

# Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle

**Patrick MAYEN**

ENESAD

(Etablissement National d'Enseignement  
Supérieur Agronomique de Dijon)

Département des Sciences  
de la Formation et de la communication  
Equipe de Didactique professionnelle

2, rue des Champs Prévois

BP 87999 - 21079 Dijon Cedex

patrick.mayen@educagri.fr

**Alain SAVOYANT**

CEREQ (Centre d'études et de recherches  
sur les qualifications)

Département Travail et Formation

10, place de la Joliette

BP 21321 - 13567 Marseille Cedex 2

savoyant@cereq.fr

Pour la Didactique professionnelle, la prescription doit être prise en compte à deux moments : celui de l'analyse du travail lorsqu'il s'agit de comprendre le travail et les situations, celui de la conception didactique des situations de formation et de l'usage de la prescription au sein de celles-ci.

La prescription, ou plus précisément l'ensemble des entités prescriptives peut être considérée comme un artefact symbolique ou un ensemble d'artefacts symboliques, produit d'une construction humaine (Rabardel, 1995), dont le but est d'influencer l'activité de ceux auxquels ils sont destinés, ou, plus précisément, d'imposer une certaine direction à leur activité, en fixant buts et procédures, voire repères conceptuels pour s'y orienter. Ils visent aussi à influencer sur les modes de pensée, les mobiles et les valeurs de ceux à qui ils sont destinés. Ils sont porteurs, ainsi que n'importe quel artefact des valeurs, intentions, conceptions du travail de ceux qui les ont conçus. Dans ce sens, comme l'écrit Clot, (1999), la réponse que les opérateurs apportent à ce qui leur est prescrit correspond au dialogue entre l'activité de ses concepteurs et celle de ses utilisateurs. Pourtant ce «dialogue» reste bien souvent très déséquilibré, et il nous semble que ce peut être le rôle de l'intervention formatrice que de restituer la possibilité d'un dialogue à partir de l'analyse des intentions, des cadres théoriques, méthodologiques et intentionnels contenus dans les prescriptions.

Les artefacts prescriptifs peuvent être analysés en termes d'organiseurs de l'activité. La notion de schème (Vergnaud, 1990) est, dans cet esprit, utile à mobiliser, non pas qu'un artefact prescriptif soit un schème, mais parce qu'il se présente comme destiné à cadrer l'activité, à orienter certaines de ses manifestations, à limiter des choix, à en ouvrir d'autres. On peut ainsi rechercher quelles composantes de l'organisation de l'activité sont prises en charge par une prescription : buts, règles d'action, de prise d'information et de contrôle, invariants opératoires ? Comment oriente-t-elle l'activité ? Comment, dans l'hypothèse d'une conception systémique du schème, oriente-t-elle la mobilisation et l'évolution des schèmes

? Le destin des prescriptions est imprévisible et leur rencontre avec l'activité des hommes, en situation, peut produire des effets tout à fait inattendus. Ainsi, Bazile (à paraître) montre telle que la prescription telle qu'elle est proposée aux élèves et aux professionnels dans le secteur de la formation professionnelle agricole, utilise les concepts scientifiques, non pas comme instruments pour le raisonnement, mais comme instruments argumentatifs pour justifier les procédures à suivre. Comme elle le souligne dans une très jolie formule : "les concepts servent alors à justifier l'application de règles pour une conduite invariante et non pas l'application d'invariants opératoires pour une organisation invariante de la conduite permettant l'adaptation aux situations".

La place et les dimensions de ces artefacts prescriptifs peuvent varier selon les situations professionnelles et trouver ou non une concrétisation matérielle. Les règlements conçus pour assurer la sécurité en constituent un type particulier puisqu'ils font l'objet d'une mise en texte particulièrement élaborée et qu'ils revêtent un caractère juridique qui dépasse le cadre de l'entreprise (Le RGS à la SNCF, le règlement qui régit la distribution du courrier à La Poste). Ils sont fondés sur des finalités sociales et des concepts, et, pour une part, ils reflètent le domaine d'activité qu'ils ont, en même temps, pour fonction de définir et d'organiser. C'est un ensemble de procédures et de précédents. Les règlements sont le produit d'une histoire et ils portent l'expérience de dizaines d'années d'activité. Certains « experts » et concepteurs du RGS sont ainsi à même de « situer » l'origine de tel ou tel article, et de le rapporter à un incident survenu sur telle portion de voie dans telles conditions. Nous avons bien affaire à l'idée développée par Wallon, Vygotski et Leontiev (1976), reprise par Rabardel (1995), d'une capitalisation des acquis de l'expérience dans l'instrument et d'une transmission possible de ces acquis. Cette fonction de mémoire est à la source de la constitution d'un recueil de textes proche d'une casuistique. Cependant, la logique qui l'organise est trop implicite pour être perçue par un grand nombre d'utilisateurs.

L'artefact prescriptif, en tant que produit d'une capitalisation d'expérience et produit d'une intention d'orientation de l'action a pour but de constituer un moyen pour agir sur et dans une situation dans le sens intentionné par son concepteur. Toutefois, alors qu'il est admis qu'une appropriation est nécessaire pour utiliser un

artefact matériel et le constituer en instrument, il n'en va pas de même pour les artefacts prescriptifs. Tout se passe comme si ils n'étaient pas consubstantiels à l'activité de travail, mais n'étaient qu'un cadre de contraintes imposant une direction à l'action que les sujets n'auraient pas à intégrer à celle-ci. Tout se passe comme si la prescription était une, indivisible et neutre, immédiatement perceptible et agissante, et, en outre, ce n'est pas le moindre des problèmes qu'une telle conception soulève, comme si elle était vraie et procédait d'un ordre naturel et incontournable. Ce dernier trait étant accentué et en même temps soutenu par le caractère "scientifique" de la conception de nombreuses formes de prescription. Comme le montre Bazile (1998), les prescriptions ne sont pourtant que des compromis historiques, pas seulement en raison de l'état de développement de la science à un moment donné, mais parce que celle-ci doit aussi composer avec l'état des technologies de mesure, et l'état des relations et des enjeux dans une société. Ainsi en vait-il de l'histoire des prescriptions en matière d'hygiène dans les industries agroalimentaires, fonction de l'état des connaissances en microbiologie, mais aussi des capacités techniques de mesure et de contrôle offertes aux entreprises et d'un consensus social -et économique- exigeant un accroissement du niveau de qualité sanitaire des aliments.

## LA PRESCRIPTION, OBJET DE L'ACTIVITÉ CONSTRUCTIVE

Le recours à la théorie instrumentale pour penser la prescription relève donc de trois intentions dans une perspective de formation professionnelle : 1/ dénaturaliser la prescription et lui donner une existence concrète, 2/ la prendre en compte dans la pluralité de ses formes et dans la diversité de ses effets, 3/ la réintégrer dans le champ des préoccupations de la formation professionnelle comme un objet de formation, c'est-à-dire pas seulement un contenu à enseigner, parfois sans en connaître le statut, mais comme un objet à travailler, aussi bien pour analyser les situations que pour en proposer la construction instrumentale aux professionnels et futurs professionnels.

Ce processus d'appropriation ne se réduit pas à une intégration passive du contenu de la prescription. Il relève au contraire de l'activité du sujet. La psychologie du travail a introduit la notion de tâche redéfinie pour tenir compte

du fait «qu'un agent à qui est confiée la tâche prescrite n'est jamais un pur exécutant de celle-ci. Il se définit sa propre tâche à partir de la tâche prescrite et à partir de ses propres caractéristiques» (Leplat, 1997). Cela signifie qu'il doit d'abord se représenter la tâche prescrite, c'est-à-dire la comprendre en fonction de ce qu'il est et de la place qu'il occupe dans l'organisation (Leplat parle à ce propos de «tâche représentée»), qu'il doit ensuite évaluer la compatibilité avec les ressources dont il dispose et avec un ensemble d'éléments personnels et identitaires tels que sa propre expertise de la situation et donc de la tâche à réaliser, ses mobiles et ses valeurs, mais aussi le niveau de risque ou de fatigue qu'il est prêt à accepter et le niveau de satisfaction auquel il peut prétendre. Autrement dit, l'appropriation correspond à une réinvention ou, mieux, à une réélaboration par un utilisateur de l'usage d'un objet prévu par son concepteur, réinvention qu'il suppose adaptée à ses buts, à ses ressources, dans la situation.

L'apport le plus important de l'approche instrumentale est l'idée de genèse (ou d'élaboration) instrumentale. Rabardel (1995) définit celle-ci par l'interaction de deux types de processus : celui d'instrumentalisation tourné vers l'artefact qui «concerne l'émergence et l'évolution des composantes de l'instrument : sélection, regroupement, production et institution de fonctions, détournement et catachrèses, attribution de propriétés, transformation de l'artefact», et celui d'instrumentation orienté vers le sujet lui-même «relatif à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée : constitution, fonctionnement, évolution par accommodation, coordination, combinaison, inclusion et assimilation réciproque...» En d'autres termes l'appropriation de l'usage d'un instrument par un professionnel est une construction qui résulte du double processus d'attribution de fonctions à l'objet, y compris de fonctions non prévues par ses concepteurs (à quoi peut-il lui servir?), et d'accommodation de son répertoire de compétences pour lui permettre de s'adapter à l'objet et d'en tirer le meilleur usage pour les buts qui sont les siens.

Dans une perspective de formation professionnelle, ce modèle peut constituer un cadre théorique et méthodologique pour organiser les conditions de l'appropriation, non plus telle qu'elle se déroule, en acte dans l'expérience du travail, mais pour l'orienter et la contrôler dans

un processus de formation.

## **LE PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE LA RÈGLE DANS LA FORMATION ET LE TRAVAIL DES AGENTS-MOUVEMENT À LA SNCF**

À la SNCF, le travail des agents-circulation consiste à assurer la sécurité des circulations. Leur formation consiste essentiellement en l'apprentissage du règlement, considéré par les formateurs comme par les élèves puis les agents en poste, comme "la théorie". Bien évidemment, s'agissant essentiellement de procédures, nous ne pouvons partager cette conception. Ce n'est pas la théorie qui est enseignée, mais un ensemble de règles composant plus une casuistique qu'un système organisé. Précisons que cela ne signifie pas que le système de sécurité n'est pas organisé ou que les règles ne relèvent pas d'une cohérence. C'est, d'une part, l'organisation de ces règles au sein du règlement et, d'autre part, la relation entre ces règles et les principes qui ont présidé à leur élaboration qui font défaut, dans le règlement lui-même et dans le dispositif de formation. Pourtant, il existe une théorie de la circulation ferroviaire, autrement dit, un système organisé de concepts relatifs à la neutralisation des quatre risques ferroviaires fondamentaux que sont le nez à nez, le rattrapage, la prise en écharpe, le déraillement. Comme l'indiquent les documents, ces quatre grands risques, inhérents à la circulation ferroviaire, faite du déplacement de mobiles de poids important sur des rails, ont donné lieu à la constitution d'un système d'installations de sécurité (signaux et aiguillages), de textes réglementaires à destination des hommes pour les aider à utiliser ces installations, et d'un dispositif de formation pour apprendre les règles. Il s'avère cependant que la formation ne prévoit pas l'apprentissage de la théorie, seulement accessible au niveau du collège cadre. Les principes managériaux en vigueur se basent sur le principe "d'obéissance passive et absolue au règlement" appelé au sein même de celui-ci. Ce modèle, particulièrement exacerbé dans un système à risques comme l'est la circulation des trains, peut cependant être considéré comme un modèle prototypique pour nombre de situations professionnelles. On observe ainsi deux grands types de dissociations :

- 1/ entre le règlement ou les procédures et le système théorique qui les fonde,
- 2/ entre l'application de procédures, d'un côté, et l'activité et les formes de son organisation, de l'autre. L'activité, nous l'avons retrouvée sous

deux formes au cours de nos investigations : activité au moment de l'apprentissage du règlement, et activité au moment de son application. Pour les formateurs de la SNCF, l'activité d'apprentissage demandée est une activité d'apprentissage "par cœur". Cette modalité est, depuis quelques années, fortement contestée par les nouveaux élèves, qui demandent à comprendre, et, comme nous l'avons observé, mettent en œuvre une activité d'apprentissage indissociable d'une activité de compréhension. Ce n'est pas une des observations les moins intéressantes que celle qui révèle que les manifestations de cette activité de construction d'une compréhension de ce qu'on peut appeler la logique de la règle, embarrasse les formateurs. Les questions qu'elle suscite, non seulement ils ne savent pas toujours y répondre, appartenant au collègue maîtrise et n'ayant pas eu accès à la formation théorique, mais ils ne savent pas non plus s'ils doivent y répondre. Enfin, répondre aux questions prend du temps quand le volume de ce qui est à apprendre ne varie pas. Les élèves que nous avons observés et à qui nous avons demandé de nous expliquer comment ils "apprenaient" sont ainsi amenés à traiter les contenus enseignés, les fiches distribuées, les articles du règlement, pour en élaborer des synthèses organisées, prenant souvent des formes de schémas. Enfin, l'activité c'est aussi le processus de mise en question de la règle, parfois remise en cause et contestation, souvent demande de justification et de cohérence. Cette activité suit une forme de progression que nous avons été amené à décrire en parlant de quatre niveaux de relation à la règle représentés

dans le tableau suivant :

Le **premier niveau** n'est que rarement présent, aussi pour les expérimentés dans leur travail que pour les élèves en tant qu'intention.

Très rapidement, le **deuxième niveau**, celui de la remise en cause, lui succède. Le problème est qu'il n'est pas qu'une étape, mais qu'il peut perdurer, y compris chez les plus expérimentés. Cette remise en cause se fait, comme nous l'indiquons, par les vertus de l'intelligence en action, puisque c'est à partir de leur interprétation de la situation que les élèves ou les professionnels raisonnent. Ainsi, pourquoi respecter la procédure d'aussi près alors que l'on voit bien qu'il n'y a pas de risques, que l'on connaît très bien le contexte, peuvent-ils ainsi demander ? C'est précisément pour empêcher d'agir de manière spontanée que la règle est édictée, parce que certains phénomènes sont "imprévisibles", parce qu'une part de la situation évolue hors du champ de perception et de contrôle des agents, parce qu'aussi, et ce n'est pas la moindre des raisons, la circulation ferroviaire et sa sécurité sont assurées par l'activité conjointe d'un ensemble d'acteurs. Ceux-ci ne peuvent interpréter la situation et agir qu'en référence à l'action telle qu'elle est censée être réalisée par chacun de ses protagonistes. La notion de confiance, dans les installations mais aussi dans la manière de les utiliser est fondée sur la connaissance de la manière dont les autres, la plupart du temps éloignés les uns des autres, agissent et comprennent, et cela n'est possible que parce que leurs manières d'agir est cadrée par le règlement. Cette fonction de cadrage des actions collectives correspond bien à cette fonction de la culture qui nous permet d'interpréter les événements et le comportement des autres et de régler notre conduite (Bruner, 1991). Dans un univers où le risque atteint un niveau critique, comme celui de la circulation ferroviaire, le règlement joue un rôle de cadre partagé pour la régulation de l'action collective. Or, tout ce que nous évoquons là n'est pas énoncé comme tel en formation. La position assignée à la notion de risque est d'ailleurs incompatible avec cette explicitation de la règle. En effet, le risque est toujours présenté comme la conséquence de manquements au règlement et donc, résultat d'une action humaine erronée ou fautive. Corrélativement, le règlement est ainsi naturalisé, considéré comme d'une efficacité absolue, immuable. Les risques inhérents à la circulation ferroviaires sont occultés par la toute puissance d'un règlement dont on pourrait alors

*1- Respect de la règle par absence de doute*

*2- Remise en cause de la règle au profit de la référence à ses propres perceptions, à son propre raisonnement, à sa propre capacité d'initiative (et revendiquant une part de liberté individuelle)*

*3- Respect de la règle reconnue et réinventée dans sa nécessité logique et certitude du bien fondé de son action : application des procédures par connaissance des causes*

*4- Discussion -délégation- de la règle APRES l'action, éventuellement pour la remettre en cause et participer à son évolution*

supposer qu'il les a éliminés.

La conceptualisation des risques comme étant inhérents à la circulation ferroviaire, dus aux propriétés même du déplacement de mobiles d'un certain poids, sur des rails, à une certaine vitesse et dans certaines conditions, et de règles dont la fonction est de les neutraliser par l'usage d'installations de sécurité entraîne une toute autre forme de relation à la règle, celle que nous avons appelée dans le **troisième niveau** "par connaissance des causes". Celle-ci est de deux ordres : le premier est lié à une conceptualisation d'un niveau élevé de généralité que nous venons de présenter et qui porte sur la relation entre le risque et les règles telle que nous venons de la définir. Il est pertinent pour l'ensemble des situations. Le second est propre à chaque grande catégorie de situations. Chacune d'elles peut être analysée dans le but d'identifier sa structure conceptuelle, autrement dit la structure "théorique" fondant la pratique énoncée dans les textes réglementaires et permettant une articulation des nombreuses règles entre elles (pour un exemple de schématisation d'une telle sorte de structure conceptuelle, voir Mayen et Savoyant, 1999).

**Le quatrième niveau** de relation à la règle est celui de sa mise en délibération, pour reprendre la formule de Dejours (1995). Cette forme de relation, nous la tenons pour un repère du développement. En effet, à ne viser que le troisième niveau, on pourrait courir le risque de laisser penser que le développement ne consiste qu'à retrouver et à accepter les nécessités naturelles et éternelles. Or, s'agissant d'un règlement que nous avons considéré comme un artefact, donc comme une production culturelle, sa nécessité est une nécessité de compromis, une nécessité sociale, qu'il est possible de faire évoluer, tout comme la culture est le produit d'un dépassement de l'état de nature. Le quatrième niveau de relation à la règle, nous l'avons observé à trois reprises : dans les entretiens avec un formateur de l'école où nous avons débuté notre recherche, dans les entretiens avec des cadres, au cours d'une discussion collective succédant à un incident. Dans tous les cas, l'application des procédures est réaffirmée comme une nécessité, et exprimée comme un choix. Ces professionnels insistent sur le respect scrupuleux avec lequel ils appliquent le règlement. En somme, pour eux, l'application des procédures semble être une manière intelligente d'être bête, parce qu'inhiber sa compréhension intuitive de la situation est

le seul choix possible au moment de l'action. En cas de présomption de danger, l'agent doit sans réfléchir appliquer les mesures d'urgence. Toutefois, après l'action, et dans l'interprétation distanciée de l'incident, la remise en cause est possible, l'interprétation de chaque article peut être envisagée... puisque la règle a été respectée.

Il y a souvent loin entre le processus de développement de la règle tel que nous l'exposons ici et ce que proposent nombre de dispositifs de formation professionnelle. L'écart semble d'autant plus grand entre les ambitions de conceptualisation et l'application des règles que les formations s'adressent à des publics de niveau moins élevé, renforçant la dissociation déjà forte dans leur esprit entre science et action, entre théorie et pratique. Mais elle les laisse aussi sans instruments pour penser et utiliser les prescriptions dont l'application est ressentie comme une obéissance bornée à des règles venues d'ailleurs. Les quatre niveaux de relation à la règle que nous avons définis à partir du cas de l'application du règlement à la SNCF, pourraient ainsi constituer quatre étapes de tout processus d'appropriation des règles. Loin d'éviter la deuxième étape de remise en cause en référence à son intelligence intuitive, il s'agit au contraire de la susciter, pour la discuter, comme on le fait classiquement dans les didactiques des sciences. En effet, faute de s'exprimer et d'être analysées, les conceptions propres à cette étape peuvent faire obstacle à une évolution vers des étapes supérieures. La quatrième étape doit cependant être complétée dans le sens du développement de la règle. Son développement prend, pour la SNCF une forme particulière au sens où il est d'abord appropriation et application scrupuleuse de la règle. Dans d'autres cas, la connaissance de la logique de l'objet avec lequel les opérateurs agissent et les conditions dans lesquelles se réalise l'action, les amène à introduire des variantes. C'est ce que nous avons vu avec les facteurs. Certaines configurations d'événements les amènent à développer les règles inscrites dans le règlement, à s'en servir pour atteindre, en plus des buts prévus par l'institution, d'autres buts pour "tirer leur épingle du jeu". D'autres fois, le règlement est durci et des règles propres complètent les règles formelles. d'autres fois encore, sans remettre en cause la validité des règles ni des causes qui les fondent, ils les transgressent, mais dans ce cas, la transgression reste sous contrôle.

## JEUX DIDACTIQUES ET PRESCRIPTION

Proposer de faire de la prescription l'objet de jeux didactiques, c'est prendre en compte toute l'importance qu'elle tient dans le travail, mais c'est aussi prendre en compte le caractère nécessairement prescripteur d'une partie de ce qui est enseigné tout au long d'un parcours de formation professionnelle, l'écart entre les prescriptions issues de l'enseignement et celles qui proviennent du terrain, le caractère évolutif des prescriptions et, enfin, la relation entre prescriptions et connaissances. Dans cette perspective, les résultats issus de la recherche conduite à la SNCF et que nous venons de reprendre fondent les bases d'une réflexion plus générale sur ce qu'est la prescription, mais aussi ce qu'en est son apprentissage et le développement qui peut en résulter. Sur le plan de la formation, nous venons de noter que les quatre niveaux de relation à la règle sont susceptibles de constituer un modèle général auquel il pourrait être intéressant de se référer pour construire un processus d'appropriation de la règle. Nous avons vu aussi que l'appropriation est indissociable de la conceptualisation, non seulement de la relation entre règles et risques, mais également, de l'identification de la structure conceptuelle des situations faisant l'objet d'une prise en compte réglementaire et du développement individuel de la structure conceptuelle. Enfin, nous avons pu observer, aussi bien en cours de formation, qu'en situation de travail, la remise en cause de la règle et sa mise en délibération revêtaient un caractère collectif. L'évolution d'un niveau à l'autre ne pouvant ainsi s'effectuer que, d'une part, par la discussion à propos de la règle et de l'action, d'autre part, par une discussion "outillée" par la conceptualisation des situations. Toujours au cours de la recherche et en observant systématiquement les modes d'enseignement, nous avons pu pointer la différence d'activité des formateurs lorsqu'ils passent d'une forme expositive d'enseignement à une forme étayée par l'usage d'un simulateur. Dans ce dernier cas, le traitement des situations incidentelles est sans cesse renvoyé à l'utilisation des artéfacts réglementaires qui forment, avec le tableau de contrôle optique (TCO) l'essentiel du dispositif. La question type du formateur est alors la suivante : "que dit le RGS ? que dit le document de sécurité?" Les élèves sont ainsi amenés à utiliser l'artéfact pour répondre à toutes les questions qu'ils se posent, confrontés qu'ils sont à des situations dans lesquelles, même s'il est virtuel, le risque est néanmoins

très présent et la dérive accidentelle redoutée et traumatisante. Sur un plan cognitif, c'est d'abord l'identification des conditions de la situation qui est à effectuer. Car, et c'est en cela que s'opposent les deux modes de formation, si les conditions d'application d'une procédure sont généralement explicites dans le règlement, et parfois même les conditions d'identification de ces conditions, il n'en reste pas moins que l'activité d'identification reste à la charge des agents. Dans une conception applicationniste de la formation au règlement, l'activité d'identification des conditions d'action est occultée, ou plutôt, elle est supposée incluse dans l'activité d'application des règles. Ce n'est plus le cas avec l'usage du simulateur. Pourtant, l'usage du simulateur n'est pas prévu en formation initiale des agents-mouvements, tout comme les exercices ne sont considérés que comme l'occasion d'application des connaissances du règlement. Enfin, les épreuves de contrôle, très fréquentes, ne sont pas exploitées comme telles. Or, nous avons repris systématiquement une série de questions faisant l'objet d'une épreuve d'évaluation en cours de formation et nous avons demandé à cinq formateurs et à un cadre, évaluateur, de répondre aux questions posées. Les formateurs ont découvert, contrairement à ce qu'ils pensaient que les conditions de plusieurs situations de dérangements n'étaient pas assez spécifiées pour permettre aux élèves de "déroiler" une réponse univoque. En fait, ces exercices, pour être traités, supposaient de prendre en compte les lacunes de l'énoncé, et donc de faire des hypothèses sur les conditions dans lesquelles un agent-circulation devait intervenir : type de voie, type de gare, etc., autrement dit envisager l'état des variables de situation telles que l'on pourrait les retrouver dans une structure conceptuelle. Sous cette forme, les questions d'évaluation pouvaient prendre un statut de situations didactiques, ou encore faire accéder, au cours d'une exploitation collective des résultats de l'évaluation, cette évaluation au rang d'évaluation formative produisant une situation de retour réflexif sur l'activité, de debriefing. Mieux encore, au cours des entretiens conduits avec les formateurs, ceux-ci ont pu formuler un ensemble d'hypothèses sur les hypothèses émises par les élèves au cours de la réalisation de l'exercice. Pourtant, la pratique des exercices, des mises en situation est restée (provisoirement) au second plan du dispositif. A ce sujet, on peut penser que les pratiques de formation reflètent une certaine conception plus générale du travail et des prescriptions dans un univers professionnel.

## CONCLUSION

Nous n'avons traité ici qu'une partie des questions liées à la prescription dans le travail et dans la formation. Nous aurions pu également mettre en évidence la multiplicité des prescriptions auxquelles les élèves et apprentis sont soumis : prescriptions du discours scientifique, prescriptions de l'institution de formation, prescription de l'atelier, prescription du maître de stage et prescription du responsable hiérarchique. L'idée essentielle que nous avons essayé de développer ici est que le cadre prescriptif doit faire l'objet d'un travail et non pas d'un enseignement pour reprendre ce que dit Perrenoud (2000, 16) à propos de mobilisation des acquis. Or, que ce soit à la SNCF, dans l'enseignement professionnel ou dans les stages «maison» des grandes entreprises, la prescription fait l'objet d'un enseignement. La prescription semble ainsi devoir y être inculquée, à moins encore qu'elle paraisse aux encadrants si évidente qu'il est inutile d'en parler.

---

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

**BAZILE J. (1998)**

*Eléments pour la formation à l'hygiène des opérateurs sans qualification du secteur agro-alimentaire.* Thèse de doctorat, université de Paris VII.

**BRUNER J. (1991)**

*Et la culture donne forme à l'esprit.* Eshel, Paris.

**CLOT Y. (1999)**

*La fonction psychologique du travail.* PUF, Paris.

**DEJOURS C. (1995)**

*Le facteur humain.* PUF, Paris.

**LEONTIEV A.N.(1976)**

*Le développement du psychisme.* Editions Sociales, Paris.

**LEPLAT J. (1997)**

*Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique.* Collection le Travail Humain, PUF, Paris/

**MAYEN P. et SAVOYANT A. (1999)**

Application de procédures et compétences, *Formation Emploi*, 67.

**RABARDEL P. (1995)**

*Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains.* Armand Colin, Paris.

**VERGNAUD G. (1990)**

La théorie des champs conceptuels, *Recherches en didactique des mathématiques*, 30, 177-191.