis au toucher, qu'est-ce que tu /</p> <p>Ben tu tu mets ta main dedans, tu prends / tu touche enfin c'est / voilà quoi</p> <p>C'est et ça ça se sent bien, enfin c'est facile</p> <p>Ouais ça se tu sens bien la différence ben de toute façon / on en fait pas là c'est dommage mais / on en faisait pas ce matin / mais comment ? / on quand tu viens de / comment quand tu délactoses et que tu remets à braser / tu tu touches ton caillé et tu sens qu'il est tout / comment ? // c'est tout mou tout presque gélatineux encore./</p> <p>hum hum</p> <p>Et pis au fur et à mesure du brassage tu vas tu vas sentir qu'il va se compacter et devenir plus plus ferme ////</p> <p>D'ac/ donc tu / à ce moment là donc tu tu / attends tu soutes ? Ah non tu ramène c'est là que tu ramènes ton caillé tout au bout de la</p> <p>Tu ouais tu ramènes ton caillé c'est à ce moment là que tu soutes// et // ouais t'attends bien que le niveau descende et pis après tu répartit le caillé un peu parce que tu sais il se met un peu en paquet quoi</p> <p>hum hum</p> <p>/ tu le répartit bien avec une surface assez homogène. Pis après c'est là que tu prépresses / pendant une demi heure./</p> <p>D'accord. Dans tout ça est- ce qu'il y a des moments particulier où il faut faire particulièrement attention ou qui sont délicat enfin ?</p> <p>Ben / non //// non pas spécialement non.//// (rire)</p>	Dans les premières descriptions que me fait Mam (lettre à un sosie indiquant ce qu'elle doit faire à l'atelier), la transformation laitière apparaît structurée en termes de procédé-produit : une succession d'actions, pour lesquelles ne figurent que très peu de paramètres du procédé de fabrication (temps, températures, pH...). Elle indique quelques prises d'information à réaliser, notamment sur le produit en cours de fabrication (aspect du lait liquide versus « grumeaux, crème pâtissière » au moment la prise). Certaines sont à reporter dans la fiche de fabrication (pH) sans que m'on sache si elles lui servent ou non pour la fabrication. L'hygiène apparaît comme des règles ponctuelles à respecter (lavage de main, gants à porter...). Lors du premier entretien, Mam reconnaît qu'à son arrivée, elle ne connaît pas du tout à la « fromagerie ». Elle résume la fabrication un process, des « gros engins », qui vont permettre d'assurer la transformation du lait au fromage. S'y ajoute quelques considérations pour l'hygiène qui apparaissent dans sa comparaison implicite entre ce que font ses camarades d'un autre lycée et ce qu'elle fait elle.

	Extrait d'entretien	Commentaires
<p>Représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire (suite)</p>	<p>130808-Entretien en stage (suite)</p> <p>Et / est-ce que dans ces étapes là ou / les suivantes t'as rencontré à certains moments des problèmes ?/ tu tu savais pas trop ce que tu devais faire ?// Ben / non ça va j'ai été quand même assez / ben X m'a bien guidé / mais / j'ai rencontré des problèmes de force ! (rire) (1621)</p> <p>Ouais ? Ouais. Parce que le brassoir, je sais pas s'il t'a montré mais c'est / enfin on descendra je te montrerais / c'est un engin / c'est vraiment c'est très lourd. C'est lourd ? Ouais c'est vachement lourd./ mais même pour décailler parce que le comment le gel si tu le laisse / ça m'est arrivé de le laisser un peu trop longtemps, et il devient quand même il devient vachement dur. / enfin il devient plus dur que ce qu'il devrait être et pur décailler mais c'est / c'est trop dur surtout quand tu reviens / quand tu fais le long, comme ça de la bassine, enfin de la cuve.// c'est difficile ? ouais. Et tu dis ça m'est arrivé de le laisser trop longtemps ouais genre / ouais 5 10 minutes de plus ? ??? Et alors qu'est-ce que ça a comme conséquences en fait si ? Ben après tu dois / comment ? // ben je sais pas c'est pas trop // ben le brassage, le temps de brassage ce sera pas pareil / de toute façon après ouais tu gères avec le avec le brassage. Ça va être le brassage qui va / comment ? / qui va un peu récupérer / les ?dégâts? Enfin ??? c'est pas très grave hein mais / par contre aussi ce qui est ce qui est galère c'est leur presse ???/ ?!/? Pressent vraiment une fois après que tu as moulé / c'est un peu / la presse de l'ancien temps ! (rire) Non c'est ouais / par rapport à (l'école) ça te fais ça te fais tout de suite le changement tu te sens dans une fromagerie un peu moins industrialisée mais // c'est ouais / t'empiles tes moules et pis enfin je sais pas t'as à un moment tu sais pas pourquoi t'as un moule qui se met de travers. Du coup ça fait que tes fromages deviennent prennent une forme / horrible et tu dois re-presser encore une fois // le le pressage c'est dur/ (...) Quand tu quand tu bosses donc / donc y'a ça qui est difficile est-ce qu'il y a des choses qui t'ont surprise par rapport à ce que tu as vu / à (l'école) ? Ben heu // pour la fabrication des mi-durs euh c'est le matériel en fait quoi./ on était habitué à avoir quand même des gros enfin des trucs // ouais le si le matériel ou la salle / parce que en fait dans la salle des mi-durs on fabrique aussi des pâtes molles et de la mozzarella / hum hum / et / les trois combinés c'est une horreur ! Tu peux pas bosser / ben il fait trop chaud / ben en fait ?? quand y'a de la mozzarella qui se fait mais c'est il fait trop chaud là bas./ ta le tee-shirt mais / collé / et // mais sinon non / ouais ben je t'ai dit ben le matériel pour le mi durs quoi c'est pas / qu'est-ce qui est différent par exemple ? Ben c'est pas // rien que leur presse déjà ça c'est (rire) / quand je suis arrivé ça ça m'a tout de suite ???? . Ben parce que à (l'école) ben c'est des grosses presses qu'ils ont pour les (PPNC) pis déjà y'a aussi c'est c'est en fonction de la taille du fromage / mais // mais tu tu verras c'est / c'est (rire) // sinon qu'est-ce qui m'a surpris ? Pas // Leur fabrication pour les pâtes molles aussi c'est assez // c'est c'est pas pareil / ils font aussi en bassine mais / c'est c'est des bassines donc c'est une bassine ronde hum hum et pis / leur leur tranche caillé est marrant / il s'adapte à la bassine en fait (rire) / il est rond aussi ? Il est ouais il rond il est / ben il fait //// sinon ben pas / autre chose //// y'a juste au yogourt et au lait j'y suis pas allé / j'aide seulement. Je fais pas le / la fabrication. Déjà ?la machine là? Je veux pas y toucher / et en plus ils ont plein de problème avec cette machine / et pis / les yoghourts et ben c'est / j'ai j'ai aidé A la semaine dernière / j'aide ouais j'aide mais je fais pas la conditionneuse tu veux dire ? Ouais la conditionneuse ouais / on / on s'en sert aussi pour emballer les mozzarelles // mais ? ??? j préfère pas je préfère pas y toucher. AU début en la voyant je pensais que c'était à peu près la même que / que celle de (l'école) mais non en fait// y'a trop de bouton (rire) (...) ah ouais (rire) ??/ et / dans ce / quand tu fabriques là tes mi-durs / comment tu sais si t'as réussi ta fab ou raté ta fab ou ??/ à quoi tu le vois ça ?/ euh / si j'ai réussi ou raté ma fab ? / ben déjà ça viens du lait / il y a une fois y'a eu un jour on a eu un ??? / on avait / on avait pas assez de protéine dans notre lait et pis on avait pas ajouté de retentât / c'était c'était trop tard je crois / et pis / parce qu'en fait une fois qu'on a mis le lait en cuve et qu'on a ensemencé on on pré on prélève un échantillon hum hum pour contrôler donc euh / la matière protéique / et donc ouais ce jour là on avait / on avait ben en dessous de je sais plus //// on devait avoir genre 260 ou 270 c'est bas pour le lait de chèvre./ et du coup ça s'est senti sur la fab quoi quand on a brassé / enfin y'avait y'avait tout plein de fines / hum hum // et pis le caillé a mis trop de temps à devenir ferme enfin c'était / c'était ??? / Mais si et euh pareil quand on a pressé donc du coup ça ressortait plein de sérum // et pis / mais sinon y'a juste eu ce jour là où § non mais sinon dans l'ensemble ça va le // ?? y'a jamais trop de raté / c'est juste dans la forme des fromages à la fin à cause de la presse quoi qui est assez galère / souvent ouais il faut les re-presser encore une fois. Mais pas longtemps juste le temps qu'ils reprennent leur forme normale quoi / parce que des fois t'as des fromages avec une casquette ? ???? ouais / (rire)// tu dis qu'il n'y a pas trop de ratés mais alors à quoi tu sais que c'est pas raté que c'est réussi ?? ? comment tu arrives à le voir ? / je sais pas // on m'a jamais montré un raté ou un / donc /je sais pas pour moi le fromage il est / il est fini c'est bon quoi (rire) (rire) non mais ////// (...) et et la la fabrication de mi-durs par rapport au reste des fabrications c'est important c'est ? Ben ils en font tous les jours / sauf là en ce moment y'en a trop. / y'a plus de place dans le / dans le frigo alors du coup ben on en fait moins. Comment ça se fait qu'il y en a trop ??/ Ils ont / ben ils ont pas / leur frigo pour /en je sais pas c'est X leur frigo pour où ils stockent les mi-durs il est rempli et / et // et je pour les commandes je sais pas du tout comment ça se passe / au niveau de ça donc euh / mais je sais que en ce moment ça fait 2 semaines on en fait / ouais 2, 3 semaines ça fait on n'en fait pratiquement pas./ là on n'en a encore pas fait. Alors que d'habitude ouais depuis / depuis que je suis là ?? on en faisait tous les jours // pendant là ça fait 2, 3 semaines on n'en fait pas / on en fait une à deux fois par semaines tu vois / parce que c'est 40 fromages qui sortent à chaque foi // pour une fabrication // Et ceux là ils se conservent longtemps parce que ? Ouais / je dirais ben / je savais pas du tout le temps d'affinage mais j'ai vu hier justement // elle sortait une / elle sortait une série de mi-durs du mois de mai./ Ben quoi qui portaient / qui allaient être emballés ben soit aujourd'hui soit demain // Donc y'a un temps d'affinage qui est ouais assez long.// et après ils peuvent les vendre encore longtemps ou / y'a un maximum ? Je sais pas du tout ???? Et donc tu me disais y'a ça, y'a ces mi-durs à qu'ils fabriquent enfin qu'ils fabriquaient tous les jours et et dans les autres produits c'est des grosses productions ? C'est quoi ? Pour ouais les fromages frais ouais c'est ben ils en font tous les ils en font // c'est / normalement je crois que c'est deux fois par semaines // et des fois quand il y a de grosses demandes ils en font une troisième fois / et c'est / euh // ben je sais même pas combien c'est de fromages // donc là ce matin on a ait 5 piles de // ça doit être de / ouais 12 claires (27'39)// alors une claires je sais pas combien ça contient de fromages (rires) / je sais pas / mais c'est c'est des fromages frais ouais c'est énorme / enfin c'est ce qu'ils vendent ce qu'ils vendent le plus hein // ils font différentes sortes de et donc ils font des fromages frais donc y'a les natures / hum hum ils font poivre, ail ciboulette / ils en font des aux fruits // et donc en fait / c'est / c'est trop dommage parce qu'avec Vid c'est ce qu'on voulait faire pour le MIL l'année prochaine / (...) et / donc ça c'est les fabrications. Dans toutes ces fabrications auxquelles tu participes plus ou moins, est-ce qu'il y a des contraintes particulières, des choses importantes à respecter /// des règles des //// ben non / bon pour les frais ça a été aussi quand même / enfin ça a pas été dur de s'adapter mais // elles vont, elles vont vachement vite et pis elles ont l'habitude de travailler que toutes les deux / et dès qu'il y a une troisième personne qui arrive enfin on a l'impression que c'est la fon du monde pour elles / ça leur chamboule leur boulot alors du coup // mais si non sinon / non pas de / y'a pas de choses particulières (...) Et ça te plait toujours autant le / la fromagerie ou ? Ouais ça va ça me no non si c'est bien ça va ? (rire) ça va sans plus ? (rire) ça veut dire qu'est-ce qui ...? Non si c'est bien mais ? ??? en ce moment je suis un peu crevé mais non ça va // et pis y'a le fait de du retour de cette de / de la (employée) (rire) qui était en vacances / j'ai passé la semaine dernière enfin les 15 derniers jours mais ils étaient vraiment c'était bien parce que j'avais justement je voyais de de nouvelles choses quoi les les frais j'ai dû en / en faire une ou deux fois quand les deux étaient là // et là les 15 derniers jours mais c'était bien parce que je faisais tout avec elle quoi / et puis on a appris ben justement ben on an appris à se connaître tout ça /// (...) Non si c'est bien mais ? ??? en ce moment je suis un peu crevé mais non ça va /// et pis y'a le fait de du retour de cette de / de la (employée) (rire) qui était en vacances / j'ai passé la semaine dernière enfin les 15 derniers jours mais ils étaient vraiment c'était bien parce que j'avais justement je voyais de de nouvelles choses quoi les les frais j'ai dû en / en faire une ou deux fois quand les deux étaient là // et là les 15 derniers jours mais c'était bien parce que je faisais tout avec elle quoi / et puis on a appris ben justement ben on an appris à se connaître tout ça /// Et au frais y'avait comment ça se fait que tu en faisais pas plus que ça déjà, c'est difficile tu disais ? Non parce que c'était tout le temps c'est les deux même qui s'en occupent à chaque fois. Elles ont elles ont / ce poste là et // elles s'occupent des frais quoi / Tu me disais « elles vont vite » et du coup / c'est ça c'est difficile quand elles vont / vite ?! Ouais non mais en fait elles ont l'habitude de travailler toutes les deux et dès qu'il y a quelqu'un / parce que à l'emballage souvent elles / comment ? / pour le / parce que quand le premier jour on va fabriquer ça va aller tout seul on n'a pas besoin d'être plus de 2. Hum hum parce qu'il faut juste mouler quoi / mais le lendemain il faut démouler la série de la veille plus mouler celle du jour quoi / donc là on a besoin d'être pour démouler il faut bien être 3.// et c'est là que quand il y a la troisième personne qui arrive souvent c'est quelqu'un de novice qui a jamais fait / qui a jamais touché aux frais et du coup ben / ça les / ça les chamboule un peu et pis voilà quoi // (rire) Donc depuis qu'elle est revenue là Et pis donc là c'est cette semaine plus la semaine prochaine c'est / y'a juste elle / et depuis qu'elle est là / enfin / hier normal normalement quand / avec avec celle qui était là avant // quand on devait mouler j'allais tout de suite l'aider enfin / je me posais même pas la question. Alors que elle je préfère lui demander si elle a besoin de moi ou pas. Et j'ai bien fait de lui demander parce que hier quand je lui ai dit « tu as besoin de moi ? » elle me dit « non non c'est bon je suis en train d'y faire ». tu vois // c'est tout c'est pas grave je vais faire mon repassage (rire)</p>	<p>Commentaires</p> <p>C'est lors d'un échange de deuxième année qu'apparait de manière explicite la variabilité du lait et le rôle de la standardisation dont elle semble se rendre compte à la suite d'un problème de taux protéique rencontré en stage. Elle en confirme l'importance lors de l'entretien bilan : ne pas seulement appliquer des recettes mais adapter son process aux matières premières.</p> <p>Mais sa représentation de la transformation alimentaire reste limitée. Ainsi, certaines réponses aux questions de la formatrice montrent qu'elle n'a pas intégré le rôle de la réglementation (des AOC).</p> <p>De même, plusieurs observations à l'atelier montrent qu'elle n'a pas intégré l'hygiène « en acte » - en tant qu'éléments qui guident l'action – mais en tant que règles ponctuelles à respecter. Elle n'en parle d'ailleurs pas du tout en stage ou au cours de l'entretien bilan. Elle ne parle jamais de la dimension sécurité.</p> <p>Elle reconnaît qu'elle n'a pas trop d'idée des conséquences pour l'atelier ou pour l'entreprise d'erreurs qu'elle commettrait en fabrication :</p> <p><i>Mam : Ben on sent que enfin l'atelier c'est l'école quoi. / euh c'est enfin / on en fait on sait pas vraiment les répercussions que ça pourrait avoir si on fait une grosse connerie, si on plante une fabrication ou // parce qu'ils ont quand même du stock et euh / par exemple si on plante un jour de fabrication je sais pas je sais pas quelle répercussion ça pourrait avoir chez eux quoi.</i></p> <p>Face aux quelques situations problématiques qu'elle rencontre en fabrication durant le stage, son raisonnement est très vite limité sur les origines et sur ce qu'ils auraient pu faire :</p> <p>Si elle parle de sa plus ou moins grande affinité avec les différentes fabrications, c'est en relation avec ses ressentis dans les ateliers correspondants et en stage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ressenti physique ; - Aisance dans l'enchaînement des actions et opérations ; - Ressentis par rapport aux résultats obtenus - Manière d'encadrer des formateurs ; <p>C'est aussi le fait que la fabrication est moins automatisée et donc qu'elle va pouvoir y mettre du sien qui fait son intérêt.</p> <p>A aucun moment au cours de nos échanges elle ne montrera de ressenti (de préférence) particulier pour une type de produit donné (par exemple pour tel type de fromage, ou pour des produits AOC, des produit au lait de chèvre par rapport au lait de vache...). Elle ne parle jamais des caractéristiques gustative de telle ou telle fromage. En stage, elle dit même qu'une fois ses action de fabrication terminé le produit est pour elle fini et qu'elle ne sait pas ce qu'est un produit raté si ce n'est dans la forme des fromages :</p> <p><i>« (tu dis qu'il n'y a pas trop de ratés mais alors à quoi tu sais que c'est pas raté que c'est réussi ?? ? comment tu arrives à le voir ? /) je sais pas // on m'a jamais montré un raté ou un / donc /je sais pas pour moi le fromage il est / il est fini c'est bon quoi (rire) »</i></p> <p>De fait, ce qui l'attire vers la transformation du lait de chèvre, c'est davantage l'élevage des « petites biquettes » que les caractéristiques spécifiques des produits à base de lait de chèvre.</p> <p>Elle ne fait aucune référence à une dimension historique des productions fromagère ou au fait qu'il représenterait telle ou telle région (alors que d'autres étudiants le font). De fait, le produit ne vient pas lui-même participer à la constitution de l'itinéraire de toute une vie.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>L'emploi-type visé par le BTS : Fromager</u> <p>Mam n'a pas d'hésitation pour me nommer le « métier » auquel on la prépare : fromager. Toutefois, mise à part la description précise qu'elle fait de la fabrication et de ses étapes, sa description de ce que recouvre ce métier reste peu développée et peu précise (rien sur la sécurité ; peu sur l'hygiène ; rien sur les dimensions commerciales...). Elle n'en décrit aucunes conditions en termes d'horaires, de salaire, de statut.</p> <p>Elle distingue deux catégories d'emplois :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ceux dans des entreprises plus industrielles, qui sont davantage automatisés, où l'on n'a pas à réfléchir mais à appliquer des recettes, emplois qui ne l'intéressent pas ; - ceux dans des entreprises de transformation à la ferme, où on fait soi-même les choses, son fromage, sans avoir recours à des machines, et où il faut « mettre du sien » ; il s'agit « de réfléchir à ce qu'on fait » et pas seulement d'appliquer une recette ; d'adapter son process aux caractéristiques de la matière première ; réfléchir dans le cas où l'on n'atteint pas les caractéristiques souhaiter pour

		Extrait d'entretien	Commentaires
Représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire (suite)	12/11/08 – Séance collective 4 - Représentation autour de la variabilité	<p>Mam : on a eu un jour un lait pauvre en mat protéique. Quand on a fabriqué nos es, quand on a décaillé, le temps de brassage était beaucoup plus long et on a récupéré beaucoup de fines, de petites particules. Et du coup après on avait un fromage, quand c'était le pré pressage pour l'égouttage, on a mis, le fromage rejetait vachement de sérum encore, pas trop bien...</p> <p>Seg : ouais mais si tu y a vu après, quand tu as fabriqué le fromage, tu y as pas vu quand tu as récupéré le lait devant toi.</p> <p>Mam : ouais mais de toute façon tu vas voir quand tu fabriques. Tu vois pas quand t'as pris le lait.</p> <p>(Seg) ben non tu peux pas le voir quand tu as ton lait c'est pour ça que tu prends déjà un échantillon</p> <p>Mam : oui mais nous on fait nos analyse en même temps qu'on fabrique. Tu fais pas tes analyses et après tu fabriques. Si.</p> <p>Seg : ben tu réceptionnes ton lait avec</p> <p>Mam Ouais mais en fait nous le lait de chèvre c'est pas comme nous on réglait on standardisait pas en matières grasses</p> <p>X : tu le prends comme il vient</p> <p>Mam : en fait on le prenait comme il venait et pis si jamais c'était trop pauvre, on rajoutait un peu de retentât, mais c'était, c'était un peu à l'arrach quoi.</p> <p>????</p> <p>Mam : ouais vraiment la matière on s'en occupait pas beaucoup. On avait un lait tant on avait ça.</p> <p>JF : tu l'as vu au moment du décaillage. Avant vous vous en étiez pas aperçu ?</p> <p>Mam : ben en fait si on a fait des analyse au Milkoscan sur ??? et on a vu que le taux de matière protéique était bas. Et on a bien vu enfin ça a eu des conséquences sur la fabrication. ?????????</p> <p>(...)</p> <p>Moi si pareil pour les fromages frais. La consistance du caillé aussi des fois c'était pas top. Pis même au gout ça se ressent aussi. Des fois on avait un caillé vachement acide. Mais bon ça après ça venait pas for ça venait pas du lait, ça venait du retentât en fait. Si on avait mis un retentât trop vieux enfin qui était stocké trop longtemps, c'était pas trop.</p> <p>(variabilité à l'atelier on y est qu'une semaine ; alp : on nous le dit ; mep...) mam : ils ont toujours un produit constant quoi, ils vont s'adapter (mep : mettait plus de lait au PPC parce que l'AOC limite les possibilités)</p> <p>mam : ça dépend des productions.</p> <p>(quand sur la cuve, pas de moyen de voir que lait le même que la veille ou pas ?)</p> <p>(Seg : on le verra trop tard)</p> <p>(je vous vois souvent toucher le caillé : c'est pour quoi faire ?)</p> <p>X : regarder la taille des grains.</p> <p>Mam : ça c'est au décaillage ouais</p> <p>Alp : ouais pis même on aime bien voilà ???? là dedans</p> <p>(rire de tous dont Mam)</p> <p>????????</p> <p>(pas moyen de savoir avant le décaillage ?)</p> <p>Seg : si temps de prise (confirmé par Mam et Mep) (...)</p> <p>Mam : si ça change beaucoup.</p> <p>(Seg : pH on est tjrs habitué qu'il va à 6,5 en 20 min pis là on va notre pH au bout de 20 min il est pas à 6,5)</p> <p>Mam : c'est les ferments ça.</p> <p>(Seg : ouais ben ça peut se voir avec le lait l'acidité)</p> <p>Mam : aussi au pH ouais, quand tu fais ton pH au tout début du lait de la fabrication.</p> <p>Seg : mais ça c'est pas le développement microbien ça.</p> <p>Mam : ouais toi tu parlais de l'acidification je sais pas quoi.</p> <p>Seg : si t'as ton acidification qu'a du retard c'est que tu as moins de lactose dont tu sais que ta prot soit ton lait il est dilué ou un truc comme ça.</p> <p>(Mam pas convaincu).</p> <p>(...)</p> <p>Mam : ça m'est arrivée à la fin vers la fin du stage ????</p> <p>Seg : parce que tu avais jamais rencontré mais la personne qui a 2, 3 ans de métier et qui a rencontré plusieurs fois, au bout d'un moment ben c'est parti.</p> <p>Mam : Ouais il sait ce qu'il fait. De toute façon moi j'étais guidé mais euh mai ça fait bizarre. Non mais ça surprend. On n'est pas habitué.</p> <p>Seg parce qu'à l'école) on a notre petit train train enfin c'est tranquille.</p> <p>Mam : ouais voilà à l'école) on en rencontre pas vraiment de problème</p> <p>Alp : ouais c'est bien /</p> <p>Mam : c'est tout le temps un peu les mêmes choses</p> <p>Seg : y'a un problème on va bien se débrouiller ou on va jeter le fromage c'est pas grave. Que quand on est en stage, ????</p> <p>Alp : ouais mais justement y'a jamais trop de problème en fait et</p> <p>Mam : hum, c'est tout beau tout rose et toc</p> <p>Alp : ??? y'a pas de problème rencontre</p> <p>Aup : le jour où tu arrives dans une entreprise</p> <p>Mep : de toute façon elles sont là pour rattraper derrière les formatrices.</p> <p>Alp : ouais voilà.</p> <p>(ici jamais rencontré de problème ?)</p> <p>Alp : vraiment, un coup j'ai mis trop de sucre dans la cuve de yaourt mais c'est pas moi qui ait réglé le problème, c'est elle et pis voilà quoi.</p> <p>Mam : ouais si on fait une connerie c'est eux qui gère quoi c'est pas nous.</p> <p>Alp : ça s'est rattrapé et pis bon après. Bon après j'ai demandé quand même ce qu'elle avait fait parce que je voulais quand même savoir comment elle avait réussi à / j'espère qu'elle avait pas jeté tout le lait quoi parce que bon / c'est un peu emmerdant quoi. Du coup elle s'en est sortie. Elle a remélangé deux cuves du coup et puis elle a réussi quoi. De toute façon ils sont pas assez sucrés c'est pour ça je me suis dit (rire)</p> <p>(...)</p>	<p>réajuster sa fabrication.</p> <p>Pour Mam, ce qui caractérise le métier de fromager c'est un savoir-faire, fondé sur des « bases », des connaissances relatives aux différentes fabrications, qu'elle a acquises à l'atelier et dans ses cours de technologies fromagères, sans que cela aille trop dans le détail des paramètres de fabrication :</p> <p><i>Savoir faire. Savoir faire</i></p> <p><i>QU'est-ce que c'est le savoir faire ?</i></p> <p><i>Mam : Ben après / enfin / ça va être l'apprentissage de / de chacune des fabrications qui existent et euh après c'est euh / mettre beaucoup du sien</i></p> <p>Ces connaissances plus détaillées, elle n'en voit pas l'utilité dans l'immédiat, même si elle pense que cela peut aider à retrouver l'origine d'un problème :</p> <p>« <i>Ben y'a certaines, certaines, comment, certaines choses qu'on nous apprend que enfin je trouve, je trouve ça sert pas forcément à grand chose. Après c'est, c'est beaucoup du domaine de la réflexion donc / c'est après c'est ça peut être très utile pour gérer une fabrication, justement pour savoir ce qui n'a pas été, enfin savoir remonter les étapes et trouver le truc qui a fait que ça / que ça a pas marché quoi.</i> »</p> <p>Le monde du travail est un monde où l'on a davantage de responsabilité et où on ne nous bloque pas dans la réalisation des initiatives :</p> <p><i>Mam : Même dans une entreprise, ils ont du stock mais // je sais pas c'est / c'est le monde du travail quoi / je sais pas je trouve. Alors c'est quoi le travail, le travail pour toi ?</i></p> <p><i>Mam : (rire) ben je sais pas. C'est / ben c'est un monde plus adulte / je sais pas /</i></p> <p><i>Qu'est-ce que ça veut dire plus adulte ? C'est... Dans quoi tu vois que</i></p> <p><i>Mam : Ben on a beaucoup plus de responsabilités déjà./</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Le métier souhaité : <p>Eleveur de chèvre et transformation à la ferme. C'est un métier « pas commun » et sur lequel le regard social n'est pas forcément très valorisant :</p> <p>« <i>je pense que c'est un métier assez difficile. Enfin // c'est pas enfin c'est pas commun déjà et pis, enfin pas commun, je veux dire / c'est pas tout le monde qui veut devenir fromager ou / quand on dit ça, souvent les gens ils nous regardent avec des gros yeux /</i> »</p> <p>Pourtant, elle ne parle jamais des aspects « commerciaux » de ce métier : les clients destinataires des produits qu'elle fabriquera sont absents. De fait, ce projet les destinataires de ses actions sont avant tout sa famille et quelques amis : « leur prouver que je suis capable ».</p>
	011208 – séance atelier PPC (Film) – 2 ^{ème} passage dans cet atelier, 1er jour de la semaine. –	<p>Elle répond à F : « pourquoi on standardise ? » - pour obtenir un produit constant (oublie la réglementation) ; Mam prend des notes et intervient à quelques reprises pour répondre aux questions de F durant la partie pédagogique en classe sur les PPC puis en salle de fabrication (ex : en pâtes molles vous empressurez à combien ?).</p>	Elle parle très peu des tâches liées à l'élevage – elle évoque juste la traite des chèvres. C'est la partie qui lui reste à apprendre en certificat de spécialisation.
	031208 – séance atelier PPC – 2 ^{ème} passage dans cet atelier, 3 ^{ème} jour de la semaine.	<p>A un moment, elle débouche la bonde des égouts mais ne se lave pas les mains suite à cette opération. Elle ne se désinfectera les mains que 17 min plus tard)</p> <p>(...)</p> <p>Mam m'explique les conséquences si on attend plus de 90 sec lors du soutirage sous vide : c'est l'attraction terrestre qui fait descendre les grosses et après toutes les petites ; mais dit « apparemment c'est pas très bon pour l'égouttage après ».</p>	
	10/10/08 – MIL innovation – Fermentations	<p>(dans la production fromagère à quoi ça va te servir ce genre de MIL, de TP ?) Je pense pour les fromages, pour les différents types de fromages qu'on pourra fabriquer. Lesquels seront les mieux adaptés pour tel type de fromage. C'est un peu ça qu'on fait. Suivant si c'est une PPC une PPNC, des yaourts. (donc c'est un peu ce que vous faite aujourd'hui) c'est un peu ce qu'on fait aujourd'hui (rire – comme si elle se rendait compte qu'elle sait)</p>	
	220409- 3 ^{ème} entretien	<p>Après c'est, ça dépend aussi de de la fabrication que tu as à faire. Tu as plus ou moins d'affinité pareil avec les fabrications qui existent quoi.</p> <p>Alors quelle fabrication, toi tu te sens particulièrement ... ?</p> <p>Mam : Moi euh / j'arrive bien en pâte molle. Ça va / mais euh / (fromage 2) ben en fait j'étais surprise parce que j'ai bien aimé en fait. Parce que l'année dernière, je détestais ça./ EN fait c'est, en plus c'est vachement physique quoi. c'est tu sais avec les les pré-presses, euh / mettre les moules, les porter au-dessus là euh. C'est quand même assez physique, enfin tu chopes vite euh / ben le physique quoi. Et euh / et en fait ben là ça a été, ben la semaine, c'était avant les vacances je crois./ Enfin je me suis surprise à, enfin à aimer euh aller au (fromage 2) en fait. //</p> <p>Alors quelle fabrication, toi tu te sens particulièrement ... ?</p> <p>Mam : Moi euh / j'arrive bien en pâte molle. Ça va / mais euh / (fromage 2) ben en fait j'étais surprise parce que j'ai bien aimé en fait. Parce que l'année dernière, je détestais ça./ EN fait c'est, en plus c'est vachement physique quoi, c'est tu sais avec les les pré-presses, euh / mettre les moules, les porter au-dessus là euh. C'est quand même assez physique, enfin tu chopes vite euh / ben le physique quoi. Et euh / et en fait ben là ça a été, ben la semaine, c'était avant les vacances je crois./ Enfin je me suis surprise à, enfin à aimer euh aller au (fromage 2) en fait. //</p> <p>Et donc tu te sentiras capable de gérer une fabrication de (fromage 2) ?</p>	

		Extrait d'entretien	Commentaires
Représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire (suite)	220409- 3ème entretien (suite)	<p>Mam : Euh non. Non ?!</p> <p>Mam : Non./ (fromage 2) non, non je pense que j'aurais du mal. A à quoi tu vois que tu serais pas enfin que tu te sens pas capable ? Mam : C'est pour tout ce qui est pompe et tout ça / les tuyaux à brancher partout / ça ça me fait peur./ ça ça te fais peur ? Mam : Hum (confirme) // Donc y'a ça mais à quoi tu / enfin à quoi tu vois que tu y arriverais pas à brancher les tuyaux, brancher les pompes. QU'est-ce qui te fait dire ça ? Mam : Ben // c'est le circuit enfin c'est la mémorisation en fait du circuit. Bon après quand tu réfléchis / ben ça va enfin / faut quand même qu'elle te montre comme elle mon / qu'elle te montre comment une ou deux fois, pis après, en réfléchissant un peu tu peux y arriver. Enfin moi je le vois comme ça. Mais / mais si jamais on me dit par exemple à l'EPI, si je tombe au (fromage 2) et qu'ils me disent ben / pour le branchement voilà je suis sûr que / enfin je pense que j'y arriverais pas quoi. / ou je vais paniquer et puis je vais faire n'importe quoi //(rire) Et dans les autres ateliers, c'est pas pareil ? Mam : Ben euh / en (fromage 1) euh / le GSV il me ait peur/ j'aime pas tout ce qui est assez pression sous vide et tout ça / j'ai trop peur que ça explose en fait (rire). Ouais ? Mam : Ouais mais c'est, c'est peut être débile mais non, non non. Mam : Mais euh ça va. Pareil, non le GSV par contre ça euh j'y enfin j'y arrive. On me montre une fois et c'est bon. Après, y'a pas de problème. / après en pâtes molles, en pâtes molles c'est assez manuel donc c'est bien, enfin j'aime bien./ Et puis euh yaourts euh // yaourt ça va, c'est pas, c'st pas très compliqué.// Pourtant y'a plein de tuyaux aussi aux yaourts non ? Mam : Ben fait yaourt c'est tout, pratiquement tout méca tout automatisé / donc t as, t'as juste ton / comment ? / ta ton lait à ensemencher. Enfin tu as juste ton lait à préparer pour le lendemain ou / le jour même. Et euh c'est tout quoi./ Donc ces 3 fab là tu te sentirais capable de les faire ? Mam : / en (fromage 1) en (fromage 1), pâtes molles Mam : enfin (fromage1) peut être moins. Mais euh pâtes molles et yaourts je pense oui / ça devrait A quoi tu le sais que tu serais capable ? Mam : Mais je me sens à l'aise en fait. Je me sens plus à l'aise dans ces ateliers là que en (fromage 2) ou en (fromage 1) /// Et et justement qu'est-ce qui fait, enfin à quoi tu sais que tu es à l'aise, à quoi tu le sens ? Mam : Euh / ça va tout seul quoi (rire). / ça par exemple, enfin ouais je sais pas moi / je vais voir ma fiche de fab et je saurais / enfin je sais pas // j je sais pas trop en fait./// Quelqu'un t'as dit que tu / enfin/ est-ce que ça à voir avec ce que quelqu'un t'as dit ? Mam : Non, non.non ??? C'est toi tu te sens m Mam : C'est Ouais bien dans ces ateliers là. Mam : ouais c'est / mon aisance // Et demain si tu devais travailler dans ce type de fabrication tu te sentirais capable de fabriquer des yaourts, de fabriquer des pâtes molles ? Mam : / ouais je pense ouais Mam : suffit que on me montre / après ouais ça dépend de / enfin comment ?/ de comment c'est organisé la fabrication, parce que après d'une entreprise à l'autre ça change mais / je pense que oui il y aurait pas de soucis // Y'aurait / euh / toi qui envisageais d'aller vers d'autres types de lait Mam : ouais Lait de chèvre ou de brebis, y'a / là aussi tu te sentirais capable de fabriquer des fromages dans ce genre là ? Mam : Ouais ouais. / Ouais ouais. Ben en plus le stage moi c'était l'occasion de fabriquer autre chose que du lait de vaches, donc euh/ Et en fait les technologie c'est / c'est / enfin c'est identique quoi. C'est juste la le lait qui est pas comment ? / qui est pas enrichit pareil quoi, que tu as pas la même composition exactement donc euh. Après c'est ça qui va jouer sur ta fabrication mais / sinon ouais/ Enfin cet été c'étais / quand j'ai fait, quand j'ai gérer toute seules la fabrication de des mi-durs, enfin des pâtes pressées mi-cuites euh / franchement ça allait enfin ça allait tout seul quoi //(15'24) (...) Et quelle différence tu fais toi entre / parce que tout à l'heure tu m'as dit l'atelier c'est pas l'entreprise, quelle différence tu fais entre les deux ? Qu'est-ce qu'il y a qui est différent entre l'atelier et l'entreprise ? Mam : Ben on sent que enfin l'atelier c'est l'école quoi. / euh c'est /enfin / on en fait on sait pas vraiment les répercussions que ça pourrait avoir si on fait une grosse connerie, si on plante une fabrication ou // parce qu'ils ont quand même du stock et euh / par exemple si on plante un jour de fabrication je sais pas je sais pas quelle répercussion ça pourrait avoir chez eux quoi. Pour pour Mam : Même dans une entreprise, ils ont du stock mais // je sais pas c'est / c'est le monde du travail quoi / je sais pas je trouve. Alors c'est quoi le travail, le travail pour toi ? Mam : (rire) ben je sais pas. C'est / ben c'est un monde plus adulte / je sais pas / Qu'est-ce que ça veut dire plus adulte ? C'est... Dans quoi tu vois que Mam : Ben on a beaucoup plus de responsabilités déjà./ parce que là il y en a elle, comme la nouvelle (Fppnc), elle, elle nous enfin / dès qu'on prend une initiative, elle aime pas trop. / et en même temps en deuxième année, il faut, on va bientôt passer l'examen et des initiatives il faut qu'on en ait. Il faut qu'on en prenne./ et ça tu vois, ben des fois c'est un peu bloquant si / on prend des initiative et qu'on nous stoppe dans une initiative, soit parce qu'on fait une connerie ou soit / enfin tu vois elle a peur que, elle a peur elle pour sa fabrication / Et la dernière fois que qu'elle t'a bloqué dans une initiative Mam : Euh non moi ça a été, mais par contre j'ai assisté euh / c'était / si ah si, une fois ah on c'était pas pour moi mais par exemple pour l'emprésumage, donc pour ?tu sais? Que la cuve, le lait prene, elle veut qu'on, elle veut qu'elle soit à côté. Enfin qu'elle soit à côté de nous. Quoi elle veut qu'on l'appelle pour emprésumer. Elle dit même si c'est l'heure et que je suis pas là, vous attendez. On dit « mais pourquoi ? ». Elle dit « ben parce que tu imagines, tu plantes une cuve de fabrication ». / Enfin voilà c'est ... / Donc ça c'est bloquant ? Mam : Ouais./ ça c'est c'est un peut réticent quoi / Ouais. Et c'est ce qui différencie un peu l'atelier de l'entreprise ? Mam : / ben Enfin du travail. Mam : Ben je trouve oui. Enfin, j'ai pas eu la même / ben en entreprise j'ai pas du tout eu la même expérience qu'ici. Même si au début ils ils osaient / enfin, au début j'ai tourné un peu partout et / enfin y'avait toujours quelqu'un derrière moi quoi./ et euh / c'est comment ? C'est quand la la chef de prod est partie en vacances, je me suis retrouvée toutes seule avec mon maître de stage, donc lui qui débutait en fait dans l'entreprise, c'est là qu'il m'a laissé, qu'il m'a laissé a fabrication toute seule quoi. Donc quand elle est revenue, et ben ça lui faisait du bien quand même, elle était bien contente que / que je fasse ça toute seule parce que du coup ça la libérait de ça et elle pouvait faire d'autres choses à la place. Mais au début euh / elle voulait pas trop. Ils préféreraient faire eux-mêmes // Et alors aujourd'hui tu / tu te sens / t'es tu te sens prête à travailler ? Mam : /euh / ouais. je sais pas trop // je sais pas (rire)/ non parce que je me dis que j'ai encore du, j'ai encore un an d'étude enfin / d'étude par apprentissage qui m'attend et / et je pense que ça va être peut être là que ça va être déterminant pour moi. / le fait d'être en apprentissage / je pense que c'est là que je vais voir ce que je vau en fait./ Ce que tu vau ? C'est de ce point de vue là que tu te sens pas trop prête ? Tu sais pas trop ce que tu vau ? Mam : Hum (confirme) C'est ça ? / et qu'est-ce qui pourrait faire, qu'est-ce qui selon toi , enfin comment t'imagines, que ça va te montrer ce que tu vau ? A quoi tu Mam : Ben si, si je suis satisfait dans mon travail si / si jamais j'ai des retour assez positifs ou même très positifs de ce que je fais / je pense que ben ça ça va me ça va bien me motiver quoi. Et pis au contraire / si j'ai des retours assez négatifs, ben là je pense que ce sera pas très bon pour moi. Après je sais pas, je sais pas comment je pourrais l'envisager quoi. En fait faut , faut voir quoi. Faut que je vois quoi / comment ça va être sur le tas. Mais le travail, tu aimes ça ? Mam : / Ouais, bosser ouais j'aime ça.// ça ça me, ouais ça me plaît bien.// C'est quelque chose qui est facile, qui est difficile pour toi ?d'une manière générale hein le travail ? (30'30) Mam : Ben après, ben je sais m'adapter donc après enfin ça va tout seul quoi.// Dans n'importe quel domaine, que ce soit la fromagerie ou un petit boulot comme ç à côté. / enfin je me suis toujours, enfin je m'en suis bien sorti et j'ai jamais eu, j'ai jamais eu de retour négatif pour le moment de ce que j'ai fais donc.../ donc pour le moment ça va quoi./ Dans les petits boulots que tu as faits à côté. Quels boulots tu as fait ? Mam : Euh, j'ai travaillé à la Poste en tant que factrice./ Factrice Mam : Euh ça ouais factrice AH ouais ????????/Et là tu avais eu des retours positifs ? Mam : Ben là ouais positifs, parce que à chaque fois on me demandait de revenir euh. Et les facteurs que je remplaçais, enfin les clients étaient, enfin ils ont / en fait voilà, quand euh / quand on remplace un facteur, c'est le client qui va /// qui va donner le retour en fait; C'est pas le facteur en lui même parce que lui enfin si il va certainement voir si jamais y'a eu deux ou trois bêtises de faites. Mais dans ce domaine là c'est plutôt le client en fait qui est satisfait ou non/ du service du facteur. Et c'est comme ça qu'on sait qu'on a bien bossé ou pas quoi. Enfin / j'ai jamais eu de retour négatif. Au contraire, c'était, «quand est-ce qu'on la revoit » machin, enfin //voilà quoi. Bon pour autant ici on te prépare pas à être factrice. Mam : Non pour autant ici ils me préparent pas à être factrice ouais (rire) (...) Tout à l'heure tu m'as dit « j'ai perdu ma motivation », j'ai cru comprendre pour la formation Mam : Hum (confirme) C'est ça ?/ mais le métier en lui même, auquel on vous prépare, il t'intéresse ? Mam : // ben euh oui oui si ça me ça ça me plaît oui. Mais après, enfin, plus spécialisé dans ce que je veux faire en fait. Mon projet d'avoir ma ferme, ça ça / je l'ai pas quitté quoi. Donc toujours avoir ta ferme Mam : Oui oui. Elever des chèvres hein c'est ça ? Mam : Oui Et transformer à la ferme. Mam : Hum, Ça / enfin j'espère vraiment que je pourrais le faire./ Et si tu devais me dire le cœur, comme si je connaissais rien du tout à ce métier là, le cœur de ce métier là pour toi c'est quoi ?// de ce métier de transformation à la ferme.</p>	

		Extrait d'entretien	Commentaires
<p>Représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire (suite)</p>	<p>220409- 3ème entretien (suite)</p>	<p>Mam : Savoir faire. Savoir faire QU'est-ce que c'est le savoir faire ? Mam : Ben après / enfin / ça va être l'apprentissage de / de chacune des fabrications qui existent et euh après c'est euh / mettre beaucoup du sien et euh / aimer ce qu'on fait en fait. Si / ben après je pense que c'est comme dans tous les métiers / si on / se lève en se disant en se disant que / c'est enfin/ ça case les pied d'aller bosser / ben c'est pas c'est que c'est pas un métier qui est fait pour nous quoi. ??? je pense quoi c'est Et tu tu penses que ce métier là il est fait pour toi ? Mam : Ben / moi enfin moi j'ai envie de faire ça et / ben après peut être pas. Si ça se trouve je me plante totalement. / QU'est-ce qui t'attire dans ce métier ? QU'est-ce qui t'intéresse ? Mam : Là euh / je pense aux petites chèvres (rire) enfin à la transformation fermière en fait. C'est / être / un petit producteur quoi / en industrie ça m'intéresse pas, pas du tout quoi. Les grandes entreprises où tout est mécanisé / ou tout es automatisé, enfin / ça m'attire pas vraiment. / au contraire enfin c'est en fait c'est ouais c'est faire soi même les choses en fait. Pas voir recours à des machines. Même si par exemple pour la traite, ben au début, après je sais pas comment comment si mon exploitation un jour je l'aurai, comment ça va évoluer, si ce sera petit ou si ça va petit à petit s'agrandir, mais pas trop non plus je pense./ Pour par exemple pour la traite, à un moment donné si j'ai par exemple j'ai une centaine voire une deux cents chèvre et ben va falloir que j'investisse quoi, dans une machine à traire. Après voilà, ça euh/ ça c'est pas si, c'est pas si grave. Si je fais toujours mon fromage moi même / euh je pense que ça ira. Et // faire dans faire son fromage soi même, euh est-ce qu'il suffit d'être simplement d'exécuter, de faire, de par une recette ou est-ce qu'il y a une part d'intelligence à /...? Mam : Ben c'est Dans ce métier. Mam : Ce qu'on nous apprend en fait ici. C'est pas faire de la recette justement. C'est réfléchir à réfléchir à ce qu'on fait. Pourquoi, par exemple si jamais un fromage, ben il va il va pas être / par exemple à un pH qu'on veut quand on va le démouler ou / ou / quand ou ouais si quand on va démouler, ben c'est c'est cen fait c'est réfléchir à pourquoi c'est pourquoi on n'est pas arrivé à notre objectif en fait. / et plus tard ce sera comme ça aussi, il va falloir qu'on, ça va pas être simplement appliquer des recettes, enfin faire ceci, cela // ça va être / pis ça va être aussi s'adapter en fonction, enfin adapter son process aux matières première ou voilà quoi / Et ce métier là, il est / c'est un métier qui est facile, qui est difficile ? Mam : Euh non je pense que c'est un métier assez difficile. Enfin // c'est pas enfin c'est pas commun déjà et pis, enfin pas commun, je veux dire / c'est pas tout le monde qui veut devenir fromager ou / quand on dit ça, souvent les gens ils nous regardent avec des gros yeux / Ah bon ? Mam : Ouais. Enfin je sais que dans mon / quand j'étais au lycée, quand j'ai dit que je voulais faire ça tout le monde me regardait bizarrement quoi // Après voilà c'est / non je pense que c'est pas quelque chose de commun dans le sens où enfin / on veut devenir paysan en gros c'est ça quoi. Après non ça dépend si on veut travailler, si on veut être producteur ou si on veut travailler dans une entreprise.3619 Et et // t'as tu dis que tout le monde te regarde avec des gros yeux. Toi tu en es fière de ce métier ? Mam : Ben oui parce que c'est quelque chose qui me plaît et euh / enfin ouais / enfin j'aimerais vraiment arriver à // pis même prouver aux autres que j'en suis capable quoi./ Aux autres ? Mam : Enfin, je veux dire / je dis enfin dans mon entourage, tout le monde enfin / tout le monde crois en moi, mais aussi arriver à avoir / à mon objectif ce serait vraiment pour ??? que je suis capable de faire ce que ce que j'ai envie en fait./ parce que c'est quand même pas se lancer dans quelque chose d'assez simple./ monter son, sa boîte, enfin sa petite production, son élevage, il faut avoir, il faut trouver les terres, enfin c'est pas, c'est vraiment pas simple quoi./ En plus nous qui venons de la ville c'est pas top ! Faut tout abandonne, enfin tout abandonner. Enfin faut pas avoir peu de quitter la ville pour aller s'installer à la campagne./ Mam : Et quand tu dis mon entourage / avec qui tu en parle en fait de tout ça ? Ben essentiellement ma famille et puis quelques amis que j'ai. // Et et qu'est-ce que tu leur en dis ? Enfin, et eux qu'est-ce qu'ils t'en disent de ? Mam : Ben / que j'ai beaucoup de courage de vouloir faire ça / que / que justement c'était pas simple, c'est pas, c'est pas quelque chose à prendre à la rigolade quoi. / enfin de se lancer là-dedans, faut pas se dire, ouais je me lance là dedans et en fait du jour au lendemain tout abandonner. Enfin, après c'est si on est motivé ou pas quoi./ Et qu'est-ce qui fait que ça paraît difficile pour toi ce métier là ? //enfin surtout ce projet là. Mam : Ben justement me lancer toute seule. Enfin pas toute seule/ me si oui me lancer / alors que enfin je veux dire dans ma famille, enfin, on est, mes parents sont pas du tout dans ce domaine là. Et c'est vraiment euh / je prends un chemin un peu à part quoi./ mais ma seur c'est pareil, elle est dans un domaine aussi agricole et euh / enfin c'est vraiment, en fait ça a sauté une génération chez nous. / mes grand parents, enfin mon grand ère il était fromager et //et donc Ah ton grand père était fromager ? Mam : Ouais Je me rappela pas tu vois. Mam : Et / et mes parents ben pas du tout / fonctionnaire et pis ouais enfin ils travaillent pas du tout dans ce domaine là, agricole quoi. Ton grand père était fromager dans une ? Mam : ?non? Ben alors là je sais pas. Une coop. TU sais pas. Mam : Parce que il me semble que c'était un petit truc // Et // j'ai mangé ma question / donc tu tu me disais ça paraît difficile ce projet // mais le la transformation en elle même et le métier de transfo enfin de de fromager, c'est un métier qui est difficile ça ? Mam : / ben quand on a les bases non je pense pas // je pense que non c'est / enfin après c'est sûr il va y avoir la difficulté physique, tout dépend aussi dans quelle voie on se lance dans la fromagerie./ dans quel type de fromage on va faire en fait. / mais mais voi si jamais enfin pour la chèvre c'est essentiellement tout ce qui est fromage frais, ça peut être les yaourt aussi enfin / c'est pas c'est pas très difficile en fait comme comme boulot/ mais euh par exemple ceux qui veulent ceux qui veulent se lancer dans tout ce qui (fromage 1), pâtes pressées cuites, non cuites, c'est quand même, c'est quand même assez dur quoi. Faut être assez fort physiquement. (40'06) Physiquement. Mam : Mais de toute façon, même dans les, comment ? / dans les demande de, dans les recrutements pour nos stages, / c'était / on avait deux ou trois demandes, justement c'était pour faire du (fromage 1) ou du (nom d'une PPC) aussi il me semble, et ils précisaient qu'ils voulaient pas de fille en fait. Parce qu'il faut, faut être quand même assez musclé, assez coteau et .../donc voilà (...) Un moment important.// Et et y'a des gens que toi tu considères comme un peu des symboles, des modèles de de professionnels ? Enfin auxquels tu voudrais ressembler plus tard ? Mam : Euh / enfin / non je pense pas ???/ Dans ceux que tu connais ya personne qui te ... ?/ Mam :????? Des gens que tu admires pour ce qu'ils font, ce qu'ils ce qu'ils connaissent, ce qu'ils ? Dans les domaines qui t'intéresse je veux dire. Mam : Non parce que j'en côtoie pas / enfin / à part le lycée je connais personne dans ce domaine là. Et ici au lycée, il y a des gens que tu admires ? Mam : Non pas / non pas spécialement. // ben si certains pour leur / quand même ils ont beaucoup de connaissances tout ça mais / enfin / moi je pense que ça m'intéresserai pas d'en savoir autant /// enfin y'a des fois c'est un peu / un peu tiré par les cheveux?/ Y'a des fois. Quand ? Mam : Ben y'a certaines, certaines, comment, certaines choses qu'on nous apprend que enfin je trouve, je trouve ça sert pas forcément à grand chose. Après c'est, c'est beaucoup du domaine de la réflexion donc / c'est après c'est ça peut être très utile pour gérer une fabrication, justement pour savoir ce qui n'a pas été, enfin savoir remonter les étapes et trouver le truc qui a fait que ça / que ça a pas marché quoi. Alors à quoi tu fais référence ou à qui quand tu dis Mam : A monsieur (nom du prof de TFG 1) // enfin il sait vraiment beaucoup de choses, c'est sûr c'est / enfin c'est impressionnant quand même / mais euh // mais des fois je trouve, enfin ça sert pas forcément à grand chose / enfin moi ça m'apporte pas / ça m'apporte pas grand chose / Toi tu vois pas ce que ça peut t'apporter quand tu seras dans ta / ta / ta petite Mam : Hum (confirme) entreprise à transformer.// Mam : Ben là, à l'instant t, non je vois pas forcément non. Mais peut être que plus tard, si ça me servira.// Et et c'est pas un peu / enfin / y'a y'a quelque chose qui me surprend, c'est que tu me dis « je vois pas à quoi ça peut me servir » et puis d'un autre côté tu me dis ça servirait quand on a Mam : non mais peut être un problème à Mam : peut être que ça pourrait servir. Enfin je veux dire, si ça se trouve en y repen / enfin en y repensant, c'est un peu / mais / ben pour moi là pour l'instant je trouve que ça nous sert à rien. Mais si ça si ça se trouve peut être que ça, ça servira à quelque chose plus tard. Enfin je sais pas mais / (...) Mam : / ben le métier que je veux faire c'est quand enfin c'est quand même essentiellement le métier de fromager donc c'est ce à quoi on nous prépare quand même. / donc euh ben c'est la formation qui vraiment ben m'aura appris./ Et y'a y'a quelqu'un ou y'a un moment ou des moments où / particulièrement tu as le sentiment que tu as / d'avoir appris justement ça, ce cœur du du métier que tu veux faire ? Mam : / Ben euh // ben les cours de les cours appliqués en fait. Tout ce qui est technologie fromagère, ça c'est vraiment / c'est l'essentiel en fait de / de ce que doit savoir un fromager.// les connaissances sur chaque / après on étudie chaque paramètre en détail donc /// après ça dépend si on est simple fromager qui applique des recettes comme en entreprise enfin dans les grandes industries je pense. Où tout est automatisé, on a pas vraiment forcément à réfléchir quoi. / euh // alors que si jamais on veut devenir un producteur fermier euh / enfin c'est / c'est très utile quoi./ Ben peut être qu'en industrie aussi, je sais pas. Enfin après je suis jamais allé / j'ai j'y ai jamais réfléchis quoi./ (rire)//</p>	

Annexe A.4.II.4.

Le cas de Chd

Quand l'itinéraire de toute une vie fait obstacle à la mobilisation

0. Monographie de Chd

Ce que Chd me rapporte de son itinéraire débute lors de son enfance et contribue à la représentation qu'elle se fait des emplois visés par le BTS et à son rapport aux situations de formation qu'elle rencontre durant sa formation de BTS.

Le but de son activité est d'éviter les situations professionnelles connues par ses parents en production industrielle. Ses sous-buts évoluent au gré des situations qui font intérêt ou non pour elle.

L'itinéraire de toute sa vie ne trouve pas à se réaliser dans les situations qu'elle rencontre et ne se concrétise pas dans un but professionnel précis pour son activité. D'autant que le dispositif et ses situations entretiennent un certain flou sur les emplois visés et renforce la représentation initiale que Chd s'en faisait.

Le but de son activité se centre alors sur le domaine scolaire. Il maintient l'activité de Chd dans une soumission à la logique des situations et des tâches scolaires.

0.1. *L'itinéraire de Chd : ne pas devenir ouvrier en production comme ses parents*

Les parents de Chd sont ouvriers dans l'industrie. De son enfance, elle garde le souvenir de leurs horaires décalés, peu pratiques pour s'occuper des enfants, de leur fatigue le week-end, qui les amenaient à dormir les après-midis. Elle se rappelle de leurs moyens financiers peu élevés, « *la galère* » au niveau de l'argent. Enfin, elle insiste à de nombreuses reprises sur l'absence d'intérêt de leur travail et leur manque d'envie d'y retourner à la fin du week-end.

Tout au long de nos différents échanges, elle reviendra souvent sur ces souvenirs qui l'amènent à surtout ne pas vouloir travailler dans l'industrie comme eux.

0.1.1. De médecine au BTS IAA : un intérêt pour la microbiologie et un parcours scolaire contrarié par des résultats scolaires moyens

Chd a envie de faire des études de médecine « *depuis toute petite* », ce qu'elle relie à un intérêt pour la biologie.

En fin de troisième, elle effectue un stage chez un vétérinaire qu'elle trouve très intéressant et où elle apprend beaucoup de choses. Ses résultats scolaires au collège lui permettent d'intégrer une seconde générale.

Mais malgré son intérêt pour toutes les matières scientifiques et les mathématiques et des résultats satisfaisants (12 de moyenne), quelques enseignants s'opposent à son passage en filière scientifique, voie scolaire qui lui donnerait accès à des études de médecine. Chd décide donc de redoubler pour tenter d'obtenir de meilleurs résultats. Mais après quelques mois, ses résultats n'étant pas meilleurs, elle abandonne l'idée de faire la filière S, et du même coup son but de faire des études de médecine.

Elle cherche alors une nouvelle orientation et se renseigne au CIO, sur Internet, dans des revues sur l'orientation. Mais c'est dans son lycée qu'elle finit par découvrir le baccalauréat Science et Technique de Laboratoire qui pourrait l'intéresser : « *Tout ce qui est technique de laboratoire, la microbiologie, la biochimie, je connaissais pas, mais vu ce qu'il y en avait d'écrit ça me plaisait.* ».

Les deux années qui suivent restent un très bon souvenir pour elle. Elle retient la bonne ambiance de classe dans laquelle les élèves s'entraident, de « bons profs » qui font aimer leur matière (comme la physique). Le contenu de la formation lui plaît, en particulier les travaux pratiques de microbiologie. Cela l'amène à vouloir absolument faire un DUT de génie biologique.

Après un stress important, elle obtient le bac malgré des résultats qu'elle qualifie de moyens.

Elle intègre la première année de DUT, dans un IUT situé à plus de 100 km du domicile familial. Elle y retrouve une bonne ambiance, en particulier durant les travaux pratiques, avec une entraide entre les élèves, malgré la

compétition qu'il y a entre eux pour intégrer les meilleures options.

Elle confirme son intérêt pour la microbiologie, surtout la microbiologie alimentaire, et apprécie tous les travaux pratiques. De là naît son envie de travailler dans les laboratoires d'analyse. Par contre, elle n'apprécie pas la physiologie et la biologie, disciplines dans lesquelles il y a trop de savoirs à apprendre par cœur en très peu de temps, savoirs qu'elle ne parvient pas à assimiler.

Lors d'échanges avec les étudiants de deuxième année, elle apprend qu'il n'y a pas autant de microbiologie qu'elle le souhaiterait dans l'option analyses biologiques qui correspond à son but de travailler en laboratoire. Cela combiné à son intérêt pour la microbiologie alimentaire et des résultats moyens, l'amène alors à choisir la « pré-option » Industries alimentaires et biotechnologie en fin de première année (pré-option la moins demandée). Elle y découvre l'industrie alimentaire et certaines « matières » (nutrition, génie industriel). Mais malgré la nouveauté qui en fait l'intérêt, elle dit qu'elle ne travaille pas. Ses résultats ne sont pas bons et elle ne parvient pas à intégrer la deuxième année de DUT.

Une de ses copines lui parle du BTS Anabiotech en alternance, formation qu'elle même suit. Comme son contenu se rapproche de ce que Chd a fait en Bac STL et correspond à son but de travailler en laboratoire, elle décide de s'orienter vers cette formation.

Les inscriptions pour le BTS étant closes, elle obtient un rendez vous avec le responsable de la formation dans un établissement situé à proximité de la ville dans laquelle elle réalise son DUT. Celui-ci lui indique des adresses de laboratoires susceptibles de l'accueillir en apprentissage. Mais, malgré ses recherches, elle ne trouve pas d'entreprise d'accueil.

Quand septembre arrive, elle n'a toujours pas de formation. Ne souhaitant pas aller « en fac », elle rappelle le responsable du BTS Anabiotech qui lui indique qu'il reste quelques places en BTS Industries alimentaires. Après un rendez-vous avec la directrice de l'établissement, elle intègre cette formation. Elle est soulagée d'avoir trouvé une formation, même si elle est déçue de ne pas avoir pu faire ce qu'elle envisageait.

0.1.2. Une première année sans passion mais avec de bons résultats scolaires

A son arrivée, le retour dans un lycée lui fait une « impression bizarre ». Mais elle apprécie d'intégrer une classe de taille réduite (14 étudiants).

Elle n'a aucune idée concernant la formation qu'elle va suivre. Dans le questionnaire que je lui adresse à la rentrée, elle réaffirme son intérêt pour la microbiologie, la biochimie, tous les travaux pratiques, le stage et l'anglais. A l'inverse, elle se dit « pas intéressée » par l'automatisme, la physique, le français, l'économie-gestion et l'Education socioculturelle.

Par la suite, à plusieurs reprises, elle me fait comprendre que la formation ne l'intéresse pas vraiment, même si l'agro-alimentaire l'intéresse : « *la formation me plaît pas mais c'est qu'un diplôme* » (fév. 2008 – lors d'un TPGA) ; « *Ça va, y'a pire. Ça me plaît. (...) c'est pas non plus que ça me plaît beaucoup mais ça me plaît* » (mi-mars 2008).

Elle reste intéressée par les matières correspondant à ce qu'elle veut faire (microbiologie, biochimie), en particulier les travaux pratiques qui « *permettent de mieux comprendre le cours* ». Elle découvre aussi certaines matières, qui l'intéresse du fait de leur nouveauté (génie alimentaire), ou parce qu'elles vont plus loin que ce qu'elle a fait à l'IUT (génie industriel). De manière paradoxale, ce sont des matières très tournées vers l'industrie. Toutefois, elle est très rebutée par les travaux pratiques de génie alimentaire car ils correspondent à la finalité « production » de la formation et qu'elle n'est « *pas à l'aise avec les machines* » : elle a peur de les casser. D'autant que de son point de vue, l'enseignant les « *balance devant des machines qu'ils ne connaissent pas* » et qu'il faut courir après lui tout au long de la séance. Dès les premiers travaux pratiques de génie alimentaire, elle participe à la fabrication, mais reste en retrait et part volontiers au laboratoire réaliser les analyses en cours de fabrication.

Cette première année lui paraît facile parce qu'elle a déjà vu à l'IUT pas mal des contenus qui sont abordés en BTS. Elle obtient de bons résultats scolaires, même si sa moyenne baisse un peu au deuxième semestre (de 13,7 à 13,2). Il n'y a qu'en physique et en français que ses résultats sont inférieurs à la moyenne.

Elle trouve l'ambiance entre les étudiants de la classe « bizarre » : « *on se parle pas, on s'aide pas* ». En fin de première année, elle ressent une tension qui devient très forte : avec d'autres étudiants (ceux qui ont de bons résultats), elle reproche à certains de ne rien faire, de les « embêter » (perturber le cours) et de tricher lors des évaluations ce qui leur permet d'obtenir de bons résultats. Elle ressent avec difficulté cette tension entre groupes qui rejaillit quand elle rentre chez elle (je « m'énerve après tout le monde »).

Pour Chd, la formation du BTS est un moyen pour obtenir le diplôme et pouvoir continuer les études. Ce qui maintient son engagement dans cette formation, c'est :

- qu'elle lui permettra de poursuivre ses études et donc de s'orienter vers un secteur qui lui plaira davantage,
- qu'elle pourra travailler en laboratoire et pas obligatoirement en production.

Au cours de l'année, elle cherche un stage dans un laboratoire. Elle l'envisage le stage comme un moyen de découvrir le travail vers lequel elle souhaite s'orienter. Elle souhaite faire ce stage dans un laboratoire de recherche, si possible en microbiologie et dans la ville où elle réalise son BTS. Elle fait aussi des demandes autour de cette ville « en industrie, même si ça ne [l']intéresse pas ». Après de nombreuses réponses négatives, elle trouve un stage dans le laboratoire d'une grande entreprise située près de chez ses parents, dont elle sait « que ça a à voir avec les céréales ». Elle a une idée vague de son thème d'étude (mycotoxine ou qualité).

0.1.3. Un stage « d'ouvrière en laboratoire » qui transforme ses buts

Au début du mois de juin, elle intègre le laboratoire d'analyses physico-chimiques d'une entreprise du secteur agricole (production de céréales) situé à proximité du domicile familial.

Chd prend en charge l'équivalent du poste d'une des techniciennes dans l'optique du remplacement de celles-ci durant les vacances d'été. Après que les techniciennes lui aient expliqué les tâches, elle les réalise seule. De son point de vue, elles ne présentent aucune difficulté particulière, d'autant qu'elle a appris certaines des techniques d'analyse utilisées au cours de la première année de BTS. Elle décrit une « ambiance sympathique » car les techniciennes sont jeunes. Sa maître de stage confirme qu'elle gère « *très bien son travail, comme une technicienne de labo embauchée depuis 2 mois.* » et qu'elle est bien intégrée dans l'équipe.

Son thème d'étude porte sur le suivi de la teneur en mycotoxine de la récolte de blé de l'année en cours. Il s'appuie sur des analyses régulières d'échantillons qu'elle reçoit des silos de stockage. Pour son rapport de stage, elle mobilise des ouvrages sur les techniques d'analyse, un rapport d'un stage précédent et réalise des recherches sur Internet. Elle dispose du temps nécessaire pour le rédiger au cours de sa période de stage.

Chd a le sentiment d'apprendre beaucoup de choses :

- sur la culture des céréales, à laquelle elle ne connaissait rien,
- sur certaines méthodes d'analyse de la qualité de l'orge qu'elle ne connaissait pas.

Elle pense cependant que cela ne lui servira pas en deuxième année de BTS. Elle apprend surtout à organiser ses manipulations pour gagner du temps.

Elle ajoute qu'elle s'ennuie parfois du fait du côté répétitif du travail et du manque de travail à certains moments :

« Parce que sinon je prends mon temps, parce que des fois on n'a pas grand chose à faire. (...) L'après-midi on fait pas grand chose. Je pensais qu'on allait travailler tout le temps. (Tu t'es ennuyée ?) Des fois oui. Des fois on est 3 ou 4 à rien faire. Des fois on manque de travail. ».

Cela transforme son regard sur le travail de technicienne de laboratoire et l'amène à revoir la suite de son itinéraire tant sur le plan scolaire que professionnel :

« Je ne veux pas bosser directement après le BTS. Ce stage m'a fait comprendre qu'il fallait que je continue mes études et pas que je m'arrête. Là c'est bien mais pour 3 mois. C'est intéressant mais je ferai pas ça tout le temps, car à la fin c'est répétitif, tous les jours faire les mêmes choses. Y'a rien qui varie. Il y a quelques analyses à faire et pas assez. ».

A ce moment là, elle veut poursuivre ses études plus longtemps que prévu, au minimum en licence professionnelle, et si elle le peut en école d'ingénieur :

« Ecole d'ingénieur, dans l'agroalimentaire, mais il faut que j'en parle à Monsieur (prof principal), parce que je sais pas si je peux y arriver. (Tu as eu de bons résultats cette année ?) Oui, mais j'ai fait une année d'IUT, j'ai pas réussi donc. (Ce n'est pas lié que à tes résultats) oui. Y'a un peu de ça aussi. ».

Elle hésite entre une orientation vers :

- la microbiologie dans laquelle elle n'est pas sûre d'être acceptée étant donné la spécialité du BTS,
- la qualité dont elle ne sait pas trop ce qu'elle recouvre tant sur le plan de la formation que sur le plan professionnel bien qu'elle en ait abordé certains aspects en cours de BTS ou encore l'agro-alimentaire.

0.1.4. Une deuxième année sans véritable intérêt

Elle trouve la deuxième année plus difficile du fait :

- des nombreux travaux pratiques (et des comptes rendus correspondants),
- des projets à conduire (PIC, MIL, projet sportif) qui lui laissent moins de temps pour « réviser »
- et surtout parce qu'il n'y a plus grand chose qu'elle a déjà vu lors de son année à l'IUT.

Il n'y a pas d'enseignement dans lequel elle a particulièrement envie de s'y mettre, mais « ça va ».

Elle trouve « rigolo » de fabriquer des produits lors des travaux pratiques de génie alimentaire, d'autant que les enseignants sont plus disponibles. Mais, elle ne se sent toujours pas à l'aise avec les machines, d'autant moins qu'elle a le sentiment que les enseignants ne leur font pas confiance et qu'elle ne réalise pas les fabrications un nombre de fois suffisant pour les maîtriser dans la perspective de l'EPI. Elle trouve les tâches répétitives, comme lors de la semaine de stage réalisée dans l'exploitation technologique. Cela finit par l'ennuyer et lui confirme qu'elle ne veut pas travailler en production :

« Ce que je sais c'est que je veux pas travailler en production, mais c'est pas ça qui m'intéresse. C'est intéressant mais je ferai pas ça tout le temps. La semaine à la halle, faire une semaine de confiture, c'est chiant, c'est toujours la même chose. ».

D'autant que lors du stage à l'exploitation technologique, elle a l'impression de venir pour ne rien faire (il y a de longs temps d'attente).

Dans les autres enseignements, elle est toujours intéressée par la biochimie et la microbiologie - « malgré la prof qui lit son cours ». Elle s'intéresse à la physique parce qu'elle commence à comprendre. Par contre, le français et l'éducation socioculturelle ne l'intéressent pas : « ça sert à rien ». Elle regrette qu'il n'y ait pas assez d'anglais, ce qui la conduit à avoir un niveau « mauvais » qui peut être handicapant pour les recrutements en école d'ingénieur où les entretiens se déroulent parfois en anglais.

Elle apprécie le projet d'initiative et de communication (PIC), même si cela lui prend beaucoup de temps « qu'on avait pas forcément ». Elle y conçoit une séance d'animation sur la pollution auprès d'élèves de CP. Elle apprend beaucoup de choses sur ce thème qui l'intéresse. Elle est satisfaite d'avoir mené le projet jusqu'au bout et a l'impression d'avoir réussi son projet parce que leur enseignante est « contente » d'eux lors de la soutenance orale. Mais elle regrette d'avoir mené le projet presque seule et de n'avoir pas réussi à travailler davantage avec les autres étudiants de son groupe (ceux-ci ont pris en charge le projet MIL dans lequel elle s'est peu investie).

Elle obtient des résultats « satisfaisants » (conseil de classe), même s'ils baissent un peu au dernier semestre (moyenne de 12,1), comme en microbiologie, biochimie, génie alimentaire et anglais. Elle obtient les « encouragements » du conseil de classe qui souligne en fin de formation que Chd est « une élève sérieuse » et qui à « fait des progrès tout au long de la formation, même si elle doit prendre conscience de ses capacités ».

Chd souligne aussi que l'ambiance de la classe est meilleure cette année et qu'il y a davantage d'entraide.

0.1.5. Un but tendu vers une poursuite d'études longues pour ne pas exercer un travail routinier comme ses parents

A l'issue de son BTS, Chd échafaude plusieurs scénarios, tous orientés vers une poursuite d'étude au-delà d'un diplôme de niveau bac+3.

En effet, alors qu'elle pensait arrêter après le BTS ou une licence professionnelle, le stage lui a montré qu'avec un tel diplôme, le travail en laboratoire la « barrait » car il était routinier. Or, elle veut surtout ne pas d'un travail routinier tel que celui de ses parents, où « tous les dimanches soirs, on n'a pas envie d'aller », où on ne va travailler que pour être payé et pouvoir vivre.

Ce qu'elle souhaite faire reste vague et une licence professionnelle l'obligerait à choisir le secteur ou le type de fonction dans lesquels elle devrait travailler. Cela la motive pour s'engager vers des études plus longues. Le scénario qui a sa préférence consiste à suivre une classe préparatoire aux grandes écoles pour intégrer une école d'ingénieur. Au cours de la deuxième année, Chd s'est trouvée engagée dans un programme développé par le Ministère de l'agriculture - « Passeport pour le sup » - dans lequel certains élèves de BTS sont mis en relation avec un parrain, professionnel chargé de les accompagner vers une poursuite d'étude après le BTS. Des échanges avec son parrain – ingénieur d'une école du ministère de l'agriculture qui travaille dans une entreprise du secteur de l'environnement - la renforcent dans son envie de faire une école d'ingénieur ou un Master. Cette rencontre, associée à l'intérêt qu'elle a ressenti pour la thématique de la pollution abordée au cours de son PIC, l'amènent à envisager de travailler dans le secteur de l'environnement. C'est un domaine où il y a des débouchés. Elle ne

rejette pas pour autant toute idée de travailler dans l'agro-alimentaire.

Au cas où elle ne réussirait pas à intégrer cette classe préparatoire ou échouerait au concours d'entrée dans les écoles, elle envisage comme solution de replis, de passer par une licence professionnelle (peut être en « qualité et sécurité des aliments ») pour rejoindre ensuite un Master professionnel. Enfin, si elle n'est admise nulle part, elle partira travailler une année à l'étranger pour améliorer son anglais avant de revenir postuler pour ces différentes formations.

Chd obtient son BTS avec une moyenne de 11,7 et une note de 11 à l'épreuve pratique interdisciplinaire (EPI) et de 12 à l'épreuve terminale 1 (expression française et culture socioéconomique).

0.2. La constitution des buts et les tensions dans l'activité : un but constant de l'activité et des sous-but qui s'adaptent au fil des contraintes et opportunités ouvertes par les situations rencontrées

Cette monographie de Chd et le schéma de son itinéraire présenté en annexe A5III montrent l'instabilité de ses buts professionnels. Elle montre que la totalité des buts qui se constituent sur le plan scolaire et professionnel sont subordonnés à un but majeur de son activité, ne pas être comme ses parents : « *Oui j'ai la volonté pour continuer [mes études] ça c'est sûr. Je veux pas être comme mes parents.* ». De fait, ce n'est pas tant de ne pas être comme ses parents qui « *n'ont pas eu le choix* » qui constitue le but de Chd, que de ne pas vivre des situations professionnelles telles que ses parents les ont vécues, avec leurs incidences extra-professionnelles telles que Chd les a ressenties.

Les caractéristiques des situations rencontrées et des personnes qui y prennent part, jouent alors un rôle important dans l'orientation que prennent les sous-buts de Chd.

0.2.1. Constitution des buts : Des buts scolaires et professionnels fondés sur le ressenti négatif dans certaines situations de son enfance

Le plus ancien but que Chd m'énonce, elle le fait remonter à son enfance : elle voulait faire médecine. Ce but n'est pas exprimé en termes professionnels mais en termes de filière de formation : « *faire médecine* ». Elle n'est pas en mesure d'expliquer ce qui l'intéresse dans cette orientation professionnelle. En termes de contenu, cela se résume à un intérêt pour la biologie et les sciences en général. Cela m'incite à penser que c'est davantage le prestige de la profession, du diplôme de médecin, que ce que recouvre la profession de médecin qui intéresse Chd.

Ce but est stable jusqu'en seconde. Cette stabilité se traduit, malgré des résultats scolaires satisfaisants, par le choix d'un redoublement en seconde pour pouvoir accéder à la filière scientifique incontournable pour entrer dans la formation de médecine. Mais ces résultats qui ne progressent pas la contraignent à abandonner ce but au cours de sa deuxième année en seconde.

Cela l'oblige à trouver un autre but sur le plan scolaire, qui soit cohérent avec le but de son activité. Celui-ci s'ébauche à partir de ce qu'elle lit dans les brochures d'orientation à propos de la filière Science et technique de laboratoire (STL) : « *je connaissais pas mais vu ce qu'il y en avait d'écrit ça me plaisait.* ». La formation de STL lui plaît tant par les disciplines travaillées (microbiologie, biochimie...) que concernant les travaux pratiques, en particulier les travaux pratiques de microbiologie : « *J'aimais bien la microbio. Je sais pas pourquoi j'ai accroché mais je trouve ça bien, j'ai toujours bien aimé depuis la première. Les TP se passaient très bien.* »

C'est à partir de cette formation, en particulier de l'intérêt qu'elle ressent pour ce qu'elle réalise en travaux pratiques de microbiologie que se constitue l'objectif de travailler en laboratoire. Le caractère nouveau des contenus abordés et des tâches réalisées en travaux pratiques vient contribuer à l'idée que les emplois de techniciens de laboratoire sont intéressants. J'ajoute que dans la formation du bac STL, les tâches varient d'une séance de travaux pratiques à l'autre : ce ne sont pas les mêmes micro-organismes qui sont recherchés, et/ou pas les mêmes techniques d'analyses qui sont utilisés, et/ou pas les mêmes produits alimentaires qui sont analysés. Je pense que cela contribue à constituer chez Chd une représentation des emplois de techniciens en laboratoire qui ne sont pas routinier et répétitif. Cela est en accord avec le but de son activité, d'autant que ces emplois ne se situent pas en production. Ce but professionnel va donc se stabiliser jusqu'à son stage de fin de première année de BTS, année au cours de laquelle elle me dira « *Et travailler en labo je suis sûr, je le sens que c'est ce qui me correspond* », ceci alors même qu'elle avoue n'avoir qu'une idée assez floue de ce que recouvre ces emplois. Il va orienter le choix qu'elle fait sur le plan scolaire.

L'accès à de tels emplois est en effet conditionné par l'obtention d'un diplôme de niveau Bac+2, ce qui oriente ses sous-buts vers l'obtention du bac et la poursuite d'étude en DUT de génie biologique. D'autant que le statut de technicien supérieur (correspondant au diplôme du DUT) l'éloigne de celui d'ouvrier.

Mais une première tension réapparaît lors de cette première année d'IUT. L'option qui conduit vers les emplois visés par Chd est l'option Analyse Biologique et Biochimique (ABB). Or c'est l'option la plus demandée et cela implique des résultats scolaires d'un bon niveau que Chd n'obtient pas, en particulier parce qu'elle ne parvient pas à assimiler en aussi peu de temps (« apprendre par cœur ») la masse de connaissances importante exigée dans

certain enseignements. Son but restant le même, elle tente de trouver une porte de sortie à travers l'option qui lui est accessible – Industrie Alimentaire et Biotechnologie (IAB) – : d'une part elle se dit que ça a à voir avec la microbiologie alimentaire ; d'autre part, elle évoque le fait qu'il n'y a pas tant de microbiologie que cela dans l'option ABB sur la base de discussions avec des étudiants de deuxième année (dans les faits il y a 92h de microbiologie orientée vers l'analyse en ABB contre 51h en IAB).¹ Mais quand elle me parle de cette pré-option, elle ne décrit pas de situation de formation en microbiologie alimentaire, mais de situation de formation en génie industriel et de nutrition : « *(Et alors après tu m'as dit bon c'est quand même intéressant, alors à quel moment tu t'es dit finalement c'est intéressant l'agroalimentaire ?) ... Ouais en pré-options. Ce qu'on faisait c'était intéressant. Enfin je suis plutôt ouvert d'esprit, donc tout ce qui est nouveau pour moi c'est intéressant. Après faut continuer, enfin faut creuser pour savoir si ça nous est réellement moins. Mais ce qu'on faisait à l'IUT, c'était intéressant. On faisait de la mécanique des fluides, c'était marrant, avec des gros tuyaux, et plein d'eau. Non mais si c'est vrai. Et puis les cours. On fait de la nutrition ça peut être enfin c'est aussi intéressant. Bien se nourrir.* ». Même si la nouveauté de ces enseignements en fait l'intérêt, cela ne correspond pas à ce qu'elle vise dans ses buts en terme professionnel – travailler en laboratoire – et en termes de formation – faire de la microbiologie alimentaire. Je pense que c'est ce qui explique son désengagement de la formation pour trouver une autre voie pour atteindre son but : même si elle va au bout de cette première année, elle ne fait rien pour passer en deuxième année (elle arrête de travailler).

Cette autre voie, elle la découvre auprès d'une amie à elle qui suit un BTS Anabiotech en alternance dans un lycée situé dans la ville où Chd réalise son DUT : « *j'ai une copine qui était en Anabiotech en alternance et ça m'intéressait. Ça se rapproche beaucoup de STL et comme STL m'a plu.* ». Mais cela implique de trouver une entreprise pour obtenir un contrat en alternance. Dès lors, la tension devient de plus en plus forte à mesure que l'échéance de la rentrée approche et qu'elle n'a pas trouvé le contrat d'alternance qui lui permettra d'intégrer ce BTS.

La déception est importante lorsqu'elle se trouve dans l'obligation de s'orienter vers un BTS IAA, d'autant plus que la finalité de celui-ci est perçue par Chd comme les emplois dans la production. Toutefois, même si le contenu de formation l'intéresse moins, elle se saisit de la possibilité que laisse le BTS IAA de s'orienter vers des emplois en laboratoire d'analyse qui lui permettrait de réaliser son but professionnel : « *puis c'est ce qui me motive, de continuer et en fin de compte de pas aller en production mais plus dans les labos, même avec un BTS IAA donc production.* ». Elle se détache alors de l'objectif professionnel de ce BTS en se disant que : d'une part ce diplôme lui donnera le statut de technicien supérieur voire de continuer encore ses études (ce qui correspond à sa volonté de ne pas rester au niveau des emplois d'ouvrier) ; d'autre part, il ne l'empêche pas de travailler en laboratoire.

La tension dans son activité entre son but et les situations qu'elle rencontre se manifeste en particulier lors des travaux pratiques de génie alimentaire durant lesquels elle participe à une fabrication à petite échelle. En première année, comme en deuxième année, elle me répétera à de nombreuses reprises son malaise : « *Pour la production je suis pas du tout à l'aise avec les machines. Je sais pas quoi faire. En TP c'est affreux.* ». Ce malaise est renforcé par le fait que les travaux pratiques de génie alimentaire ne se déroulent pas toujours bien ce qui alimente son ressenti négatif vis à vis des situations de production alimentaire.

Malgré cela, elle retrouve dans les situations d'enseignements, des contenus qui l'intéressent (microbiologie, biochimie) et en découvre d'autres (génie alimentaire, génie industriel) que la nouveauté rend intéressants. Ce n'est donc pas l'objet de connaissance « transformation industriel alimentaire » qui la rebute. C'est davantage la perspective de travailler « toute sa vie » en production et des conditions de travail qui y sont liées : « *Je sais pas trop je sais pas comment l'expliquer mais [la production] ça m'attire pas plus que ça. C'est intéressant mais je ferais pas ça toute ma vie. Je suis pas à l'aise, avec les machines, tout, à la halle quoi.* ».

La recherche du stage s'inscrit dans la perspective professionnelle de Chd : elle veut aller en laboratoire. Sa préférence irait vers un laboratoire de recherche, mais face aux difficultés qu'elle rencontre pour trouver une entreprise d'accueil, elle accepte un stage en laboratoire de qualité. Je note au passage que Chd était prête à accepter un stage en production dans la ville où elle réalise ses études, même si ça ne l'intéressait pas. Je n'ai pas d'explication sur ce souhait (fort) de rester dans cette ville (est-ce en lien avec une volonté de ne pas aller chez ses parents?).

Ce stage révèle à Chd la vraie nature des tâches dédiées aux techniciens de laboratoire, leur caractère peu compliqué et routinier ce qui va à l'encontre de ce qu'elle souhaite. D'autant que, si elle est satisfaite d'avoir appris des choses nouvelles (ici la culture du blé, ou certaines des techniques d'analyse...), elle ne manifeste aucun intérêt particulier pour son thème d'étude. Cela remet en cause l'itinéraire qui s'était ébauché (poursuite d'étude courte et travail en laboratoire). Trouver un emploi qui remplisse les caractéristiques qu'elle recherche impose dès lors à Chd de poursuivre ses études pour obtenir un diplôme au-delà du niveau licence, si possible un diplôme d'ingénieur. Mais ce but entre en tension avec le jugement qu'elle porte sur ses capacités à faire face aux situations de formation qui conduisent au diplôme d'ingénieur au regard de son redoublement de seconde, du fait qu'elle n'a pas suivi la filière S et qu'elle a échoué en première année d'IUT, au regard de ses résultats scolaires en BTS : « *Ecole d'ingénieur, dans l'agroalimentaire, mais il faut que j'en parle à Monsieur (prof principal), parce que je sais pas si je peux y arriver. (Tu as eu de bons résultats cette année ?) Oui, mais j'ai fait une année d'IUT, j'ai pas réussi donc.* ».

¹ Source : Programme pédagogique national du DUT Génie biologique – arrêté du 24 juillet 2008.

Sur le plan des études, elle n'est pas sûre d'avoir les capacités pour réussir en classe préparatoire et puis en école d'ingénieur. Elle le relie à son échec pour entrée en 1ère S, puis son échec à l'IUT. En particulier, elle ne sait pas si elle aura le niveau en mathématiques car elle n'a pas suivi un bac S. Par contre, elle se sent capable de poursuivre ses études en Licence professionnelle puis en Master.

Chd juge la deuxième année plus difficile que la première. Ses sous-buts d'obtenir le diplôme pour continuer ses études en intégrant une classe préparatoire une école d'ingénieur, sous tendu par le but de « *ne surtout pas faire comme ses parents* », structure alors ses actions en deuxième année et certaines de ses remarques sur la formation : les moments importants sont les CCF qu'il ne faut pas rater ; le regret n'avoir pas pu répéter un plus grand nombre de fois les travaux pratiques de génie alimentaire en vue de la préparation à l'EPI ; un niveau en anglais insuffisant pour passer les entretiens d'entrée dans les écoles d'ingénieurs.

Sa représentation des formations d'ingénieur (en terme de contenu) reste très vague: « *y'a un peu de tout. Non il y a des options sympas. Il y a de l'agro, il y a de l'environnement, de la nutrition il me semble.* ». Celle des emplois d'ingénieur (tâches, conditions...) n'est guère plus développée, parce qu'elle n'a pas côtoyé d'ingénieur lors de son stage (ou d'autres expériences). Ingénieur « c'est vaste ». Les emplois accessibles sont vastes et peuvent ne pas correspondre à la formation suivie. On a « des responsabilités » (pas toujours quelqu'un qui vérifie derrière soi). On « *travaille sur des choses importantes* », « *des projets à mener* », on « *travaille avec plusieurs personnes* », on a « *des problématiques* » qu'il faut « *régler* », ce qui implique de réfléchir. En plus on peut être amené à voyager. Ce sont des emplois qui prennent du temps (ce qui n'est pas un problème tant qu'on n'a pas de famille et qu'on est jeune). On peut changer d'emploi facilement et découvrir de nouvelle chose. Dans les deux cas, elle s'appuie sur les échanges qu'elle a eu avec son tuteur dans le cadre d'opération « *passerport pour le sup* » et sa lecture de la plaquette de l'école d'ingénieur dans laquelle celui-ci a été « formé. L'idée qu'elle s'en fait lui permet de lever les principales sources de tension possibles : ne pas avoir un travail routinier ; pouvoir changer d'emploi au cours de sa vie ; avoir des responsabilités... Autant de composantes à l'opposée du travail de ses parents qui peuvent rendre le travail « intéressant » pour elle.

Le secteur professionnel vers lequel elle souhaite s'orienter reste incertain et vague. Les emplois dans la qualité restent flous : en lien avec des normes ISO, le coût de la qualité... qu'elle a abordé en cours. Elle n'exclue pas l'agro-alimentaire. Mais elle a aussi découvert le secteur de l'environnement lors des échanges avec son tuteur et dans la cadre du thème développé lors de son projet PIC : « *c'est un sujet d'actualité. Il y a pas mal de boulot. Enfin ils en demandent beaucoup en ce moment.*».

Cette représentation floue engage Chd à poursuivre ses études vers des formations qui ne l'orientent pas d'emblée vers un secteur professionnel ou un type de fonction trop précis, tel que ce peut être le cas en licence professionnelle. Elle se laisse la possibilité de tester différentes voies.

0.2.2. Stabilité des buts : Un but constant de l'activité et des sous-buts qui s'adaptent au fil des contraintes et opportunités ouvertes par les situations rencontrées

Ce qui structure l'itinéraire de Chd, ce sont les situations familiales extra-professionnelles vécues durant son enfance colorées de manière négative sur le plan du ressenti. Les horaires de travail de ses parents, une fatigue permanente après le travail, une ambiance lourde quand il s'agit pour eux de retourner travailler, des moyens financiers très limités constituent autant de conditions « pas très pratiques pour les enfants », pour elle en l'occurrence. Le but de son activité, stable tout au long de son itinéraire, est alors d'échapper à de telles situations dans son propre avenir, de ne pas travailler en production ou dans des emplois qui en auraient les caractéristiques.

Les situations professionnelles visées par Chd, qui lui permettront d'atteindre ce but, se caractérisent par le négatif en terme de tâches (qui ne doivent pas être routinière et répétitive, pas fatigante sur le plan physique, pas mal payé, pas avec des conditions de travail et des horaires difficiles). Ce but de l'activité se décline en sous-buts qui ont eux aussi une certaine stabilité dans le temps : faire médecine ; puis travailler en laboratoire d'analyse ; enfin obtenir un diplôme de niveau supérieur à la licence.

Dès lors, les tensions apparaissent quand Chd se trouve face à une impasse ou une difficulté qui fait obstacle à l'atteinte de ses buts et sous buts, soit parce qu'elle ne pourra les atteindre, soit parce qu'il ne correspondent pas à ce qu'elle cherche : en seconde quand elle ne peut prétendre à suivre un bac de la filière scientifique ; juste après l'IUT quand elle ne trouve pas de contrat d'apprentissage pour aller dans une formation orientée vers l'analyse biologique ; à l'issue de son stage quand elle découvre que les emplois de technicien de laboratoire ont les caractéristiques qu'elle veut éviter et qu'il s'agit de se demander si elle a les capacités pour entrer dans une formation d'ingénieur ; lors des épreuves de l'examen du BTS (CCF, soutenance du rapport de stage et EPI), sésame indispensable pour accéder à cette formation d'ingénieur, dans lesquelles elle se dit très stressée. Les autres jouent parfois un rôle dans ces obstacles qui la conduisent à revisiter ses sous-buts. C'est le cas des deux enseignants qui s'opposent à son passage en première scientifique, de la directrice des études de l'IUT qui ne l'aide pas à trouver une nouvelle formation ou encore des techniciennes du laboratoire où elle réalise son stage qui incarnent ce qu'elle pourrait devenir en maintenant son sous-but de travailler en laboratoire.

Lorsqu'un tel obstacle se présente dans son itinéraire, ces sous-buts s'effondrent et l'amènent à rechercher des sous-buts alternatifs sans modifier ou préciser les buts de son activité. En effet, ses buts de l'activité s'appuient sur des situations associées à un ressenti négatif. Ils ne trouvent pas à s'incarner dans une ou des situations scolaires ou professionnelles qui feraient mobilisation, et donneraient à Chd des repères positifs en terme de ressenti et orienteraient ces buts vers un ou des secteurs professionnels, des fonctions ou des tâches mieux définies. Certaines personnes apparaissent alors comme des ressources pour la constitution de nouveaux sous-buts compatibles avec le but de son activité : sa copine qui lui parle du BTS Anabiotech ; le responsable du BTS Anabiotech et la directrice adjointe de l'établissement A qui lui indique qu'il reste une place en BTS IAA ; l'ingénieur qui est son tuteur dans le programme « Passeport pour le sup » qui lui parle des écoles et des emplois d'ingénieur lui donnant envie de suivre une classe préparatoire post-BTS.

Ces buts professionnels peu définis, qui ne trouvent pas à s'appuyer sur aucune situation mobilisante, imposent à Chd des buts scolaires qui l'inscrivent dans une forme de soumission de ses actions à la logique des situations scolaires. Ne sachant où elle veut aller, elle est dans l'obligation de maintenir toutes les possibilités ouvertes et donc de réussir sur le plan scolaire :

- Avoir de bons résultats scolaires devient un sous-but en soi, en dehors de toute considération pour le contenu des apprentissages : elle parle peu des apprentissages réalisés dans une situation de formation si ce n'est quand il s'agit d'un contenu nouveau (la microbiologie et la biochimie en bac ; le génie industriel en DUT ; le génie alimentaire en BTS ; ou encore la culture du blé en stage).
- Elle ne met pas en perspective ce qu'elle apprend avec des visées professionnelles du BTS ou les siennes.
- Cette soumission l'amène à choisir de s'orienter vers une classe préparatoire aux grandes écoles plutôt que vers une licence professionnelle qui refermerait certaines possibilités professionnelles ultérieures selon elle. Ceci alors qu'elle dit de la filière scientifique du bac qu'elle n'était pas faite pour elle et qu'elle justifie son abandon de l'IUT par le fait que la biologie et la physiologie ne lui plaisait pas car il y avait trop de choses à apprendre par cœur en peu de temps.

Dans tous ces cas, on constate combien les situations rencontrées, médiatisées par l'activité de Chd - son but et les représentations sous-jacentes, jouent un rôle majeur dans l'itinéraire de toute sa vie.

0.3. Situations de mobilisation/démobilisation au cours du BTS : Une activité dont les buts ne trouvent pas à se stabiliser dans des situations mobilisantes

A l'image de son itinéraire préalable à l'entrée en BTS, les deux années de formation s'écoulaient sans situation marquante pour Chd. Je mets cela en lien avec les buts de son activité qui ne trouvent pas à se préciser pour se stabiliser sur le plan professionnel. L'attention de Chd ne se porte ni sur les contenus, ni sur les tâches ni sur les apprentissages qui résultent des situations scolaires qu'elle vit.

0.3.1. Les situations mobilisantes du BTS : Une absence de situation mobilisante au cours du BTS

Les premiers échanges que j'ai avec Chd lors de l'entretien bilan sonnent comme la synthèse de ses deux années d'a-mobilisation : « (...) qu'est-ce que tu peux me raconter de ces deux années de BTS ? » - ça va (rire). - (Ça va ?) - Ben Non je sais pas - (des moments importants ? Des personnes importantes ?) Des moments importants ? Ben pas rater les CCF. - (Pas rater les CCF ?) - Ben je sais pas. Oui !/// Non ben c'est des années de cours quoi. C'est / (Des années de cours ?) Ouais// (rire)/// (Des moments qui t'ont particulièrement marqué dans ces deux ans ?) / (Soupire) / Pas spécialement non./ (réfléchit)/// Non. (Ce BTS tu l'as aimé ? Tu l'as pas aimé ? Tu l'aimes ? Tu l'aimes pas ?) - Non ça va. Sinon je serais reparti je pense, j'aurais arrêté. Il y a des trucs qui me plaisent pas toujours. Comme avant. Mais non sinon dans l'ensemble ça va. ». Elle le confirme à une autre occasion lorsqu'elle dit qu'il n'y a pas de situations dans laquelle elle a eu vraiment envie de se mettre au travail.

Dans l'entretien bilan, cette a-mobilisation se traduit par l'absence d'indice de mobilisation à propos de situations de formation. Elle se confirme à travers les observations qui montrent Chd faisant ce qu'il y a à faire, avec une attention qui varie selon les situations et les moments. Au fil des deux années, cette a-mobilisation se traduit par l'expression de ressentis très neutres ou parfois contradictoires à propos du BTS : « la formation me plaît pas mais c'est qu'un diplôme » (fév. 2008 – lors d'un TPGA) ; « Ça va, y'a pire. Ça me plaît. » ; « c'est pas non plus que ça me plaît beaucoup mais ça me plaît » (mi-mars 2008) ; « ça va sinon je pense que j'aurais arrêté » (mai 2009).

Au niveau des situations de formations, aucune ne se détache de manière nette dans ses propos. Les situations se répartissent entre j'aime bien et j'aime pas, ça me plaît et ça ne me plaît pas, c'est intéressant et ce n'est pas intéressant. Ce ressenti, comme l'attitude que j'observe dans la plupart des situations évoluent peu au cours des deux années. La biochimie et la microbiologie continuent de l'intéresser (malgré les pratiques de l'enseignante). Le génie alimentaire est intéressant. La physique devient intéressante (en lien avec la poursuite d'étude en classe préparatoire?). Durant les trois entretiens, elle ne parle pas des situations qui ne l'intéressent pas, telle que le

français, l'ESC ou l'économie gestion (elle indique que ces situations sont les moins intéressantes dans le questionnaire d'entrée en BTS).

Il est alors frappant de constater que Chd affiche un but professionnel défini en arrivant dans le BTS et qu'elle tient pour définitif jusqu'en fin de première année : « *Et travailler en labo je suis sûr, je le sens que c'est ce qui me correspond* ». Pourtant aucun indice dans ce qu'elle dit ou dans mes observations ne montrent Chd mobilisée dans les situations de travaux pratiques de microbiologie qu'elle relie elle-même aux situations professionnelles constitutives des emplois qu'elle vise : « *(Qu'est-ce que tu connais du travail de labo ? Est-ce que tu as déjà...?) Ça doit sûrement ressembler, enfin oui j'en ai qu'une vague idée mais // Ben ça doit sûrement être comme en cours mais avec du bon matériel, des analyses à faire.* ». Cela confirme qu'un but professionnel défini n'est pas une condition suffisante pour engendrer une mobilisation, même dans une situation scolaire qui est mis en lien directe par l'étudiant avec l'emploi visé.

En lien avec son but de poursuite d'études, le caractère technico-professionnelle des situations n'a pas d'incidence sur son intérêt. Les situations de formation davantage référées aux situations professionnelles ne suscitent pas d'intérêt particulier : Génie alimentaire, MIL innovation. Les situations que Chd juge les plus intéressantes correspondent à des enseignements technico-scientifiques : microbiologie, biochimie, puis physique en deuxième année. S'y ajoute l'anglais.

Si elle affirme un intérêt pour les travaux pratiques, les observations montrent que cet intérêt est variable selon les enseignements. Durant les deux années, Chd apparaît impliquée dans les travaux pratiques de microbiologie et de biochimie, alors même qu'elle les a déjà réalisés en terminale STL. On la voit attentive aux explications données par l'enseignant en début de manipulation, elle réalise la manipulation, aide sa copine Cej qui n'en a jamais fait. En génie industriel, où les travaux pratique se font à trois, elle est en retrait, laissant ses camarades réaliser les manipulations comme le compte-rendu. Je note d'ailleurs qu'elle ne me parle pas de ces travaux pratiques au cours des entretiens. En génie alimentaire, son absence d'intérêt durant les séances de première année évolue vers une participation plus active dans la perspective de l'examen (EPI), sans pour autant que cela se traduise par un regain d'intérêt dans ces situations où son malaise persiste (voir paragraphe 2.2.4.c et d.).

Enfin, je note que Chd classait le stage dans les situations très intéressante en début de BTS, qu'elle en parlait un peu dans l'entretien de première année, qu'elle n'en reparle pas lors de notre entretien bilan.

L'a-mobilisation de Chd est donc patente que ce soit dans ses propos ou dans les observations de ses actions en situation de formation. Toutefois, malgré une opposition forte entre l'orientation de la formation vers des emplois en production et le but de son activité de ne surtout pas travailler dans ce type d'emploi, Chd ne bascule pas dans la démobilisation. Je pourrai même dire que dans les situations de formation les plus emblématiques du BTS IAA, les travaux pratiques de génie alimentaire, elle passe d'une démobilisation à une a-mobilisation, en lien avec la transformation de son but professionnel.

0.3.2. Les buts liés à la formation du BTS : Un changement de sous-but de son activité qui transforme son regard et ses actions dans les situations de formation.

Comme je l'ai déjà expliqué, le but de Chd évolue au cours de son stage vers une poursuite d'étude longue et un changement de secteur professionnel envisagé. A partir de cette évolution dans ses buts, je note un changement de perspective dans son regard et ses actions dans plusieurs situations de formation. Son regard semble plus orienté vers le versant scolaire des situations.

Certes, ce changement de but ne paraît pas transformer l'intérêt qu'elle ressent pour la microbiologie et la biochimie dans la lignée de son bac STL. Les observations dans les situations d'enseignement en classe comme en travaux pratiques, tout au long des deux années, la montre attentive aux explications, échangeant parfois avec l'enseignant concernant certains points du cours, réalisant les tâches attendues, aidant ses camarades qui n'ont jamais fait de microbiologie. Par moment cependant, en deuxième année, son manque d'intérêt est visible et son attention moins soutenue (elle échange des « petits mots » avec son voisin, passe des SMS,...). En travaux pratique, cela correspond surtout à des « temps morts » dans les tâches à réaliser. En classe, Chd le mets en lien avec la pratique de l'enseignant : « *Ces gros poly là. Pendant 2 heures on lit son poly. C'est dur.* ». Je remarque cependant que je n'avais pas noté de tels indices dans ces situations en première année.

Dans d'autres situations, le changement paraît plus sensible. Ainsi, tant que son but est tourné vers les emplois en laboratoire, Chd classe la physique parmi les situations d'enseignement les moins intéressantes. Lorsque son but se tourne vers une poursuite d'étude dans une formation d'ingénieur, elle commence à trouver un intérêt à la physique.

Si dès le début de la formation l'anglais est jugé très intéressant, elle n'en parle pas au cours du premier entretien. Lorsqu'elle l'évoque au cours de l'entretien bilan, il est envisagé dans la perspective de sa poursuite d'étude, en particulier dans le cadre des entretiens d'entrée en école d'ingénieur.

Le PIC retient l'attention de Chd par le thème qui l'intéresse et le fait d'avoir un projet à conduire de A à Z. Mais cette situation se trouve sous la contrainte des obligations de Chd liées à ses buts scolaires : un tel projet prend du temps qu'elle n'a pas si elle veut réviser les autres enseignements pour obtenir des résultats qui lui permettront de poursuivre ses études. De même, le résultats se trouve rabattu sur le scolaire et non sur l'atteinte du résultats visé par le projet. Chd est satisfaite parce que « *la prof elle était contente de nous, donc ça fait plaisir.* ». Mais elle ne parle de ce que les élèves ont retenu de son intervention que suite à une sollicitation de ma part et cela reste flou : « *ils ont été très attentifs, mais est-ce que ça leur a servi, est-ce que ça leur a appris, on ne sait pas.* ».

Durant les travaux pratiques de génie alimentaire son attitude évolue en lien avec le but d'obtenir le diplôme et d'obtenir de bons résultats pour poursuivre ses études. En première année, elle reste très en retrait dans la manipulation des « machines », prenant en charge plutôt la réalisation des analyses avec lesquelles elle se dit « plus à l'aise ». Elle dit d'ailleurs de ces TP que « c'est affreux ». On pourrait dire qu'à ce stade, Chd est démobilisé en TP de génie alimentaire. En deuxième année, Chd dit toujours que les « TP d'EPI » (travaux pratique de Génie alimentaire) sont difficiles. Elle confirme qu'elle n'est toujours « *pas à l'aise avec les machines* » et n'apprécie pas beaucoup les TP de GA, mais fabriquer quelque chose devient « *rigolo* » : « *C'est pas que ça me déplaît mais c'est pas ce qui m'intéresse le plus dans ce qu'on fait. Mais sinon ça va, c'est marrant (rire) ! Fabriquer les trucs c'est rigolo.* ». Elle participe de manière plus active aux manipulations des machines (même si elle a l'impression de rester en recul), à la réalisation des calculs (bilans matières) et des analyses. Elle participe avec son groupe à la préparation des travaux pratique attendu par les enseignants. Elle est attentive aux explications données par l'enseignant, dans la mesure où elles ne durent pas trop longtemps, répond à quelques questions. Elle sollicite aussi ses camarades de binômes lorsqu'elle n'a pas compris quelque chose. D'ailleurs, dans la perspective de l'EPI, elle utilise un carnet pour prendre des notes, en lien avec le fait qu'elle trouve qu'il n'y a pas assez de répétition des TP pour maîtriser les machines : elle y notes des éléments d'une sorte de procédure d'utilisation des matériels, et des explications concernant le rôle des étapes).

A l'inverse, l'ESC est la seule situations de formation dont elle dira jusqu'au bout qu'elle ne sert à rien, ce que je comprends comme une inutilité dans la perspective de faire une classe préparatoire et d'entrée en école d'ingénieur.

0.3.3. Les contenus et objets d'apprentissage du BTS : des objets d'apprentissage qui restent indifférenciés et flous.

Comme un indice supplémentaire de son a-mobilisation, Chd parle très peu des contenus des situations de formation, quelle que soit la situation de formation en classe ou en travaux pratiques. Lorsqu'elle évoque le contenu d'une situation de formation, elle le fait d'une part d'une manière globale et d'autre part en exprimant un ressenti : « *Des trucs on a plus d'affinités, c'est comme avec les personnes, c'est... Le français j'aime pas ça ben parce que j'aime pas ça.* »

0.3.3.a. *L'objet d'apprentissage visé par le BTS IAA : Des situations professionnelles floues et fortement colorées par l'itinéraire de toute sa vie*

Quelles caractéristiques des représentations concernant la transformation alimentaire et les emplois visés peuvent être mises en relation avec l'a-mobilisation de Chd ? (voir annexe A5B222). Il est important de noter que je ne dispose d'aucun élément plus large sur la représentation que Chd se fait de l'industrie alimentaire dans les entretiens que j'ai avec elle.

• **Les emplois de l'industrie alimentaire : Gérer des machines pour assurer une production ou l'incarnation de ce que Chd ne veut pas faire**

A son entrée en BTS, Chd a de très courtes expériences du monde professionnel. Qu'il s'agisse d'emploi en laboratoire ou en fabrication alimentaire, la représentation qu'elle s'en fait s'appuie donc surtout sur les situations scolaires qu'elle a rencontrées avant ou pendant le BTS - travaux pratiques de microbiologie, de génie alimentaire, stage dans l'exploitation et en entreprise : « *Ben ça doit sûrement être comme en cours mais avec du bon matériel, des analyses à faire. Ou si on travaille en recherche, faire des recherches. Enfin c'est vague mais bon. J'arrive quand même à avoir une idée.* ». Elle s'appuie aussi sur ce que ses parents lui ont dit ou « montré » : « *Par rapport à ce que font mes parents, ça m'aide à pas aimer la production aussi. Parce que, usine-production-3x8. Et je connais trop bien ce que ça fait. Et je veux pas le faire. (Tu connais trop bien ?) Ben mes parents font ça depuis que je suis né alors (petit rire).* ».

A son arrivée en BTS, si le secteur alimentaire intéresse Chd en tant que secteur professionnel envisageable, c'est au regard du contenu de ses cours à l'IUT et de leur nouveauté : « *On faisait de la mécanique des fluides,*

c'était marrant, avec des gros tuyaux, et plein d'eau. Non mais si c'est vrai. Et puis les cours. On fait de la nutrition ça peut être enfin c'est aussi intéressant. Bien se nourrir. ». Ce qui l'intéresse relève plus de la nutrition, de l'alimentation que de la transformation alimentaire. Elle n'a pas une idée précise des emplois visés par le BTS. Elle les situe en production. L'image qu'elle se fait alors de la production est celle d'un travail en usine, « *les 3x8* » en équipe, un travail de nuit, une absence de plaisir au travail et la fatigue.

Au terme du BTS, elle peut nommer un emploi-type visé par la formation : « *chef de ligne* ». Cela ne transforme pas la vision négative qu'elle en garde : « *C'est ouvrier quoi* ». Pour elle, à la sortie du BTS, « *on a beau être chef [de ligne ou de production] il faut quand même travailler sur les lignes* ». C'est un travail « *routinier* » (« *toujours les mêmes gestes* »), « *un truc à la chaîne* » devant « *la même machine* » à faire toujours « *le même produit* », « *les mêmes choses aux mêmes heures* », avec des « *horaires bizarres* ». Peut s'y ajouter (comme pour ses parents) des conditions de travail difficiles (la chaleur). Enfin, les horaires ne sont « *pas très pratiques pour les enfants* » et les salaires ne sont pas très élevés. Bref, ce sont des emplois « *difficile... à supporter* ». C'est ce que lui ont confirmé ses situations de formation dans l'exploitation technologique : « *C'est intéressant mais je ferais pas ça tout le temps. La semaine à la halle, faire une semaine de confiture, c'est chiant, c'est toujours la même chose.* »

- **La transformation alimentaire : Appliquer un procédé pour fabriquer un produit standard**

Dans son discours, Chd aborde la transformation alimentaire comme la mise en œuvre d'un procédé – des machines – qu'il s'agit de faire fonctionner pour fabriquer un produit standard :

« Un truc à la chaîne comme avant. Oui c'est pas Ford qui a instauré ça ? Dans le genre. (...) Ben travailler sur la même machine, faire toujours la même chose.(...) Ben le même produit. La même chose aux mêmes heures. Enfin je sais pas trop mais... ».

Elle ne perçoit pas de variabilité ou de diversité dans les situations de production alimentaire : le caractère routinier des tâches est central. On peut faire le lien avec l'orientation donnée au cursus de formation à partir du référentiel de formation, très orienté vers la connaissance des principes de fonctionnement des « opérations unitaires » et matériels associés et de la composition des produits. Comme en miroir de ce qu'elle a eu à faire en travaux pratiques de génie alimentaire, la représentation de la transformation alimentaire qui en émerge consiste en une suite de procédures pour faire fonctionner ces machines, de protocoles à appliquer (étapes et paramètres de fabrication), de recettes à suivre, de règles d'hygiène et de sécurité à respecter, pour fabriquer des produits à partir de matières premières standardisées. Je pourrais dire que ce dispositif renforce la représentation des emplois dans l'industrie construite par Chd au fil de son itinéraire et de ce qu'elle a vu et entendu de ses parents. Dans les faits, Chd n'a jamais géré une fabrication de A à Z : elle réalise son stage dans un laboratoire d'analyse ; elle réalise les travaux pratiques de génie alimentaire en groupe et se tient plutôt en retrait durant les fabrications. Il n'y a guère que dans les situations de formation dans l'exploitation, qu'elle réalise certaines étapes de la fabrication, mais, d'une part la technicienne vérifie toujours ce qu'elle réalise, d'autre part mes observations montrent qu'elle se tient là encore très en retrait (au moins en première année).

Enfin, à ma connaissance, la seule visite d'une entreprise agro-alimentaire qu'elle a réalisée est celle d'une sucrerie en première année de BTS, ce qui lui donne une vision très réduite des configurations que peuvent prendre les usines de transformation alimentaire. C'est cela que traduit une représentation qui reste vague comme le montre ses hésitations : « *je sais pas si on est vraiment ouvrier* » ; « *C'est ce que j'imagine, ce mais après je me trompe peut-être.* » ; « *Enfin je sais pas trop mais...* ».

En définitive, pour Chd, l'agroalimentaire est un tout indifférencié. Il est d'ailleurs important de noter que je ne dispose d'aucun élément plus large sur la représentation que Chd se fait de l'industrie alimentaire dans les entretiens que j'ai avec elle. Ce monde est assimilé au monde de la production industrielle que lui ont raconté ses parents. Il est fait de machines, de chaînes de production, sans aucune distinction en fonction des produits fabriqués, des technologies de fabrication, de la plus ou moins grande automatisation des procédés, ni même de la taille des entreprises. Comme nous l'avons vu, cette représentation, qui reste vague, est au cœur de la constitution des buts de Chd, des décisions qu'elle prend tout au long de son itinéraire : elle ne veut surtout pas être ouvrier dans le monde de la production, comme ses parents, au regard du manque d'intérêt des tâches, de la difficulté des conditions de travail et des salaires peu élevés.

- **Une représentation floue des situations professionnelles visées par le BTS**

La représentation que Chd se fait des situations professionnelles visées par le diplôme reste floue en lien avec l'absence d'un vécu réel de telles situations. Elle est colorée de manière négative sur le plan du ressenti par des situations hérités de l'itinéraire de sa vie qui ne sont pas des situations professionnelles vécues par Chd, mais des situations rapportées par ses parents et des situations extra-professionnelles dans lesquelles Chd « *voit ce que ça fait* » de travailler en production. S'y ajoute des situations de formation en atelier technologique qu'elle ressent de manière très neutre et qui viennent appuyer cette représentation de ce que peuvent être les situations

professionnelles. Elle ne parle jamais d'un intérêt pour un type de produit ou de technologie de transformation tel que pouvait l'exprimer Ang.

C'est ce ressenti dans les situations scolaires ou les situations vécues chez ses parents qui est transféré sur la représentation qu'elle se fait des situations professionnelles.

0. 3.3.b. Les contenus de formations forment un tout indifférencié

Tout d'abord, dans le discours de Chd, tout semble indifférencié du point de vue des contenus. Elle ne détaille aucune des notions abordés ou aucunes des illustrations lorsqu'elle parle d'une situation de formation donnée. Même dans les contenus qui l'intéresse (biochimie, microbiologie), elle ne donne aucun détail et n'est pas en mesure de me dire ce qui l'intéresse. Il n'y a guère qu'en stage qu'elle parle de culture des céréales ou de certaines techniques d'analyse particulières, tout en restant très général. C'est seulement quand je l'invite à expliquer ce qui l'intéresse dans « la qualité », à propos des formations post-BTS qu'elle envisage, qu'elle parle des « normes », de « travailler en ISO », des « coûts de la qualité et de la non qualité », tout en qualifiant ces notions de « trucs » et en reconnaissant que cela reste flou pour elle.

Même lorsqu'elle parle de l'agroalimentaire, pour lequel elle affirme à plusieurs reprise sont intérêt, elle ne décrit jamais rien de précis concernant cet objet : ni technologie, ni processus de transformation, ni produit,... Comme je l'ai déjà dit dans le paragraphe sur ses représentations, l'agroalimentaire forme un tout indifférencié. A propos des produits fabriqués en TP de GA, elle dit : « fabriquer les trucs c'est rigolo ! ». L'unique fois où elle précise un peu ce qui l'intéresse en fin de deuxième année de BTS, elle fait un lien avec la nutrition et « bien se nourrir », qui ne constitue pas l'objet d'apprentissage central du BTS IAA et s'inscrit davantage en lien avec son DUT précédent.

0. 3.3.c. Des contenus qui ne suscitent pas d'intérêt

Sur le plan du ressenti, aucun contenu de formation ne suscite d'intérêt.

Lorsqu'elle les évoque, Chd leur associe des ressentis : « j'aime » / « j'aime pas » ; « c'est intéressant »/« c'est pas intéressant ».

Tout au long de la formation, il y a les contenus qu'elle aime (biochimie, microbiologie) et ceux qu'elle n'aime pas (français, économie-gestion, ESC). La seule évolution concerne la physique qui suscite un début d'intérêt, que Chd lie au fait de commencer à comprendre et pour laquelle j'observe une progression de ses résultats scolaires (de 8 en première année à 10,4 en deuxième année). S'y ajoute les contenus qu'elle découvre, tel que le génie alimentaire, dont la nouveauté fait, d'après elle, l'intérêt. Je note cependant que cet intérêt reste général et diffus : aucun indice dans le discours ne traduit un intérêt marqué pour tel ou tel contenu.

C'est le cas pour les objets d'apprentissage centraux du BTS IAA : les produits et la transformation alimentaire. Chd ne manifeste pas d'intérêt pour l'objet des travaux pratiques (la fabrication d'aliments) et/ou sa compréhension si ce n'est parce que c'est « rigolo » à réaliser. Son intérêt ne se porte sur aucun secteur, aucun emploi, aucune tâche, aucun produit ou aucune technologie particulière. Elle le relie ce manque d'intérêt au fait que ces TP correspondent pour elle à la perspective de travailler dans la production alimentaire.

Elle parle à quelques moments d'un intérêt général pour l'agroalimentaire du fait de sa nouveauté. Mais cet intérêt reste limité dans le temps et dans l'intensité comme le montre le fait que l'arrivée d'un autre « contenu » nouveau vient le concurrencer. C'est le cas avec l'agronomie que Chd découvre en stage (la culture des céréales) ou encore avec « l'environnement » qu'elle rencontre lors du PIC et de quelques échanges avec son tuteur du dispositif « Passeport pour le sup ». Les quelques connaissances qui en résultent, l'amène d'emblée à l'envisager comme un objet d'apprentissage digne d'intérêt et même un secteur professionnel envisageable pour elle, ne serait-ce que parce que c'est un sujet d'actualité et qu'il y a des débouchés. L'intérêt ne porte donc pas, là non plus, sur l'objet « environnement » ou le contenu des emplois dont elle n'est pas capable de dire grand chose...

De mon point de vue, c'est ce qui conduit Chd à profiter de quelques espaces ouverts par la formation pour introduire des contenus qui l'intéressent. C'est le cas par exemple dans la situation de conduite du projet PIC. Chd tente d'y intégrer sa passion pour l'équitation : « Au début on voulait faire de l'initiation à l'équitation avec tes les enfants malades. Mais ils n'ont pas voulu. On n'avait pas d'argent, on n'avait pas de subventions. ». Mais elle se heurte aux ressources financières limitées du projet ce qui la conduit à accepter la proposition faite par l'enseignant d'un projet sur la pollution, dans une forme de soumission de son activité à la logique scolaire.

0.3.3.d. Une appropriation limitée des contenus dans une perspective professionnelle

Chd ne semble pas non plus s'approprier les contenus de formation au-delà d'une perspective scolaire finalisée par l'examen.

Chd ne s'inscrit pas dans un rapport d'utilité de ce contenu au regard des finalités professionnelles visées par le diplôme ou par elle-même, tel que celui que j'ai décrit chez Ang. Il n'y a qu'à propos de l'ESC que Chd dira que « ça ne sert à rien ». Mais l'utilité à laquelle Chd fait référence semble plus en lien avec sa perspective de poursuite d'étude et qu'une perspective professionnelle.

D'ailleurs, Chd parle peu d'un usage qu'elle ferait des contenus abordés dans les situations d'enseignement en classe. Il n'y a guère qu'en stage où elle parle de certaines techniques d'analyses et de la notion de traçabilité qu'elle avait abordées en formation et qu'elle retrouve sur son lieu de stage. Le peu qu'elle en dit me laisse penser qu'elle envisage ces connaissances comme lui ayant donné une certaine familiarité avec ce qu'elle retrouve dans la situation de stage. A aucun moment ces contenus, comme tous les autres contenus de formation, ne sont envisagés comme un « savoir outil » pour l'action dans les situations professionnelles visées, les situations de travaux pratiques ou le stage. Chd envisage ses connaissances par rapport aux situations et aux évaluations scolaires, aux attendus des enseignants. Cela est très net lorsqu'elle parle du génie alimentaire et des travaux pratiques correspondants : ce qu'elle reproche aux enseignants c'est de ne pas être venu leur poser davantage de questions en vue de les préparer à l'EPI.

0.3.4. Les tâches et les actions à déployer dans les situations de formation : des actions orientées vers les attentes immédiates du monde scolaire et peu vers des perspectives personnelles plus lointaines

Chd parle peu et de manière peu précise des tâches à réaliser dans les situations de formation et des résultats auxquels conduisent ses actions.

Elle aborde les tâches à réaliser à propos des travaux pratiques de génie alimentaire et des situations de formation dans l'exploitation technologique, des projets à conduire et du stage. Ce qui ressort c'est qu'elle les appréhende dans une perspective scolaire en lien avec son but d'obtention du BTS. Ce qui importe ce sont : les productions scolaires attendues par les enseignants ; la préparation à l'examen. De plus, lorsqu'elle parle des tâches à accomplir, elle les trouve souvent ennuyeuses, comme si ces tâches ne lui donnaient jamais l'opportunité de réaliser ses capacités ou ses intérêts. De ce fait, ce qu'elle fait dans les situations de formation ne peut devenir mobilisant.

0.3.4.a. La réalisation des actions tournée vers le monde scolaire et les productions qu'il attend

Le discours de Chd et mes observations se rejoignent pour montrer qu'elle réalise les tâches attendues d'elle dans toutes les situations de formations : elle fait ce qu'il y a à faire dans une perspective de réponse aux attentes scolaires et d'atteinte de son but d'obtention du diplôme en vue d'une poursuite d'étude. Cela se traduit dans les actions qu'elle déploie pour répondre à ces tâches avec, en retour, des conséquences sur ce qu'elle perçoit des situations, sur les apprentissages qui pourraient en résulter. Cela contribue au maintien d'une a-mobilisation de Chd dans ces situations.

0.3.4.b. Se répartir les tâches à accomplir entre étudiants au détriment des apprentissages sous jacent

Cela apparaît de manière très nette dans la rédaction des comptes rendus de travaux pratiques et dans la réalisation des différents projets qu'elle a à conduire avec plusieurs autres étudiants au cours du BTS (MIL, PIC, projet d'EPS). Avec les deux autres étudiants qui constituent son groupe de travail, elle met en place des stratégies de répartition du travail en fonction de leurs intérêts respectifs et de l'efficacité qu'ils s'attribuent pour telle ou telle tâche : « Comment on faisait pour les compte rendu d'EPI ? Je commençais et (nom d'un autre élève) terminait. Le tout sur Internet. Je lui envoyais par Internet. Les comptes rendus de bioch c'est moi qui les faisais. Microbio on les faisait chacun de son côté. (...) Et le GI en général, c'est (nom d'un élève) qu'il faisait. Je l'aidais un peu, mais je suis pas très efficace en GI. ». On retrouve cette stratégie, plus ou moins désirée par Chd, dans la conduite des projets : « Ben le pic je travaillais dessus tout le temps toute seule. Ils voulaient pas. Ils avaient la flemme. Et puis vu que j'en avais marre, j'ai dit à (nom d'une élève) de faire le MIL. Voilà. Division des tâches. ». De ce fait elle réalise seule certains comptes rendus, certains projets et a un investissement minimal dans d'autres.

Alors que la réalisation de chacune de ces tâches vise des apprentissages ciblés, Chd, et les étudiants de son groupe, les aborde dans leur dimension productive : produire ce que les enseignants attendent. Cela se fait au détriment possible des apprentissages visés par ces situations de formation.

0.3.4.c. Réaliser les productions attendues par les enseignants dans le cadre de l'évaluation scolaire au détriment des apprentissages

Je retrouve le fait que les tâches réalisés sont avant tout tournées vers les attentes des enseignants dans les travaux pratiques de génie alimentaire, le PIC ou encore le stage dans l'exploitation ou en entreprise. Plusieurs indices montrent à quel point Chd focalise sur les résultats immédiats et visibles pour les enseignants au détriment des apprentissages qui sont visés derrière la réalisation de ces tâches.

Dans les travaux pratiques de génie alimentaire, les tâches données par les enseignants consistent à réaliser la fabrication en utilisant le matériel et produire un compte-rendu de travaux pratique. Mais ces tâches ont toujours une visée constructive. Pour la fabrication, il s'agit d'apprendre à se servir du matériel et à réaliser les différentes étapes de la fabrication du produit dans le respect des règles d'hygiène et de sécurité. Pour le compte-rendu, il s'agit d'acquérir des connaissances sur la filière de production, sur le produit, sur les ingrédients qui rentrent dans sa constitution, sur le rôle des différentes étapes de la fabrication et sur la constitution des matériels utilisés. Cela correspond à ce qui est évalué lors de l'épreuve terminale pratique du BTS (EPI). Avant chaque séance, les enseignants demandent donc aux étudiants de commencer la rédaction de leur compte-rendu en recherchant des informations sur les différents points qu'ils doivent y aborder.

Chd et son groupe répondent terme à terme à cette demande. Ils font ce qu'on leur demande de faire : préparer une introduction qu'ils récitent aux enseignants en début de TP ; préparer des éléments sur les ingrédients, les opérations unitaires, la filière pour répondre aux questions des enseignants pendant la séance et réaliser le compte rendu attendu d'eux ; réaliser les opérations de la fabrication, réaliser le compte rendu (en se répartissant les différentes parties).

En répondant terme à terme à la demande, ils ne préparent pas les tâches à effectuer pour réaliser la fabrication et leur organisation. Lors des situations de travaux pratiques, l'observation montre alors des oublis dans les tâches à réaliser (telles que certaines analyses en cours de fabrication), des anticipations non-réalisées dans la préparation du matériel, qui les bloquent à certains moments voire les empêchent d'aller au bout de la fabrication. La manipulation et les résultats sont tronqués. D'une part, Chd considère dès lors qu'en production « *on s'en sortait mal (...) quand on sait pas trop, on essaie de prendre une initiative mais c'est pas forcément les bonnes.* ». De mon point de vue, cela contribue à son sentiment de malaise qui se maintient en travaux pratique et face aux machines, malaise qui n'est pas propice à la mobilisation. D'autre part, le constat d'échec de Chd à l'issue d'une fabrication de produits laitiers repose sur le fait qu'ils n'ont pas réussi à monter une machine et à terminer la fabrication et non sur ce qu'ils ont appris ou non durant cette séance, y compris en réalisant ces erreurs. C'est ce qui est produit qui compte au détriment de ce qui pourrait être appris.

Cela est confirmé dans une autre séance où Chd râle après son camarade quand il fait tomber des matières premières car cela va diminuer leur rendement. Pour les enseignants, faire réaliser ce calcul dans le compte-rendu vise plutôt à apprendre à faire un calcul incontournable dans les situations de fabrication alimentaire et à interpréter le résultat obtenu. Or, dans le cas de Chd, ce qu'elle reproche à son camarade c'est de faire baisser le rendement, comme si critère de réussite visé par les enseignant était le meilleur rendement possible et non l'apprentissage du calcul et de son interprétation.

Pour conclure à propos de ces situations de TP de génie alimentaire, Chd perçoit les comptes rendus comme l'équivalent de notes de cours qu'il convient d'apprendre en vue des épreuves certificatives pratiques. Cela est d'ailleurs vrai des comptes rendus de tous les travaux pratiques (Génie industriel, microbiologie, chimie-biochimie. Chd ne place donc pas la dimension constructive au même moment que les enseignants.

Concernant le PIC, lorsque l'on rentre dans le détail du discours sur les actions réalisées, Chd insiste sur ce qui a été produit : le dossier ; la soutenance orale du projet ; le film (CD) ; un power point. Elle ne dit rien des actions réalisées pour conduire le projet, pour organiser la séance, pour construire ces différentes productions et des apprentissages qui pourraient en résulter. C'est donc la dimension productive qui est mise en avant plus que la dimension constructive des tâches. De plus, ces productions sont tournées vers les attentes de l'enseignante et peu vers celles des instituteurs ou des élèves auxquelles Chd s'adresse. Ainsi, Chd met toutes les productions sur le même plan, qu'il s'agisse de celles adressées à son enseignante (soutenance orale et dossier écrit) ou de celles qui devraient être adressées aux élèves (power-point, film). A propos de ces dernières, elle parle de « produits de communication » pour les désigner ce qui est le terme utilisé dans le référentiel de formation. Enfin, elle ne parle pas de la séance d'enseignement construite, de son organisation et son animation, comme si ce n'était pas une production du projet.

Chd dit d'ailleurs que conduire des projets (MIL, PIC), c'est intéressant mais ça prend du temps qu'on n'a pas. Ce que je comprends comme : cela prend du temps sur d'autres tâches plus essentielles dans la perspective d'obtenir le diplôme, en particulier des tâches telles que réviser pour les CCF. C'est l'évaluation scolaire qui guide la réalisation des actions de Chd, en cohérence avec son but d'obtenir le diplôme.

Enfin, je note aussi que dans d'autres situations les actions de Chd restent tournées vers le monde scolaire. Lors des situations de formation dans l'exploitation technologique, elle réalise des fabrications de produits alimentaires. Elle ne parle jamais des produits fabriqués et des clients destinataires de ces produits, mais envisage ces fabrications comme permettant de préparer l'EPI. De plus, elle reproche à ces stages de l'obliger à

rattraper les cours qui ont lieu pendant qu'elle est dans l'exploitation.

Lors du stage en entreprise, sa préoccupation c'est le rapport de stage plus que ce qu'elle a appris, dont elle ne pense pas que ça lui servira. Lors de ma visite sur son lieu de stage, elle est satisfaite d'avoir presque terminé la rédaction du rapport en cours de stage. Suite à mes questions, lorsqu'elle ne sait pas répondre, elle dit qu'il faudra qu'elle demande et que « c'est bien pour [son] rapport de stage ». Enfin, elle dit qu'elle a appris des choses « intéressantes », mais ne pense pas que cela va lui servir pour la suite du BTS (que ce soit les contenus, les tâches réalisées). Elle ne reparlera d'ailleurs pas de manière précise de ce qu'elle a fait et appris en stage au cours de l'entretien bilan de fin de BTS.

0.3.4.d. S'ennuyer dans les actions réalisées dans les situations d'enseignement

Ce qui ressort du discours de Chd à propos des actions qu'elle a réalisées durant ces deux années, c'est l'impossibilité pour elle d'y mettre du sien sur le plan cognitif. Il n'y a pas de situations dans lesquelles elle déploie un investissement cognitif important face aux tâches à réaliser.

- **Un investissement cognitif limité du fait d'un rythme insuffisant des tâches à accomplir**

D'une part, Chd semble relier cela au rythme et à la quantité de tâches à accomplir. C'est que laisse entendre ses propos concernant les cours de microbiologie, dans lesquels l'enseignante lit son polycopier, mais aussi les travaux pratiques de microbiologie de deuxième année qui ont « du mal à démarrer » et où il y a des temps morts dans la réalisation des tâches. Je note cependant que pendant ces temps morts, elle ne réalise pas d'autres tâches attendues d'elle (comme par exemple avancer la rédaction de son compte-rendu), mais envoie des SMS ou lit un roman. Le comportement de Chd est similaire en TP de génie industriel. C'est aussi ce qu'elle reproche aux travaux pratiques de génie alimentaire en première année, durant lesquels le rythme des actions est peu élevé et qu'il y a beaucoup de temps morts. Là encore les temps morts sont davantage l'occasion d'aller bavarder avec ses camarades dans les autres ateliers que d'avancer le travail de compte-rendu attendu d'eux. Elle pointe d'ailleurs le changement de rythme lors des TP de deuxième année où ils n'ont plus le temps d'aller voir les autres. De même, en stage en entreprise, comme lors des situations de formation dans l'exploitation, elle insiste sur les moments d'ennui, les moments où elle a le sentiment de n'avoir rien à faire parce qu'ils n'ont pas reçus les échantillons. De fait, lorsque je l'observe dans l'exploitation, il y a plusieurs moments où elle attend sans rien faire. Dans de tel moment, Chd apparaît démotivée.

Mais, durant ces temps morts, Chd attend, alors même que la situation appelle parfois des actions qu'elle ne réalise pas ou laisse réaliser à d'autres : elle lance la fabrication puis reste devant l'appareil à attendre sans s'occuper de ce qui se passe pour se rendre compte après plusieurs minutes que le processus n'a pas démarré faut d'un réglage adapté du matériel ; à un autre moment elle observe plusieurs éléments qui leur paraissent anormaux, mais ne font rien et ne vont pas avertir la technicienne ; elle laisse l'étudiante de première année réaliser la fabrication. Durant mon observation, elle ne se tourne jamais vers la technicienne pour lui demander s'il y a d'autres tâches à réaliser. Concernant le stage, elle ne fait d'ailleurs aucun lien entre les moments où elle n'avait pas de tâches d'analyse à réaliser et le temps que cela lui a laissé pour rédiger son rapport de stage. L'a-mobilisation de Chd, voire sa démotivation ponctuelle, ne peuvent donc être associés qu'à un manque d'occupation du fait des temps mort dans les tâches à accomplir.

- **Des tâches routinières ne nécessitant pas de déployer des capacités cognitives complexes**

D'autre part, Chd pointe aussi le fait qu'il n'y a pas vraiment de situation dans lesquelles les tâches l'auraient amené à déployer toute ses capacités. Ainsi, elle insiste sur la routine des tâches réalisées dans l'exploitation ou en stage en entreprise. Elle dit qu'elle aurait préféré faire son stage dans un laboratoire de recherche où « ils recherchent ». Au cours du BTS, elle regrette qu'il n'y ait pas eu de situations dans lesquelles elle aurait fait face à une « problématique » à résoudre. Elle aurait aussi apprécié de sentir qu'elle avait des responsabilités dans certaines situations de la formation, ce qui n'a pas été le cas car il y avait toujours quelqu'un derrière elle pour vérifier ce qu'elle faisait. On comprend qu'elle a l'impression de simplement faire ce qu'on lui demande et qu'il n'y a pas de vraie réflexion : « *Avoir des problématiques et puis les régler (en recherche ou en fab ?) Je sais pas. (c'est quoi par exemple ?) C'est jamais arrivé ici. (Jamais arrivé ?) C'est toujours plus intéressant (...). On a plus de responsabilités, un certain pouvoir de décision. (Avoir à réfléchir un peu ?) Oui c'est toujours mieux (à quelle occasion ici ?) quand on fait quelque chose faut forcément réfléchir mais... pas spécialement de moment je sais pas trop.* ».

0.3.4.e. *Aucunes tâches ne contribuent à sa mobilisation*

Chd ne rencontre aucune tâche qui contribuerait à sa mobilisation.

Tout d'abord, lors du questionnaire d'entrée en BTS, Chd signale sa passion pour l'équitation. Or, je constate qu'elle tente d'importer cette passion dans l'espace ouvert dans le cadre du projet PIC : « *au début on voulait faire de l'initiation à l'équitation avec tes les enfants malades.* ». Mais la situation scolaire referme cet espace en particulier du fait des implications financières et Chd se trouve orienté vers un sujet qu'elle n'a pas choisi : « *Mais ils n'ont pas voulu. On n'avait pas d'argent, on n'avait pas de subventions. Donc ça ne c'est pas fait. Donc après c'est le prof qui nous a proposé ça* ».

C'est la seule situation de la formation dans laquelle Chd trouve un tel espace. En effet, il n'y a guère que pour le stage et pour le MIL innovation que Chd peut orienter la situation vers quelque chose qui lui tiendrait à cœur. Mais la difficulté à trouver une entreprise d'accueil pour son stage, lié aussi à des contraintes géographiques et financières, lui impose d'aller dans le seul laboratoire qui accepte de l'accueillir. Concernant le MIL, d'une part l'objectif est tourné vers la conception et la production d'un produit alimentaire qui correspond pour elle aux situations de production dans lesquelles elle n'est pas à l'aise. D'autre part, la dimension collective du projet impose des compromis avec les autres étudiants du groupe sur le choix du produit, compromis dans lesquelles elle semble ne pas se retrouver si l'on en juge par les regrets qu'elle exprime de n'être pas parvenu à s'entendre avec les autres.

Enfin, je constate qu'aucune des actions qu'elle déploie pour faire face à ces tâches ne s'accompagne d'un ressenti positif fort.

0.3.4.f. *Conclusion : Une soumission de l'activité de Chd à la logique des tâches scolaires*

Le discours de Chd à propos des tâches à accomplir dans différentes situations de formation, et mes observations, montrent comment la dimension constructive de la réalisation de ces actions est quasi absente, ignorée.

La réalisation de ses actions est tournée en particulier vers la réalisation des productions attendues par les enseignants et non vers ce que ces tâches permettraient d'apprendre à plus long terme, en particulier dans une perspective professionnelle. Cela correspond au mode d'évaluation proposé par le dispositif : les projets, les travaux pratiques et le stage sont évalués en particulier sur la base des productions réalisées, même si dans le MIL quelques critères relatifs à la conduite de du projet peuvent intervenir (comment ils ont recherché leurs informations, comment ils ont réalisé leurs essais...). La manière d'agir de Chd est donc cohérente avec le but de son activité : obtenir le diplôme.

Elle ne trouve pas de quoi investir ces tâches sur le plan cognitif. Elle ne trouve pas non plus d'espace qui lui permettrait d'importer les seuls éléments de situation qui apparaissent mobilisateur pour elle (sa passion du cheval), ni d'action qui s'accompagnerait d'un ressenti positif fort. Enfin, les tâches à accomplir, quand elles s'éloignent des tâches scolaires habituelles comme en TP de GA, en MIL, ou en stage, correspond pour elle aux situations de productions rapportées par ses parents et dont elle ne veut pas.

La répétition de tâches qui soumettent son activité à la logique scolaire finit par l'installer dans une a-mobilisation : elle ne fait ce qu'il y a à faire que dans une perspective scolaire sans s'y réaliser. Cela permet de comprendre qu'elle apprécie le caractère nouveau de certain dans les situations qu'elle rencontre.

0.3.5. Les résultats des actions dans les situations de formation : Résultats et jugement sur soi de Chd

Chd parle très peu du résultat de ses actions en termes d'évaluation scolaires ou d'apprentissages réalisés. Elle semble en parler que dans la mesure où ils pourraient faire obstacle à l'atteinte de ses buts : obtenir le diplôme et suivre une classe préparatoire aux grandes écoles. Elle ne parle par contre d'aucun apprentissage sur le plan professionnel.

0.3.5.a. Les résultats scolaires de Chd

- **Un moyen pour obtenir le diplôme du BTS et poursuivre ses études**

Les résultats scolaire de Chd sont satisfaisants au regard des notes qu'elle obtient et des avis du conseil de classe. Chd dit en première année que ses résultats scolaires sont bons : elle a une moyenne de 13,5 sur l'année et se situe dans le premier tiers de la classe (5ème sur 15). Dans l'entretien bilan, elle dit que la deuxième année a été plus difficile. De fait, ses notes sont inférieures (13 puis 12,1 au dernier semestre) même si son classement reste similaire (7ème sur 17). Sa moyenne en CCF est un peu supérieur (12,65 en fin de BTS). Le conseil de classe lui donne ses encouragements lors des deux semestres de deuxième année, souligne son sérieux et des progrès tout au long de la formation et donne un avis très favorable à destination du jury d'attribution du BTS.

De manière paradoxale par rapport à son but d'obtenir le diplôme, Chd ne parle pas de ses résultats dans l'entretien bilan. De manière indirecte, ce sont ces résultats qu'elle évoque lorsqu'elle me répond que ce qu'elle retient comme « moment important du BTS », c'est « ne pas rater les CCF ». C'est aussi ses résultats qui l'amènent à n'avoir aucun doute sur sa capacité à suivre une licence professionnelle puis un master professionnel, là où elle a un doute sur sa capacité à suivre une formation d'ingénieur. Les résultats scolaires de Chd ne valent alors que dans la mesure où ils lui permettent d'obtenir le diplôme et donc de poursuivre ses études. Etant donné leur niveau, ils ne s'inscrivent pas comme pouvant empêcher l'atteinte de ces buts. Cela explique pour moi le fait qu'elle n'en parle pas davantage.

- **Résultats scolaires, apprentissages et jugement sur ses capacités à poursuivre des études**

Si les résultats de Chd ne sont pas des obstacles à son but d'obtenir le diplôme et de poursuivre ses études, certains d'entre eux constituent pour Chd des indices des apprentissages réalisés en BTS, du niveau atteint et donc de sa capacité à suivre la classe préparatoire incontournable pour accéder à la formation d'ingénieur qu'elle vise désormais.

Comme je l'ai signalé au paragraphe 2.2.a.d, Chd parle très peu des apprentissages qu'elle a le sentiments d'avoir fait au cours du BTS et dans chacune des situations qui le constitue. Les apprentissages réalisés ne semble avoir d'importance limitée, qu'en tant qu'il peuvent l'empêcher d'accéder ou de suivre une formation d'ingénieur.

De fait, elle parle de son niveau insuffisant en anglais qu'elle place dans l'optique des entretiens d'entrée en école d'ingénieur qui peuvent être réalisés en anglais. Elle parle aussi du fait qu'elle commence à comprendre en physique, ce qui se traduit par des résultats qui deviennent supérieurs à la moyenne en fin de formation. Or, même si elle ne le dit pas, la physique est une discipline importante en classe préparatoire et au concours d'entrée en école d'ingénieur. Concernant les mathématiques, ses résultats sont en dents de scie au fil des différents semestre : 13,6 puis 8 puis 14,5. Associé au fait qu'elle n'a pas suivi un baccalauréat scientifique, cela l'amène à douter de sa capacité à suivre en classe préparatoire. Elle ne parle pas de son niveau ou de ses résultats en chimie, autre discipline enseignée dans les classes préparatoire, qui sont assez bons bien qu'ils baissent en fin de deuxième année.

En définitive, les quelques allusions que Chd fait à ses apprentissages de BTS, en lien avec ses résultats scolaires, concerne les disciplines importantes dans l'optique d'une classe préparatoire qui pourraient l'empêcher d'intégrer une école d'ingénieur du fait d'un niveau insuffisant.

D'une manière plus global, c'est son parcours scolaire préalable au BTS qui l'amène à douter de ses capacités à suivre une classe préparatoire : elle n'a pas suivi un filière scientifique ; elle a redoublé deux fois ; elle a échoué en première année à l'IUT.

0.3.5.b. Les apprentissages

Chd ne parle pas à aucun moment de ses apprentissages dans une perspective professionnelle. D'ailleurs, lorsque je lui demande si elle se sent capable de faire face à une situation professionnelle en production à l'issue du BTS, elle répond de manière affirmative. Toutefois, pour étayer son affirmation, elle ne se réfère à aucune des situations de la formation du BTS ou des apprentissages qu'elle aurait pu y faire : « *(Et il y a eu des moments où tu t'es dit finalement ouais je serais capable ?) Non.* ». Elle se sent capable parce qu'elle n'est « *pas plus bête qu'une autre* » et parce qu'elle a « *pas mal de volonté* ». Pour elle, il suffirait alors qu'on lui montre ce qu'il y a à faire, et avec l'habitude, elle en serait capable.

D'une part, cela s'appuie sur la représentation qu'elle s'est construite des emplois en production à partir de ce que ses parents lui en ont dit et de ce que la formation de BTS lui a donné à voir. D'autre part, je comprends aussi cela en lien avec les buts de son activité : un but immédiat tournée vers la formation et un but professionnel beaucoup trop flou et éloigné dans le temps, qui ne l'amènent pas à envisager les situations vécues en formation comme apportant des outils pour agir dans des situations professionnelles.

0.3.5.c. *Le sentiment de pouvoir faire face aux situations professionnelles*

Concernant le sentiment d'être capable de faire face aux situations professionnelles, il faut distinguer deux types d'emploi : les emplois en laboratoire qu'elle envisage tout au long de la première année ; les emplois en fabrication alimentaire visés par le BTS.

Chd se sent à l'aise en laboratoire. A l'entrée en BTS, la représentation qu'elle se fait des emplois en laboratoire et son sentiment d'être capable de faire face aux situations professionnelles correspondantes s'appuie sur les nombreux travaux pratiques de microbiologie et de biochimie qu'elle a réalisés au cours de son baccalauréat en Science et technique de laboratoire et lors de son année à l'IUT. Ce sentiment est renforcé durant son stage au cours duquel les analyses lui paraissent simples, d'autant plus qu'elle a déjà utilisé les matériels et réalisé les manipulations en travaux pratiques de génie alimentaire en BTS. De plus, au cours du stage, elle observe les autres techniciennes, se compare à elles, en particulier en ce qui concerne l'organisation de son travail : « *même elles elles le font pas* ». Elle en retire le sentiment qu'elle a progressé dans son organisation en faisant les analyses.

En lien avec sa représentation vague des emplois en fabrication alimentaire, son sentiment de pouvoir faire face aux situations professionnelles correspondantes reste très incertain, même à l'issue du BTS : « *(Et sur le plan de la réalisation c'est quelque chose qui est facile qui est difficile à faire ce métier-là [chef de ligne] ?) Je sais pas, faudrait essayer.* ». Dès le début des travaux pratiques de génie alimentaire et son passage dans l'exploitation technologique et jusqu'à la fin de ces TP, elle ne se sent pas à l'aise avec les machines qui lui font peur (peur de les casser) et avec les vannes. Cela est renforcé par le déroulement des travaux pratiques durant lesquels elle a l'impression qu'elle et son groupe s'en sortent mal, prennent des initiatives pas toujours adaptées (ce que confirme mes observations). Elle attribue ce malaise au fait qu'en travaux pratiques, il ne réalise les manipulations qu'une seule fois, « *Et moi pour que je comprenne, et pour que je sois plus à l'aise, il faut que je le revoie plusieurs fois* ». Je peux ajouter que ce sentiment semble renforcé par le manque de confiance qu'elle perçoit de la part des enseignants lors des travaux pratiques de génie alimentaire et la responsabilité limitée que leur laisse la technicienne lors des situations de formation dans l'exploitation qui vérifient toujours ce que les étudiants font : « *(À quoi tu le sens qu'on fait pas trop confiance ?) Bah il vérifie quand même tout ce qu'on fait. (...) Le prof il avait peur pour son pasto.(...) Nous on était dehors avec (nom d'une élève) et (nom d'un élève). Et il arrêtait pas de marmonner dans sa barbe. « Oh là là ! Qu'est-ce qu'elles me font ? ! » Et puis il est rentré après. Et il les a plus lâchés.* ». C'est donc le dispositif de formation qu'elle pointe comme à l'origine de ce sentiment de capacité limitée. Pourtant, quand la technicienne la laisse fabriquer seule des confitures à la halle, elle se dit à l'aise, car en cas de problème elle peut aller la chercher.

A l'issue du BTS, elle ne se sent d'ailleurs pas encore prête à travailler, pas assez mûr. Pourtant, s'il le fallait, elle pense qu'elle serait capable de travailler en production, si on lui montre et explique correctement et après avoir réalisé à plusieurs reprises les tâches (« *avec l'habitude* »), car elle ne se sent « *pas plus bête qu'une autre* » et pleine de volonté. Elle pense que c'est avant tout le fait que ce soit nouveau et qu'elle n'ait pas eu l'occasion de réaliser les productions à plusieurs reprises qui fait qu'elle n'est pas encore à l'aise avec les machines. Les caractéristiques qu'elle attribue aux tâches constitutives des emplois visés (simples, routinières, répétitives) sont au fondement de ce sentiment d'être capable d'y faire face moyennant un temps restreint d'apprentissage.

Ici l'argumentation de son sentiment d'être capable de faire face aux situations professionnelles s'appuie sur des situations vécues et un ressenti durant ces situations, mais aussi sur les résultats des actions déployées face aux tâches à réaliser (les erreurs faites en TP de génie alimentaire ; la réalisation de plusieurs analyses en parallèle en stage). On peut aussi noter que ce sentiment s'appuie sur les observations des actions déployées par les professionnels rencontrés en stage, qu'elle compare à ce qu'elle même fait.

0.3.5.d. *Conclusion : Une focalisation sur les résultats scolaires*

En cohérence avec les buts de son activité, Chd parle surtout de ses résultats et de ses apprentissages sur le plan scolaire. Elle parle en parle peu sur le plan professionnel et reste incertaine quant à sa capacité à faire face aux situations professionnelles visées par le BTS.

Cette entrée dans les situations de formation focalisée sur des perspectives immédiates de production des attendus scolaires participe d'une configuration qui maintient Chd dans une a-mobilisation.

0.3.6. Les acteurs importants durant la formation : Les autres comme obstacle ou condition de la constitution et de l'atteinte de ses buts ?

Tout comme pour Ang, les acteurs du dispositif de formation sont peu présents dans le discours de Chd. Ceux dont elle parle le plus ce sont les autres étudiants de la classe. En dehors du milieu scolaire, ses parents jouent un rôle important dans son itinéraire.

0.3.6.a. Des enseignants dont les pratiques participent de la configuration a-mobilisante

Chd parle peu des enseignants du BTS. Ils apparaissent surtout concernant les travaux pratiques de génie alimentaire où elle se sent peu à l'aise. Elle en parle à plusieurs reprises en tant que ressources auxquelles elle doit pouvoir faire appel lorsqu'elle doit faire face à un problème. En première année, « il faut toujours courir après l'enseignant » et il les laisse seul en début de TP ce qui « l'énerve » parce qu'elle a peur de casser le matériel. Dès la fin de la première année, l'objectif de l'épreuve finale accentue encore l'importance des enseignants pour Chd. Pour elle, ceux-ci qui doivent mettre en place les conditions de sa préparation à l'examen à travers les explications qu'ils donnent, les questions qu'ils posent, le nombre de répétitions des situations de TP identiques et l'autonomie qu'il laisse aux étudiants dans la réalisation des fabrications. Dans les faits, lorsqu'ils passent poser des questions, Chd laisse la plupart du temps ses camarades répondre, tout en étant attentive aux explications. En deuxième année, mes observations montrent que les enseignants les laissent travailler de longs moments en autonomie. Pourtant, avec les étudiants de son groupe, elle leur reproche d'être toujours derrière eux, de tout vérifier, ce qui lui donne l'impression qu'il ne leur font pas confiance et qu'elle n'a pas vraiment de responsabilités. Je peux dire que cela contribue à son sentiment de malaise en travaux pratique, qu'elle attribue à une « peur des machines » qu'elle craint de détériorer et dont elle n'a pas toujours l'impression de maîtriser le fonctionnement. D'autant qu'elle trouve confirmation de ce jugement dans celui exprimé par un des enseignants : « *Même M. (nom d'un enseignant) dit que j'ai peur des machines. Non je suis vraiment pas à l'aise en TP. C'est, je reste en recul, ben quand on est en groupe avec (nom d'une élève) et (nom d'un élève) je reste en recul. C'est eux qui font le TP. Donc... Et je sais pas pourquoi.* ».

Lors des mises en situation dans l'exploitation, Chd a davantage le sentiment d'avoir davantage d'autonomie dans les fabrications qu'elle réalise. Elle se sent alors plus à l'aise, d'autant que dès qu'elle a un problème, elle peut aller chercher la technicienne.

Il n'y a qu'en microbiologie en deuxième année que Chd évoque les pratiques d'un enseignant. Celui-ci lit un polycopier ce qui rend le cours plus difficile à suivre : « c'est dur ». Mes observations confirment l'attention fluctuante de Chd en microbiologie et en génie alimentaire avec le même enseignant. Cela contribue à son a-mobilisation, y compris dans les situations d'enseignement de microbiologie pour lesquelles elle déclare un intérêt tout au long de la formation et malgré la nouveauté de l'objet d'apprentissage du génie alimentaire qui avait retenu son attention en première année.

0.3.6.b. Les autres étudiants occupent une place importante dans les situations de formation

A plusieurs reprises au cours de ces deux années, Chd parle de « l'ambiance de la classe ». Au départ elle voit le petit nombre de personnes comme un intérêt. Mais très vite en première année, des tensions apparaissent et deux groupes se forment. L'attitude de certains en cours empêcherait les autres (dont Chd) de travailler. Comme en plus ils « trichent » aux CCF et ont des bonnes notes, cela ne paraît pas juste. Cela conduit Chd à dire qu'il n'y a pas d'entraide, qu'on ne se parle pas. Mais derrière cette généralisation, elle reconnaît, qu'elle aime bien certaines personnes de la classe et que ses mauvaises relations ne concernent que quelques étudiants. La tension semble surtout liée aux conditions de travail difficiles du fait du comportement de certains étudiants dans les situations d'enseignement en classe, conditions qui pourraient rendre plus difficiles pour d'autres, dont Chd, l'atteinte de leur but d'obtention de bon résultats dans la perspective de l'examen et de la poursuite d'étude. D'ailleurs, lors de nos échanges durant le stage, Chd espère que l'ambiance sera meilleure en deuxième année, mais elle pense que quand les CCF vont revenir, la tension reviendra aussi.

La deuxième année est moins tendue selon Chd et il y a plus d'entraide : « On se passe nos cours, nos comptes rendus, nos fiches de révision. ». Elle le relie au fait que trois ou quatre étudiants perturbateurs ont été mis à part.

Ces tensions semblent concerner surtout les situations d'enseignement en classe. En travaux pratiques, en première comme en deuxième année, mes observations montrent l'importance que peuvent avoir les échanges entre étudiants : en microbiologie, ceux qui ont suivi un bac sciences et techniques de laboratoire aide ceux qui n'ont jamais fait de microbiologie ; en génie alimentaire les étudiants qui réalisent une fabrication donnée vont souvent demander des précisions à ceux qui ont fait la même fabrication lors des TP précédents. C'est ce que Chd pointe dans une lettre que je leur demande d'écrire à propos des TP de génie alimentaire, tout en signalant les

tensions avec certains groupes : « *on doit alors se débrouiller et chercher. Heureusement, certains nous aident. Le prof arrive pour nous expliquer le fonctionnement des machines. Il nous explique tout mais n'hésite pas à redemander à lui ou au groupe pour plus d'explications si tu as pas compris. (...) Il faut aussi faire attention de ne pas se laisser faire par certains groupes !* ». Durant ces TP, je la vois solliciter des explications auprès des autres étudiants lorsqu'elle n'a pas compris quelque chose. De mon point de vue, les caractéristiques de la situation de travaux pratiques, dans laquelle les étudiants ont davantage de tâches à réaliser qu'ils ne maîtrisent pas, les conduits vers une forme de solidarité entre eux.

Cependant, des tensions apparaissent là encore, lors d'une des dernières séances de travaux pratiques où Chd me dit : « *Vivement la fin. Tout le monde s'énerve alors ça m'énerve.* ». Là encore, je vois un lien entre cette tension et l'examen qui se rapproche. De même, Chd parle de la difficulté qu'ils ont eue à réussir les travaux de groupe tels que les comptes rendus de TP ou les projets PIC et MIL. Elle associe cela à « la flemme » des autres étudiants de son groupe ou encore à leur capacités et intérêt respectifs variés en fonction des situations d'enseignement.

Chd évoque à plusieurs reprises les relations entre les étudiants. Elle ne fait aucun lien entre ces relations et son attitude en classe (lien que font d'autres étudiants). Cela la conduit plutôt à se rapprocher des personnes qu'elle apprécie pour former un sous-groupe solidaire et à s'écarter des personnes qu'elle n'apprécie pas. A l'échelle plus large du lycée, c'est ce qu'elle fait vis à vis des élèves plus jeunes (Bac professionnel) dont les propos la « choque » parfois, ce qui la conduit à ne pas les fréquenter.

Pour Chd, les tensions entre étudiants rendent plus difficile le travail en classe et parfois en travaux pratique. Elles limitent l'aide qu'elle attend des autres étudiants, telle qu'elle a pu la vivre dans ses formations antérieures au lycée et à l'IUT. Cela peut rendre les conditions moins favorables à l'atteinte de ses buts. Mais ces buts restent subordonnant dans ses actions et maintiennent son engagement au plus fort des tensions. C'est ce que je comprends dans ses propos en fin de première année : même si « *On se parle pas, on s'aide pas du tout. C'est un peu dur.* », pour Chd « *On n'est là que pour deux ans.* ». Elle recentre donc son cercle de relations vers les étudiants qui ont des préoccupations similaires aux siennes (Sip et Cej en particulier).

0.3.6.c. Des personnes extrascolaires presque absentes du discours de Chd

Au cours des deux années, Chd ne me parle presque jamais de personnes « extrascolaires ».

Ses parents apparaissent comme figés, situés dans son passé, tant elle n'en parle jamais dans un rôle au présent. Ils sont enfermés dans un statut d'ouvriers qui subissent leur emploi et leur vie : fatigue permanente liée au travail ; manque de moyens financiers. Ce sont les situations qu'ils vivent, et par conséquent, celles qu'ils ont données à vivre à Chd, que cette dernière veut éviter à tous prix.

Elle parle peu des amis qu'elle a en dehors du BTS. Elle dit pourtant qu'elle s'en est fait au cours du DUT. Elle explique aussi le rôle qu'une amie a joué dans sa découverte du BTS Anabiotech. Enfin elle dit qu'elle n'en a pas beaucoup qui sont dans la filière agro-alimentaire et qu'elle ne peut donc pas en parler avec eux car ils ne savent pas de quoi elle parle. Pourtant, les aliments et leur production touchent chacune des personnes qu'elle côtoie. Les témoignages d'autres étudiants de BTS montrent l'intérêt que les personnes qu'ils rencontrent portent à ces sujets : interrogation sur les crises sanitaires ; sur la manière de fabriquer tel ou tel produit... Elle ne parle du BTS avec eux que lorsqu'elle a des examens à réviser. Même dans son cercle extrascolaire, Chd caractérise donc sa situation scolaire par ce qui reflète son but d'obtention du diplôme en vue d'une poursuite d'étude davantage que par ce qu'elle apprend et découvre à travers les contenus et tâches des situations de formation.

Enfin, Chd dit qu'elle ne connaît aucun professionnel à qui elle aimerait ressembler. Son itinéraire l'a amené à côtoyer peu de professionnel. Au cours de ses deux années de formation, elle rencontre les techniciennes du laboratoire lors de son stage. Durant le stage, Chd compare Mais celles-ci sont engagées dans des situations correspondant à celles qu'elle tient à éviter et ne peuvent devenir des références. Elle échange aussi avec l'ingénieur qui lui sert de tuteur dans le programme « Passeport pour le sup ». Si elle ne peut pas dire qu'elle aimerait lui ressembler car elle ne le connaît pas assez, elle utilise ce qu'il lui a décrit de ses situations de travail comme référence pour se construire un nouveau but : devenir ingénieur. En cela, il contribue à renouveler les conditions de l'engagement de Chd dans sa formation et dans son parcours scolaire.

0.3.6.d. Conclusion : Un but de son activité qui structure ses relations aux autres

A l'image de ce qu'elle me dit de son itinéraire tout entier, son sous-but d'obtenir le diplôme et de poursuivre des études afin de ne pas faire comme ses parents, est sous-jacent à tous ses propos concernant les autres

personnes qu'elle côtoie durant ces deux années de formation :

- les enseignants et leurs pratiques ;
- les autres étudiants et les relations qu'elle a avec eux ;
- les quelques échanges qu'elle a avec d'autres personnes en dehors de la formation à propos de ce qu'elle fait en BTS ;
- les professionnels qu'elle rencontre et le regard qu'elle jette sur leurs situations.

Les autres jouent un rôle dans la constitution de ses buts sur le plan scolaire et professionnel. Ils participent aussi des éléments constitutifs de différentes situations qui interviennent dans le maintien de Chd dans une a-mobilisation :

- tant par le fait qu'il la ramène au but de son activité comme c'est le cas des techniciennes rencontrées en stage, ou son tuteur de passeport pour le sup. Ce faisant, ils contribuent à maintenir son engagement dans les études et donc à l'empêcher de basculer vers la démobilité dans certaines situations de la formation ;
- que par le fait qu'ils contribuent parfois à des configurations de situations peu favorables à une mobilisation de Chd : certains enseignants par leurs pratiques (lecture de polycopier, manque d'autonomie laissée à Chd) ; certains étudiants par leur comportement.

0.4. Itinéraire, constitution des buts et mobilisation : Quand les buts de l'activité et les situations rencontrées se rejoignent dans une configuration a-mobilisante

0.4.1. A-mobilisation et but non stabilisé

L'analyse réalisée dans les paragraphes précédents montre de manière incontestable l'a-mobilisation de Chd dans la totalité des situations de formation au cours de ses deux années de BTS. Cette a-mobilisation se teinte parfois d'un intérêt comme en microbiologie et en biochimie, ou d'un désintérêt, comme en français ou en ESC. L'objet du BTS en lui-même, les produits et la transformation alimentaire ne suscitent pas d'intérêt particulier de la part de Chd.

Seul son stage et la découverte qu'elle y fait de la réalité des emplois de technicienne de laboratoire réorientent un but professionnel dont pourtant elle se disait persuadée qu'il était fait pour elle à l'entrée en BTS.

Aucune de ces situations de la formation n'entraîne de ressenti positif. Au contraire, certaines situations sont associées à un ressenti négatif, en lien avec des situations de l'itinéraire passée de Chd.

Cela ne l'empêche pas d'être intéressée par certains objets disciplinaires (microbiologie, biochimie), surtout lorsqu'ils sont nouveaux (génie alimentaire), parfois parce qu'elle sent qu'elle progresse et commence à comprendre (physique). Mais :

- cela ne se traduit pas par des indices évidents d'un investissement durant les séances correspondantes,
- cela semble rester à la merci de la pédagogie de l'enseignant (comme en génie alimentaire ou en microbiologie) ou d'un changement du sujet abordé (ainsi en économie le seul objet qui l'a intéressé concerne la qualité).

0.4.2. But professionnel et résultats scolaires n'entretiennent pas de lien systématique

Les buts professionnels de Chd restent flous. Elle se fonde sur le postulat qu'un diplôme plus élevé donne accès à des emplois plus intéressants. La formation du BTS n'est alors qu'un moyen pour accéder à des formations de niveau supérieur.

Au début de la formation, Chd s'est constitué un but professionnel à partir d'un intérêt pour les travaux pratiques de microbiologie : elle veut travailler en laboratoire d'analyse de produits alimentaires. Toutefois son a-mobilisation dans les situations de travaux pratiques de microbiologie du BTS IAA montre que l'existence d'un but professionnel défini n'est pas suffisante pour engendrer une mobilisation pour les situations de formation, même celles entretenant un lien direct pour l'étudiant avec ce but professionnel.

Cette a-mobilisation et l'absence de but professionnel précis maintiennent son activité dans une soumission à la logique des situations scolaires et de leurs modes d'évaluation. Elle réalise le travail attendu d'elle pour obtenir les résultats scolaires qui lui permettront afin de conserver un éventail large de possibilités de poursuite d'études dans lesquelles elle pourra peut-être trouver ce qui l'intéresse. Cela confirme que l'incertitude quant au but professionnel peut parfois être vectrice d'un travail scolaire soutenu.

0.4.3. Des caractéristiques des situations scolaires qui entretiennent l'a-mobilisation

Le format scolaire des situations de formation contribue à l'a-mobilisation de Chd.

1/ Pour elle, les actions à déployer sont peu exigeantes sur le plan cognitif et sur le plan des raisonnements, tout au moins pour ce qui concerne les travaux pratiques et les situations dans l'exploitation. Les pratiques de certains enseignants y contribuent.

2/ Les situations de formation sont peu référencées au monde professionnel. Elles abordent la transformation alimentaire de manière abstraite et décontextualisée au regard de la réalité des situations professionnelles. Elles en font une relation entre un procédé fait de procédures et de règles à appliquer, de machines à conduire, et des produits standardisés, sans spécificité (historique, géographique...) : on fabrique du fromage, des yaourts, de la confiture, du jus de fruit... La représentation véhiculée par ces situations de formation donne à Chd l'impression que les emplois du technicien en agro-alimentaire, les tâches constitutives de ces emplois et la transformation alimentaire laisse une faible place à l'intelligence au travail. Elles n'induisent aucune relation particulière à un ou quelques produits alimentaires : Chd pourrait aussi bien fabriquer des ampoules de médicament comme ses parents.

Cela conduit Chd à un sentiment de malaise dans les situations de travaux pratiques de génie alimentaire qui « s'auto-entretient » pour deux raisons :

- Prenant peu part aux actions à déployer, elle ne peut enrichir sa représentation concernant ce qu'est la gestion d'une transformation alimentaire.
- Répondant termes à termes aux attentes supposées des enseignants dans les situations, elle prépare les productions scolaires attendues (compte rendu) mais ne prépare pas les tâches à accomplir pour faire face à la fabrication d'un aliment. Cela la conduit à des erreurs, des oublis qui renforcent ce sentiment de malaise qu'elle associe aux situations de production.

3/ Les caractéristiques des situations du dispositif de formation A et la finalité qu'il affiche contribuent à renforcer cette représentation d'une formation qui prépare avant tout aux épreuves de l'examen. L'apprentissage des actions professionnelles est renvoyé vers les futurs emplois auxquels le diplôme donne accès.

4/ Elles entérinent la vision d'une dichotomie entre « théorie » et « pratique » du fait qu'aucune situation n'implique la mobilisation des savoirs enseignés en classe en tant que savoirs outils dans l'action pour des situations proches des situations professionnelles.

0.4.4. Une a-mobilisation à la rencontre entre caractéristiques du dispositif et des situations de formation et itinéraire de toute une vie

L'a-mobilisation de Chd dans les situations de formation du BTS s'inscrit dans l'itinéraire de toute sa vie. Elle se situe à la rencontre entre :

- des situations vécues ou représentées de l'itinéraire passé, présent ou projeté de Chd à l'origine de ses buts actuels flous,
- et les caractéristiques des situations de formation, des actions qu'elles impliquent, et de ce qu'elles donnent à voir des situations professionnelles visées et des actions correspondantes.

Au fondement de cette a-mobilisation se trouvent les situations professionnelles de ses parents, vécues par procuration par Chd dans son enfance. Elle en retrouve certaines caractéristiques dans les situations de formations qu'elle rencontre et dans ce qu'elles lui donnent à voir des situations professionnelles visées par le BTS : la routine et le peu d'intelligence à déployer dans les situations de formation comme dans les situations professionnelles du technicien en agro-alimentaire ; les machines, les procédures, les produits standardisés, la routine des tâches, les conditions de leur réalisation... dans les situations de TP de génie alimentaire, de formation dans l'exploitation et même de stage en laboratoire.

L'a-mobilisation de Chd tient aussi aux caractéristiques du but de son activité :

- il est limité sur le plan temporel. Les actions de Chd visent des résultats immédiats dans les situations scolaires qui permettront d'obtenir le diplôme pour poursuivre ses études. Les apprentissages portés par ces tâches ne sont évoqués que dans la perspective de l'examen et jamais envisagés dans une perspective plus lointaine, en particulier professionnelle, qui constitue pourtant une finalité de la formation.
- il s'exprime en terme négatif au regard de son itinéraire passé – ce qu'elle ne veut pas. Cela referme a priori le potentiel mobilisateur de toute situation que Chd relie à ces situations passées, telles que les travaux pratiques de génie alimentaire ; cela la conduit à réaliser des actions qui « auto entretiennent » son rapport négatif à ces situations professionnelles visées par la formation ;

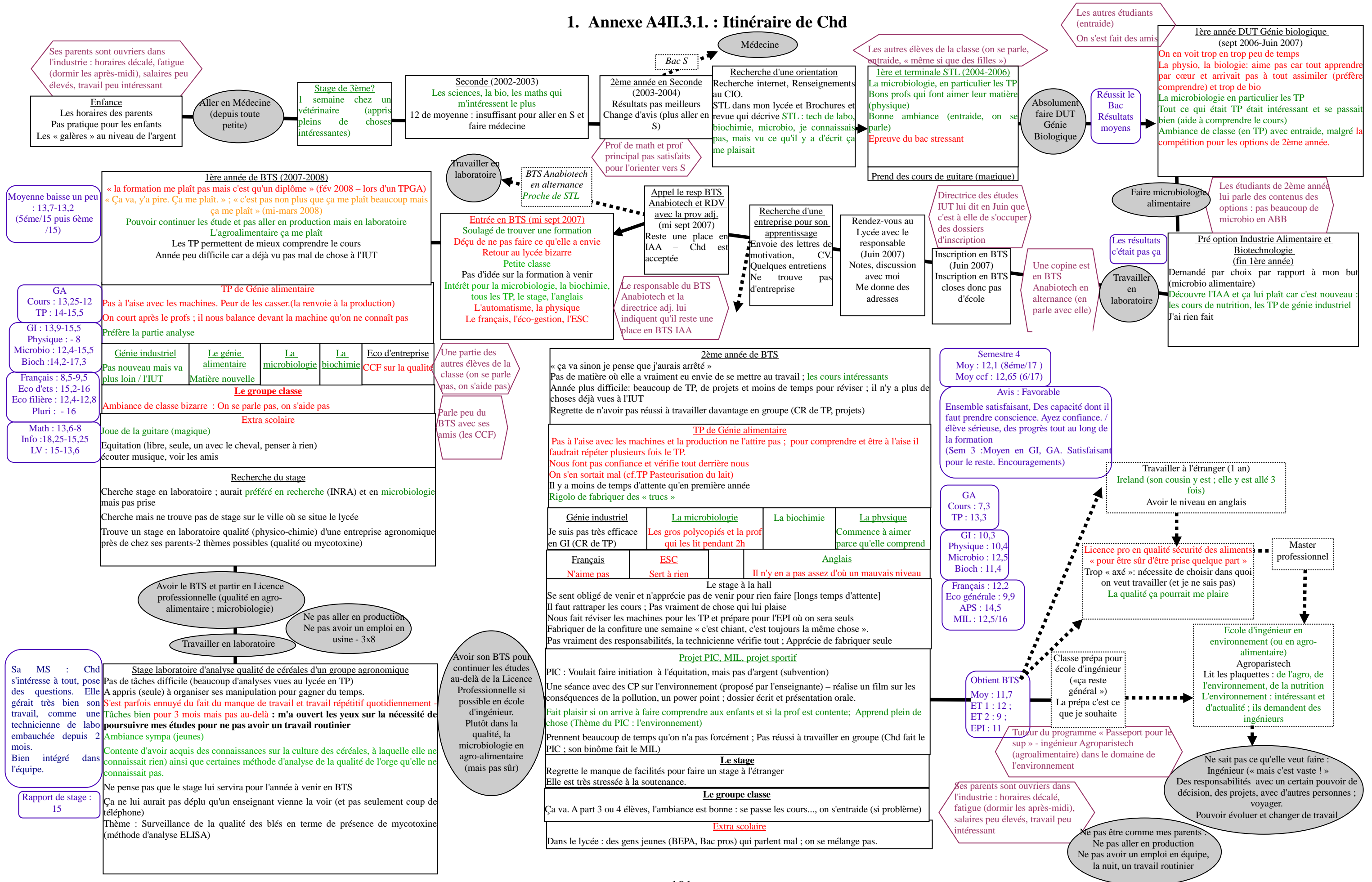
Les situations de formation qu'elle rencontre ne lui permettent pas de constituer l'itinéraire de toute sa vie :

- elles ne lui permettent pas de dépasser ce but exprimé en terme négatif (ne pas aller vers la production, vers des tâches routinières, vers des horaires décalés...) ;
- elle ne s'accompagne pas d'un ressenti positif fort ;
- elles ne lui permettent pas de le préciser et ni de l'inscrire dans une perspective temporelle à venir qui va au-delà de la période scolaire.

Les caractéristiques professionnelles des situations de formation, loin de la démobiliser, agissent par une voie détournée sur le travail scolaire qu'elle fournit. La perspective des débouchés à laquelle on la prépare l'incite à faire ce qui est attendu d'elle dans les situations scolaires pour obtenir les résultats qui lui permettront de s'écarter de tels débouchés. Dès le début du BTS, c'est bien la volonté de ne surtout pas travailler en tant qu'ouvrier en production qui l'incite faire tout son possible pour obtenir de bons résultats scolaires nécessaires en vue de poursuivre ses études et d'intégrer une classe préparatoire aux grandes écoles.

En définitive, l'activité de Chd sans mobilisation pour les situations de la formation constitue le moteur de son travail scolaire.

1. Annexe A4II.3.1. : Itinéraire de Chd



2. Annexe A4II.4.2. Schéma des tensions apparaissant dans l'activité de Chd au fil des situations rencontrées

En vert : élément associé à un ressenti positif ; en rouge élément associé à un ressenti négatif.

Situations	Avant le lycée	Seconde puis redoublement de seconde	1ère et Terminale STL	1ère année de DUT	Recherche d'une formation	Le BTS 1A	Stage laboratoire d'analyse qualité de céréales d'un groupe agronomique	BTS 2A	Après le BTS	
Domaine scolaire	But	Faire Médecine	Elle veut alors absolument faire un DUT de Génie biologique absolument		Veut faire un BTS Anabiotech	Obtenir un diplôme pour continuer une année en licence professionnelle	Obtenir le diplôme pour continuer les études au-delà d'un bac+3	Obtenir le diplôme pour continuer les études au-delà d'un bac+3 si possible en école d'ingénieur	Obtenir le diplôme pour continuer les études au-delà d'un bac+3	
	Objets	Attrait pour la biologie les maths Tech de labo, la microbio, la bioch – je connaissais pas mais vu ce qu'il y en avait d'écrit ça me plaisait.	Cela lui impose de faire la filière S. Mais son redoublement et les résultats de la 2ème seconde la convainquent que la filière S n'est pas faite pour elle	Le contenu de la formation lui plaît en particulier la microbiologie	Biologie et physiologie ne lui plaisent pas car quantité de connaissances à apprendre très importante et apprentissage par cœur. Intérêt pour la microbiologie, en particulier la microbiologie alimentaire. Intérêt pour tous les travaux pratiques	[le contenu] est proche de celui qu'elle a travaillé en STL. Intérêt pour la microbiologie, en particulier la microbiologie alimentaire. Intérêt pour tous les travaux pratiques En pré-option elle découvre l'agro-alimentaire et les cours de nutrition et TP de mécanique des fluides lui plaisent. La nouveauté les rend intéressants.	AU départ, elle est déçue de ne pas faire ce qu'elle voulait vraiment faire mais soulagé d'avoir trouvé une formation. Par la suite la formation ne l'intéresse pas vraiment. Mais ce qui maintient son engagement c'est d'une part qu'elle lui permettra de poursuivre ses études, d'autre part qu'elle pourra travailler en laboratoire et pas obligatoirement en production. Le diplôme du BTS est un moyen pour pouvoir continuer les études et non une fin en soi. Malgré tout, elle reste intéressée par les matières correspondant à ce qu'elle voulait faire (microbiologie, biochimie), en particulier les travaux pratiques. Elle découvre aussi certaines matières, nouvelles pour elle, qui l'intéresse de ce fait (génie alimentaire, génie industriel). Le stage l'intéresse aussi (moyen de découvrir le travail de laboratoire) Mais d'autres matières (automatismes, physique) ne l'intéressent que peu, ainsi que certaines matières générales (français, Economie). De même elle est très rebutée par les travaux pratiques de génie alimentaire car il la renvoie à l'orientation « production » de la formation et qu'elle n'est pas à l'aise avec les machines.	Le contenu global du BTS n'a pas un intérêt particulier pour elle sans toutefois la rebuter. Les cours sont, dans l'ensemble « intéressants » Elle a plus « d'affinité » avec la biochimie, la microbiologie Par contre, elle commence à aimer la physique car elle comprend. En revanche, elle n'aime pas le français Les TP de génie alimentaire à l'atelier ne lui plaisent pas (la renvoie à la production et elle n'est pas à l'aise avec les machines) et elle laisse faire ses camarades. L'objet du projet (l'environnement) sur lequel elle a travaillé en particulier – le PIC- l'a intéressé. C'est le caractère nouveau de ce qu'elle a pu y apprendre qui serait la source de cet intérêt.	Le diplôme est un moyen d'accéder à des emplois dont les tâches seront plus intéressantes. L'école d'ingénieur [le diplôme] ou un Master professionnel l'intéresse en ce qu'elle lui permettrait de ne pas être ouvrier et d'avoir un travail qui ne soit pas routinier. Elle voulait faire un bac+3, une licence professionnelle. Mais le stage lui montre que « Avec un bac+2 ou bac+3, les techniciens faisaient des petites analyses, tout le temps la même chose ». De plus les licences professionnelles orientent fortement vers un type de poste ou de tâche (responsable production, qualité...). Or elle ne sait pas encore ce qu'elle veut faire. L'objet des diplômes d'ingénieurs et des enseignements dans les formations qu'elle envisage est vague (elle les connaît par discussion avec un ingénieur et les plaquette)	
	Actions			Stress de l'examen du Bac		Ne trouve pas d'entreprise : stress de n'avoir aucune formation à la rentrée (donc de devoir aller travailler ?)		La recherche du stage a été « compliquée » pour elle. Son stage la convainc qu'elle ne souhaite pas travailler directement après le BTS mais qu'il faut continuer ses études.	Spontanément, les moments qu'elle dit importants dans la formation, ce sont les contrôles en cours de formation (CCF) « qu'il ne faut pas rater ». Elle a été intéressée par le fait d'avoir des projets à gérer du début à la fin. La « réussite de ces projets » lui a fait plaisir (pour elle la réussite c'est réussir à aller au bout du projet et la satisfaction exprimée par l'enseignante). De plus, dans son PIC, elle était intéressée par le fait d'avoir à faire comprendre à des enfants des [aspects de la protection de l'environnement]. Dans la gestion des projets à conduire (PIC, MIL, projet sportif), comme en ce qui concerne les compte-rendu de TP, elle regrette de ne pas avoir réussi à travailler davantage en groupe, tous ensemble, et d'avoir réparti le travail (voire les projets) entre les différents élèves. Elle aime qu'on la laisse faire seule (ne pas avoir quelqu'un sur le dos en permanence).	Elle postule en classe préparatoire (pour ne pas regretter de ne pas avoir essayé) et, au cas où elle ne serait pas prise, elle postule en Licence professionnelle.
	Conditions		Elle redouble la seconde pour tenter de rentrer dans la filière S mais ses résultats sont insuffisants après son redoublement. Il y a une filière STL dans son Lycée.			Reste « une place en BTS Industrie alimentaire » Ne veut pas aller en fac	Au départ cela lui fait un peu bizarre de se retrouver dans un lycée (elle cite l'existence de « récréations »). Au départ : elle trouve « sympa » d'avoir une classe avec un faible effectif	Elle dit qu'elle aurait aimé pouvoir le faire à l'étranger, mais qu'il aurait fallu se débrouiller seule dans la recherche d'entreprise, de logement... et qu'elle n'avait pas les contacts et que l'école ne mettait pas en place de moyen pour les y aider.	La deuxième année lui paraît plus difficile car il y a plus de projets et de travaux pratiques à réaliser donc moins de temps pour réviser. Mais elle ne lui a pas semblé insurmontable pour autant. L'EPI lui apparaît difficile. Elle souligne qu'ils n'auront fait qu'une seule fois le TP alors qu'il faudrait qu'elle le revoie plusieurs fois pour être vraiment à l'aise. Concernant les projets, elle souligne qu'ils prennent beaucoup de temps, [et qu'il en faudrait encore davantage pour bien faire], temps dont elle ne disposait pas forcément au regard du travail à réaliser dans les différents enseignements (la priorité reste le travail en vue des évaluations dans les disciplines). Elle n'a pas eu l'impression qu'on lui faisait confiance ou qu'on lui donnait vraiment des responsabilités dans ce BTS, car « ils vérifient tout ce qu'on fait ». Peut être un peu en TP de GA ou encore en stage à la Hall (quand on les laisse faire seul), mais ce n'était pas vraiment des responsabilités car le technicien vérifiait derrière nous. En microbiologie, elle souligne que le fait que l'enseignant lise des photocopies diminue la mobilisation en cours, même si elle conserve son intérêt pour le contenu.	
	Autres acteurs		Prof de math et prof principal s'opposent à son orientation vers filière S au regard de ses résultats	Des bons profs Bonne ambiance de classe	Malgré la compétition pour le choix des options, bonne ambiance et entraide en travaux pratiques.	Une copine a fait le BTS Anabiotech La responsable de l'IUT qui ne l'a pas aidé	Elle ressent avec difficulté les tensions entre différents groupes dans la classe (« on ne s'entraide pas, on ne se parle pas ») qui rejouent quand elle rentre chez elle (s'énerve après tout le monde)	En deuxième année, l'ambiance est meilleure à part avec 2 ou 3 élèves : on s'entraide, on se passe les cours, compte-rendu, on s'aide en cas de problème... Dans le lycée, la présence de populations jeunes (BEP, Bac pro) et leur manière de s'exprimer la « choque ». Du coup, « on ne se mélange pas ».		
Ressources propres				En physiologie et biologie, elle ne parvient pas à tout assimiler (trop grande quantité de connaissances à apprendre par cœur) d'autant qu'elle préfère comprendre plutôt qu'apprendre par cœur.		Pas à l'aise avec les machines (lors des TP de génie alimentaire) La première année lui paraît facile car elle a déjà vu pas mal de chose lors de son année à l'IUT.	L'EPI est source de tension. Elle ne sent pas à l'aise avec les machines La deuxième année est plus difficile car il y a moins de choses qu'elle a déjà vu à l'IUT. Elle ne sait pas si elle a les capacités pour réussir en Ecole d'ingénieur, dans l'agroalimentaire, car malgré ses bons résultats scolaires de l'année, elle a aussi échoué en 1ère année d'IUT. Elle se sent un mauvais niveau en anglais car il n'y en a pas assez dans la formation. Du même coup cela pose un problème pour les entretiens de recrutement en école d'ingénieur.	Elle dit qu'elle ne sait pas si elle a les capacités pour faire les classes préparatoires, notamment parce qu'elle n'a pas fait un bac S. Elle se sent capable de faire une licence professionnelle puis d'aller jusqu'au Master. Elle veut aller travailler un an en Irlande si elle n'est prise nulle part après le BTS, pour avoir le niveau en anglais.		

Situations	Avant le lycée	Seconde puis redoublement de seconde	1ère et Terminale STL	1ère année de DUT	Recherche d'une formation	Le BTS 1A	Stage laboratoire d'analyse qualité de céréales d'un groupe agronomique	BTS 2A	Après le BTS	
Domaine professionnel	Buts	Médecin Ne pas être ouvrier en production comme ses parents; ne pas avoir un travail routinier et peu payé	Ne pas être ouvrier en production comme ses parents; ne pas avoir un travail routinier et peu payé	Travailler en tant que technicien en laboratoire d'analyse Ne pas être ouvrier en production comme ses parents; ne pas avoir un travail routinier et peu payé	Travailler en tant que technicien en laboratoire d'analyse Ne pas être ouvrier en production comme ses parents; ne pas avoir un travail routinier et peu payé	Travailler en tant que technicien en laboratoire d'analyse Ne pas être ouvrier en production comme ses parents; ne pas avoir un travail routinier et peu payé	Travailler en tant que technicien en laboratoire d'analyse Ne pas être ouvrier en production comme ses parents; ne pas avoir un travail routinier et peu payé	Ne pas être ouvrier en production comme ses parents; ne pas avoir un travail routinier et peu payé	Etre ingénieur	Etre ingénieur dans le domaine de l'environnement ou en industrie alimentaire
	Objets						Stage en analyse physico-chimique. Aurait préféré un stage en microbiologie Elle ne montre pas d'intérêt particulier pour le thème de son étude (suivi de la qualité des blé en ce qui concerne les mycotoxines). Par contre elle a trouvé intéressant de travailler dans une entreprise orientées vers l'agriculture. Cela lui a permis d'acquérir quelques connaissances, notamment sur la culture des céréales ce qui, pour elle, est « un plus ». Elle a aussi appris des choses concernant certaines techniques d'analyses, qui l'ont particulièrement intéressées (en particulier l'analyse visuelle des variétés d'orges). De fait, selon elle, c'est surtout le caractère nouveau de ces connaissances (l'agriculture et certaines techniques d'analyse) qui les rendent intéressantes. La « qualité », reste un objet d'intérêt; même si elle reconnaît qu'elle n'en a qu'une représentation partielle et floue, fonction de ce qu'elle a fait en cours. Elle ne sait pas trop ce que cela recouvre en entreprise.		L'agro-alimentaire et la production d'aliments ne sont pas inintéressants en soi, mais la production (en tant que travail, tâches) la rebute : elle ne ferait pas ça toute sa vie et ne se sent pas à l'aise dans sa réalisation avec les machines. La qualité pourrait lui plaire, mais elle ne sait pas vraiment car elle n'en a pas fait encore. Elle a découvert un intérêt pour l'environnement lors de la réalisation de son PIC et en discutant avec un ingénieur qui travaille dans le domaine. C'est le caractère nouveau de cet objet qui semble l'attirer car elle n'en a qu'une représentation très vague. C'est aussi le fait qu'il y ait des débouchés après les études.	
	Actions			Travailler en laboratoire		Veut travailler en laboratoire, plutôt d'analyse alimentaire (ou de recherche). Ne pas travailler en production (les 3x8, la fatigue, le manque d'intérêt du travail). Or, dès le début de la formation, même si elle n'a que peu d'idée sur les emplois auxquels on les prépare, elle pense qu'il s'agit d'emploi en production	Elle a trouvé son stage dans un laboratoire. (Malgré cela, la difficulté de trouver un stage l'a conduit à faire des demandes en production). Elle aurait préféré un stage en laboratoire de recherche plutôt qu'en qualité. Durant son stage, en dehors de la réalisation de son étude, elle prend en charge certaines tâches (analyses) réalisées par les techniciens qui partent en vacances. Elle les réalise en autonomie. Pour elle, ces analyses ne présentent pas de difficultés (« assez simples »). L'intérêt de ces tâches est limité : si au départ cela peut être intéressant, les analyses ne sont pas compliquées à réaliser et cela devient vite répétitif au quotidien, rien ne varie vraiment et il n'y a pas assez d'analyse différents à réaliser. Elles deviennent alors « barbant ». Elle a appris à organiser ses tâches (faire 2 choses en même temps), ce qui lui permet de ne pas être stressé même quand il y a beaucoup d'échantillon.		Elle ne veut pas aller en production : travail routinier - « c'est ouvrier quoi ». Etre technicien de production en agro-alimentaire : c'est travailler sur les chaînes de production, toujours les mêmes gestes, faire toujours la même chose, le même produit aux mêmes heures, sur des machines. Difficile à supporter. Ingénieur c'est vaste. Ce qui l'intéresse dans ce que fait son tuteur, même si ils n'en ont pas beaucoup parlé, c'est qu'il a des responsabilités, des projets à mener, il voyage. Il travaille sur des choses importantes, avec plusieurs personnes.	
	Conditions						Le seul point « difficile » c'est de rester debout. L'organisation du laboratoire, elle s'est ennuyée parfois car certains après-midi, elle n'avait pas grand chose à faire.		Elle ne veut pas aller en production : travailler en 3x8, voire la nuit : des horaires bizarres. Occuper un poste d'ingénieur ça prend du temps et ça occuperait la première place, dans la mesure où son travail serait intéressant. Elle ne se voit pas faire la même chose toute sa vie et envisage de changer pour découvrir de nouvelles choses. Elle envisage d'aller travailler une année à l'étranger si elle n'est prise nulle part après le BTS	
	Autres acteurs						L'ambiance est sympa, toutes les techniciennes sont assez jeunes.		Ses parents (ouvrier) : leur vie, leur manque d'intérêt pour leur travail, les « galères » du point de vue de l'argent... « ça me motive ». Son tuteur au programme « Passeport pour le sup » : ingénieur Agroparistech qui travaille dans l'environnement.	
	Ressources propres					Pas à l'aise avec les machines	Elle ne rencontre pas de difficulté particulière notamment parce qu'elle a déjà vu certains matériel et analyse en travaux pratiques au lycée, ainsi que les principes de la traçabilité.		Elle ne se sent pas mûre, pas prête pour travailler. Mais si on lui montre comme il faut, elle pense qu'elle serait capable de travailler. Même si elle n'a pas de fait sur lesquels s'appuyer.	

Situations	Avant le lycée	Seconde puis redoublement de seconde	1ère et Terminale STL	1ère année de DUT	Recherche d'une formation	Le BTS 1A	Stage laboratoire d'analyse qualité de céréales d'un groupe agronomique	BTS 2A	Après le BTS
Domaine extrascolaire	Buts								
	Objets								
	Actions			Prend des cours de guitare			La guitare (magique!).		
	Conditions	Ses parents et leurs conditions de vie et de travail pas très pratiques pour les enfants.						Proche de chez ses parents, même si au départ elle aurait préféré rester dans la ville où elle fait son BTS	Pour Chd, si son travail est intéressant, il pourrait occuper une grande place dans sa vie (la première). Elle précise que c'est parce qu'elle est jeune et n'a pas de famille. [L'âge et la famille semblent perçus comme des facteurs qui peuvent limiter l'investissement dans un emploi]
	Autres acteurs					A vu ce que le travail en production faisait concernant ses parents	Ses parents qui travaillent en 3x8 (fatigué par le travail, aucun plaisir à travailler)		Ses parents travaillent production : tout le temps les mêmes choses, avec des horaires difficiles, des températures difficiles. Pas envie d'y retourner. Et c'est pas très pratique pour les enfants.
	Ressources propres								
Origine des évolutions constatés dans les buts	Chd veut faire médecine depuis très longtemps (prestige de la filière au regard de la situation de ses parents ?). Ce but n'est pas exprimé en terme professionnnel elle mais en termes de filière de formation : « faire médecine ». Elle n'est d'ailleurs pas en mesure d'expliquer ce qui l'intéresse dans cette orientation professionn elle. Cela lui impose une orientation vers la filière scientifique du Bac.	Durant sa seconde, la principale tension réside dans des résultats insuffisants (malgré une moyenne de 12) pour entrer dans la filière S. Cela l'oblige à redoubler pour tenter de les améliorer. Mais en définitive, les résultats de cette 2ème seconde ne sont pas meilleurs et les enseignants s'opposent à son passage dans la filière S. Cependant, Chd avait déjà abandonné cette idée en se disant que cette filière n'était pas pour elle. Sa recherche la conduit alors à s'intéresser à la filière Science et technique de laboratoire au regard de ce qu'elle en perçoit dans les brochure d'orientation, associé au fait qu'une formation de ce type existe dans son lycée.	La formation de STL lui plaît tant par les disciplines travaillées (microbiologie, biochimie...) que concernant les travaux pratiques. Elle évoque aussi l'importance d'une bonne ambiance dans sa classe et avec les enseignants. Il semble que c'est à partir de cette formation et de son contenu que s'ébauche l'objectif de travailler en laboratoire. Cette perspective s'inscrit dans la lignée de son intérêt pour la microbiologie et la biochimie. Elle est « accord » avec la volonté de Chd de ne pas travailler en production. Pour atteindre cette objectif, Chd souhaite alors absolument faire un DUT de génie biologique. Le Bac est un moment de stress important.	Lors de cette première année d'IUT, une tension naît entre les capacités de Chd (elle ne parvient pas « à tout assimiler ») et ses préférences en terme de modalités d'apprentissage (« je veux comprendre et pas tout apprendre par cœur ») et les caractéristiques de certaines disciplines, dont 2 des disciplines principales (qui impose un apprentissage par cœur d'une masse importante de connaissances) : la biologie et le physiologie. En cela, elle souligne que ce ne sont pas que les objets traités dans une discipline qui sont à l'origine de son intérêt pour celle-ci, mais aussi d'autres caractéristiques didactiques. D'une certaine manière c'est aussi la façon d'apprendre, beaucoup en peu de temps, qui ne lui convient pas.	S'inscrivant dans la suite logique du Bac STL qui lui a beaucoup plu, Chd souhaite faire un BTS Anabiotech pour lequel elle a eu des informations par une amie qui le suit. Il l'intéresse en termes de disciplines enseignées (microbiologie, biochimie...) et d'emplois auxquels il donne accès. Chd est en effet absolument persuadée que les emplois de technicienne de laboratoire lui correspondent. Ceci alors même qu'elle avoue n'avoir qu'une idée assez floue de ce que recouvrent ces emplois. Dès lors, la tension devient de plus en plus forte à mesure que l'échéance de la rentrée approche et qu'elle n'a pas trouvé le contrat d'alternance qui lui permettra d'intégrer ce BTS.	La déception est importante lorsqu'elle se trouve dans l'obligation de s'orienter vers un BTS IAA, d'autant plus que la finalité de celui-ci est perçue par Chd comme les emplois dans la production. Elle se détache alors de l'objectif professionnel de ce BTS en se disant que, d'une part ce n'est qu'un diplôme qui lui permettra de poursuivre ces études et que d'autre part, il ne l'empêche pas de travailler en laboratoire par la suite. Son désintérêt pour la production est renforcé par le malaise qu'elle ressent lors des travaux pratiques de génie alimentaire lorsqu'elle doit fabriquer des aliment en manipulant des machine. Malgré cela, elle retrouve dans les enseignements, des disciplines qui l'intéressent (microbiologie, biochimie). Elle en découvre certaines (génie alimentaire, génie industriel) qu'elle trouve intéressante du fait de leur nouveauté. Ce n'est donc pas tant l'objet de connaissance « transformation industriel alimentaire » qui la rebute, mais davantage la perspective des conditions de travail qui sont liées au travail en production (avec des machine, dans des conditions difficiles et avec des horaires peu commode et des tâches routinières...). S'y ajoute des bon résultats en lien avec le fait que le programme recouvre en partie ce qu'elle a déjà fait lors de sa première année d'IUT.	La recherche du stage s'inscrit dans la perspective professionnelle de Chd : elle veut aller en laboratoire. Sa préférence irait vers un laboratoire de recherche, mais face aux difficultés qu'elle rencontre pour trouver un stage, elle accepte un stage en laboratoire de qualité. On sent aussi qu'elle aurait préféré que ce stage se déroule dans la ville où elle fait ses études plus que dans la ville de résidence de ses parents sans qu'elle en expose les raisons). Ce stage révèle à Chd la vraie nature des tâches dédiées aux technicien de laboratoire, leur caractère peu compliqué et routinier ce qui va à l'encontre de ce qu'elle souhaite. Cela remet en cause l'itinéraire qu'elle s'était tracé (poursuite d'étude courte et travail en laboratoire). Eviter le caractère routinier qui conduit à un désintérêt pour son emploi et à ne travailler plus que pour le salaire (comme ses parents) impose à Chd de poursuivre ses études au-delà d'un bac+3 en école d'ingénieur. Mais cela entre en tension avec les doutes qu'elle a au niveau de ses capacités (au regard de son redoublement de 2de, du fait qu'elle n'a pas suivi la filière S et qu'elle a échoué en DUT). C'est auprès des enseignants qu'elle espère obtenir des éléments concernant sa capacité à suivre de telles études. On peut aussi noter qu'elle évoque l'étrangeté de se retrouver dans un lycée, en particulier dans l'organisation des enseignement (« on a une récréation ») qui laisse entendre un côté infantilisant.	C'est la perspective d'obtenir le BTS pour pouvoir poursuivre ses études, si possible en école d'ingénieur, qui structure certaines de ces remarques sur la formation : les moments importants sont les CCF qu'il ne faut pas rater ; un niveau en anglais insuffisant pour passer les entretiens... C'est lui qui maintient sa mobilisation. On retrouve aussi dans le deuxième entretien le fait que, sans être passionné, Chd affiche un intérêt stable pour certaines des disciplines de la formation (biochimie, microbiologie). Cet intérêt se maintient malgré les pratique de l'enseignant qu'elle juge « pas terrible » (elle lit son polycopier). En physique, elle dit comprendre ce qui renouvelle son intérêt pour cette discipline. Son désintérêt pour d'autres disciplines (TP de génie alimentaire) n'évolue pas. Toutefois, les contenus des enseignements sont abordés de manière très générale et brève. Aucun ne semble marquant pour Chd. Rien n'est évoqué quant à ce qu'elle a appris durant ces 2 ans (en lien avec les questions posées ?) Elle semble regretter aussi le fait que même en TP de génie alimentaire ou lors des stage à la hall, elle a le sentiment d'avoir toujours quelqu'un qui vérifie tout derrière eux (doit-on comprendre que cela lui paraît incohérent avec les objectif même du BTS et le fait qu'elle prétend à être considérée comme une adulte). Chd juge la deuxième année plus difficile que la première. Ce sont en particulier les TP de génie alimentaire et la perspective de l'épreuve pratique interdisciplinaire qui introduisent une tension. Elle regrette de ne pas avoir réalisé de manière collective les travaux qu'ils avaient à réaliser en groupes (CR de TP, Réalisation de certains projets). En lien avec la perspective de l'EPI pour les CR de TP de GA ? Elle a découvert le fait d'avoir des projets à gérer de A à Z, ce qui l'a intéressé même si elle estime qu'elle n'avait pas le temps nécessaire à y consacré au regard des autres travaux demandés dans les enseignements. La nouveauté de ce type de tâche jointe au fait qu'on y apprend sans avoir à apprendre par cœur, peuvent expliquer sont intérêt. Dans ces projets, elle découvre un nouvel objet d'apprentissage : l'environnement qui, sui à des échanges avec son tuteur (« passeport pour le sup ») devient un objet d'intérêt dans une perspective de poursuite d'étude et de secteur d'emploi envisageable. L'ambiance dans la classe est redevenue acceptable pour Chd. Enfin, elle parle de manière brève des autres élèves du lycée, les BEPA et Bac pro, avec lesquels elle marque sa différence : elle se sent plus adulte.	Pour Chd, ce qui compte dans un futur proche c'est d'obtenir un diplôme à Bac+5, qui seul peut lui permettre d'éviter d'aller vers des emplois au caractère routinier. Tous les plan pour l'avenir qu'elle échafaude vise cet objectif. C'est d'ailleurs ce qui a structuré l'ensemble de son itinéraire. Ainsi, si elle ne veut absolument pas aller en production alimentaire ce n'est pas par désintérêt pour l'objet même -fabriquer des aliments- mais davantage concernant les tâches et conditions de travail. Sa représentation des formation d'ingénieur (en terme de contenu) ou du métier d'ingénieur (tâches, conditions...) reste très très vague. Mais l'idée qu'elle s'en fait lui permet de lever les principales sources de tension possibles : ne pas avoir un travail routinier ; pouvoir changer d'emploi au cours de sa vie ; avoir des responsabilités... Notons qu'elle minimise l'importance de l'extra-professionnel : l'emploi occupera la première place dans sa vie, dans la mesure où il nécessitera du temps et où il sera intéressant. Elle précise que c'est aussi parce qu'elle est jeune et n'a pas de famille. Dans le premier entretien, elle ne parle que très peu du tout de ses activités extrascolaires dont elle dit qu'elles sont « basiques »(amis, cinéma...). Elle évoque aussi l'équitation (en début de BTS) mais surtout la guitare (dont elle joue pour elle-même).
De manière générale, ce qui est surprenant avec Chd, c'est qu'il n'y a pas vraiment de tension inhérente au monde scolaire par lui-même. Certains enseignements ou objets d'apprentissage l'intéressent en eux-mêmes (la microbiologie, la biochimie), d'autres par leur caractère nouveau. Certaines disciplines ne l'intéressent pas. Mais en définitive tout son itinéraire est sous tendu par la possibilité qu'elle aura de ne pas travailler en production ou dans des emploi qui en aurait les caractéristiques (tâches routinières ; conditions de travail difficiles ; salaires peu élevé). Les tensions vivent apparaissent quand Chd se trouve face à une impasse qui peut la conduire vers ce type d'emploi et de vie (cf. juste après l'IUT quand elle ne trouve pas de contrat d'apprentissage). Il semble aussi que les examens (CCF et EPI) génèrent des tensions au regard de cette perspective. L'autre source de tension est interne à la classe. Elle attend du groupe des forme d'entraide et d'échange. Leur absence génère une tension importante.									

3. Annexe A4II.4.3. – Chd – Situations de mobilisation ou de démobilitation

3.1. Tableau A4II.4.3.a : Synthèse des éléments des différentes situations de formation apparaissant dans le discours de Chd et lien avec les processus de mobilisation dans ces situations

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Les ateliers	E	Le but est la préparation à l'EPI. Elle n'évoque pas la préparation de produit à destination de client extérieurs	Alors qu'en début de BTS, les stages sur l'atelier de transformation sont jugés très intéressants, elle n'en parle pas du tout durant le premier entretien. Et très peu durant le deuxième.	Lors d'une observation, Chd nous confiait qu'elle n'appréciait pas du tout de « venir pour rien faire », d'autant que cela l'oblige à rater des cours qu'il lui faudra rattraper plus tard. Être à l'atelier ne la dérange pas si elle est occupée. En deuxième année elle dit même que ça peut « être « rigolo » de fabriquer des produits, mais il n'y pas spécialement de choses qui lui plaisent. Elle y trouve un avantage : cela la prépare à l'utilisation des machines pour les travaux pratiques et l'EPI (où elle sera seule). D'autant qu'elle ne se sent pas à l'aise face au machine qu'elle a peur de casser. Mais au bout d'une semaine, elle en a assez de faire toujours la même chose, le même produit (de la confiture) : « c'est chiant ! » D'autant qu'elle a l'impression d'avoir toujours quelqu'un derrière elle pour vérifier ce qu'elle fait qu'on la laisse agir seule. L'observation montre qu'elle ne sollicite pas la technicienne pour savoir s'il y a des choses à faire durant les temps « morts », qu'elle reste de long moment devant les appareils avec sa camarade sans vraiment intervenir (même lorsqu'elle perçoit un problème. Elle profite d'ailleurs d'une dégustation organisée par un groupe de la classe pour s'absenter un long moment. On peut parler d'a-mobilisation et même par moment de démobilitation à l'atelier.	Elle se dit mal à l'aise avec les machines, mais à l'aise quand la technicienne la laisse seule à partir du moment où elle sait qu'elle peut aller la chercher en cas de problème. De fait, lors de mes observations, même si elle remarque quelque chose d'anormal, elle ne va pas chercher la technicienne. Elle ne signale aucun apprentissage de contenu, mais seulement une préparation à l'EPI.	Elle ne parle pas des produits fabriqués en eux-mêmes ni des destinataires : les clients de l'atelier	Elle a davantage l'impression d'avoir des responsabilités à l'atelier qu'en TP car la technicienne n'est pas toujours derrière leur dos. Mais comme elle vérifie derrière eux, ce ne sont pas vraiment des responsabilités.
Le génie industriel La physique appliquée	Cours : AI TP : E		Elle ne parle que peu du génie industriel durant les entretiens. Elle dit simplement que les cours vont un peu plus loin que ce qu'elle a fait à l'IUT. (mécanique des fluides) Alors que la physique était rangée parmi les disciplines les moins intéressantes en début de BTS, Chd nous dit qu'elle commence à l'aimer en fin de BTS en lien avec le fait qu'elle commence à comprendre.	De fait, les observation de cours de physique la montre attentive, répondant aux questions, faisant les exercices. En GI, les observations la montre réalisant ce qu'il y a à faire (les exercices, les manipulations de travaux pratiques). Ce n'est pas elle qui fait les comptes rendus de TP, mais un autre élève qu'elle aide un peu car elle ne se sent pas très efficace. En fin de BTS, l'investissement semble minimum durant le dernier TP.	Elle ne se trouve pas très « efficace » en GI.	Ses résultats scolaires augmentent d'une année sur l'autre en physique (en lien avec des contenus différents ?) et elle obtient une bonne note correcte au CCF de physique (11,5) En GI, ses résultats de première année son bon, mais baisse en deuxième année et son CCF est très en dessous de la moyenne.	
Génie alimentaire / Technologie laitière	Cours : AD TP : AD	En définitive, ce qui maintient un semblant de mobilisation, en particulier en deuxième année, c'est la perspective de l'évaluation à l'examen (EPI).	Cours : Chloé parle très peu des cours de génie alimentaire durant les entretiens. Elle n'en avait jamais fait avant le BTS. Du même coup, comme tout ce qui est nouveau cela l'intéresse. Si cela est confirmé par les observations de son attitude en cours (elle écoute et répond régulièrement aux questions) avec l'enseignant 2 et, en début de BTS, avec l'enseignant 1, deux observations en 2ème année de BTS avec l'enseignant 1 montre son manque d'intérêt et une attention moins soutenue (elle soupire, fait des mimiques signifiant que ça ne l'intéresse pas, regarde un document sans lien avec le cours). Je rapproche cela d'une réflexion faite par Chd à propos du même enseignant mais dans une autre discipline : « c'est pas intéressant, elle lit son poly. On sait lire ». La diminution de son attention en cours de génie alimentaire serait donc plutôt reliée à la « pédagogie » de l'enseignant, que par une absence d'intérêt pour l'objet du cours (les produits alimentaire et la technologie alimentaire). Elle affirme à plusieurs reprise un intérêt pour ce qui concerne l'alimentaire, qu'elle attribue au caractère nouveau de ce qu'elle y apprend.. Notons quand même que l'unique fois où Chd parle de son intérêt pour « alimentaire », elle nous renvoie de manière spontanée vers « la nutrition » et « bien se nourrir », et non vers la technologie et processus de fabrication des aliments. TP Chd ne manifeste pas d'intérêt particulier pour l'objet des travaux pratiques (la fabrication d'aliments) et/ou sa compréhension si ce n'est parce que c'est « rigolo » à réaliser.. Chd le relie en particulier au fait que ces TP la renvoient à la perspective de travailler dans la production alimentaire.	En travaux pratiques, durant les premiers TP, Chd participe aux manipulations et même si elle se centre davantage sur la réalisation des analyses avec les quelles elle se dit « plus à l'aise ». Mais, lors de la deuxième série de TP, elle semble plus en retrait, participant moins à la manipulation des machines (d'autant qu'un des élèves de son groupe la monopolise). Elle confirme cela en disant que les travaux pratiques à la halle ne lui plaisent pas car elle n'est « pas à l'aise avec les machines » qu'elle a peur de casser. Les temps morts sont nombreux durant les manipulations et les élèves s'y ennuient de manière visible. Lors de la dernière séance, elle n'est pas du tout attentive aux explications données par l'enseignant concernant les résultats de son TP. Mais cela est lié au fait qu'elle les a déjà entendues à plusieurs reprises. Dans un texte où je leur demande de décrire ce que l'on doit faire en travaux pratiques, elle signale l'importance des explications données par l'enseignant. Durant toute la série, je ne l'ai pourtant pas vu prendre de notes concernant ces explications. Les TP sont appréhendés comme une situations scolaire : « connaître par cœur » les explications ; modifier un peu ses résultats pour qu'ils correspondent à ce que l'enseignant attend. D'ores et déjà, sa préoccupation est l'Epreuve Pratique Interdisciplinaire de l'examen. En deuxième année, Chd dit que ce qui a été difficile ce sont les « TP d'EPI » (travaux pratiques de Génie alimentaire). Elle confirme qu'elle n'est toujours pas à l'aise avec les machine et n'apprécie pas beaucoup les TP de GA, bien que ce soit « rigolo » de fabriquer quelque chose : « C'est pas que ça me déplaît mais c'est pas ce qui m'intéresse le plus dans ce qu'on fait. Mais sinon ça va, c'est marrant (rire) ! Fabriquer les trucs c'est rigolo. ». Mais elle met cela en perspective avec ce qu'elle ne veut surtout pas faire dans sa	Elle n'a pas l'impression de maîtriser les machines et n'est pas à l'aise du fait du manque de répétitions des TP. Cela lui est confirmé par le fait « qu'ils s'en sortent mal » en TP. Elle attribue cela au manque de répétitions et les TP « d'EPI » ça reste nouveau. Ce qui compte, c'est d'avoir réalisé toutes les actions de la manipulation (cf. TP pasto du 090109). Les oublis ou erreurs ne sont pas vu comme un moyen pour apprendre. Elle dit ne rien avoir appris sur le concentrateur lors du dernier TP, du fait qu'elle avait déjà fabriqué à plusieurs reprises de la confiture lors de ses passages en stage à l'atelier. Les TP permettent de mieux comprendre les cours. Elle ne parle jamais de ses apprentissages.	Ses résultat en cours, bon en première année (environ 12,5), s'effondre avec l'enseignant 1 en 2ème année (2,5) alors qu'ils se maintiennent avec l'enseignant 2 (12). En TP ses résultats se maintiennent à un bon niveau (entre 15,5 et 13,3) même si elle n'obtiendra que 10 en CCF et 11 à l'EPI.	Réflexion faite par Chd à propos du même enseignant 1 mais dans une autre discipline : « c'est pas intéressant, elle lit son poly. On sait lire ». En première année, Ce qui l'énerve aussi dans ces TP, c'est qu'« il faut toujours courir après l'enseignant ». et qu'il les laisse seul en début de TP : il faut se débrouiller », mais heureusement il y a les autres étudiants auprès de qui elle peut obtenir de l'aide. A l'inverse, en deuxième année, elle reproche aux enseignant d'être toujours derrière eux et de ne pas leur faire confiance (ce n'est pas vraiment le cas dans ce que j'ai observé où il y a de long moment où ils sont seuls). Elle n'a donc pas le sentiment d'avoir eu des responsabilités (malgré sa crainte de casser les machine). Face à une difficulté, elle ne souhaite pas toujours solliciter l'enseignant. En fin d'année, elle leur reproche de ne pas les avoir

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Génie alimentaire / Technologie laitière (suite)				<p>future vie professionnelle : travailler en production et être ouvrier. On comprend que dans ces TP, elle a l'impression de simplement faire ce qu'on lui demande et qu'il n'y a pas de vraie réflexion : « <i>Avoir des problématiques et puis les régler (recherche ou en fab?) Je sais pas. (c'est quoi par exemple ?) C'est jamais arrivé ici. (jamais arrivé ?) c'est toujours plus intéressant (en général). On a plus de responsabilités, un certain pouvoir de décision. (avoir à réfléchir un peu ?) oui c'est toujours mieux (à quelle occasion ici ?) quand on fait quelque chose faut forcément réfléchir mais... pas spécialement de moment je sais pas trop. »</i></p> <p>Elle participe cependant aux manipulations des machines (même si elle a l'impression de rester en recul), surtout pour le TP qu'elle connaît le mieux (fabrication de confiture), à la réalisation des calculs (bilans matières) et des analyses.</p> <p>Avec son groupe, ils disent avoir préparé le compte-rendu du TP, mais peu la manipulation. Répondre à la demande de l'enseignant concernant la préparation des TP de GA les conduit à répondre terme à terme à sa demande formulée en terme de connaissances : préparer une introduction sur le produit ; préparer les diagramme de fabrication ; rechercher des informations sur les ingrédients... Ils ne préparent donc pas les tâches à réaliser et leur organisation. Cela les conduit à des oublis dans les analyses à réaliser, à des anticipations non-réalisées dans la préparation du matériel et de là à une manipulation et des résultats tronqués (d'autant plus que les enseignants ne peuvent les suivre de près dans ces réalisations du fait de la configuration des lieux et du nombre de groupes). J'ajoute que les étudiants sont évalués sur leur compte-rendu et non sur leur manipulation (sauf à l' »EPI Blanc «).</p> <p>Elle est attentive aux explications données par l'enseignant, dans la mesure où elles ne durent pas trop longtemps, répond à quelques questions, mais laisse surtout ses camarades répondre. Elle sollicite aussi ses camarades de binômes lorsqu'elle n'a pas compris quelque chose. D'ailleurs, dans la perspective de l'EPI, elle utilise un carnet pour prendre des notes, en lien avec le fait qu'elle trouve qu'il n'y a pas assez de répétition des TP pour maîtriser les machines : elle y note des éléments d'une sorte de procédure d'utilisation des matériels, et des explications concernant le rôle des étapes).</p> <p>Elle reproche aussi le fait qu'il n'y ait pas assez de répétition des manipulations sur certaines machines (le pasteurisateur). Pourtant, lors d'une TP où elle réalise une fabrication qu'elle a déjà réalisée à plusieurs reprises (confiture), elle dit qu'elle n'a rien appris ; elle ajoute qu'à l'atelier c'est « chant » de toujours faire la même chose.</p>			<p>assez préparés à l'EPI en leur posant des questions comme ils auront à l'EPI. Dans les faits, lorsqu'ils passaient poser des questions, elle se tenait en retrait et c'était surtout Sip qui répondait.</p> <p>Chd prend le jugement des enseignants comme une confirmation de l'origine de son sentiment de malaise en TP : elle aurait peur des machines. (on ne sait pas trop ce que cela signifie pour les enseignants).</p> <p>Dans un texte où je leur demande de décrire ce que l'on doit faire en travaux pratiques, elle signale l'importance des explications données par l'enseignant. Elle y est d'ailleurs attentive si elles ne durent pas trop longtemps</p> <p>Elle sollicite aussi ses camarades de binômes lorsqu'elle n'a pas compris quelque chose. Par contre, elle semble regretter que pour les compte-rendu, ils n'aient pas travaillé ensemble mais chacun dans leur coin (dans le but de se répartir le travail).</p> <p>Elle a hâte que ces TP se terminent car « tout le monde s'énerve et ça l'énerve ! » : est-ce la tension liée à l'examen ?</p> <p>Certains éléments semblent contribuer à son absence de mobilisation : le sentiment d'avoir quelque chose toujours sur le dos ; le comportement des autres élèves.</p>
La microbiologie	Cours : AI TP : AI	Dans la continuité avec ses études antérieures, la microbiologie est une discipline qui intéresse le plus Chd en début de BTS. Ceci d'autant qu'elle envisage à ce moment-là de travailler dans un laboratoire d'analyse alimentaire. Malgré une expérience de stage qui lui fait renoncer à travailler comme laborantine, elle conserve cet intérêt pour la microbiologie tout au long du BTS	Le contenu des enseignements de microbiologie l'intéresse,	<p>Dans les cours, elle apparaît assez attentive et participe à la réalisation des quelques exercices, elle échange parfois avec l'enseignante concernant certains points du cours. Par moment son attention est cependant moins soutenue (elle échange des « petits mots » avec son voisin).</p> <p>Les travaux pratiques l'intéressent parce qu'ils permettent de mieux comprendre le cours. Durant les travaux pratiques de première année, Chd réalise la manipulation et aide régulièrement une camarade qui n'a jamais fait de microbiologie. En deuxième année, elle reste impliquée dans les travaux pratiques, alors même qu'elle les a déjà réalisés en terminale STL. On la voit attentive aux explications données par l'enseignant en début de manipulation, elle réalise la manipulation et prépare même les lectures du lendemain (alors que peu d'élèves le font dans la classe).</p>	Elle se sent à l'aise en TP de microbiologie car elle en a fait beaucoup depuis son entrée en première STL	Ses résultats en microbiologie sont bons entre 12,5 et 15,5, y compris en CCF	mais elle regrette la manière dont l'enseignant fait ses cours : elle lit des documents photocopiés, ce qui les rend moins intéressants.
Chimie / Biochimie	Cours : AI TP : AI		Chd se dit intéressée par la biochimie que ce soit en première ou en deuxième année. Elle ne sait pas ce qu'elle aime bien dans la biochimie.	Quelques indices semblent confirmer son intérêt en TP : elle prépare le TP avant de venir, elle réalise la manipulation activement et fait le compte-rendu.	Elle se sent à l'aise en TP de biochimie car elle en a fait beaucoup depuis son entrée en première STL	Ses résultats sont très bons en première année (14,2 à 17,3) et baissent en fin de deuxième année (11) alors que le cours aborde la biochimie des produits alimentaires.	
Anglais LV 1	E	Son but est resté très scolaire et tourné vers la suite de son parcours : pouvoir passer les entretiens pour rentrer en école d'ingénieur	L'anglais est jugé très intéressant dès le début du BTS et à la fin de BTS, elle regrette qu'il n'y ait pas davantage.		Elle regrette aussi qu'on ne leur facilite pas la réalisation de stage à l'étranger qui leur permettrait d'améliorer un niveau qu'elle juge faible en fin de BTS.	Ses résultats sont d'ailleurs en constante baisse au cours du BTS (15 en début à 11,8 en fin de BTS et même 9 lors du CCF).	

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Eco/Gestion	E		L'économie (générale, de filière ou d'entreprise) et la gestion font partie des matières qui n'intéressent pas Chd en début de BTS. Pourtant, lorsque l'on aborde son intérêt pour ce qui concerne la qualité, elle évoque quelques vagues connaissances en lien avec les cours d'économie d'entreprise.	Elle apparaît a-mobilisée durant la séance observée.		Ses résultats restent très satisfaisants (15 à 16 en gestion / 12,5 en économie de filière) malgré un 9,9 en économie générale. Elle obtient la note de 12 à l'ET 1.	
Esc	-	Elle ne parle pas du tout de l'ESC en tant qu'enseignement durant les entretiens. (voir le PIC). Elle l'évoque lors d'une observation : pour elle ça ne sert à rien confirmant ainsi son jugement de début de BTS (matière « un peu intéressante »).				Malgré cela, elle obtient des bons résultats en ESC (14,5).	
Français	AD		Elle n'aime pas le français.			Ses résultats y sont inférieurs à la moyenne en première année, mais remonte en deuxième année (changement d'enseignant?). Elle obtient la note de 12 à l'ET1.	
Math	E				Elle ne parle des mathématiques durant les entretiens que pour dire qu'elle ne sait pas si elle aura les capacités à suivre une classe préparatoire aux grandes écoles du fait qu'elle n'a pas suivi la filière scientifique.	Ses résultats y sont corrects (11 à 14,5) avec une baisse au deuxième semestre (8).	
Informatique	-		Elle ne parle à aucun moment des enseignements en informatique.				
MIL	AD			Elle ne s'est pas investie dans le MIL que les autres de son groupe ont réalisé. Il s'agissait de mettre au point un produit alimentaire (Sorbet). Cela est confirmé par l'observation d'une séance de préparation où elle semble peu investie, puis par la présentation orale où elle est très en retrait des autres membres du groupe.	Elle ne parle pas des apprentissages en lien avec l'aliment produit, les techniques utilisées...		Elle estime ne pas avoir « trop réussi » à travailler en groupe
Projet PIC	AI		La problématique de l'environnement intéresse Chd, qui apprend beaucoup de choses en construisant les ressources et activités pour la séance. Ce projet PIC semble être à l'origine de son intérêt pour des études et des emplois dans le domaine de l'environnement.	La réalisation de projets du début à la fin l'a intéressée parvenir à la conduire jusqu'à la production finale. Mais cela prend beaucoup de temps qu'ils n'ont pas forcément (au regard des autres travaux à faire – CR de TP, révisions...) et elle regrette de n'avoir pas réussi à travailler davantage en groupe. Et d'avoir réparti les tâches entre étudiants. Le PIC l'a particulièrement intéressé et elle dit l'avoir fait seule. A l'origine, son groupe n'a pas pu réaliser ce qu'il souhaitait (initiation à l'équitation = une passion de Chd) par manque de moyen financier. C'est l'enseignante qui leur propose de monter et animer une séance concernant l'environnement avec des CP. Elle construit des ressources et activités pour la séance (film, power point, jeu...). Ce qui l'intéresse aussi c'est d'essayer de la faire comprendre à des petits.	Elle ne parle pas d'apprentissage de la conduite d'un projet. La problématique de l'environnement intéresse Chd, qui apprend beaucoup de choses en construisant les ressources et activités pour la séance. Cela est peut-être à l'origine de son intérêt pour l'environnement qu'elle envisage comme secteur professionnel possible.	Elle ne sait pas si elle a atteint des résultats en termes d'apprentissage chez les élèves de CP, mais ils ont été attentifs. Elle est contente de la réaction de l'enseignante à leur travail : son critère de réussite est davantage la réaction de l'enseignante, même si elle dit que ce qui l'intéresse aussi c'est d'essayer de la faire comprendre à des petits : elle n'a que peu d'indices sur les effets de sa séance sur eux. Les résultats sont tournés vers son enseignante. De même les productions réalisées – CD, Power point-film – sont mises sur le même plan que les dossiers et l'oral de la soutenance du PIC et semblent donc adressés à l'enseignante plus qu'aux élèves. Ils sont d'ailleurs qualifiés avec le terme employé par le référentiel de formation : « produit de communication ».	Elle estime ne pas avoir « trop réussi » à travailler en groupe
Pluri	-		Chd n'en parle pas				

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Le stage	AI		<p>Elle ne manifeste pas d'intérêt particulier pour le thème de son stage : les mycotoxines du blé. Mais, à travers lui (et le reste du stage) elle découvre certains aspects de la culture des céréales qui l'intéressent. Elle connaît les procédures et principes des analyses réalisées. Mais, à travers lui (et le reste du stage) elle découvre certains aspects de la culture des céréales qui l'intéressent. Elle avance très largement dans la réalisation de son rapport de stage durant le stage. Elle connaît les procédures et principes des analyses réalisées.</p> <p><i>(Notons dès le départ qu'elle regrette qu'il n'y ait pas d'élément facilitateur mis en place pour réaliser un stage à l'étranger comme c'était le cas à l'IUT.)</i></p> <p><i>La recherche d'un stage s'avère compliquée pour Chd. A l'origine, elle souhaite faire un stage en laboratoire. Sa préférence irait pour la recherche, mais elle n'est pas acceptée à l'INRA. Elle se tourne donc vers le laboratoire d'analyse et envoie même des courriers pour travailler dans l'industrie. Elle souhaite au départ rester dans la ville où elle fait le BTS. Mais, ne trouvant rien, elle cherche et finit par trouver un stage proche de chez ses parents dans le laboratoire d'analyse d'une entreprise agronomique travaillant dans les céréales. Notons qu'elle avait aussi cherché « en production » dans la ville où elle réalise ses études (comme si elle cherchait à tout prix à ne pas être chez ses parents ?.)</i></p>	<p>C'est l'ennui et la routine qui caractérisent ce que Chd dit de son stage. Elle y prend en charge certaines des tâches des techniciennes, mais seulement l'analyse interne et pas les analyses officielles (pour des raisons liées à l'accréditation du laboratoire). Certaines renvoient à des analyses qu'ils ont réalisées en travaux pratiques. Elle n'éprouve pas de difficultés particulières dans leur réalisation et apprend à l'organiser pour gagner du temps (ce que les laborantines ne font pas d'après elle). Mais elle finit par trouver ces tâches répétitives. Il suffit d'appliquer ce qu'on lui demande (et donc pas de vraie réflexion). S'y ajoute le fait que parfois, les après-midi, elles n'ont pas de travail car les échantillons ne sont pas arrivés : elle s'ennuie. Elle attribue ce problème à un défaut d'organisation de l'entreprise. Elle est intéressée par la réalisation par les autres techniciennes de certaines analyses qu'elle ne connaissait pas. Cet aspect du stage est décisif pour comprendre la nouvelle orientation que Chd va tenter de donner à son itinéraire : elle ne souhaite plus travailler en laboratoire alors que cela la mobilisait fortement encore quelques mois auparavant. Elle veut poursuivre ses études au-delà de la Licence professionnelle qu'elle envisageait jusque là (école d'ingénieur ou Master pro) pour accéder à des emplois moins routiniers et avec davantage de responsabilité. C'est cela qui va traverser sa deuxième année BTS. En parallèle réalise une étude sur la qualité des blés en termes de teneur en mycotoxine : lecture d'ouvrages, recherche sur internet. Elle pose aussi beaucoup de questions (pour confirmer ce qu'elle a compris dans le cadre de ses recherches sur internet) Elle avance très largement dans la réalisation de son rapport de stage durant le stage.</p>	<p>Elle ne sait pas si ce qu'elle a appris lui servira dans la suite du BTS. Elle est contente de ce qu'elle a appris concernant l'agriculture – ce sera un plus (est-ce déjà dans la perspective de partir en école d'ingénieur en agronomie?). Elle est aussi contente d'avoir appris des techniques d'analyses qu'elle ne connaissait pas. Elle apprend à organiser ses tâches pour gagner du temps.</p>	<p>Son rapport de stage est presque bouclé à la fin de son stage. Elle sait qu'elle ne veut plus travailler en laboratoire d'analyse. On pourrait ici dire que son attention se centre sur la réalisation des tâches scolaires, en vue de l'obtention d'un résultat satisfaisant en termes d'évaluation. Elle apparaîtra d'ailleurs très stressée le jour de la soutenance du rapport oral (mais tous les élèves le sont). De fait, elle obtient 15 ce qui la satisfera.</p>	<p>Elle compare la manière dont elle s'y prend à ce que font les autres techniciennes. L'ambiance est sympa et toute sont assez jeunes. Elle regrette que l'enseignant qui la suit ait juste donné un coup de fil et ne soit pas venu la voir. Elle pose beaucoup de questions aux techniciennes et à sa maître de stage.</p>
Visite d'entreprises	-		Elle ne parle pas du tout des visites d'entreprise réalisées.				
Le dispositif de formation du BTS	-		<p>Chd dit ne pas avoir de souvenir spontané concernant une situation marquante du BTS. La deuxième année lui paraît plus difficile : elle a moins de connaissances sur les contenus abordés qu'en première année où ils reprenaient en grande partie ce qu'elle avait fait à l'IUT.</p>	<p>La deuxième année lui paraît plus difficile car du fait des compte-rendu, des projets à réaliser, elle a moins de temps pour réviser. Elle regrette le manque de facilité pour trouver un stage et pour aller à l'étranger (trouver un logement notamment).</p>		<p>Ses résultats sont satisfaisants malgré une légère baisse au dernier semestre de la formation. Le conseil de classe lui donne ses encouragements lors des deux semestres de deuxième année. Il l'invite à participer davantage (indice d'a-mobilisation). Il souligne son sérieux et des progrès (?) tout au long de la formation. Il note un manque de confiance en elle.</p>	
L'objet du BTS (l'agro-alimentaire) (voir aussi l'annexe sentiment de professionnalité et représentation du monde professionnel)			<p>Si Chd évoque son intérêt pour ce qui concerne l'alimentaire, elle ne focalise jamais sur un type de produit, de technologie de transformation, donc sur l'objet du BTS. En tout début de BTS, dans une lettre que je leur demande d'écrire, elle parle de « fabriquer du jus de pomme industriel » et de « devenir une vraie chef » (on peut y lire de l'ironie quant au côté industriel). L'unique fois où elle précise un peu ce qui l'intéresse, elle fait un lien avec la nutrition et « bien se nourrir », qui ne constituent pas des objets du BTS mais de son DUT précédent.</p> <p>C'est le caractère nouveau de ce qu'elle apprend qui (pour un temps?) rend le génie alimentaire intéressant. Cet intérêt pour l'alimentaire est donc général, diffus et ne génère pas de mobilisation particulière pour ce secteur, ses objets, ses emplois – elle dit : « fabriquer les trucs c'est rigolo ! ». A tel point que le thème de l'environnement abordé en PIC et quelques échanges avec son tuteur du dispositif passeport pour le sup, l'amène à envisager un autre secteur d'activité (l'environnement), ne serait-ce que parce que c'est un sujet d'actualité et qu'il y a des débouchés (et donc pas pour l'objet environnement ou le contenu des emplois dont elle n'est pas capable de dire grand chose...).</p> <p>En définitive le seul objet véritable d'intérêt pour Chd est « disciplinaire » : il s'agit de la microbiologie. On peut peut-être y ajouter la biochimie. Mais cela ne se traduit pas de manière significative dans ses résultats (si ce n'est une baisse en biochimie lorsque l'on aborde les produits alimentaires – est-ce significatif ?).</p>				

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Les études		Les études ne sont pas appréhendées comme permettant d'apprendre, mais avant tout comme le moyen d'obtenir un diplôme qui donnera accès à un emploi intéressant.	Du même coup, ce qui compte dans l'orientation, c'est le type de diplôme, alors que les objet d'apprentissage visés restent vagues et incertains. C'est cela qui l'oriente vers des formations plus ouvertes en terme de fonctions et de secteur professionnel (ingénieur plutôt que licence pro). Elle se fie à ses impression par rapport à ce qu'elle lit dans les plaquette plus qu'à une connaissance précise de ce qu'elle va y trouver : « <i>Mais c'était par rapport au papier, ce qui, on imprime ce qu'ils font ce qu'on fait pendant l'année, ça a l'air pas mal et pis... Mais la qualité on n'en a pas fait beaucoup cette année et donc on peut pas savoir au final.</i> »		Elle souhaite continuer mais n'est pas sûr d'avoir les capacités pour le faire (en école d'ingénieur)		Elle s'appuie beaucoup sur le CIO, les enseignants et des recherche sur Internet pour trouver des formations qui l'intéresse.
L'examen / Le diplôme		Le diplôme est son objectif dès l'entrée en BTS et jusqu'à la fin, dans la perspective d'une poursuite d'étude (courte au départ puis plus longue ensuite). Il n'est qu'un moyen pour accéder à des emplois plus intéressants. En lien avec cela, elle ressent une forte tension lors des épreuves d'examen (CCF, Rapport de stage, Epreuve finale).				Elle considère que ses résultats sont bons en première année	D'ailleurs elle évoque le BTS avec d'autres personnes extérieures à la formation seulement pour parler des examens.
Extrascolaire		Elle ne me donne que très peu d'information sur ses activités extrascolaires et de manière générale. Toutefois, L'allusion qu'elle fait à sa passion pour le cheval apparaît comme un temps en dehors du temps où elle ne pense à rien. De même lorsqu'elle parle de jouer de la guitare « pour elle ».					
Le groupe classe	L'ambiance de la classe revient à plusieurs reprises au cours des deux années. Au départ elle voit le petit nombre de personne comme un intérêt. Mais très vite en première année, elle constate qu'il n'y a pas d'entraide mutuelle, que certains étudiants ne se parlent pas (entre différents groupes). L'attitude de certains en cours empêcherait les autres (dont Chd) de travailler. Comme en plus ils « trichent » aux examens et ont des bonnes notes, cela ne paraît pas juste (à remettre dans l'optique de Chd qui est d'avoir le diplôme et de poursuivre les études). D'ailleurs, Chd en stage, espère que l'ambiance sera meilleure, elle pense que quand les CCF (examen) vont revenir, la tension reviendra aussi. Mais pour elle, elle n'a de problème particulier avec aucun : certains elle les apprécie, d'autres lui sont indifférents. En deuxième année, avec les autres « ça va ». Il y a plus d'entraide (« On se passe nos cours, au compte rendu, nos fiches de révision. ») et 3 ou 4 étudiants perturbateurs ont été mis à part.						
Environnement de formation	Au départ, le retour dans un lycée (elle a passé une année à l'université en IUT) lui paraît « un peu bizarre ». Mais elle n'en reparlera plus. Dans le lycée, elle est gênée la présence d'élèves très jeunes et dont le comportement et les échanges sont parfois « choquant ». Cela souligne un côté « plus adulte » qu'elle se ressent par rapport à eux.						

Situation de formation	Indice de mobilisation entretien bilan	But	Contenu	Tâches à réaliser dans la situation et actions déployées pour y faire face	Ressources propres (dont apprentissages réalisés)	Résultats	Acteurs de la situation et Jugements des acteurs
Commentaires globaux	<p>Aucune Situation de mobilisation ; Situation de démobilitation : aucune situations</p> <p>Les observations en situation confirment cela.</p>	<p>Son but est reste très scolaire et tourné vers la suite de son parcours : obtenir son diplôme pour poursuivre ses études. Il évolue un peu en deuxième année où la durée des études post BTS envisagées s'allonge.</p> <p>La plupart des situations de formation sont appréhendés à partir de ce but ou ses variantes : par exemple l'anglais est envisagé dans la perspective des entretiens d'entrée en école d'ingénieur.</p> <p>Les situations de formation ne sont pas appréhendées en premier lieu comme visant à faire apprendre quelque chose.</p> <p>Les travaux pratiques servent à aider à comprendre le cours.</p>	<p>Quel que soit la situation d'enseignement en classe ou en travaux pratique, Chd parle très peu des contenus. Elle parle des contenus de chaque situation de formation en général, en terme de « j'aime » ou « c'est intéressant » / « j'aime pas » ou « c'est pas intéressant ». Elle n'en décrit jamais aucun détail, comme une ou plusieurs notions qui auraient retenu son attention, ou des exemples qui l'auraient frappé. Il n'y a guère qu'en stage qu'elle parle de culture du blé ou de technique d'analyse particulière, ainsi que lorsqu'elle évoque les formation post-BTS envisagées ou elle parle de la qualité. Même dans les contenus qui l'intéresse (biochimie, microbiologie), elle ne donne aucun détail et n'est pas en mesure de me dire ce qui l'intéresse. Tout semble indifférencié du point de vue des contenus.</p> <p>Chd affirme à plusieurs reprise sont intérêt pour l'agro-alimentaire. Mais dans les fait, comme pour les autres enseignements, elle ne décrit jamais rien de cet objet d'apprentissage de manière précise, elle ne parle jamais d'un intérêt pour un type de produit, de technologie de transformation. L'unique fois où elle précise un peu ce qui l'intéresse, elle fait un lien avec la nutrition et « bien se nourrir », qui ne constituent pas des objets du BTS mais de son DUT précédent (alors que nous sommes en fin de deuxième année de BTS). C'est le caractère nouveau de ce qu'elle apprend qui (pour un temps?) rend le génie alimentaire intéressant. Cet intérêt pour l'alimentaire est donc général, diffus et ne génère pas de mobilisation particulière pour ce secteur, ses objet, ses emplois – elle dit : « fabriquer les trucs c'est rigolo ! ».</p> <p>A tel point que le thème de l'environnement abordé en PIC et quelques échanges avec son tuteur du dispositif passeport pour le sup, l'amène à envisager un autre secteur d'activité (l'environnement), ne serait-ce que parce que c'est un sujet d'actualité et qu'il y a des débouchés (et donc pas pour l'objet environnement ou le contenu des emplois dont elle n'est pas capable de dire grand chose...).</p> <p>En définitive le seul objet véritable d'intérêt pour Chd est « disciplinaire » : il s'agit de la microbiologie. On peut peut-être y ajouter la biochimie. Mais là encore Mais cela ne se traduit pas de manière significative dans ses résultats (si ce n'est une baisse en biochimie lorsque l'on aborde les produits alimentaires – est-ce significatif ?). Ces contenus qui l'intéressent en particulier ne changent presque pas entre l'entrée en formation et la fin du BTS : la microbiologie et la biochimie. La progression de ses résultats en physique, qui traduit le fait qu'elle dit commencer à comprendre, suscite un début d'intérêt.</p> <p>Ce sont surtout les contenu nouveau pour elle qui suscite un intérêt : génie alimentaire ; agronomie (en stage).</p> <p>Certains contenus ne l'intéressent pas : français, ESC. Ce dernier, parce que ça ne sert à rien (d'ans l'optique d'une poursuite d'étude?)</p> <p>Les contenus d'enseignement de deuxième année lui paraissent moins faciles car elle n'avait abordé aucun d'entre eux à l'IUT. Cela se traduit dans des résultats un peu inférieurs en deuxième année.</p> <p>A aucun moment un contenu n'est envisagé comme un savoir outil dans l'action dans les situations professionnels visées, ou les situations de travaux pratiques ou de stage.</p>	<p>Dans les situations d'enseignement en classe, elle est souvent attentive (écoute, prend des notes, pose des questions, répond aux questions de l'enseignante). Cette attention devient plus fluctuante en microbiologie en lien avec les pratiques de l'enseignante qui lit son polycopier.</p> <p>Que ce soit en situation de formation à l'atelier ou en stage en entreprise, Chd dit qu'elle n'aime pas venir pour rien faire et s'ennuyer. Mais en première année, L'observation montre qu'elle ne sollicite pas la technicienne pour savoir s'il y a des choses à faire durant les temps « morts », qu'elle reste de long moment devant les appareils avec sa camarade sans vraiment intervenir (même lorsqu'elle perçoit un problème.</p> <p>Les observation montre qu'elle est active dans les travaux pratiques de microbiologie et de biochimie, et beaucoup moins en génie industriel.</p> <p>En génie alimentaire, durant la première année, elle se centre sur les tâches d'analyse et manipule peu les « machines » avec lesquelles elle se dit peu à l'aise (c'est aussi en lien avec un étudiant de son groupe qui s'accapare le matériel).</p> <p>En définitive, Chd dit que ce qui fait le manque d'intérêt à l'atelier comme en TP de GA – en dans les emplois en production-, c'est le sentiment de ne pas avoir à réfléchir face à des « problématiques », mais uniquement d'avoir à faire ce qu'on lui demande (appliquer une procédure). A l'atelier, cela la conduit dans certains moment à une démobilitation (elle ne fait plus rien et laisse faire les autres).</p> <p>Malgré tout, dans toutes les situation de formation, elle fait ce qu'il y a à faire. Mais avec d'autres, elle met en place des stratégie pour se répartir le travail : rédaction de certains compte-rendu et pas d'autre ; réalisation de certains projet et investissement minimal dans 'autres.</p> <p>Répondre à la demande de l'enseignant concernant la préparation des TP de GA les conduit à répondre terme à terme à sa demande formulée en terme de connaissances : préparer une introduction sur le produit ; préparer les diagramme de fabrication ; rechercher des information sur les ingrédient... Eléments qui font partie du compte-rendu à rendre qui servira à évaluer les étudiants : ils ne sont pas évalué sur leur manipulation (sauf à l' »EPI Blanc «). Ils ne préparent donc pas les tâches à réaliser et leur organisation. Cela les conduit à des oublis dans les analyses à réaliser, à des anticipations non-réalisées dans la préparation du matériel et de là à une manipulation et des résultats tronqués (d'autant plus que les enseignants ne peuvent les suivre de près dans ces réalisation du fait de la configuration des lieux et du nombre de groupes).</p> <p>Le problème est que ces erreurs ont une incidence sur le sentiment d'être capable de faire face à ces situations. Dans le cas de Chd, cela contribue au sentiment de malaise dans ces situations de fabrication, dans lesquels, dès lors, même si fabriquer c'est rigolo, il ne peut y avoir mobilisation.</p> <p>Lorsqu'elle en a la possibilité comme en PIC, Chd essaie d'importer sa passion (l'équitation) dans les tâches scolaires demandées.</p> <p>L'ensemble de ces tâches sont abordées dans une perspective scolaire. Elles sont tournées vers l'école et le système scolaire (dans lequel s'inscrit le sous-but de Chd : obtenir le diplôme). Mais en stage sur les atelier, la production est vue comme un moyen de préparer l'EPI et non de fabriquer des produits à destination de clients.</p> <p>Les tâches qui sorte des tâches scolaires habituelles – conduire des projets – sont appréhendées comme prenant du temps sur d'autres tâches plus essentielles telles que réviser pour les CCF.</p> <p>Au global, la répétition de tâches dans lesquelles elle ne fait que ce qu'il y a à faire et ne peut pas mettre du sien fini par l'ennuyer. Elle apprécie du même coup ce qui est nouveau et reproche l'absence de responsabilité véritable et de situations dans lesquelles elle aurait une problématique à résoudre.</p>	<p>Chd parle peu de ce qu'elle a appris, en termes de contenu. Elle l'évoque juste à propos du stage (au moment de ce stage) et à propos du PIC. Les apprentissages dont elle parle n'ont pas à voir avec l'agro-alimentaire mais avec l'agronomie d'un côté et l'environnement de l'autre.</p> <p>Dans les autres situations, elle ne parle pas ou peu de ce qu'elle a appris.</p> <p>Dans beaucoup de situation, Chd parle de ses incertitudes par rapport à ses capacités (TP GA, de GI, Math, anglais...). Cela rejoint le constat du conseil de classe qui lui attribue un manque de confiance en elle.</p> <p>Cependant, Chd se dit à l'aise en TP de microbiologie et de biochimie en lien avec le nombre de ces TP qu'elle a réalisé durant sa formation de bac STL.</p> <p>Au passage, je note aussi que concernant les situations professionnels de fabrication de produits alimentaire, elle à le sentiment qu'elle serait capable d'y faire face après quelques explications. Ce qui d'une certaine manière invalide le jugement du conseil de classe d'un manque de confiance en soi global puisque les jugements négatifs concerne surtout les capacités scolaires qu'elle s'attribue.</p> <p>Ce jugement sur ces capacités concerne donc surtout les situations scolaires. Je peux le replacer dans l'itinéraire scolaire qui a été le sien (redoublement de seconde sans pouvoir accéder à la filière scientifique, échec en DUT).</p>	<p>En termes de fabrication, elle ne parle jamais des produits réalisés à l'atelier, en MIL, en TP (sauf dans sa lettre en tout début de BTS où elle évoque le jus de pomme).</p> <p>Les seules productions dont elle parle sont celles du PIC (DVD, power point jeu).</p> <p>Bien que ce qu'elle retient comme moment important soit les CCF, Chd ne parle presque jamais de ses notes au cours des entretiens. Elle considère que ses résultats sont bons en première année, ce que confirment les notes obtenues. Il y a une légère baisse au dernier semestre de la formation qu'elle attribue au fait qu'en deuxième année il n'y a plus de contenus qu'elle avait déjà abordé à l'IUT. Le conseil de classe lui donne ses encouragements lors des deux semestres de deuxième année. Il l'invite à participer davantage (indice d'a-mobilisation). Il souligne son sérieux et des progrès (?) tout au long de la formation. Il note un manque de confiance en elle.</p>	<p>Chd parle très peu des enseignants. Elle en parle dans les situations de travaux pratique ou à l'atelier (la technicienne) en terme d'autonomie qu'il lui laisse ou non. C'est un signe de confiance ou d'absence de confiance.</p> <p>Dans ces situations, elle en parle aussi comme ressources auxquelles elle peut faire appel lorsqu'elle doit faire face à un problème ou encore comme devant mettre en place les conditions de sa préparation à l'examen (répétition des situations de TP, donner des explications et poser des questions pour préparer à l'EPI).</p> <p>Elle parle aussi de l'enseignant qui, en se contentant de lire un document polycopier en cours de microbiologie, à rendu la matière qu'elle apprécie moins intéressante. Elle ne parle pas des jugements portés par les enseignants ou le conseil de classe. Elle évoque juste le jugement porté sur « sa peur des machine » comme une confirmation de son malaise dans les situations de travaux pratiques de génie alimentaire.</p> <p>Concernant les autres étudiants elle en parle au niveau global de la classe à propos des tensions qui sont apparues entre certains groupes.</p> <p>Elle parle aussi de la difficulté à réaliser des travaux en groupe, y compris avec des étudiants avec lesquels elle a de fortes affinités (Sip, Cej).</p> <p>Aucun professionnel ne la marque vraiment. EN stage elle comparera ce qu'elle fait avec ce que font les techniciennes. Son tuteur de l'opération passeport pour le sup n'est pas « un modèle pour elle » mais il a une incidence importante sur ce qu'elle souhaite faire par la suite.</p> <p>Elle ne parle pas davantage de ses amis à l'extérieur et très peu de ses parents (sauf en termes de situation professionnelle).</p>
Lien mobilisation et caractéristiques professionnelles des situations de formation		Ce ne sont ni le fait que les contenu sont ou non tournés ou non vers les situations professionnelles, ni dans le fait qu'on la prépare ou non à un certain nombre d'emplois qui contribue à l'a-mobilisation de Chd.					Celle-ci est plus en lien avec certaines caractéristiques des emplois visés tels qu'elle se les représente. Mais cela n'est pas lié aux objets transformés dans ces emplois (l'objet alimentaire ou le transformation alimentaire semble la laisser indifférente).. Ils peuvent même avoir un intérêt. Ce qui la rebute, c'est la caractère répétitif des tâches et, pour la production, les conditions de travail qu'elle associe à ces emplois.
Lien mobilisation et situations extra scolaire		L'ambiance de classe, tendu par moment, est largement évoquée par Chd, mais sans qu'elle ne fasse de lien avec un effet sur sa mobilisation (elle dit d'ailleurs que les personnes avec lesquelles elle n'a pas d'affinité lui sont indifférentes). Elle plutôt la conduire à s'écarter des personnes qu'elle n'apprécie pas, pour former un sous groupe avec d'autres. Elle évoque simplement le fait qu'il devient plus difficile de s'entre-aider dans un contexte de tension.					Cette dimension professionnelle agit par une voie détournée. La perspective de ces débouchés à la quelle on la prépare (travailler en production, voire même en tant que technicienne de laboratoire) et dont elle souhaite s'écarter l'incite à travailler sans véritable mobilisation pour les enseignements. Dès le début du BTS, c'est bien la volonté de ne surtout pas travailler en tant qu'ouvrier en production qui l'incite faire tout son possible pour obtenir de bons résultats scolaires nécessaires en vue de poursuivre ses études et d'intégrer la classe préparatoire aux grandes écoles qu'elle veut faire.
Lien mobilisation et résultats scolaires		Bien entendu, cela n'empêche pas Chd d'être intéressé dans certains enseignements (la microbiologie, la biochimie, le génie alimentaire voire la physique...) parce que ce l'objet disciplinaire l'intéresse (microbiologie, biochimie), ou qu'il est nouveau (génie alimentaire), parfois parce qu'elle sent qu'elle progresse et commence à comprendre (physique). Mais d'une part cela ne se traduit pas par des indices évident d'un investissement durant les séances correspondantes, d'autre part, cela semble rester à la merci de la pédagogie de l'enseignant (comme en génie alimentaire ou en microbiologie).					Si cela ne contribue pas à une démobilitation, il n'est pas possible de dire si cela ne contribue à pas une configuration moins favorable à une mobilisation. Elle ne parle presque pas des situations extrascolaires sauf à propos de la situation familiale.
							Il n'apparaît pas de lien évident entre les résultats scolaires de Chd, assez homogène quelle que soit la discipline concernée, et son intérêt ou désintérêt.

4. Annexe A4II.4.4. : Chd - Sentiment d'être capable d'agir en situations professionnelles ; Représentation des situations du domaine professionnel dans l'agroalimentaire

4.1. A4II.4.4.a. : Analyse du discours concernant le sentiment d'être capable d'agir en situation professionnelle de Chd

		Extrait d'entretien	Commentaires
Sentiment d'être capable de faire face aux situations professionnelles	1er entretien	<p><u>Professionnel</u> :</p> <p>Et travailler en labo je suis sûr, je le sens que c'est ce qui me correspond – je me vois pas derrière un bureau ni en production. Pour la production je suis pas du tout à l'aise avec les machines. Je sais pas quoi faire. En TP c'est affreux. Pis pour le bureau déjà j'ai pas fait les études pour, donc travailler derrière une paillasse c'est ce qui me semble mieux.</p> <p>(...)</p> <p>Des lettres de motivation, des CV, beaucoup et puis quelques entretiens mais par rapport aux lettres que j'ai envoyées y'en avait pas beaucoup. Et pis ils m'ont pas pris, peut être parce que je suis trop timide et que je me mets pas assez en avant, je sais pas. Peut être qu'ils m'ont pas vu travailler pour eux, mais ils m'ont pas donné de raison.</p>	<p>Sur le plan professionnel, Chd se sent à l'aise en laboratoire. Ce sentiment est renforcé durant son stage durant lequel les analyses lui paraissent simples (comme en stage), d'autant plus qu'elle a déjà utilisé les matériels et réalisé les manipulations à plusieurs reprises en travaux pratiques de microbiologie et de biochimie. Elle vient en effet d'un bac Science et technique de laboratoire et a fait une année d'IUT. De plus, au cours du stage, elle sent qu'elle s'organise mieux.</p>
	Entretien en stage	<p><u>Professionnel</u> :</p> <p><u>Difficultés</u> :</p> <p>Non. Des trucs qu'on a vus en TP au lycée (alvéo, moulin), je savais m'en servir, je m'en rappelais. Et quand j'ai passé l'entretien (pour le stage) je venais de faire le TP donc je m'en rappelais. La traçabilité, on l'a vu aussi en cours un peu (en GA). Elle évoque alors le problème du stockage des échantillon qui n'est pas correct, parce que le labo va déménager, donc ils ne font aucuns frais ici.</p> <p>Les analyse c'est assez simple. Le premier jour oui, mais après ça va.</p> <p>A part rester debout ce n'est pas trop fatigant.</p> <p>Elles sont stressées des fois quand il y a beaucoup d'échantillons en même temps, mais moi ça va, je faisais, j'allais plus vite, je m'organisais mieux (arriver à faire deux choses en même temps - ex : humidimètre et la pesée) ; de mander de l'aide pour aller plus vite au lieu d'arrêter l'alvéographe j'essaie de faire pour ça se chevauche pas, même elles elles le font pas), préparer pendant les temps d'attente (appris toute seule en faisant). Parce que sinon je prends mon temps, parce que des fois on n'a pas grand chose à faire.</p> <p><u>Etudes</u> :</p> <p>Ecole d'ingénieur, dans l'agroalimentaire, mais il faut que j'en parle à Monsieur (prof principal), parce que je sais pas si je peux y arriver. (tu as eu de bon résultats cette année ?) Oui, mais j'ai fait une année d'IUT, j'ai pas réussi donc. (pas que lié à tes résultats) oui. Y'a un peu de ça aussi.</p>	<p>Par contre, dès le début des travaux pratiques de Génie alimentaire et son passage à l'atelier technologique et jusqu'à la toute fin de ces TP, elle ne se sent pas à l'aise avec les machines qui lui font peur (peur de les casser) et avec les vannes. Cela est renforcé par le déroulement des travaux pratiques durant lesquels elle a l'impression qu'elle et son groupe s'en sorte mal, prennent des initiatives pas toujours adaptées (ce que confirme nos observations). Pourtant, quand la technicienne la laisse fabriquer seule des confiture à la hall, elle se dit à l'aise (en cas de problème elle peut aller la chercher). Elle attribue ce sentiment au fait qu'en travaux pratique, il ne réalise les manipulations qu'une seule fois. « Et moi pour que je comprenne, et pour que je sois plus à l'aise, il faut que je le revois plusieurs fois ». C'est donc le dispositif de formation qu'elle pointe comme à l'origine de ce sentiment de compétence limité.</p>
	Entretien à la hall (11/12/08)	<p><u>Professionnel</u> :</p> <p>« C'est pas mon fort les machines. Ça me bloque. Je me sens pas à l'aise » « J'ai du mal avec les vanne à ouvrir, à fermer. Ça (le concentrateur) ça va, le pire c'est en laiterie ». « j'ose pas J'ai peur de pas bien faire, de la casser ».</p>	<p>A l'issue du BTS, elle ne se sent d'ailleurs pas encore prête à travailler, pas assez mûr. Pourtant, s'il le fallait, elle pense qu'elle serait capable de travailler en production, si on lui montre et explique correctement et après avoir réalisé à plusieurs reprises les tâches (« avec l'habitude »), car elle ne se sent « pas plus bête qu'une autre » et pleine de volonté. Elle pense que c'est avant tout le fait que ce soit nouveau et qu'elle n'ait pas eu l'occasion de réaliser les production à plusieurs reprises qui fait qu'elle n'est pas encore à l'aise avec les machines.</p>
	TP GA Pasto 090109	<p>Elle ne se sent pas capable de manipuler le pasto (en début de TP)</p> <p>Bilan du TP « pourri » car on a raté le montage de la doseuse et n'ont pas terminé toutes les étapes. Sip rôle car Chd et Cej n'ont pas voulu demander aux enseignants pour le montage de la doseuse. Chd dit « je ne maîtrise pas le pasto ».</p>	<p>D'une manière plus générale, elle estime que si elle a du mal à trouver un stage, c'est qu'elle ne se mets pas assez en avant et est timide. Elle me dira à plusieurs reprises ne pas aimer parler d'elle (ce qu'elle fera pourtant durant nos 3 entretiens).</p>
	3ème entretien	<p><u>Professionnel</u> :</p> <p>Et si on reste sur ce thème des responsabilités, toi tu as l'impression que durant ces deux années on vous a donné des responsabilités ?</p> <p>Pas vraiment.</p> <p>Y a aucun moment où tu as eu ce sentiment d'avoir des responsabilités ?</p> <p>Non. Non pas trop.</p> <p>Pas trop ?</p> <p>Peut-être à la halle. Mais on s'en sortait mal, alors on s'en est pas trop aperçu.</p> <p>Quand est-ce que tu t'en sortais mal ?</p> <p>Ben en production quand on sait pas trop, on essaie de prendre une initiative mais c'est pas forcément les bonnes. Ou, oui c'est un très bon exemple.</p> <p>Alors c'était quand cet exemple-là ?</p> <p>Ou je sais plus. C'est arrivé souvent.</p> <p>Tu en as un qui devient en tête des exemples ?</p> <p>Là, tout de suite, non. Peut-être sur le lait. Sur la fabrication du yaourt. Oui c'est possible. On s'est trompé. On a fait des bêtises.</p> <p>Qu'est-ce que c'était comme bêtise ?</p> <p>Je me rappelle plus. Non je sais plus exactement.</p> <p>Mais tu étais à l'aise quand on te confiait ses responsabilités à la halle ?</p> <p>C'est pas de responsabilité. Ah si ! peut-être. Pendant le stage ou il nous demandait de faire de la confiture et il nous laissait tout seul. Mais elle vérifiait derrière nous. Donc c'est pas vraiment des responsabilités.</p> <p>C'est pas vraiment des responsabilités ?</p> <p>Ben non si on vérifie.</p> <p>Mais toi tu te sentais à l'aise quand elle te laissait seule ?</p> <p>(1530)</p> <p>oui ça allait. Ben dès que j'avais un problème j'allais la chercher donc.</p> <p>Et c'est quelque chose que tu appréciais, que tu aimais ?</p> <p>Qu'elle me laisse toute seule oui. J'aime pas quand quelqu'un est sur mon dos à vérifier tout ce que je fais.</p> <p>Est-ce qu'il y a d'autres moments où tu as lu l'impression qu'on te donnait des responsabilités ?</p> <p>Non</p> <p>(...)</p> <p>Donc là au terme de ce BTS, toi tu veux aller faire une prépa si possible. Tu te sentirais prêt à aller travailler s'il fallait aller travailler ?</p> <p>Non !</p> <p>À quoi tu le sens que tu es pas prêt à aller travailler ?</p> <p>Au fond de moi. Sinon je me sens pas assez mûr pour travailler. Pourtant j'ai redoublé deux fois. Non j'ai beau avoir 22 ans mais je me sens pas prêt pour travailler. Non je sais pas pourquoi, c'est c'est au fond de moi-même.</p> <p>(...)</p> <p>Donc aujourd'hui tu ne sais pas ce que tu veux faire. Pour autant si demain tu devais travailler, donc tu te sens pas trop prête mais, qu'est-ce qui te paraîtrait facile ou difficile dans le travail. Ça te pas très facile ou difficile de travailler ?</p> <p>... Je sais pas trop... Ben facile, enfin il faut trouver du boulot déjà. C'est pas forcément facile ça. Ben non après c'est un rythme, enfin. C'est ça votre question ?</p> <p>Oui.</p> <p>Si ça serait facile de travailler, c'est-à-dire ?</p> <p>Ma est-ce que tu sens à facile si demain à la sortie du BTS on te propose un job et que tu dois aller faire ce job que ça te paraît quelque chose de facile ou de pas facile. Admettons que tu sois malgré tout en production.</p> <p>Oui ça pourrait.</p> <p>Ça pourrait ? Ça pourrait être facile ?</p> <p>Ben avec l'habitude. À l'épi ce que je reproche, c'est qu'on voit justes une fois le TP. Et moi pour que je comprenne, et pour que je sois plus à l'aise, il faut que je le revoie plusieurs fois. C'est juste ça, je pense. Donc là oui si je dois travailler en production, en cas de nécessité, je pense que ça oui si on m'explique bien, si on me montre comme il faut, je suis capable de le faire. Je suis pas plus bête qu'une autre.</p> <p>Et à quoi tu le sens que tu serais capable ?</p> <p>J'ai pas mal de volonté.</p> <p>Et il y a eu des moments où tu t'es dit finalement ouais je serais capable ?</p> <p>Non.</p> <p>Par ce que tu me disais je fais mes TP épi, et puis je suis pas à l'aise avec les machines. Et maintenant tu me dis ce bon si je répétais les choses je serai certainement plus à l'aise est capable. Il y a des cas où tu as eu des choses à faire plusieurs fois et où finalement tu te dis oh ben finalement j'y arrive au bout de plusieurs fois ?</p> <p>Ben les TP de bioch, de microbio depuis la première j'en fais donc je commence à être à l'aise quand même. Donc oui ça ça va. C'est vraiment l'épi où c'est tout nouveau et puis... Voilà.</p> <p>(...)</p> <p><u>Etudes</u> :</p> <p>Sur le plan scolaire, tu penses quand prépa ça peut marcher ? Tu te sens capable de de suivre la prépa et de passer le concours ?</p> <p>J'ai la volonté, mais je sais pas si j'ai les capacités. Déjà j'ai pas fait S. Donc niveau en maths, ça craint. Mais bon... On verra bien. Si je le fais pas je vais regretter. Et j'ai pas envie. Donc pas grave si je perds un an. Au moins j'aurais essayé et j'aurais pas de regrets.</p> <p>(...)</p> <p>Donc aujourd'hui tu te sens capable de continuer tes études en licences pro, si jamais tu avais pas la prépa.</p> <p>Ouais.</p> <p>Et jusqu'aux Master ?</p> <p>Oui.</p> <p>Et c'est ça qui te fait le plus le plus envie ?</p> <p>Hum (confirme). Oui j'ai la volonté pour continuer ça c'est sûr. Je veux pas être comme mes parents.</p>	<p>Ici l'argumentation de ce sentiment de compétence s'appuie sur des situations vécu et un ressenti durant ces situations, mais aussi sur les résultats des actions déployées face aux tâches à réaliser (les erreurs faites en TP de génie alimentaire ; la réalisation de plusieurs analyses en parallèle en stage). On peut aussi noter qu'en stage, elle compare ce que font les professionnelles au regard de ce qu'elle même fait (« même elle elles le font pas »), et qu'elle dit avoir appris seule en en faisant les analyses.</p> <p>Sur le plan des études, elle n'est pas sûre d'avoir les capacités pour réussir en classe préparatoire et puis en école d'ingénieur. Elle le relie à son échec pour entrée en 1ère S, puis son échec à l'IUT et à ses résultats scolaire en BTS. En particulier, elle ne sait pas si elle aura le niveau en mathématiques car elle n'a pas suivi un bac S. Par contre, elle se sent capable de poursuivre ses études en Licence professionnelle puis en Master.</p>

4.2. Tableau A4II.4.4.b. : Analyse du discours concernant la représentation du monde professionnel dans l'agro-alimentaire de Chd

		Extrait d'entretien	Commentaires
Représentation du monde professionnel	Questionnaire d'entrée en BTS	<p>1 sem – vétérinaire (appris plein de choses intéressantes) 2 mois (été) – aide aux pers âgées (faire ménage – pas très drôle et apprend pas beaucoup de choses) ?? - Palefrenier (très bien)</p> <p>Métier visés par le BTS : Métiers dans la production sûrement, je ne sais pas réellement</p>	<p>Tout au long de son parcours scolaire, la dimension professionnelle est présente dans les choix que fait Chd : elle ne veut surtout pas être ouvrier dans le monde de la production, comme ses parents au regard du manque d'intérêt des tâches, de la difficultés des condition de travail et des salaires peu élevés.</p>
	1er entretien	<p>Et travailler en labo je suis sûr, je le sens que c'est ce qui me correspond – je me vois pas derrière un bureau ni en production. Pour la production je suis pas du tout à l'aise avec les machines. Je sais pas quoi faire. En TP c'est affreux. Pis pour le bureau déjà j'ai pas fait les études pour, donc travailler derrière une pailleuse c'est ce qui me semble mieux.</p> <p>(...) Mais travailler en labo « c'est ce que je veux faire ». <i>Qu'est-ce que tu connais du travail de labo ? Est-ce que tu as déjà...?</i> « ça doit sûrement ressembler, enfin oui j'en ai qu'une vague idée mais // » Ben ça doit sûrement être comme en cours mais avec du bon matériel, des analyses à faire. Ou si on travaille en recherche, faire des recherches. Enfin c'est vague mais bon. J'arrive quand même à avoir une idée.</p> <p>(...)</p> <p>Par rapport à ce que font mes parent, ça m'aide à pas aimer la production aussi. Parce que, usine-production-3x8. Et je connais trop bien ce que ça fait. Et je veux pas le faire. <i>Tu connais trop bien ?</i> Ben mes parents font ça depuis que je suis né alors (petit rire). <i>Et qu'est-ce qu'ils t'en disent ?</i> Ils ont même pas à me le dire. Arrivée à leur âge, quand ils travaillent du matin, l'après-midi ils dorment. (petit rire). Ils sont fatigué et pis c'est pas un, ben ils ont aucun plaisir à travailler. Aucun. Et ça je veux pas. Et tu penses qu'en labo ce sera ? ?non? Après je me trompe peut être mais...</p>	<p>A son entrée en BTS, Chd a de très courtes expériences du monde professionnel, dont elle retient surtout si elle y a appris des choses ou non.</p> <p><u>L'industrie alimentaire et la transformation alimentaire</u> Si l'alimentaire l'intéresse en tant que secteur c'est au regard du contenu de ses cours : « On faisait de la mécanique des fluides, c'était marrant, avec des gros tuyaux, et plein d'eau. Non mais si c'est vrai. Et puis les cours. On fait de la nutrition ça peut être enfin c'est aussi intéressant. Bien se nourrir. » Mais l'industrie alimentaire c'est avant tout la production. Dès le début du BTS et jusqu'à son terme, la transformation alimentaire est en particulier reliée à l'utilisation de machines (auxquelles s'ajoutent des vannes) avec lesquelles elle ne se sent pas à l'aise.</p>
	Entretien en stage	<p>Je ne veux pas bosser directement après le BTS. Ce stage m'a fait comprendre qu'il fallait que je continue mes études et pas que je m'arrête. Là c'est bien mais pour 3 mois. C'est intéressant mais je ferai pas ça tout le temps, car à la fin c'est répétitif, tous les jours faire les mêmes choses. Y'a rien qui varie. Il y a quelques analyses à faire et pas assez.</p> <p>Donc après Licence pro ou si je peux école d'ingénieur. Je pensais continuer mais peut être pas autant. (tjrs dans la qualité ?) Je pense mais après c'est pas sûr. J'aime bien la microbio, mais avec le BTS que je fais, ils prennent pas souvent en Licence Pro de microbio à Paris.</p> <p>A part la qualité je vois pas grand chose. (c'est ce qui t'intéresse le plus ?) oui (par défaut ou par intérêt ?) un peu des deux. Après on peut pas savoir si on en fait pas, on peut pas savoir avant. En cours on en fait un tout petit peu mais pas beaucoup. (qualité concrètement pour toi ?) Avec les normes, travailler en ISO, c'est assez flou. (vu en cours). Ouais. C'est loin. Le coût de la qualité, le coût de la non qualité des tucs dans ce genre. J'ai un mauvais souvenir du CCF: (malgré tout ça te tente) ben oui. Mais je sais pas trop donc je réfléchis. Demander aux prof, le Net, aller au CIO... (...) <i>Difficultés :</i> Non. Des trucs qu'on a vus en TP au lycée (alvéo, moulin), je savais m'en servir, je m'en rappelais. Et quand j'ai passé l'entretien (pour le stage) je venais de faire le TP donc je m'en rappelais. La traçabilité, on l'a vu aussi en cours un peu (en GA). Elle évoque alors le problème du stockage des échantillon qui n'est pas correct, parce que le labo va déménager, donc ils ne font aucuns frais ici. Les analyse c'est assez simple. Le premier jour oui, mais après ça va. A part rester debout ce n'est pas trop fatigant. Elles sont stressées des fois quand il y a beaucoup d'échantillons en même temps, mais moi ça va, je faisais, j'allais plus vite, je m'organisais mieux (arriver à faire deux choses en même temps - ex : humidimètre et la pesée) ; de mander de l'aide pour aller plus vite au lieu d'arrêter l'alvéographe j'essaie de faire pour ça se chevauche pas, même elles elles le font pas), préparer pendant les temps d'attente (appris toute seule en faisant). Parce que sinon je prends mon temps, parce que des fois on n'a pas grand chose à faire.</p>	<p><u>L'emploi-type visé par le BTS</u> : « chef de ligne » A son entrée en BTS IAA? Chd n'a pas une idée précise des emplois visés par le BTS, si ce n'est qu'ils se situent dans la production. L'image qu'elle se fait alors de la production est fondée sur ce que ses parents lui en ont dit ou « montré » : travail en usine, « les 3x8 » en équipe, travail de nuit, un travail routinier, l'absence de plaisir au travail et la fatigue liée au travail. « c'est ouvrier quoi ». Pour elle, les emplois à la sortie du BTS se rapproche de cette représentation parce que « on a beau être chef [de ligne ou de production] il faut quand même travailler sur les lignes ». C'est donc un travail « routinier » (« toujours les mêmes gestes ») à la chaîne devant des machines à faire toujours « le même produit », « les mêmes choses aux mêmes heures », avec des « horaires bizarres ». Peut s'y ajouter (comme pour ses parents) des conditions de travail difficile (la chaleur). Enfin, les horaire ne sont « pas très pratiques pour les enfants » et les salaires ne sont pas très élevés.</p>
	250309 TP GA – confiture de fraise	<p>(Chd, les TP ça a vraiment pas l'air de te plaire ?) Aujourd'hui je crois que c'est encore pire que d'habitude. C'est pas que ça me déplaît mais c'est pas ce qui m'intéresse le plus dans ce qu'on fait. Mais sinon ça va, c'est marrant (rire) ! Fabriquer les trucs c'est rigolo. (aime pas qu'on fasse la tronche). (qu'est-ce qui te plaît alors ?) Ce que je sais c'est que je veux pas travailler en production, mais c'est pas ça qui m'intéresse. C'est intéressant mais je ferais pas ça tout le temps. La semaine à la hall, faire une semaine de confiture, c'est chiant, c'est toujours la même chose . (comment tu imagines ton job après ?) Pas faire tout le temps la même chose ? Ouais (rire) Non j'en sais rien du tout. On verra bien (t'aimerais ?) pas comme ça. Je veux pas un travail ouvrier. C'est tout ce que je veux pas. Travailler comme ça ça m'intéresse pas. (travailler comment ?) Je sais pas trop. Je sais même pas ce que je veux faire alors... (dans l'idéal ?) Intéressant et pas trop répétitif même si c'est forcément un peu répétitif. Et pouvoir évoluer. Pouvoir changer (de fonction ?) ouais et de boulot dans la vie. Avoir des responsabilités c'est toujours plus intéressant que faire ce qu'on nous donne à faire. Avoir des problématiques et puis les régler (recherche ou en fab?) Je sais pas. (c'est quoi par exemple ?) C'est jamais arrivé ici. (jamais arrivé ?) c'est toujours plus intéressant (en général). On a plus de responsabilités, un certain pouvoir de décision. (avoir à réfléchir un peu ?) oui c'est toujours mieux (à quelle occasion ici ?) quand on fait quelque chose faut forcément réfléchir mais... pas spécialement de moment je sais pas trop. En stage non plus (tu devais simplement appliquer ce qu'on te disait ?) ouais.</p>	<p>Les machine et la caractère routinier des tâches sont centraux. On peut faire le lien avec l'orientation donnée au cursus de formation à partir du référentiel de formation, très orienté vers la connaissance des principes de fonctionnement des « opérations unitaires » et matériels associés et de la composition des produits, avec la représentation d'une transformation alimentaire consistant à suivre des procédures pour faire fonctionner ces machines et respecter des protocoles (étapes et paramètres de fabrication) pour fabriquer des produits à partir de matières premières standardisées. Ce dispositif a renforcé une représentation issue de l'histoire même de Chd, de ce que ses parents ont véhiculé. Dans les fait, Chd n'a jamais eu à gérer une production, puis que même en travaux pratique elle se tenait en retrait.</p>
3ème entretien	<p>Mais tu étais à l'aise quand on te confiait ses responsabilités à la halle ? C'est pas de responsabilité. Ah si ! peut-être. Pendant le stage ou il nous demandait de faire de la confiture et il nous laissait tout seul. Mais elle vérifiait derrière nous. Donc c'est pas vraiment des responsabilités. C'est pas vraiment des responsabilités ? Ben non si on vérifie. (...) Tu me dis c'est l'environnement qui m'intéresse notamment ou l'agroalimentaire intéresse aussi. Comment tu imagines aujourd'hui la vie professionnelle enfin le métier que tu pourrais faire ? Je l'imagine pas. Non. Qu'est-ce que tu aimerais faire comme métier ? Je sais pas. Vraiment aucun métier qui t'attire ? Non vraiment. J'ai aucune idée vraiment de ce que je veux faire. Alors par défaut qu'est-ce que tu aimerais pas faire ? La production. Comment tu l'imagines la production qu'est-ce que c'est pour toi ? Faire comme mes parents. Il travaille en équipe. Il peut même travailler la nuit. Puis voilà c'est routinier, c'est... C'est ouvrier quoi. Si tu devais expliquer à quelqu'un qui connaît rien du tout le métier que vous préparez ici. Comment tu lui décrirais l'essentiel de ce qui fait ce métier auquel on préparait BTS ? Juste à la sortie du BTS ? Je sors technicien supérieur. C'est ça travailler en tant que que, je sais pas si on est vraiment ouvrier quoi, mais c'est c'est des horaires bizarres. J'ai un point de vue pessimiste là-dessus. Oui puis ils disent qu'on est chef de production chef de ligne mais on fera comme les autres je pense. On a beau mettre chef, faut quand même bosser sur les lignes de production. Donc ça reste quand même un boulot routinier, c'est toujours la même chose les mêmes gestes qu'on doit faire. C'est ce que j'imagine, ce mais après je me trompe peut-être. Les mêmes gestes c'est quoi ? Un truc à la chaîne comme avant. Oui c'est pas Ford qui a instauré ça ? Dans le genre. Je sais pas si c'est lui qui a instauré le travail à la chaîne. Le personnel (visse ?les mêmes?), que des boulons. Et dans l'agroalimentaire se serait quoi l'équivalent tel tu l'imagines ? Ben travailler sur la même machine, faire toujours la même chose. Comment tu vois ça à toi, un exemple qui devient en tête, en quoi ça pourrait consister de faire toujours la même chose ? Ben le même produit. La même chose aux mêmes heures. Enfin je sais pas trop mais... Donc ça ce serait l'essentiel. Ce serait un métier qui serait facile, difficile pour toi ? Difficile. À supporter ! Donc ses aspects horaires, ces aspects routiniers ? Hum hum. Et sur le plan de la réalisation c'est quelque chose qui est facile qui est difficile à faire ce métier-là ? Je sais pas, faudrait essayer. Tu connais des professionnels qui le font ? Non. En agroalimentaire ? Non. Tu me parlais de tes parents qui font à tout ce genre de métier si je comprends bien ? Oui il fabrique des ampoules médicales. En verre. En quoi ça consiste pour ce métier ? Comment ça ? Tu en as déjà discuté avec eux de ce qu'ils font ? Oui. Mon père règle des machines, ben les machines qui servent à fabriquer les ampoules. Donc il fait ça tout le temps, sûre, il doit avoir trois lignes de production dont il doit s'occuper de toutes les machines. À régler dès qu'il y a un problème, à surveiller. Et ma mère elle fait un peu de tout, elle devait mettre les ampoules en boîte, sinon elle fait des analyses qualité sur des ampoules. Donc c'est toujours les mêmes choses, tout le temps, avec des horaires difficiles, des températures difficiles. Et c'est pas forcément très pratique. Ils ont... Ben quand j'étais petite c'est pas très pratique pour les enfants. Maintenant ça va mieux mais... Et pis, c'est difficile. Parce qu'il fait très chaud, donc en fait, en été doivent atteindre jusqu'àux 50°. Et puis c'est pas forcément très agréable. Et ils ont pas envie d'y retourner tout le week-end, le dimanche soir ils veulent pas y retourner. Et toi si tu devais faire un métier idéal comment tu te l'imagines aujourd'hui ? Dans quels domaines, pour faire quoi ? Dans le domaine environnemental, mais pour faire quoi plus précisément ? (1143)</p>	<p><u>Le métier souhaité</u> :</p> <p>De son entrée en BTS et jusqu'au moment du stage, l'emploi visé est un emploi de technicienne en laboratoire d'analyse alimentaire (suite à son bac STL et comme le montre le fait qu'elle à chercher un contrat en alternance pour faire un BTS Anabiotech). La représentation quant à ce que cela recouvre reste vague et rapportée à ce que Chd a vu en travaux pratiques durant ses formations : faire des analyses, mais avec du meilleur matériel. Mais son stage lui sert à se faire une idée plus précise. Les tâches sont répétitives et rien ne varie, les analyses sont simples à réaliser, il n'y a pas toujours assez de travail à faire et on peut s'ennuyer ; il faut rester debout ; un stress s'il y a beaucoup d'échantillon à la fois, mais que l'on peu éviter en organisant ses tâches. Elle s'oriente donc vers des emplois situé à un niveau hiérarchique supérieur. Mais elle n'a pas côtoyé d'ingénieur lors de son stage (ou d'autres expériences). Elle n'en a donc pas une image précise. Sa représentation des emplois d'ingénieur dans le secteur de l'environnement s'appuient sur les quelques échanges qu'elle à eu avec son tuteur du « programme passeport pour le sup » qui occupe un tel emploi. Ingénieur « c'est vaste ». Les emplois accessibles sont vastes et peuvent ne pas correspondre à la formation suivie. On a « des responsabilités » (pas toujours quelqu'un qui vérifie derrière soi). On « travaille sur des choses importantes », « des projets à mener », on « travaille avec plusieurs personnes », « avoir des problématiques et puis les régler ». En plus on peut être amené à voyager. Ce sont des emploi qui prennent du temps (ce qui n'est pas un problème tant qu'on n'a pas de famille et qu'on est jeune). On peut changer d'emploi facilement et découvrir de nouvelle chose.</p>	

<p>Représentation du monde professionnel (suite)</p>	<p>3ème entretien (suite)</p>	<p>ah ça je sais pas du tout. J'ai vraiment aucune idée de ce que je veux faire plus tard. Mais c'est bien avec... Ben ingénieur, si j'y arrive. Comment tu imagines ça ingénieur ? Qu'est-ce qu'il fait l'ingénieur pour toi ? Ben c'est vaste. Ben j'ai discuté avec mon tuteur, il a il a fait Agroparistech en agroalimentaire. Et il se retrouve à travailler sur des bilans carbone, sur des stations d'épuration, enfin ça a vraiment rien à voir donc... C'est assez vaste ingénieur. C'est un grand mot pour dire... Et qu'est-ce que tu en as retenu de son job à lui, en quoi ça consisterait ? Ça avait l'air intéressant. Qu'est-ce qui avait l'air intéressant ? Ben après il en a pas trop parlé. Un je sais pas. Il a des responsabilités, parce que je cherche à avoir des responsabilités. Il a des responsabilités, il a des projets à bien mené, il voyage. Intéressant. Tout ça c'est des aspects qui intéressent dans son job ? Hum. Et quand tu dis qu'il a des responsabilités qu'est-ce que tu entends par responsabilités ? Ben il travaille sur des choses importantes. Avec plusieurs personnes. Oui c'est ça, à peu près. (...) Et qu'est-ce qui, donc tu m'as dit que tu aimerais travailler soit dans l'agroalimentaire soit dans l'environnement, plutôt au niveau ingénieur. Tu m'as parlé aussi de ton tuteur. Est-ce qu'il y a un professionnel, peut être ton tuteur, je sais pas, mais qui, enfin que tu admires de ce point de vue-là, à qui tu aimerais ressembler par certains côtés ? Mon tuteur je ne le connais pas assez. non non je connais personne. Non ben non. Il n'y a pas de professionnels que tu connais, à qui tu voudrais ressembler ? Et à quel moment tu as eu le goût pour aller vers l'environnement. Parce que l'agroalimentaire tu m'as dit que c'était en venant là, et puis l'IUT peut-être ? Oui j'ai fait pré-option agro. Et ça ça s'est décidé à quel moment tu as décidé de prendre l'option agro à l'IUT ? Ben pas le choix. Non. Il y a deux options et les meilleurs ont accès à celle qui est le plus demandé. Donc c'est l'agroalimentaire qui est ? voilà. Mais ça me déplaisait pas non plus. Et alors après tu m'as dit bon c'est quand même intéressant, alors à quel moment tu t'es dit finalement c'est intéressant l'agroalimentaire ? ... Ouais en pré-options. Ce qu'on faisait c'était intéressant. Enfin je suis plutôt ouvert d'esprit, donc tout ce qui est nouveau pour moi c'est intéressant. Après faut continuer, enfin faut creuser pour savoir si ça nous est réellement moins. Mais ce qu'on faisait à l'IUT, c'était intéressant. On faisait de la mécanique des fluides, c'était marrant, avec des gros tuyaux, et plein d'eau. Non mais si c'est vrai. Et puis les cours. On fait de la nutrition ça peut être enfin c'est aussi intéressant. Bien se nourrir. Donc voilà. Puis l'environnement non ben c'est un sujet d'actualité. Il y a pas mal de boulot. Enfin ils en demandent beaucoup en ce moment. À quoi tu le vois ça qu'ils en demandent beaucoup ? Ben ça j'en ai parlé avec mon tuteur et puis une dame qui travaille avec lui. Ils m'ont dit que c'était très demandé en ce moment. Et puis oui ben comme l'agro ça a l'air intéressant. Après il faut essayer. Non c'est vrai. J'ai pas trop aimé l'IUT parce qu'il y avait beaucoup de bio et que j'aime pas trop la bio. Je m'en suis aperçu à la fin. Alors je teste et pis quand ça me plaît pas je pars. (...) Et qu'est-ce qui, donc tu m'as dit que tu aimerais travailler soit dans l'agroalimentaire soit dans l'environnement, plutôt au niveau ingénieur. Tu m'as parlé aussi de ton tuteur. Est-ce qu'il y a un professionnel, peut être ton tuteur, je sais pas, mais qui, enfin que tu admires de ce point de vue-là, à qui tu aimerais ressembler par certains côtés ? Mon tuteur je ne le connais pas assez. non non je connais personne. Non ben non. Il n'y a pas de professionnels que tu connais, à qui tu voudrais ressembler ? Et à quel moment tu as eu le goût pour aller vers l'environnement. Parce que l'agroalimentaire tu m'as dit que c'était en venant là, et puis l'IUT peut-être ? (...) La première en quoi, en temps ou... ? En tout. Oui ça prend du temps ingénieur. Oui en tout. C'est le plus important le boulot si on est épanoui au travail. Si on fait quelque chose d'intéressant. Je trouve que c'est le plus important. Mais je suis encore jeune, j'ai pas de famille encore donc. Tu imagines que ce travail ce sera pour toute ta vie ? Ce sera le même toute vie ? Non je pense pas. On peut changer facilement maintenant. Toi tu aurais envie de changer ? Oui possible. Découvrir de nouvelles choses. Ouais. Non je pense pas faire ça toute ma vie. (...) Tu veux pas être comme les parents ? Non mais oui, non mais c'est vrai ça me motive. Je vois, il y en a pas leurs parents ils sont, bah ils ont des bons boulots et ils sont pas vraiment motivés. Moi ça ça me motive. J'ai vu comment ils vivaient. Ils galèrent des fois. Ça les intéresse pas. Ils ont pas un boulot qui les intéresse donc... Quand tu dis galère, c'est de quel point de vue qu'il galère ? Ben niveau argent, enfin ils ont pas des salaires super élevés, donc je suis quand même en supérieur, ça a un certain coût donc il faut faire attention. Et puis ils ont pas envie de retourner toutes les semaines c'est toujours pareil quoi ils veulent pas retourner travailler. Et je trouve ça affreux comme... Ils vont travailler juste pour être payés, ben pour pouvoir vivre. Je trouve ça moche. Donc j'ai vraiment pas envie d'être comme ça</p>	<p>En termes de secteur d'emploi, cela reste vague. Les emplois dans la qualité restent flous : en lien avec des normes ISO, le coût de la qualité... qu'elle a abordé en cours. Dans l'environnement c'est faire des bilans carbone sur les produits, travailler sur des stations d'épuration. « c'est un sujet d'actualité. Il y a pas mal de boulot. Enfin ils en demandent beaucoup en ce moment. ». Notons que cette représentation floue engage Chd à poursuivre ses études vers des formations qui ne l'orientent pas d'emblée vers un secteur professionnel ou un type de fonction. Elle se laisse la possibilité de tester différentes voies.</p>
--	-------------------------------	---	---