

Université des Sciences et Technologies de Lille I (USTL)

Centre Universitaire Economie Education Permanente (CUEEP)

Ecole doctorale : Sciences de l'Homme et de la Société (SHS)

Laboratoire Trigone - CIREL

THESE DE DOCTORAT

Spécialité : Sciences de l'éducation

**LE REFERENTIEL PERSONNEL DE L'AGIR PROFESSIONNEL,
UN INSTRUMENT DE LA PROFESSIONNALISATION DE FORMATEURS
D'UN DISPOSITIF DE FORMATION PAR ALTERNANCE ?**

Présentée et soutenue par

Denis AMBLARD

Le 10 décembre 2015

devant le jury composé de :

Madame Isabelle VINATIER, Professeure des Universités

Monsieur Philippe ASTIER, Professeur des Universités, rapporteur

Monsieur Guy AVANZINI, Professeur Emérite des Universités

Monsieur Philippe CHAUBET, Professeur des Universités, rapporteur

Monsieur Gilles LECLERCQ, Professeur des Universités, Directeur de recherche

RESUME

La recherche a pour objet la professionnalisation de formateurs d'un dispositif de formation par alternance. Elle postule que l'élaboration et l'usage d'un Référentiel Personnel de l'Agir Professionnel (RPAP) constituent une façon de se professionnaliser. Les formateurs emploient le RPAP pour agir et/ou comprendre sur, hors, dans l'action et ce faisant construire sur elle du sens.

L'auteur commence par étudier les deux dispositifs en jeu dans le contexte de la recherche : le dispositif de formation des Maisons Familiales Rurales (MFR) et le dispositif de professionnalisation de formateurs de cette institution. Il se dote, ensuite, d'un outillage conceptuel. Après avoir été construit et mis à l'épreuve, le référentiel personnel est considéré comme un outil de l'activité réflexive et un instrument du monde personnel des formateurs.

La méthode retenue, une recherche en cours d'action, attribue au RPAP le statut d'objet frontière. L'objet est introduit dans le dispositif de professionnalisation afin d'étudier son influence sur l'une de ses propriétés, la réflexivité. Pour cela, des formateurs dits « novices » se prêtent à des entretiens d'auto-confrontation visant à appréhender leurs façons de mobiliser, hors et dans l'action pédagogique, leur référentiel personnel et d'en apprécier les effets sur l'agir professionnel. Un protocole similaire contribue à saisir en quoi et comment des formateurs dits « expérimentés » continuent à utiliser un RPAP.

Après avoir « inventé » l'objet, la recherche fait du RPAP un artefact. Les résultats montrent que son usage relève de processus réflexifs pilotés par des schèmes d'action. Ces derniers mettent au travail des concepts pragmatiques qui concourent à la pragmatisation de savoirs théoriques et à l'émergence de savoirs d'action. Le RPAP joue un rôle d'instrument de médiation dans l'apprentissage et/ou le renforcement de savoirs et de gestes professionnels. Une synthèse propose des démarches d'expérimentation, de concrétisation et d'emploi du RPAP ainsi que de nouvelles pistes de recherche.

Mots-clés : référentiel personnel – professionnalisation de formateurs – dispositif de formation par alternance – démarche compréhensive – recherche en cours d'action - réflexivité

THE PERSONAL PROFESSIONAL ACTION FRAMEWORK, A TOOL OF THE PROFESSIONALIZATION OF TRAINER FOR ALTERNANCE SCHEMES ?

ABSTRACT

The focus of the research is the professionalization of trainers for alternance schemes. The hypothesis is that the construction and utilization of a Personal Professional Action Framework (PPAF) serves to professionalize the trainers. They use the PPAF to act and/or comprehend on/beyond/by doing, thereby giving the action meaning.

We begin with an overview of the two schemes studied in this context: the alternance training scheme of the Maisons Familiales Rurales (rural vocational training centres) and the trainer-training schemes of these centres. We then present conceptual tools. Once the PPAF has been built and tested, it is reviewed as a tool for reflective activity and as an instrument in the personal repertory of the trainers.

In our methodology of action research, the PPAF appears as a boundary object. The object is introduced into the professionalization scheme in order to study its influence on one of the scheme's properties: reflexivity. To do this, "novice" trainers participated in self-confrontation interviews aimed at comprehending the ways in which they utilize (inside and outside of pedagogical action) their personal framework and to assess the effects on their professional action. A similar protocol helps to show to what extent and how "experienced" trainers continue to utilize a PPAF.

Once the object has been "created", the research treats the PPAF as an artefact. The results show that its utilization stems from a reflexive process guided by models of action. These models employ pragmatic concepts which contribute to transforming theory into practice and to establishing knowledge of action. The PPAF plays the role of a mediation tool for learning and/or reinforcing professional knowledge and actions. A summary proposes experimental approaches to building and employing the PPAF, along with new avenues for research.

KEY WORDS: personal framework – professionalization of trainers – alternance training schemes –comprehensive approach – action research - reflexivity

REMERCIEMENTS

A Gilles LECLERCQ qui, après m'avoir invité à prolonger un cheminement, a accepté de diriger la recherche. Merci pour les balises, pour les lectures de paysage, pour les temps d'échanges lors des bivouacs à Lille, pour les moments de marche à deux à la recherche d'un sentier, pour les écrits source de réflexions et de questionnements, pour les pistes d'excursions possibles et pour les nouveaux chemins à construire. Merci pour cette rencontre et pour tout ce qu'elle a généré.

Aux responsables de la FRMFREO Rhône-Alpes, Pierre PIVOTSKY, président de l'association, Danièle ALPHAND et Simon BIKOÏ, directeurs. Merci d'avoir permis et facilité la réalisation d'une telle randonnée dans l'espace institutionnel et le monde de la recherche tout en me laissant libre de choisir la destination et l'itinéraire.

A mes collègues de travail, salariés de la FRMFREO, qui d'étapes en étapes ont partagé et questionné mon parcours. Merci pour l'intérêt porté à ce travail et les nombreux encouragements.

A Amandine, Cécile, Elise, Etienne, Laurent, moniteurs « novices » et à Magalie, Sylvie, Virginie, Herveline, Nadia, Jean François, Loïc, Alexandre, Jean Philippe moniteurs « expérimentés » pour l'indispensable et précieuse collaboration. Merci de m'avoir permis d'explorer vos terrains professionnels et d'avoir pu traiter les mises en scène et les mises en mots de vos agissements professionnels.

A Eric pour la relecture. Merci pour l'aide et pour la rencontre à distance.

*A ma mère, qui n'a pas eu la possibilité de voir l'aboutissement de mon travail,
à mon père qui sans le savoir, a initié nombre de mes processus réflexifs et à
tous les deux pour leurs leçons de vie.*

*A Bérangère, Clément et Annabelle, mes « étudiants » préférés qui ont accepté
d'avoir un papa doctorant, pour leur compréhension,
A Fabienne, qui a partagé mes idées, mes réflexions et mes doutes..., pour son
écoute et son soutien,*

*Aux formateurs « novices » et « expérimentés » qui, dans mon quotidien profes-
sionnel, sont source de questionnements et d'apprentissages.*

SOMMAIRE

RESUME.....	3
INTRODUCTION GENERALE	13
CHAPITRE PREMIER : LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE, ETUDE DE LA FACE	
« EXPOSEE » DE DEUX DISPOSITIFS	43
CHAPITRE DEUX : UNE RECHERCHE EN COURS D'ACTION, OUTILLAGE	
CONCEPTUEL ET ELABORATION DE L'OBJET FRONTIERE	137
CHAPITRE TROIS : LE PROGRAMME DE RECHERCHE OU L'ETUDE DE LA FACE	
« OBSCURE » D'UN DISPOSITIF DE FORMATION PROFESSIONNALISE	275
CONCLUSION GENERALE	375
BIBLIOGRAPHIE.....	393
INDEX THEMATIQUE	405
INDEX DES AUTEURS.....	406
TABLE DES SIGLES	410
Liste des figures et des tableaux.....	411
Liste des annexes	413
TABLE DES MATIERES.....	499

PROLOGUE

PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS : TRACES ET REPERES D'ANTAN

Le hasard d'une rencontre, au cours de la réalisation de la thèse, avec Serge TOMAMICHEL maître de conférences à L'université Lyon 2, m'a permis de découvrir le mémoire d'un instituteur de campagne fruit d'une vingtaine d'années d'autodidaxie nourrie par la lecture et les expériences. Soucieux d'améliorer et de renforcer son enseignement agricole auprès d'écoliers ruraux, sa démarche et son écrit s'inscrivent dans un processus que nous qualifierions aujourd'hui de professionnalisation et rejoignent une volonté politique portée par Louis Napoléon Bonaparte¹ :

Extrait des conditions générales du mémoire:

« « Pour être agriculteur, il faut beaucoup savoir ; c'est parce que les exploitants du sol savent encore bien peu de choses et ne comprennent pas toujours la nécessité de s'instruire qu'il n'y en a qu'un petit nombre sachant s'affranchir de la routine (Ferdinand BUISSON). » Pénétré par cette idée et convaincu que la routine en ceci c'est le mal, je résolus, il y a vingt ans de m'adresser directement au cultivateur responsable de son travail. Mais le cultivateur ne se paye pas de mots... Une définition ne le satisfait pas, si exacte soit elle, une théorie ne le touche pas, il veut une réalité ; il veut des faits, une preuve immédiate, une réponse sans réplique à la question et surtout une réponse simple qui lui garantisse un avantage certain. Si vous répondez avec équivoque, avec embarras, il vous renverra à votre école pour toujours en vous retirant sa considération.... »

«...Je m'occupais d'abord à dégrossir les élèves, à leur enseigner les matières préférées. J'écartais en quelque sorte la partie didactique de l'enseignement agricole, sur l'avis des pères de famille, pour la remplacer par une insinuation plus intime et une intuition à la portée des enfants... »

Extrait du dernier chapitre du mémoire: Enseignement agricole à l'école primaire

«... Cet enseignement est donné dès le cours élémentaire de l'école en proportionnant la portée au développement de l'intelligence. Il consiste d'abord en entretiens, causeries familières, maximes de conduites sur la profession d'agriculteur, en lectures et dictées bien commentées. Les petits problèmes des élèves tendront à apprécier, à estimer les qualités d'ordre d'économie, de prévoyance, d'activité... Ils sont familiarisés avec les questions du programme et ils vivent de la vie des champs : toutes les opérations qu'a à effectuer un agriculteur se déroulent successivement sous leurs yeux. Il s'agit de les leur expliquer, de leur montrer l'utilité, de les intéresser, de

¹ Monsieur Jordan débute son métier en 1867. En 1869, il fait partie des instituteurs recrutés pour bénéficier d'une formation de deux ans (un an au musée d'Histoire Naturelle de Paris, un an dans une école pratique d'agriculture) lui permettant de devenir agronome et de recevoir un diplôme l'autorisant à assumer les fonctions de professeur d'agriculture ou de directeur des stations agricoles départementales. Hélas, la guerre de 1870 anéantit ses projets. Tout en restant instituteur, il se lance dans une démarche réflexive dans l'enseignement agricole en tirant profit notamment de sa propre expérience issue de la gestion d'une propriété d'une trentaine d'hectares. Ce parcours s'inscrit dans une volonté politique (T. CHARMASSON & al., 1999, pp. 32-37). En 1850, Louis-Napoléon Bonaparte accorde des fonds pour lancer une expérimentation afin que des instituteurs puissent louer des terres devant servir de support à des travaux pratiques d'enseignement agricole. Par la suite, l'enseignement de l'agriculture est dispensé dans les écoles normales. En 1967, un rapport ministériel, de l'instruction et de l'agriculture, propose un enseignement agricole classique s'adressant à tous les élèves de l'enseignement primaire et secondaire.

les instruire pour qu'ils ne procèdent que selon le plus grand avantage ; de les émouvoir pour qu'ils travaillent avec goût, s'attachent à leur profession et qu'ils y trouvent la satisfaction et le bonheur... Une bonne instruction primaire, dirigée en vue de la profession agricole prépare le futur agriculteur.... Les leçons du maître lui permettront de mieux comprendre le langage employé dans sa profession ; les expériences, les visites, les promenades, les calculs l'initient à la vie pratique, au tact des affaires : c'est la qualité la plus indispensable et la plus difficile à acquérir ; si on n'est pas bien disposé naturellement. Le tact est un talent naturel qui se perfectionne par la pratique.

Les dictées de l'école, prises dans de bons auteurs qui ont écrit sur la partie, développent le sentiment du beau et fixent dans la mémoire des notions utiles. On complète ces notions par des lectures plus étendues tant à l'école qu'à la maison de l'élève. La bibliothèque populaire offre le moyen de continuer et compléter l'instruction acquise sous la direction du Maître. Les livres agricoles doivent en composer une grande partie. L'instituteur aura réussi dans sa tâche, si avec le bagage des connaissances acquises, il a su faire naître chez l'enfant le vif désir de s'instruire... »

JORDAN (1888), *Mémoire sur l'enseignement agricole dans les cantons de Boège, du Bois et de Thonon (Haute Savoie)*. Inspection primaire de Thonon- Archives départementales de Haute Savoie

Précieusement conservé par ma belle-famille, le livre de C. CHARRIER, rappelle que plusieurs aïeux ont exercé le métier d'enseignant. Cet imposant ouvrage rassemble réflexions, observations et conseils pratiques collectés au fil d'une carrière d'inspecteur. Il se veut être un manuel de pédagogie pour les enseignants débutants se préparant aux examens pédagogiques. Sa lecture est passionnante et certains propos conservent, dans le contexte actuel, toute leur pertinence :

« Le travail scolaire, sous peine de n'être qu'une besogne machinale, doit être éclairé, vivifié par la théorie. L'étude et la réflexion sont la base même de l'œuvre délicate et complexe qui sollicite les efforts de l'instituteur. Il ne suffit pas de faire agir ; il faut encore, et avant tout faire penser..... »

Modeste et ambitieuse tout à la fois elle (l'école) veut que son enseignement, tout restreint qu'il soit, ait un caractère éducatif. Tout en instruisant les élèves, elle développe leurs facultés intellectuelles : l'esprit d'observation, la mémoire, le jugement, le raisonnement. Et son but, en cela, est, tout en leur faisant aimer la science, de pouvoir les mettre en mesure de continuer eux-mêmes, plus tard, à s'instruire. Elle leur rend ainsi un inestimable service ; elle forge en eux de précieux instruments de travail, à l'aide desquels ils pourront, dans l'avenir, affermir, compléter, ou reconstituer au besoin un savoir souvent superficiel et prompt à s'évanouir.... La tâche qu'impose l'école aux maîtres est, on le voit, délicate et ardue. Et cependant, combien de débutants l'abordent sans en connaître, sans en soupçonner même les difficultés. Il est un apprentissage pour tous les métiers : un jeune ne saurait s'improviser serrurier, charpentier ou maçon. Mais, chose singulière et vraiment affligeante, il n'est pas d'apprentissage pour la profession d'instituteur, qui cependant exige, avec le savoir pédagogique et la connaissance des enfants, tant d'habileté pratique et de souplesse d'esprit.... »

CHARRIER, C. (1920). *Pédagogie Vécue*. Paris : Nathan. pp. 8-31

INTRODUCTION GENERALE

« A écouter parler les pédagogues, il ressort qu'ils éprouvent de la peine à saisir l'ensemble des données de leur pratique, à rapporter le sens de leur action à une explication. Ils réaffirment l'imprévisibilité de celui qui est l'objet visé, son surgissement ailleurs que là où il est attendu. Ils ne voient pas comment instaurer une distance réflexive face à cette réalité mouvante, captrice par laquelle ils sont submergés. Tout se passe très vite, trop vite, les signes décodés inconsciemment et les réponses émergeant on ne sait d'où. Leur questionnement se formule presque toujours en prise avec telle ou telle situation, jamais assimilable à une autre. Ils apprennent, semble-t-il, à leurs dépens que le « ça marche » est rarement généralisable. Il y a certes des techniques, des savoirs à transmettre et des méthodes : objets de référence qui invariablement sont transformés et déplacés par ceux qui les reçoivent. Leur angoisse se glisse sous la question d'un « que faire ? » ».

CIFALI, M. (1987). *Les trois métiers impossibles*. Paris : Les belles lettres. p.129.

Que faire ? Que faut-il faire ou ne pas faire ? Comment faire différemment ou autrement ? Comment agir ?... Ces questions ponctuent très souvent le processus de professionnalisation des formateurs débutants que j'accompagne tout autant qu'elles déstabilisent parfois des formateurs plus chevronnés. Aider les uns ou les autres à limiter ou à canaliser l'angoisse que génèrent de tels questionnements peut passer par la mobilisation et l'usage d'un objet singulier : le référentiel personnel de l'agir professionnel.

Le présent mémoire de thèse rend compte d'un processus de recherche qui, après avoir nommé et construit l'objet référentiel personnel, l'introduit dans un dispositif de formation afin d'étudier son influence sur l'une de ses propriétés. Ce processus relève d'un cheminement et d'un travail singuliers porteurs de multiples apprentissages. Les démarches engagées, les actes posés comme les tâches accomplies façonnent petit à petit l'ouvrage. Le travail, mis en texte, devient une œuvre personnelle. Les processus activés, les cheminements empruntés, les activités constructives et productives (P.RABARDEL, 1995) réalisées visent, comme le rappelle l'étymologie du mot thèse « à poser une proposition »² que l'on tient pour vraie avant de la sou-

² Le mot thèse provient du grec thésis signifiant «sujet, proposition, thème» et «action de poser, de placer» in le centre national de ressources textuelles et lexicales, www.cnrtl.fr consulté le 12 janvier 2012.

tenir et la défendre. Ici, la proposition relève d'un questionnement qu'un dispositif de recherche associé à un dispositif de formation professionnalisé met au travail.

Avant de développer l'ensemble, l'introduction générale expose la thèse défendue au travers de l'objet de la recherche, puis en retrace l'origine et l'histoire. Le dernier volet présente le plan du mémoire avant de préciser ma posture de chercheur. En outre, je me dois d'indiquer ici le choix de trois règles syntaxiques spécifiques. J'emploie l'expression « enseignant/formateur » pour désigner un sujet exerçant le métier d'enseignant auprès de publics jeunes et/ou adultes dans des institutions publiques ou privées développant tous types de dispositifs de formation. En MFR, le métier de formateur est nommé conventionnellement moniteur. J'utilise essentiellement ce terme pour exposer et traiter les données issues du corpus. Ces différentes appellations regroupent de fait le genre masculin et féminin. Enfin, je combine dans le texte qui suit l'emploi du « je » et du « nous ». Ce dernier est pour l'essentiel un « nous de modestie ». Pour le reste, je reprends la réflexion de J-P. OLIVIER DE SARDAN (2002, pp. 420-427) et en partie la distinction de P. RICOEUR (2003, p. III). Le premier auteur retient quatre arguments pouvant expliquer l'usage du « je » dans un écrit de recherche. L'un d'entre eux³, l'expression d'éléments autobiographiques et la narration de l'expérience personnelle, explique ce choix. De plus et comme le second auteur, j'utilise le « je » quand j'assume une idée ou un argument alors que l'usage du « nous » vise l'adhésion du lecteur au propos.

LA THESE DEFENDUE : UN REFERENTIEL PERSONNEL POUR SE PROFESSIONNALISER

Le métier d'enseignant/formateur s'organise et se gère principalement sur deux unités spatio-temporelles. Au quotidien, la séance pédagogique, conçue et mise en œuvre occupe une part significative de l'activité. D'autres tâches d'accompagnement, de suivi ou d'écoute, d'évaluations, de rencontres et d'échanges avec les partenaires... ponctuent également la journée. La seconde unité, l'année scolaire ou le cycle de formation, découle du système éducatif et conduit l'enseignant/formateur à organiser, à choisir, à projeter, à planifier, à concevoir... Quelle que soit l'institution, l'enseignant/formateur conçoit, conduit, ajuste,... agit très souvent seul dans l'une et l'autre de ces unités. Des temps de concertation, de co-construction comme des sessions de formation souhaitées ou provoquées constituent des opportunités voire des moments privilégiés pour analyser et/ou pour évaluer son action et éventuellement l'action collec-

³ Repérés dans le domaine des recherches anthropologiques et sociologiques, les trois autres sont d'ordre épistémologique – la coproduction des connaissances entre le chercheur et les sujets associés à la recherche -, morale – la révélation des modes de présence du chercheur sur le terrain de recherche – et méthodologique en questionnant la validité des connaissances produites et la subjectivité du chercheur (J-P. OLIVIER DE SARDAN, 2002, pp. 421-427).

tive. Dans certains contextes, un conseiller et/ou un inspecteur renvoie - plus ou moins fréquemment et suite à une observation et à un temps d'échanges - un jugement sur les pratiques développées. Les réactions, les attitudes, les propos des apprenants, élèves ou personnes en formation, comme des collègues ou des partenaires de la formation constituent autant d'indices implicites pouvant déclencher et alimenter un processus d'analyse et/ou d'évaluation. En définitive, à l'échelle d'une carrière, les occasions explicites d'analyses et d'évaluations pilotées par autrui sont peu nombreuses.

Pourtant, enseigner ou former est un acte qui, comme pour tous les métiers de l'humain, relève de la complexité et de l'incertitude. Visant à transformer à la fois une réalité, l'objet d'enseignement, et un sujet, l'apprenant, la tâche effective n'est jamais la reproduction fidèle de la tâche attendue ou souhaitée (P. RABARDEL, 1995). De plus, les effets de l'action et sa portée, comme l'intégration des savoirs, le développement des compétences ou le cheminement vers les finalités retenues, ne sont pas le plus souvent appréciables « à chaud ». Est-ce pour autant un métier impossible⁴ comme l'interroge M. CIFALI (1987, pp. 109-161) ? Impossible, tout d'abord, car la complexité et l'incertitude peuvent très vite parasiter, et parfois inhiber l'action. Les multiples aléas, les imprévus, les événements, l'inédit forcent à l'adaptation des démarches et à l'ajustement des gestes. Certains comportements d'apprenants – mais aussi parfois de l'enseignant/formateur – peuvent très vite évoluer vers des situations conflictuelles. Leur gestion, leur résolution, tout en s'avérant délicates et incertaines, questionnent l'autorité et le sens de la mission. L'action finement conçue, fruit d'un investissement personnel, d'une réflexion, de choix, et parfois d'une inventivité, aboutit à une activité très différente de l'action souhaitée. Autant de situations qui, malgré les méthodes, l'outillage et les éclairages théoriques mobilisés, peuvent conduire au doute, à l'angoisse et à la question cruciale : que faire ? Que faire notamment pour éviter l'erreur qui effraie ou que l'on pense indomptable ? Dans l'action, les savoirs d'ordre didactique, psychologique, sociologique... les outils et les méthodes connus s'avèrent être des ressources dont la mobilisation et l'usage ne vont pas de soi. La théorie s'oppose à la pratique renforçant, à nouveau, l'idée d'un métier impossible. Métier impossible, encore, car enseigner ou former passe par l'instauration et la gestion d'une relation avec autrui plus ou moins parasitée⁵. Le sujet, enfant ou adolescent voire adulte, renvoie au professionnel sa propre image d'enfant, accompagnée de ses souvenirs idéalisés, des traces mnésiques de ses représen-

⁴ L'un des trois métiers impossibles selon la formule de Freud dont lui-même reconnaissait avoir emprunté la formule sans pour autant indiquer l'auteur. Les deux autres métiers concernent le « *guérir* » et le « *gouverner* » (M. CIFALI, 1987, p. 114).

⁵ Ainsi, par exemple, l'observation de soixante-quatorze séances pédagogiques, d'une durée d'une heure, conduites par des professeurs de lycées professionnels agricoles ayant en moyenne quinze ans d'expérience montre qu'elles sont ponctuées en moyenne par dix-sept comportements parasites d'élèves (bruit, agitation, bavardage,...) avec un écart-type allant de un à quarante-sept (J-F. MARCEL & al., 2013, p. 35).

tations, de ses projets et parfois de ses frustrations... Cette projection comme l'affection inévitablement présente, façonnent et influencent inconsciemment la relation. Certains entendent la circonscrire au champ pédagogique, d'autres, par choix ou pour satisfaire un projet institutionnel, tentent de lui donner une dimension éducative. En prise avec cette dualité, l'enseignant/formateur hésite et/ou oscille « *entre instruction et éducation pour l'intelligibilité de l'acte... entre art et science* » (M.CIFALI, 1987, p. 132). Métier impossible, également, quand le travail d'intéressement des apprenants ne produit pas les effets d' enrôlement escomptés. L'engagement dans un projet d'apprentissage et les activités associées ne va pas de soi. A défaut d'intérêt, la classe risque d'être difficile à tenir et les apprentissages fortement compromis. Le problème d'ordre didactique et/ou pédagogique peut être vécu à terme comme un échec personnel et venir questionner le sens de l'activité enseignante voire conduire à l'épuisement (C. HELOU & F. LANTHEAUME, 2008, p. 67). Le métier peut aussi sembler impossible à circonscrire si l'institution elle-même n'en fixe aucune limite. Chacun tente de trouver une régulation de son activité tout en veillant, avec plus ou moins de réussite, à ce que son travail ne devienne pas un « *puits sans fond* ». Le surengagement révèle parfois une difficulté à évaluer son activité ou une recherche de légitimité ou encore une tentative de gestion, souvent vaine, des incertitudes relatives au métier et au sentiment de culpabilité de celui qui l'exerce (ibid., p. 73). Métier impossible, enfin, car la comparaison avec des métiers qualifiés de possibles montre que, pour l'enseignant/formateur, la réalisation des fins souhaitées ou attendues relève d'une entreprise à la fois incertaine et ardue. Ce n'est pas le cas des métiers techniques comme ceux de l'artisanat où, à condition de faire preuve d'une capacité d'habileté, la réalisation d'une fin s'avère relativement aisée. Si le métier de maçon a pour but de bâtir une maison, si le menuisier souhaite construire une table, il leur suffit de mobiliser les compétences nécessaires et de combiner les moyens les plus efficaces pour y parvenir, la plupart du temps, avec succès. Il convient, cependant, de relativiser la notion de maîtrise technique. Ainsi, par exemple, la technique de l'artisan du bâtiment est sans doute plus normative que la technique de l'artiste peintre ou de l'artiste sculpteur, la technique du maraîcher travaillant sous serres est plus sûre que la technique du cultivateur de végétaux de plein champ ou, dans un autre domaine, D. CLERGET-GURNAUD (2012, p. 120) estime que la technique du lecteur est plus rigide que la technique de l'écrivain. Entre des métiers impossibles et d'autres dont l'obtention de la tâche attendue s'avère relativement certaine, il existe une troisième catégorie de métiers dépendant d'aléas, de contraintes, d'autrui... Ces métiers tels que ceux de l'agriculture - l'éleveur, le vigneron... - de la relation humaine - le vendeur, l'acteur ou l'humoriste, le sondeur d'opinions... - se caractérisent par des technicités qui ne permettent pas de garantir le résultat escompté. Aristote distingue

l'homme habile qui, outre son expérience, sait porter une attention aux singularités du présent⁶, de l'homme prudent. Il retient essentiellement deux catégories d'hommes prudents : le bon économiste et le bon politique car tous deux « *se proposent pour fin la vie heureuse de la communauté qu'ils dirigent* » (P. AUBENQUE, 1997, p. 59). Qu'ils agissent dans une sphère privée - la maison - ou dans une sphère publique - la cité -, ils gouvernent et exercent donc un « métier » impossible obligeant à faire preuve de prudence⁷.

Et si le métier d'enseignant/formateur devenait possible parce que l'on sait qu'il est impossible ? N'est-ce pas dans la capacité à appréhender ce paradoxe que nombre de praticiens témoignent, quotidiennement comme au fil d'une carrière, d'actions adaptées et renouvelées comme d'une propension à donner un sens et du sens à leur action. Pour mieux saisir ce qui peut fonder cette efficacité ou cette expertise, sans doute faut-il commencer par rappeler la spécificité du métier. Enseigner ou former consiste à développer une action socialement finalisée par l'apprentissage d'autrui et par sa recherche d'émancipation. L'action comprend, au moins, quatre caractéristiques (M. ALTET, 2000, p. 18). Elle s'effectue toujours dans un contexte singulier constamment renouvelé de telle sorte qu'une tâche répétitive est rarement une succession de répétitions. Dans une situation donnée, sa réalisation mobilise des compétences et les ressources associées : des savoirs, des postures, des attitudes... De plus, elle est basée sur une relation asymétrique entre des acteurs et leur engagement dans leurs tâches respectives. L'ensemble des actions repose en partie sur deux catégories de décisions. Les premières, hors de l'action, concernent surtout la conception, la préparation et éventuellement l'analyse a posteriori de l'activité. Les secondes, prises dans l'action, sont de multiples microdécisions peu conscientisées en réponse à un imprévu, un événement, une situation problème, de l'inédit... à, plus globalement, des micro-mondes (F. VARELA, 1996) investissant le contexte d'une situation. Ainsi, lors d'une séance pédagogique, ces microdécisions se comptent par dizaines soit des milliers ponctuant chaque année scolaire. Enseigner ou former revient, pour reprendre l'expression de P. PERRENOUD (1999) à « *agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude* ». Aussi, la posture à privilégier passe, pour

⁶ D. CLERGERT-GURNAUD (2012, p. 112) la définit comme « une vigilance à ce qui est possible dans un « ici » toujours unique autant que dans un « maintenant » toujours singulier ».

⁷ Pour Aristote, la prudence est une disposition pratique, une vertu intellectuelle portant sur l'action et les actes. Elle permet de statuer sur le ou les critères de choix d'une action dans le domaine du bien et du mal pour l'homme (P. AUBENQUE, 1997, p. 34). La prudence est aussi un savoir singulier fait de disponibilités plus que de contenus. Son acquisition suppose des qualités naturelles et « *des vertus morales : le courage, la pudeur et avant tout la tempérance soit les choses à vouloir ou la sauvegarde de la prudence* » (p. 60). L'homme prudent est capable de bien délibérer sur des actes qui sont, d'une part, à sa portée et, d'autre part, exécutoires par lui-même (ARISTOTE, 2004, p. 148). Délibérer consiste à « *combinaison des moyens efficaces en vue de fins réalisables* » (P. AUBENQUE, 1997, p. 112) et à agir selon la « *droite règle* », la rectitude. Cette dernière permet de dépasser l'analyse des moyens pour appréhender une réflexion sur les fins à atteindre, le discernement du ou des moyens les plus adaptés, la durée optimale de la délibération. Ainsi pour Aristote, la prudence porte sur le questionnement du sens de l'action, la manière d'agir pour atteindre ses fins et le temps nécessaire aux choix et aux décisions. Elle contribue à relier des notions souvent dissociées : le bon sens et l'expérience acquise, le sens théorique et l'habileté pratique... L'homme prudent est pour P. AUBENQUE « *indissolublement l'homme de l'intérieur et de l'extérieur, de la théorie et de la pratique, de la fin et des moyens, de la conscience et de l'action* » (p. 63).

lui, par le développement d'un véritable jugement professionnel « *fondé sur des compétences d'analyse, d'anticipation, de régulation* » (p. 68).

Rendre possible le métier passe également par la volonté et la capacité à comprendre, tout en acceptant de ne pas arriver à tout comprendre (M. CIFALI, 1987, p. 141). Cela revient, d'une part, à analyser et à apprécier l'action en vue de l'améliorer, de l'orienter, de la renouveler... D'autre part, comprendre permet à l'enseignant/formateur de donner du sens à son action et de construire sur elle un sens. Face à la complexité de la tâche, face à la variété des attentes (des élèves, des parents, de la société...), face aux injonctions (de l'institution, du ministère de tutelle...) la pratique pédagogique reste pour l'essentiel une activité individuelle où chaque praticien peut être le premier à tirer bénéfice de l'analyse réflexive de ce qu'il fait, du contexte dans lequel il le fait, de comment il le fait, de ce pour quoi il le fait... et à en apprécier la valeur. Cette posture⁸ réflexive s'ancre sur deux plans ; le premier s'intéresse prioritairement à l'activité et aux situations correspondantes. Le second relève d'une réflexivité à boucle longue (P. PASTRE, 2013, pp. 3-4) et concerne davantage le sujet. Dans la durée, le praticien cherche à construire un sens émergent de l'activité (passée, en cours et à venir) et de ses effets sur son identité professionnelle. Il tente de maîtriser son métier et non que la profession se soumette à lui (I. VINATIER, 2013, p. 39) tout en construisant et donnant un sens à sa vie professionnelle.

Si enseigner ou former vise l'émancipation de l'apprenant, l'exercice du métier requiert en écho le développement et l'atteinte d'une autonomie⁹ professionnelle. Le sujet est ainsi en capacité d'orienter son action, de décider et d'agir en recherchant la pertinence et l'efficacité. Il appréhende et gère l'ensemble dans un souci d'éthique professionnelle. Le praticien sait aussi apprécier son engagement personnel dans la mission et plus largement se positionner intrinsèquement par rapport à lui-même (ibid., p. 42). Construire du sens relève, je pense, de l'autonomie et constitue un point d'appui majeur pour gérer et assumer des démarches évaluatives pouvant privilégier une approche segmentée de l'action ou se focaliser sur le contrôle de l'efficacité au détriment, comme le rappelle I. VINATIER (ibid., p. 42), du potentiel global d'efficacité du professionnel.

⁸ Nous convoquons à plusieurs reprises la notion de posture en général et de posture réflexive en particulier. Nous utilisons le terme au sens où le définit D. BUCHETON et Y. SOULE (2009). Une posture est « *un schème préconstruit du « penser-dire-faire* » que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui rend la saisie difficile et en interdit tout étiquetage des sujets » (p. 38).

⁹ L'autonomie condense l'ensemble des caractéristiques fondant l'état d'adulte. G. AVANZINI (1996, pp. 41-44) en retient cinq que l'autonomie regroupe : l'expérience, l'adaptation, l'anticipation, l'acceptation à différer un plaisir, la capacité à se distancier. C'est dans cette acception que le terme est pris ici.

En amont et comme tout métier, devenir enseignant/formateur s'apprend. Une formation initiale par alternance peut activer et exploiter les différentes voies de développement des compétences (R. WITTORSKI, 1998, 2007). Elle constitue un creuset d'autant plus fécond qu'elle se prolonge par des temps de formation continue. Ces deux processus de formation postulent que le métier s'apprend par et dans l'action, que la maîtrise des actes pédagogique et éducatif relève surtout de l'analyse de l'action et pas seulement de la seule assimilation de savoirs théoriques ou de la simple imitation de pratiques mises en œuvre par des praticiens chevronnés (M. ALTET 2000, p. 19). Dans une telle perspective, la professionnalisation¹⁰ des enseignants/formateurs vise la construction de nouvelles compétences concourant, pour l'essentiel, à la capacité à faire à face à une situation complexe (P. PERRENOUD¹¹, 1999, p. 133), à devenir un praticien potentiellement réflexif (D. A. SCHÖN, 1996 – C. ARGYRIS, 2004 - A. JORRO, 2005,...) et énonciatif (F. VARELA, 1996 - D. MASCIOTRA & al., 2008). En agissant, il se fait de l'expérience et élabore petit à petit des schèmes d'action (G. VERGNAUD, 1991, 1996) et un habitus professionnel (P. PERRENOUD, 1999). Il forge ses théories, ses concepts pragmatiques (P. PASTRE, 2002) et acquiert des savoirs d'action. Mise à distance et en mots, l'expérience est explicitée. Le sujet apprend et construit ses compétences en combinant théorie et pratique. Tout en relativisant ou en étayant ses savoirs de l'expérience, il intègre de nouveaux savoirs théoriques et pratiques.

Chercher à comprendre, à interpréter, ou à évaluer les décisions condensant, dans une situation donnée, des choix, des aspirations, des projets, des savoirs, des compétences... ou plus largement tenter de comprendre, d'analyser ou d'évaluer l'action initie puis alimente un processus de professionnalisation continue. Les situations d'hétéro analyses/évaluations repérées plus haut

¹⁰ La professionnalisation de formateurs est l'objet de la recherche. L'emploi du terme dans le présent mémoire s'appuie essentiellement sur deux définitions. Pour R. WITTORSKI (2007, p. 91) la professionnalisation est, pour une organisation, une intention « *de mise en mouvement des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers* ». C'est, pour un sujet, un processus de développement de « *process d'action* », une façon d'agir qui si elle est reconnue « *comme efficace et légitime par l'environnement conduit ce dernier à attribuer à l'individu une compétence* ». C'est, enfin pour le sujet et pour l'organisation, un processus de transaction permettant d'accorder au sujet « *une professionnalité à partir des process d'action développés* ». La deuxième, davantage centrée sur le sujet, est proposée par P. ASTIER (2008, p. 68), c'est la démarche « *d'un sujet qui, dans le travail, engage non seulement ce qu'il fait et, en proposant ses performances au jugement d'autrui, mais aussi ce qu'il est comme sujet agissant mais aussi pensant, comme présent, comme histoire et comme anticipations* ». Précisons également que le mot professionnalisation provient de la sociologie américaine et recouvre au départ deux acceptions. Tout d'abord, le processus par lequel une activité devient une profession libérale visant un idéal de service. La seconde acception fait de la professionnalisation un outil et une démarche privilégiant une organisation de l'entreprise et de l'activité du sujet capable de s'adapter, de faire évoluer en permanence ses compétences (R. WITTORSKI, 2009, pp. 14-15)

¹¹ Pour cet auteur, il s'agit de savoir piloter un processus empruntant les étapes suivantes : identifier les obstacles à surmonter ou les problèmes à résoudre pour réaliser un projet, satisfaire un besoin ; envisager diverses stratégies réalistes, choisir la moins mauvaise en pesant les chances et les risques ; planifier et mettre en œuvre la stratégie choisie en mobilisant au besoin d'autres acteurs ; piloter cette mise en œuvre au gré des événements en affinant ou en modulant la stratégie ; respecter tout au long du processus certains principes de droit et d'éthique ; maîtriser ses émotions, ses humeurs, ses valeurs, ses sympathies ou ses inimitiés ; coopérer avec d'autres professionnels, en cours et à l'issue de l'action ; tirer certains enseignements pour une autre fois ; documenter les opérations et les décisions pour en conserver des traces.

constituent certainement des moments privilégiés. Au-delà, le praticien peut choisir, être invité ou chercher implicitement à mettre au travail ses décisions et par extension son action. Fugaces ou longues, formalisées ou non, régulières ou épisodiques, les formes et les modalités de l'analyse réflexive peuvent être très variées. Dans tous les cas, le processus réflexif piloté par l'intéressé nécessite, comme le montrent les travaux sur l'évaluation (J-M. BARBIER, 1985 – M. BARLOW, 1992, 2003 - A. GEAY, 1992 – C. HADJI, 1989, 1997), la mobilisation d'un ensemble de références servant de points de repère et de points d'appui indispensables à l'établissement d'un jugement de valeur et à la gestion des suites qui peuvent en découler. De quelle manière s'élabore cet ensemble ? Comment devient-il un référentiel ? Comment est-il mobilisé ? Comment est-il actualisé ? Quelles fonctions joue-t-il ? En quoi et comment un processus de professionnalisation contribue-t-il à son émergence et à sa mobilisation ? En quoi et comment un référentiel personnel aide-t-il à agir dans l'urgence et à décider dans l'incertitude ? En quoi son emploi perdure-t-il dans le temps ?

Les travaux conduits lors de mon master (D. AMBLARD, 2010) ont contribué à considérer que l'analyse de l'action et de l'activité participe au développement des compétences clés du métier de moniteur¹². Parmi elles, être un praticien réflexif - agir efficacement pour analyser son action, son activité - constitue une compétence singulière. Elle peut être considérée comme incorporée lorsqu'elle tend à expliquer et/ou à réguler les écarts constatés entre la tâche prescrite/attendue et la tâche effective ou lorsqu'elle aide à gérer dans l'action l'imprévu, l'événement ou l'inédit. Elle devient critique lorsqu'elle fait la différence entre deux sujets ou deux équipes valorisant et utilisant les pratiques réflexives ou à l'inverse tentant de les éviter voire de les rejeter. Dans nombre de situations, l'inventivité du praticien et sa recherche d'une solution singulière convoquent sa fonction stratégique. Sa mobilisation questionne, modifie et renforce les compétences professionnelles d'un sujet ou d'un collectif ; elle participe à la construction de savoirs et au développement de nouvelles compétences. L'ensemble lui confère la propriété de méta-compétence (M. ALTET, 1996 - R. WITORSKI, 1996, 1997 – E. CORREA & al., 2010) c'est-à-dire une compétence aidant le sujet à devenir, à être et à rester compétent. Elle contribue ainsi à l'installation et à l'évolution de ce qu'Y. CLOT (2006, 2008) nomme le genre professionnel¹³. Il semble que les processus réflexifs participent aussi à l'émergence et à l'élaboration d'un réfé-

¹² Appellation de l'institution des Maisons Familiales Rurales désignant le métier de formateur.

¹³ Il regroupe, selon Y. CLOT (2008, pp. 103-107), les exigences, les règles d'action, les ressources et les contraintes que partagent les sujets réalisant dans un contexte donné telle ou telle activité. Ce sont d'une part les « obligations » partagées pour arriver, quelles que soient les prescriptions, les situations à travailler, à produire une tâche effective et, d'autre part, un « *préfabriqué, un stock de mises en actes* » prêt à être mobiliser, dynamique et évolutif car régulièrement mis à l'épreuve du réel. En tant que référent implicite, il est aussi un « *intercalaire social* » qui aide le sujet à organiser tacitement son activité, se mettre au diapason professionnel et pouvoir s'y tenir estime Y. CLOT. Il renferme dans ce cadre « *les antécédents, les présupposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire transpersonnelle en situation : manière de se tenir, manière de s'adresser, manière de commencer une activité, de la finir...* ».

rentiel personnel. Cet objet s'avère indispensable pour que le sujet juge et apprécie ses pratiques, évite d'entretenir les ignorances, les oppositions ou les tensions entre les conceptions théoriques et les réalisations pratiques. En y ayant recours, il en fait une ressource active et évolutive. Le travail réalisé a mis en lumière la notion de référentiel personnel. En revanche, il ne la définit pas, ne la caractérise pas et ne montre pas ses fonctions dans des processus réflexifs. Ainsi, la thèse de la présente recherche repose sur l'idée que la professionnalisation de formateurs travaillant au sein d'un dispositif de formation par alternance leur permet de construire, de mobiliser et d'utiliser un Référentiel Personnel de l'Agir Professionnel (RPAP). Ce dernier aide à agir et/ou à comprendre sur, hors et dans l'action. Son émergence et son emploi constituent une trace d'un processus de professionnalisation et d'un dispositif de formation invitant, sans l'exprimer, à prolonger sa conception dans l'usage. Il traduit l'interprétation, l'appropriation des principaux fondements d'un système pédagogique et permet de discuter les éventuels écarts avec les référentiels construits pour autrui comme le référentiel métier. Sa mobilisation est génératrice d'apprentissages comme elle participe à son renouvellement. Dans l'action, l'activité peut à tout moment être perturbée voire interrompue par un imprévu, par un événement, par de l'inédit... nécessitant un faire face immédiat (F. VARELA, 1996). La compréhension de la situation, la ou les décisions prises et leurs effets sur la suite de l'activité relèvent d'une analyse réflexive nécessitant l'usage du référentiel. Hors de l'action, l'analyse active le même processus et repose sur un faire face différé visant à comprendre, à interpréter ou à évaluer l'activité professionnelle. Les éléments qui en résultent peuvent influencer et orienter les pratiques à venir. Sur l'action, elle donne la possibilité aux sujets enseignants/formateurs de se situer, de se projeter, de se fixer des objectifs en questionnant le sens de leur action et plus globalement le sens de leur mission. Dans tous les cas, l'enseignant/formateur dit « novice¹⁴ » peut se trouver face à une situation immédiate ou différée, y apporter une réponse adaptée, pertinente et ainsi agir comme un formateur dit « expérimenté ». De son côté, l'enseignant/formateur dit « expérimenté » peut, face à une situation immédiate ou différée, connaître un niveau de difficulté le ramenant au statut de l'enseignant ou du formateur dit « novice ». C'est pourquoi, la professionnalisation est à considérer comme un processus permanent dans lequel le RPAP assure, pour les deux catégories de sujets, une fonction d'instrument de médiation. Les sujets le mobilisent pour faire face à une situation immédiate et/ou différée, ajuster leur activité, orienter et donner un sens et du sens à leur action.

¹⁴ Nous préférons le terme de novice à celui de débutant. Le mot novice concerne « *celui ou celle qui manque d'expérience, de connaissances dans l'exercice d'un métier, d'une activité particulière, qui fait quelque chose pour la première fois* ». Le terme de débutant a un sens plus restrictif ne reprenant qu'une partie de la définition de novice « *constituer la première partie de quelque chose, réaliser pour la première fois quelque chose* » in www.cntrl.fr consulté le 20 juillet 2013.

En outre, le RPAP constitue un des pans du monde personnel du praticien. La pratique pédagogique et éducative peut relever d'une démarche collective permettant de penser, de co-piloter, d'analyser l'action et dans certains cas d'envisager des co-animations. Cela conduit à avancer l'idée, sans la mettre au travail, d'un référentiel commun de l'agir professionnel. En jouant des fonctions similaires à celles du RPAP, il participe à la construction d'un monde commun (P. BEGUIN, 2004a).

En somme, l'objet RPAP peut relever de deux genèses. Il peut, tout d'abord, être considéré comme une invention du chercheur car les investigations tendent à montrer qu'une telle notion n'a pas été définie et étudiée. Il peut aussi être appréhendé comme la découverte d'un objet existant depuis qu'un enseignant/formateur et sans doute nombre d'autres professionnels choisissent ou se voient contraints d'analyser leurs actions. Ainsi, la thèse défendue porte sur le passage d'un objet inventé à celui d'un artefact soit une chose matérielle ou symbolique d'origine humaine (P. RABARDEL, 1995, 2009) puis d'un construit pouvant potentiellement jouer le rôle d'un instrument durable de médiation aidant le sujet, enseignant/formateur, à atteindre les buts poursuivis au travers de son action. Pour mettre en évidence l'ensemble du processus, j'opte pour une démarche de recherche en cours d'action guidée par un triple questionnement :

- ***En quoi et comment la fréquentation d'un dispositif de formation, qui invite des formateurs dits « novices » à se former tout en travaillant, contribue-t-elle à la genèse, la mobilisation et l'usage d'un référentiel personnel de l'agir professionnel ?***
- ***En quoi et comment des formateurs dits « expérimentés » continuent-ils à mobiliser et à utiliser un RPAP ?***
- ***En quoi et comment l'artefact RPAP devient-il, pour des formateurs dits « novices » ou « expérimentés » un instrument de médiation ?***

L'HISTOIRE DE LA THESE

Je choisis d'exposer ici le processus d'émergence du projet de thèse dans mon itinéraire personnel et professionnel. Ecrire ces lignes me renvoie à des moments, à des événements et à des périodes de ma vie où un tel projet a implicitement germé avant de prendre consistance et sens. Tous ces éléments ont, je pense, contribué à la genèse d'un projet dont il y a quelques années j'appréhendais voire je refoulais la concrétisation. Bien qu'ayant mûri au fil de la réalisation d'un

master, l'objet de recherche intègre des questionnements et des réflexions qui ont jalonné mon parcours de formation autant que mon itinéraire professionnel.

L'ITINERAIRE EN AMONT

Après un cursus de formation initiale et une formation continue, mon parcours de vie professionnelle m'a amené à co-piloter plusieurs dispositifs de formation et à en fréquenter d'autres comme usager. Tenter de mettre en lumière comment les uns et les autres ont alimenté la recherche doctorale peut être facilité par l'emploi d'une métaphore. Je retiens ici celle du chemin¹⁵ au sens d'une voie bitumée, d'un sentier de terre battue, ou bien d'une piste faisant à peine trace... L'image m'est apparue au moment où le plan de la thèse s'est stabilisé. Sa source renvoie à mon enfance. Fils d'agriculteur et amateur de marche, j'ai arpenté nombre de chemins pour répondre aux besoins de l'activité agricole familiale comme pour le plaisir d'une randonnée dans la campagne ou dans les massifs alpins des alentours. Il m'est arrivé, pour retrouver un animal fugitif ou pour apprécier la relative fraîcheur d'une nuit estivale, de marcher sur des chemins maintes fois empruntés de jour. L'expérience est singulière et troublante : l'environnement que l'on pense connaître et/ou que l'on pense reconnaître, se déforme, nous joue des tours. Le chemin nous révèle une face obscure bien différente de celle que l'on connaît quand elle est exposée à la lumière du jour. Il en est de même d'un dispositif de formation dont on est l'usager ou le copilote. D'un côté la face exposée met en évidence, les intentions, les moyens mobilisés, les stratégies développées... De l'autre, la face obscure regroupe notamment les usages qu'en font les sujets – les pilotes, les apprenants, les partenaires - et les effets inattendus et/ou non souhaités...

De la classe unique à la découverte de l'alternance ou la face obscure¹⁶ de mon parcours scolaire

Du cursus de l'école primaire, je conserve de bons souvenirs. Elève d'une classe unique, j'apprends à lire, à écrire et à compter avec plaisir et, il me semble, sans grandes difficultés. Des premiers apprentissages dans les domaines scientifiques, géographiques, musicaux... ont contribué à mon développement. L'ambiance était sereine et chaque élève apprenait très vite à gérer tout seul l'activité proposée puisque l'institutrice devait assumer l'enseignement de toutes les disciplines à tous les niveaux. De nombreux exercices et quelques compositions permettaient de repérer les

¹⁵ Comme le font remarquer D. FAULX et G. LECLERCQ (2011, p. 123) la métaphore du déplacement est fréquemment usitée par les enseignants et par les usagers des dispositifs de formation. On parle, par exemple, de parcours de formation, de démarche pédagogique, de trajet ou encore de trajectoire.

¹⁶ En écho au titre de deux des trois chapitres du présent mémoire et en référence à la notion du dispositif vécu développé par B. ALBERO (2010, p. 91).

réussites, les erreurs ou les lacunes. Dans les deux cas, la note était peu utilisée et la stratégie privilégiée, bien que ne portant pas ce nom, relevait me semble-t-il de l'évaluation.

Au collège, les apprentissages se diversifient et certains m'apparaissent alors dénués de sens¹⁷. Chaque enseignant prend en charge la plupart du temps une seule discipline. Les méthodes pédagogiques se ressemblent et accordent une place prépondérante aux situations de contrôle notées. La note était aussi, pour certains professeurs, un outil de pression et/ou de sanction scolaire. Sans en avoir conscience, de telles pratiques et cette centration sur la performance ont, je pense, fortement influencé mon parcours de collégien. Une analyse autobiographique conduite dans le cadre d'un DUEPS¹⁸ m'a permis de saisir, d'une part, le déséquilibre entre les temps d'évaluation et les temps de contrôle et, d'autre part, les effets inhibiteurs de certains usages de la note. Je pense notamment à une professeure d'histoire-géographie qui sanctionnait les élèves par une après-midi de « colle » lorsqu'ils obtenaient trois notes consécutives inférieures à la moyenne. Ayant vécu personnellement la mise en application de cette règle, je ne comprenais pas son bien-fondé tout en constatant son inefficacité : mes résultats ne s'amélioraient pas et ma motivation pour cette matière s'en trouvait fortement altérée. De plus, comme d'autres élèves, j'ai accumulé des zéros aux fréquentes dictées finissant par me persuader que je ne serais jamais capable d'écrire sans erreurs, de maîtriser l'essentiel des règles orthographiques et grammaticales. Arrivé en troisième, mon vécu scolaire est peu valorisant et les résultats sont très irréguliers. Le seul projet que je réussisse à formuler vise à quitter la voie générale sans pour autant identifier ou choisir un chemin d'avenir.

Mes parents, pragmatiques et connaissant les Maisons Familiales Rurales¹⁹, me proposent de réaliser un BEP Agricole²⁰ par alternance. La fréquentation d'un tel dispositif m'amène à redécouvrir pleinement le métier de mon père, à me poser nombre de questions que les activités réalisées jusque-là n'avaient pas suscitées. Mon intérêt pour le monde animal et la zootechnie ne se limite plus à de l'informel. De plus, je découvre parmi les outils et les démarches pédagogiques employés, les évaluations. Il s'agissait par exemple, à partir d'un support écrit ou oral, de m'inviter à repérer mes réussites, mes difficultés, mes erreurs avec ou sans l'aide d'un formateur. Elles me permettent également de poser des diagnostics, de dresser des bilans. Le plus

¹⁷ Comme toute une génération, j'ai été confronté non sans difficulté à l'apprentissage des mathématiques dites modernes.

¹⁸ Diplôme Universitaire d'Etudes de la Pratique Sociale.

¹⁹ Les Maisons Familiales Rurales sont des établissements de formation initiale et continue, souvent de petite taille, gérés par des associations de parents. Elles se caractérisent par leur pratique de l'alternance. Chaque établissement a une gestion autonome ; il dépend d'un ministère de tutelle : essentiellement les ministères de l'Agriculture et/ou de l'Education Nationale en fonction des formations dispensées par l'association. Les filières de formation sont diverses et débouchent sur des diplômes du CAP jusqu'au diplôme d'ingénieur préparés sous trois statuts : la voie scolaire, l'apprentissage, la formation continue. Pour l'année scolaire 2014-2015, 50500 jeunes et 11000 apprentis réalisent un parcours de formation dans l'une des 430 MFR de France. La région Rhône-Alpes compte soixante-trois établissements qui accueillent plus de 13 000 personnes en formation dont 4200 apprentis et 7100 élèves relevant du ministère de l'Agriculture.

²⁰ BEPA : Brevet d'Etudes Professionnelles Agricoles.

souvent, elles ne se résument pas à une note mais donnent lieu à des appréciations et à des interprétations. Cet outillage et les stratégies associées jouent un rôle central ; ils guident et orientent mes apprentissages comme mes projets. Le parcours n'est pas encore achevé que je souhaite poursuivre et accéder à un brevet de technicien. Retourner dans un dispositif à temps plein me semble inconcevable, les MFR ne proposant pas à ce moment-là des formations de niveau quatre par la voie scolaire, j'opte pour un chemin de traverse : la formation continue.

Pendant au moins un an, je me dois de capitaliser une expérience professionnelle pour ouvrir des droits à la formation continue. Je deviens aide familial et ponctuellement salarié agricole. Sans piloter pleinement un élevage, j'en assume l'essentiel des tâches quotidiennes et saisonnières. J'exerce, en partie, le métier d'agriculteur-éleveur de bovins laitiers. Au fil des semaines et des mois, grâce notamment aux nombreux échanges avec mon père, je questionne ce métier. Deux dimensions m'interpellent : la place et l'enjeu de la décision dans le pilotage de l'entreprise et la difficulté à apprécier si la mission accomplie est en adéquation avec ce qui est attendu. La complexité du métier, ses multifonctions, ses dimensions climatiques, écologiques, économiques... ou encore son autonomie d'exercice m'interrogent : ai-je fait à l'échelle d'une journée, d'une semaine ou d'une saison tout ce je devais/pouvais faire ? Comment ai-je géré les nombreux imprévus ? Quelle valeur, quelle pertinence a mon activité dans un domaine où, le plus souvent, il est impossible d'apprécier immédiatement l'efficacité et/ou l'efficience de l'action²¹ ? Ces questionnements nourris par des échanges avec mon père, que je qualifie aujourd'hui de réflexifs, m'ont conduit à construire un repère m'aidant à situer, à apprécier mon action. Au fil du temps, j'ai mobilisé un outil déjà utilisé pendant la réalisation du BEP, un carnet de poche, support d'observations, d'analyses et de réflexions.

Du statut d'alternant aux monitorats : la face obscure de dispositifs de formation variés

J'ai découvert, comme je l'ai précisé plus haut le mouvement des Maisons Familiales Rurales en réalisant une formation professionnelle agricole. Sept ans plus tard, j'accède au métier de moniteur. Auparavant j'ai, comme bien d'autres jeunes de ma génération, effectué mon service militaire. Cette année, que j'avais tenté de consacrer sans succès à une expérience de coopération, s'est tout de même avérée fructueuse. En effet, pendant près d'une année, j'ai assumé la fonction de moniteur d'auto-école en enseignant le code de la route, des bases de maintenance des véhicules et la conduite automobile à des groupes de personnes souvent représentatifs de l'éventail des catégories sociales et des différents niveaux de formation. Dans ce contexte singu-

²¹ C'est d'ailleurs un point commun avec les métiers de l'enseignement et de la formation.

lier, j'ai vécu mes premières expériences d'une pédagogie de côte à côte²², de stratégies visant à repérer puis à valoriser les vécus et les savoirs des apprenants. Sans véritablement le conscientiser, j'ai adopté une posture clé et un des fondements de la pédagogie de l'alternance des MFR. Après trois années d'exercice du métier de moniteur dans un établissement de l'Isère, la réalisation du parcours de formation pédagogique et une année de formation continue me permettant d'obtenir un BTSA²³ productions animales, je deviens moniteur responsable de formation (un BEPA Elevage et Cultures fourragères) dans une MFR de Haute Savoie. De 1988 à 2002, j'interviens en zootechnie, en français-expression et dans un module d'informatique appliquée.

Douze ans de pratiques entrecroisées : prémices et émergence d'une autre professionnalité

En 1990, j'intègre une équipe pédagogique régionale, impulsée par la Fédération Régionale des MFR Rhône Alpes, pour co-animer des sessions de formation du parcours de formation pédagogique et pour élaborer un outil d'analyse des pratiques pédagogiques et éducatives. Cette expérience a confirmé mon intérêt pour la réflexion pédagogique lancée par l'apprentissage du métier et la réalisation du parcours de formation pédagogique. Je m'engage donc en 1992 dans la réalisation d'un DUEPS²⁴, avec comme objet de recherche le contrôle en cours de formation en formation BEPA. Ce parcours de formation singulier a fortement marqué mon cheminement personnel et professionnel. Tout en conduisant une recherche sur un des concepts majeurs du métier d'enseignant/formateur, l'évaluation, la formation proposée par l'Université de Tours m'a donné l'occasion de cerner les raisons profondes pour lesquelles j'avais quitté l'enseignement secondaire doutant de mes capacités, incapable d'énoncer le moindre projet professionnel et paradoxalement attiré par l'écriture et la formation. Je pense qu'elle m'a aidé à mieux saisir et comprendre les effets, les bénéfiques des processus d'apprentissage par alternance et de l'analyse de pratiques mis en œuvre quinze ans plutôt comme aide familial sur l'exploitation parentale, puis en tant que stagiaire de la formation continue. Plus globalement, j'ai questionné les processus d'apprentissage et d'enseignement avant de situer l'évaluation comme interface des deux processus précédents. Enseigner, c'est aussi apprendre ; évaluer, c'est aussi être évalué et s'évaluer. Enfin, le DUEPS m'a donné la possibilité de développer des

²² Assis au côté de l'apprenti conducteur de véhicules poids lourds, mon action ne pouvait que contribuer à accompagner les stratégies et les actes d'apprentissage; c'est-à-dire proposer comme le précise G. LERBET (1992, p. 20) une pédagogie en deuxième personne privilégiant une relation facilitatrice de l'apprentissage.

²³ Brevet de Technicien Supérieur Agricole.

²⁴ Le mémoire, soutenu en septembre 1995, s'intitule « *Apprendre, Evaluer, Enseigner : représentations, points de vue de jeunes et de formateurs sur le CCF* ».

processus de production de savoirs au service d'une œuvre personnelle²⁵ singulière en raison de l'autonomie du pilotage, du temps de réalisation, de la densité et de la variété des apprentissages qui en résultent. Parmi eux, je retiens surtout une nouvelle façon de penser associant complexité et réflexivité dans les situations de formation en général et d'évaluation en particulier : deux concepts qui sont au cœur de ma recherche.

J'accepte la mission de délégué pédagogique régional en 1993. Tout en étant à mi-temps moniteur et responsable pédagogique de la MFR, je coordonne le parcours de formation pédagogique²⁶, je conçois et je mets en œuvre des actions de formation courtes dites de perfectionnement pour les membres des équipes pédagogiques et éducatives de la région Rhône-Alpes.

Une nouvelle fonction, un nouveau métier

Depuis douze ans, je suis salarié de la Fédération Régionale des MFR Rhône-Alpes sur un poste dont l'intitulé est adjoint technique régional. Ma mission est triple. Comme mentionné ci-dessus, j'assure la délégation pédagogique régionale. De plus, je coordonne et mets en œuvre une partie des actions de formation continue destinées aux équipes pédagogiques et éducatives. Enfin, la FRMFREO Rhône-Alpes est aussi organisme gestionnaire d'un Centre de Formation d'Apprentis (CFA) régional dont la direction est assurée par le directeur de la Fédération. J'assume la responsabilité pédagogique des formations du CFA relevant du Ministère de l'Éducation Nationale²⁷. Ma fonction de formateur de formateurs vise à proposer et/ou à exploiter des situations professionnelles, qui se révèlent le plus souvent être des situations problèmes ou à problématiser et qui deviennent des supports d'apprentissages par, dans et pour l'action.

En définitive, pendant une trentaine d'années, mon parcours est balisé par la fréquentation de plusieurs dispositifs de formation par alternance. Je cherche à développer dans mes pratiques

²⁵ Au sens d'une réalisation (de quelqu'un) dans un domaine particulier tel que le mentionne la définition du dictionnaire du CNRTL (in site internet www.cnrtl.fr consulté le 10 novembre 2010), mais aussi comme le développent plusieurs auteurs –J. LEGROUX (1979), D. CHARTIER (1986), G. LERBET (1984) - dans des travaux sur les pratiques d'alternance et la production de savoirs.

²⁶ C'est-à-dire la conception et la co-animation de sessions de formation, l'accompagnement et l'évaluation des moniteurs, le suivi administratif et financier du dispositif ainsi que la coordination avec le Centre National Pédagogique des MFR.

²⁷ Soit des classes de préapprentissage, des classes de niveau 5 (CAP), de niveau 4 (Brevet Professionnel ou Baccalauréat Professionnel) et de niveau 3 (BTS) dans les secteurs de la maintenance (automobile, aéronautique, matériel agricole, informatique, industrielle, bâtiment de collectivité), du bâtiment (maçonnerie, menuiserie, charpente, plomberie, peinture, électricité), des services (vente, commerce, tourisme, cuisine, restauration, pâtisserie, boulangerie...).

professionnelles actuelles des démarches d'alternance à visée intégrative²⁸ telles que celles connues durant mes premiers parcours ou plus récemment dans le cadre du DUEPS. La réalisation du BTS s'est avérée être une pratique d'alternance implicite et juxtapositive. En effet les principaux contenus m'ont permis de théoriser les savoir-faire développés au fil de l'expérience et de renforcer les savoirs cognitifs déjà intégrés. Pendant une douzaine d'années, j'ai tenté de nourrir pratiques et réflexions par des lectures, la production d'outils pédagogiques, quelques écrits et des temps de confrontation avec des collègues délégués pédagogiques et l'équipe du Centre National Pédagogique des MFR (CNP) ou encore au sein de l'équipe régionale que je coordonne. Cette démarche d'autoformation informelle s'apparente, je pense, à une forme d'alternance que P. MEIRIEU qualifie d'interactive²⁹. Le sujet y est à la fois opérateur d'interactions, formateur accompagnateur et chercheur apprenant.

En 2008, le choix de réaliser un master a permis de tracer un nouveau chemin d'alternance interactive et intégrative. En effet, un parcours de formation institutionnalisé et diplômant présente l'avantage majeur de questionner ses conceptions et ses pratiques tout en bénéficiant de regards, d'apports extérieurs invitant à observer, à critiquer ou à explorer des points ignorés, délaissés ou implicitement rejetés. J'ignorais qu'en m'engageant dans ce master me serait offerte la possibilité d'une poursuite et d'un approfondissement dans le cadre d'un doctorat. L'invitation de G. LECLERCQ faisait écho à un propos de G. LERBET, directeur de recherche de mon mémoire

²⁸Plusieurs auteurs proposent une définition et des caractéristiques de ce type d'alternance. Je retiens, pour l'instant, celle de J. CLENET (1998, pp. 38-39) et celle de J.C. GIMONET (1996, 2008). Le premier énonce six caractéristiques « *une pédagogie centrée sur le projet de l'apprenant, autorisant les apprentissages singuliers et contextualisés, qui accorde plus de place à l'évaluation qu'au contrôle ; une pédagogie capable de prendre en compte les expériences et les savoirs d'une autre nature que scolaires, capable de gérer des changements liés à des évolutions socioculturelles importantes, voire capable de générer ses changements ; une pédagogie qui accepte de dynamiser des compétences multiples autour des situations d'apprentissage qu'elles soient scolaires ou professionnelles ; une pédagogie qui permet aux acteurs de générer de nouvelles fonctions : production de savoirs pour l'apprenant, accompagnement des stagiaires pour les formateurs notamment.* » J.C GIMONET considère, quant à lui, l'alternance intégrative comme une pédagogie de la complexité qui vise à articuler, à distinguer sans disjoindre, associer sans réduire (selon une formule empruntée à E. MORIN) la vie et l'école : mettre la vie à l'école et l'école dans la vie, la formation générale et la formation professionnelle, les champs de savoirs : ceux de la vie et ceux des programmes scolaires, les acteurs du processus de formation, les temps de vie de l'alternant (2008, p. 149). Il estime que le système - alternance se décline en sept composants (2008, p. 152). Tout d'abord, les personnes en formation sont à considérer comme des acteurs socioprofessionnels alternants. Puis le projet éducatif, sous-système de pilotage, qui détermine les finalités, les buts et les objectifs visés. Vient ensuite l'expérience de chaque alternant et des groupes qui nourrit le processus d'apprentissage et d'éducation. Un réseau de partenaires considérés comme des co-formateurs accompagne la personne en formation et constitue une quatrième composante. Des outils et des démarches spécifiques permettent de relier les espaces et les temps, de questionner son vécu et son contexte socioprofessionnel avant de les confronter avec ceux des autres membres du groupe, d'accompagner les projets personnels... représente le sous-système opérationnel piloté et animé par l'équipe pédagogique et éducative. L'ensemble constitue deux composantes supplémentaires. Enfin, entre deux périodes en entreprise, l'alternant est accueilli dans une structure éducative regroupant les « *conditions matérielles, organisationnelles mais surtout psychoaffectives qui garantissent une qualité de vie et un climat facilitant les apprentissages et l'éducation* » (2008, p. 153).

²⁹ Il s'agit, selon P. MERIEU (in www.meirieu.com, consulté le 20 novembre 2010), « *de travailler réellement sur l'aller-retour permanent entre des observations, des obstacles, des apprentissages et des réinvestissements. L'expérience montre que cette alternance interactive suppose l'existence d'un "opérateur d'interaction" qui est un projet mené en mobilisant ensemble les deux éléments de l'alternance, et, donc, en faisant collaborer ensemble les formés avec, à la fois, les "formateurs théoriques" et les "formateurs de terrain" ».*

de DUEPS qui, au moment de la soutenance, m'encourageait à poursuivre en DEA³⁰. Après avoir décliné une première fois l'offre, appréhendant sans doute d'investir un parcours aussi singulier, je décide de vivre cette nouvelle expérience de formation. Sans préjuger si cette voie sera ou non vecteur d'une nouvelle trajectoire professionnelle, j'entends prolonger et intensifier la recherche engagée en master, investir pleinement le domaine de la recherche tout en me donnant la possibilité de gérer à nouveau un processus que je considère essentiel pour moi, de par mes fonctions et mes missions, comme pour tout sujet souhaitant développer, entretenir ou renforcer les compétences des métiers de l'enseignement et de la formation : être un enseignant formateur/apprenant. Je prends conscience au moment où je rédige cette introduction d'une autre motivation et surtout d'un autre sens. Le doctorat repose, comme d'autres parcours que j'ai déjà empruntés, sur une production de savoirs. Si jusque-là, elle est essentiellement une appropriation et une intégration de savoirs construits par autrui, le parcours doctoral ouvre une nouvelle perspective : être en recherche et apporter une contribution au développement des savoirs en Sciences de l'Education.

AU FIL DES CINQ ANS DU PARCOURS DOCTORAL

Raconter l'histoire de la réalisation de la thèse peut s'envisager de différentes manières. La logique chronologique est souvent la première qui vient à l'esprit. Il est possible de la croiser avec d'autres : le cheminement personnel dans la recherche, le travail et le vécu du chercheur, l'amalgame des avancées, des doutes, des impasses... En cohérence avec le mode d'exposition de la partie précédente, je retiens comme fil conducteur mon cheminement nourri de lectures, d'investigations, de réflexions personnelles, de questionnements et d'échanges toujours féconds avec mon directeur de recherche.

L'objet de la thèse prend source dans le travail réalisé en master. De ce dernier émerge la notion de référentiel personnel. Au départ, le projet de thèse retient quatre axes de travail devant alimenter le questionnement suivant : en quoi et comment le développement de la réflexivité, de et dans l'action pédagogique, contribue-t-il à l'élaboration par le sujet d'un référentiel personnel traduisant l'interprétation, l'appropriation des principaux fondements d'un système pédagogique et permettant de discuter les éventuels écarts avec le référentiel métier ? Je souhaitais que le dispositif de recherche permette de poursuivre l'étude des processus réflexifs et de la pensée réflexive, de développer le concept de gestes professionnels, de comprendre l'articulation entre un référentiel personnel et un référentiel métier, d'observer les effets du

³⁰ Diplôme d'Etudes Approfondies.

développement de la réflexivité sur les pratiques pédagogiques des moniteurs. Si assez rapidement, plusieurs de ces axes ont été écartés et si le questionnement a évolué, le projet contient l'expression qui, je pense, a guidé les premières étapes du cheminement : un dispositif de recherche. L'expression, proposée par mon directeur de recherche au moment de l'écriture du projet, nécessite d'être définie, caractérisée et reliée au terrain retenu.

Rendre concret un objet abstrait

Deux dispositifs cohabitent durant la première année. Le premier, le dispositif de professionnalisation des formateurs de MFR dont j'assure le co-pilotage, a déjà fait l'objet d'une étude et d'une analyse ingénierique. Je me dois de l'approfondir et de l'élargir afin de montrer sa place et sa fonction dans le dispositif de formation des MFR. Mais aussi et surtout je dois montrer que le contexte de la recherche revêt des caractéristiques partagées avec d'autres au point que ce qui est objet de recherche ici pourrait l'être ailleurs. Le second, le dispositif de recherche, est à construire. L'appréhender s'avère difficile. Des ébauches tentent de penser la démarche méthodologique et les investigations de terrain. Cependant l'activité principale des premières étapes de la thèse porte sur le besoin de définir et de caractériser la notion de référentiel personnel. Une investigation bibliographique sur le concept de référentiel (G. FIGARI, 1994 – CHAUVIGNE & Y. LENOIR, 2010 – F. MAILLARD, 2003) et une mise à l'épreuve du terrain permettent d'aboutir à une définition, à un inventaire de ses fonctions et à une proposition de modélisation. Des lectures amènent à questionner son statut : objet ? Outil ? Instrument ? Les écrits de début de deuxième année avancent l'idée d'un instrument (L. VYGOTSKI, 1985 - P. RABARDEL, 1995). La prise en compte du premier recueil de données collectées auprès des usagers du dispositif de formation et la préparation d'une communication réalisée au cours de la troisième année sont mises à profit pour approfondir ce point. Le référentiel peut être considéré, dans les processus de professionnalisation, comme un instrument de médiation. Avant cela, une question de mon directeur de recherche m'invite à préciser son appellation. Un sujet construit, reconfigure des référentiels personnels pour des domaines donnés comme autant de facettes d'un monde personnel. Parler de référentiel personnel sans préciser le quoi et/ou le pour quoi peut paraître surprenant ! Le travail d'élaboration porte la réponse. Deux des quatre registres composant le référentiel personnel sont regroupés sous le terme d'agir pédagogique. Le référentiel personnel est depuis nommé référentiel personnel de l'agir professionnel (RPAP) et non pédagogique puisque l'agir du métier d'enseignant/formateur ne se limite pas à des actions pédagogiques. La question et l'échange qui en découlent me ramènent au concept de monde. Peut-on dire que l'émergence d'un référentiel personnel participe à l'élaboration d'un monde personnel ? Le concept de

monde est appréhendé ; les travaux de P. BEGUIN (2004a) dans un premier temps, puis de F. VARELA (1996), N. GOODMAN (2010), J. HABERMAS (1987), L. BOLTENSKI & L. THEVENOT (1991) m'aident à repérer des similitudes entre les caractéristiques, les fonctions d'un monde et celles que j'attribue au RPAP. Pour autant, le RPAP reste une manière de lire le réel, d'appréhender une réalité et constitue sans doute un des éléments du monde personnel d'un sujet enseignant/formateur.

En définitive, le cheminement a développé un processus de concrétisation d'un objet. Au départ abstrait, il s'est petit à petit concrétisé (G. SIMONDON, 2012) par notamment la définition de son rôle et de ses fonctions dans l'exercice du métier. Des questionnements subsistent. La définition proposée mentionne que le RPAP est à la fois issu et alimenté par des processus de référentialisation inconscients. Cette caractéristique est précisée en retenant l'idée d'un inconscient cognitif (F. VARELA, 1993) faisant qu'un sujet ne prend pas forcément conscience des processus mentaux pilotant l'action et l'activité consciemment assumées. Cependant la recherche, en questionnant l'émergence, la mobilisation et l'emploi du RPAP, invite les usagers du dispositif à prendre conscience de son existence, de son utilisation. Est-ce bénéfique ? Que gagne-t-on à mettre en évidence un objet qui jusque-là travaille dans l'ombre ?

Penser et développer la démarche de recherche

En fin de première année, une séance de travail avec mon directeur de recherche m'oblige à travailler plus en profondeur la démarche de la recherche et m'invite, à ma grande surprise, à penser le plan du mémoire de la thèse. De mon côté, la démarche en cours est floue et incertaine. Ma balise principale est un double questionnement. Le premier « *comment des formateurs d'un dispositif de formation se professionnalisent-ils ?* » pour lequel je retiens, parmi les réponses possibles, qu'ils construisent et emploient un référentiel personnel. De là émerge le second questionnement que la recherche entend alimenter « *en quoi et comment la fréquentation d'un dispositif de formation, qui invite à se former tout en travaillant, contribue-t-elle à la genèse, la mobilisation et l'usage d'un référentiel personnel de l'agir pédagogique ?* ». G. LECLERCQ considère qu'en associant à un dispositif de professionnalisation un dispositif de recherche, je conduis une recherche dans l'action. La proposition est éclairante mais il s'agit d'une démarche singulière sur laquelle les écrits semblent peu nombreux. Il est nécessaire de construire et de caractériser ce type de recherche tout en poursuivant le développement de la méthodologie. J'essaie de tracer les contours d'une recherche dans l'action en prenant appui sur les fondements, les caractéristiques et les modalités de mise en œuvre d'une recherche-action. Dans la démarche, le RPAP, objet concrétisé est pendant quelque temps, considéré comme un

idéal-type (M. WEBER, 1913). La recherche dans l'action s'inscrit dans une approche compréhensive où le RPAP a une fonction de point de repère pour saisir et questionner le sens de ce qui est construit par les usagers. J'adopte cette conception et la mets au travail dans l'écriture de deux communications. À l'issue de la présentation de la seconde, mon directeur de recherche m'indique, qu'en fait, la démarche ne relève pas d'une recherche dans l'action mais d'une recherche en cours d'action. Il me précise également que cette clarification allait changer le plan de la thèse ; plan que je pensais stabilisé. Ce moment, comme de nombreux autres ayant ponctué le processus de recherche, illustre fort bien la posture d'accompagnement de G. LECLERCQ. Outre le fait de ne jamais décider à la place de l'autre, de suggérer sans imposer, j'ai fréquemment constaté pendant ou à l'issue de nos échanges, à la lecture de ses commentaires sur mes écrits qu'il avait choisi de s'engager dans le processus de recherche et de se mettre, vis-à-vis de mon objet de travail, lui-même en situation de recherche.

Dans l'action ou en cours d'action la différence aurait pu m'apparaître subtile s'elle n'avait pas été accompagnée d'une définition précise. Ce type de recherche est spécifique au domaine de la formation. Elle consiste à associer à un dispositif de formation un dispositif de recherche. Ce dernier vise à introduire un objet frontière dans le dispositif de formation en vue d'en étudier son influence sur toute ou partie des propriétés du dispositif sans pour autant changer son potentiel de développement. L'objet frontière (S. LEIGH STAR, 2010 - D. VINK, 2009), dans mon cas le RPAP, devient la zone commune aux deux dispositifs. La recherche en cours d'action³¹ telle que pensée par l'équipe du laboratoire Trigone CIREL³² correspond pleinement à ma démarche. Après avoir appréhendé le concept d'objet frontière, j'essaie de caractériser ce type de recherche et d'en faire l'assise du processus de recherche. Je repère deux règles fonctionnelles du dispositif de formation porteuses d'une propriété pouvant être influencée par l'objet frontière et je précise les objectifs, la méthode de l'étude à conduire. La recherche en cours d'action conserve la visée compréhensive retenue au moment où le cheminement tentait de penser plus clairement la démarche de recherche. Le développement et la mobilisation d'un RPAP aident à agir et à comprendre dans l'action, hors de l'action et sur l'action. Dans les deux premiers cas, le processus correspond à une boucle réflexive courte centrée sur l'analyse, l'évaluation, l'orientation de l'action et sur l'ajustement de l'activité. Dans le dernier, le processus relève d'une boucle réflexive, centrée sur le sujet, plus longue (P. PASTRE, 2012). Le sens (P. PHARO, 1985 – Y. BAREL, 1987 - J-M. BARBIER, & O. GALATANU, 2000 - G. LERBET, 2003) est en jeu dans

³¹ L'appellation ressemble à celle de la méthode « *le cours d'action* » développée par J. THEUREAU (2006). Elle n'a pas le même objet et repose sur d'autres principes. Cependant, j'ai exploité certains des outils conceptuels de cette méthode.

³² L'idée revient à A.DERICKE ; elle a été expérimentée dans le cadre de projets de recherche, auxquels a contribué mon directeur de recherche, consacrés à la place, aux fonctions et aux effets d'environnements numériques dans des dispositifs de formation (G. LECLERCQ & R. VARGA, 2010).

l'un et l'autre des processus. Dans le premier, il s'agit de donner un sens et du sens à l'action. Dans le second, le sujet construit un sens sur son action, sur sa vie professionnelle. De plus, approfondir la visée compréhensive (M. WEBER, 1913 – R. ARON, 1967 – D. SCHNAPPER, 1999) de la démarche m'a amené à approfondir le concept d'action (J-M. BARBIER, A. SCHULTZ, 1987 – J. HABERMAS, 1987 – J. THEUREAU, 2006) et à affiner la fonction principale et la finalité du RPAP. La démarche de recherche est clarifiée et étayée ; elle semble faciliter la formalisation de la thèse défendue qui, jusque-là, me posait problème. Cette observation illustre et rappelle que l'écriture d'un mémoire de thèse relève d'un processus de recherche combinant nombre d'activités dont le sens n'est pas d'emblée donné ou perceptible. Il fait, au contraire, l'objet d'un travail personnel de construction de sens nécessitant comme l'indique J-M. BARBIER (2000, pp.69-70) des opérations de transformation des représentations et des opérations de mises en relation de ces représentations émergentes avec d'autres déjà existantes. A cela s'ajoute un deuxième niveau de mises en relation portant sur les images de soi en tant que sujet agissant dans les expériences, antérieures et nouvelles, génératrices des représentations en jeu. Le tout induit de l'affect et des émotions orientant et influençant les activités.

Elaborer et mettre en œuvre une méthode d'investigation et d'interprétation des données

En dehors d'un recueil quantitatif, visant à recueillir dans le temps les représentations des usagers des notions de référentiel et de référentiel personnel, je choisis dès le départ une méthode qualitative. Elle est, tout d'abord, mobilisée pour la concrétisation de l'objet référentiel personnel avec des entretiens semi-directifs réalisés auprès de formateurs expérimentés. Ensuite, elle occupe une place centrale pour traiter le questionnement exposé plus haut. Assez rapidement, je postule que la mobilisation et l'emploi du RPAP relèvent d'une activité réflexive dans ou hors de l'action. Ne pouvant interrompre l'action ou n'étant pas présent au moment où elle se déroule, il convient de se doter d'un outillage permettant de mettre en mots le vécu d'un faire face immédiat ou différé à partir d'une trace de l'activité. Les travaux et les recherches dans ce domaine ont développé la technique de l'entretien d'auto-confrontation (J. THEUREAU, 2006, 2010 – Y. CLOT, 2008) qui répond bien à cette intention. Il est, en effet, impossible de recueillir « à chaud » les traces d'analyses hors de l'action – des écrits professionnels qu'exige le dispositif – et dans l'action – les gestes d'ajustements (A. JORRO, 2006 – D. BUCHETON, 2009) repérés lors d'observations de séances pédagogiques. Il restait à trouver une grille de traitement et d'interprétation des données. J'ai considéré, pour cela, que l'activité réflexive relève d'un schème d'action (J. PIAGET, 1967 - G. VERGNAUD, 1991, 1996). Ses composantes constituent

une grille opérante. Le travail d'élaboration de la démarche de recherche m'a permis également de mieux cerner les deux objets théoriques en jeu dans la méthode. Un moment de l'activité – dans la recherche l'analyse d'une activité pédagogique ou un geste d'ajustement - constitue un « cours d'action » et la mise en mots émanant de l'entretien d'auto confrontation un « cours d'expérience » (J. THEUREAU, 2006). Ce dernier correspond à la compréhension d'un vécu et concourt à la construction du sens de l'activité.

Alors que je pensais limiter l'investigation à des moniteurs usagers du dispositif de formation pédagogique, le cheminement de la recherche et des réflexions – partagées avec mon directeur de recherche - sur l'usage dans le temps du RPAP, sur la relativité de l'expertise et sur l'idée d'un processus de professionnalisation continue aboutit à un élargissement de l'investigation en prenant en compte le statut des sujets. Le programme de recherche comporte dorénavant un volet pour des formateurs dits « novices » et un second pour des formateurs dits « expérimentés ».

L'histoire figée, ici, n'a pas atteint son épilogue. Elle retrace avec subjectivité la réalisation d'un parcours et laisse dans l'ombre des activités, des moments qui ont sans doute influencé le cheminement. Elle s'est cantonnée à relater l'histoire d'une recherche sans montrer comment le chercheur a organisé et géré le processus. En répondant à la proposition de mon directeur de recherche, je n'avais pas perçu la fonction intégratrice que revêt une telle activité.

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Dispositif de formation professionnalisé, la formation pédagogique proposée par les MFR est une exigence conventionnelle s'adressant à tout moniteur travaillant au minimum à mi-temps. Tout en exerçant le métier en grandeur réelle, les moniteurs se forment et découvrent, pour une majorité d'entre eux, le statut d'alternant. Durant deux années scolaires, ils alternent entre des situations professionnelles et des temps de formation formelle. Le dispositif de formation pédagogique tente de répondre à un problème récurrent : comment apprendre un métier et développer des compétences tout en le pratiquant ? Comment adapter l'intention générale - *comprendre et mettre en œuvre les démarches pédagogiques inhérentes à la formation par alternance* – afin que la formation permette aux moniteurs de mieux appréhender la diversité, la variété des pratiques et des contextes ou encore tenter de réduire les écarts au regard d'un référentiel métier et/ou d'une théorie d'apprentissage : l'alternance dite intégrative (D. CHARTIER, 1986 - J. CLENET, 1998, - J-C. GIMONET, 1996, 2008) ?

LE DISPOSITIF DE FORMATION DES MFR

La présente recherche s'inscrit dans notre contexte professionnel. Soucieux d'objectiver la recherche et de nous distancier de notre cadre professionnel, il convient de replacer l'institution des MFR et le dispositif de formation proposé dans le système éducatif français. S'ensuit une présentation du dispositif de formation sur plusieurs dimensions : son histoire, sa conception et sa mise en œuvre d'une pédagogie de l'alternance, sa conception et sa gestion du métier de moniteur. Quelle alternance développent les MFR ? Quelles sont ses principales caractéristiques ? Sur quels fondements et quelles modalités didactiques cette alternance repose-t-elle ? Comment ce dispositif de formation est-il perçu par les représentants régionaux des autorités rectORAles des ministères de l'Education Nationale et de l'Agriculture ? Quelles représentations en ont-ils ? Comment est défini, par l'institution et par l'Etat, le métier de moniteur ?... Autant de questionnements qui guident notre étude.

LE DISPOSITIF DE PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS

Avant d'analyser le dispositif de formation pédagogique, nous retraçons son histoire et son évolution. Une première approche met en lumière un projet/problème implicite et récurrent : comment former et accompagner des moniteurs qui à l'embauche ne possèdent pas, pour une forte majorité d'entre eux, de qualification pédagogique en général et de la pédagogie de l'alternance en particulier ? Comment apprendre un métier et développer des compétences tout en le pratiquant depuis seulement quelques semaines et, parfois, depuis quelques années ? Elle identifie ensuite les principaux moyens mobilisés et cinq règles fonctionnelles. La deuxième grille, l'approche dispositive, définit un dispositif de formation comme « *une rencontre entre une disposition et des dispositions des usagers qui le fréquentent* » (G. LECLERCQ & L. PETIT, 2015). Elle souligne les enjeux, les intérêts et les impacts de la conception d'un dispositif qui se poursuit dans l'usage. L'approche ingénierique montre les intentions de chaque niveau ingénierique et fait émerger une ligne de décisions. Que s'en dégage-t-il ? En quoi cela oriente-t-il et influence-t-il la conception, l'apprentissage et l'exercice du métier de moniteur ? Telle est la visée de cette section. Le premier chapitre s'achève par l'étude, à des fins de comparaison, de deux dispositifs de professionnalisation des enseignants de lycées professionnels. Enfin, trois questions contribuent à mieux connaître les moniteurs, usagers du dispositif de formation pédagogique, associés à la recherche : qui sont-ils ? Comment ont-ils découvert les MFR ? Pourquoi ont-ils « choisi » ce métier ?

UNE RECHERCHE EN COURS D'ACTION

Les moniteurs débutants découvrent et s'initient au métier en le pratiquant. Ils sont en même temps usagers d'un dispositif de formation pédagogique. Comment se professionnalisent-ils ? Comment utilisent-ils ce dispositif ? Parmi les réponses possibles, je retiens l'idée qu'ils élaborent implicitement un référentiel personnel. Pour comprendre en quoi et comment l'usage du dispositif de professionnalisation contribue à son élaboration et à son emploi, une recherche en cours d'action est alors développée. Le deuxième chapitre expose l'outillage conceptuel mobilisé avant de présenter l'élaboration de la démarche de recherche.

DES REFERENTIELS CONSTRUITS PAR AUTRUI

Le concept de référentiel est étudié en fonction de ses usages et dans différents contextes. L'étude étymologique et généalogique conduit à constater une proximité avec le concept de réflexivité, deuxième outil conceptuel de la recherche. Le terme de référentiel permet de décliner un ensemble de référentiels, construits par autrui, servant à décrire et à caractériser un emploi, une formation, une certification... L'analyse des textes réglementaires de deux diplômes professionnels contribue à en saisir le sens et les fonctions. Dans le contexte de la recherche, deux référentiels construits par autrui peuvent être identifiés : une ébauche, non institutionnalisée, de référentiel de compétences et un référentiel de situations émergeant du premier. Leur étude aide à situer le métier de moniteur parmi les différentes catégories de ce domaine professionnel.

LE REFERENTIEL PERSONNEL

Une investigation bibliographique contribue à élaborer une première définition de l'objet nouveau qu'introduit le dispositif de recherche : le référentiel personnel. Il convient d'appréhender sa composition, ses fonctions et ses propriétés. De plus, l'étude du processus de référentialisation permet de saisir son émergence et sa mobilisation par un sujet. Mis à l'épreuve par le traitement et l'analyse de cinq entretiens réalisés auprès de formateurs expérimentés, le concept est affiné. Des fonctions sont mises en lumière. Sa définition et son appellation sont précisées. S'ensuit une étude de son rôle et de ses fonctions dans des activités réflexives. Trois questionnements balisent l'investigation. En quoi et comment l'objet devient-il un outil de médiation de l'agir professionnel ? En quoi et comment joue-t-il les fonctions d'un instrument de médiation sur, hors et dans l'action ? Peut-il être considéré, dans cette perspective, comme un des composants du monde personnel d'un sujet ? Le cheminement opéré conduit à rendre concret l'objet RPAP (G. SIMONDON, 2012).

LA RECHERCHE EN COURS D'ACTION

La définition de G. LECLERCQ (2012) et les travaux de l'équipe du laboratoire Trigone CIREL, constituent une base pour définir ce type de recherche. Le RPAP, objet nouveau à introduire dans le dispositif de formation, est considéré comme un objet frontière (P. TROMPETTE & D. VINCK, 2009 - L. STAR, 2010). Son introduction concourt à étudier son influence sur deux des cinq règles fonctionnelles du dispositif de formation : l'amorce de la formation et son activité intégratrice. Ces deux règles partagent une même visée : inviter les usagers à porter un regard réflexif sur leurs pratiques, analyser et évaluer leur action et leur activité. Elles opérationnalisent une propriété d'ordre ontologique pragmatique³³ du dispositif : la réflexivité. En postulant que toute activité réflexive mobilise le référentiel personnel, nous cherchons à apprécier en quoi et comment un sujet en fait un instrument pour agir et/ou comprendre dans, hors et sur l'action ; en quoi et comment le RPAP contribue aussi à donner du sens à l'action et/ou à construire un sens sur l'action (G. LERBET, 2004 - Y. BAREL, 2010).

Le chapitre s'achève par une formalisation de la démarche de la recherche. L'activité réflexive dans, hors ou sur l'action constitue un fragment d'une activité renvoyant à une tâche de conception, de mise en œuvre ou d'analyse de l'action. Des entretiens d'auto-confrontation (Y. CLOT, 2008 ; J. THEUREAU, 2010) sont conduits à partir de traces d'activités réflexives : un extrait d'un écrit professionnel pour une activité réflexive hors de l'action, un geste d'ajustement pour une activité réflexive dans l'action. Ils permettent d'appréhender les façons de mobiliser, d'utiliser un référentiel personnel et d'en apprécier les effets sur l'agir professionnel. Ainsi, les sujets sont invités à mettre en mots un faire face, différé ou immédiat - le cours d'expérience -, à partir du vécu d'une activité pédagogique – le cours d'action (J. THEUREAU, 2006). Le schème d'action (J. PIAGET, 1967-1977 - G. VERGNAUD, 1991, 1996) sert de grille d'analyse et d'interprétation.

LE PROGRAMME DE RECHERCHE

Une première partie du troisième et dernier chapitre expose l'organisation et les objectifs du programme de recherche. L'étude de l'émergence et de la mobilisation du RPAP par des formateurs dits « novices », usagers du dispositif de formation pédagogique, constitue la deuxième partie. Comme pour la catégorie précédente et dans un troisième volet, le recueil des représentations, des observations de situations pédagogiques et des entretiens d'auto-confrontations contribuent à comprendre et à analyser la mobilisation du RPAP par des formateurs dits « expérimentés ».

³³ Qui fait de la propriété un outil d'investigation lié à une préoccupation concrète (G. LECLERCQ & L. PETIT, 2015, p. 145)

AVEC LES MONITEURS DITS « NOVICES »

Une enquête est proposée à l'ensemble des usagers de la promotion 2011-2013 en vue de mieux les connaître, de repérer les motifs les ayant conduits au choix du métier de moniteur et de recueillir leurs représentations de la notion de référentiel en général et de référentiel personnel en particulier. Pour saisir et comprendre la mobilisation et l'usage du RPAP, cinq moniteurs dits « novices » se prêtent à des entretiens à l'occasion des temps d'accompagnement sur site à mi-parcours et en fin de formation.

Une approche qualitative vise à saisir comment des moniteurs engagés dans un processus de professionnalisation construisent et/ou reconfigurent et mobilisent un référentiel personnel. Elle permet de recueillir leurs représentations et leurs conceptions de l'objet à deux moments du parcours. L'étude des processus réflexifs hors de l'action repose, pour chaque sujet, sur deux écrits retraçant la conception, la conduite et l'analyse d'une activité pédagogique : les mises en situation professionnelle de première année et le rapport d'activité pédagogique.

Les processus réflexifs dans l'action sont travaillés à partir d'observations de situations pédagogiques. Chaque moniteur est observé une première fois au cours de la formation et une seconde à son terme. Au-delà des critères habituels sur lesquels reposent l'observation et l'appréciation d'une séance, je privilégie le repérage des gestes d'ajustement (A. JORRO, 2006 - D. BUCHETON, 2009) considérant que chacun est initié, conditionné, régulé par une activité réflexive mobilisant le RPAP. Un des gestes est choisi et fait l'objet d'un entretien d'auto-confrontation.

AVEC LES MONITEURS DITS « EXPERIMENTES »

Initialement, cette partie du programme de recherche n'était pas prévue dans le programme de recherche. Mettre en œuvre, avec quelques aménagements, le protocole retenu pour les usagers du dispositif de formation pédagogique auprès de formateurs dits « expérimentés » présente plusieurs intérêts. L'étude de la mobilisation et de l'usage du RPAP va se réaliser auprès de sujets qui ne sont pas usagers du dispositif de formation pédagogique, ils ne sont donc a priori influencés par ce dernier. De plus, le RPAP est considéré comme une trace active et dynamique du processus de professionnalisation. L'observation de la façon dont s'en servent des formateurs dits « expérimentés » peut contribuer à montrer la continuité du processus. Dans cette perspective, il est possible que la mobilisation et l'emploi du RPAP diffèrent peu entre les « novices » et les « expérimentés ». Les résultats du programme constituent la dernière section du chapitre. Ils concourent à montrer notamment l'évolution des représentations et des conceptions du RPAP des moniteurs dits « novices ». Une analyse des références et des invariants opératoires des schèmes d'action étudiés avec les deux catégories de praticiens prolonge

l'interprétation des résultats. Avant de confronter les principaux éléments au questionnaire initial, nous tentons de montrer les principes et les effets de la fonction de médiation du RPAP.

MA POSTURE DE CHERCHEUR

En choisissant de prendre comme support de recherche un dispositif de formation dans lequel je suis un des co-concepteurs et copilotes de par l'une de mes missions professionnelles, j'introduis dans la démarche une caractéristique obligeant à préciser et à expliciter ma posture de chercheur.

UNE POSITION INTERFACE

Dans le processus de réalisation de la thèse, je conçois et je pilote un dispositif de recherche tout en continuant à co-concevoir et à co-piloter le dispositif de formation support de la recherche. Le premier est, je pense, un auxiliaire ponctuel du second. Sans en avoir la visée, il peut à terme nourrir son projet, sa problématisation et par voie de conséquence les stratégies de formation qui en découlent. Dans ce contexte, j'occupe une position d'interface avec comme posture première celle d'un chercheur et non d'un concepteur/pilote d'un dispositif de formation exploitant plus ou moins sciemment une démarche de recherche pour valoriser voire promouvoir le système dans lequel il intervient. À l'inverse de cette éventuelle dérive, la recherche est une singulière opportunité pour porter sur le dispositif de formation pédagogique en particulier et sur le dispositif de formation des MFR en général un regard distancié et critique. Tout comme je me dois d'accepter des réponses et des conclusions pouvant contredire mes conceptions et mes points de vue, il me faut aussi privilégier la transposition voire la généralisation des résultats. En effet, considérer que la pratique réflexive participe à l'émergence et à l'usage d'un référentiel personnel aidant le praticien enseignant à agir et/ou à comprendre dans, hors et sur l'action concerne tout enseignant, quelle que soit l'institution et plus globalement tous les métiers de la formation et des relations humaines.

UN STATUT D'APPRENANT ET D'APPRENTI CHERCHEUR

Exploitant un objet de mon quotidien professionnel, je me dois aussi de clarifier mon statut dans l'un et l'autre des dispositifs. Il relève d'un dédoublement statutaire (P. OLIVIER DE SARDAN, 2002, p. 432). En tant qu'acteur, je suis de par mon statut professionnel, impliqué sur le terrain de recherche. En tant que chercheur, il me faut recourir à des démarches de mises à distance évitant autant que possible d'être juge et partie, d'adopter des jugements d'un acteur de terrain. La gestion et la régulation des deux statuts passent par des processus d'explicitation méthodolo-

gique (ibid., pp. 435-440). Pour cela, le programme de recherche prévoit par exemple un contrat verbal de communication (I. VINATIER, 2013) conclu avec les sujets « novices » ou « expérimentés » ayant accepté de réaliser les entretiens. De plus, j'essaie d'être, dans mes pratiques professionnelles, un formateur/apprenant comme je cherche à développer cette posture chez les usagers du dispositif de la formation pédagogique. Tout en enseignant et en accompagnant les formateurs en formation, je tente de faire des différentes situations de formation développées des situations d'apprentissage. Ces dernières concernent par exemple l'expérimentation d'outils et de méthodes ainsi que des temps personnels et collectifs d'analyse de l'action et de l'activité. Le dispositif de recherche me donne aussi un statut d'apprenant et d'apprenti chercheur. Ainsi, être un apprenant constitue un point commun et positionne le savoir comme une autre interface entre les deux dispositifs. Si les savoirs d'action et de l'expérience ont et continuent à nourrir la problématique de la recherche, il semble logique que cette dernière concoure à la construction de nouveaux savoirs – théoriques, d'action – qui peuvent être mobilisés dans le processus de la recherche tout comme dans la conduite du dispositif de formation pédagogique et au-delà dans d'autres activités du quotidien socioprofessionnel.

**CHAPITRE PREMIER : LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE,
ETUDE DE LA FACE « EXPOSEE » DE DEUX DISPOSITIFS**

« Dans les autres classes, on leur apprenait sans doute beaucoup de choses, mais un peu comme on gave les oies. On leur présentait une nourriture toute faite en les priant de bien vouloir l’avalier. Dans la classe de M. Germain, pour la première fois ils sentaient qu’ils existaient et qu’ils étaient l’objet de la plus haute considération : on les jugeait dignes de découvrir le monde ».

CAMUS, A. (1994,). *Le premier homme*. Paris : Gallimard. p. 152

INTRODUCTION PARTIELLE

La recherche porte sur une activité singulière d’usagers d’un dispositif de formation professionnalisé. Ce dispositif vise la professionnalisation de formateurs agissant dans des dispositifs de formation par alternance que proposent les Maisons Familiales Rurales. Cette institution a émergée, à la veille de la deuxième guerre mondiale, de la volonté d’un petit groupe d’agriculteurs du Lot et Garonne. Elle est aujourd’hui un dispositif de formation faisant partie intégrante du système éducatif français et constitue l’une des trois familles de l’enseignement agricole. Présenter et analyser le dispositif de formation des MFR, ainsi que celui de la formation pédagogique qu’elle propose, contribue à préciser le contexte et l’objet de la thèse. La présentation mobilise et met au travail une notion centrale de la recherche : la notion de dispositif. Nous nous attachons à montrer dans ce premier chapitre la face « exposée » de deux dispositifs soit leurs volets idéels et fonctionnels (B. ALBERO, 2010). Une première partie retrace l’histoire des MFR avant d’exposer les caractéristiques éducatives et pédagogiques de cette institution puis de présenter les spécificités du métier de moniteur. L’étude et l’analyse de la formation pédagogique, dispositif de formation professionnalisé, font l’objet d’une deuxième partie. Une approche comparative avec les dispositifs de professionnalisation des enseignants des lycées professionnels des ministères de l’Education Nationale et de l’Agriculture prolonge la contextualisation de la recherche. La promotion 2011-2013 du dispositif de formation pédagogique constitue

le groupe des usagers associés à la recherche. Une présentation visant à mieux les connaître et à repérer les raisons du choix du métier de moniteur clôt le chapitre.

1. L'INSTITUTION DES MFR : UN DISPOSITIF DU SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS

1.1. Une histoire singulière

Il arrive que l'on attribue abusivement à l'institution des MFR l'invention de l'alternance. Comme nous le rappellerons plus loin, cette institution n'est pas à l'origine des pédagogies de l'alternance. En revanche, la réponse d'un petit groupe d'agriculteurs et du curé d'un village du Lot et Garonne, au refus de l'un des enfants des protagonistes d'aller poursuivre ses études dans une école d'agriculture, s'est très vite avérée d'une inventivité féconde. Elle s'est révélée être une nouvelle conception d'un dispositif de formation par alternance et une nouvelle méthode pédagogique. C'est pourquoi, il nous semble nécessaire de consacrer une section de ce premier chapitre à l'histoire singulière des Maisons Familiales. Avant d'exposer l'essentiel de cette genèse, nous rappellerons l'évolution et les caractéristiques de l'enseignement agricole sur une centaine d'années à partir notamment de l'ouvrage de T. CHARMASSON (1999).

1.1.1. L'enseignement agricole de 1850 à 1940 : émergence d'un système public et d'institutions privées

Un décret publié au moment de la révolution de 1848 constitue le premier texte législatif organisant l'enseignement professionnel agricole. Cet enseignement est reconnu comme un élément essentiel de la politique agricole et fait l'objet d'un schéma cohérent devant couvrir l'ensemble du système éducatif comme l'ensemble du territoire. Il comprend trois niveaux :

- un institut national agronomique pour la formation des cadres et le développement de la recherche,
- des écoles régionales visant à former les cadres intermédiaires et à mener des expérimentations techniques sur l'ensemble des territoires,
- les fermes écoles destinées aux enfants d'agriculteurs privilégiant une formation pratique³⁴.

³⁴ Ce dispositif prévoit deux heures de cours par jour, le matin de 5h00 à 6h00 et le soir de 19h00 à 20h00. Le reste de la journée est consacrée aux travaux agricoles.

L'application du décret n'est pas immédiate. Des écoles régionales sont supprimées ou deviennent sous Napoléon III des écoles impériales ; l'Institut National Agronomique est également fermé alors que les fermes écoles peinent à se développer. Sur cette même période se créent des colonies agricoles qui accueillent à la campagne des enfants sans famille jugés le plus souvent comme difficiles ou sous le coup de condamnations. La plupart de ces colonies sont fondées et gérées par des œuvres et des congrégations religieuses. Ces institutions sont devenues, pour nombre d'entre elles, des établissements agricoles privés en adhérant encore aujourd'hui au CNEAP ou pour quelques-unes à l'UNREP³⁵. Au cours de Second Empire, l'enseignement professionnel agricole ne connaît pas d'essor. Au contraire, il est introduit dans l'enseignement général et tout particulièrement à l'école primaire.

La fin du dix-neuvième siècle voit la création de plusieurs écoles nationales d'agriculture spécialisées : les écoles de l'horticulture, de l'industrie laitière, forestière... et la réhabilitation de l'Institut national agronomique. En 1886, est fondée la première école d'enseignement agricole dans le domaine de l'industrie laitière destinée aux filles. Au-delà, il existe nombre d'écoles ménagères équivalentes, dans leur conception, aux fermes écoles des garçons. Elles sont également nommées écoles temporaires car elles ne fonctionnent que sur la période hivernale.

En 1918, une loi clarifie la typologie des établissements ; il existe dorénavant des écoles pour garçons et d'autres pour les filles. De plus, les écoles ambulantes bénéficient d'un cadre légal. La loi prévoit aussi de dispenser un enseignement post-scolaire, agricole ou ménager, dans les écoles publiques des communes à des jeunes gens, âgés de plus de treize ans ou à des jeunes filles de plus de douze ans, par des professeurs titulaires du certificat d'aptitude à l'enseignement agricole. Il faut attendre 1938 et une obligation législative pour que cet enseignement post-scolaire se développe durablement.

Enfin, apparaissent en 1919, les premiers centres d'apprentissage agricoles souhaités par la loi Astier. Ces centres ont pour visée de former des enfants de douze à quinze ans, et tout particulièrement les pupilles de la nation, à la bonne exécution de tous les travaux agricoles. En 1929, une autre loi précise les principes et les modalités de l'apprentissage agricole. Tout exploitant agricole peut placer son enfant chez un agriculteur ou peut le prendre comme apprenti sur sa propre ferme. Il s'engage à lui faire suivre un enseignement professionnel dans des centres d'apprentissage comme il peut aussi le dispenser lui-même. A l'issue de cette période, l'apprenti doit se présenter à un examen, le Brevet d'Apprentissage et d'Aptitude Agricole (BAAA). La loi

³⁵ Le CNEAP, Conseil National de l'Enseignement Agricole Privé, constitué par le regroupement de chefs d'établissement en 1934, représente aujourd'hui l'une des trois grandes familles de l'enseignement agricole. Il accueille chaque année 51.000 élèves et étudiants, 3000 apprentis, 4500 élèves ingénieurs et 11000 stagiaires adultes (in www.cneap.fr consulté le 12 février 2013). L'UNREP, Union Nationale Rurale d'Éducation et de Promotion est fondée en 1925 et compte aujourd'hui une centaine d'établissements (in www.maformationagricole.com consulté le 12 février 2013).

sur l'apprentissage instaure aussi le principe de cours par correspondance placés sous la responsabilité du ministère de l'agriculture. Comme nous allons le voir dans la section suivante, la loi Astier est porteuse d'un double point d'appui, l'apprentissage et les cours par correspondance, que les pionniers des Maisons Familiales Rurales ont su mettre à profit.

1.1.2. Un problème à résoudre et une rencontre

Nous sommes en 1935, Yves PEYRAT fils d'agriculteur et titulaire du certificat d'études, refuse de poursuivre sa formation dans une école où, selon lui, on ne prépare pas de vrais paysans. Son père fait alors part de cette résistance à l'Abbé GRANEREAU³⁶ curé à Sérignac Péboudou un village du Tarn et Garonne. Sensible aux questions de formation et passionné de développement agricole, le prêtre propose de prendre en charge l'éducation d'Yves. Monsieur PEYRAT accepte de tenter l'expérience à condition qu'elle associe d'autres jeunes du village. C'est ainsi qu'en septembre 1935, trois agriculteurs du Lot et Garonne et un prêtre jettent les bases d'un nouveau système de formation par alternance. Au cours de la rencontre, les protagonistes tracent les contours d'une nouvelle formule pédagogique et ébauchent un programme de formation composé de trois volets. Tout d'abord, la formation technique est basée sur le constat que, d'une part, le paysan a besoin de son fils pour l'aider dans les travaux de la ferme et que, d'autre part, la complexité croissante du métier nécessite un long apprentissage pratique. Le temps passé sur l'exploitation familiale se doit donc d'être plus long que celui passé à l'école. Cependant, le jeune³⁷ doit aussi pouvoir comprendre les fondements, les raisons des gestes et des pratiques professionnels. Seules, des études théoriques dispensées par un professeur compétent peuvent

³⁶ Fils de paysan et natif de la région, il consacre sa vie à la cause rurale et agricole. Né en 1885, il a cinquante ans quand il se lance dans l'expérience d'une nouvelle école agricole. Il s'intéresse depuis plus de vingt ans aux questions de formation et développement. En 1911, il contribue à la création dans sa paroisse d'un syndicat agricole et estime déjà que le problème des paysans est un problème scolaire nécessitant la mise en place d'écoles paysannes (P.-J. GRANEREAU, 2007, pp. 30-31). A cette époque son projet n'aboutit pas. En 1937 il devient, après deux années d'expérimentation, le directeur de la première maison familiale. Il contribue à la création trois plus tard, dans le même village, d'une deuxième maison familiale destinée à accueillir des jeunes filles. Pendant une dizaine d'années, il s'investit très fortement dans le développement du mouvement en initiant, dès 1938, l'idée d'écoles de cadres, en étant l'un des artisans de la création de l'Union Nationale des Maisons Familiales et en participant à la diffusion du modèle au plan national. En 1945, le mouvement compte près d'une centaine de maisons familiales ; il est tiraillé entre différents courants et des risques de scission menacent ; certains responsables le trouvent trop clérical, d'autres souhaitent une prise en charge par l'Etat. L'abbé GRANEREAU est contesté ; on lui reproche outre, son manque de rigueur dans la gestion financière de l'Union Nationale, son obstination pour tenter d'imposer sa « *vision d'éducateur spécialisé par communautés spirituelles* » (P. GUES, 2007b, p.235) et son projet d'école paysanne. Il quitte le mouvement des MFR en 1946 et cherche à mettre en place son idée d'école paysanne en créant un comité d'organisation et en proposant un projet de loi en 1947 visant à réformer via l'école paysanne tout l'enseignement public. Quelques années plus tard, il s'intéresse aux droits de l'enfant. Infatigable militant, il ouvre en 1952 la première école paysanne pour les jeunes de quatorze à seize ans. Mais si ce centre est reconnu par le ministère de l'Agriculture, il semble connaître très vite des difficultés financières (P. GUES, 2013, p. 45). Cette nouvelle expérience s'interrompt mais cela n'empêche pas l'abbé de poursuivre son action en proposant à nouveau en 1964, au gouvernement un plan complet de réforme de l'enseignement public par la mise en place d'écoles paysannes. Son idée n'étant pas retenue, il tente en vain de l'internationaliser et réalise à cette fin de nombreux voyages à l'étranger (ibid., pp. 46-47). Il décède en 2007.

³⁷ Dans l'institution des MFR, le terme « jeune » est très souvent retenu pour nommer les élèves. Cela explique qu'on le retrouve dans les textes institutionnels, dans les propos des moniteurs interrogés et parfois dans nos écrits.

y contribuer (D. CHARTIER, 1986, pp. 65-68). Ensuite, une formation générale vise à ouvrir le champ des connaissances et à ne pas se limiter aux seuls apprentissages techniques. Des sciences, de l'histoire, de la géographie... « *doivent aider le jeune à situer dans l'espace et dans le temps* » (ibid., p. 66). Enfin, l'abbé GRANEREAU insiste pour que soit intégrée une formation humaine et chrétienne. L'invention de cette nouvelle forme d'alternance (trois semaines dans le milieu socioprofessionnel et une semaine à l'école) relève comme l'indique D. CHARTIER du bon sens pratique. C'est ainsi que quatre jeunes sont déclarés apprentis de l'exploitation familiale et inscrits à des cours par correspondance. Tout en travaillant dans leurs fermes respectives, ils passent une semaine par mois au presbytère où l'abbé GRANEREAU prend en charge leur éducation citoyenne et morale ; Monsieur PAYRAT, quant à lui, assure quelques enseignements de pratiques agricoles. L'un et l'autre inventent et assument alors une autre façon d'enseigner. Pendant un an, l'abbé GRANEREAU³⁸ et les parents initient une alternance que l'on qualifie aujourd'hui de type intégratif. Très vite, le prêtre perçoit les effets positifs de ce dispositif qui vise à relier et à articuler les deux lieux de formation. Par ailleurs, il va intuitivement développer une méthode pédagogique dont l'essentiel est encore aujourd'hui présent. A partir des travaux réalisés par les jeunes pendant le séjour à la ferme, l'abbé aide et accompagne les élèves dans divers apprentissages : un manuel scolaire devient un des supports pédagogiques ; il est lu et commenté de façon à ce que tout le monde comprenne et progresse. De plus, le lien avec le terrain est renforcé par les interventions techniques de l'un des parents et par des visites d'études organisées chaque semaine dans des fermes du contexte local. En fin d'année la méthode s'étoffe ; chaque jeune communique une de ses expériences personnelles au groupe. Cette initiative s'avère fructueuse et constitue aujourd'hui une des activités clés de la pédagogie des MFR.

1.1.3. 1937 : la première MFR

Deux ans plus tard, en 1937, la première Maison Familiale voit le jour à Lauzun (Tarn et Garonne). Réunis en assemblée générale constitutive, onze agriculteurs et l'abbé GRANEREAU décident d'acheter les locaux de leur centre de formation. Un emprunt est contracté auprès des membres de l'association de la section régionale du syndicat central d'initiative rural (SCIR) nou-

³⁸ Dans son ouvrage, *Le livre de Lauzun, l'abbé GRANEREAU* (2007, pp. 48-49) indique avoir tenté une synthèse d'outils et de démarches empruntés aux différents niveaux de l'instruction publique et à d'autres institutions de formation. Il s'est inspiré de l'école primaire pour l'enseignement des disciplines générales. Il a pris aux collèges et aux lycées l'idée de l'internat qu'il met en place sur des périodes courtes faisant émerger ainsi une nouvelle forme d'alternance ; forme intégrant l'alternance entre un travail intellectuel et un travail manuel que pratiquent les écoles d'agriculture. Des cours par correspondance, il retient le travail à la maison devant habituer les jeunes à réaliser chez eux un travail intellectuel. Enfin, la formation religieuse et humaine, dispensée, dans les écoles chrétiennes ne peut être confiée ni à un professeur ni à un aumônier qui se limiterait à des enseignements strictement religieux. Il convient de pouvoir aussi traiter les problèmes de l'adolescence et de préparer les jeunes à leur future vie d'adultes. Ainsi, sa conception d'une école paysanne repose en partie sur « *les maîtres enseignants, pour l'instruction; les maîtres éducateurs, pour l'éducation* ».

vement constituée. La plupart des parents acceptent et se portent caution solidaire. Avec un tel acte, la responsabilité des parents est posée. La première Maison Familiale Rurale est créée. L'année suivante Jean CAMBON, jeune ingénieur, est embauché par le syndicat agricole pour assurer des cours à la MFR et apporter un appui technique aux agriculteurs : il initie le métier de moniteur.

Malgré quelques tentatives avortées, la deuxième MFR de garçons est créée trois ans plus tard à Vétraz Monthoud en Haute Savoie, région très éloignée du Périgord³⁹. En 1941, les responsables ressentent le besoin de mettre en place une organisation devant assurer l'unité et la cohérence du mouvement. L'abbé GRANEREAU alerte les présidents régionaux du SCIR et provoque une rencontre nationale officialisant la constitution d'une Union Nationale des Syndicats Maisons Familiales de France présidée par Jean PEYRAT. Jean CAMBON, premier moniteur, en est le secrétaire adjoint, marquant ainsi un fonctionnement associant aux responsabilités les salariés encore en vigueur actuellement. Lors de l'assemblée constitutive est décidée la préservation de l'autonomie de chaque MFR. Chacune doit pouvoir choisir d'adhérer librement à l'union nationale. S'ensuit une période de structuration et de développement débouchant, en une vingtaine d'années, sur l'élaboration de statuts identiques pour les associations, une formation commune pour l'ensemble des moniteurs, une convention collective, une imprimerie nationale, la mise en place de fédérations départementales visant l'accompagnement des associations sur le terrain et assurant le relais de la mission de représentation et de développement de l'union nationale. Dans les années soixante-dix, l'union nationale impulse la création de fédérations régionales devant répondre aux évolutions politiques et administratives et met en place un fonds d'assurance formation. En 1990, elle propose le premier logo et un slogan institutionnel.

Ancrées historiquement dans les formations agricoles, plusieurs initiatives contribuent à la diversification de l'offre de formation. Dans les années 1950-1960, la formation générale des moniteurs, les mutations agricoles comme les besoins de techniciens dans le secteur para-agricole entraînent la multiplication de centres de formation continue. Deux décennies plus tard, ils poursuivent une activité de préformation, de formation professionnelle de niveau 4 et investissent les formations de l'enseignement supérieur. Aujourd'hui, ils sont moins nombreux. Certains sont devenus statutairement des MFR, d'autres maintiennent une activité de formation continue, d'autres encore ont fermés.

Sur la même période, des maisons familiales ouvrières, de garçons et de filles, portées par des associations familiales ouvrières rurales se constituent dans le bassin parisien et dans le nord de la France. En parallèle sont créées, entre 1962 et 1964, dans des MFR agricoles en Savoie et en

³⁹ L'idée et l'initiative de Lauzun ont fait l'objet d'une diffusion à l'échelle nationale via l'organisation du SCIR.

Haute Savoie, des sections artisanales dans les métiers du bâtiment, prémices de formations par apprentissage. Après une période expérimentale et malgré les réserves des responsables nationaux, des fédérations mettent à profit la loi sur l'apprentissage de 1971 et créent les premiers centres de formation d'apprentis. La première création est portée par la région Rhône-Alpes.

Terminons ce bref historique en soulignant le rôle et l'impact de Loi Rocard votée en 1984. Ce texte législatif définit la mission, les spécificités et le financement des MFR relevant du ministère de l'agriculture. Tout en reconnaissant l'association de parents et l'alternance, les MFR sont considérées comme un partenaire et une famille de l'enseignement agricole. De plus, les relations avec l'Etat font l'objet d'une contractualisation. L'alternance est définie comme une formation à temps plein, en conjuguant selon un rythme approprié, les enseignements théoriques et pratiques, dispensés d'une part dans l'établissement même et d'autre part dans le milieu agricole et rural⁴⁰. A la même période, les MFR développent les formations de niveau quatre et de niveau trois sous les statuts scolaire ou de l'apprentissage.

1.2. Aujourd'hui : un dispositif⁴¹ singulier

L'institution des MFR peut être considérée comme un des dispositifs de formation⁴² du système éducatif français. Cette institution d'envergure nationale est plus exactement porteuse d'un ma-

⁴⁰ Article 5 de la loi du 31 décembre 1984 (Loi n°84.1285 portant réforme des relations entre l'Etat et les établissements d'enseignement agricole privés, in www.legifrance.gouv.fr consulté le 5 mai 2013).

⁴¹ Reprenant l'idée de F. DEMAIZIERE (2008, p. 157), une rapide interrogation sur internet à l'aide d'un moteur de recherche montre combien le concept de dispositif fait l'objet d'un usage varié et multiple. Au mot dispositif, un moteur de recherche mondialement connu renvoie plus de 29 millions de résultats (contre près de 294 millions pour le concept de système avec lequel il est parfois mis en discussion). La consultation des premières références fournit un inventaire non exhaustif des domaines dans lesquels il est mobilisé : le juridique, le médical, la défense, l'informatique, le technique, l'économie, la fiscalité, la citoyenneté, et bien sûr la formation (la formation professionnelle, l'orientation...). Une recherche à partir du mot clé dispositif de formation indique d'ailleurs 13,7 millions de référencement soit près de la moitié de l'inventaire précédent. Au départ utilisé en médecine (au 18^e siècle, on parle notamment de remède dispositif « *qui prépare, qui dispose à quelque chose* » (in www.cnrtl.fr consulté le 18 juillet 2011), son emploi reste limité avant d'investir de nombreux domaines depuis quatre ou cinq décennies.

cro dispositif de formation lui-même composé d'un ensemble de dispositifs de formation tels que le CAP, le baccalauréat professionnel, eux-mêmes déclinés dans différents contextes et avec différentes options en micro dispositifs (G. Le BOTERF, 1997, p. 3).

1.2.1. 430 centres de formation et 70 000 personnes accueillies⁴³

On compte au plan national 430 MFR ; toutes gérées par une association type « loi 1901 » constitués de parents et de professionnels. Les MFR accueillent plus de 70 000 jeunes et adultes dont 51 000 élèves sous statut scolaire dans le cadre d'un contrat avec le ministère de l'Agriculture, 12 000 apprentis réalisant une formation débouchant sur un diplôme des ministères de l'Education nationale, de l'agriculture, de la santé ou encore de la jeunesse et des sports et 7 000 stagiaires suivant un parcours sous contrat de professionnalisation ou par la voie de la formation continue. Outre les cycles dits d'orientation (quatrième et troisième de l'enseignement agricole, Dispositif d'Initiation aux Métiers par Alternance – DIMA -, seconde générale et technologique...) l'institution propose des formations débouchant plus de 200 qualifications professionnelles (du CAP au titre d'ingénieur) réparties dans 18 secteurs. L'ensemble mobilise plus de 8 000 salariés. A cela se rajoutent près de 570 MFR implantées à l'étranger et tout particulièrement sur les continents africains et d'Amérique latine. Chaque pays a ou bénéficie encore d'un accompagnement et d'une aide pour la mise en place et le développement du dispositif tout en assurant pleinement son pilotage. En outre le principe associatif fait que l'institution relève aussi d'un mouvement⁴⁴ regroupant chaque année plus de 60 000 familles adhérant à l'une des associations, au

⁴² Un dispositif de formation est « *un objet « entre-deux » à la fois technique et symbolique, logique et empirique, utilitaire et esthétique* » estime M. LINARD (2002, p. 144). Il constitue ainsi un espace ouvert susceptible de se modifier sous l'influence de l'environnement et/ou des interactions entre ses éléments constitutifs, entre les acteurs qui le fréquentent. Il organise et régule un ensemble de relations, d'interactions voire de tensions s'établissant par la présence d'invariants (le ou les lieux de formation formelle, un projet, l'activité des concepteurs, des pilotes, des usagers...) et de variants (la durée du parcours, le projet des usagers, la ou les stratégies pédagogiques développées...). Pour les usagers, devenu dispositif d'apprentissage, il est là encore un objet entre-deux. Dans un cas, matérialisé et souvent instrumentalisé, il façonne et oriente le sujet ; le met en disposition de construire des savoirs tout en lui donnant à terme des ressources pour agir à des fins personnelles, professionnelles, sociales. Dans une optique plus anthropologique, le dispositif devient symbolique et réflexif. Il amène l'individu à mieux se connaître, s'orienter, se former, se donner à soi, considère A. BERTEN (1999, p. 36). Il est ici constitué pour l'essentiel de l'activité du sujet pensant : des représentations, des interprétations, des compréhensions, des réflexions, des mises en mots,... L'un et l'autre ne sont pas à opposer ; au contraire il convient de penser leur rencontre par l'activité des acteurs. En somme, un dispositif est à la fois un cadre, un support et un espace organisateur d'actions et révélateur d'activités. Objet intermédiaire, il évite l'opposition ou la fusion entre deux pôles : liberté/contrainte, réel/imaginaire, sujet/objet,... au bénéfice d'un espace de médiations (H. PEETERS et P. CHARLIER, 1999, p. 22). Ce dernier constitue le creuset de rencontres et d'activités visant la construction de savoirs attendus et insoupçonnés, le développement de compétences, autorisant l'erreur voire l'errance pour apprendre (J-P. ASTOLFI, 1998 – E. AURIAC & J. FIARD, 2006), reconnaissant les bienfondés du "bricolage" faisant des ressources et des moyens disponibles des composants non réductibles à leur état matériel, assurant à l'utilisateur un « *moyen de transport* » (G. LECLERCQ, 2002, p. 88) lui donnant la possibilité de parcourir un trajet (personnel, professionnel...) significativement orientées et régulées par les processus réflexifs des sujets qui le conçoivent, le conduisent comme ceux des usagers.

⁴³ Source Union Nationale des MFR, in www.mfr.asso.fr consulté le 10 février 2012.

⁴⁴ Les MFR considèrent avoir le double statut d'institution et de mouvement. Ce dernier se doit de jouer, comme le rappelle R. REMOND (1988), la fonction de moteur de l'institution par sa capacité à penser et actualiser le projet, à imaginer, à innover.

moins 70 000 professionnels acceptant la mission de maîtres de stage ou d'apprentissage. Parmi eux, environ 6 500 personnes siègent aux conseils d'administration des MFR et des structures fédératives.

Si l'on considère le système éducatif français comme un ensemble relativement stable d'éléments ordonnés et plus ou moins reliés entre eux -les différents dispositifs de formation-, on peut admettre qu'il accueille toute la population concernée par l'enseignement primaire, secondaire et supérieur dans trois principales voies : générale, technologique et professionnelle soit 14, 3 millions⁴⁵ de jeunes en 2012. Ainsi, l'institution des MFR représente moins de 0,5 % de la population en formation initiale et occupe par conséquent un espace très limité. Cependant, cette représentativité évolue si l'on s'intéresse à son activité de formation professionnelle sous la tutelle du ministère de l'Agriculture ou relevant du statut de l'apprentissage. Dans le premier cas, les MFR assurent la formation de 27 % des élèves et étudiants alors qu'elles représentent 60 % des établissements⁴⁶. Cet écart s'explique aisément par la volonté de l'institution de privilégier des petites structures. Dans le second cas, les apprentis accueillis en MFR représentent 3,5 % de l'effectif national.

1.2.2. Une disposition professionnalisée

Pour prolonger les premiers éclairages proposés plus haut et reprenant une définition de G. LÉCLERCQ et M. BOUDJAOUÏ (2011) un dispositif peut être considéré comme la rencontre d'une disposition et les dispositions des usagers. Une disposition est, dans cette perspective, un ensemble de moyens agencés intentionnellement au regard d'objectifs à atteindre et d'un but visé. Elaborée pour un usager potentiel, la disposition devient un « *projet pour, sur, avec, éventuellement contre autrui* ». Elle exprime, de plus, pour ces deux auteurs une offre de significations⁴⁷ et

⁴⁵ Source Ministères de l'Éducation Nationale (in www.education.gouv.fr), de l'enseignement supérieur, in www.enseignementsup-recherche.gouv.fr) consultés le 19 février 2012).

⁴⁶ Source Ministère de l'Agriculture, in www.agriculture.gouv.fr consulté le 19 février 2012.

⁴⁷ Cette notion est empruntée à J-M BARBIER (2000, pp. 72– 73). Obligatoirement adressée à autrui, l'offre de significations comporte un ensemble de signes susceptibles d'être reconnus comme tels par des sujets différents de ceux qui les mobilisent. L'offre de significations est de ce fait une intention de « *mobilisation de l'attention d'autrui et de production chez lui* » à « *d'effets de sens* » à « *des fins d'influence* ». Il s'agit d'offrir un sens potentiel pouvant se transformer en influence éventuelle à condition que les destinataires de l'offre enclenchent un processus « *de construction de sens, correspondant ou non à l'offre* ».

des intentions de transformation d'autrui⁴⁸. Ces quelques caractéristiques vont nous aider à définir et à caractériser le dispositif de formation des MFR.

Tout d'abord, tous les dispositifs proposés par l'institution possèdent une première caractéristique majeure : ils sont socialisés ou professionnalisés et ont donc pour propriété fondatrice l'alternance. L'utilisateur peut découvrir un ou plusieurs métiers, réaliser en situation réelle des activités professionnelles tout en questionnant l'ensemble. Les principes et les modalités de l'alternance développée par les MFR sont exposés plus loin. Précisons cependant un premier choix visant à ce que, d'une part, le temps passé dans le milieu socioprofessionnel représente au minimum 50 % du temps de formation et que, d'autre part, tout parcours prévoit un minimum d'allers retours entre les deux lieux de formation⁴⁹. Ainsi, le rythme d'alternance permet de construire de huit à douze séquences d'alternance⁵⁰ par an. Si pour la majorité des alternants l'usage de l'un des dispositifs répond à une intention de professionnalisation, il convient de préciser que pour les jeunes accueillis dans les classes de quatrième ou de troisième de l'enseignement agricole ou dans le Dispositif d'Initiation aux Métiers par l'Alternance (DIMA), la disposition vise la socialisation et la construction d'un projet professionnel et de formation.

1.2.2.1. Une ambition double

Considérées comme une institution d'éducation populaire, les MFR entendent depuis longtemps et en premier lieu défendre un projet d'éducation comme le rappelle leur sigle complet⁵¹. Un document publié en 2005 et énonçant le projet institutionnel le réaffirme. Les MFR cherchent à ce que « *chaque femme et chaque homme réussissent non seulement son développement intellectuel ou ses activités professionnelles mais également réussissent sa vie personnelle, familiale, culturelle ou sociale* »⁵². L'institution en déduit quelques postures éducatives à privilégier : faire confiance, éveiller la curiosité, favoriser l'engagement... et des valeurs morales à promouvoir telles que la responsabilité, la solidarité, l'initiative et l'engagement. La gestion associative des établissements comme la conception de l'alternance font de cette ambition un projet partagé par acteurs associés au dispositif.

⁴⁸ La définition de l'auteur constitue, pour nous, un repère fort. Nous proposons ici une version plus complète. Un dispositif de formation est « *une rencontre entre « une disposition » et les « dispositions » des usagers qui le fréquente... La disposition est un ensemble de moyens techniques, humains et symboliques agencés (disposés) de manière intentionnelle pour atteindre des objectifs et tendre vers un but. Elle est plus ou moins cohérente et finalisée ; elle se pense, au regard d'un destinataire, comme un projet pour, sur, avec et éventuellement contre autrui. Quant aux usagers... Leurs dispositions sont des propensions, des capacités, des compétences, des performances, des habiletés, des habitus... Quand une disposition et des dispositions se rencontrent, la conception du dispositif se poursuit dans l'usage qu'en font ceux qui le fréquentent* » G. LECLERCQ et L. PETIT (2015, pp. 141-142).

⁴⁹ Source site internet Union Nationale des MFR www.mfr.asso.fr consulté le 12 février 2012.

⁵⁰ Une séquence d'alternance est le cumul d'un temps en milieu socioprofessionnel et d'un temps en centre de formation

⁵¹ MFREO : Maison Familiale Rurale d'Education et d'Orientation.

⁵² In UNMFREO. (2005). *La Volonté d'agir*. Paris : Publication UNMFREO.

L'institution considère aussi que les personnes en formation doivent, à terme, s'insérer et évoluer dans un territoire donné. L'intention éducative y contribue. Réciproquement, toute maison familiale se doit de participer au développement économique et social de sa région, prendre part à la construction de la société et par conséquent s'adapter, répondre aux besoins et aux attentes de formation initiale ou continue. Le plus souvent, l'implantation des MFR relève de l'appréhension des problématiques de formation et de développement d'un territoire donné. L'articulation des deux constitue également une des propriétés de la pédagogie des MFR avec pour objectif que la formation des personnes soit susceptible d'enrichir les contextes socioprofessionnels comme ces derniers nourrissent le processus de formation (J. SAINT-DIDIER, 2010). Cette intention ne se limite pas au territoire national : l'engagement doit aussi dépasser le local pour accompagner à travers le monde l'organisation de communautés soucieuses de l'avenir de leurs enfants et de leur milieu de vie.

1.2.2.2. Quatre objectifs généraux

Le projet national publié en 2005 retient quatre objectifs généraux devant orienter et guider la conception, le pilotage et la conduite de l'ensemble des dispositifs proposés. Ces quatre objectifs constituent, je pense, l'expression d'une mission déclinant l'intention et le projet en termes de conception et de conduite des actions de formation, de gestion et d'animation des ressources humaines, de développement des territoires. Chaque association se doit de :

- d'entreprendre à des fins de développement de formation et si le besoin s'avère prégnant de création de nouvelles maisons familiales. L'esprit d'entreprise vise aussi l'ouverture des parcours de formation à l'Europe et au monde⁵³,
- agir ensemble en développant pour les jeunes en formation une dynamique de projets ; en favorisant le travail en réseau, des rencontres de familles au sein de l'association ou en renforçant la coopération entre les salariés – l'équipe éducative - et les membres du conseil d'administration de l'association ; en œuvrant pour le développement et la reconnaissance de maisons familiales dans d'autres pays,
- mobiliser les compétences : il s'agit ici de reconnaître et considérer chaque membre des équipes éducatives dans son métier tout en cherchant à l'associer à la mise en œuvre du projet de l'association. Il s'agit également de confier à chaque administrateur une responsabilité précise, de s'assurer de la contribution du réseau au territoire comme de sa-

⁵³ Ici, l'institution a choisi en 2008 d'opérationnaliser l'objectif en invitant les établissements concernés à ce que d'ici 2013, 50 % des jeunes réalisant une formation de niveau 4 et 100 % des jeunes réalisant une formation supérieure vivent une expérience de mobilité internationale : voyage d'étude, stage en entreprise...

voir associer aux actions développées des personnes-ressources présentes dans l'environnement local,

- s'engager à garantir la mise en œuvre des spécificités institutionnelles auprès des usagers et des acteurs associés, à procéder à des bilans et des évaluations réguliers des pratiques et à communiquer sur le sens, les valeurs et la portée des actions de formation.

Si l'essentiel traduit logiquement les fondements et les orientations de l'institution, deux points apparaissent porteurs d'évolutions récentes. Tout d'abord, le projet reconnaît et souhaite privilégier l'idée d'une professionnalisation pour chaque personnel. Outre, la reconnaissance de « nouveaux » métiers comme celui d'animateur – maître d'internat, il convient de s'assurer du développement, du maintien et/ou du renforcement des compétences de chaque membre des équipes. La rénovation à la même période du dispositif de formation pédagogique s'inscrit bien dans ce choix. Cette gestion des ressources humaines par les compétences s'adresse aussi aux administrateurs à qui il est proposé de confier une responsabilité précise. Cette dernière mobilisera sans doute des compétences développées et/ou exploitées dans d'autres contextes. De plus, les MFR s'engagent à apprécier régulièrement la qualité et la portée de leurs actions. Apparaît ici l'idée d'une démarche qualité dans laquelle s'inscrit aujourd'hui une partie de ces établissements⁵⁴.

1.2.2.3. Sept moyens agencés

Le support de présentation du projet de l'institution tout comme le site internet de l'Union Nationale des MFR précisent les moyens composant le dispositif et sa disposition sans pour autant montrer la façon dont ils sont agencés. Sont retenus sept principaux moyens dont la présentation peut suivre la logique suivante :

Une structure juridique : « *des associations ouvertes sur le monde* » qui enracinées dans un territoire contribuent à son développement en s'inscrivant dans des dynamiques de projets mobilisant les différents acteurs (les jeunes formés, les familles, les professionnels) et en développant des partenariats. Association régie par la loi de 1901, la structure juridique est présentée ici comme essentiel au projet et à son développement. Au quotidien, elle assume les moyens humains, matériels et financiers en étant l'employeur du personnel, le gestionnaire et/ou le propriétaire des locaux et du budget⁵⁵. Autant de responsabilités qui peuvent impacter et influencer significativement la conception et la conduite d'un dispositif.

⁵⁴ C'est notamment le cas d'un tiers environ des MFR de Rhône-Alpes bénéficiant d'une certification ISO 9001.

⁵⁵ Cela correspond à l'un des trois buts déclinés dans les statuts d'une MFR, source site intranet des MFR www.intranet.mfr.fr consulté le 20 mars 2012.

Un lieu de formation formelle : « *des maisons à taille humaine* » présentées comme des espaces éducatifs devant concourir à la formation globale de la personne. Les établissements se doivent d'être des lieux de vie et de parole où chacun porte la responsabilité du mieux vivre ensemble. L'internat est vu comme une opportunité pour cultiver des relations interpersonnelles (adulte/apprenant, alternant/alternant), pour prendre du recul par rapport à ce qui se vit en entreprise et dans la famille. La taille humaine facilite une meilleure connaissance interpersonnelle et la vie de groupe notamment par la prise d'initiative et/ou de responsabilité. Deux remarques découlent de cette présentation. Il n'est pas fait état des moyens d'ordre pédagogique. Outre l'évidence de disposer de salles de travail, nombre de formations développées actuellement nécessitent l'usage de laboratoire pour l'enseignement des disciplines scientifiques, de plateaux techniques pour compléter les activités réalisées en entreprise, d'environnement numérique... La MFR peut opter pour une acquisition ou trouver à proximité une structure possédant l'équipement et acceptant de le mettre à disposition. Par ailleurs, l'internat est parfois imposé parfois proposé. Cette deuxième possibilité peut relever d'un problème de places de disponibles, d'une adaptation aux moyens financiers des familles des usagers ou à l'âge et au statut des usagers. Au regard de l'intention, il convient de souligner que le moyen considéré ici porte davantage sur la vie résidentielle et ne se limite pas une proposition d'internat.

Deux acteurs clés :

« *Des parents responsables* » ou le représentant légal de l'utilisateur sont invités à exercer pleinement leurs responsabilités éducatives et donc à accompagner les démarches de formation des alternants, à participer aux rencontres réunissant d'autres familles, à la vie et aux travaux de l'association. Ce premier acteur devient un partenaire associé au sens de membre de l'association et au sens d'un accompagnateur privilégié des processus de formation. Pour l'aider dans cette mission, le site national propose un guide énonçant dix conseils⁵⁶ semblant rappeler ou reconnaître que cette mission ne va pas de soi et qu'être usager d'un dispositif de formation par alternance comporte des exigences. « *Des professionnels engagés* », ce sont aussi des partenaires jouant un rôle éducatif et formatif pouvant être un maître de stage permanent, pour des stages de longue durée, ou ponctuel, pour des stages de découverte, d'approfondissement, ou selon les formations un maître d'apprentissage. Ils permettent aux usagers de découvrir une entreprise, son fonctionnement, son contexte et d'apprendre un métier et ses gestes professionnels. Ils prennent le temps de répondre aux questions des alternants et s'intéressent à leur

⁵⁶ Comme par exemple la nécessité de se mobiliser pour trouver un lieu de stage, l'accompagnement afin que les usagers adoptent les bonnes attitudes en stage, ou encore le suivi des travaux et des activités effectuées en stage comme à la MFR (in site internet des MFR www.mfr.asso.fr consulté le 20 mars 2012).

projet professionnel. Considérés comme des co-formateurs (C. GERARD et J. CLENET, 1994), une partie des objectifs et des contenus de formation leur est confiée. Ils sont par ailleurs conviés à participer à la vie de l'association.

Un accompagnement personnalisé

Postulant l'unicité et la singularité de la personne, l'institution des MFR retient comme quatrième moyen l'accompagnement personnalisé dans une double intention. Il doit tout d'abord permettre aux personnes en formation à apprendre à identifier ses atouts, ses talents, son potentiel créatif...), pour mieux se projeter et construire son avenir. Il doit aussi donner à chaque usager la chance de réussir par un accompagnement tout au long du parcours de formation et même au-delà. Initié dès le premier contact, l'accompagnement personnalisé passe par des temps d'entretiens, de bilans et se prolonge par le suivi de l'insertion professionnelle. Cette mission relève pour l'essentiel de la responsabilité de groupe qu'assume en général un moniteur et de la polyvalence des tâches qu'il est amené à gérer. Elle mobilise des stratégies d'accompagnement des projets tout en privilégiant – peu cependant - jusqu'à ces dernières années⁵⁷, la modularisation et l'individualisation des parcours.

Une équipe éducative

Tout salarié, quel que soit son métier, est membre d'une équipe dont la mission partagée est l'éducation des usagers. Les moniteurs, quant à eux constituent l'équipe pédagogique. Titulaires d'une qualification pédagogique, ils conçoivent la stratégie de formation des dispositifs de formation en cherchant à articuler les périodes passées en milieu socioprofessionnel et les sessions de formation, en valorisant l'expérience acquise en entreprise. Ils sont par ailleurs des animateurs de réseaux (des familles, des professionnels). L'animation, la coordination et la gestion de l'ensemble sont assumées par un directeur. Sa mission est vaste et complexe. Il est, d'une part, le permanent de l'association : mission l'amenant à travailler très régulièrement avec le conseil d'administration, les membres du bureau et le Président. D'autre part, il est le chef du personnel, le responsable pédagogique, le gestionnaire administratif et financier de l'établissement. Compte tenu du développement des établissements, de l'accroissement du travail à temps partiel, une équipe éducative des MFR de Rhône-Alpes est composée en moyenne de vingt-cinq

⁵⁷ La mise en place ou le développement d'actions de formation continue, les effets des lois sur l'Education et la Formation Tout au Long de la Vie ou plus récemment la rénovation du baccalauréat professionnel font que les demandes dans ce domaine sont de plus en plus fréquentes. Les équipes doivent par conséquent être en capacité de concevoir et de conduire des formations modularisées.

salariés (de quatorze pour la plus petite à soixante pour la plus importante)⁵⁸. De tels effectifs ne facilitent pas forcément les intentions énoncées précédemment.

Une pédagogie de l'alternance spécifique

Ce dernier moyen est repris et approfondi plus loin. Par pédagogie de l'alternance spécifique, il convient de retenir, pour l'instant, la volonté de relier les lieux et les temps de formation, d'associer les partenaires directs (les parents, les maîtres de stage ou d'apprentissage) dans des démarches privilégiant l'action et combinant formation professionnelle et formation générale.

1.2.2.4. L'offre de significations des dispositifs de formation

Les dispositifs de formation développés par les MFR sont, comme nous l'avons déjà évoqué, professionnalisés. Ils peuvent se caractériser par cinq grandes règles fonctionnelles (G. LECLERCQ, 2005, pp. 1-2) et se traduire pour chacune par des éléments de l'offre de significations faite aux usagers. Cette offre est en partie portée, nous semble-t-il, par un support élaboré conjointement avec le dernier projet national intitulé « les vingt engagements ». Elle est, par ailleurs, déclinée sur le site internet national des MFR⁵⁹.

a) *Deux lieux de formation*

Cette première règle fonctionnelle est assez clairement annoncée. Il est question de durée, de rythme et des différents statuts des dispositifs. Des outils et des démarches pédagogiques sont mentionnés dans trois des engagements.

Sur le site national	Sur les 20 engagements
<p>« Plus de la moitié du temps de la formation se passe en milieu professionnel... Les jeunes enchaînent deux semaines en entreprise après une semaine ou deux passées à la Maison familiale. Ce rythme peut changer selon les périodes de l'année, les formations suivies ou le statut. »</p> <p>« La formation est organisée en alternance principalement en formation scolaire ou sous statut d'apprentissage ou en contrat de professionnalisation. »</p>	<p>trois engagements :</p> <p>« Elaborer et communiquer un plan de formation⁶⁰ qui organise les apprentissages entre les différents lieux éducatifs. »</p> <p>« Préparer les séjours en entreprise et les exploiter au retour à la Maison Familiale. »</p> <p>« Utiliser un carnet de liaison entre les parents, les maîtres de stage ou d'apprentissage et les moniteurs. »</p>

⁵⁸ Source intranet des MFR : in www.intranet.mfr.fr consulté le 15 avril 2011.

⁵⁹ Cf. site internet www.mfr.asso.fr

⁶⁰ Terme institutionnel, le plan de formation permet de penser et de formaliser la stratégie globale de formation d'un cycle donné.

b) Une amorce de la formation

L'amorce de la formation repose sur la place et la valeur formatrice du travail que l'alternant va effectuer en entreprise. La formulation reste très générale et ne fait pas l'objet d'un engagement précis. L'usager ne peut pas savoir s'il existe des stratégies, des démarches et des outils permettant d'opérationnaliser, d'adapter l'amorce selon les contextes, les niveaux de formation. En dehors des postulats de travail en situation réelle et de l'apprentissage par l'action, l'offre n'indique pas explicitement ce qui peut constituer l'amorce à savoir les activités confiées, leur progression, leur évolution tout comme elle ne précise pas de quelle manière elles sont choisies et définies afin de constituer un plan d'action personnalisé ou, pour les formations de niveau quatre et au-delà, une mission.

Sur le site national	Sur les 20 engagements
<i>« Le travail en situation réelle permet la réussite... Les élèves sont en stage, en situation réelle, en ayant un véritable travail à accomplir, travail qui n'a pas été inventé pour les besoins de la formation. A ce stade, l'élève apprend en faisant. Il est obligé de s'impliquer d'autant plus que l'organisation de la formation favorise l'interrogation, la réflexion, la remise en cause. »</i>	Aucun n'est concerné

Cet élément peut apparaître dans la stratégie de formation d'un dispositif quand l'équipe tente d'inventorier les activités, les tâches pouvant être accomplies dans le ou les contextes professionnels. Pour autant, cela ne garantit pas le fait de proposer à chaque alternant un plan d'action, une mission pouvant d'emblée l'aider à saisir les liens, la complémentarité et le sens s'établissant entre, d'une part, les lieux, les activités de formation et, d'autre part, son projet de formation et celui pensé par les pilotes du dispositif.

c) Une activité intégratrice

Au-delà de la place et du rôle de l'expérience, la pédagogie de l'alternance des MFR privilégie des démarches de production de savoirs. Les processus et les produits de la démarche « plan d'étude » mentionnés dans les pages du site national y participent grandement et constituent une activité intégratrice. Force est de constater que l'institution ne mentionne pas explicitement cette règle majeure alors même qu'elle entend développer une alternance à visée intégratrice. Elle n'évoque pas davantage les productions réalisées par les alternants tels les rapports de stage, les dossiers techniques... qui tout en relevant très souvent d'une exigence d'une épreuve d'examen constituent aussi une situation d'appropriation et d'intégration des savoirs. En revanche, elle s'engage à ce que chaque alternant construise un portefeuille de compétences. Cette démarche représente une autre forme d'intégration. Actuellement, elle n'est pas systéma-

tiquement proposée même si la récente rénovation de la voie professionnelle, de plus en plus de référentiels de formation et de certification ou parfois les financeurs⁶¹ y invitent fortement.

Sur le site national	Sur les 20 engagements
« Des interrogations et un dialogue entre les jeunes et les adultes qui l'entourent se font principalement à l'aide d'un plan d'étude. Le stagiaire réalise cette enquête en posant une série de questions à son maître de stage ou à ses parents. En permettant l'analyse de la réalité vécue, ce questionnaire permet au jeune de s'intégrer dans une recherche dynamique... »	Un engagement : « Construire progressivement avec la personne en formation un portefeuille de compétences qui recense ses expériences et ses savoir-faire ».

d) Un processus d'accompagnement

L'offre vise à rappeler le rôle de tous les acteurs en vue de proposer un suivi personnalisé fortement centré sur les projets (personnel, professionnel) des alternants ; elle met en avant la posture d'écoute, la place et la fonction des évaluations comme elle rappelle la nécessité de l'implication de chacun. L'accompagnement ne se limite pas aux alternants puisque un engagement prévoit l'aide des familles dans la recherche de stage par exemple. Notons que cette règle du dispositif est celle qui regroupe le plus d'engagements⁶². Sur les huit retenus, trois concernent le processus de formation et d'éducation ; les autres mettent en évidence la volonté de développer des relations partenariales.

Sur le site national	Sur les 20 engagements
<p>« Dans des établissements à taille humaine où chacun est connu et reconnu, les Maisons familiales rurales :</p> <ul style="list-style-type: none"> • écoutent et accompagnent les adolescents par un suivi personnalisé • mobilisent les parents et les maîtres de stage pour apporter des réponses concrètes aux attentes des jeunes » <p>« Le maître de stage/d'apprentissage prend le temps de répondre aux questions du jeune et lui permet de participer à la vie de son entreprise et d'évoluer. Il s'intéresse au parcours professionnel de son stagiaire ou de son apprenti »</p> <p>« Les formateurs accompagnent les élèves dans leur projet professionnel et personnel et animent également les temps hors cours. »</p> 	<p>huit engagements :</p> <p>« Accueillir avant la rentrée les futurs élèves, apprentis ou stagiaires et leurs parents, leur donner toutes les informations utiles sur l'organisation de la scolarité et la vie de l'établissement »</p> <p>« Accompagner chacun dans ses projets, son parcours, ses difficultés, ses succès. »</p> <p>« Procéder à des évaluations régulières qui permettent de faire le point et de mesurer les progrès »</p> <p>« Proposer un plan d'animation du temps résidentiel et faciliter des moments d'écoute et de discussion avec l'équipe éducative quelle que soit l'heure de la journée. »</p> <p>« Accompagner les familles dans la recherche de stage »</p> <p>« Etre en contacts fréquents avec les maîtres de stage ou d'apprentissage et les associer à la formation et aux évaluations »</p> <p>« Impliquer les parents dans la formation : suivi des études d'alternance, participation à des évaluations, dans des commissions éducatives... »</p>

⁶¹ Ainsi à titre d'exemple, le conseil régional Rhône-Alpes a inscrit dans la convention de création ou de renouvellement de CFA pour la période 2014-2018 l'obligation de proposer à chaque apprenti un portfolio visant à « identifier les acquis, valoriser les expériences professionnelles et personnelles » (in convention type portant création ou renouvellement de CFA 2014 – 2018, p. 38).

⁶² Nous retrouvons sans doute ici une illustration de la réflexion de P. ASTIER (2015, p. 91) pour qui le terme d'« accompagnement » désigne de plus en plus « une pédagogie en actes et en mots... une expertise humaine au temps des logiciels et de l'apprentissage tout terrain... des multiples façons de solliciter les hommes et les choses pour apprendre ».

Sur le site national	Sur les 20 engagements
	« Avoir des relations assidues (réunion, visite, bilan individuel...) pour discuter de l'évolution des jeunes et de leurs projets et organiser des rencontres « familles-maîtres de stage-moniteurs-jeunes ».

e) *Des ressources matérielles et humaines*

Deux types de ressources sont mis en avant. Tout d'abord, le contexte de formation entend privilégier un climat éducatif et une vie de groupe que les moniteurs, dont la mission ne se limite pas à l'enseignement, prennent en charge pour partie. Cette conception répond à l'intention institutionnelle : contribuer au développement de la personne tout en proposant une formation professionnelle et générale. La deuxième ressource citée concerne un lieu spécifique d'apprentissage : le stage et l'acteur associé le maître de stage ou d'apprentissage. Son rôle est décrit avec précision. Les stages sont d'emblée présentés comme adaptés à chaque alternant. Ce point est à relativiser pour au moins deux raisons. Le contexte actuel fait que la recherche de stage peut s'avérer difficile, ne garantissant pas forcément l'adéquation entre les attentes et ce que propose telle ou telle entreprise. De plus, la présentation n'intègre pas la situation particulière des apprentis pour lesquels il s'agit de trouver une entreprise qui devient l'employeur et l'unique lieu de pratique professionnelle. Le terrain socioprofessionnel est aussi appréhendé comme une source de mobilité et d'ouverture. La réalisation de voyages d'études et/ou de stages ponctuels dans une autre région française est une pratique très ancrée. Aujourd'hui l'offre renforce la mobilité internationale notamment par la réalisation de stages.

Sur le site national	Sur les 20 engagements
<p>« Un climat éducatif familial : un nombre d'élèves relativement limité pour garantir proximité et convivialité au sein de l'établissement... Les élèves sont là pour se former et préparer un diplôme mais aussi pour apprendre à vivre ensemble, en collectivité, dans la société. C'est dans cet esprit que la majorité des élèves scolarisés en Maison familiale est inscrite en internat... Les temps résidentiels sont des moments privilégiés de l'apprentissage de la vie de groupe. Ils comprennent des activités sportives, des travaux manuels, des sorties culturelles, des rencontres... »</p> <p>« Les stages sont adaptés au parcours de chacun selon leur âge et leur cursus, leur projet personnel et professionnel. »</p> <p>« Le maître de stage (ou d'apprentissage) est un des partenaires essentiels de la formation. Avec lui, le jeune découvre le fonctionnement d'une entreprise et apprend son métier. Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prend le temps de répondre aux questions du jeune et lui permet de participer à la vie de son entreprise et d'évoluer. - s'intéresse au parcours professionnel de son stagiaire ou de son apprenti afin de lui proposer des missions pertinentes. - rencontre régulièrement l'équipe pédagogique ainsi que les parents du jeune pour faire un point sur l'évolution de la formation. » 	<p>trois engagements :</p> <p>« Varier, dans la journée et la semaine, les activités pédagogiques : travail individuel et de groupes, apports théoriques, travaux pratiques, visites, recherches... »</p> <p>« Proposer des voyages, des stages, différentes actions en France et à l'étranger qui sensibilisent les jeunes et les adultes au développement durable et à l'ouverture au monde »</p> <p>« Proposer un plan d'animation du temps résidentiel et faciliter des moments d'écoute et de discussion avec l'équipe éducative quelle que soit l'heure de la journée. »</p>

Sur le site national	Sur les 20 engagements
<p>« La mobilité des jeunes, des moniteurs, des maîtres de stage à travers l'Europe et le monde... Les situations sont diverses et variées : voyages d'étude, stages, échanges... Elles permettent aux personnes en formation et à leur famille de s'ouvrir sur de nouvelles réalités socioprofessionnelles et donc de renforcer leurs compétences. Pour les maîtres de stage, cette mobilité les ouvre sur de nouvelles réalités professionnelles. »</p> <p>« Les formateurs ne sont pas seulement des enseignants chargés de cours. Ils ont une fonction plus globale. »</p>	

Les ressources didactiques et pédagogiques spécifiques ne sont pas développées hormis l'engagement d'une variété d'activités et d'un plan d'animation de la vie résidentielle. On juge nécessaire de détailler le rôle du stage et du professionnel associé à sa réalisation mais on ne présente pas précisément l'outillage pédagogique mobilisé en dehors d'un diaporama d'une dizaine de vues montrant des schémas peu ou pas commentés et comportant des termes techniques dont le sens ne va pas de soi pour des personnes extérieures au milieu éducatif. Un tel choix ne facilite pas la compréhension de la définition générale de l'alternance proposée par l'institution sur le site national « *L'alternance des Maisons familiales est un concept qui implique le croisement des savoirs théoriques, pratiques et issus de l'expérience et qui exige de privilégier l'autoformation et la co-formation, la recherche et la production de savoirs, la question du sens et la réflexion collective* ». Comment se fait le croisement des savoirs ? Qu'appelle-t-on production de savoirs, autoformation, co-formation ?... Quelques repères généraux et quelques illustrations pourraient clarifier l'offre tout en contribuant à la différencier de celles proposées dans d'autres dispositifs de formation.

f) *Les autres éléments de l'offre*

Deux éléments de l'offre sont difficilement classables dans les différentes règles énoncées plus haut. Le site national expose très sommairement le principe de la formation générale associée⁶³ tout en insistant sur le fait que les alternants se préparent et passent les mêmes épreuves et donc les mêmes examens que dans l'enseignement classique. De plus, il est précisé qu'une telle pédagogie de l'alternance participe grandement à la réussite de l'insertion socioprofessionnelle de l'utilisateur notamment au travers de la combinaison des lieux et des situations de formation. Les engagements restants portent pour l'essentiel sur l'intention éducative, le service à rendre au territoire et enfin sur la communication d'indicateurs d'insertion des anciens usagers.

Sur le site national	Sur les 20 engagements
« La formation générale associée : <i>Les programmes scolaires et les diplômes préparés</i>	Cinq engagements : « <i>Faire vivre un projet éducatif partagé qui im-</i>

⁶³ Principe développé dans la suite de ce chapitre.

Sur le site national	Sur les 20 engagements
<p><i>sont les mêmes que ceux de l'enseignement général. C'est l'organisation des cours, répartis entre les temps de formation à l'école et en entreprise, qui change. Les élèves passent les mêmes épreuves aux examens que dans l'enseignement classique »</i></p> <p><i>« En prise directe avec le monde de l'entreprise et le monde des adultes, la pédagogie de l'alternance offre une chance de réussir son insertion sociale et professionnelle. L'élève ou l'apprenti qui a un pied solidement ancré dans la vie active et un autre à la maison familiale, a ainsi une combinaison gagnante pour affiner son orientation, se construire un avenir professionnel réfléchi et abouti. »</i></p>	<p><i>plique et responsabilise »</i></p> <p><i>« Développer l'éducation à la citoyenneté et encourager la vie de groupe, en internat, dans un environnement de qualité, sécurisant, à taille humaine »</i></p> <p><i>« Proposer des voyages, des stages, différentes actions en France et à l'étranger qui sensibilisent les jeunes et les adultes au développement durable et à l'ouverture au monde »</i></p> <p><i>« Publier des informations précises sur le devenir des élèves, des apprentis ou des stagiaires »</i></p> <p><i>« Réaliser une fois par an une manifestation ouverte au public : présentation des métiers, porte ouverte, journée technique, animation culturelle... »</i></p> <p><i>« Assurer une veille permanente pour répondre aux besoins de leur environnement, mettre leurs ressources à la disposition de la collectivité»</i></p>

1.2.3. Un mouvement de l'éducation nouvelle

La fin du dix-neuvième siècle et plus de la moitié du siècle suivant voient l'essor des courants de l'Education nouvelle. Sans en développer l'histoire, les protagonistes, les fondements ou encore l'évolution, repérer en quoi l'institution des MFR s'est inspirée et a tiré profit des conceptions et des expériences de cet important paradigme s'avère nécessaire pour au moins trois raisons. Tout d'abord, l'émergence et le développement de l'institution se situent au cœur de l'une des périodes clés de l'Education nouvelle : l'entre-deux-guerres. De plus, la mise au point et les premières théorisations de la démarche d'apprentissage de la pédagogie de l'alternance des MFR ont fait l'objet de travaux dans les années 1950 avec l'aide et les précieux conseils de R. COUSINET⁶⁴ (D. CHARTIER, 1986, p. 176). Enfin, l'Education nouvelle peut être considérée comme une réponse pédagogique à la question des différences entre les élèves (J. HOUSSAYE, 2014, p. 42). Se référant aux travaux de H. BOUCHET, l'auteur rappelle les quatre causes pouvant expliquer l'émergence de l'Education nouvelle. La plus cruciale, qualifiée par cet auteur de sociologisme⁶⁵, eu égard à la prédominance du social dans les pratiques pédagogiques au détriment et « *au mépris de l'individualisme, de sa valeur, de ses ressources et de ses droits* » (ibid., pp. 42-43). Les pédagogues porteurs de l'idée œuvrent tous pour combiner individualisation et conduite d'un groupe-classe.

⁶⁴ R. COUSINET est l'un des artisans de l'Education nouvelle en France. Après avoir été instituteur, il devient inspecteur de l'Education Nationale. Il met à profit cette fonction pour instaurer dans sa région la méthode active et pour expérimenter son principe de travail libre par groupes. A l'issue de la seconde guerre mondiale, alors en retraite, il devient professeur à La Sorbonne. En 1946, il crée avec F. CHATELAIN l'école nouvelle de la Source à Meudon, et l'association de l'École Nouvelle Française.

⁶⁵ Les trois autres sont l'organisation administrative de l'école, le statut du baccalauréat et des principes idéologiques fondés notamment sur une extrême rationalisation.

Les années 1880 - 1890 sont marquées par l'avènement de la société industrielle. D'importants changements font que l'enfant n'est plus considéré comme insignifiant. Au contraire, il devient l'objet d'un intérêt visant à influencer voire à contrôler son devenir. La réforme est omniprésente ; elle oscille entre des préoccupations essentiellement socio-économiques et des visées plus humanistes fondées sur la suppression de toutes formes d'oppressions. La prégnance du premier axe invite au développement de pédagogies libertaires dans nombre de pays d'Europe. Certaines d'entre elles s'inscrivent dans le champ l'éducation et de l'Ecole nouvelle⁶⁶ organisée pour l'enfant. L'idée directrice réside, pour l'essentiel, sur deux principes (M-A. BLOCH, 1968, pp. 27-29). Il est vain de proposer à l'enfant tout ce qui ne répond pas à un besoin ou qui ne correspond pas à un intérêt ou encore qui ne coïncide pas avec son stade de développement. De plus, le travail n'a de portée éducative s'il n'amène pas l'enfant à résoudre ses propres problèmes. En 1899, A. FERRIERE crée un bureau international des écoles nouvelles et propose quelques années plus tard un programme commun en trente points. Deux décennies plus tard est mise en place une ligue internationale de l'Education nouvelle dont la déclinaison en France est une association, la nouvelle Education, créée en 1922 par R. COUSINET.

R. COUSINET et F. CHATELAIN (1969) retiennent dix points clés ou conseils pour des éducateurs se réclamant de l'Education nouvelle. Leur prise en compte couplée avec le programme commun défini par A. FERRIERE aide à repérer les influences de l'Education nouvelle dans les orientations éducatives et les fondements pédagogiques des MFR. Dans le programme commun, la plupart des points listés peuvent être considérés comme des composantes ou des caractéristiques de la méthode des MFR. Parmi les plus significatifs, on peut retenir une pédagogie pratique centrée sur l'activité personnelle des enfants, le travail individuel de recherche, le travail collectif, l'internat, l'implantation en zone rurale, les voyages. Les conseils de R. COUSINET et F. CHATELAIN peuvent être mis en parallèle avec les éléments de la disposition et de l'offre de significations présentés plus haut.

<i>Dix conseils/postulats de l'Education Nouvelle</i>	<i>La disposition et l'offre de significations du dispositif des MFR</i>
Avoir une vision juste de l'enfant	<u>Une ambition</u> : faire en sorte que chaque femme et chaque homme réussissent non seulement son développement intellectuel ou ses activités professionnelles mais également réussissent sa vie personnelle, familiale, culturelle ou sociale <u>Un moyen</u> : postuler l'unicité et la singularité de la personne
Mobiliser l'activité de l'enfant	<u>L'amorce</u> : l'élève apprend en faisant. Il est obligé de s'impliquer d'autant plus que l'organisation de la formation favorise l'interrogation, la réflexion, la remise en cause.
Etre un entraîneur et	<u>Une ressource</u> : les formateurs ne sont pas seulement des enseignants

⁶⁶ On en compte dix-neuf en 1910 et près d'une quarantaine à la veille de la seconde guerre mondiale (J.P JUILLIEN, petite histoire de l'éducation nouvelle, in site internet www.hmenf.free.fr consulté le 20 juillet 2012).

Dix conseils/postulats de l'Education Nouvelle	La disposition et l'offre de significations du dispositif des MFR
non un « enseigneur »	chargés de cours. Ils ont une fonction plus globale.
Partir des intérêts profonds de l'enfant	<u>Un moyen</u> : l'accompagnement personnalisé doit permettre de mieux se connaître, se projeter et construire son avenir. Il doit aussi donner à chaque usager la chance de réussir par un accompagnement tout au long du parcours de formation et même au-delà.
Engager l'école en pleine vie	<u>Un moyen</u> : des associations ouvertes sur le monde.
Faire de la classe une vraie communauté enfantine	<u>Des moyens</u> : des maisons à taille humaine où chacun est connu et reconnu représentent un espace éducatif devant contribuer à la formation globale de la personne. Les établissements sont des lieux de vie et de parole où chacun porte la responsabilité du mieux vivre ensemble. L'internat comme une opportunité pour cultiver des relations, prendre du recul par rapport à ce qui se vit en entreprise, dans la famille.
Unir l'activité manuelle au travail de l'esprit	<u>Deux lieux de formation</u> : plus de la moitié du temps de la formation se passe en milieu professionnel... Les jeunes enchaînent deux semaines en entreprise après une semaine ou deux passées à la maison familiale.
Développer chez l'enfant les facultés créatrices,	<u>Un moyen</u> : permettre aux personnes en formation de mieux se connaître (découvrir ses atouts, ses talents, son potentiel créatif...)
Donner à chacun selon sa mesure,	<u>Le processus d'accompagnement</u> : écouter et accompagner les adolescents par un suivi personnalisé.
Remplacer la discipline extérieure par une discipline intérieure librement consentie	<u>Une ambition</u> : des postures éducatives à privilégier : faire confiance, éveiller la curiosité, favoriser l'engagement... et des valeurs morales à promouvoir telles que la responsabilité, la solidarité, l'initiative et l'engagement <u>Un moyen</u> : les établissements sont des lieux de vie et de parole où chacun porte la responsabilité du mieux vivre ensemble.

Tableau 1 – Les postulats de l'Education Nouvelle et la disposition du dispositif de formation des MFR

La confrontation des postulats de l'Education nouvelle avec la disposition et l'offre de significations des MFR met aussi en évidence une correspondance reposant sur le projet institutionnel en termes d'intentions, d'objectifs et de moyens. Il est possible de relier la disposition à sept des dix postulats le plus souvent sur les moyens mobilisés. En revanche l'offre de significations, énonçant des règles spécifiques à un dispositif par alternance, se retrouve seulement dans quatre postulats. Ces derniers constituent cependant les fondements clés de l'Education nouvelle du point de vue de l'apprenant (mobiliser son activité, unir l'activité manuelle au travail de l'esprit) et celui du formateur (être un entraîneur et non un « enseigneur », donner à chacun selon sa mesure). Pour le premier, la méthode vise à repérer et à mettre en jeu les intérêts intrinsèques immédiats (une activité manuelle, la réalisation d'une tâche, l'observation d'un objet ou d'un être vivant... ou médiats (une notion scientifique, une technique, un fait historique... expliquant, justifiant un intérêt). Pour le second, la posture éducative repose sur la création des conditions favorables à l'épanouissement des tendances supérieures (un comportement adapté, une attitude recherchée, l'adhésion à une valeur morale... aspects qu'on rendra possibles, en même temps et a fortiori, que l'inhibition des tendances inférieures (M.A BLOCH, 1969, p. 116). Cette approche constitue pour cet auteur l'idée essentielle de cette pédagogie nouvelle.

Cette méthode et cette posture éducative se retrouvent dans le dispositif des MFR. En considérant le travail en situation réelle comme une source de réussite, de dynamique motivationnelle et comme un creuset d'apprentissages variés, l'institution développe une pédagogie de l'alternance dont l'intention première relève d'un projet d'éducation privilégiant le développement intellectuel et de compétences socioprofessionnelles mais aussi la réussite de la vie personnelle, familiale, culturelle ou sociale de l'alternant. Le moniteur de par sa fonction globale et plus largement l'équipe éducative en sont les opérateurs principaux, le maître de stage ou d'apprentissage et les parents des opérateurs associés. En somme, la pédagogie des MFR s'inscrit dans une conception minimaliste des compétences de l'école (G. AVANZINI, 1975, p. 368). Elle ne cherche pas à assurer, à elle seule, la totalité ou l'essentiel de l'éducation. Elle tente d'apporter une contribution à la fois complémentaire et spécifique⁶⁷ de celle issue des milieux familial, social et professionnel.

1.3. Une vision spécifique de la pédagogie de l'alternance

Piloter et gérer un dispositif de formation par alternance s'apparente métaphoriquement à la mise en scène et à la réalisation d'un feuilleton télévisé diffusé quotidiennement sur une période relativement longue (une ou deux années). Le cadre de l'histoire ferait que l'essentiel des scènes à jouer se déroulerait dans deux lieux que certains acteurs – les apprenants – investiraient pleinement alors que les autres - l'équipe pédagogique, le maître de stage ou d'apprentissage - agiraient essentiellement en l'un des deux. Le scénario général - le plan de formation - est pensé, formalisé par une partie des acteurs et la mise en scène est assurée par l'ensemble. Chaque épisode – une session en entreprise, une séance pédagogique... - fait l'objet d'un synopsis plus ou moins élaboré, donnant le contexte et le sens de l'action tout en laissant de la place au jeu, aux événements. Ce qui se joue dans chacun des épisodes influence et modifie les suivants afin que, progressivement, les acteurs atteignent les objectifs visés et se rapprochent un peu plus des fins poursuivies.

1.3.1. Une longue période d'apprentissage direct

Si l'on admet que tout homme ou que toute société porte en soi le désir fondamental, d'au minimum satisfaire aux conditions nécessaires à sa survie, de transmettre son expérience et les savoirs qui en découlent, on peut considérer que l'alternance constitue le plus ancien des sys-

⁶⁷ Pour G.AVANZINI, la spécificité relève essentiellement du domaine intellectuel et porte notamment sur l'acquisition du langage et des capacités verbo-conceptuelles.

tèmes d'éducation technique. Sans s'engager dans une étude approfondie de l'histoire de l'alternance, nous jugeons opportun de retenir les principaux éléments qui, au fil des siècles, ont marqué ou influencé les pédagogies de l'alternance.

Du moyen âge au dix-neuvième siècle s'étend une longue période de coexistence de plusieurs systèmes de formation. D'un côté, on retrouve le compagnonnage basé sur l'apprentissage direct ou expérientiel parfois médiatisé : un acteur intervient entre l'apprenant et l'environnement. De l'autre côté les congrégations, l'université (qui se développe à partir du treizième siècle) concourent à la formation théorique et la culture générale.

Au seizième siècle, les compagnons du Tour de France s'interrogent sur une difficulté fondamentale de leur pratique : comment prendre en compte, à la fois, la situation de formation de l'apprenti et les exigences de la situation de production ? (A. GEAY, 1998, p. 17). En effet, la formation de l'apprenti nécessite de perdre du temps, de gâcher du matériel... conditions que la logique de production accepte peu. On voit alors apparaître des établissements particuliers, la maison des compagnons, dans lesquels on va tenter d'apprendre « dégagé », au moins partiellement de la pression de la production, en des lieux où l'on puisse se tromper, avoir le droit à l'erreur. Ainsi, naît une nouvelle forme d'alternance où l'apprentissage ne repose plus uniquement sur l'observation et l'imitation des maîtres.

1.3.1.1. D'autres formes d'alternance

La création des écoles techniques à la fin du dix-huitième siècle, de l'école polytechnique et du Conservatoire des Arts et Métiers (CNAM) au moment de la Révolution française marque les débuts de la scolarisation de la formation professionnelle. Les effets de la révolution industrielle voient la création des premières écoles de formation des ouvriers appelées « écoles de mi-temps ». L'apprentissage est en crise et deux alternatives sont envisagées. La première consiste à remplacer l'apprentissage traditionnel par l'école pour remédier à ses carences et par voie de conséquence prolonger et accentuer l'effort d'éducation des classes ouvrières. La seconde vise à restaurer l'apprentissage en l'adaptant aux exigences techniques et économiques du moment. Mené par l'Etat et le grand patronat de la métallurgie, le débat débouche sur un accord signé à la fin du dix-neuvième siècle. Il prévoit deux niveaux de formation : une scolarisation à temps plein pour l'élite ouvrière et les techniciens (l'enseignement technique), une formation par alternance pour les ouvriers (A. GEAY, 1998, p. 24).

La Loi Astier de 1919 concrétise ce choix et crée l'apprentissage en tant que statut de formation. Tous les apprentis ont droit à cent heures de cours professionnels. Pour le Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP) créé en 1911, il est prévu par exemple chaque semaine quatre heures de cours à l'école et trente-six heures de pratique en entreprise. Une alternance juxtapositive

s'institutionnalise et trouve un mode de financement par la loi sur la taxe d'apprentissage votée en 1925.

1.3.1.2. 1935-1937 : Lauzun... des agriculteurs et un prêtre inventent une nouvelle forme d'alternance

La Quatrième République permet le développement de l'apprentissage : en 1960 il y a presque autant d'apprentis que d'élèves dans l'enseignement professionnel (environ 300 000) alors qu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, l'Etat choisit de scolariser la formation professionnelle valorisant ainsi les très nombreux centres de formation professionnelle préalablement instaurés par le gouvernement de Vichy. Dès 1935, des agriculteurs du Lot et Garonne aidés du prêtre de leur village inventent une nouvelle forme d'alternance. Afin de répondre au refus de son fils de poursuivre ses études dans une école qui, selon l'adolescent, ne prépare pas à être paysan, Jean PEYRAT, accompagné de trois autres collègues agriculteurs et de l'Abbé GRANEREAU tracent les contours de la « *formule de base des Maisons familiales : alternance du travail manuel et du travail intellectuel, enseignement en prise directe avec la réalité, formation humaine, vie de groupe...* » (P. GUES, 2007, p. 1). Si le mot alternance n'est pas retenu tout de suite, l'intention vise à ce que l'articulation des lieux et des temps contribue à la formation et à l'éducation des personnes tout comme au développement du milieu dans lequel elles évoluent. En cela, cette initiative locale qui, très vite va connaître un essaimage au plan national, représente une conception singulière de l'alternance comme nous allons l'exposer par la suite.

1.3.2. Ses caractéristiques

Plusieurs auteurs proposent des typologies des pédagogies de l'alternance (G. MALGLAIVE, 1975, G. BOURGEON 1979, G. LERBET 1995, A GEAY, 1998). Nous mobilisons ici celle de P. MEIRIEU⁶⁸ pour situer et caractériser la forme d'alternance que cherche à déployer le dispositif de formation des MFR.

1.3.2.1. Une alternance génératrice d'interactions

Pour P. MEIRIEU, une typologie de l'alternance comprend quatre catégories. Elle est implicite lorsqu'à tout moment de sa vie un sujet alterne entre des problèmes à résoudre et des situations d'apprentissage sans pour autant qu'il y ait eu acte de formation. L'alternance devient aléatoire quand un système de formation propose et organise explicitement des activités de production et des activités de formation sans chercher à savoir et à vérifier si elles tendent vers les mêmes objectifs au même moment. Il est par conséquent incertain que les unes nourrissent

⁶⁸ In site internet www.meirieu.com consulté le 18 juillet 2012.

et/ou complètent les autres. La troisième catégorie est nommée juxtapositive. Dans ce cas, l'alternance comporte des phases de conception qui permettent d'identifier des objets communs sur lesquels des compétences sont à construire et à développer lors des temps en entreprise comme pendant les sessions en centre de formation. Cependant, l'usage met souvent en évidence la difficulté pour l'école de relier obstacle et ressource et de proposer des situations de formation porteuses des savoirs complexes correspondants. Ainsi se juxtaposent des acquisitions empiriques « sur le terrain » et des acquisitions « théoriques » proposées sous la forme de cours. L'ensemble est donc peu propice au développement des compétences attendues et présente le risque, comme le souligne P. MEIRIEU, que les apprenants finissent par dévaluer ou dénigrer les savoirs théoriques jugés inutiles par comparaison avec les savoir-faire et les habiletés développés sur le terrain.

La dernière forme rejoint les conceptions du dispositif des MFR, elle est dite interactive⁶⁹. Cette alternance vise à mettre à profit les allers-retours entre les temps et les lieux de formation. Cela suppose un véritable projet qui mobilise autour des alternants, « *les formateurs de terrain* » et les « *formateurs théoriques* ». Ces deux opérateurs d'interactions identifient les éléments à mettre en relation et sélectionnent les supports des tâches à réaliser au regard des compétences visées. Ces dernières, sélectionnées en amont de la formation, sont appréciées en fin de parcours. De plus, l'alternance interactive fonctionne par réciprocité. L'apprenant peut découvrir, identifier et exploiter des obstacles et des questionnements en situation professionnelle comme il peut aussi repérer et utiliser à l'école des difficultés et des interrogations que le terrain et les situations de production peuvent nourrir : « *il y a... beaucoup de théorie dans "la pratique" dès lors que l'on sait la voir à l'œuvre, qu'on a les moyens de comprendre les enjeux de l'usage de telle ou telle solution...* » rappelle P. MEIRIEU.

1.3.2.2. Une alternance interactive à visée intégrative.

Avec leurs spécificités éducatives et pédagogiques, les MFR cherchent à développer une alternance dite intégrative qui privilégie les interactions entre les acteurs, entre des lieux et des temps, au service d'un projet de formation et d'une intention éducative. J-C. GIMONET la quali-

⁶⁹ En 1997, P. MAUBANT (p. 159) retient lui aussi le terme d'alternance interactive et propose une définition assez proche. Cette forme d'alternance est, pour lui, véritablement au service des apprentissages des formés et doit être établie pour cela selon une logique de situations problèmes porteuses de contenus de formation et renvoyant à des tâches à réaliser entre entreprise comme au centre de formation. Sa conception et sa mise en œuvre sont à la fois partagées et négociées entre l'entreprise et l'école.

fie d'alternance réelle⁷⁰, c'est-à-dire une alternance qui ne se limite pas à une succession des temps de formation pratique et théorique mais qui réalise « *une étroite connexion et interaction entre les deux, de même qu'un travail réflexif sur l'expérience* » (2008, p. 144). Il souligne en substance la nécessité de différencier l'alternance réelle conçue et mise en œuvre par l'institution et l'alternance appréhendée et vécue par la personne en formation dont rien ne garantit qu'elle soit intégrative.

L'adjectif « intégratif » renvoie au substantif « intégration ». Le terme évoque à la fois un processus et son résultat. Il correspond à l'action « *d'incorporer un ou plusieurs éléments étrangers à un ensemble constitué, d'assembler des éléments divers afin d'en constituer un tout organique ; c'est aussi le passage d'un état diffus à un état constant ; résultat de l'action* ». ⁷¹ Étymologiquement intégrer consiste pour un sujet à renouveler un ensemble d'éléments - des représentations, une expérience, des savoirs... - par assimilation et/ou par accommodation à des éléments extérieurs avant de rétablir un équilibre constituant, provisoirement, un tout organique et permettant l'adaptation⁷² du sujet. L'incorporation de « nouveaux » éléments n'est ni additionnelle ni soustractive mais relève de l'élaboration d'une nouvelle structure où les éléments nouvellement intégrés sont assemblés et/ou reliés aux autres.

Ainsi, l'apprenant, seul alternant, est à même d'initier, de construire et d'exploiter les interactions. La pluralité des actions et des activités qui en découlent fournit au sujet de l'expérience qui, sous l'effet des allers-retours entre les espaces de formation et leurs exploitations pédagogiques, modifie et enrichit ses ressources. Le sujet peut alors en disposer pour gérer de nouvelles situations. De plus, porter un regard distancié et critique sur une activité de travail ou de formation ouvre des possibilités d'analyse réflexive. Il dépasse une « *alternance géographique* » pour investir une « *alternance d'enquête*⁷³ » propice à la réflexion sur la théorie ou sur la pratique, « *à l'enquête sur l'un ou sur l'autre, de l'un vers l'autre* » processus que devrait enclencher une alternance intégrative estiment P. CHAUBET & C. GERVAIS (2014, p. 158 et p. 165). Ainsi l'apprenant conceptualise mais aussi se découvre et s'éprouve dans des genèses autant conceptuelle qu'identitaires (L. PETIT 2007, pp. 95-96). C'est pourquoi le caractère intégratif est de mon point de vue une finalité ; les conceptions et les mises en œuvre pédagogiques mettent davan-

⁷⁰ En appui sans doute à la typologie de G.MALGLAIVE (1975, pp. 36-37) pour qui l'alternance réelle vise une formation autant théorique que pratique donnant la possibilité au sujet de construire son projet de formation, de le réaliser tout en portant sur l'ensemble un recul réflexif. Cette forme d'alternance se démarque de deux autres formes : la fausse alternance qui n'établit aucun lien entre les activités de formation et les activités pratiques et l'alternance approchée qui se cantonne à mettre les alternants en situation d'observation de la réalité à l'aide d'un cadre préétabli sans toutefois leur donner la possibilité et les moyens d'agir sur elle.

⁷¹ In site internet www.cnrtl.fr consulté le 20 juillet 2011.

⁷² En référence au concept développé par J. PIAGET (1967).

⁷³ Le terme d'enquête est emprunté à J. DEWEY (1939) et renvoie à son concept de pensée réfléchie.

tage à profit des interactions. En ce sens, l'alternance de type interactif⁷⁴ proposée P. MEIRIEU aide à catégoriser le dispositif d'alternance des MFR et à repérer par la suite les principaux éléments porteurs d'interactions.

1.3.2.3. Six éléments porteurs d'interaction

a) *Le projet éducatif*

Dès leur création, les MFR ont refusé le débat du « tout école » ou « du tout terrain/entreprise » comme seuls espaces de formation (J-C. GIMONET, 2008, p. 147). Contribuer à la formation et à l'éducation de la personne nécessite de l'appréhender dans sa globalité et dans la complexité des composantes de sa vie. C'est ainsi qu'elles retiennent et visent deux finalités en interaction :

- le développement des personnes, c'est-à-dire la formation, l'orientation et l'éducation des personnes en formation⁷⁵, le développement des territoires où vivent les alternants,
- le développement de projets et de démarches dépassant les objectifs stricts d'une formation dite professionnelle.

L'institution postule que toute situation de formation peut avoir une portée éducative. Deux exemples généralement mis en œuvre dans les MFR illustrent une telle conception. Le premier, d'apparence matérielle et anodine, s'avère être, selon la façon dont on l'exploite, d'une haute valeur éducative. Même si certaines MFR ont cédé à la tentation de la sonnerie automatique rythmant par des traits stridents la journée, la grande majorité maintient l'idée que les horaires des différents temps sont assez rapidement connus de tous, personnes en formation et membres des équipes éducatives et que, par conséquent, leurs gestions relèvent de l'initiative et de la responsabilité de chacun. Un tel choix joue un rôle majeur. Il met quotidiennement à l'épreuve la ponctualité de l'alternant et du groupe comme il leur apprend qu'une activité ne s'interrompt pas forcément au prétexte qu'une sonnerie retentit. Ces deux points constituent également des attitudes largement attendues dès les premières situations de stage. La stratégie est d'autant plus efficace qu'elle s'applique en tout premier lieu à tous les membres de l'équipe. Je m'engage à être ponctuel à chacune des activités tout en sachant que l'adulte ou les adultes associés se doivent d'en faire autant.

⁷⁴ G. BOURGEON (1979, p. 36) propose quant à lui une autre appellation et une conception proche. L'alternance est dite copulative quand elle aboutit à « *la compénétration effective des milieux de vie socioprofessionnelle et scolaire* ». Cela suppose une étroite connexion entre les deux moments d'activités, un mouvement de va et vient facilitant les rétroactions et par conséquent l'intégration des éléments de l'un des deux milieux dans l'autre et réciproquement.

⁷⁵ Les MFR utilisent le mot « éducation » dans son sens le plus large, c'est-à-dire celui « *de permettre à chaque femme et à chaque homme de réussir non seulement son développement intellectuel ou ses activités professionnelles mais également de réussir sa vie personnelle, familiale, culturelle ou sociale* », in « *La volonté d'agir : le projet des M.F.R.* », 2005, publication UNMFREO.

Le second exemple relève des conceptions pédagogiques et didactiques. La pédagogie de l'alternance développée par l'institution invite les groupes d'alternants à travailler et à apprendre régulièrement en sous-groupes. Outre l'intention de variété, ce choix pédagogique repose sur l'idée d'une valeur ajoutée au regard d'autres configurations de travail. Ce faisant et sous réserve de maîtriser les principales dérives de la méthode, il contribue à un double apprentissage : la ou les notions faisant l'objet du travail en sous-groupes et le savoir travailler en sous-groupe. Si les alternants y sont fréquemment confrontés, chaque situation représente une opportunité pour construire et développer d'autres savoir-faire (savoir s'organiser, savoir gérer son temps, savoir animer, savoir choisir, savoir décider,...) autant de ressources nécessaires à la mise en œuvre de compétences sociales et/ou professionnelles.

b) *La réalité et l'expérience*

En cherchant à appréhender l'ensemble des composantes de la vie de la personne et du dispositif de formation, la pédagogie de l'alternance des MFR est une pédagogie centrée sur la réalité. Chacune de ses composantes revêt un potentiel de formation et d'éducation (J-C. GIMONET, 2008, p. 133). L'alternance tente de dépasser la pédagogie du « je » à la première personne basée sur la transmission des savoirs et centrée par conséquent sur le programme et l'enseignant. En s'intéressant prioritairement au sujet apprenant, elle privilégie une pédagogie de « *la deuxième personne* » (G. LERBET, 1992). Les méthodes développées permettent à l'apprenant de construire du savoir et contribuent, à plus ou moins long terme, à l'autonomiser. Pour cela, l'alternance prend appui sur les réalités de l'apprenant, de l'entreprise, de l'école et des contextes correspondants afin d'en tirer le meilleur profit. Dans de telles démarches, le moniteur adopte des postures de sélectionneur et/ou de concepteur de situations de formation puis d'accompagnateur et de facilitateur des apprentissages.

La réalité est une composante clé du dispositif de formation en devenant l'assise d'activités potentiellement présentes dans le contexte de formation et potentiellement réalisables par l'alternant. Ce dernier se retrouve régulièrement dans des situations concrètes : tâches à réaliser, contexte à explorer, problèmes à analyser et à résoudre, environnements à questionner... L'ensemble constitue le familier du sujet apprenant duquel émerge un vécu, son vécu. Après une phase d'initiation et d'activités assistées par un professionnel tuteur ou correspondant aux parties les plus simples et/ou les moins risquées de la tâche à accomplir, l'alternant doit pouvoir se confronter à des réalités socioprofessionnelles, agir seul, réagir et faire face aux imprévus, aux événements, assumer la portée et les conséquences de ses actes, se faire de l'expérience et faire son expérience. Cette dernière, réinjectée dans le dispositif de formation, peut alors devenir un objet de formation décisif.

Deux exemples : l'apprenti vendeur et l'apprenti éleveur laitier

Salarié d'une grande surface, l'apprenti va généralement commencer ses périodes en entreprise par des tâches ne le mettant pas directement en contact avec la clientèle : la mise en rayons, l'étiquetage,... Au gré du quotidien et des événements⁷⁶, il va petit à petit se confronter à l'acte de vente, en observant son maître d'apprentissage ou en y apportant une contribution plus ou moins forte : renseigner le client, l'aider à s'orienter dans le magasin, participer à l'encaissement... Ces premières situations constituent un vécu majeur, porteur de réussite et de motivation sur lequel s'élaborent des savoirs d'action et à partir duquel peuvent s'opérer plusieurs thèmes d'alternance⁷⁷. Cependant, de mon point de vue, il y aura expérience active (A. GEAY, 2007, p. 33) lorsque le sujet sera confronté à l'acte de vente dans son intégralité. Cette confrontation directe, sans assistance, avec une réalité et des situations vraies⁷⁸ peut constituer le déclenchement ou le renforcement d'un processus d'apprentissage singulier. Les représentations initiales sont interpellées selon l'écart constaté entre ce à quoi je m'attendais et ce à quoi je suis confronté ou selon le problème auquel je suis exposé. La ou les réponses envisagées contribuent à modifier ou à élaborer de nouvelles représentations sans nécessairement accéder à une compréhension ou à une conceptualisation. Elles constituent cependant une nouvelle assise pour faire de l'expérience⁷⁹ une épreuve pour apprendre sous l'impulsion « *du désir de comprendre, de s'en sortir, de surmonter la résistance du réel* », de l'enjeu identitaire et symbolique, précise A. GEAY et avec/ou sans la contribution du dispositif de formation.

Dans un autre contexte, les futurs éleveurs laitiers pour lesquels j'ai conçu et conduit des dispositifs de formation alternée doivent à terme être capables d'assurer l'activité de gestion du troupeau soit tout ou partie des tâches d'une journée (l'alimentation, les soins préventifs ou curatifs, la traite...). Prenons l'exemple de cette dernière activité. Après une période de réalisation des tâches indirectes ou associées (la préparation des mamelles avant la traite, le lavage des locaux, la distribution du colostrum aux veaux nouvellement nés,...) l'apprenti appréhende l'ensemble de la tâche et y participe progressivement. Un vécu fécond se constitue. Un jour, son maître de stage/apprentissage le jugera en capacité de faire seul ou parce que les circonstances provoqueront cette opportunité ; il devra alors assumer intégralement la tâche. En tentant de « reproduire » les gestes et les pratiques du professionnel, il peut réussir comme il peut très vite

⁷⁶ Le terme est utilisé, ici et dans la suite, au sens développé par P. ZARIFIAN (1995, p. 21). Cet auteur définit l'événement comme une discontinuité dans un récit répondant à cinq caractéristiques. Il est imprévisible, singulier - apparaît quelque chose d'inattendu, d'absent - et immanent à la situation. Son importance fait qu'il est le plus souvent « hors norme » et qu'il est pratiquement impossible d'agir et de le traiter « à chaud » dans l'immédiateté.

⁷⁷ Cette notion est développée au point 1.3.3 de ce chapitre.

⁷⁸ Situations dans lesquelles « *les élèves s'affrontent avec la réalité en ayant des tâches à accomplir en vraie grandeur, tâche qui n'a pas été inventée pour la formation, mais qui fait partie de l'appareil de production en un moment donné* » D. CHAR-TIER, 1986, p. 181).

⁷⁹ Au sens étymologique du terme « *se sortir du péril* », in site internet www.ctrl.fr consulté le 25 juillet 2011.

être confronté à toute une série d'imprévus et d'aléas (un animal récalcitrant ou malade, un défaut de fonctionnement de la trayeuse,...) ou être dépassé par la multiplicité des actions à réaliser au même moment⁸⁰. Faire face et trouver les adaptations, les ajustements représentent un enjeu, tout comme cela peut amener le sujet à faire de cette expérience un apprentissage.

Dans les deux exemples, s'élabore un triptyque sujet/expérience/savoir en interactions qu'une pédagogie de l'alternance cherche à initier et à exploiter. Cependant, toute situation de travail n'est pas, de fait, génératrice d'apprentissages. Le contexte de travail doit tout d'abord permettre à l'alternant de vivre des situations d'expérience active : sont-elles potentiellement présentes ? Sont-elles confiées dans leur vraie grandeur à l'alternant ? Sont-elles suffisamment accompagnées pour que l'alternant soit en mesure de franchir les obstacles qu'elles ne manqueront pas de dresser au fil de leur réalisation ? Un tel questionnement souligne l'importance du choix et de la validation de l'entreprise partenaire d'autant plus si l'alternant a un statut de salarié (apprenti ou stagiaire de la formation continue) l'obligeant à réaliser l'ensemble des périodes en entreprise dans un seul lieu. De plus, il montre la nécessité d'un travail école/entreprise visant à élaborer un véritable référentiel des tâches ou des missions à confier aux sujets alternants qui, comme le précise A. GEAY (2007, p. 34), dépasse et complète utilement le référentiel de compétences.

Reste que produire du savoir sur l'expérience personnelle n'est pas spontané et n'est pas garanti s'il n'y a pas de formation. L'expérience doit être appréhendée, mise en mots et en questions, discutée et confrontée à celle d'autrui, analysée, problématisée avant d'être mise en réflexion. Ce processus, reposant sur des démarches réflexives, doit être activé par le dispositif. Ce dernier prévoit donc une stratégie comportant un nombre suffisant de séquences d'alternance nécessaire à la réalisation d'un minimum d'allers-retours, des thématiques porteuses d'objets d'étude et des temps pédagogiques valorisant et exploitant les interactions.

c) *L'apprenant, alternant entre des lieux et des temps*

Ici, l'opérateur d'interaction principal est, de mon point de vue, le thème d'alternance. En tant qu'outil et en tant que démarche d'apprentissage, il constitue un levier majeur pour identifier, construire, organiser et mettre en œuvre des actions de formation reliant des situations et faisant émerger des questionnements du vécu, de l'expérience et/ou des contextes socioprofessionnels des alternants. Sa réalisation contribue au développement de compétences et à l'acquisition des savoirs identifiés. Cette démarche didactique est traitée dans la suite de ce travail.

⁸⁰ Il s'agit de traire, dans un souci de qualité, l'ensemble des vaches tout en portant sur chacune une observation pour apprécier notamment son bon état de santé.

La démarche thématique est d'autant plus féconde qu'elle bénéficie de deux temps propices aux interactions. Il convient tout d'abord de prévoir, d'organiser et d'animer les temps qui articulent l'alternance : l'accueil de l'alternant et du groupe-classe rentrant d'une période en milieu socio-professionnel et le temps du bilan marquant la fin d'une session à la MFR⁸¹. Véritable maillon d'articulation et de mise en cohérence des temps de l'alternance, ils jouent une ou plusieurs fonctions pédagogiques recensées dans le tableau ci-dessous.

L'ACCUEIL	LE BILAN
écouter, faire exprimer les alternants	
accompagner et faciliter la rupture de lieu, de temps	
informer	
ritualiser	
évaluer et apprécier le stage, la période vécue et si nécessaire procéder à des régulations	Evaluer, apprécier la session et si nécessaire procéder à des régulations

Tableau 2 - Fonctions pédagogiques des temps d'accueil et de bilan

Ces temps pédagogiques sont généralement confiés au moniteur responsable du groupe. Ils font l'objet d'une préparation dont l'essentiel porte sur le choix et l'élaboration d'une stratégie d'animation devant privilégier l'expression de chacun, l'écoute et, dans le temps, de la variété, de la progressivité. Le traitement et l'exploitation des informations collectées s'avèrent indispensables pour que le groupe-classe constate les effets, les répercussions ou les conséquences des éléments issus de l'expression, de l'analyse et des réflexions des temps d'accueil et de bilan. De plus, il semble trivial de rappeler que le seul sujet qui, dans un dispositif alterné, alterne véritablement est le jeune adolescent ou l'adulte en formation. Le dispositif prévoit pour lui un calendrier où, hormis les congés, le temps est largement occupé par les périodes en entreprise et les sessions en centre de formation. A chaque alternant de s'octroyer et d'investir un indispensable tiers-temps (J. CLENET, 2005, p. 14) révélateur du sens donné à la formation et de la façon de se l'approprier. Apprendre et se former par alternance est exigeant. Gérer les situations de travail et les situations de formation mobilise beaucoup. Reste encore à intégrer d'autres temps souvent hors de portée de l'agenda et de l'horloge où la personne se ressource, intègre les savoirs, apprécie les compétences développées, esquisse des projets... des temps où se relie le parcours de formation et parcours de vie. Il est probable que plus l'alternance vise l'intégration, plus le tiers-temps de l'alternant y occupe une place et une fonction centrale.

⁸¹ A l'origine, l'Abbé GRANEREAU (2007, p. 123) proposait au groupe de jeunes à la fin de chaque journée un temps qu'il nommait le jugement. Il invitait le groupe à apprécier le fonctionnement de la journée, la façon dont chacun a assumé la fonction confiée (chef de semaine, chef d'étude, chef de jeu,...). Ce temps pouvait, si nécessaire, faire l'objet de régulations, de formulation de conseils, de rappel de règles...

d) *Les savoirs produits dans, entre et au-delà des disciplines*

Appréhender, travailler avec la réalité et sa complexité convoque nécessairement plusieurs disciplines. La conduite par thèmes, les démarches de projet, les études de cas offrent des situations d'apprentissage pluridisciplinaires et/ou interdisciplinaires. Selon les objets étudiés et le contexte de formation, elles peuvent aussi déboucher sur des approches transdisciplinaires donnant la possibilité à l'apprenant de porter un regard nouveau sur la réalité, d'envisager sa transformation, à court terme, dès le retour dans l'espace de production ou, à moyen terme, dans une perspective de pratique professionnelle. A partir des deux exemples utilisés précédemment, le tableau ci-dessous précise le sens donné aux différentes situations avant de recenser quelques notions en jeu dans chacune d'entre elles.

Les situations inter et/ou transdisciplinaires donnent un sens singulier au savoir. Il est finalisé en amont et parfois en aval par des situations réelles, familières et/ou vécues faisant l'objet d'une problématisation ; il est prioritairement produit par l'alternant et le groupe ; il s'inscrit souvent dans un processus « *réussir et comprendre* », conceptualisé par J. PIAGET (1974/1992) montrant le rôle et la complémentarité d'une réussite en action pour une compréhension en pensée et réciproquement d'une réussite en pensée pour une compréhension en action. Il s'agit aussi d'éviter ou de limiter l'opposition de la théorie et de la pratique. En effet, les situations vécues renvoient à différentes actions d'un domaine donné. Chacune comporte, comme l'indique A. SAVOYANT (1996, p. 2), toujours des éléments d'intention (but à atteindre, sens de l'action), une analyse de la situation et une planification des opérations à réaliser, une mise en œuvre ainsi que des éléments de contrôle et/ou d'évaluation. L'action et les activités qui en découlent relient théorie et pratique « *dans la mesure où, d'une part toute activité est "pratique", d'autre part toute activité repose sur des représentations « théoriques* » » précise l'auteur. Ces dernières peuvent devenir plus explicites et produire du savoir si l'alternant se voit proposer des activités, telles que des situations problèmes à formuler et à résoudre comme autant de cas particuliers d'un cas général.

En outre, les disciplines générales peuvent être intégrées dans des situations pluri ou interdisciplinaires en mettant à disposition des notions ressources pour comprendre, estimer, calculer, argumenter, schématiser, synthétiser, ou encore intégrer la perspective du temps et de l'espace grâce aux apports de l'histoire et de la géographie... Les principes didactiques et l'outillage pédagogique correspondant reposent notamment sur des processus d'écriture faisant du français-expression⁸² la discipline certainement la plus sollicitée par cette conception dite de formation

⁸² Dans l'institution, la discipline scolaire « français » a été pendant longtemps nommée « expression ». Cela se vérifie moins aujourd'hui avec l'emploi des appellations relevant des référentiels et/ou des programmes.

associée (J-C. GIMONET, 1996, p. 59). Cette notion porte sur l'idée et le projet d'une formation cherchant à relier des éléments habituellement dissociés voire indépendants. Son origine semble provenir de la loi sur l'enseignement agricole de 1960 affirmant que l'un des objectifs majeurs du système de formation vise à donner aux élèves une formation professionnelle associée à une formation générale (J-C. DAIGNEY, 2011, p. 5).

<i>Situations</i>	<i>C'est-à-dire...⁸³</i>	<i>Pour l'apprenti éleveur laitier</i>	<i>Pour l'apprenti vendeur</i>
Pluridisciplinaires	Elle concerne la seule étude d'un même objet par plusieurs disciplines, chacune apportant indépendamment sa contribution sans pour autant qu'il y ait de liens entre elles (chaque discipline reste fermée aux autres)	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre en biologie la sécrétion et l'excrétion du lait, - Comprendre en technologie le principe de fonctionnement d'une machine à traire, une méthode de traite, - Comprendre en physique les notions de pression et de dépression ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'acte de vente en mercatique, - Connaître le ou les produits en technologie appliquée, - Connaître la réglementation sur l'étiquetage des produits, - Comprendre l'aménagement d'un rayon, ...
Interdisciplinaires	Vise à établir une ou des interactions entre plusieurs disciplines, à tisser des liens. Il existe plusieurs types de relations : par exemple : une discipline apporte à l'autre certaines données à des fins d'explication d'une loi, d'un phénomène... Une discipline a besoin d'une autre pour être expliquée (exemple : la physique vis-à-vis des maths). Elle favorise également le transfert d'une méthode de travail propre à une discipline dans une autre.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre pourquoi la traite doit être rapide, propre et calme nécessite de faire appel à des notions de technologie de biologie, de microbiologie et de chimie, - Comprendre le principe de fonctionnement d'une machine à traire nécessite l'usage de notions de physique et biologie, ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Adapter l'acte de vente en fonction de l'attente et/ou l'attitude du client fait appel à des notions de mercatique, de sciences humaines, - Modifier ou adapter l'aménagement d'un rayon en fonction de la stratégie commerciale du magasin et/ou des attitudes des clients, ...
Transdisciplinaires	Elle offre une nouvelle vision de la réalité en ouvrant les disciplines, en les traversant et en les dépassant. La transdisciplinarité admet que la réalité peut être multidimensionnelle et multiréférentielle. Ainsi, notre vision du monde est à la fois de plus en plus complexe et plus fidèle à sa nature. En cherchant à relier et à dépasser les liens, le processus vise à déboucher vers de nouvelles connaissances du monde...	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'évolution du marché et du prix du lait et tenter de saisir les perspectives à venir, - Porter un jugement de valeur sur les avantages, les inconvénients, les intérêts et les risques d'évolutions biotechnologiques en production laitière ... 	<ul style="list-style-type: none"> - comprendre et s'adapter aux évolutions de consommation, - comprendre et s'adapter aux évolutions de la concurrence, ...

Tableau 3 - Des savoirs construits et/ou produits dans, entre et au-delà des disciplines

Adoptée par l'institution, la notion contribue à affirmer le sens et les enjeux d'une formation générale dans un dispositif de formation professionnalisé. Tout en s'inscrivant dans l'intention ministérielle, les MFR estiment que la formation générale ne peut se suffire à elle-même. Elle représente une ressource au service de démarches d'apprentissage majoritairement inductives

⁸³ D'après notamment J.N DEMOL (2003, pp. 11-19).

et au minimum pluridisciplinaires. En mobilisant et en articulant des notions issues des différents champs disciplinaires, l'alternant développe des compétences lui donnant la capacité à terme d'agir, de comprendre, de juger, de s'adapter et de s'ouvrir à d'autres horizons.

e) *Les compétences explicites et tacites*

Réaliser un parcours de formation par alternance permet au sujet de développer, sur le terrain et dans les temps de formation formelle, des compétences professionnelles et sociales. Certaines sont explicites et constituent un objectif d'apprentissage du dispositif de formation. D'autres, développées essentiellement dans l'action et par l'expérience, restent le plus souvent tacites. La construction et/ou le développement des compétences constituent un objet d'interaction.

Les compétences génératives aident le sujet à adapter son activité et son action en fonction des situations et/ou la spécificité des événements, des imprévus, des aléas qui se présentent. La réponse et la recherche d'une solution singulière reposent sur la capacité à mobiliser des ressources développées dans divers contextes (B. REY, 1996, p. 46). Ainsi, l'apprenti éleveur peut constater, au moment de la traite, le pis d'une vache anormalement dur et anormalement chaud. S'il diagnostique une probable mammite, il décidera de ne pas traire cet animal et évitera la contamination de l'ensemble de la traite avant d'envisager un traitement. Ce diagnostic et cette décision peuvent prendre appui sur la remémoration d'une ou plusieurs pratiques antérieures et/ou sur la mobilisation de savoirs issus de l'étude cette maladie.

D'autres compétences, dites stratégiques, invitent le sujet à prendre un événement, un imprévu ou encore un inédit comme une interpellation, un fait plus ou moins prévisible voire surprenant qu'il se doit de gérer. Il cherche à y faire face et à trouver une solution la plus adaptée. Ce faisant, il active un processus fondé sur la vigilance, l'inventivité afin de trouver une « réponse pertinente » ainsi que sur la gestion de la solution retenue afin de constater la réussite ou la nécessité de tenter autre chose. L'apprenti vendeur, dans la situation exposée plus haut, peut être surpris par la réaction ou le questionnement d'un client suite à l'énoncé d'un argumentaire de vente. Il se doit d'y répondre en proposant un nouvel argument ou un contre argument. Aussitôt énoncé, il peut apprécier la portée et l'effet de sa proposition. Cette dernière relève d'une réflexion dans l'action et la mobilisation de ressources variées : son expérience, celle de son maître d'apprentissage, les apports des enseignements techniques...

Les compétences tacites constituent la troisième catégorie. Entre la tâche prescrite ou attendue et la tâche effective, il est très fréquent de constater un écart. Ce dernier peut être la manifestation de la mobilisation d'une compétence tacite, c'est-à-dire une compétence convoquée dans l'activité alors que la définition et les caractéristiques de la tâche prescrite ne prévoient pas son

emploi. Sa mobilisation peut aussi s'avérer nécessaire de par des exigences spécifiques de la tâche ou selon le sujet agissant. La gestion du pâturage est, pour l'apprenti éleveur, un exemple significatif. Il peut être amené à observer son maître de stage/d'apprentissage gérer le pâturage d'un troupeau et adapter, pour une parcelle donnée, le nombre d'animaux, la surface à pâturer, la durée du pâturage, l'alimentation complémentaire pour prévenir des problèmes métaboliques... L'apprenti le voit faire sans pouvoir saisir et dire aisément comment il procède pour adapter la tâche et atteindre le but souhaité. Les compétences tacites sont, pour certaines d'entre elles, incorporées (J. LEPLAT, 1995, pp. 101-113). En ne s'exprimant que par et dans l'action, elles ne répondent pas à une demande explicite, elles ne relèvent pas d'une activité réfléchie et sont difficilement verbalisables.

Au fil du processus de formation, l'alternant capitalise ainsi nombre de ressources (savoirs, observations, questionnements,..) qu'il pourra mobiliser dans d'autres situations afin de les mettre au service d'autres compétences. Les situations pédagogiques, quant à elles, contribuent essentiellement à potentialiser de nouvelles ressources nécessaires à l'émergence, à l'activation de compétences plus spécifiques et pouvant être mobilisées dans de nouvelles situations socioprofessionnelles.

f) *Les acteurs associés aux processus d'apprentissage*

Les éléments d'interaction exposés ci-dessus mettent en évidence de façon sous-jacente le rôle décisif des acteurs. Agissent autour du sujet cible, l'alternant, trois acteurs associés devant partager le même projet et travailler en synergie : le maître de stage ou d'apprentissage à qui le dispositif attribue une réelle mission de co-formation (J. CLENET & C. GERARD, 1994), les parents ou le référent légal pour les jeunes mineurs et, avec des modalités adaptées, pour les jeunes adultes. Ils constituent les partenaires directs de l'équipe pédagogique et éducative, troisième acteur associé au processus. La Figure 1 ci-dessous montre la densité des interactions à instaurer, à gérer et à valoriser. La présence et la qualité des interactions dépendent de la capacité des trois acteurs à s'engager clairement et à développer des stratégies pour se connaître, s'assurer de viser les mêmes finalités, trouver les temps et les moyens pour clarifier leurs missions et leurs fonctions respectives. Ils doivent savoir également résoudre ensemble d'éventuelles tensions ou dysfonctionnements. Au-delà des outils habituellement usités tels que les visites, les rencontres individuelles et collectives, le carnet de liaison... il m'apparaît cardinal de retenir deux conditions. Tout d'abord, chaque acteur, en charge d'une mission de formation, doit pouvoir découvrir l'espace d'activités de l'autre. Les moniteurs rencontrent l'alternant sur le terrain⁸⁴. Récipro-

⁸⁴ Selon l'âge et le statut de l'alternant, ses parents sont invités à établir une relation avec le maître de stage/d'apprentissage. Elle joue très souvent un rôle déterminant dans le bon déroulement du processus.

quement, le maître de stage/d'apprentissage gagne à découvrir le centre de formation et surtout l'essentiel des activités pédagogiques du dispositif de formation. De plus, l'engagement partenarial est soumis à une contribution personnelle. L'équipe pédagogique et plus globalement la MFR doivent veiller à initier, développer, expliciter ou renforcer l'indispensable contrepartie : la rétribution. Cette dernière est de nature variée et dépasse largement les éventuelles aides financières. Quel sens a, pour un professionnel, l'accueil et l'accompagnement d'un stagiaire ou d'un apprenti ? Qu'en retire-t-il sur les plans personnel et professionnel ? Quels savoirs, quelles compétences développer ? Pour quoi perpétuer une telle mission ?... Autant de questionnements sur lesquels toute équipe se doit de réfléchir et de construire, avec les intéressés, des réponses contextualisées et nécessairement singulières.

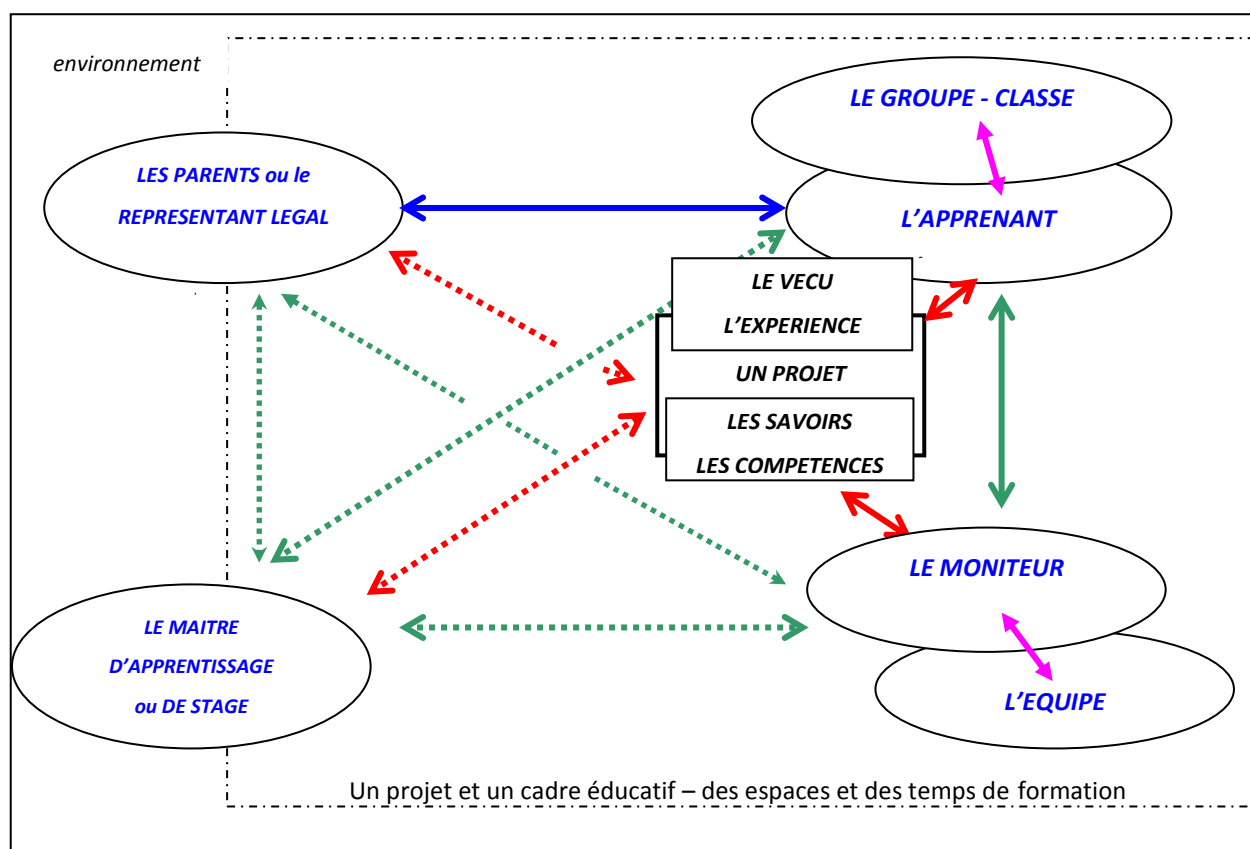


Figure 1 - Acteurs de l'alternance et interactions

Penser et formaliser l'ensemble de la disposition tout en sachant que le projet ne se concrétisera jamais entièrement et jamais exactement de la façon dont il a été conçu nécessite un outillage et une méthodologie. L'outil de la pédagogie des MFR s'intitule le plan de formation. Il représente la formalisation du projet de formation d'un cycle donné. Outil de gestion prévisionnelle, il annonce les finalités et les objectifs visés avant de décliner les différents plans (ou stratégies) de la formation : le plan des lieux et du temps, le plan des apprentissages par alternance, le plan des

disciplines, le plan des évaluations et des contrôles... Il réunit et tente de concilier des logiques souvent contradictoires : logique du milieu socioprofessionnel, logique de formation, logique des référentiels disciplinaires notamment.

1.3.3. Le « huit » de l'alternance

La conception comme la mise en œuvre d'une formation par alternance nécessitent une organisation et des outils pédagogiques pour articuler les temps et les lieux de formation, pour associer formation professionnelle et formation générale comme pour planifier l'ensemble des enseignements nécessaires à l'apprentissage des différents savoirs. Avant d'en exposer les fondements didactiques, rappelons brièvement sa genèse à l'aide de l'ouvrage d'A. DUFFAURE et J. ROBERT (1955).

1.3.3.1. De la monographie au cahier de l'exploitation familiale

Après une décennie consacrée à l'émergence de la première maison familiale, à la création d'environ soixante-dix autres, à l'accompagnement des différents groupes d'élèves, les responsables nationaux tentent de trouver une méthode pédagogique nouvelle susceptible d'appréhender autrement les programmes des écoles d'agriculture alors en vigueur et de compenser le temps consacré à la réalisation des stages. En 1946, une expérience tente d'introduire une démarche d'élaboration d'une monographie d'un village par les alternants. En proposant aux élèves, la rédaction d'une étude complète et exhaustive d'un village, on pense pouvoir mobiliser et travailler sur nombre de notions des disciplines générales pendant les temps de stage et pendant les sessions à la MFR. Ce faisant, l'essentiel du temps de formation formelle est consacré au programme d'étude technique. Au bout d'un an, l'expérience s'avère peu concluante ; les chercheurs ne savent pas notamment s'il faut étudier le village de la MFR ou celui de chaque élève. Ils décident de ne pas la reconduire.

La réflexion se poursuit et il est décidé de mettre à profit plus intensément l'alternance en n'enseignant plus la pratique agricole. Un tel choix génère de fait un nouveau problème : à quoi peut-on raccrocher les cours théoriques ? Sans appui, sans applications concrètes, il est fort probable qu'il reste au stade de théories auquel les élèves auront du mal à donner du sens ? De ce questionnement émerge l'idée de réinvestir la notion de monographie en proposant à chaque alternant l'étude de l'exploitation familiale. Elle repose comme le précise A. DUFFAURE et J. ROBERT (1955, p. 19) sur deux constats simples. Les jeunes peuvent trouver sur l'exploitation familiale :

- *« un puissant motif d'intérêt à l'étude de la théorie amorcée par leur pratique et des observations concrètes,*

- *des sujets de devoirs ou d'exercices relativement faciles à réaliser parce que reposant sur des observations accessibles à chacun* ».

C'est ainsi que la monographie de l'exploitation familiale devient un véritable lien entre les expériences des parents, des jeunes et les principes, les techniques du métier enseignés à la MFR. Son élaboration et sa structuration font l'objet d'un programme s'étalant sur les trois années que compte alors la formation. Les premières expériences mettent en évidence sa propension à susciter la réflexion. Cependant le terme de monographie⁸⁵ questionne : sa connotation académique et surtout son sens s'avèrent inadaptés. Les études personnelles qui alimentent la monographie ne peuvent pas prétendre à l'exhaustivité et encore moins aboutir à des conclusions définitives. Une étude tente essentiellement « *de saisir et d'exprimer, à travers les problèmes qui se posent incessamment au praticien, l'expérience et la pratique des personnes qui vivent sur la ferme* » (ibid., p. 30). Le titre est donc revu et devient le cahier de l'exploitation familiale, appellation moins prétentieuse et plus accessible aux jeunes comme à leurs parents. Ce cahier, avant de donner lieu à un produit fini « *mis au net* » (ibid., p. 88) par l'élève, nécessite un plan d'élaboration c'est-à-dire un outil devant accompagner l'exploration nécessaire à la réalisation de chacune des études de terrain. Intervient ici une autre découverte : le nécessaire guide de recherche et questionnement n'est pas élaboré par les moniteurs en l'absence des jeunes. Il est au contraire construit avec les alternants lors d'une séance pédagogique intitulée « *cercle d'études* ». Devant guider la réalisation de l'investigation et la rédaction de l'étude, il est tout logiquement nommé « *plan d'étude* ».

1.3.3.2. Principe didactique

Visant à développer prioritairement une méthode inductive, le processus d'apprentissage par alternance a été pensé en trois temps. Un premier temps concerne le terrain socioprofessionnel pour le faire et/ou l'agir, pour l'acquisition de savoir-faire, de gestes, d'une expérience... pour de l'observation et l'analyse de situations... Un deuxième temps, vécu en centre de formation, invite les alternants à questionner les pratiques, les observations, les informations collectées... avant d'appréhender et d'étudier les notions techniques, technologiques, scientifiques... fondant, expliquant, argumentant, illustrant, critiquant... les pratiques réalisées et/ou observées.

⁸⁵ Une monographie est une étude exhaustive portant sur un sujet précis et limité ou sur un personnage. On peut produire des monographies biographiques, historiques, psychologiques, climatiques... (in www.cntrl.fr consulté le 20 septembre 2013). L'invention de la méthode monographique semble revenir à F. LE PLAY. Professeur à l'école des mines. Il étudie la société au travers de son unité de base : la famille. Ce travail donne lieu à la publication d'un premier ouvrage « *les ouvriers européens* » dont la deuxième partie est consacrée à l'étude et l'interprétation de trente-six monographies de familles (B-P. LECUYER, 1992, pp. 42-44). En pédagogie, la monographie est notamment un outil d'analyse de cas utilisé dans le cadre de groupes d'éducation thérapeutique de la pédagogie institutionnelle (A. VASQUEZ & F. OURY, 1973, pp. 254-255). Pendant une longue période, des mois voire des années, le maître consigne des incidents, des propos, des réactions... De cette masse documentaire est extrait « *ce qui dit quelque chose* » pour être lu au groupe. Ce dernier écoute ce qui est dit, essaie d'entendre ce qui ne l'est pas et réagit à des fins d'analyse et de compréhension.

Cette phase de conceptualisation vise l'intégration de savoirs, de méthodes, de démarches pouvant potentiellement, dans le troisième temps, être mise à l'épreuve du terrain, par l'action et de nouvelles expériences. Les trois temps rassemblés constituent une séquence d'alternance. Pour chacune des séquences, le processus d'apprentissage s'opère en six phases comme le montre la Figure 2 ci-dessous :

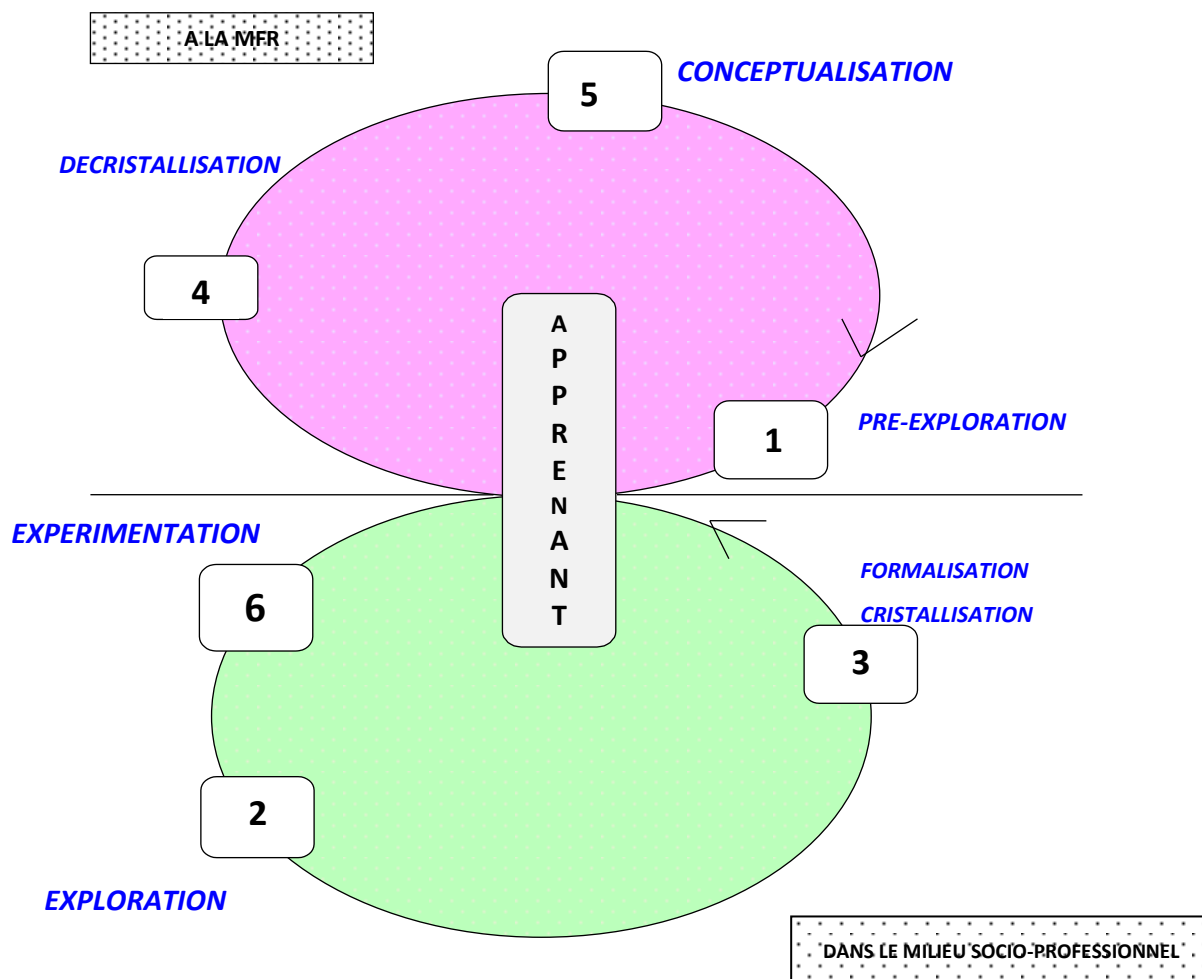


Figure 2 - le "huit" de l'alternance⁸⁶

- la phase une, la pré-exploration, pour présenter le projet d'étude et construire avec le groupe d'alternants l'outil d'exploration,
- la phase deux, l'exploration, pour observer, collecter des données, « lire » le terrain, à l'aide de l'un outil d'exploration,

⁸⁶ Cette schématisation a été pensée et proposée par C. GERARD. Dans un texte publié en 2006, l'auteur la mobilise pour présenter une alternance qu'il qualifie d'interactivo-intégrative, en référence comme nous l'avons fait, à la définition de P. MERIEU. Il lui assigne huit stratégies actionnables guidées par deux grands courants. Le premier donne la primauté à l'expérience et active les processus bio-sociocognitifs. Le second, plus habituel, privilégie des démarches déductives et un outillage conceptuel (p. 10).

- la phase trois, la formalisation, pour une expression et une rédaction personnelles des données recueillies et des réflexions réalisées,
- la phase quatre, la décristallisation, pour un échange, une confrontation, un questionnement collectif débouchant sur une problématisation et/ou l'identification et la formulation des points à étudier et/ou à approfondir,
- la phase cinq, la conceptualisation, pour chercher des réponses, franchir des obstacles, découvrir et étudier de nouvelles notions... et intégrer les savoirs liés aux situations problèmes identifiées et relatifs à l'objet étudié,
- la phase six, l'évaluation et la mise en perspective, pour apprécier la portée et les effets du processus et pour mettre les savoirs acquis à l'épreuve du terrain.

Le processus s'apparente à une démarche scientifique de type recherche-action et rejoint d'autres modèles d'apprentissage dont celui de J. PIAGET (1992) « *Réussir - Comprendre - Réussir* ». Il privilégie prioritairement, ainsi que nous l'avons déjà mentionné, une opération mentale de type inductif invitant le sujet apprenant à passer du cas particulier au cas général, de l'exemple aux notions ou encore de l'activité pratique à l'éclairage théorique (P. MEIRIEU, 1990, pp. 112-116). Cela n'exclut pas d'actionner la boucle à partir d'autres phases que celle de la pré-exploration. Une équipe pédagogique peut juger nécessaire de proposer un premier bagage conceptuel aux alternants avant de les inviter à explorer le terrain. Elle peut également déclencher le processus par l'étude d'une expérimentation ou d'une pratique absente du contexte des alternants.

Des outils et des activités pédagogiques opérationnalisent la démarche. Pour la phase exploration, l'outil majeur s'intitule « le plan d'étude ». Pour un objet d'étude défini, il est généralement construit avec le groupe classe avant le départ pour un séjour en milieu socioprofessionnel. Il se compose d'un inventaire de questions formulées autant que faire se peut comme des « *hypothèses pratiques* »⁸⁷ (A. DUFFAURE, 2006, p. 77) de façon à ce que l'alternant soit invité à exprimer ce qui se fait ou ce qui ne se fait pas, comment, pourquoi, pour quoi... Il constitue un support et un guide de recherche, de lecture du terrain et de l'expérience et surtout un « *plan de conversation* »⁸⁸, de discussion voire de confrontation avec les acteurs du contexte. Sa mise en

⁸⁷ Prolongeant l'exemple de l'apprenti éleveur laitier exposé dans les pages précédentes et sur un thème portant sur le lait et la traite, il est possible d'illustrer la caractéristique d'un questionnement par hypothèse pratique. L'étude de l'activité « traite mécanique d'une vache » peut contribuer à expliciter et comprendre les différentes étapes, les gestes retenus,... A la question « quelles sont les différentes étapes et les principaux gestes de la traite », on préférera par exemple « sur mon exploitation de stage, comment se déroule la traite ? Quels sont les gestes habituels ? Quels rôles leur attribue mon maître de stage ? ».

⁸⁸ Cette appellation citée par A. DUFFAURE (2006, p. 75) a été employée au moment de la construction de la démarche. Bien qu'illustrant judicieusement l'intention, elle est aujourd'hui abandonnée au profit de la dénomination plan d'étude.

œuvre correspond à la phase « formalisation » et débouche sur une production écrite personnelle. Cette phase s'inscrit, dans la grille de l'agir pédagogique que propose G. LECLERCQ (2001, p. 142 – 2015, p. 146), dans une pédagogie à responsabilité dévolue où l'apprenant a la possibilité de « *s'expliquer quelque chose grâce à quelqu'un* » en évitant de lui « *confisquer ce qu'il peut apprendre par lui-même* ».

L'exploitation directe des productions se nomme « *la mise en commun* ». Temps d'expression, d'écoute et d'échanges, elle représente l'activité charnière entre les lieux de travail et de formation. Sa conduite pédagogique est basée sur un échange des observations réalisées et une analyse des pratiques. En confrontant son expérience, son vécu et sa formalisation avec les productions des autres membres du groupe, l'alternant gère une phase de décristallisation, se manifestant sous la forme d'un conflit sociocognitif le conduisant à douter de sa lecture d'une réalité, à relativiser ses observations et à remettre en question ses représentations de l'objet étudié. Ce moment pédagogique active une des fonctions clés d'une pédagogie de l'alternance : « *la fonction polémique* » décelée par B. SCHWARTZ (1994, p. 100)⁸⁹. Il permet à la fois le passage du « *je* » au « *nous* » par une mise en problème et la mise à distance de l'expérience par une mise en mots et une formalisation (L-M. BOUGES, 2012, pp. 70-71). Durant cette activité, le moniteur gère essentiellement une fonction d'animation et d'accompagnement afin que les idées s'expriment, que petit à petit l'objet d'étude soit questionné, problématisé et qu'émergent « *des problèmes signifiant pour les apprenants* » (A. GEAY, 1998, p. 132). Selon les cas, le niveau de formation et les stratégies pédagogiques choisies, cette phase varie en temps (deux, trois heures ou plus) et dans le temps (en une ou plusieurs séances). En reprenant la grille des modalités de la communication pédagogique de G. LECLERCQ il s'agit, ici, de développer une pédagogie à responsabilité partagée visant à mettre l'alternant en situation de « *c'est expliquer quelque chose avec quelqu'un* » (2001, p. 142 & 2008, pp. 118-120).

La phase conceptualisation permet d'exploiter les problèmes identifiés et construits au cours de la phase précédente à l'aide des disciplines concernées pour que l'alternant trouve des réponses ou des éléments de réponse et intègre des savoirs scientifiques, technologiques, professionnels et généraux. De plus, « *une visite d'étude* » sur le terrain peut être associée à cette phase : elle permet au groupe classe de découvrir d'autres contextes, de réaliser de nouvelles rencontres à des fins de comparaison, d'élargissement. Durant cette phase, l'enseignant peut activer la troi-

⁸⁹ L'auteur estime que cette fonction tient dans la capacité des formateurs et des tuteurs des entreprises à communiquer et à échanger. A défaut, les alternants « *vivent le passage du centre à l'entreprise comme un changement de planète et sont incapables de saisir la cohérence* » (1994, p. 100). De même que les échanges entre les professionnels – tuteurs des entreprises et formateurs d'un dispositif d'alternance peuvent/doivent être vecteur de polémique : la confrontation entre alternants des vécus, des expériences, des observations et des recherches du terrain est source de polémiques bénéfiques aux processus d'apprentissage en jeu.

sième modalité de la communication pédagogique : « *expliquer quelque chose à quelqu'un* » comme il peut convoquer à nouveau l'une et/ou l'autre des modalités déjà mentionnées plus haut.

C'est ainsi qu'à chaque séquence d'alternance une somme d'expérience est acquise et traitée, que des situations d'une réalité socioprofessionnelle deviennent le support de construction d'apprentissages et de compétences. Avec cette méthode, l'alternance ne se limite pas à une succession de temps de formation pratique et théorique mais vise leur mise en tension, en interaction et surtout en réflexion (J-C. GIMONET, 2008, p. 144). Ainsi, elle invite à questionner les écarts, « *les différences entre activités et lieux divers* » et correspond le mieux, pour P. CHAUBET (2014, p. 156), à la mobilisation et à l'usage d'un concept de réflexion propice à des apprentissages, à des transformations de soi et de son action. Une définition d'un thème, comme unité d'organisation d'une ou plusieurs séquences d'alternance, s'avère maintenant utile pour saisir encore plus profondément cette démarche didactique.

1.3.3.3. Le thème d'alternance : unité et interface de l'organisation

Les démarches thématiques sont mises en œuvre dans nombre de pratiques pédagogiques. Dans notre contexte, les pilotes de la formation repèrent des activités et des situations socioprofessionnelles pouvant donner lieu à un thème. Chaque thème devient une unité d'organisation et de sens.

a) *Quelques précisions didactiques*

En pratique, un thème⁹⁰ d'alternance est un objet d'étude fédérateur, défini par des objectifs de formation et prenant en compte plusieurs dimensions d'un contexte socioprofessionnel (technique, économique, sociale, historique). Il se conduit sur une ou plusieurs séquences d'alternance et représente le support d'un ou plusieurs objets d'étude de terrain. Son exploitation permet ensuite de travailler des contenus pluridisciplinaires en s'appuyant sur du réel, du familier et en mettant en lumière des ponts interdisciplinaires. Son choix dépasse les référentiels et son élaboration relève d'un travail collectif réunissant les principaux partenaires de la formation. La santé : un capital à préserver en troisième de l'enseignement agricole, les nouvelles techniques de cuisson en CAP « cuisine », le système de freinage : conception, fonctionnement et maintenance en baccalauréat professionnel « maintenance automobile », concevoir et commercialiser un produit touristique en BTS « tourisme » sont trois exemples d'intitulés de thèmes.

⁹⁰ Le mot thème vient du grec « *théma* » signifiant littéralement ce qui est proposé. C'est un objet, une idée sur lesquels portent une réflexion, un discours, une œuvre ou autour desquels s'organise une action. Il est intéressant de constater les recoupements entre cette définition et la démarche pédagogique exposée. En effet, la réalisation d'un thème renvoie aux mots clés d'action, de réflexion, de discours et d'idées, in www.cntrl.fr consulté le 10 juin 2011.

Pour être objet de recherches et de questionnements, un thème se doit d'être fédérateur. Il correspond, pour le maximum des alternants d'un groupe donné, à des situations d'observation, de pratiques et d'acquisition d'une expérience. Ainsi, la phase d'exploration du terrain est effective et ne risque pas de se limiter à une recherche documentaire. Il devient objet de formation si les situations à questionner et à problématiser⁹¹ correspondent à une activité socioprofessionnelle, à un dysfonctionnement plus ou moins récurrent⁹². Ils représentent pour l'alternant une situation de travail et une situation problème⁹³, un intérêt, une source de motivation⁹³, une opportunité de contextualisation d'un savoir⁹⁴ et l'assurance d'une construction de sens⁹⁵. De plus, le thème se prête à un traitement pluri et interdisciplinaire. Pluridisciplinaire car le problème ou les problèmes qu'il véhicule ne peuvent se comprendre, s'analyser et se résoudre que par la combinaison de plusieurs notions issues de disciplines scientifiques, techniques, sociales, économiques... Cela suppose une véritable démarche didactique pour que les éléments issus de la réalité et de l'expérience fassent l'objet d'un traitement visant par des processus de conceptualisation, la construction de savoirs. A défaut et comme le questionnent L. MINASSIAN & G. MUNOZ (2009, pp. 9-10) dans une recherche conduite au sein de classes d'élèves de MFR, les alternants peuvent « *rester au niveau de leur expérience* ». Ce devrait être également pour F. SANSELME (2000, p. 39) un principe devant asseoir l'autorité pédagogique de l'institution des MFR.

⁹¹ La démarche s'apparente à celle de la didactique professionnelle. Elle bouleverse l'ordre préétabli des programmes et des référentiels. Le vrai problème dans l'alternance réside dans le sens attribué au problème par l'alternant rappelle A. GEAY (1988, p. 65). Seuls sont mobilisables, les situations problèmes réelles prises dans leur globalité et dans leur complexité (Ibid., p. 69). Dans cette perspective, problématiser revient à « *modéliser des problèmes complexes c'est-à-dire ouverts, non définis et dont la solution dépend du contexte...une fois posé le problème reste encore ouvert parce que le plus souvent, il y a plusieurs solutions, qu'aucune n'est la bonne et que malgré cela il faudra choisir celle qui paraît la plus acceptable* » (ibid., pp. 127-128).

⁹² B. SCHWARTZ (1994, pp. 209-213) propose dans cette perspective de développer une alternance fondée sur une pédagogie du dysfonctionnement. Il estime que les fonctionnements – d'un objet, d'un système...- peuvent s'apprendre par l'analyse simultanée des dysfonctionnements. Ces derniers font partie intégrante des situations de travail et leur analyse par la recherche du moyen de les éviter ou de les contourner a un caractère motivant et formateur. L'auteur estime en outre que « *pédagogie du dysfonctionnement et questionnement sont intimement liés, dans une dialectique où chacun dynamise l'autre* ». Une telle pédagogie fournit un matériau qui nourrit la question, elle donne des réponses nouvelles mises au service de nouvelles situations de travail et de formation. Elle repose en outre sur l'idée qu'en situation de travail la gestion des dysfonctionnements est vectrice d'apprentissages informels (des apprentissages généralement non intentionnels relatifs à des activités de la vie quotidienne et/ou professionnelle). Bien que prometteuse, il semble que cette approche ait été très peu appliquée. Il arrive que des thèmes des dispositifs des MFR reposent sur cette approche comme « *les climatiseurs : de la maintenance corrective à la compréhension d'un système* » en baccalauréat professionnel Technicien de maintenance de systèmes énergétiques et climatiques ou « *Analyser un bilan de fécondité et de fertilité d'un troupeau de bovins pour appréhender et maîtriser les techniques de reproduction* » en baccalauréat professionnel ou en BTS agricoles.

⁹³ L'expression est utilisée à plusieurs reprises dans le mémoire. Elle renvoie à une notion didactique développée au départ dans des disciplines scientifiques. Une situation problème met l'apprenant dans une posture de chercheur qui, lorsque confronté à une question qu'il ne sait pas résoudre, se voit contraint de trouver une solution singulière tout en construisant en même temps un nouveau savoir (G. DE VECCHI, 2007, p. 41).

⁹⁴ Notons que la capacité à contextualiser les savoirs s'avère primordiale dans toute démarche pédagogique et tout particulièrement dans des dispositifs de formation professionnalisants. On la retrouve dans d'autres contextes comme dans les pratiques des professeurs de lycées agricoles. Une étude portant sur soixante-quatorze séances d'une heure montre que chacune en comporte en moyenne 10, 6 dont 9,1 à l'initiative de l'enseignant et hélas 1, 5 à l'initiative des élèves (J-F. MARCEL, 2013, p. 37).

⁹⁵ Ici, le sens finalise les apprentissages principalement par l'amont en se référant à des pratiques socioprofessionnelles ou éventuellement par l'aval dans une perspective de projet (M. CROZIER, 1993, pp. 38-39).

La démarche thématique propose, aussi, des actions de structuration de la pensée, d'explicitation de la pratique et de communication relevant notamment du domaine de l'expression écrite, orale ou graphique. Interdisciplinaire, car l'apprentissage par thème donne la possibilité de mobiliser au même moment des outils issus de plusieurs disciplines pour saisir, appréhender et comprendre une notion.

En articulant pratique socioprofessionnelle et situations d'apprentissage, le thème contribue à la construction de compétences clés, transversales ou spécifiques, permettant « *de faire face à des familles de situations* » (P. PERRENOUD, 1997, p. 37). Leur variété et leur richesse sont des conditions essentielles pour que se construisent les compétences attendues. Pour cela, la définition des thèmes sélectionnés, leur organisation (la durée de traitement, la succession et la progression) constituent pour une équipe pédagogique une tâche prioritaire dans l'élaboration d'une stratégie de formation.

b) *Le thème : une interface essentielle*

Dans la démarche exposée ci-dessus, le thème représente une interface⁹⁶ centrale pour relier les acteurs, les lieux, les situations d'apprentissage et les savoirs. Dans une optique métaphorique, développer une démarche thématique revient à projeter⁹⁷ et se projeter, à construire et à utiliser des ponts. Pour les alternants, chacun représente un support privilégié pour apprendre autrement et différemment, pour vivre des situations de réussite, pour (ré) activer et alimenter une dynamique motivationnelle⁹⁸. Chaque pont constitue une unité d'organisation permettant aux moniteurs de structurer, de planifier les enseignements, de construire et de mettre en œuvre collectivement des situations d'apprentissage. Pour les uns et les autres, il correspond à une unité d'organisation et un noyau de sens. Il s'agit surtout de privilégier les plus pertinents et les plus efficaces tout en évitant de tomber dans la systématisation. Autrement dit, une alternance qui ne recherche pas ou peu à déployer une démarche thématique ou une autre démarche privilégiant des interactions risque de se limiter à une visée juxtapositive.

⁹⁶ Au sens tel que le définit G. LERBET (1992, p. 57) à savoir « *rompre un face à face et paradoxalement, établir une liaison* ».

⁹⁷ L'étymologie de projet renvoie d'ailleurs à celle de problème. Pas de projet sans problème rappelle J.P BOUTINET (1993, p. 44). Travailler par thème revient à appréhender et gérer un problème, cela revient aussi à gérer une dynamique de projets.

⁹⁸ Une partie des élèves des MFR a connu un parcours scolaire marqué de doutes, de difficultés voire parfois d'échec. Deux données tendent à l'illustrer. Un rapport de l'observatoire national de l'enseignement agricole publié en 2010 montre que dans les classes de quatrième et troisième de MFR, 60 % jeunes ont un an de retard scolaire et 27% deux ans. Il convient de préciser que cette statistique se vérifie dans les autres familles de l'enseignement agricole. Ainsi, l'ensemble des classes de quatrième et de troisième des différentes familles de l'enseignement agricole compte seulement 13, 75% d'élèves n'ayant pas de retard scolaire (in www.chlorofil.fr consulté le 10 avril 2015). Sur l'année scolaire 2014-2015, l'âge moyen des 1122 apprentis en CAP première année du CFA régional des MFR Rhône-Alpes est de 16,8 ans au 31 décembre 2014. Ces jeunes issus d'une classe de fin cycle du collège (troisième) ou d'une classe équivalente (SEGPA – DIMA) pourraient, s'ils avaient suivi un parcours sans redoublement, avoir en moyenne un an de moins (source CFA des MFR – FRMFREO Rhône-Alpes).

1.3.4. Regards extérieurs : le point de vue de deux autorités rectoriales

Jusqu'à la présentation du dispositif des MFR repose sur une lecture personnelle. Solliciter le regard extérieur contribue à relativiser, à nuancer ou à renforcer la lecture opérée et participe à une nécessaire mise à distance. Dans cette intention, j'ai choisi de réaliser un entretien semi-directif avec deux acteurs régionaux représentant l'autorité rectorale des ministères de l'Agriculture et de l'Education nationale :

- Le Chef du Service Régional Formation et Développement (SRFD) de la Direction Régionale de l'Agriculture de l'Alimentation et de la Forêt (DRAAF) Rhône-Alpes ; poste qu'il occupe depuis six ans au moment de l'entretien,
- Une inspectrice de l'Education Nationale qui coordonne depuis trois ans, lors de l'entretien, le Service Académique de l'Inspection d'Apprentissage (SAIA) du rectorat de l'académie de Lyon.

L'entretien a donc pour objectif de recueillir un regard extérieur sur ce que sont les MFR, ce qu'est, pour eux le dispositif de formation qu'elle propose. Il s'établit à l'aide d'un questionnaire support :

- comment définiriez-vous l'institution des MFR ?
- comment définiriez-vous le dispositif de formation qu'elle développe ?
- pour vous, quel rôle jouent-elles dans le système éducatif en général et dans la voie professionnelle en particulier ?
- de par votre fonction, quel regard portez-vous sur les MFR ?

Le traitement des deux entretiens repère les données qui contribuent à définir et à caractériser le dispositif des MFR.

Regards sur	Inspectrice S.A.I.A Rectorat de Lyon	Chef de service SRFD DRAAF Rhône Alpes
Ce qu'est l'institution des MFR	<p><u>Plusieurs facettes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • certaines que l'on connaît moins (les formations agricoles par exemple). • un gros CFA avec des antennes bien implantées et une gamme importante de métiers donc une offre très complète. • L'indépendance de chaque maison. • Un système associatif méconnu. 	<p><u>Les MFR sont une réponse possible mais ce n'est pas la seule réponse :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • pour des jeunes dont nous pensons que le système des MFR est adapté, • pour des jeunes qui apprécieront les démarches inductives que vous développez. <p><u>Un système dont nous reconnaissons toute la place en matière d'insertion des jeunes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • une famille d'enseignement parmi les quatre que compte la région. • une famille avec laquelle nos relations, notre façon de travailler sont différentes car avec un réseau très fort, très maillé, porteurs de valeurs précises comme le respect, la mutualisation (valeurs pas suffisamment mises en avant).

Regards sur	Inspectrice S.A.I.A Rectorat de Lyon	Chef de service SRFD DRAAF Rhône Alpes
		<p><u>C'est un monde accueillant mais :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - hermétique qui s'auto régule, - peu/pas lisible de l'extérieur. <p><u>Un système</u> soit que l'on embrasse entièrement soit que l'on rejette (pour les élèves comme pour les salariés).</p>
Ses intentions, ses objectifs	<p><u>Les MFR permettent à des jeunes, parfois, en difficulté :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • de réaliser un parcours de réussite, un parcours individualisé, spécifique, • d'apprécier leur capacité à réussir, de s'orienter (dans et hors du réseau). 	<p><u>Un dispositif qui vise le développement personnel des jeunes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • mais ne sait pas dire comment, • un apprenant qui entre dans le système n'en ressort pas en général car il ne trouvera pas le même modèle ailleurs, <p><u>Un système très ouvert, ouvert sur la vie :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • avec un fonctionnement particulier, • qui crée et recherche l'ouverture, • qui souhaite vivement se développer au-delà parfois des règles établies.
Ses moyens	<p><u>Une capacité à individualiser les formations.</u></p> <p><u>Des formateurs capables, formés :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • pour s'adapter à chaque cas de jeunes, • en général bien informés, des textes réglementaires, soucieux de les adapter au système de l'alternance, • qui apprécient l'échange avec les autres enseignants et qui ont des apports constructifs. 	<p><u>Un système qui :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • est construit sur les mêmes bases que les autres en termes de contenus, d'objectifs professionnels... • par l'alternance développe un rythme différent (l'alternance est une modalité pédagogique qui intègre des temps de pratique, des temps de terrain), • qui donne aux maîtres de stage et encore plus aux maîtres d'apprentissage une responsabilité pédagogique. <p><u>Des structures qui communiquent :</u> volonté d'être repéré sur le territoire, d'informer sur les actions réalisées (peut-être parfois avec une connotation trop commerciale)</p> <p><u>Une réponse globale pour les jeunes :</u> une formation, une maison (un environnement éducatif), un esprit de famille et de quoi s'en sortir dans la vie.</p> <p><u>Des enseignants,</u> considérés comme, différents (mais sans que l'interviewé les connaisse)</p>
Ses savoir-faire	<p><u>Le travail, le savoir-faire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • avec les jeunes apprentis (CAP) et les pré-apprentis, • en matière d'individualisation des parcours (par rapport à d'autres CFA), • d'accompagnement individualisé. <p>La rigueur, la réactivité, le dynamisme et l'intérêt pour les objets de travail proposés, les chantiers en cours,</p>	<p><u>Un système qui :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • a prouvé son efficacité en termes de résultats aux examens et d'insertion, • témoigne de sa volonté de bien faire, • forme des jeunes ouverts, engagés, adaptables, réactifs.
Mots-clés	Réussite – Individualisation — Accompagnement	Reconnaissance – Réponse spécifique et globale - Construction de la personne – Ouverture - Réseau fort, peu lisible

Il ne s'agit pas de généraliser ces deux regards qui, assez logiquement, sont différents de par les parcours personnel et professionnel des acteurs interviewés, de par aussi le partenariat passé et actuel qui lie l'autorité académique représentée et l'institution des MFR au plan régional. Le point de vue sur la mission et l'action est globalement très positif. Les deux entretiens mettent en évidence les atouts, les spécificités et une reconnaissance des valeurs pédagogique et éducative. Le propos est en adéquation avec les ambitions et les objectifs du projet des MFR : la réussite, le développement de la personne, l'accompagnement individualisé, l'ouverture... Il apparaît cependant surévaluer sur le point de l'individualisation des parcours. Outre le fait que le projet national ne mentionne pas cette intention, les pratiques développées s'inscrivent davantage dans des démarches de personnalisation de parcours dans le cadre d'une conduite collective de groupes-classes.

A contrario, les deux acteurs ne retiennent pas ou peu de points faibles, de points de vigilance. Les deux entretiens montrent une méconnaissance des organisations et des modalités pédagogiques et éducatives de l'institution. L'un des deux, tout en donnant un des fondements (un système ouvert sur la vie), insiste sur le manque de lisibilité du système, sur sa méconnaissance des formateurs : comment sont-ils recrutés ? Pourquoi ont-ils choisi ce métier ? Sont-ils formés ? Comment ? Cette méconnaissance invite à relativiser le regard. L'image renvoyée est très positive mais les deux autorités rectORAles ont peu de repères sur les conceptions et les mises en œuvre pédagogiques, sur les fondements de l'alternance et sur les moyens mobilisés. L'image repose aussi sur une certaine notoriété « *un réseau très fort* » pour l'un et « *un a priori positif pour ce qui émane des MFR* » pour l'autre.

Enfin, ils identifient le métier de formateur, ses spécificités, ses différences par comparaison à un enseignant de lycée, comme un des moyens clés. L'un connaît le dispositif de professionnalisation et a eu l'occasion de travailler avec quelques formateurs dans le cadre de journées pédagogiques ; l'autre reconnaît qu'il a peu ou pas d'informations. Il pense cependant qu'ils sont différents et que comme les jeunes ils doivent s'engager et « *soit embrasser le système à 100 % soit le rejeter* ».

1.4. Le métier de moniteur

1.4.1. Pourquoi cette appellation?

Le mot « moniteur » a pour étymologie deux racines latines « *monitor* », celui qui conseille, et « *monere* » signifiant avertir⁹⁹. Pendant une longue période de l'histoire (de l'antiquité à la fin du dix-neuvième siècle), le terme tutorat est privilégié. Il désigne la personne qui, dans un accompagnement individuel, participe à l'éducation intellectuelle et spirituelle d'enfants de bonnes familles (C. BEDOURET, 2003, p. 116). Avant d'être retenu par le mouvement des MFR ou de définir d'autres métiers intégrant une fonction pédagogique (moniteur d'auto-école, moniteur de ski, d'équitation...) ou une fonction éducative (moniteur de centre de loisirs, de colonie de vacances...), le terme de monitorat émerge dans les institutions religieuses au dix-septième siècle et désigne un mode d'enseignement par des pairs. A la même époque, des écoles anglaises – les English grammar schools – développées par John BRINSLEY¹⁰⁰, invitent les élèves les plus avancés, qualifiés de moniteurs, à accompagner leurs pairs plus jeunes ou en difficulté dans leurs apprentissages. Comenius, dans un essai publié en 1657, estime qu'un seul maître peut enseigner à un nombre important d'élèves. Il suffit, pour cela de diviser la classe en sous-groupe de dix. Chaque sous-groupe est conduit par un moniteur, eux-mêmes coordonnés par un moniteur chef (C. BEROUDET, 2003, p. 117). Le monitorat est mis en place officiellement en France en 1815 par le mouvement de l'enseignement mutuel sous le patronage de la société de l'instruction élémentaire. Le procédé basé sur la réciprocité de l'enseignement entre les écoliers, nommé système monitorial, officialise une méthode expérimentée par d'autres écoles (l'école militaire de St-Cyr, les frères des écoles chrétiennes, les écoles paroissiales de Paris et des grandes villes de Province notamment) durant la deuxième moitié du dix-huitième siècle. Est considéré ici comme moniteur l'élève « le plus capable » servant de maître à celui qui l'est « le moins ».

Dans l'histoire des MFR, Jean CAMBON est considéré comme le premier moniteur. En poursuivant l'action pédagogique engagée par l'Abbé GRANEREAU, il devient un réel animateur d'une formation par alternance et assume la fonction de moniteur répondant à la définition suivante. Peut-être moniteur une personne qui possède une compétence dans les domaines technique et général et qui sait prendre en compte le vécu des jeunes tout en les aidant à cheminer dans leur quête de savoirs (D. CHARTIER, 1986, p. 86). Le terme de moniteur apparaît très vite mais il est difficile d'expliquer les raisons du choix de cette appellation. Durant les dix premières années

⁹⁹ In www.cnrtl.fr consulté le 05 juillet 2011.

¹⁰⁰ John BRINSLEY était un instituteur anglais connu pour ses œuvres éducatives et sans doute un des pionniers de l'Education nouvelle.

d'émergence de l'institution (1935-1945), l'appellation professeur côtoie assez souvent celle de moniteur. Cette désignation plus explicite et socialement reconnue correspond, par ailleurs, à un métier déjà assumé par les enseignants des écoles d'agriculture. Au lendemain de la deuxième guerre mondiale, le terme de moniteur se généralise sur le terrain comme dans les écrits.

L'Abbé GRANEREAU et Jean PEYRAT, l'un des trois agriculteurs fondateurs de la première MFR, faisaient partie d'une organisation dénommée le SCIR : Syndicat Central d'Initiative Rurale. Ce syndicat avait des sections locales et un siège central à Paris. Afin de savoir s'ils avaient le droit d'ouvrir une école, ils se rendirent à Paris à l'automne 1935 afin de présenter leur projet aux responsables nationaux. La proposition parut intéressante et les membres du SCIR les aidèrent à la mettre en forme afin qu'elle puisse être présentée au ministère de l'Agriculture. Le syndicat proposa d'établir une section d'apprentissage agricole en référence à la loi du 18 janvier 1929 relative à l'apprentissage agricole. Un texte comportant quinze articles en précise ses buts, son organisation ainsi que ses modalités pédagogiques (D. CHARTIER, 1986, p. 70). Le ministère de donna son accord d'ouverture. L'article six du projet de section d'apprentissage précise que la gestion de chaque centre serait assurée un éducateur et un « *moniteur d'études agricoles* ». La même personne pouvait remplir ces deux fonctions. Le terme de moniteur est donc bien apparu dès le début de la première expérience de Sérignac. Cette appellation est probablement empruntée au système des cours par correspondance qui mobilisaient souvent des personnes dans différents domaines de compétences pour aider et accompagner les jeunes inscrits dans la réalisation des travaux demandés dans le cadre de regroupements mensuels ou bimensuels. Les écrits de l'Abbé GRANEREAU (2007, p. 50) exposant la mise en œuvre de l'initiative de 1935 tendent à le confirmer. L'abbé explique qu'il devient, sous la responsabilité de l'école d'agriculture de Purpan à Toulouse, moniteur en charge de la partie théorique de l'enseignement professionnel des études agricoles par correspondance (EAC).

1.4.2. Sa définition conventionnelle

La convention collective des MFR a fait l'objet d'une importante mise à plat dans les années 2000 avant de déboucher sur un nouveau texte signé en 2007. Parmi, les changements importants figurent l'introduction de nouveaux métiers - les cuisiniers ou aides cuisiniers, les surveillants de nuit, les animateurs surveillants d'internat -, les grilles salariales des moniteurs ou encore les principes et les modalités de la formation professionnelle en référence à la loi de mai 2004 instaurant la formation professionnelle tout au long de la vie. La mission d'un moniteur est à la fois personnelle et collective.

1.4.2.1. Une mission personnelle

Le moniteur exerce un métier¹⁰¹ spécifique aux maisons familiales rurales, devant lui permettre d'atteindre les principaux objectifs du mouvement tels que la prise en compte des différents partenaires de la formation, l'accompagnement des personnes, l'unité de la démarche éducative et la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance. Membre d'une équipe et sous la responsabilité du directeur, Il exerce une fonction dite globale ne se limitant pas à des tâches parcellaires ni à une fonction stricte d'enseignant. Elle couvre trois missions¹⁰² :

1. La formation : il convient de prévoir, organiser, réaliser et évaluer les plans de formation des différents cycles en équipe. De plus, le moniteur assure des activités d'enseignement dans plusieurs disciplines¹⁰³ (conception et conduite de cours, exercices, évaluations...). Il met en œuvre des activités spécifiques à une pédagogie de l'alternance... Le moniteur peut aussi assurer une activité complémentaire à la formation spécifique à l'établissement (gestion du centre de documentation, du laboratoire de sciences physiques, des plateaux techniques....).

2. L'animation : il est animateur de groupes de formation et animateur d'un réseau de partenaires. Il accompagne les personnes en formation en dehors des heures d'activités pédagogiques selon des modalités définies par le directeur. Il assure également le lien entre les différents partenaires.

3. L'éducation : le moniteur est considéré comme un référent par ses attitudes, son sens des responsabilités et par l'aide personnalisée qu'il peut apporter au public en formation. Il accompagne chacun vers la réussite scolaire, professionnelle et sociale. En outre, Il met en œuvre des activités complémentaires à la formation (semaines spécialisées, voyages d'études, séjours linguistiques, ouverture culturelle...). Dans la pratique, la deuxième mission oriente et conditionne les deux autres. Dans le métier de moniteur, comme dans tous les métiers de la formation et plus largement de gestions des relations humaines, l'animation constitue une activité centrale (D. FAULX, 2008, p. 95).

¹⁰¹ Le terme provient des termes latins « *ministerium* » et « *mysterium* » signifiant serviteur (*minister*) de Dieu, qui renouvelle le mystère (*mysterium*) du Christ (in www.cntrl.fr consulté le 31 juillet 2012). Il est ici pris dans une acception générale « on appelle métier l'ensemble de toutes les activités concourant à un but commun et regroupés selon les caractéristiques communes qu'elles présentent » (C. FLÜCK & C. LE BRUN, 1992, p. 18). Tout métier comporte une somme de connaissances, de savoir-faire spécifiques et de savoir être professionnels qui se maîtrisent progressivement de sorte qu'un acteur peut être au regard d'un métier débutant, professionnel, expert... De plus, le nom d'un métier porte et exprime la culture de l'entreprise, du secteur professionnel. Un métier est à considérer comme une construction humaine évoluant selon l'histoire des arts, des sciences et des techniques avec un système « *d'interrelations entre l'œuvre, l'action humaine et le travail social* » (F. DANVERS, 2003, p. 387).

¹⁰² In convention collective des MFR, 2007, p. 19.

¹⁰³ Il s'agit d'un choix institutionnel visant à éviter une spécialisation des moniteurs et à limiter le nombre de moniteurs intervenant auprès d'un groupe classe donné. Il est plus difficile à mettre en œuvre pour les formations relevant du ministère de l'Education Nationale car ce dernier tend à limiter les autorisations d'enseigner à une discipline ou à un champ disciplinaire (mathématiques et sciences physiques par exemple). Cette approche est développée dans une moindre mesure par d'autres familles de l'enseignement agricole. Ainsi, un tiers des professeurs de lycées professionnels agricoles enseignent deux disciplines et douze pour cent d'entre d'eux trois ou quatre (J-F. MARCEL & al., 2013, p. 24).

1.4.2.2. Une mission collective

Comme le souligne fortement la mission personnelle, le métier de moniteur s'exerce en équipe. En effet, chacune des trois missions sert un projet d'éducation et pédagogique pensé et élaboré par un collectif. Chacune d'elles se traduit par des tâches et des activités très rarement réalisées par un seul acteur. De plus, la mission et la responsabilité éducatives sont partagées par tous les salariés quels que soient leurs métiers.

Tout en définissant et en caractérisant le métier, la convention collective précise les intentions. Elle rappelle au salarié les orientations du mouvement comme la responsabilité des parents, la volonté d'agir sur un territoire, ou encore l'approche éducative globale¹⁰⁴. Elle lui rappelle également sa contribution à la mise en œuvre du projet et lui propose quelques postures professionnelles : « être un référent par ses attitudes, son sens des responsabilités et par l'aide personnalisée... accompagner chacun vers la réussite scolaire, professionnelle et sociale en étant attentif aux difficultés des uns et des autres, mettre en œuvre des activités complémentaires à la formation (semaines spécialisées, voyages d'études, ouverture culturelle... qui favorisent la prise de responsabilité et l'engagement des personnes en formation »¹⁰⁵. En revanche, le texte privilégiant une entrée par les tâches et les activités, n'expose pas les compétences attendues ou à développer pour exercer le métier de moniteur. Il précise cependant que les MFR sont soucieuses de « permettre à chaque salarié d'assumer pleinement ses fonctions, de l'accompagner au mieux des possibilités dans son parcours professionnel ».

1.4.3. Le métier « vu » par les services de Pôle Emploi : la fiche ROME

Il existe depuis plusieurs années une fiche ROME¹⁰⁶ référençant le métier de moniteur. Après l'avoir défini et précisé ses conditions d'exercice ainsi que la formation requise pour y accéder, la fiche décline huit compétences techniques de base :

- définir un contenu pédagogique,
- transmettre des savoirs et des savoir-faire inscrits dans une progression pédagogique au moyen de techniques éducatives appropriées,
- manipuler et mettre en œuvre les outils, matériels et équipements dans le cadre d'applications pédagogiques,

¹⁰⁴ in convention collective des MFR, 2007, p. 6.

¹⁰⁵ in convention collective des MFR, 2007, p.19.

¹⁰⁶ in répertoire opérationnel des métiers et des emplois : la fiche porte le code 22211, in site internet www.pole-emploi.fr/ consulté Le 24 juillet 2011.

- participer à l'élaboration des programmes de formation et aux orientations dans le cadre de la politique d'action définie par l'établissement,
- diffuser de l'information auprès des publics,
- entretenir des relations professionnelles avec l'environnement institutionnel et professionnel (représentation, participation à des congrès, colloques),
- évaluer les parcours individuels et en assurer le suivi,
- établir les bilans et rapports de stages.

A cela se rajoutent trois compétences associées :

- connaître l'environnement socio-économique de l'entreprise et son fonctionnement, les pratiques professionnelles du marché et leurs évolutions,
- parler une ou plusieurs langues étrangères,
- utiliser des équipements informatiques (EAO, multimédias, systèmes experts...).

L'inventaire est complété par quelques capacités liées à l'emploi. L'emploi/le métier requiert d'être capable de :

- s'adapter en permanence à des publics divers,
- communiquer et faire passer un message,
- percevoir les besoins et réactions individuelles,
- réguler les phénomènes de groupe,
- s'approprier des nouveaux contenus et de nouvelles techniques.

Sans discuter la formulation des capacités et des compétences proposées, la mise en relation avec les spécificités du métier fournies par la fiche peut contribuer à un repérage de situations professionnelles dans lesquelles les compétences vont se construire, se renforcer et se manifester quotidiennement. Par ailleurs, la fiche invite à un premier niveau combinatoire entre les capacités, les compétences spécifiques et d'autres appelées ici associées. Le prolonger permettrait le repérage et la formulation des compétences transversales (B. REY, 1996, p. 46) et des compétences clés nécessaires à l'exercice du métier.

1.4.4. Deux autres supports institutionnels

Les MFR proposent, à destination des futurs ou des nouveaux moniteurs une brochure de présentation du métier « *moniteur-monitrice en Maison Familiale Rurale* »¹⁰⁷. Le document présente le métier dans son contexte institutionnel avant d'en lister les missions en privilégiant comme dans la convention collective les activités. Une dernière partie expose les conditions de

¹⁰⁷ In Moniteur-monitrice en Maison Familiale Rurale, 2007, Maurecourt, UNMFREO.

l'emploi (formation pédagogique, salaires, temps de travail...) ainsi que les conditions d'accès sous deux rubriques. Tout d'abord, sont listées les qualités personnelles : la maturité, le goût des relations humaines, l'innovation... que l'on peut classer pour certaines comme des capacités, puis des compétences professionnelles. La lecture de ce passage amène rapidement à constater que les termes choisis ne correspondent pas à l'inventaire établi. Par exemple, posséder une connaissance du secteur professionnel, être titulaire des titres et diplômes requis pour enseigner sont considérées comme deux compétences. De même, la capacité à innover figure dans la liste des qualités personnelles.

La documentation relative au dispositif de formation pédagogique des nouveaux moniteurs, rénové il y a dix ans, ne décline pas davantage les compétences visées. La plaquette de présentation¹⁰⁸ retient la notion d'aptitude. Trois principales doivent être développées pour exercer le métier : comprendre et mettre en œuvre les démarches pédagogiques inhérentes à la formation par alternance, appréhender le métier en articulant les espaces et les lieux et élargir son champ d'action à l'ensemble des acteurs. Le plan de formation annonce des objectifs généraux et opérationnels ; il fait référence aux activités professionnelles pour chacune des thématiques des différentes sessions (par exemple l'animation d'un temps d'élaboration d'un plan d'étude et d'un temps de mise en commun, l'appréciation des études personnelles des alternants, la réalisation et l'exploitation de visites de stage... pour une session portant sur les outils et les démarches d'apprentissage de l'alternance).

1.4.5. Un métier et une profession

Comme P. PERRENOUD (1999, p. 131), je trouve pertinent de considérer la notion de profession comme un sous-groupe de la notion générique de métier. Ainsi, toute profession est un métier, mais l'inverse ne se vérifie pas forcément. En se référant aux caractéristiques d'une profession proposée par M. LEMOSSE¹⁰⁹ (1989, p. 57), il est aisé de constater que le métier de moniteur les possède. Il me semble cependant opportun de les préciser et/ou de les nuancer afin qu'elles s'appliquent au domaine de la formation. Ainsi, le métier de moniteur et plus globalement d'enseignant est une profession dont l'exercice implique :

¹⁰⁸ In Formation pédagogique des moniteurs 2009-2010, CNP des MFR.

¹⁰⁹ Selon lui, une profession comporte six caractéristiques : « l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ; c'est une activité savante et non de nature routinière, mécanique ou répétitive. Elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt théorique et spéculative ; sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ; le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion interne ; il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société ».

- une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce et la responsabilité collective de l'équipe éducative responsable du dispositif de formation,
- une activité « savante » dont la réalisation de certaines tâches peut avoir une apparence routinière ou répétitive,
- une activité pratique, de bricolage¹¹⁰ combinant cependant des activités productives et des activités constructives (P. RABARDEL, 1995),
- l'apprentissage de techniques et de savoirs par une formation initiale et nécessairement continue,
- une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service majeur est rendu aux usagers du dispositif et voie de conséquence à la société.

Enfin, le groupe qui exerce cette activité est régi par une institution.

Au terme de ce premier volet du contexte de la recherche, nous retenons que les protagonistes et les acteurs associés aux premières années de développement des MFR ont inventé, dans le cadre d'une pédagogie de l'alternance, une nouvelle méthode pédagogique (G. AVANZINI, 1991, p. 93). Assez rapidement, la méthode se développe au sein d'une institution. Tout en la mettant en œuvre, elle en fait l'objet de travaux de recherche visant à la définir, à la caractériser et à la doter d'une assise théorique. Elle se révèle progressivement fructueuse et devient une méthode plus stabilisée avant d'être reconnue par le législateur. Comme toute méthode pédagogique, elle comprend trois composantes principales (ibid., pp. 94-95). Elle est tout d'abord orientée vers une fin principale soit le développement des personnes et le développement des territoires dans lesquels elles évoluent. De plus, elle propose une didactique spécifique qui, par la conception et la conduite de thèmes, cherche à développer une alternance interactive à visée intégrative. Enfin, la méthode appréhende le sujet en formation dans sa globalité. Les moniteurs et les acteurs associés se doivent de prendre en compte ses dimensions biologiques (âge, maturité...), psychologique (l'adolescent ou l'adulte, leur projet...), sociologique (le statut scolaire ou salarié, l'origine sociale, le parcours scolaire...) et ethnologique. Si pendant plusieurs décennies, le public accueilli partageait une culture agricole et rurale, aujourd'hui les personnes en formation et les acteurs associés sont porteurs d'une pluralité de cultures. Cela nécessite, comme le souligne G.

¹¹⁰ Notamment au sens que C. LEVI-STRAUSS (2010, pp. 31-35) donne à ce terme. Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées sans subordonner à chacune d'elles l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure de son projet : « *la règle de son jeu est toujours s'arranger avec les « moyens du bord* ». S'installe ainsi une perpétuelle reconstruction à l'aide des mêmes matériaux où d'anciennes fins sont appelées à jouer le rôle de nouveaux moyens. Ainsi, la poésie du bricolage provient du fait qu'il ne se borne pas accomplir ou à exécuter : « *il « parle » avec les choses et au moyen des choses ; racontant par leur choix qu'il opère entre des possibles limités, le caractère et la vie de son auteur* ».

AVANZINI (ibid., p. 95), d'accompagner la rencontre des différentes cultures et des savoirs, et si nécessaire, de gérer les problèmes potentiels.

2. LA FORMATION PEDAGOGIQUE : UN DISPOSITIF DE PROFESSIONNALISATION DES MONITEURS.

Dans l'histoire de l'éducation, l'idée de formation pédagogique des enseignants est une initiative récente. Au début du dix-neuvième siècle, les enseignants de l'école primaire publique bénéficient d'un parcours de professionnalisation. Cette expérience concrétise une idée lancée à la fin du dix-septième siècle¹¹¹ (P. MARC, 1975, p. 321). Au fil du siècle, le dispositif s'institutionnalise. En 1808, un décret prévoit la mise en place des écoles normales pour la formation des maîtres des écoles primaires. La loi Guizot instaure une école normale par département. Enfin en 1879, la Loi Ferry crée des écoles normales pour les garçons et des écoles normales pour les filles ainsi qu'un centre de formation des futurs professeurs d'écoles normales.

Un siècle plus tard, l'institution des MFR initie une nouvelle forme d'alternance tout en repérant très vite la nécessité de former ses enseignants.

2.1. Son histoire¹¹²

Peu de temps après sa naissance, le mouvement des MFR pense, outille et formalise sa pédagogie. L'Abbé GRANEREAU (2007, p. 143) évoque et envisage dès 1938 la création, sur le site de Lauzun, d'une section de préparation des futurs professeurs. En 1946, le tout nouveau directeur de l'Union Nationale, propose à un jeune ingénieur agronome, André DUFFAURE, un poste de professeur à l'école de cadres de Pierrelatte¹¹³ dans la Drôme. Ce dernier anime les sessions de formation technique et des regroupements de moniteurs et de directeurs durant l'été. Cette fonction l'amène à saisir et à étudier les pratiques pédagogiques qui, petit à petit, s'instaurent et *« comprend vite qu'il faut conceptualiser l'approche pédagogique empirique des Maisons Familiales et propose d'inverser le programme traditionnel et de commencer la formation par ce qui intéresse d'abord les jeunes : la conduite des productions agricoles. Les contenus plus abstraits*

¹¹¹ Il semble que l'idée ait été proposée pour la première fois au 17^e siècle par un maître d'école J.MESLIER. La proposition n'a pas eu de suite à une époque où l'enseignement est essentiellement de type confessionnel. A la fin du 17^e siècle deux prêtres reprennent l'idée et développent des établissements de formation des maîtres : C. DEMIA à Lyon et J-B de La SALLE à Lyon et à Paris (P. MARC, 1975, p. 321).

¹¹² Ce rapide historique s'inspire essentiellement des écrits de C. MASSIP (2004, pp. 57-63) et de l'incontournable livre de D. CHARTIER (1986).

¹¹³ Situé dans la Drôme, ce centre a été le lieu des premières recherches pédagogiques de l'Institution des MFR.

comme la biologie, l'agronomie, la climatologie seront étudiés par la suite » (P. GUES, 2007a, p. 10). Une démarche nouvelle et singulière d'apprentissage par alternance était ainsi ébauchée. André DUFFAURE, devenu directeur de l'UNMFREO, poursuit la théorisation du concept en insistant sur trois aspects fondamentaux : la nécessaire relation pédagogique entre le vécu dans l'entreprise (ou la famille) et la formation à l'école, la mise en situation réelle avec des adultes ainsi que la nécessité d'associer la formation technique et la formation générale.

Dans le même temps, l'institution juge nécessaire de proposer aux moniteurs un parcours de formation pédagogique initiale permettant à chaque membre des équipes pédagogiques d'acquérir les savoirs pédagogiques généraux et de s'approprier les méthodes d'enseignement spécifiques de l'alternance. Dispositif de formation pour l'alternance et par alternance, il a connu plusieurs évolutions comme il a fait l'objet d'études cherchant à apprécier sa portée et son efficacité.

2.2. Les premières initiatives

Jusqu'en 1948, le personnel des MFR bénéficie d'une formation technique et générale. La pédagogie de l'institution est en cours d'élaboration et, de surcroît, la loi n'exige pas de qualification particulière pour les enseignants d'établissements présentant des élèves à des examens ou à des concours. De 1948 à 1953, le centre des cadres de MFR s'installe à Pontcharra sur Turdine dans le Rhône. A la même période, l'Association Nationale pour la Formation des Moniteurs Agricoles (ANFMA) est créée grâce à un accord conclu avec le ministère du Travail. Ce dernier accepte d'apporter une contribution financière à la démarche de formation des formateurs. Ainsi, les futurs moniteurs se voient proposer une formation spécifique composée de deux parties distinctes : une formation technique, puis une formation pédagogique d'environ un mois à laquelle se rajoute un séjour en Maison Familiale. Les moniteurs en fonction sont accueillis à Pontcharra sur Turdine pendant la période estivale pour des sessions de perfectionnement visant notamment à outiller et à formaliser la pédagogie de l'alternance. Durant les années cinquante, la formation technique des moniteurs¹¹⁴ est maintenue afin qu'ils possèdent une qualification minimale pour pouvoir exercer leur métier. A des fins de différenciation, la formation pédagogique se réalise dans un centre de formation. Elle dure cinq semaines et s'accomplit après une année d'expérience en MFR.

¹¹⁴ Elle est proposée dans trois centres : deux pour les moniteurs (Rosny sur Seine et Crépy en Valois - Oise) et un pour les monitrices (Clairoix - Oise).

2.2.1. La naissance d'un centre pédagogique à Chaingy (Loiret)

En 1958, la Maison Familiale de Chaingy devient chaque été, en accord avec l'Union Nationale, un centre pédagogique. Cette même année, le parcours de formation pédagogique évolue et devient plus significativement un dispositif de formation par alternance. En effet, les moniteurs réalisent une session d'initiation pédagogique d'une semaine. Ils poursuivent leur professionnalisation par une seconde session de quatre semaines après avoir réalisé une première année de pratique professionnelle.

Quatre ans plus tard, l'application de l'alternance s'intensifie avec la mise en place de sessions dites « reprises » se déroulant pendant le temps de travail et permettant de relier actions de formation et pratiques professionnelles. En 1963, l'Union Nationale décide la construction de locaux devant accueillir sur le site de Chaingy le Centre National Pédagogique masculin alors qu'une structure analogue pour les monitrices s'installe à Chalo-St-Mars (91) en 1965. Cette organisation ne durera que peu de temps. En 1971, le centre de Chaingy devient le seul lieu national de formation des personnels. C'est le début de la mixité qui s'installe progressivement dans les équipes et petit à petit dans les groupes de jeunes. La même année sont mises en place les délégations pédagogiques régionales permettant ainsi d'envisager l'accompagnement et l'évaluation sur site des moniteurs en formation.

2.2.2. Vers un titre homologué et une régionalisation de la première année

Durant les années soixante-dix, le parcours se structure et se rallonge ; il se déploie sur deux années scolaires. D'un examen pédagogique constitué essentiellement de simulations, on passe à un certificat de Moniteur de Formation Rurale délivré à partir d'un ensemble d'évaluations pratiques. En 1973, le financement de la formation pédagogique est assuré en partie par le ministère de l'Agriculture. Ce changement nécessite une demande d'homologation du titre. Après une instruction du ministère de l'Agriculture, la commission nationale des titres et diplômes de l'enseignement technologique agrée le titre en 1975. Au début des années 1980, la formation est réorganisée. Une période d'essai de six mois est instaurée qui, si le moniteur le souhaite et s'il répond favorablement aux critères des évaluations de terrain, débouche sur la signature d'une convention de formation. De plus, la première année est régionalisée et conduite sous la responsabilité des délégations pédagogiques. Enfin, chaque moniteur est invité en fin de première année à choisir et déterminer un projet d'activité pédagogique support d'une étude personnelle, d'une pratique professionnelle et d'un rapport d'activité. Cette initiative introduit dans le parcours de professionnalisation un travail réflexif contextualisé visant la production de savoirs et le développement de compétences. La démarche répond à une des exigences de la certi-

fication définie par la tutelle du Ministère de l'Agriculture. Depuis, le titre a été délivré à plus de 7 500 personnes.

Aujourd'hui, le parcours privilégie la professionnalisation plus que la certification. C'est une des raisons qu'avance l'institution pour justifier le choix d'abandonner l'homologation du titre. Cependant, l'obtention de la qualification pédagogique reste une obligation conventionnelle¹¹⁵ pour l'ensemble des moniteurs et contractuelle pour ceux travaillant au sein d'une MFR proposant des formations relevant du ministère de l'Agriculture.

2.3. Sa structure actuelle

2.3.1. Deux phases

Depuis septembre 2005, date de la mise en place de la dernière rénovation, le dispositif de formation pédagogique s'étale sur environ deux années scolaires¹¹⁶. La première phase intitulée, « *formation en vue de la qualification préparatoire à l'entrée en Formation Pédagogique* », doit permettre au moniteur, au cours d'une année scolaire, de construire et de mettre en œuvre les bases du métier. Centrée sur le principe d'un développement des compétences par alternance, elle réunit les conditions suivantes :

- l'exercice au moins à mi-temps du métier de moniteur dans un établissement de l'institution,
- la réalisation d'un entretien diagnostic (prévu en octobre) pour apprécier le contexte de travail proposé, les expériences et les compétences acquises avant l'entrée dans l'institution et recenser les ressources et les compétences disponibles au sein de l'établissement (où un collègue membre de l'équipe pédagogique accepte la mission de tuteur¹¹⁷). L'entretien aboutit à la détermination d'un parcours individualisé comportant huit mises en situation professionnelle¹¹⁸ à réaliser au cours de l'année scolaire et un stage d'une semaine à effectuer en priorité dans une entreprise de l'un des secteurs professionnels de la MFR,

¹¹⁵ La qualification pédagogique délivrée par l'Association Nationale pour la Formation et la Recherche pour l'Alternance (ANFRA) est une formation en cours d'emploi exigée des moniteurs bénéficiaires de la présente convention. Elle doit être acquise au plus tard dans les trois ans suivant l'embauche comme le précise l'annexe 2 de la convention collective des MFR signée le 24 janvier 2007.

¹¹⁶ Cf. l'annexe 1 p. 415 une présentation schématique du dispositif.

¹¹⁷ Cette personne, titulaire de la qualification pédagogique, exerce le métier de moniteur au sein de l'équipe. Sa mission, délimitée par la durée de la formation pédagogique, la positionne comme un tuteur opérationnel. Elle consiste à accompagner le moniteur en formation dans l'organisation, la conception et la conduite de ses activités professionnelles. Elle l'amène également à échanger, à analyser et à évaluer dans une optique formative certaines de ses activités. En Rhône-Alpes, les tuteurs bénéficient d'une journée d'informations et d'échanges visant à les aider dans leur mission.

¹¹⁸ Cf. l'annexe 2 p. 416 présentant les visées et les modalités de cette composante du parcours.

- la réalisation de quatre sessions de formation en groupe constitué sur le plan régional ou interrégional portant sur des thématiques du métier (apprendre et enseigner en alternance, démarches et outils – d'apprentissage - de l'alternance...) soit cent trente-trois heures de formation,
- l'écriture et la validation d'un recueil d'expériences.

La seconde phase, intitulée formation en vue de l'obtention du « *Certificat de moniteur de formations alternées* » s'étale sur une année. L'objectif est d'appréhender le métier en articulant les différents temps et lieux, d'élargir le champ d'action à l'ensemble des acteurs mobilisés par la formation par alternance. Sa réalisation est soumise à la validation de la première phase et à l'accord du moniteur, de l'établissement (le président de l'association et le directeur) et de l'Institution (le délégué pédagogique régional représentant le CNP des MFR). Elle comprend :

- quatre sessions de formation se déroulant au CNP à Chaingy,
- la conception et la conduite d'un projet d'activité pédagogique aboutissant à la production d'un rapport d'activité. Pièce maîtresse de la qualification, il permet au moniteur de témoigner de ses compétences à mettre en œuvre et à analyser des démarches d'alternance.

Des évaluations de terrain étalées dans le temps ajoutées à une réflexion pédagogique personnelle « sur table » et à une soutenance du rapport d'activités constituent les supports de la qualification pédagogique.

2.3.2. La première année en Rhône-Alpes

Depuis plus de trente ans, le parcours de première année est interrégional. Il regroupe des moniteurs provenant de quatre régions administratives (Provence Alpes Côte d'Azur, Languedoc Roussillon, Auvergne et Rhône-Alpes). De par sa position géographique et compte tenu du nombre de personnes à former, la région Rhône-Alpes a toujours assuré l'accueil et la coordination des sessions. Chaque année, le parcours regroupe de soixante à quatre-vingts moniteurs. Un tel effectif oblige à dédoubler chaque session mais permet de constituer des groupes d'une vingtaine de personnes à partir de deux critères : le niveau de formation et le secteur professionnel dans lesquels chaque moniteur intervient le plus. Ce choix, que l'on retrouve en partie pour la composition des groupes de deuxième année, constitue, de mon point de vue une prise en compte pertinente du contexte des MFR.

L'animation de chaque groupe est confiée à un binôme composé d'un adjoint technique membre d'une fédération départementale ou régionale et d'un moniteur expérimenté chargé de mission par la délégation pédagogique régionale. J'ai souhaité maintenir et renforcer cette organisation

mise en place il y a plus de vingt ans. Pendant neuf ans, j'ai assumé la mission de délégué Pédagogique tout en étant moniteur. Depuis, je considère comme essentiel que les moniteurs bénéficient d'un parcours pensé et mis en œuvre en partie par des praticiens¹¹⁹ en prise directe avec le quotidien pédagogique et éducatif. Ainsi, le groupe d'animateurs constitue une équipe régionale de six ou sept personnes dont j'assume l'animation. Ils interviennent dans le dispositif de formation pédagogique et, pour certains, dans des actions de formation continue des personnels.

Terminons cette présentation en mentionnant les principaux axes de travail définis chaque année en termes d'objectifs pédagogiques spécifiques et par conséquent d'activités souhaitées au service des intentions et des contenus du plan de formation élaboré par l'équipe nationale (les formateurs du CNP et les délégués pédagogiques). Le choix d'activités, à proposer aux moniteurs et à réaliser par les animateurs, aide à recenser les principales ressources nécessaires au développement des compétences du métier tout en s'assurant de leur contribution à l'appréhension et à la compréhension du système pédagogique.

En première année	Activités souhaitées	Lien avec les composantes du système-alternance ¹²⁰
Chaque session doit...	proposer des temps d'échanges, de confrontation de pratiques et de réflexion	Composante 2 : « <i>L'expérience de chaque alternant et du groupe qui nourrit les processus d'apprentissage et d'éducation</i> » Composante 5 : « <i>Des outils et des démarches spécifiques permettant de questionner son vécu et son contexte socioprofessionnel avant de le confronter avec celui des autres membres du groupe</i> »
	inclure des situations de productions collectives et individuelles en les intégrant dans des démarches d'apprentissage.	Composante 1 : « <i>des personnes en formation à considérer comme des acteurs socioprofessionnels alternants</i> » Composante 2 : « <i>L'expérience de chaque alternant et du groupe qui nourrit les processus d'apprentissage et d'éducation</i> » Composante 5 : « <i>Des outils et des démarches spécifiques permettant de questionner son vécu et son contexte socioprofessionnel avant de le confronter avec celui des autres membres du groupe</i> »
	montrer des exemples ou faire témoigner ou aller à la rencontre de praticiens	Composante 4 : « <i>Un réseau de partenaires considérés comme des co-formateurs accompagne la personne en formation</i> »
	mettre les formateurs en situation de faire de façon à renforcer l'idée que les sessions sont un terrain d'expérimentation pédagogique.	Composante 1 : « <i>des personnes en formation à considérer comme des acteurs socioprofessionnels alternants</i> » Composante 2 : « <i>L'expérience de chaque alternant et du groupe qui nourrit les processus d'apprentissage et d'éducation</i> »

¹¹⁹ Mis à disposition par leur établissement, ils sont bien évidemment titulaires de la qualification pédagogique. Ils possèdent une expérience institutionnelle d'au moins cinq ans et ont généralement réalisé un parcours universitaire en sciences de l'Éducation. Leur mission est à durée déterminée (au maximum six ans).

¹²⁰ Proposé par J.C. GIMONET (2008, p. 152).

En première année	Activités souhaitées	Lien avec les composantes du système-alternance ¹²⁰
L'équipe d'animation cherche à...	varier les techniques d'animation	
	mieux articuler mises en situations professionnelles et contenu de sessions	Composante 2 : « L'expérience de chaque alternant et du groupe qui nourrit les processus d'apprentissage et d'éducation » Composante 5 : « Des outils et des démarches spécifiques permettent de relier les espaces et les temps »
	mieux accompagner la formalisation des mises en situations professionnelles	Composante 5 : « Des outils et des démarches pour accompagner les projets personnels »
	relier les sessions entre elles	Composante 5 : « Des outils et des démarches spécifiques permettent de relier les espaces et les temps »

Tableau 4 - Objectifs spécifiques du parcours de première année et lien avec le système-alternance

En fin d'année, chaque animateur est invité à apprécier la prise en compte et la gestion de ces axes de travail et plus globalement à porter un jugement sur l'activité de l'équipe, sur la conception et la conduite du parcours à l'aide d'une grille d'évaluation. S'ensuit une confrontation en équipe permettant d'ajuster et/ou reconsidérer les stratégies pour la nouvelle promotion.

2.4. Une triple analyse

La présentation du dispositif de formation pédagogique est réinvestie dans une triple analyse. La première propose une approche fonctionnelle identifiant les principaux processus en jeu. La deuxième se veut dispositive en cherchant à savoir en quoi et comment la disposition, que représente le parcours de formation pédagogique, rencontre les dispositions des usagers : leurs intentions, leurs projets, leurs capacités, leurs pratiques... La dernière propose une lecture ingénierique du macro – l'ingénierie sociale - au micro niveau – l'ingénierie pédagogique.

2.4.1. Approche fonctionnelle

2.4.1.1. Un ensemble de moyens mis à disposition

La professionnalisation des moniteurs relève d'un dispositif de formation professionnalisé. Il comprend un ensemble de moyens : la pratique professionnelle, des sessions régionales et nationales, un accompagnement pluriel, des outils et des démarches d'évaluation, un stage en milieu professionnel, des mises en situation, une démarche de projet et de production de savoirs... soit un ensemble conçu, organisé et agencé intentionnellement pour atteindre des objectifs, tendre vers un but. Ainsi, le dispositif de formation par alternance et pour l'alternance vise à

développer les aptitudes requises pour l'exercice d'une fonction de moniteur dans un système de formation, c'est-à-dire :

- comprendre et mettre en œuvre les démarches pédagogiques inhérentes à la formation par alternance,
- appréhender le métier en articulant les différents lieux et espaces,
- élargir son champ d'action à l'ensemble des acteurs mobilisés par la formation par alternance¹²¹.

Cette formulation énonce une intention générale. De notre point de vue, les concepteurs identifient et sélectionnent trois capacités principales correspondant à des potentialités d'actions décontextualisées et disponibles pour agir (R. WITTORSKI, 1998, p. 62). Les moyens retenus sont, pour l'essentiel, les composantes d'une formation alternée. La suite permet de les caractériser.

2.4.1.2. Un projet/problème implicite

Le dispositif est porteur d'un projet pensé pour autrui et susceptible d'apporter une réponse à un problème plus ou moins implicite. La conception est, en très grande partie, réalisée en l'absence de l'utilisateur, qui doit réussir en action et comprendre en pensée mais qui peut aussi ne pas comprendre et/ou ne pas adhérer aux intentions et/ou encore les ressentir contre lui car il n'arrive pas à construire du sens sur une offre problématisée par d'autres. Il peut également réussir à comprendre et constater, apprécier la difficulté, la réticence voire la résistance d'une mise en application dans un contexte donné. Cela amène à considérer le projet institutionnel de formation des moniteurs comme une réponse à un problème récurrent. En effet, comment former et accompagner des moniteurs, qui à l'embauche¹²², ne possèdent pas, pour une forte majorité d'entre eux, de qualification pédagogique en général et à la pédagogie de l'alternance en particulier ? Comment apprendre un métier et développer des compétences tout en le pratiquant depuis quelques semaines et parfois depuis quelques années ? Comment en faire un système fonctionnel, stable, cohérent et « viable » (J. CLENET, 2005, p. 35 et 95) au regard d'une intention inévitablement très générale « *comprendre et mettre en œuvre les démarches pédagogiques inhérentes à la formation par alternance* » alors que le terrain fait émerger de la diversité, de la variété voire des écarts au regard d'un référentiel métier et/ou d'une théorie de l'apprentissage : l'alternance à visée intégrative ?

¹²¹ Cf. « *Formation Pédagogique des moniteurs 2010-2011* », document ANFRA – UNMFREO.

¹²² En 2014, sur 125 moniteurs en deuxième année de formation pédagogique, 65% n'ont pas d'expérience de parcours de formation par alternance. Depuis une dizaine d'années, cette proportion oscille entre 60 et 72 % (source CNP des MFR).

2.4.1.3. L'action, moteur du développement des compétences

La modélisation de R. WITTORSKI (1998, pp. 62-63) s'avère particulièrement pertinente pour identifier les fonctions de l'action des usagers dans le dispositif. En effet, les cinq voies de développement des compétences retenues par cet auteur sont présentes et empruntées par les moniteurs.

Tout d'abord, le parcours étant professionnalisé, le moniteur se retrouve dès l'embauche et en amont de la première action de formation en situation de pratique professionnelle. Il doit faire quelque chose qu'il ne sait pas faire, sauf s'il a déjà un vécu dans ce domaine antérieur à son entrée dans l'institution, en concevant et en mettant en œuvre des situations pédagogiques. Cette contrainte d'action perdure dans le temps et postule que l'activité professionnelle a une valeur formatrice amenant le moniteur à agir pour réussir ses premières expériences par tâtonnements, par essais et erreurs. Une telle démarche structure et développe des compétences à la fois nouvelles et centrales pour l'exercice du métier.

La réalisation des premières sessions enclenche l'accès à trois autres voies. La pratique et les gains qui s'en dégagent sont questionnés, mis en réflexion et articulés avec des savoirs plus théoriques. Le moniteur devient un alternant tout en continuant à piloter ou à co-piloter des dispositifs alternés. Il fait, tout en se regardant faire, en articulant action et réflexion. Cette analyse de la pratique permet d'explorer une quatrième voie de développement des compétences. Le sujet est invité, dans une démarche individuelle et/ou collective, à identifier et à mettre en mots des compétences tacites (c'est-à-dire qui ne s'expriment que dans la réalisation d'une tâche) et à en faire des savoirs d'action. En outre, le contenu des sessions ainsi que les productions attendues (le recueil d'expériences, le rapport d'activité pédagogique) incitent le moniteur à envisager d'autres façons de faire en réponse à un problème ou pour être davantage en adéquation avec la tâche attendue. Il est nécessaire dans cette dernière voie de réfléchir sur un agir à venir.

Les différentes pistes de développement des compétences fournissent un ensemble de savoirs produits par la pratique et par la formation que le sujet intègre petit à petit. Ces savoirs et ces connaissances deviennent des ressources au service de capacités nouvelles pour agir dans des situations proches, différentes ou nouvelles. Ainsi, le dispositif de professionnalisation cherche à combiner et à articuler l'acte de travail et l'acte de formation, à développer un processus général consistant à agir sur le terrain, à analyser sa pratique et les pratiques collectives et à concevoir des actions différentes voire nouvelles. Dans une telle approche, la professionnalisation émane d'une intention sociale et se veut comme le considère R. BOURDONCLE (2000, pp. 117-132) polysémique. Le processus de professionnalisation concerne :

- l'activité : le monitorat en MFR comme métier à exercer et les activités d'enseignement visant son apprentissage,
- le groupe exerçant ce métier reconnu politiquement, administrativement et juridiquement,
- les savoirs qui, ici, relèvent de la pédagogie « générale » et d'une didactique spécifique,
- les personnes qui bénéficient et doivent réaliser le parcours de formation,
- la formation : à son terme, les sujets ont atteint un seuil de professionnalité¹²³ et sont reconnus qualifiés pour assumer et exercer les activités de la mission.

2.4.1.4. L'accompagnement : un réseau d'acteurs

Les différents accompagnateurs constituent un réseau d'acteurs et de partenaires soit issus du terrain professionnel : le tuteur, l'équipe, le directeur, le conseil d'administration de la MFR, soit assurant une partie de la conduite du dispositif : les animateurs des sessions, le délégué pédagogique, et l'équipe du Centre National Pédagogique.

Au sein de l'établissement, ils agissent ponctuellement ou dans le cadre d'actions instituées. Ils adoptent généralement une posture « d'attente » se mettant à disposition pour une aide, un conseil et évitant d'imposer leur soutien. Cependant, le tuteur, le directeur et le président de l'association sont amenés à évaluer l'exercice du métier : dans une optique formative, puis informative pour le tuteur et le président, certificative pour le directeur. Le dispositif privilégie un tutorat opérationnel (entre pairs) basé sur l'échange de pratiques et la réciprocité¹²⁴ tout en considérant les autres membres de l'équipe voire d'une équipe voisine comme des tuteurs potentiels et ponctuels. La participation d'un membre de l'association vise à intégrer dans l'accompagnement des composantes spécifiques du métier de moniteur telles que la relation et le travail avec les parents, la prise en compte et l'exploitation du contexte local, la vie de l'association...

Chaque moniteur bénéficie d'un accompagnement plus distancié de la part des co-pilotes du dispositif. Ces derniers conçoivent et mettent en œuvre les sessions de première et/ou de deuxième année. Certains, en tant que délégués pédagogiques, assument le suivi sur l'ensemble du parcours et les évaluations formatives et certificatives.

Ainsi, l'accompagnement est pluriel. Cette diversité est assurément gage de richesse et de complémentarité à condition que tous partagent le sens et les visées du projet, aient une représen-

¹²³ Au sens d'un ensemble « *de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel* » (R. WITORSKI, 2009, p. 32).

¹²⁴ Concrètement, le tuteur est invité par exemple à observer et évaluer une séance pédagogique de son collègue tout comme ce dernier peut observer et apprécier sa pratique professionnelle. Etre tuteur contribue à former et à se former.

tation suffisamment cohérente du métier de moniteur. Au quotidien, deux acteurs contribuent, je pense, à réguler l'usage du dispositif : le tuteur opérationnel et le délégué pédagogique. Le premier agit au quotidien et à proximité tout au long du parcours, le second accompagne le moniteur pendant les deux ans, essentiellement en dehors de son contexte de travail. Les deux apportent une contribution souvent significative dans les processus d'élaboration et de réalisation des deux actions principales du dispositif : le recueil d'expériences et le rapport d'activité pédagogique.

2.4.1.5. L'écriture : un processus majeur au service d'une activité intégratrice

Comme pour les dispositifs destinés aux jeunes accueillis en MFR, la formation pédagogique invite les usagers à écrire. En première année et depuis la rénovation de 2005, l'écriture se veut synthétique et à vocation à relater et analyser des expériences professionnelles. Le processus conduit le sujet à expliciter ses choix, sa conception et sa gestion de la situation avant d'engager une réflexion hors de l'action. Le projet, construit et mis en œuvre au fil de la seconde année, active le même processus. Il regroupe et condense les différentes voies du développement des compétences présentées plus haut. Ecrire permet d'identifier, de caractériser et de formaliser une situation problème avant d'anticiper des solutions possibles. Ecrire donne la possibilité d'exposer les actions entreprises et de mettre en évidence les essais, les erreurs et les ajustements. Ecrire, enfin, fait émerger les savoirs mobilisés, les démarches investies tout comme les apprentissages générés, les savoirs capitalisés et les enseignements à réinvestir. L'ensemble aboutit à un produit attestant de l'atteinte d'une professionnalité et constitue un support privilégié pour reconnaître socialement, à un moment donné, la compétence du sujet.

Indirectement, engager l'activité d'écriture vise aussi à développer des processus réflexifs hors de l'action. En effet, l'agir pédagogique est largement influencé par l'anticipation de l'action et/ou par son analyse. Dans les deux cas, l'écriture joue sans doute une fonction réflexive majeure à laquelle s'intéresse indirectement la recherche.

2.4.1.6. Des règles fonctionnelles et une offre de significations

La présentation de l'organisation du dispositif et son analyse fonctionnelle contribuent à mettre en évidence ses principes de fonctionnement (G.LECLERCQ, 2003, pp. 509-510). Ils constituent autant de piliers, qui pour une disposition (une intention, un projet, des méthodes, un outillage...) et dans un contexte donné, permettent d'explicitier l'offre de significations (G.LECLERCQ, 2005, p. 2). Chaque principe, défini et caractérisé pour un dispositif de formation, constitue une règle fonctionnelle spécifique. L'ensemble constitue une grille de lecture que nous avons déjà mobilisée dans ce chapitre. Le tableau ci-dessous inventorie et précise pour chaque règle les intentions principales. Il ne décline pas l'offre de significations correspondante, autrement dit, ce

l'on attend et/ou ce que doit entreprendre, ce que doit réaliser l'utilisateur pour mettre en œuvre et articuler les intentions retenues pour chaque règle.

règles	Caractéristiques	Intentions principales
Deux lieux de formation	La MFR employeur et le centre national pédagogique des MFR	La gestion des tensions entre les deux lieux, L'apprentissage par l'action, la capacité à faire d'une situation professionnelle un objet de formation
Une amorce	Une démarche de projet à double détente : des mises en situation professionnelle la une mission développée en deuxième année (conception, conduite, analyse d'une action pédagogique)	L'appréhension du métier et ses différentes fonctions, La gestion d'activités professionnelles représentatives du métier, La conduite d'un projet L'analyse réflexive
Une activité intégratrice	En première année : un recueil d'expériences, En deuxième année : un rapport d'activité pédagogique	La compréhension et l'appropriation des démarches et de l'outillage pédagogique d'un dispositif de formation par alternance La formalisation écrite d'une démarche, d'une activité et son analyse réflexive La reconnaissance sociale (la présentation et la soutenance du rapport) d'un seuil de professionnalité
Des ressources humaines et matérielles	Des sessions de formation Des animateurs formateurs de formateurs Un stage Des espaces de documentation (sur site, en ligne) Le groupe en formation	L'intégration de savoirs et le développement de compétences clés pour l'action professionnelle La valorisation de la variété et de la diversité des contextes La co-confrontation à des fins de compréhension, d'analyse, de productions
Un processus d'accompagnement	Sur le terrain : tuteur, collègues de l'équipe, direction Sur le lieu de formation : les formateurs, le délégué pédagogique	La mobilisation et la gestion par l'utilisateur. La régulation et l'évaluation des processus d'apprentissage par l'action, de la démarche de projet

Tableau 5 - Les règles fonctionnelles du dispositif de formation pédagogique

La synthèse contribue à identifier deux règles fonctionnelles sur lesquelles s'ancre la recherche : l'amorce de la formation et son aboutissement, l'activité intégratrice. Toutes deux visent le développement de la capacité à initier et à conduire une analyse réflexive, essentiellement, sur et hors de l'action.

2.4.1.7. L'évaluation de la qualité

Au-delà de l'évaluation continue réalisée au fil de la conception et de la conduite du dispositif, au-delà des diplômes ou des qualifications délivrés, évaluer un dispositif de formation revient à questionner sa qualité et plus précisément sa cohérence, sa pertinence, son efficacité ou encore son efficience. Nous retenons ici les deux derniers indicateurs pour souligner notamment la faible prise en compte du second.

a) *Deux indicateurs : Efficacité et efficacité*

P. MALASSINGNE (2007, p. 16) estime qu'une formation est efficace « *quand elle est reconnue comme utile et utilisée sur le poste de travail augmentant ainsi la performance mais également l'autonomie du salarié* ». Elle est dite utile si elle répond à un dysfonctionnement ou remédie à un manque par la production de savoirs utilisables ; enfin elle est dite utilisée si les acquis (les savoirs intégrés) sont appliqués sur un poste de travail. L'efficacité fait appel à des objectifs pédagogiques (les savoirs à maîtriser) plus ou moins opérationnels selon s'ils indiquent précisément les changements attendus en situation professionnelle et les modalités de transfert facilitant la transposition des savoirs sur le terrain pendant la formation.

En d'autres termes et à des fins d'ingénierie, le concepteur/conducteur d'un dispositif de formation peut questionner l'efficacité d'une formation sur trois plans :

- est-elle comprise ? Les objectifs sont formulés en termes de résultats quantifiables. La compréhension, l'intégration des points clés et des savoirs fondamentaux sont contrôlées...
- est-elle appropriée ? Les situations d'apprentissage sont en adéquation avec les objectifs visés ; elles ont un statut de réalité,
- est-elle utilisée ? Les effets de la formation sur le terrain et dans la pratique professionnelle sont mesurés et analysés.

La même auteure définit l'efficacité d'une formation comme un rapport entre le nombre d'objectifs de performance atteints et le coût de la formation (2007, p. 20). Il s'agit d'apprécier le gain au travers notamment du développement des compétences, de l'impact de la formation dans l'exercice des tâches, du métier et par conséquent le retour sur investissement. Penser et conduire un dispositif de formation en termes d'efficacité nécessite la formulation d'objectifs de performance indiquant le gain et l'impact escomptés sur au moins trois niveaux comme le propose G. Le BOTERF (1999, p. 410). Il s'agit d'apprécier :

- les capacités personnelles et les savoirs acquis en cours et en fin de formation,
- les effets sur les comportements professionnels en situation de travail,
- les effets sur les conditions d'utilisation.

b) Comment évaluer ?

Les évaluations¹²⁵ « à chaud » invitent les usagers à porter un jugement de valeur sur le vécu et sur la qualité de la formation réalisée mais aussi sur l'appréciation des savoirs développés et des premières transformations. Ce type d'évaluation se réalise pendant le parcours et/ou à son terme ou bien peu de temps après la fin de formation (deux à six mois). Elle a une visée formative et complète les démarches implicites ou spontanées opérées au fil de la formation.

La mesure et l'appréciation de l'efficacité peuvent s'envisager selon deux optiques. Un contrôle certificatif (un diplôme, un titre, un certificat) atteste de l'atteinte des objectifs pédagogiques – compréhension, acquisition des points clés – et des objectifs de transfert lorsque la certification prévoit des situations de pratique, de résolution de problèmes, d'analyse de cas, de projets. Peuvent précéder ou s'ajouter à cela des démarches évaluatives formatives et sommatives plus ou moins instrumentalisées telles qu'un portfolio ou un livret d'évaluation.

En revanche, apprécier l'efficacité nécessite de s'intéresser à la compétence et à son expression, la performance. Les définitions proposées par G. Le BOTERF (1997, 1999) et P. PERRENOUD (1997, p. 46) invitent à considérer la compétence comme une potentialité en perpétuel développement. Elle est pour le premier auteur « *le fait de savoir agir de manière responsable et validée ou de savoir mobiliser, intégrer et transférer des ressources (connaissances, capacités...) dans un contexte professionnel donné...* ». Pour le second, un sujet est compétent s'il maîtrise régulièrement une famille de situations, s'il mobilise et combine pour cela différentes ressources et s'il intègre ou développe au besoin de nouvelles ressources. La compétence ne peut être définitivement constituée et fait l'objet de restructuration, de renforcement. Sa partie observable, son expression dans un contexte déterminé est donc la performance (C. PARMENTIER, 2008, p. 58). Chercher à apprécier l'efficacité d'une formation nécessite de savoir comment l'ancien usager d'un dispositif renforce et renouvelle dans l'espace et dans le temps sa compétence, comment il mobilise et combine des ressources personnelles (des savoirs, des attitudes, des aptitudes, un vécu, des expériences... et des ressources de son environnement (autrui, les objets...)). En somme, il importe de savoir comment il articule un triptyque cher à G. Le BOTERF (1999, pp. 18-20) « *savoir, pouvoir, et vouloir agir avec compétence* ».

¹²⁵ L'évaluation est un concept mobilisée ici, et dans la suite du mémoire, au sens que lui donne C. HADJI (1997, pp. 42-44) soit « *une lecture orientée d'une réalité par une grille exprimant un système d'attentes jugées légitimes qui constituent le référent de l'évaluation* ». Selon le sujet qui en assure le pilotage, elle est auto-évaluation ou co-évaluation (un ou des pairs de l'évalué jouent le rôle d'évaluateur) ou encore hétéro-évaluation. Le concept renvoie tout autant au résultat – un jugement de valeur – qu'au processus qui le fonde. Quelle que soit la fonction en jeu, l'évaluation est avant tout un processus visant à observer, à juger de la valeur de l'objet évalué en vue de comprendre, d'interpréter, de décider et d'agir. Explicitement ou implicitement, sa conception et sa réalisation en font, dans les processus d'apprentissage, un auxiliaire essentiel.

c) *Le cas de la formation pédagogique*

En première année, et pour ce qui concerne la délégation dont nous avons la charge, nous privilégions les évaluations « à chaud » invitant les participants à auto évaluer les premiers effets et à porter un jugement personnel sur la formation proposée. Ces temps d'évaluation, pensés et outillés, sont proposés à l'issue de chaque session et en fin de première année. De plus, chaque moniteur est invité à autoévaluer en début de formation et à l'issue de la première année les principaux savoir-faire pédagogiques nécessaires à la conception et à la réalisation des fonctions de base du métier : enseigner en général et par alternance, éduquer et accompagner. Cette démarche vise, nous pensons, à reconnaître et à valoriser les expériences antérieures, à aider les moniteurs à cerner les tâches et les activités spécifiques de ce métier et enfin à apprécier les effets des pratiques et de la formation.

De plus, il nous semble que nous cherchons à apprécier la compréhension et l'appropriation de la formation en proposant aux moniteurs la conception, la réalisation et la formalisation de huit mises en situation et d'un projet d'activité pédagogique au fil des deux années du parcours. Cependant les trois objectifs généraux du dispositif, ceux assignés à chaque phase tout comme et les objectifs de chaque session ne sont pas formulés en termes de résultats quantifiables. Seul, le plan de formation proposé par le CNP des MFR énonce pour chaque thématique des objectifs d'apprentissage plus opérationnels sans toutefois indiquer le comportement observable, les conditions d'apparition et le niveau d'exigence ainsi que les critères d'évaluation (D. HAMELINE, 1979). Je pense utile de dépasser les objectifs généraux, de choisir et de formaliser les compétences visées afin d'engager l'élaboration d'un référentiel métier. Cet outil permettrait à chaque nouveau moniteur de mieux percevoir les intentions et les enjeux du dispositif comme cela faciliterait la mise en œuvre des différentes situations d'évaluation formative et de la qualification pédagogique.

L'institution a lancé en 2011 une démarche d'évaluation du dispositif. Un échantillon d'utilisateurs directs (des moniteurs ayant réalisé le parcours durant les six dernières années) et indirects (des directeurs et des présidents de MFR) a été invité à donner son avis sur le métier de moniteur et sur le dispositif de formation. En parallèle, l'équipe nationale de co-pilotage a réalisé une analyse critique de l'ingénierie pédagogique. Il est probable que les résultats d'une telle démarche amènent les pilotes à reconsidérer, à ajuster le dispositif. A notre connaissance, l'étude ne permet pas d'apprécier en profondeur l'efficacité du dispositif. A l'échelle d'un établissement comme au plan national, la formation pédagogique est un outil institutionnel au service d'un projet d'éducation et de développement d'un système pédagogique. Il représente, par ailleurs, un in-

vestissement¹²⁶ non négligeable. Ne pas envisager, sous une forme ou sous une autre, l'évaluation de l'efficacité du dispositif ne facilite pas, de mon point de vue, son analyse, sa critique et son éventuelle reconsidération.

2.4.2. Approche dispositive

Appréhender un dispositif de formation seulement comme une disposition de moyens agencés en vue d'atteindre un but, de répondre à un objectif serait réducteur. G. LECLERCQ & al. (2011, 2015) proposent une approche dispositive basée sur le fait que tout dispositif de formation s'insère dans un contexte social. Il doit par conséquent faire face à un enjeu : en quoi ce qu'il met à disposition répond et rencontre les dispositions des usagers qui le fréquentent. La disposition, comme nous l'avons illustré avec l'étude du dispositif de formation des MFR, véhicule une offre de significations et des intentions de transformations d'autrui. Les dispositions sont, pour les auteurs « *des propensions, des capacités, des habilités, des habitus* » (ibid., 2015, pp. 141-142). A cet inventaire, il peut être utile de rajouter en complément des propensions, des projets éclairant sur le sens, les raisons de la fréquentation de tel ou tel dispositif. Les auteurs considèrent qu'obtenir la rencontre d'une disposition et de dispositions concourt à ce que la conception du dispositif se poursuive dans l'usage qu'en font les usagers. De cette rencontre, émerge une adhésion ou, au contraire, un rejet plus ou moins explicite du projet selon le sens que les usagers donnent aux intentions et aux offres de significations. Ainsi, ils peuvent combiner au fil du temps leurs activités à celles proposées comme ils peuvent aussi les opposer voire les détourner.

2.4.2.1. Un système ouvert et à construire

Intégrant l'alternance et visant à la mettre en œuvre, la formation pédagogique est à envisager comme une formation ouverte privilégiant une organisation souple qui répond à trois conditions (J. CLENET, 2005, p. 35). Le système - à inventer et à construire - est poly finalisé par des intentions relativement floues, co-construit par des projections mobilisant des partenariats institutionnels et actoriels et enfin multi référencé du point de vue des formes de savoirs à intégrer. Les deux premières conditions me semblent effectives. Les documents de communication et le plan de formation du dispositif annoncent deux finalités : comprendre et mettre en œuvre une pédagogie spécifique, appréhender un métier et agir dans un environnement. De plus, la rénovation a fait l'objet d'un travail d'enquête auprès des acteurs institutionnels (moniteurs, directeurs

¹²⁶ Pour une MFR, le coût direct est de 6200 € pour l'ensemble du parcours. A cela se rajoutent les frais de déplacements, d'hébergement et le coût indirect engendré par les absences (environ 10 semaines). Le coût direct peut faire l'objet d'une prise en charge par l'OPCA (Organisme Paritaire Collecteur Agréé) dans le cadre de la professionnalisation (période de professionnalisation).

de MFR, directeurs de Fédérations) afin d'identifier les besoins et les attentes. Le plan de formation a été construit et est piloté par une équipe nationale regroupant des formateurs du CNP et des délégués pédagogiques qui, au-delà de la mission, assurent diverses fonctions : moniteur, directeur de MFR, adjoint ou directeur de fédérations. En revanche, il est plus difficile d'apprécier la variété des savoirs développés en particulier ceux produits dans les champs du singulier ou de l'informel. Il pourrait être également bénéfique de s'interroger sur ce qui est convenable, ce qui est viable et/ou comme évoqué précédemment évaluer la valeur et l'utilité ce que produit le dispositif.

2.4.2.2. Un objet mixte

Objet « concept » et objet « usage », le dispositif constitue un espace dont les usagers, les moniteurs en formation, doivent/devraient poursuivre la conception. Une telle propriété fournit une judicieuse grille d'observations et d'analyses des conceptions et des conduites afin de repérer en quoi et comment la conception se poursuit dans l'usage. De plus, le dispositif s'adressant à des sujets eux-mêmes co-concepteurs/co-conducteurs de dispositifs de formation, il se produit une suite de la conception basée sur un transfert vers le ou les dispositifs dans lesquels l'utilisateur intervient. En écoutant les moniteurs, en observant leurs productions, il peut se révéler fructueux d'identifier les principaux transferts opérés qui visent à modifier, à rendre plus cohérents et plus viables les dispositifs pilotés par les usagers voire à les singulariser.

Objet technique et objet symbolique, il est aussi un moyen de médiation dans sa capacité à interrompre c'est-à-dire couper, déranger, troubler et conduire vers d'autres espaces, vers un ailleurs. Il s'agit comme le précise F. IMBERT (1994, p. 20) « *d'interrompre la répétition, briser l'enceinte, ouvrir l'espace qui permette de se dégager de son enfermement* ». Les significations du dispositif de formation doivent être transformées librement par l'utilisateur en faisant interagir « *des données « déjà là », propres à l'individu et des aléas, les « possibles » rencontrés ou l'information contenue dans l'environnement* » (J. CLENET, 2005, p. 81) afin de développer des apprentissages et de construire du sens.

De surcroît, le dispositif propose à l'utilisateur de réaliser des activités productives - actions de transformation du réel- et constructives – en transformant le réel, le sujet se transforme lui-même – dans l'espace professionnel comme dans l'espace de formation formelle (P. RABARDEL, 1995). L'activité productive nécessite toujours une activité constructive souvent implicite et réciproquement toute activité productive peut entraîner une activité constructive (P. PASTRE, 2008, p. 54). L'activité productive s'inscrit sur du court terme et s'arrête dès lors que le but de l'action est atteint. En revanche, l'activité constructive précède et peut se poursuivre bien au-delà. La conjugaison des deux est génératrice d'apprentissages et de développement de compé-

tences. Le dispositif de formation pédagogique donne la primauté à des activités productives tant dans l'espace professionnel que dans celui de la formation formelle. Quel que soit l'objet, les activités productives génèrent plus ou moins des tensions ouvrant un espace dans lequel peuvent s'exercer les activités constructives. Ces dernières permettent de construire du savoir en combinant les savoirs cognitifs de modèles théoriques déjà intégrés ou découverts par l'une et/ou l'autre des activités productives avec leur gestion, leur réalisation et leur analyse. Si l'espace professionnel témoigne de pratiques très éloignées voire décalées des modèles théoriques enseignés, le sujet risque d'être en difficulté pour se construire des modèles opératifs, c'est-à-dire des adaptations des modèles théoriques à une situation et au but de l'action (P. PASTRE, 2008, p. 56).

2.4.2.3. Un dispositif réflexif?

Si, comme nous l'avons repéré dans la section précédente, deux règles fonctionnelles participent prioritairement au développement et à l'usage de processus réflexifs, il peut s'avérer fécond de repérer en quoi et comment la formation pédagogique répond aux caractéristiques d'un dispositif réflexif. P. CHAUBET (2010, p. 70) propose une grille retenant six points d'une réflexion qui contribue à opérer ce repérage. Un dispositif réflexif propose tout d'abord un ensemble de moyens pédagogiques visant à activer, à stimuler et s'adapter autant que possible à un cycle réflexif¹²⁷. Ces moyens sont mis en œuvre dans des espaces-temps identifiés, circonscrits et réunissant des conditions favorisantes. Ces deux premiers points se retrouvent dans les deux règles fonctionnelles et les situations de formation formelles ou informelles qui en découlent. L'invitation à rédiger en première année un recueil d'expériences et le processus d'accompagnement associé génèrent des situations d'analyse réflexive sur des temps de formation formelles et sur le terrain professionnel.

Trois autres caractéristiques concernent l'enjeu et la visée d'un dispositif réflexif. La première porte sur l'adaptation du sujet à un contexte soit sa capacité à ajuster, à modifier et à renouveler l'action. La seconde cherche à faire, implicitement ou explicitement, de la pratique réflexive un habitus, un recours spontané, voire un goût estime l'auteur, pour faire face dans l'immédiat ou en différé à une situation problème, à de l'imprévu, à de l'inédit... Une visée complémentaire serait que le dispositif ait pour effet d'accélérer et d'amplifier le processus réflexif afin d'obtenir une compréhension plus rapide, plus complète et sans doute plus nuancée de la situation considérée. Si la première visée se retrouve dans la formulation des objectifs et des attendus des deux produits que sont le recueil d'expériences et le rapport d'activités, la seconde comme

¹²⁷ Cette notion est développée au point 5.4.4 du deuxième chapitre p. 214.

l'enjeu principal ne font pas l'objet d'une intention explicitée¹²⁸. Les trois objectifs ne comportent pas l'idée de capacité d'adaptation et de renouvellement de l'action. La dernière caractéristique considère qu'un dispositif réflexif privilégie l'interaction avec autrui pour construire et/ou affiner, au terme d'un processus réflexif, des représentations, des savoirs... Ces constructions « *tendent à être partagées avec la communauté professionnelle* » (ibid., p. 70). Dans notre cas, le processus d'accompagnement illustre bien ce point. Le tuteur, le directeur, le délégué pédagogique accompagnent et sont amenés à reconnaître dans une visée essentiellement formative de tels développements. De plus, l'évaluation du rapport d'activité prévoit dans la composition du jury de la soutenance la participation d'un pair.

2.4.3. Approche ingénierique

La grille de lecture élaborée par G. LECLERCQ (2002, pp. 147-160), concourt à mettre en évidence les trois niveaux d'activité ingénierique du dispositif de formation pédagogique (cf. la figure 3 ci-dessous). Chacun, comme le précise l'auteur (ibid., p. 150), représente un champ de force et un champ de coopération sur lesquels se fonde une activité située dans un ou plusieurs lieux, pour un usager cible et selon une intention plus ou moins explicite. Cette représentation vise aussi à repérer « *les projets d'acteurs pensants et se projetant, développant des processus cognitifs et des actions complexes dans des environnements à transformer* » (J. CLENET, 2005, p. 87). Ce faisant émerge du modèle, une ligne de décisions (G. LECLERCQ, 2002, p. 158) montrant les intentions de chaque niveau.

2.4.3.1. L'ingénierie sociale

Elle s'exerce selon nous essentiellement au sein de l'Union Nationale des MFR. C'est à ce niveau que se dessinent, à la fois, les visées et les principaux moyens d'action. C'est aussi le lieu de l'ingénierie juridique et financière. Ainsi, le dispositif de formation pédagogique bénéficie de deux sources de financement :

- les associations employeurs prennent à leur charge un montant identique quel que soit le statut des formations qu'elles dispensent (contractualisation avec le ministère de l'Agriculture, apprentissage ou formation continue),
- le ministère de l'Agriculture verse une subvention allégeant le coût supporté par les MFR proposant des formations relevant de sa tutelle.

¹²⁸ La fin de la démarche de recherche coïncide avec la mise en place d'une rénovation. Cette dernière annonce clairement l'enjeu « *L'exercice du métier de moniteur conjugue continuité, adaptation et ouverture* » et fait de la capacité « *à questionner son expérience afin de construire une compétence réflexive* » l'une des cinq intentions du dispositif. - In livret d'accompagnement à la formation des monitrices et moniteurs – CNP des MFR version 2014-2015, pp. 6-7.

Chaque MFR employeur assume la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Elle peut opter pour une prise en charge partielle par l'Organisme Paritaire Collecteur Agréé (OPCA) dans le cadre d'une période de professionnalisation¹²⁹ ou en inscrivant le parcours de formation au plan de formation de l'entreprise¹³⁰. En outre, nous pensons que ce macro-niveau est également porteur d'une ingénierie de compétence.

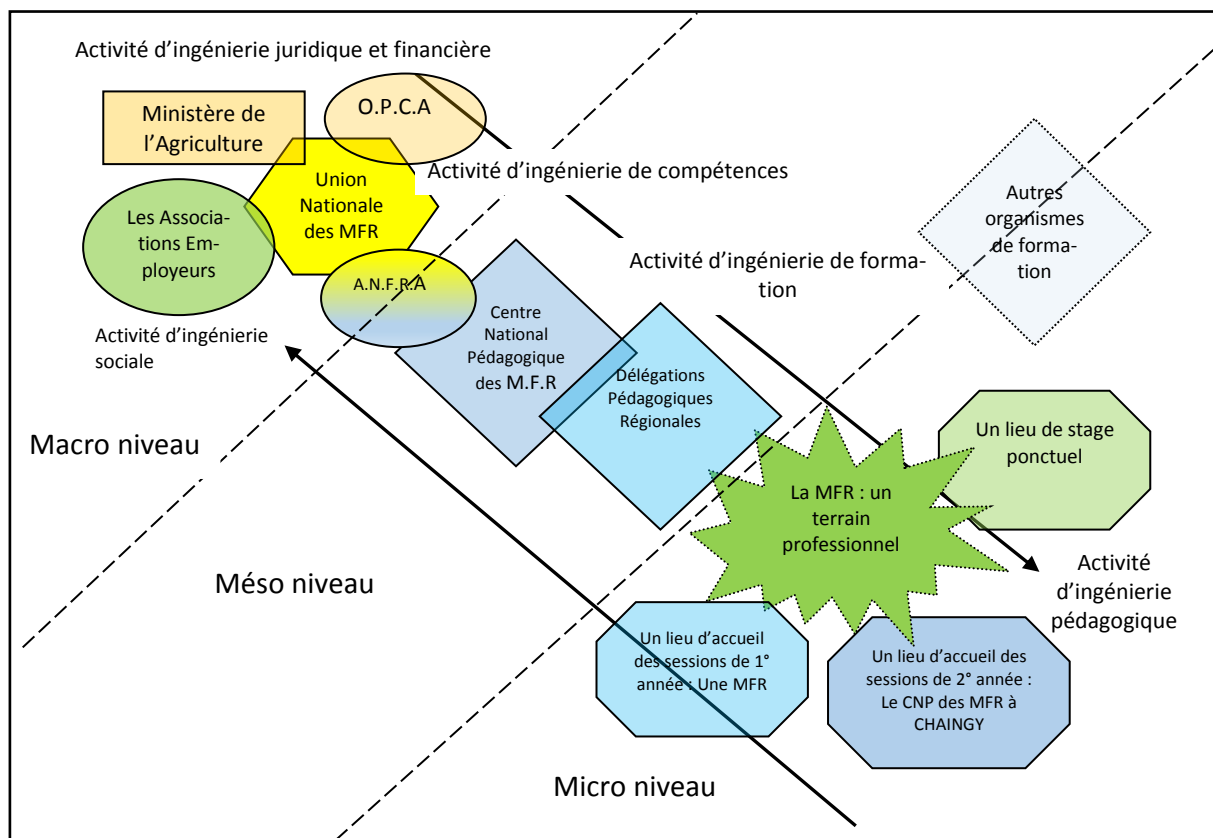


Figure 3 - Les trois niveaux d'ingénierie du dispositif de formation pédagogique

A ce jour, les intentions restent plus ou moins implicites dans ce domaine. Une fiche ROME référence le métier et lui assigne des compétences techniques spécifiques. Conventionnellement, réaliser le parcours et obtenir la qualification pédagogique représentent une obligation à satisfaire dans les trois années suivant l'embauche. Les usagers comme les évaluateurs ne peuvent

¹²⁹ Les périodes de professionnalisation ont pour objet de favoriser, par des actions de formation par alternance, le maintien dans l'emploi de salariés en contrat à durée indéterminée, ou de salariés en contrat de travail à durée déterminée d'insertion ou de salariés bénéficiaires d'un contrat à durée déterminée ou indéterminée conclu dans le cadre du contrat unique d'insertion. Trois types d'actions de formation sont éligibles : des formations qualifiantes, des actions permettant l'accès à une certification inscrite à l'inventaire spécifique établi par la commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) et des actions donnant accès au socle commun de connaissances et de compétences. Une action a une durée minimale de soixante-dix heures sur une période maximale de douze mois (sauf cas dérogatoires), in www.travail-emploi.gouv.fr consulté le 10 décembre 2014.

¹³⁰ Le plan de formation recense chaque année l'ensemble des actions de formation définies dans le cadre de la politique de gestion du personnel de l'entreprise. Il peut aussi prévoir des actions de bilans de compétences et de validation des acquis de l'expérience. Son élaboration relève de la responsabilité de l'employeur après avis consultatif des représentants du personnel, in www.travail-emploi.gouv.fr consulté le 10 décembre 2014.

cependant pas se référer à un support précisant les compétences clés à développer, les seuils de professionnalité. L'institution tend à rester sur un référentiel flou ne débouchant pas, pour l'instant, sur l'élaboration et l'usage d'un référentiel métier.

2.4.3.2. L'ingénierie de formation

L'ANFRA (Association Nationale pour la Formation et la Recherche en Alternance) est l'organisme qui assure le pilotage et la gestion du CNP des MFR. Association paritaire, elle comprend dans son conseil d'administration des représentants des employeurs administrateurs de l'Union Nationale et des salariés proposés par les centrales syndicales. Sa direction est assurée par le directeur de l'UNMFREO. Ainsi, elle se situe à l'interface des deux niveaux d'ingénierie. Elle élabore le projet de formation pédagogique des moniteurs en cohérence avec les orientations de la politique institutionnelle. Ce travail relève d'une équipe nationale regroupant l'équipe des formateurs du CNP et l'ensemble des délégués pédagogiques. Elle aboutit à la formalisation d'un plan de formation national validé par le conseil d'administration de l'ANFRA. Le centre pédagogique coordonne, gère la conception générale et assure sur le site de Chaingy la conduite des sessions de formation de deuxième année ainsi que la session de qualification.

Les délégations pédagogiques régionales constituent une deuxième interface dans le dispositif. Tout en réalisant principalement une activité d'ingénierie pédagogique, elles poursuivent aussi la conception du dispositif général en construisant des plans de formation contextualisés pour la première année du parcours dans chaque région ou chaque inter-région.

2.4.3.3. L'ingénierie pédagogique

Ici le dispositif se caractérise par une pluralité de lieux et d'acteurs. La MFR employeur est considérée comme le premier espace de formation avec la désignation au sein de l'équipe pédagogique d'un tuteur opérationnel, le directeur jouant le rôle de tuteur hiérarchique. La personne en formation est et reste salariée de la MFR, en contrat à durée indéterminée pour un temps de travail minimum de 0,5 ETP (Equivalent Temps Plein).

En tant que parcours de formation visant le développement des compétences nécessaires à la pratique d'une pédagogie d'alternance à visée intégrative, l'ingénierie pédagogique utilise en grande partie des outils et des démarches empruntés à la pédagogie pour laquelle elle est conçue. Les conceptions et les conduites pédagogiques sont confiées à deux types d'équipes :

- l'équipe des formateurs du CNP animateurs principaux des sessions de deuxième année et souvent co-animateurs de sessions de première année,
- les équipes régionales composées le plus souvent d'un ou plusieurs délégués régionaux, d'un formateur du CNP et pour l'inter-région Auvergne, Provence Languedoc et Rhône Alpes, de moniteurs qualifiés, d'adjoints techniques de fédérations départementales.

Plusieurs délégués ou membres d'équipe régionale co-animent des sessions de deuxième année. Seul le délégué pédagogique ou la personne faisant fonction assure le suivi et les évaluations sur site.

Les formateurs du centre pédagogique sont salariés de l'association gestionnaire, l'ANFRA, alors que les délégués régionaux exercent une mission confiée par le CNP pour une période renouvelable de trois ans. Ils sont par ailleurs moniteurs voire directeurs, adjoints techniques ou directeurs d'une fédération.

2.4.3.4. Emergence d'une ligne de décisions

Une synthèse des éléments de chacun des trois niveaux contribue à faire émerger les cohérences et/ou les incohérences d'une ligne de décisions. Une telle lecture conduit à rapprocher et à relier des informations qui souvent restent cloisonnées. Par exemple, comment prendre appui sur le texte précisant explicitement les principes institutionnels et rappelant le sens du métier et le projet institutionnel : y faire référence, les mentionner ne suffit pas toujours. Il convient de s'interroger et chercher à savoir en quoi et comment l'ingénierie pédagogique permet aux usagers de découvrir, puis d'adhérer progressivement à un tel projet dans le contexte de la MFR où ils travaillent. Cela semble d'autant plus important qu'on se place dans la perspective de l'une des tensions actuelles du métier : la fonction éducative.

Niveaux d'ingénierie	Intentions visées
Ingénierie sociale	<p>Les salariés sont en relation avec des jeunes ou des adultes en formation. Chaque salarié, dans ses fonctions, ses comportements et ses actes, joue un rôle éducatif vis-à-vis du public en formation. Son action s'exerce au sein d'une équipe qui met en œuvre, sous la responsabilité du directeur, les orientations définies par le Conseil d'administration de l'association.</p> <p>Les salariés concourent et adhèrent aux principes de l'Institution :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaissance de la responsabilité première des parents dans l'éducation de leurs enfants, - volonté d'agir dans un territoire pour un développement humain, économique et culturel harmonieux dans une perspective de promotion individuelle et collective des individus selon l'éthique de l'économie sociale, - souci de contribuer à l'éducation à la citoyenneté et de favoriser l'engagement au service de la collectivité selon les principes de l'éducation populaire. - approche éducative globale prenant en compte les différents aspects de la personne et reliant les différents lieux et temps de la formation dans l'entreprise, dans la famille et dans l'établissement selon la pédagogie de l'alternance. <p>Les MFR affirment leur souci de permettre à chaque salarié d'assumer pleinement ses fonctions, de l'accompagner au mieux des possibilités, dans son parcours professionnel¹³¹.</p>
Ingénierie de formation	<p>Le moniteur exerce un métier spécifique aux MFR, qui permet d'atteindre les principaux objectifs du mouvement (cité ci-dessus) notamment en ce qui concerne la prise en compte des différents partenaires de la formation, l'accompagnement des personnes, l'unité de la démarche éducative et la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance. Il est membre</p>

¹³¹ In convention collective des MFR, 2007, p. 6.

Niveaux d'ingénierie	Intentions visées
	d'une équipe qui a défini en commun, sous la responsabilité du directeur, un projet éducatif conforme au projet de l'association et plus globalement à celui du Mouvement. Par son action quotidienne, il met en œuvre ce projet. Il exerce une fonction globale qui ne se réduit pas à des tâches parcellaires ni à une fonction limitée d'enseignant ¹³² .
Ingénierie pédagogique	Globalement : La formation pédagogique des MFR est une formation à la fois par alternance en tant que processus et pour l'alternance dans le sens où elle permet des innovations en direction du territoire et de l'association. Elle vise à : <ul style="list-style-type: none"> - comprendre et mettre en œuvre les démarches pédagogiques inhérentes à la formation par alternance, - appréhender le métier en articulant les différents lieux et espaces, - élargir son champ d'action à l'ensemble des acteurs mobilisés par la formation par alternance¹³³. En première année et pour la Délégation Rhône-Alpes, il s'agit en plus des intentions ci-dessus de privilégier le « faire », le « se regarder faire », pour « savoir (re) faire » en : <ul style="list-style-type: none"> - proposant des temps d'échanges, de confrontation et d'analyses de pratiques, - articulant les mises en situations professionnelles et les contenus des sessions, - incluant des situations de productions collectives et/ou individuelles supports d'apprentissage et de réflexion, - montrant des exemples par le témoignage, la rencontre de praticiens, - faisant des sessions un terrain d'expérimentation pédagogique.

Tableau 6 - Niveaux d'ingénierie et ligne de décisions

De plus, l'ingénierie sociale met nettement en avant l'intention et la mission éducatives des acteurs dans ce domaine alors qu'elle n'est pas une visée explicite de l'ingénierie pédagogique¹³⁴. Les mises en situation professionnelle, les travaux proposés dans les différentes sessions et, selon la thématique choisie, la conduite du projet pédagogique contribuent-ils à apprécier, à questionner et à reconsidérer les postures adoptées ? L'ingénierie de formation semble prolonger ce questionnement en affirmant que le moniteur met en œuvre le projet éducatif de l'établissement. En quoi et comment le dispositif de formation pédagogique contribue-t-il aussi à découvrir et/ou à participer à la définition ou la reconsidération du projet éducatif de l'établissement ? En quoi et comment aide-t-il à sa mise en œuvre ? De même, les ingénieries, sociale et de formation, insistent sur la notion d'équipe : être membre et exercer au sein d'une équipe. Une lecture du plan de formation montre qu'une seule session comporte un objectif correspondant. La première, celle qui vise à accompagner l'intégration dans une équipe. Pour le reste, le travail en équipe ou d'équipe est une modalité et renvoie à des situations professionnelles. Savoir travailler en équipe pourrait relever d'une compétence, à développer et/ou à renforcer, et par conséquent faire l'objet d'actions de formation spécifiques. En outre, comme cela

¹³² In convention collective des MFR, 2007, p. 19.

¹³³ In Formation pédagogique des moniteurs, 2010-2012, CNP des MFR.

¹³⁴ L'équipe des formateurs du CNP et des délégués travaille régulièrement sur ce point. La session portant sur cette fonction est positionnée en deuxième année. De plus, chaque session de première année doit permettre d'analyser des situations, proposer des grilles de lecture, des postures à privilégier.

a déjà été mentionné, la ligne de décision rappelle la spécificité du métier de moniteur en MFR sans faire le choix de l'élaboration d'un référentiel de métier et de compétences pouvant servir, dans le contexte de la recherche, de support privilégié à la conception, à la conduite et à l'évaluation du dispositif¹³⁵.

3. LES DISPOSITIFS DE PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS DES LYCEES PROFESSIONNELS PUBLICS

3.1. Au ministère de l'Agriculture

Devenir professeur de lycée agricole nécessite de se présenter à un concours défini par le décret 90-90 du 24 janvier 1990¹³⁶. Ce concours externe donne accès au statut de professeur de lycée agricole à des candidats justifiant soit :

- d'un master ou d'un titre ou diplôme reconnu équivalent par le ministère de l'Agriculture,
- d'une inscription en dernière année d'études d'un master¹³⁷ ou d'un titre ou diplôme reconnu équivalent par le ministère de l'Agriculture,
- d'un statut de cadre au sens de la convention collective de travail dont ils relèvent ou dont ils relevaient et ayant une expérience professionnelle d'au moins cinq ans dans ce statut,
- d'un titre ou diplôme professionnel de niveau trois (BTS, DUT) et d'une expérience d'au moins cinq ans de pratique professionnelle ou d'enseignement de cette pratique en vue d'enseigner dans les spécialités professionnelles.

À l'issue du concours, les professeurs stagiaires bénéficient d'une année de professionnalisation et d'un dispositif de formation alterné pilotés par l'Ecole Nationale de la Formation Agricole (ENFA). Ce dispositif est proposé, en moyenne, à cent quatre-vingts personnes chaque année. Affectés dans un lycée, ils assurent un service à hauteur de deux tiers d'un temps complet soit douze heures d'enseignement par semaine. Le tiers de temps restant se compose d'une journée hebdomadaire banalisée et de trois sessions de formation pédagogique de deux ou trois semaines ainsi que d'un stage en milieu professionnel. Ces sessions visent à développer les compétences

¹³⁵ La convention collective décline les trois missions principales du moniteur. Le descriptif de chacune expose des actions dont la formulation peut constituer selon nous une base à croiser avec le référentiel du métier de moniteur non officiel.

¹³⁶ Modifié par les décrets 2003-1359 du 30 décembre 2003, 2009-1160 du 29 septembre 2009 et 2010-1606 du 21 décembre 2010, in www.legifrance.gouv.fr consulté le 1^{er} avril 2013.

¹³⁷ Le ministère de l'Agriculture propose, comme celui de l'Education Nationale, un master 2 intitulé « *Enseignement et Formation pour l'enseignement Agricole et le développement rural* » et constitue une voie de préparation au concours.

sur les trois axes forts du référentiel métier : gérer les apprentissages de différents publics en formation, situer son action et son projet professionnel dans un établissement de l'enseignement agricole, développer une réflexivité sur le métier¹³⁸.

De plus, le stagiaire est accompagné par un conseiller pédagogique et l'équipe de formateurs de l'ENFA. Le conseiller, choisi en concertation avec le professeur stagiaire et un formateur de l'ENFA à partir d'une liste validée par le ministère est en fait un professeur reconnu de l'établissement ou d'un lycée proche dont la fonction fait l'objet d'une note de service¹³⁹. Il est tout d'abord formateur en réalisant et en analysant des observations de situations pédagogiques mises en œuvre par le stagiaire. Réciproquement, il accueille le stagiaire dans ses classes (au moins deux séances par semaine au cours du premier trimestre puis une fréquence variable selon les personnes). Sa fonction relève de l'évaluation. Une première forme vise à apprécier le développement professionnel et fait l'objet de la rédaction en début d'année d'un contrat pédagogique. La seconde est une appréciation écrite formulée en fin d'année et versée au dossier de la titularisation. Cette fonction est reconnue : le professeur concerné bénéficie d'une décharge horaire de trois heures hebdomadaires.

La titularisation repose, d'une part, sur la réalisation du parcours de formation et, d'autre part, sur l'étude d'un dossier personnel composé notamment de l'appréciation des responsables de formation de l'ENFA en référence aux activités conduites à l'ENFA et dans l'établissement, de l'appréciation du directeur de l'EPL et, en plus, de celle du directeur de l'EPL de stage, de l'appréciation du conseiller pédagogique et enfin du rapport d'inspection de l'inspecteur compétent dans la discipline ou la spécialité.

3.2. Au ministère de l'Éducation Nationale

Le recrutement externe des professeurs de lycées professionnels relève du décret n° 92-1 189 du 6 novembre 1992¹⁴⁰. Les conditions d'accès sont semblables à celles du concours de professeur de lycée agricole. Pour les candidats ayant réalisé un master « *métiers de l'enseignement et de la formation* », servant ici aussi de préparation au concours, des stages prévus au cours des deux années alimentent le processus de professionnalisation. L'année qui suit le concours permet de consolider les compétences professionnelles. Elle repose pour l'heure sur une circulaire en date du cinq juillet 2012 définissant les principes généraux du dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation communs aux enseignants des premiers et seconds degrés.

¹³⁸ Circulaire DGER/SDEDC/C2012-2006 du 04 juillet 2012.

¹³⁹ Note de service DGER/SDÉDC/N2012-2087 du 18 juillet 2012.

¹⁴⁰ Modifié par les décrets 2002-436 du 29 mars 2002, 2009-918 du 28 juillet 2009, 2010-570 du 28 mai 2012, 2010-1006 du 26 août 2010.

Chaque académie conçoit et déploie le dispositif. Pour l'académie de Lyon, cela donne lieu un vade-mecum précisant les points suivants :

- une période d'accueil et d'intégration d'une durée de trois jours prévue en amont de la rentrée scolaire,
- une formation dans les classes fondées sur un accompagnement articulant pratique de classe et analyse de la pratique avec le tuteur,
- des périodes de formation continuée dispensées par l'université ou toute autre structure qualifiée tout au long de l'année.

L'ensemble représente deux cent seize heures de formation dont soixante-dix-huit dédiées à de l'accompagnement tutoral. Les tuteurs sont sélectionnés par les corps d'inspection en concertation avec les chefs d'établissement. Il assiste le stagiaire, dans et hors de la classe, de façon intensive au cours du premier trimestre puis de façon plus souple. Les tuteurs peuvent également bénéficier d'une formation devant faciliter la réalisation de cette fonction. Les professeurs stagiaires ont une décharge horaire hebdomadaire de trois heures correspondant à six heures de formation. Le dispositif de formation s'appuie donc sur des situations professionnelles vécues par les stagiaires et privilégie une démarche réflexive à travers des temps d'échange et d'analyse des pratiques, ainsi que des apports concernant les différentes didactiques disciplinaires. Il participe au développement des dix compétences professionnelles du référentiel métier.

La titularisation est prononcée par un jury académique nommé par le recteur. Le jury fonde son avis sur l'acquisition des dix compétences du référentiel métier¹⁴¹ à partir de l'avis d'un membre des corps d'inspection de la discipline, du rapport du tuteur et de l'avis du chef d'établissement dans lequel le stagiaire a été affecté.

3.3. Comparaison avec le dispositif de formation de professionnalisation des MFR

La rapide présentation des dispositifs de professionnalisation des lycées professionnels publics met en évidence plusieurs points communs avec celui des MFR. Outre le fait qu'une forte majorité des futurs professeurs des lycées publics entre dans ce dispositif après avoir réalisé un master « métier de l'enseignement et de la formation » alors que les moniteurs de MFR possèdent une qualification technique ou générale de niveau un pour un tiers d'entre eux, tous les parcours proposés sont des dispositifs de formation professionnalisés établis sur une ou deux années scolaires avec l'essentiel du temps passé en situation professionnelle. Chacun :

¹⁴¹ Il est présenté, comme celui des professeurs de lycées agricoles, au point 2.2 du deuxième chapitre p.159.

- est accessible à des profils variés étant, de plus en plus, titulaires d'un diplôme ou d'un titre de niveau un,
- vise le développement de compétences déclinées dans un référentiel métier explicite, pour les lycées publics et implicite pour l'institution des MFR,
- propose des situations d'observation réciproques, tuteur et enseignant stagiaire/moniteur,
- invite à analyser des situations professionnelles, à développer une compétence de réflexivité,
- propose des apports didactiques, pédagogiques... et un accompagnement tutoral de terrain,
- prévoit pour deux d'entre eux la réalisation d'un stage,
- intègre un système d'évaluation croisant le point de vue des acteurs de terrain (tuteur, chef d'établissement) et d'experts pédagogiques institutionnels.

En revanche, seul celui des MFR prévoit une démarche de projet débouchant sur la rédaction d'un rapport d'activité qui, comme nous l'avons déjà précisé, constitue une pièce maîtresse de la qualification pédagogique.

4. LA PROMOTION INTER-REGIONALE 2011-2013

La promotion 2011-2013 du dispositif de formation pédagogique constitue le groupe support du programme de recherche. L'étude des usagers est établie à l'aide de la fiche d'inscription au parcours de formation et d'un recueil de données visant à mieux connaître les moniteurs¹⁴². Le tableau ci-dessous rend compte et synthétise l'essentiel des informations d'ordre quantitatif provenant du dépouillement des cinquante-neuf enquêtes et soixante et une fiches.

<i>Critères</i>	<i>Au niveau régional</i>	<i>Au niveau national</i> ¹⁴³
Sexe		
• monitrices :	34	39 %
• moniteurs :	25	61 %
Age :		
• moyen :	32,9 ans	58 % ont plus de 30 ans
• minimum :	20 ans	
• maximum :	46 ans	
Niveau de formation :		
• Niveau 1 :	22	17,1 %

¹⁴² L'outil est proposé en annexe 6 p. 432.

¹⁴³ Source CNP des MFR. La promotion 2011-2013 se compose de 208 personnes.

Critères	Au niveau régional	Au niveau national¹⁴³
<ul style="list-style-type: none"> ○ dont domaine général : 19 ○ dont domaine technique : 3 • Niveau 2 : 19 ○ dont domaine général : 14 ○ dont domaine technique : 5 • Niveau 3 : 16 ○ dont domaine général : 2 ○ dont domaine technique : 14 • Niveau 4 : 2 ○ dont domaine technique : 2 • TOTAL : ○ Domaine général : 35 ○ Domaine technique : 24 		50,2 % 27,8 % 4,9 %
A été usager d'un ou plusieurs dispositifs de formation par alternance : <ul style="list-style-type: none"> ○ Oui : 17 ○ Dont 2 et plus : 6 ○ Dont formations supérieures : 13 ○ Non 42 		33 % 67 %
Expérience d'enseignement : <ul style="list-style-type: none"> ○ Hors MFR : <ul style="list-style-type: none"> ○ Nombre ayant une expérience : 28 ○ Moyenne : 2 ans ○ Ecart : De 6 mois à 24 ans ○ en MFR : <ul style="list-style-type: none"> ○ Nombre ayant une expérience : 43 ○ Moyenne : 1,5 ○ Ecart : De 3 mois à 5 ans ○ Moyenne globale : 3 ans 4 mois 		61,6 % ont plus de deux ans d'expérience en MFR
Intervention dans.... cycle (s) de formation : <ul style="list-style-type: none"> • Un : 05 • Deux : 18 • Trois : 27 • Quatre : 15 		
Responsabilités : <ul style="list-style-type: none"> • d'une classe : 33 • d'un cycle : 22 • pas de responsabilité : 06 		86,5 % 32,4 %
Région de provenance : <ul style="list-style-type: none"> • Auvergne 09 • Provence Languedoc 10 • Rhône-Alpes 42 • Autres 01 		

Tableau 7- La promotion 2011-2013 : données quantitatives

4.1. Qui sont-ils?

Depuis plus de dix ans, l'âge moyen des moniteurs s'engageant dans le parcours est d'une trentaine d'années. Cette moyenne s'explique par au moins deux raisons. Tout d'abord, l'institution privilégie pour l'embauche de moniteurs devant intervenir dans le domaine technique des per-

sonnes bénéficiant d'une expérience professionnelle. De plus et comme nous le verrons plus loin, devenir moniteur n'est pas forcément un projet professionnel explicite élaboré durant le cursus de formation initiale.

4.1.1. Une majorité de monitrices

Depuis une vingtaine d'années, chaque promotion de moniteurs en formation pédagogique est composée majoritairement de femmes (trente-quatre sur les cinquante-neuf). Au fil des rénovations et des évolutions de l'offre de formation, on constate une féminisation du métier¹⁴⁴. En effet, les rénovations des différents cycles de formation ont eu pour conséquence d'accroître la part de l'enseignement général. De surcroît, à l'échelle régionale comme au niveau national, les formations dans le secteur des services à la personne et aux entreprises dominant. Dans le premier cas, les femmes semblent davantage choisir le métier que les hommes pour notamment concilier plus facilement vie professionnelle et vie familiale ; dans le second cas, elles détiennent majoritairement les compétences.

L'importance plus marquée des disciplines générales ainsi que l'évolution réglementaire des exigences de qualification pour enseigner ces disciplines (être titulaire d'un diplôme de niveau deux depuis une dizaine d'années et aujourd'hui de niveau un) font que quatre personnes sur dix sont titulaires d'un diplôme de niveau un et sept sur dix d'un niveau deux ou un. En cohérence avec les commentaires précédents, six personnes sur dix possèdent un diplôme de formation générale. En outre seulement trois moniteurs sur dix ont été usagers d'un dispositif de formation par alternance. Cela concerne autant d'hommes que de femmes et majoritairement pour des formations relevant de l'enseignement supérieur.

4.1.1.1. Une solide expérience d'enseignement

Cette promotion a comme trait singulier une conséquente expérience d'enseignement hors et dans l'institution. Près de la moitié des moniteurs a déjà enseigné (en moyenne deux ans) avant d'être embauché en MFR. Un tel constat laisse penser que devenir et être enseignant faisait partie de leurs projets. De plus, les deux tiers d'entre eux ont déjà une expérience de moniteur avant de s'engager dans le dispositif de formation pédagogique. Bien que ces chiffres soient élevés dans la promotion étudiée, cette donnée n'est pas nouvelle. Elle correspond dans certains

¹⁴⁴ A titre de comparaison, il y a dans l'enseignement public, quatre femmes pour cinq enseignants dans le premier degré public et moins de trois sur cinq dans le second degré. Dans l'enseignement supérieur, la part des femmes dépasse à peine le tiers des effectifs malgré une progression régulière. Elles sont très peu nombreuses dans le corps des professeurs des universités (18 %) et proportionnellement deux fois plus nombreuses parmi les maîtres de conférences. Elles sont aussi très présentes dans les classes sous contrat de l'enseignement privé scolaire, occupant 73,7 % des postes. Il y a neuf enseignantes et un enseignant sur dix dans le premier degré, deux enseignantes et un enseignant sur trois dans le second degré. In Repères et références statistiques - édition 2007 - Les personnels, in www.education.gouv.fr consulté le 20 décembre 2011.

cas aux circonstances d'accès au métier : passage d'un statut de vacataire à celui de salarié à temps partiel ou plein, réalisation d'un remplacement... Elle est dans d'autres cas, la conséquence d'un choix d'établissement préférant mettre à l'essai la personne avant d'investir dans une démarche de formation. Une telle statistique doit cependant questionner l'institution et les pilotes du dispositif. En effet, le choix institutionnel, faisant l'objet d'une exigence conventionnelle, consiste à accompagner l'entrée dans le métier et le processus de professionnalisation dès l'embauche.

4.1.1.2. Un deuxième métier

Devenir moniteur est, le plus souvent, un deuxième ou un troisième métier ; c'est le cas pour six moniteurs sur dix. En moyenne, chaque moniteur a déjà exercé deux métiers et un tiers d'entre eux bénéficie d'une seule expérience professionnelle. Parmi les métiers les plus exercés, on retrouve logiquement l'enseignement pour trois moniteurs sur dix et plus globalement les métiers de la relation humaine (assistant d'éducation, éducateur, animateur....) exercés pendant au moins un an par huit moniteurs sur dix. A cette catégorie peuvent se rajouter, les métiers du commerce et de la communication pour lesquels deux moniteurs sur dix possèdent une expérience. Dans le domaine technique, un quart a travaillé en tant que conseiller ou dans des fonctions de recherche. Un autre quart a été agent technique (métier de l'artisanat, de la maintenance...) ou responsable d'un service technique.

Les critères exposés ci-dessus ont un impact sur le processus de professionnalisation comme sur l'exercice du métier. Tout d'abord, les exigences réglementaires rendent plus difficile le maintien d'une valence d'enseignement soit la possibilité d'enseigner deux ou trois disciplines dans le domaine général et/ou professionnel. Or, cette caractéristique est considérée comme un des fondements du métier. La lecture des fiches des dossiers d'inscription conduit à nuancer ce constat. Au-delà de la contrainte, les établissements maintiennent deux autres critères importants. Tout d'abord, les moniteurs ne limitent pas leurs interventions dans un ou deux cycles de formation (plus des deux tiers interviennent dans trois ou quatre cycles). Ensuite, ils assument tous sauf six une responsabilité de groupe-classe voire de cycle de formation. Indépendamment des interventions disciplinaires, la conception et l'exercice du métier sont fortement influencés par ce point. Etre responsable d'un groupe ou d'un cycle de formation implique nombre d'activités spécifiques telles que la gestion des temps de rupture (accueils et bilan en amont ou aval d'une période en entreprise), le suivi des alternants en entreprise, la relation avec les partenaires.... Chacune oriente et alimente les pratiques pédagogiques. Le fait de bénéficier d'une expérience d'enseignement dans d'autres contextes peut être perçu comme un point d'appui facilitant. Les sujets concernés ont pu, de par cette confrontation au terrain, mettre à l'épreuve

leurs aspirations pour le métier, développer des compétences leur permettant d'atteindre un niveau de réussite et les invitant à confirmer leur choix professionnel. Ces acquis pourront être mis à profit à des fins de comparaison et/ou d'analyse. Néanmoins, ils renvoient à des conceptions et des démarches pédagogiques, éducatives plus ou moins éloignées de celles que l'institution souhaite développer. Les acquis devront donc être valorisés, analysés, critiqués, ou encore relativisés. De même, les premières expériences en MFR en amont de la réalisation de la formation pédagogique peuvent faire l'objet d'un accompagnement très variable. Elles peuvent correspondre à des pratiques intégrant plus ou moins les fondements et l'outillage pédagogique institutionnels. Le parcours de professionnalisation doit tenir compte de ce double champ d'expérience. Enfin le dispositif de formation pédagogique représente, pour une forte majorité, une première expérience de formation par alternance. Autrement dit, nombre de moniteurs s'engageant dans le parcours apprennent à enseigner par alternance tout en ayant déjà enseigné, hors et dans les MFR, et sans avoir eu l'occasion d'apprendre par alternance. Ce ne sont ni des débutants ni des novices, ils bénéficient d'une expérience de moniteur allant de quelques mois à cinq ans et/ou d'une expérience de formateur d'une durée très variable : de six mois à vingt-quatre ans.

4.2. Comment ont-ils connu les MFR?

Rares sont les nouveaux moniteurs qui connaissent depuis très longtemps l'institution (quatre sur l'ensemble de la promotion). La découverte des MFR relève de la connaissance d'un ancien usager ou d'un salarié de l'un des établissements pour quatre moniteurs sur dix et de la recherche d'un emploi ou d'un stage dans un tiers des cas environ. Dans de moindres proportions (cinq cas), certains acteurs deviennent moniteurs après avoir été élèves ou stagiaires de la formation professionnelle ou encore maîtres de stage d'une MFR. Enfin, cinq autres moniteurs estiment que la rencontre avec l'institution tient du hasard.

Ces différentes raisons amènent deux remarques. Le recrutement des futurs moniteurs comme celui des futurs usagers reposent fortement sur une communication informelle au sein d'un réseau d'acteurs de la sphère familiale, sociale ou professionnelle. De plus, si pendant plusieurs décennies, une part significative des moniteurs nouvellement recrutés avait réalisé un ou plusieurs cycles de formation en MFR, ce n'est plus le cas aujourd'hui.

4.3. Pourquoi avoir choisi ce métier ?

Invitées à répondre à cette question ouverte, seules trois personnes parmi celles interrogées ne formulent pas de réponse. Les autres invoquent d'une à cinq justifications (soit en moyenne 2,3). L'analyse et l'interprétation des réponses doivent intégrer le fait souligné précédemment. Au moment où ils répondent, les sujets, bien que débutant le parcours de formation pédagogique, connaissent et exercent le métier. Le présent recueil condense par conséquent des représentations et des points de vue influencés par quelques mois ou quelques années de pratique pour plus du tiers des enquêtés.

Les deux raisons les plus citées renvoient aux fonctions principales : l'accompagnement des jeunes et donc la possibilité de travailler auprès d'eux et avec eux (34 items sur 141). Elle devance une deuxième raison centrée sur une considération plus teintée de valeurs traditionnelles : transmettre un savoir, une passion. Vient ensuite une autre raison d'ordre personnel : devenir moniteur donne la possibilité de valoriser son expérience tout en pouvant continuer à apprendre, à s'épanouir et/ou concrétiser un projet personnel (27 items).

<i>Les raisons du choix du métier</i>		<i>Nombre d'items</i>
D'ordre personnel	contact avec jeunes - échange avec les élèves	21
	accompagner les jeunes	13
	donner l'envie de s'ouvrir - des repères	2
	transmettre - partager un savoir - une passion	31
	faire bénéficier de mon vécu, de mon expérience	5
	apprendre - compléter ma formation — s'enrichir - valoriser mes passions - me sentir utile	11
	répondre à un souhait personnel : une passion, un projet personnel	8
D'ordre contextuel	suite à l'observation des effets produits (frère ancien élève), découverte du fonctionnement de l'extérieur (maître de stage), mes moniteurs m'ont donné envie (ancien élève).	4
	répondre à une proposition, une opportunité ou par hasard	10
D'ordre structurel	exercer plusieurs fonctions : enseigner, éduquer, animer... - variété des tâches - intervenir dans plusieurs disciplines	13
	pour mettre en œuvre un dispositif de formation par alternance	6
	pour les espaces de liberté	1
	travailler en équipe, avec d'autres acteurs	8
	pour la vie associative	2
Autres	aucune idée, pour les vacances scolaires, prouver aux autres mes compétences	3
Non réponse		3
Total des items		141

Tableau 8 - Les raisons du choix du métier de moniteur

Une autre catégorie retient des motifs plus pragmatiques et contextuels. Dans ce cas, le choix relève d'une opportunité, d'une sollicitation ou du hasard comme il peut émerger d'observations et de découvertes.

Un troisième domaine concerne les principes, les caractéristiques et les conditions d'exercice du métier. Sont retenus la caractéristique de multifonctions, la variété des tâches ou encore le travail en équipe. Six sujets considèrent qu'il s'agissait plus précisément de participer à la mise en œuvre d'un dispositif de formation par alternance. L-M. BOUGES (2012, pp. 137-150) inventorie, dans une imposante recherche, les représentations du vécu de l'alternance de deux cent soixante-dix formateurs de l'institution soit un échantillon représentatif correspondant à sept pour cent de l'effectif national. Il leur propose de répondre à un Q-sort composé de vingt-cinq items répartis dans deux champs : d'une part le rapport au savoir et d'autre part les dimensions de l'alternance. Les résultats obtenus sont intéressants à rapprocher du recueil de données. Parmi les quatre items¹⁴⁵ dans lesquels les formateurs se reconnaissent le plus on retrouve le rôle d'accompagnement des jeunes et de leur projet.

En définitive et comme nous l'avons évoqué dans le point précédent, le choix du métier semble pour, la très grande majorité, une démarche réfléchie, étayée et renforcée par une ou plusieurs expériences d'enseignement en dehors de l'institution.

CONCLUSION PARTIELLE

Mis en place au moment de la révolution de 1848, l'enseignement agricole est un dispositif de formation relativement récent. Les MFR, émergeant à la veille de la seconde guerre mondiale, représentent la branche la plus récente des trois principales familles que compte le dispositif. Elles accueillent 27 % des lycéens et étudiants relevant du ministère de l'agriculture.

Ce premier chapitre a porté sur l'étude de deux dispositifs de formation de l'institution des MFR. Pour le premier, le dispositif de formation professionnalisée, deux grilles de lecture sont mobilisées. La première contribue à identifier et à caractériser sept moyens agencés au service d'une double ambition : le développement de la personne, son insertion et son évolution dans son environnement, la contribution au développement du territoire dans lequel est implantée chaque MFR. Une structure associative postulant la responsabilisation des parents, des établissements de taille modérée, une conduite des formations et un accompagnement des alternants

¹⁴⁵ Les trois autres sont l'intérêt pour les élèves d'être confrontés à des professionnels, la nécessité de l'implication des parents dans une pédagogie de l'alternance et enfin le fait de favoriser la mise en problème et le questionnement à partir du terrain (L-M BOUGES, 2012, p. 142).

confiés à une équipe éducative, une pédagogie de l'alternance spécifique sont les principaux moyens qui singularisent ce dispositif. L'étude de l'offre de formation des MFR repose sur l'analyse de cinq règles fonctionnelles à partir d'une documentation exposant le projet de l'institution et les principes pédagogiques de son dispositif de formation. Chaque règle fait l'objet d'une présentation variable. Les lieux de formation, le processus d'accompagnement et les ressources mobilisables sont clairement exposés et se traduisent par plusieurs engagements institutionnels. En revanche, deux règles fonctionnelles d'un dispositif de formation professionnalisée, à savoir l'amorce de la formation et l'activité intégratrice, gagneraient à être précisées. Qu'est-ce qui contribue à véritablement amorcer le processus de formation ? Postuler que le travail en situation réelle est source de réussite et d'apprentissage ne suffit pas forcément. Il convient de repérer les tâches à confier, les missions à proposer, les projets à développer... De même, la documentation n'indique pas explicitement un ou des activités intégratrices outre l'invitation faite à chaque alternant de construire un « portefeuille de compétences ». Cette observation questionne la propriété fondatrice de la pédagogie de l'alternance des MFR : une alternance à visée intégrative. Au-delà, donner la possibilité à chaque alternant de repérer et d'apprécier des savoirs développés au fil du processus de formation, l'aider à les mettre en relation et/ou en tension et à les associer à des compétences s'avère crucial dans une perspective d'insertion socioprofessionnelle et/ou de poursuite de formation.

La deuxième grille d'analyse convoquée vise à caractériser et à catégoriser l'alternance des MFR. La typologie de P. MEIRIEU nous permet de la qualifier d'alternance interactive à visée intégrative avant de repérer et d'analyser six éléments porteurs et/ou vecteurs d'interactions. Seul l'apprenant/alternant est en capacité d'intégrer des savoirs issus de l'expérience personnelle, émergeant de l'exploration d'un contexte socioprofessionnel ou construits dans des situations de formation formelle. Seul l'apprenant/alternant peut prendre conscience et apprécier le développement de compétences sociales, professionnelles dans les différents temps et lieux de formation. Seul, l'apprenant/alternant choisit d'adhérer aux intentions et aux valeurs éducatives qu'incarnent les situations de formation. Les trois acteurs associés à un tel processus - les parents, le maître de stage/d'apprentissage et l'équipe éducative - sont quant à eux essentiellement des vecteurs d'interactions. L'activation et l'efficacité de chaque interaction dépendent de la capacité des acteurs à s'engager, à instaurer et à inscrire dans le temps une relation partenariale. Dans l'outillage pédagogique de l'institution, le « thème d'alternance » et la démarche du « huit » de l'alternance (C. GERARD, 2006) concourt par le questionnement à l'activation, à l'exploitation et au renforcement des interactions.

En définitive, Les conceptions et les conduites pédagogiques développées dans le dispositif de formation des MFR sont fondées sur des théories personnalistes ou humanistes fondées sur l'idée que former vise à développer le potentiel que recèle une personne (G. LECLERCQ, 2001, p. 126) et des théories auto-inter-constructives ou sociocognitives. Leurs finalités visent à favoriser le changement des personnes, leur adaptation, leur insertion, leur bien-être, leur épanouissement, et plus globalement leur émancipation... Les processus d'inter-construction privilégient notamment l'échange, la coopération, le conflit sociocognitif. Ces processus dominants se combinent avec des processus d'auto-construction, soit le développement par l'individu lui-même de son potentiel d'apprentissage, et d'hétéro-construction c'est-à-dire piloté ou, pour le moins, influencé par autrui (ibid., p. 132). Dans une telle approche, une théorie de la formation doit, pour être efficace et pertinente, être centrée sur l'apprenant et se confondre avec une théorie de l'apprentissage. Sur le terrain, cette imbrication des deux théories n'est pas toujours forcément facile à tenir au regard notamment de l'évolution du contexte depuis une vingtaine d'années. Sur cette période et à l'échelle de la région Rhône-Alpes, l'effectif d'élèves moyen par établissement est passé de quatre-vingt-dix à deux cent-dix. De plus, toutes les MFR gèrent aujourd'hui au moins trois niveaux de formation (six - cinq - quatre)¹⁴⁶. Dans les années 90, la plupart des établissements se limitait aux niveaux six et cinq. Une telle évolution n'est pas sans conséquence. Un questionnement me semble pouvoir résumer l'enjeu auquel sont confrontées les MFR : en quoi et comment un planning de semaine/de session réussit à tenir les choix, les exigences, les modalités éducatives et pédagogiques exposés dans ce premier chapitre pour chaque groupe-classe présent ?

La deuxième section du chapitre porte sur le dispositif de professionnalisation des enseignants des MFR, les moniteurs. Ce métier, défini et encadré par une convention collective, entend englober trois missions à accomplir individuellement et en équipe : former, animer et éduquer. La professionnalisation des moniteurs repose sur un dispositif initié un an après la création de la première MFR. Il s'agissait de renforcer les compétences techniques et générales des moniteurs tout en leur proposant de contribuer à la conception, à l'expérimentation des démarches et des outils pédagogiques. Aujourd'hui, la formation pédagogique est une obligation conventionnelle et relève d'un dispositif de formation professionnalisée. Son étude a reposé sur une triple analyse. La première, l'approche fonctionnelle, a repéré les moyens mobilisés et leur agencement. L'action, l'accompagnement et l'écriture constituent trois socles pour le développement des compétences et tenter de répondre à un double questionnement : comment former et accompagner des moniteurs qui à l'embauche ne possèdent pas, pour une forte majorité d'entre eux,

¹⁴⁶ Données issues d'une enquête réalisée par la Fédération Régionale des MFR Rhône-Alpes en octobre 2012.

de qualification pédagogique en général ni à la pédagogie de l'alternance en particulier ? Comment apprendre un métier et développer des compétences tout en le pratiquant depuis quelques semaines et parfois depuis quelques années ? Parmi les cinq règles fonctionnelles permettant de repérer et d'explicitier l'offre de significations, deux visent le développement de la capacité d'analyse réflexive : l'amorce de la formation et l'activité intégratrice. Les situations de formation correspondantes serviront d'assise à notre recueil de données. L'approche dispositif s'est intéressée prioritairement à deux éléments. Tout d'abord, la rencontre d'une disposition avec des dispositions concourt à ce que la conception du dispositif se poursuive dans l'usage (M. G. LECLERCQ et al., 2011, 2015). Ainsi, les activités productives réalisées dans les temps professionnel et de formation formelle servent de creuset à des activités constructives source d'apprentissages, de développement des compétences et de construction de modèles opératifs (P. PASTRE, 2008). Cette construction nécessite, d'une part, que l'utilisateur soit interpellé, questionné et que, d'autre part, les pratiques de l'espace professionnel ne soient trop éloignées ni trop en décalage avec les modèles théoriques exposés dans l'espace de formation formelle. Les usagers étant eux-mêmes des concepteurs et des conducteurs de dispositifs de formation, la poursuite de la conception peut aussi prendre la forme d'un transfert d'éléments vers le ou les dispositifs dans lesquels les usagers interviennent. De plus, l'étude dispositif a apprécié la propriété réflexive du dispositif de professionnalisation à l'aide d'une grille d'analyse de P. CHAUBET (2010). Si les moyens pédagogiques mobilisés peuvent alimenter un cycle réflexif, l'enjeu – l'adaptation du sujet à un contexte – et l'une des visées – le renouvellement de l'action – ne relèvent pas d'une intention explicite. L'approche ingénierique clôt l'analyse. L'ingénierie sociale est sous la responsabilité de l'Union Nationale des MFR et englobe les dimensions juridiques et financières. Les responsables n'ont pas choisi de se doter d'un référentiel métier déclinant les compétences à construire et pouvant orienter les processus de professionnalisation et de certification. Cependant, depuis la rentrée 2014, la formation pédagogique fait l'objet d'une rénovation. Cette dernière retient six champs de compétences constituant potentiellement la base d'un référentiel métier. De plus, l'outillage de la certification, en cours de construction, repose sur l'appréciation de leur développement. Enfin deux points émergent de la ligne de décisions des niveaux ingénieriques. L'ingénierie sociale insiste sur la mission éducative des acteurs alors qu'elle n'est pas une visée explicite de l'ingénierie pédagogique. De même, les ingénieries, sociale et de formation soulignent la nécessité d'un travail en équipe. Le plan de formation réserve à cette dimension une place très limitée. Savoir travailler en équipe s'apprend et relève d'une compétence pouvant faire l'objet d'actions de formation spécifiques.

Une présentation de la promotion interrégionale 2011-2013, associée à la recherche, contribue à définir le profil des usagers. Les moniteurs entrant en formation ont en moyenne trente-trois ans. Ce sont majoritairement des femmes. Six sur dix possèdent un diplôme de formation générale et un tiers d'entre eux ont été usagers d'un dispositif de formation par alternance. De plus, près de la moitié du groupe a déjà enseigné avant d'entrer dans l'institution. Devenir moniteur est le plus souvent un deuxième voire un troisième métier. La plupart des moniteurs – huit sur dix – ont exercé, pendant au moins un an, un métier de la formation ou de la relation humaine. Ces différents critères ont une influence sur l'exercice du métier de moniteur et sur le processus de professionnalisation. Enfin, le choix du métier repose essentiellement sur deux raisons. Les moniteurs souhaitent principalement accompagner des jeunes, travailler avec eux et transmettre un savoir. Dans une moindre mesure, les usagers le choisissent aussi pour deux de ses spécificités : exercer plusieurs fonctions, mettre en œuvre un dispositif de formation par alternance.

Bien que l'institution des MFR présente de nombreuses spécificités, les similitudes observées lors de la comparaison avec les dispositifs de professionnalisation des lycées professionnels publics des ministères de l'Agriculture et de l'Education Nationale tendent à montrer que l'objet de recherche pourrait s'inscrire dans d'autres contextes où le métier d'enseignant/formateur, sans couvrir toutes les fonctions du métier de moniteur, s'apprend par un processus de professionnalisation pouvant participer à l'émergence et à la mobilisation d'un référentiel personnel.

**CHAPITRE DEUX : UNE RECHERCHE EN COURS
D'ACTION, OUTILLAGE CONCEPTUEL ET ELABORATION
DE L'OBJET FRONTIERE**

« Les concepts nous conduisent à faire des recherches. Ils sont l'expression de notre intérêt et le dirigeant. »

WITTGENSTEIN, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard. p. 172.

« Les phénomènes ne sont pas cachés ; c'est le concept qui est caché. Et le concept est environné d'autres concepts. Il intervient dans un champ conceptuel, et ses relations nous donnent du fil à retordre. Est-ce que je peux dire que certains faits sont favorables à la formation de certains concepts ? Ou qu'ils leur sont défavorables ? Est-ce là ce que nous apprend l'expérience ? C'est un fait d'expérience que les hommes modifient leurs concepts et leur en substituent d'autres lorsqu'ils prennent connaissance de nouveaux faits ».

WITTGENSTEIN, L. (2004). *Le Cahier bleu et le Cahier brun*. Paris : Gallimard

INTRODUCTION PARTIELLE

Penser un dispositif de recherche nécessite de choisir et de construire une méthodologie ainsi que de se doter d'un outillage conceptuel. L'affirmation de L. WITTGENSTEIN traduit pleinement l'intention de ce chapitre. Certains concepts constituent des déclencheurs de la recherche, d'autres sont mobilisés pour mettre au travail l'expression « référentiel personnel » et étayer la construction d'un nouvel objet, le Référentiel Personnel de l'Agir Professionnel. D'autres encore contribuent à l'élaboration de l'objet frontière et aux fondements d'une recherche en cours d'action.

Après avoir présenté et analysé le dispositif de professionnalisation des moniteurs de MFR, le présent chapitre a donc pour objectif la construction du dispositif de recherche. Il comprend sept sections. Les deux premières s'intéressent au concept de référentiel. L'une propose d'en clarifier le sens et les usages dans différents domaines dont celui des sciences de l'Education. L'autre expose les principaux cas de référentiels, construits par autrui, qu'un enseignant/formateur peut rencontrer et/ou utiliser dans son contexte professionnel. Les deux sec-

tions suivantes s'attachent à définir et à caractériser la notion de référentiel personnel avant de procéder à sa mise à l'épreuve du terrain. A l'issue de cette première réflexion, sa définition est épurée, sa modélisation est enrichie et son appellation est précisée. Les sections cinq et six cherchent à montrer en quoi et comment le référentiel personnel constitue un outil de l'activité réflexive d'un enseignant/formateur et un instrument de médiation de son monde personnel. La dernière section expose la méthodologie de la recherche. En faisant du référentiel personnel un objet frontière et en l'introduisant dans le dispositif de professionnalisation, la recherche vise à étudier et à analyser, selon une démarche compréhensive, son influence sur la propriété de réflexivité du dispositif de formation. Comment appréhender, saisir, interpréter la mobilisation et l'emploi d'un référentiel personnel dans des processus réflexifs dans, hors et sur l'action ? En quoi et comment la mobilisation du référentiel contribue-t-elle à donner un sens à l'action et à construire sur elle du sens ? Tel est le questionnement qui guide notre cheminement.

1. LE CONCEPT DE REFERENTIEL

Le concept¹⁴⁷ de référentiel a investi le champ de la formation professionnelle dans les années 1980 en se substituant progressivement à la notion de programme toujours en vigueur dans d'autres contextes de formation. Avant d'exposer les référentiels construits par autrui qu'un enseignant/formateur est amené à utiliser et d'engager l'élaboration du référentiel personnel, il est utile de clarifier, par un ensemble de définitions¹⁴⁸, le sens, l'origine et les principaux usages de ce concept.

1.1. Une première clarification

1.1.1. Ce que dit le dictionnaire

Le substantif « référentiel » se définit comme un « *ensemble de points fixes par rapport à un repère* »¹⁴⁹ ; ce dernier terme pouvant être considéré comme synonyme du premier. Cette courte définition invite à s'attarder sur sa racine, un référent. Ce dernier renvoie principalement

¹⁴⁷ Le terme est choisi pour son acception globale c'est-à-dire une idée générale et abstraite impliquant les caractères essentiels de l'objet désigné. Le terme de concept nomme la manière de se représenter une réalité concrète ou abstraite et le résultat du processus. Il provient du participe passé latin « *conceptus* » du verbe « *concupere* », qui signifie « *contenir entièrement* », « *former en soi* », in www.contrl.fr consulté le 21 janvier 2011.

¹⁴⁸ G. MATORE (1973, p. 16) considère que tout mot peut se définir par trois types de définitions. La première « *la définition intellectuelle* » formule, autant que possible, la synthèse des différentes acceptions. La définition contextuelle résulte de l'examen du contexte et complète la première : le mot dans une langue n'est jamais isolé et son sens renvoie toujours à une situation. La troisième, la définition ostensive, consiste à définir l'objet en le montrant.

¹⁴⁹ In www.contrl.fr consulté le 21 janvier 2011.

à la linguistique et indique « *ce à quoi le signe linguistique renvoie soit dans la réalité extralinguistique ou univers réel, soit dans un univers imaginaire.* »

Le terme provient d'un mot ancien *référant* signifiant « *qui renvoie* ». Il est particulièrement intéressant de constater une proximité¹⁵⁰ étymologique avec les mots réflexion, réflexif et réflexivité que nous mobilisons plus loin. Ces trois termes sont issus des mots latins *reflexivus* « *relatif à la réflexion (de lumière)* » ou « *relatif au retour sur soi* » et *reflectere* « *capable de renvoyer* »¹⁵¹. Enfin le verbe référer s'utilise à la forme transitive ; il exprime le fait de rapporter au compte de... d'établir ou de mettre en valeur un lien entre une personne et quelqu'un ou quelque chose dont elle tire son origine, sa ressemblance. Référer signifie aussi dans ce cas situer par rapport à quelqu'un ou à quelque chose. Dans sa forme intransitive, il est précédé des pronoms « en » et « se » et exprime l'idée d'une orientation, d'un sens « *se tourner vers quelque chose ou vers quelqu'un* » et d'une action « *se servir de quelque chose comme appui, repère, inspiration* ».

En somme, le mot « référentiel » se compose d'un ensemble d'éléments jouant chacun un rôle, une fonction de référents c'est-à-dire un point de repère ou un registre ou encore autrui vers lequel un sujet se tourne pour en faire un appui, un repère ou une source d'inspirations¹⁵². La mobilisation d'un référentiel et donc de ses référents nécessite l'usage de signes, les référés, qui renvoient des éléments de la réalité et/ou parfois de l'imaginaire.

1.1.2. Ce qu'indique la généalogie des mots référentiel et réflexivité

Les mots se souviennent prétend G. MATORE (1973, p. 55). Cette remarque invite à reprendre et à approfondir l'exploration étymologique des deux mots dont nous venons de constater la proximité étymologique. Ces deux mots peuvent être considérés, il me semble, comme des mots témoins au sens où le propose G. MATORE « *le symbole matériel d'un fait spirituel important ; c'est l'élément à la fois expressif et tangible qui concrétise un fait de civilisation* ». Le mot témoin est, par conséquent, le symbole d'un changement et très souvent un néologisme. Leurs histoires remontent à quelques décennies d'écart au moyen âge et visent à définir une action mentale¹⁵³ : la capacité à réfléchir et à mettre en rapport, à se rapporter à... Il semble qu'en cherchant à

¹⁵⁰ L'exploration conduit à constater qu'en fait les deux mots ont la même origine. Ils proviennent comme de nombreux autres d'une racine indo-européenne « bler » signifiant porter. Cette dernière a donné naissance à des racines grecques comme phoros « *qui porte* », phoreus « *porteur* », ou encore métaphora « *transport* »... En latin, la racine devient ferre « *porter, supporter* » et se retrouve dans un éventail de mots tels que ferum « *qui porte ou qui apporte* », conferre « *apporter ensemble, mettre en commun* », deferre « *porter d'un lieu élevé à un lieu plus bas* », diferre « *porter dans des sens divers* », referre « *porter en arrière, renvoyer* »... (J. PICOCHÉ, 1997, p. 351).

¹⁵¹ In www.cnrtl.fr consulté en janvier 2011.

¹⁵² L'AFNOR (Association Française de Normalisation) retient une définition similaire ; un référentiel est, pour cet organisme de la normalisation, de la certification technique et professionnelle, un « *ensemble de dispositions de référence, servant de guide pour la construction et la vérification d'un système* », in www.bivi.qualite.afnor.org consulté le 3 juillet 2013.

¹⁵³ C'est d'ailleurs comme le précise G. MATORE (1973, p. 28) la principale source d'origine des mots.

nommer et à définir le processus majeur de retour sur soi, on constate le besoin de se référer, de référer, de se doter d'une ou plusieurs références. Ce terme, beaucoup plus récent, met en évidence le recours à une ou des sources extérieures pour activer, gérer ou garantir le processus et/ou son produit. Au moment de la révolution industrielle ou au lendemain de la deuxième guerre mondiale les mots investissent le champ scientifique et prennent tous les deux, par la création d'un substantif, un sens mathématique.

Date d'apparition	Repères socio-lexicologiques¹⁵⁴	Réfèrent/référentiel	Réflexif/réflexivité
1267 1269-78			Réflexif (relatif au retour sur soi) Réfléchir (renvoyer par réflexion)
1350		Référer (rapporter, mettre en rapport)	
1485		Se référer... (se rapporter à)	
1559 1588	Le triomphe de l'humanisme et la naissance des sciences naturelles	Référer à... (attribuer à)	Reflexive « en anglais capable de renvoyer »
1806 1618	Le développement du classicisme dans l'art, en littérature et dans la pensée	Référant (qui renvoie) Réfèrent (substantif d'origine anglaise : terme de grammaire signifiant un mot se référant à un autre et aussi adjectif signifiant contenant une référence)	Réflexif (qui concerne la réflexion)
1845-46 1857	Le développement des sciences, l'industrialisation, la disparition de l'aristocratie.	Référence (avoir des renseignements sur quelqu'un)	Réflexivité (terme scientifique mathématique : propriété d'une relation réflexive)
1953		Référentiel : Dér. de <i>référence</i> (Système d'axes de coordonnées permettant le repérage de la position d'un point de l'espace).	

Tableau 9 - Généalogie des mots Référentiel/réflexivité

1.2. Trois usages et une définition ostensive

De nos jours, le terme de référentiel véhicule principalement trois notions, deux dans le domaine des sciences et une en linguistique. Pour prolonger, l'approche proposée par G. MATORE, un exposé relativement succinct de ces trois usages participe à l'élaboration d'une définition ostensive.

¹⁵⁴ D'après G. MATORE (1973, pp. 59-61).

1.2.1. En sciences, des référentiels galiléen et cartésien

En physique, un référentiel galiléen est un référentiel pour lequel l'espace est homogène et isotrope, le temps uniforme et dans lequel tout corps libre (non influencé par une force) est animé d'un mouvement rectiligne uniforme. Par exemple, le référentiel géocentrique est utilisé pour étudier le mouvement des satellites, naturel ou artificiel, de la Terre. Il est positionné au centre de la Terre et ses trois axes sont dirigés vers trois étoiles tellement lointaines qu'elles peuvent être considérées comme fixes. Dans cette représentation, la Terre tourne autour de l'axe nord/sud. L'étude d'un mouvement pourra sembler différente selon l'emplacement où se trouve l'observateur¹⁵⁵, et selon les repères qu'il prend. Pour décrire le même mouvement, deux observateurs devront donc se mettre d'accord : soit l'un adopte la vision de l'autre, soit ils choisissent comme point de repère un objet neutre, par exemple un des points cardinaux.

En mathématiques, l'emploi d'un référentiel cartésien permet de repérer la position d'un objet par rapport à un ensemble d'autres objets. Ces derniers jouent le rôle de système de références. C'est par exemple le repère qui permet de représenter le nuage des points des données d'une série statistique.

1.2.2. En linguistique

En étudiant le langage dans toutes ses fonctions, le linguiste s'attache à comprendre à quoi sert le langage, et s'il sert à plusieurs choses. Ainsi, un message peut être analysé dans ses fonctions conatives (relative au destinataire) expressive (expression des sentiments du locuteur), phatique (mise en place et maintien de la communication),... ou encore pour ses fonctions dénotative ou connotative.

1.2.2.1. La fonction dénotative

Cette fonction d'un message est centrée sur le monde. Elle met en évidence le référent d'un signe et renvoie à l'existence objective d'une chose définie. Ainsi par exemple, le signe renard correspond à l'ensemble des renards existants et renvoie soit à un système général de signes (le renard comme une catégorie de mammifères parmi l'ensemble des animaux) soit au cadre de l'expérience (le renard aperçu ce matin dans le pré). L'une et l'autre se rapportent à deux systèmes de coordonnées distincts. On parle de dénotation linguistique lorsque l'insertion d'un

¹⁵⁵ Un exemple simple peut illustrer cette précision : prenez deux personnes assises de chaque côté d'une route et qui se font face. Un homme court sur la route, un des observateurs dira qu'il va vers sa gauche, l'autre qu'il va vers sa droite. On voit immédiatement que le mouvement observé est relatif à l'observateur (in www.techno-science.net/ - consulté le 2 mars 2011).

signe dans le système général des signes sert sa définition et de dénotation référentielle lorsque le sujet est en contact, de par son expérience, avec la réalité qu'il désigne.

1.2.2.2. La fonction connotative

La fonction connotative correspond à toutes les valeurs d'un signe qui viennent en supplément d'une fonction purement informative. Le signe peut être dans certains cas un objet extérieur à la langue. Caractéristiques des langues naturelles, les connotations sont porteuses de significations subjectives et correspondent à une pratique individuelle de la langue (M-N. GARY-PRIEUR, 1971, p. 99). Les couleurs de la nature sont une connotation de l'automne, une bagnole est une connotation de concept de voiture.

Les trois usages du concept renforcent l'idée qu'un référentiel est de l'ordre d'un construit, plus ou moins matérialisé, servant de repères, de point d'appui pour situer ou se situer, pour observer et décrire une réalité ou encore pour se prononcer sur elle. Les deux premiers usages conduisent à préciser le statut des données qui, tout en étant des constituants du référentiel, contribuent aussi à le délimiter, à en préciser l'échelle de grandeur (G. FIGARI, 1994, p. 49). L'étude des fonctions d'un message en linguistique met en évidence le rôle du signe ou référé. L'une d'entre elles, dite référentielle, correspond à la conception d'un cadre général préexistant ou attendu tel qu'un référentiel de compétences pour un métier donné par exemple. Un sujet cherchant à se construire un référentiel, à partir de son expérience et de critères spécifiques, à partir d'un système de références combinant un ensemble de données singulières et contextualisées, exploite la fonction dénotative. C'est le cas de toute situation d'autoévaluation ou implicite instrumentalisée. Un tel processus revient à ce que J. ARDOINO (1994, p. 18) considère comme un double mouvement. Le premier dit de référentialisation permet au sujet d'élaborer des référents internes alors que le second, nommé référenciation, participe à la construction de référents externes.

1.3. Dans le champ des sciences de l'Éducation

1.3.1. Détour historique : l'exemple du CAP

Premier diplôme attestant d'une qualification professionnelle, le CAP (Certification d'Aptitudes Professionnelles) a été créé en 1911¹⁵⁶. L'étude de quelques exemples de textes réglementaires permet de mieux saisir l'évolution des conceptions, des formalisations et l'introduction du terme de référentiel.

En 1966, les textes définissant par exemple le CAP Commis vendeur en charcuterie¹⁵⁷ comprennent un arrêté de création, un règlement d'examen permettant de définir les différentes épreuves et donnant aussi pour chacune d'entre elles le programme d'enseignement. Ce dernier constitue implicitement pour les enseignants comme pour les responsables des épreuves un référentiel. Dans les années 1970, apparaît le terme de monographie de métier. Ainsi en 1973, Le CAP de graveur sur pierre est délivré à la suite d'un examen à caractère professionnel basé sur un potentiel de connaissances pratiques, théoriques et générales. À l'issue de la formation, le titulaire de ce diplôme possède les connaissances, les méthodes et la formation pratique qui le rendent capable de lire, de comprendre et d'interpréter les différents types d'alphabets, de tracer de façon très précise des lettres dans le mot en respectant des espacements harmonieux, de préparer et utiliser correctement les mixtions, vernis et dorures, d'affûter et d'entretenir l'outillage... Sont répertoriées dans cette monographie une quinzaine de tâches ou activités très pratiques. Deux ans plus tard, sans abandonner le terme de monographie, les textes réglementaires comportent une fiche d'activité¹⁵⁸ qui caractérise le titulaire du diplôme et précise succinctement ce que le candidat doit connaître, ce qu'il doit posséder (des notions théoriques) et ce qu'il doit être capable d'exécuter. Une telle formulation préfigure sans la nommer explicitement l'approche par les compétences. En 1985¹⁵⁹, le mot référentiel fait son apparition dans les textes réglementaires. Ainsi par exemple, le CAP agent de la qualité de l'eau publié en 1991 comporte

¹⁵⁶ Il a pris cette appellation avec la loi Astier (1919). Il se nommait au départ Certificat de Capacité Professionnelle et relevait d'une initiative du monde professionnel, et non de celui de l'école, considérant nécessaire de répondre aux besoins des employeurs et souhaitant contrôler ce diplôme. Cette difficulté à choisir entre capacité et aptitude est largement entretenue par les employeurs. Ils estiment que la délivrance d'un diplôme ne peut que garantir l'aptitude d'une personne et non une capacité dont seule l'activité en conditions réelles peut en vérifier l'atteinte (G.BRUCY, 2012, p. 10). Accepter l'attestation de la capacité les obligerait à reconsidérer la rémunération des jeunes diplômés. Sous l'impulsion de la direction de l'enseignement technique, il devient dans les années 1926 - 1930 le témoin d'une qualification transférable sur l'ensemble du marché du travail national avec pour visée « *d'affranchir l'ouvrier des contraintes économiques qui pèsent sur le salariat en le munissant de connaissances et des savoir-faire constitutifs d'un métier et indépendants des réalités singulières d'une entreprise particulière* » (p. 11). Ainsi, la direction de l'enseignement technique impose l'outillage scolaire : programme, épreuves d'examen tout en reconnaissant la place prépondérante des professionnels dans la formation et les examens. Cela aboutit à la création d'un règlement général d'examen et l'identification d'une centaine de métiers industriels. Dans les années 1930 - 1940, le CAP devient la qualification de référence dans les conventions collectives, l'état représente l'instance de délivrance alors que l'école devient le premier lieu de formation.

¹⁵⁷ In C.A.P des commerces de l'alimentation. (1966). Institut pédagogique national : Paris.

¹⁵⁸ C'est le cas par exemple du CAP de bronzier créé en 1975, in www2.cndp.fr/outils-doc/ consulté le 22 juillet 2011.

¹⁵⁹ Les premières démarches interviennent au début des années 1980 avant qu'il soit systématisé avec l'introduction en 1985 du baccalauréat professionnel (C. AGULHON, 1998, p. 120).

un texte précisant le sens et l'usage d'un référentiel de diplôme¹⁶⁰. Pour le ministère de l'Education Nationale, il s'agit d'un document définissant les compétences attendues des candidats à un diplôme donné. Il précise les connaissances et les savoir-faire à acquérir ainsi que le niveau d'exigence requis. Après avoir précisé la méthode d'élaboration, le texte indique les usages possibles du référentiel de diplôme :

- donner aux formateurs et aux personnes en formation les objectifs de formation à poursuivre ainsi que les moyens de les réaliser,
- proposer un support privilégié d'évaluation des acquis quel que soit le mode d'accès au diplôme et quel que soit le mode d'évaluation,
- repérer, en vue de leur évaluation, les compétences les plus significatives afin d'éviter une évaluation systématique.

Cette rupture historique entre le principe d'une formation méthodique et complète comme assise de préparation à un diplôme et l'idée d'une norme de certification vise une définition plus pragmatique des diplômes professionnels. Les référentiels de chacun d'entre eux se doivent d'être proches de l'activité réelle du travail tout en étant facilement exploitables par tout un chacun. Si la notion de référentiel s'est largement répandue dans le monde de la formation et du travail, son introduction dans le milieu scolaire est dans le même temps une véritable innovation (F. MAILLARD, 2003, p. 64). Tout en bouleversant le modèle des programmes et des disciplines pensées et conduites généralement de façon individuelle, l'approche par les référentiels introduit un basculement. Les visées et les objectifs d'un diplôme orientent et conditionnent les contenus de formation. Ces derniers peuvent s'organiser très différemment voire pour certains sujets ne pas faire l'objet d'un enseignement traditionnel. Si une majorité des candidats à un diplôme professionnel proviennent d'un cursus de formation initiale, une partie non négligeable d'entre eux se présentent sous d'autres statuts : stagiaires de la formation continue, candidats bénéficiant de la validation des acquis de l'expérience, candidats libres. Cette diversité, bien que spécifiques aux diplômes de l'enseignement professionnel, est selon F. MAILLARD (ibid., p. 65) souvent occultée dans les référentiels. Centrés sur le champ scolaire, ils maintiennent une distance avec le monde du travail. Or, il est bon de rappeler que le ministère de l'Education Nationale a fondé le choix de ce nouveau mode de conception et de gestion des diplômes sur la prise en compte de l'hétérogénéité des publics et de la multiplicité des parcours d'accès à un diplôme. Outre l'idée de codifier, de standardiser et de moderniser l'outil, le ministère cherche à montrer sa capacité à s'adapter aux évolutions et à se positionner dans le débat permanent auquel se

¹⁶⁰ In www2.cndp.fr/outils-doc/ consulté le 30 juillet 2011.

livrent l'état et les représentants des employeurs, des entreprises. C'est ainsi que l'Etat généralise l'usage des référentiels au moment où les branches professionnelles créent leur propre système de certification (avec en particulier la mise en place de titres tels que les CQP : Certificats de Qualification Professionnelle) et où l'approche par les compétences devient un outil central de la gestion des ressources humaines.

1.3.2. Un référentiel : définitions et fonctions

Au fil des trois dernières décennies, le terme de référentiel a donc très largement investi les écrits et les propos relatifs à la formation. Dans le champ de la formation professionnelle, il s'est petit à petit substitué à la notion de programme pour faire « *l'inventaire d'actes, de performances observables détaillant un ensemble de capacités, le référentiel de formation, liées aux référentiels de métier, de fonctions* » (F. DANVERS, 2003, p. 387). Le terme générique peut décrire un emploi ou un métier, la formation et l'évaluation et/ou la certification. Il participe, au départ, à l'application d'une pédagogie par objectifs ; des objectifs généraux de formation découlent du référentiel métier, des objectifs intermédiaires et opérationnels structurent le référentiel de formation (P. MAUBANT, 2005, p. 11). Aujourd'hui, les référentiels représentent un support construit par autrui auquel on peut se rapporter pour concevoir, conduire, analyser, évaluer... une action ou un dispositif de formation.

1.3.2.1. De l'emploi à la formation

Le référentiel des activités professionnelles présente généralement le contexte d'exercice du ou des métiers correspondants. Elaboré avec des professionnels, il définit les principales fonctions et les tâches associées soit les activités d'une cible professionnelle. Pour chacune, il peut fournir des indications sur les résultats attendus. L'entrée par les activités et non par un emploi ou un métier évite une conception trop réductrice ou cloisonnée aux spécificités d'un métier et participe à la prévention d'une rapide obsolescence. Le référentiel d'activités professionnelles sert également de base à l'élaboration du référentiel de diplôme ou de certification. Ce dernier, dont l'écriture est confiée à un groupe d'inspecteurs et d'enseignants, constitue l'outil de référence d'une formation en recensant les compétences et les savoirs associés nécessaires à leur développement et leur mobilisation. Enfin, le référentiel de formation est élaboré à partir de référentiel de compétences. Il traduit ces dernières en objectifs de formation et en capacités nécessaires à l'exercice de l'activité avant d'inventorier les savoirs associés à intégrer et à maîtriser. Il peut être accompagné d'un guide repères ou de recommandations pédagogiques devant aider à le lire et à l'interpréter.

1.3.2.2. Ses fonctions dans le contexte socio-économique actuel

En définissant et en caractérisant les emplois, les référentiels contribuent à « *identifier des proximités entre emplois et des passages possibles de l'un à l'autre* » (F. CROS & C. RAISKY, 2010, p. 113). En ce sens, Ils facilitent l'élaboration des projets de mobilité et/ou de mutation professionnelle et aident à trouver le ou les parcours de formation correspondants. Dans le domaine de la gestion des ressources humaines, les référentiels permettent :

- d'adopter un ensemble de définitions et d'appellations homogènes pour désigner les fonctions des opérateurs et intégrer cette information dans la rémunération et leur historique de carrière,
- d'accompagner et de préparer l'évolution des emplois par des actions de formation si cela s'avère nécessaire,
- de faciliter la rédaction des profils de poste notamment lors de recrutements,
- une évaluation et une autoévaluation dans la mesure où l'opérateur peut se situer par rapport aux activités attendues dans l'emploi et où les responsables peuvent mener une évaluation plus homogène.

1.3.2.3. L'exemple du baccalauréat professionnel ARCU

Il s'agit d'un diplôme récemment rénové (juillet 2010) que proposent plusieurs Maisons Familiales Rurales de la région dans laquelle nous travaillons. Le baccalauréat professionnel Accueil Relation Clients Usagers (ARCU) se compose de trois référentiels.

a) *Le référentiel métier ou d'emploi*

Un inventaire d'activités dans un contexte donné

Le référentiel d'activités professionnelles correspond à un référentiel métier ou d'emploi. Il précise tout d'abord le champ d'application soit les principales catégories d'activités (en l'occurrence ici l'accueil en entreprise, dans les administrations, dans les transports...) avant de recenser les emplois auxquels peut prétendre le titulaire de ce diplôme. La première partie s'achève par une présentation du contexte et des conditions de réalisation. La deuxième partie expose les cinq catégories d'activités relatives aux emplois identifiés (l'accueil téléphonique par exemple). Pour chacune, le référentiel énonce les tâches correspondantes (la prise de rendez-vous, le conseil aux appelants...) en indiquant les conditions d'exercice (ressources matérielles, données et informations disponibles...) et le ou les résultats attendus (répondre éventuellement en langues étrangères aux demandes des appelants, les renseigner, les orienter – veiller à maintenir une qualité de services...)

Ici, le référentiel cherche à définir et à caractériser dans une approche dénotative un groupe de métiers (en l'occurrence les métiers de l'accueil et de la relation). En identifiant et en définissant les principales activités et les tâches associées, il précise le champ d'application en termes de tâches prescrites et fournit quelques indicateurs de réussite. Ainsi construit et renseigné, le référentiel métier contribue à choisir et à définir l'un des objectifs généraux d'un dispositif de formation professionnelle pouvant se formuler comme une situation problème : quelles sont les stratégies et les situations de formation à privilégier afin que les apprenants puissent à terme concevoir, réaliser, assumer les différentes activités quel que soit le contexte. Pour un secteur ou une branche professionnelle, élaborer un référentiel métier permet de formaliser, à un moment donné, sa représentation d'un métier et se doter ainsi d'un point d'appui dans la gestion des ressources humaines (recrutement, évolution des compétences du personnel...). Dans les deux cas, il joue essentiellement une fonction d'évaluation diagnostique et pronostique.

b) *Une ébauche de référentiel de situations*

De plus, il contient ce que les spécialistes de la didactique professionnelle nomment une ébauche de référentiel de situations. En effet, les cinq catégories d'activités peuvent être considérées comme autant de classes de situations (P. MAYEN & J.-F. METRAL & C. TOURMEN, 2010, pp. 33-34). Pour ces auteurs, une situation de travail se caractérise par les points suivants :

- des buts, souvent imbriqués les uns dans les autres et de nature différente, de surcroît indissociables des objets de l'action : ce sur quoi il y a à agir,
- une action qui modifie, transforme les objets de l'action tout comme les modalités de la réalisation de l'action soit ce qui doit être pris en compte et ce sur quoi il y a à agir pour réguler l'action,
- un degré de complexité étroitement lié au nombre d'éléments à prendre en compte et à gérer comme le nombre de buts, la plus ou moins grande immédiateté des résultats et dépendant aussi de variables majeures à prendre en compte : sont-elles nombreuses, prévisibles, accessibles... ?

Ainsi, l'activité numéro deux du référentiel d'activités, l'accueil téléphonique, constitue une situation de travail répondant bien aux trois caractéristiques. Répondre à l'appel d'un client ou d'un usager consiste bien évidemment à saisir l'objet ou les objets de son appel ce qui, en soi, représente déjà un ou plusieurs buts car les objets peuvent être de nature très différente. Par ailleurs, le sujet agissant doit satisfaire l'attente du client ou de l'utilisateur tout en répondant éventuellement à un autre but que lui assigne sa hiérarchie comme par exemple proposer un nouveau service. Dès les premiers échanges, il peut percevoir les effets de son action et, si nécessaire, la modifier ou l'ajuster. Enfin, la situation est plus ou moins complexe : le client ou l'utilisateur

a une ou plusieurs attentes, le résultat escompté est « mesurable à chaud » ou ne l'est pas, le poste de travail présente un contexte facilitant ou au contraire altère la qualité d'écoute, ou encore le client ne s'exprime pas en français, ou peut faire preuve d'agressivité...

Développer un référentiel de situations consiste donc à identifier « *les éléments invariants de la classe de situations et les variables les plus essentielles* » (ibid., p. 34), c'est-à-dire, pour un sujet ayant une activité efficace, repérer l'ensemble des concepts organisant l'action et servant à la guider. Un tel travail complète et prolonge l'analyse ingénierique exposée dans le premier chapitre en faisant des situations et des classes de situations un fil conducteur majeur d'un dispositif de formation par alternance ainsi qu'une base féconde pour construire des scénarios pédagogiques et des situations d'évaluations.

c) *Le référentiel de certification*

Dans le cas du Baccalauréat Professionnel ARCU, ce document développe pour chaque tâche les différentes activités, la ou les compétences à mobiliser et le ou les savoirs cognitifs associés. Chaque tâche est également définie en termes de comportements professionnels attendus et de critères de performance. Une synthèse permet d'affecter les compétences identifiées pour chaque activité à une unité d'épreuves afin de donner à ces dernières un socle de référence.

Comme son nom le précise, le référentiel de certification consiste à identifier et à caractériser les compétences nécessaires à la réalisation des tâches énumérées dans le référentiel métier. Il permet ainsi la création d'unités de certification en vue de la définition des épreuves de l'examen ou la mise en correspondance des activités professionnelles et des unités de certification dans le cadre d'un dispositif de validation des acquis de l'expérience. Sa fonction première est par conséquent une fonction de contrôle sommatif et/ou certificatif. Il fournit également un recensement des compétences à développer pouvant alimenter utilement la situation problème que pose l'exploitation d'un référentiel métier aux pilotes d'un dispositif de formation professionnelle. Force est de constater que le référentiel de ce baccalauréat professionnel comme nombreux autres diplômes du ministère de l'Education Nationale privilégie une structuration analytique se limitant à relier une liste de compétences à des savoirs. Au-delà du fait que certaines compétences voire la plupart relèvent davantage de tâches¹⁶¹ et de savoir-faire, il semble que cette conception se fasse au détriment d'un repérage des compétences clés, plus transver-

¹⁶¹ Le référentiel de certification du baccalauréat professionnel ARCU liste plus de 120 compétences dont la plupart correspond davantage à des tâches comme « *retranscrire une commande verbale* », « *prendre congés* », « *compléter le registre de départ* ». Cela semble illustrer ce que P. ASTIER (2006b, p. 140) présente comme la tentative, voire la tentation, de vouloir rendre compréhensible le travail au risque d'obtenir des textes volumineux où « *le sens des actions et leurs organisations se perdent sous l'accumulation des termes, la divisions des actes, l'allongement des listes* ».

sales¹⁶², c'est-à-dire régulièrement mobilisées pour faire face aux situations professionnelles habituelles, par exemple savoir répondre et/ou traiter une demande/une requête d'un client ou d'un usager. Elle occulte également le rôle et la place des méta-compétences¹⁶³ aidant le sujet à devenir, à être et rester compétent. Dans le cas de ce diplôme, comme dans beaucoup d'autres, pourraient être retenues ici des compétences d'adaptation aux contextes, aux évolutions professionnelles ou bien d'analyse des pratiques à des fins de renforcement et d'amélioration. En outre, cet exemple illustre l'effet de « *mise à plat* » du travail à réaliser ou attendu et occulte la « *mise en relief* », la recomposition que déclenchent l'activité et ses processus d'organisation, de choix, d'ajustements... (P. ASTIER, 2007, p. 7). Un référentiel ne peut tenir sa fonction de référence qu'à la condition d'être lu, interprété et complété par les acteurs de la formation nous rappelle cet auteur.

Ainsi pensés et construits, les référentiels visent essentiellement une professionnalisation étroite destinée à une certaine catégorie de jeunes (C. AGULHON, 1998, p. 122) plutôt qu'une formation complète et générale propice aux adaptations et aux changements socioprofessionnels. Il semble cependant que ce point évolue. Certains diplômes rénovés ou créés récemment font de la professionnalisation un axe majeur. C'est, par exemple, le cas du BTS « tourisme » publié en 2012. Ce diplôme¹⁶⁴ propose un parcours permettant d'accompagner le processus de professionnalisation par la réalisation de stages, la mise en place et l'animation par l'équipe pédagogique d'ateliers de professionnalisation et par l'élaboration et la gestion d'un livret de professionnalisation. Dans une optique interdisciplinaire, l'atelier de professionnalisation repose sur l'étude et/ou sur l'analyse de situations professionnelles, la réalisation de projets mobilisant plusieurs disciplines. Il a un triple objectif : mobiliser de façon intégrée les compétences et les savoirs associés, approfondir les compétences génériques en fonction de la spécialisation choisie par l'étudiant, suivre et si besoin ajuster le parcours de professionnalisation. Le livret recense l'ensemble des situations professionnelles vécues. Il accompagne l'étudiant tout au long du parcours, de son positionnement en début de formation jusqu'à la certification des compétences dans le cadre de trois des épreuves de l'examen. Un tel choix vise sans doute à reconnaître et à valoriser la démarche et les productions qui en découlent ; il questionne peu la pertinence du

¹⁶² Elles permettent selon P. PERRENOUD (1997, p. 37) « *de faire face à des familles de situations* » Elles donnent au sujet la capacité à adapter ses actions et ses activités selon la variété des situations et/ou la spécificité des événements qui se présentent de par une double propriété : une puissance générative (B. REY, 1996, p. 46) propice à la recherche de solutions singulières et une transversalité visant à mobiliser les ressources dans divers contextes.

¹⁶³ Une méta-compétence est, pour M. ALTET (1996, pp. 36-39), un savoir analyser favorisant la construction de nouvelles compétences. C'est également le point de vue de P. CHAUBET & al. (2010, p.146) à propos de la notion de réflexion; ces auteurs la considèrent comme une compétence de « *second niveau* » facilitant le développement des autres compétences. R. WITTOFSKI (1998, p. 68) la définit comme la faculté d'un sujet à avoir conscience de ses compétences et disposer de la capacité à les gérer. Le processus de production de méta-compétences vise à analyser sa propre action avant, pendant et après l'action.

¹⁶⁴ Textes réglementaires du BTS Tourisme, in www2.cndp.fr/outils-doc consulté le 15 septembre 2013.

contrôle d'une compétence reposant sur l'appréciation d'une performance dans un contexte donné.

d) *Le référentiel de formation*

Selon les diplômés, le référentiel de formation¹⁶⁵ fait l'objet d'un document spécifique souvent nommé pour les diplômés de l'Education Nationale « savoirs associés » ou peut être intégré au référentiel de certification. Cet outil liste les savoirs que les apprenants doivent intégrer pour en faire des ressources nécessaires à l'expression de telle ou telle compétence. Chaque savoir est généralement défini par une brève description ainsi que par des indications sur les limites de l'apprentissage correspondant. Isolé des autres référentiels, il ressemble à un programme listant les notions à étudier rendant plus délicate leur finalisation (C. AGULHON, 1998, p. 121).

Ici encore, le référentiel a une visée sommative voire presque normative. En amont d'une action de formation, il aide l'enseignant à organiser et à concevoir sa progression, ses séquences pédagogiques. Il facilite aussi la définition des niveaux d'exigence en proposant des limites d'apprentissage évitant ainsi des choix personnels plus ou moins arbitraires. Cela garantit, par ailleurs, l'existence d'une progression - en termes de difficulté et de complexité - d'un niveau de formation à l'autre. En aval, il peut servir de repères à des fins d'analyse, de réflexion et/ou de contrôle.

Cette déclinaison d'exemples de référentiels d'un baccalauréat professionnel rejoint la définition générique élaborée précédemment. Une formation donnée peut se définir par un ensemble de référentiels. Chacun se compose de plusieurs référents. Un référentiel de métier indique généralement les visées, les finalités c'est-à-dire le sens, l'orientation à privilégier. Les compétences attendues et/ou à développer, les tâches et les activités à gérer, le contexte de réalisation, les savoirs à acquérir... sont autant d'éléments que véhiculent les référentiels de certification et de formation pouvant servir de repères, de points d'appui et d'aspiration à des fins de conceptions, de conduites ou d'analyses d'un dispositif de la formation considérée. Malgré les critiques auxquelles ils sont régulièrement soumis du fait qu'il s'agit avant tout d'objets construits autour de

¹⁶⁵ Si le ministère de l'Agriculture retient le terme de référentiel pour les enseignements techniques et professionnels comme les disciplines générales, le ministère de l'Education Nationale conserve pour cette deuxième catégorie le terme de programme. Il a publié, en avril 2014, une charte des programmes. Cet outil rappelle ce que recouvre le terme de programme. Un programme d'enseignement est une prescription de ce qui doit être enseigné à l'école. Il constitue une norme nationale constituant la référence « *centrale à l'éducation et à la garantie d'une ambition et d'une culture communes* » (Charte des programmes, 2014, p. 5). Cette norme présente le projet d'enseignement et les finalités du parcours en termes d'acquis des élèves. Chaque programme expose ce qui doit être enseigné à un niveau donné en mettant notamment en synergie plusieurs disciplines. Il explicite les choix et les finalités qui en constituent son assise ; il définit aussi les objectifs en matière de connaissances et des compétences attendues. La charte indique également ce que représentent les programmes pour les élèves (p. 9). Ils doivent faire sens et représentent pour eux un important facteur de motivation. Ils contribuent à ce que les élèves prennent plaisir à apprendre, à mobiliser leurs compétences. Ils permettent de montrer que les savoirs et les compétences développés à l'école ne sont pas exclusifs au champ scolaire et doivent s'articuler avec les savoirs et les pratiques de la vie sociale.

mots polysémiques (compétences, capacités, savoirs...) dont la lecture croisée de quelques référentiels montre que, manifestement, les concepteurs n'ont pas en leur possession une définition partagée. Il en va de même pour la distance maintenue avec l'activité réelle du travail ou encore l'empilement des compétences avec l'élévation des niveaux de formation faisant que du CAP au BTS les compétences à atteindre sont décuplées... Les référentiels restent comme le rappelle F. MAILLARD (2003, p. 74) un outil dont on ne peut contester pas la valeur pratique et symbolique, un repère « *stable, commun et plutôt riche si on le compare aux autres documents de présentation des certifications professionnelles* ».

1.3.3. Des référents et des référentiels pour comprendre, agir et construire du sens

1.3.3.1. Des référents...

Le concept de référent est très présent dans le champ de l'évaluation. Sans l'inscrire spécifiquement dans ce champ, G. LERBET (2004, p. 58) propose une définition qui précise son rôle et sa fonction. Pour lui, le référent sert de « *point d'appui pour comprendre ou pour agir et dépend des mises en rapports sur lesquelles chacun s'appuie* ». Tout en retenant l'idée de point d'appui, une première précision amène à considérer que l'action d'un sujet mobilisant un référent peut s'inscrire dans une triple perspective. Il peut privilégier une démarche de compréhension sans pour autant passer à l'action, comme il peut prioritairement chercher à agir sans souhaiter ou vouloir explicitement comprendre. Mais il peut aussi tenter de combiner les deux pour agir et comprendre ou comprendre et agir ou encore agir en comprenant. En ce sens référent et, par extension, référentiel permettent à un sujet de décider et d'agir ou à l'inverse de décider de ne pas agir.

Cherchant à définir et à caractériser un dispositif d'évaluation, C. HADJI (1997, p. 43) voit dans les référents l'expression d'un système d'attentes. L'évaluation ne peut s'envisager sans critère¹⁶⁶ de réussite ou de réalisation. Pour cela, elle nécessite l'élaboration d'une grille critériée regroupant les attentes jugées légitimes et permettant une lecture orientée de l'objet évalué. Evaluer revient à attribuer « *une valeur et/ou un sens à une situation réelle, à la lumière d'une situation désirée, en confrontant ainsi le champ de la réalité concrète à celui des attentes, en articulant un référent et un référé* » précise M. BARLOW (2003, pp. 19-20). Les deux verbes d'action, comprendre et agir, présents dans la définition de G. LERBET finalisent également l'acte d'évaluation. Cette dernière doit, pour devenir véritablement formative, d'être informative et interprétative. Informative car elle désigne et elle explicite ce que l'on espère construire et déve-

¹⁶⁶ Dont l'étymologie met en lumière la fonction. Un critère, du grec *kritérion*, est « *une règle pour discerner le vrai du faux* » et par extension la justesse, la pertinence, l'adaptation... in www.cnrtl.fr consulté le 25 janvier 2011.

opper, car elle met en évidence les réussites, les erreurs ou les obstacles à franchir. Interprétative car elle invite l'apprenant comme l'enseignant/formateur à agir. Le premier cherche, par exemple, à s'approprier les critères d'évaluation pour mieux se représenter et se projeter dans la tâche à accomplir et donc dans les apprentissages qu'elle sous-tend. Il se doit aussi de traiter les erreurs en assurant le pilotage des processus de remédiation ou de réajustement. Le second, par voie de conséquence, propose prioritairement des situations d'autoévaluation ou de coévaluation adaptées, pour répondre aux mieux à la lecture de la situation, pour s'adapter aux singularités de chacune et faire de l'inventivité un moyen de lutte contre les routines défensives.

1.3.3.2. au référentiel

S'intéressant aux processus d'apprentissage par alternance, A. GEAY (1998, p. 105) considère que tout sujet donne du sens aux apprentissages en confrontant les informations reçues et/ou collectées à un référentiel personnel d'expériences¹⁶⁷. L'élaboration d'un tel référentiel relève en grande partie de l'auto-organisation automatique et inconsciente du sujet. Sa mobilisation s'active spontanément et génère une forme d'alternance naturelle entre des situations de formation formelle et des situations sociales lorsque les apprentissages en jeu réussissent. En revanche, quand le savoir se diversifie ou devient trop abstrait, il arrive que le référentiel personnel d'expériences ne possède pas les référents adéquats au point que le sujet n'est plus en capacité de construire du sens sur les situations proposées comme sur les informations reçues. Dans de telles circonstances, l'auteur estime qu'il faut réactiver les trois niveaux du processus expérientiel : percevoir, ressentir et agir afin de réalimenter le référentiel personnel.

En montrant les enjeux et les fonctions de l'évaluation dans un processus de développement professionnel, A. JORRO (2005, pp. 18-25) recense les rôles des référentiels et combine pour cela l'un et l'autre des deux concepts étudiés. Elle considère qu'un référentiel d'évaluation constitue en soi « *une référence explicite des systèmes d'attentes et de valeurs* ». Leur visibilité contribue à orienter l'acte de l'évaluateur et l'aide à apprécier, par des jeux interprétatifs, l'activité du pro-

¹⁶⁷ A. GEAY est le seul auteur de l'investigation bibliographique à employer l'expression « référentiel personnel ». Il estime que ce référentiel émane d'un référentiel interne relevant de l'autonomie du sujet et de sa capacité à auto-référencer l'action. L'autoréférence permet de donner à l'action un sens et une valeur d'usage. Elle nécessite la mobilisation d'un référentiel interne que l'auteur nomme aussi référentiel de Soi. Le Soi est « *une structure interne permettant d'entrer dans sa propre expérience.... Il agit comme une structure de mémoire récupérant en mémoire les émotions liées à des expériences significatives et représentatives de soi dans des contextes sociaux* » (1998, pp. 96-97). Comme nous le verrons dans la suite de ce chapitre, cette conception d'un référentiel personnel basé sur la mémorisation des effets émotionnels d'expériences de soi correspond nous semble-t-il à des référents des registres de l'identité professionnelle et de l'activité professionnelle. A. GEAY (ibid., p. 105) convoque la notion de référentiel personnel d'expériences pour distinguer l'alternance cognitive et de l'alternance institutionnelle. Le référentiel aide le sujet à donner du sens aux apprentissages par des processus inconscients. Chez l'enfant, il se développe pour l'essentiel dans le contexte socio-familial et s'avère, généralement, suffisant pour donner sens aux apprentissages centraux tels que l'écriture ou la lecture... Dans la suite de la scolarité, il arrive que, face à des savoirs à intégrer plus abstraits et/ou plus nombreux, le référentiel personnel d'expériences ne permette plus la construction de sens. Il devient alors impératif de réactiver le processus expérientiel. Pour cet auteur, la mobilisation d'une alternance institutionnelle constitue une réponse possible.

professionnel sans pour autant les considérer comme une norme « *assignant les acteurs à un modèle d'action* ». Ils doivent au contraire servir de base de réflexion et de négociation. Ainsi, les référentiels mobilisés dans des processus évaluatifs participent à l'élaboration d'un projet de professionnalisation en faisant émerger des pistes de développement professionnel. Ce sont des aspirations prenant des formes telles que « j'aimerais aller voir, je souhaiterais essayer, expérimenter, j'aimerais approfondir... » avant de s'inscrire dans des compétences à développer. Les référentiels permettent également d'identifier des niveaux de professionnalité (du novice à l'expert en passant par le professionnel confirmé). Le développement de la professionnalité résulte notamment de la capacité du sujet à mettre en dialogue le réel et le souhaitable de l'activité, à confronter là encore référé et référent. Le premier s'inscrit dans une complexité de l'activité et de son contexte de réalisation. Il est à appréhender, d'après A. JORRO, selon trois points de vue :

- un caractère contradictoire, polémique basé sur l'inévitable écart entre le réel et le souhaitable propice à un questionnement sur la nature, les formes de la différence repérée,
- une dimension heuristique visant à analyser l'activité pour mettre en lumière les potentialités non exploitées, les autres façons de faire...
- une visée praxéologique pour identifier les décisions et les gestes d'ajustement opérées ou possibles.

Le second peut prendre appui sur un ou plusieurs référentiels explicites de compétences, de certification..., et comme nous allons le développer plus loin, sur un référentiel personnel porteur d'un ensemble de référents.

2. LES REFERENTIELS CONSTRUITS PAR AUTRUI ET MIS À DISPOSITION DES ENSEIGNANTS/FORMATEURS

A l'image des référentiels d'un diplôme professionnel, le métier de moniteur en MFR comme celui d'enseignant/formateur peut s'appréhender avec, au moins, trois référentiels construits par autrui. Nous avons exposé dans le premier chapitre le référentiel de formation du dispositif de professionnalisation. Cette partie étudie un référentiel de compétences du métier de moniteur non exploité actuellement et propose un référentiel de tâches pouvant à terme déboucher sur un référentiel de situations. Une comparaison avec des référentiels des enseignants de lycées professionnels complète l'analyse.

2.1. Le référentiel métier de « moniteur de MFR »

A notre connaissance, les acteurs en charge du dispositif de formation pédagogique ne possèdent pas d'outil opérationnel proposant un cadre de référence hormis un projet de référentiel du métier de moniteur de MFR élaboré en amont de la dernière rénovation du parcours. Ce support, bien que publié (C. MASSIP, 2004, pp. 167-175)¹⁶⁸, n'est pas utilisé pour l'instant. Le référentiel métier annonce six compétences clés. Chacune d'entre elles est déclinée en critères traduits ensuite en situations professionnelles de référence¹⁶⁹ soit au total dix-neuf objectifs et plus de cent trente-cinq situations professionnelles. La lecture de l'ensemble tend à montrer un important travail de recensement, d'organisation et un souci d'exhaustivité au point de retrouver parfois des situations similaires sous deux critères différents. De plus, la formulation des situations est très inégale et plus ou moins univoque. En l'état, je ne pense pas que l'on puisse en faire un outil opérationnel au service de la professionnalisation et/ou de l'analyse des pratiques. C'est pourquoi, je propose ici une formulation et une présentation différentes.

2.1.1. Une ébauche de référentiel de compétences

L'outil cité plus haut est structuré autour de six compétences clés déclinées en plusieurs objectifs dont la formulation reste générale (conduire un parcours de formation par alternance, évaluer, contrôler...). Chaque objectif fait l'objet d'un inventaire des activités¹⁷⁰ correspondantes. Au-delà de la pertinence et de l'exhaustivité des compétences retenues, le document ne donne pas d'informations permettant de savoir, par exemple, dans quels contextes, à quels enjeux et/ou à quels problèmes elles sont censées répondre. Il ne précise pas davantage les ressources, internes ou externes, à mobiliser pour agir efficacement. Enfin, l'utilisateur ne dispose pas d'indicateurs lui permettant d'apprécier le développement et la mise en œuvre de chaque compétence. Autant de caractéristiques que G. Le BOTERF (1999, pp. 67-69 et p. 177) juge nécessaires pour rendre compte de la compétence attendue d'un sujet.

En l'état, l'outil constitue un cadre d'intentions générales - les compétences clés - et un recensement d'activités participant a priori à la mise en œuvre et la maîtrise de telle ou telle compétence. Outre le caractère arbitraire de l'affectation de certaines activités à telle compétence, exploiter l'outil en l'état s'avère, je pense, fastidieux et se limite à se prononcer sur la réalisation ou la non-réalisation des activités recensées sans disposer d'un minimum d'indicateurs pour

¹⁶⁸ Cf. annexe 3 p. 417.

¹⁶⁹ A des fins de cohérence, je me suis autorisé à modifier la formulation de quelques situations professionnelles.

¹⁷⁰ La formulation est parfois davantage de l'ordre d'un savoir-faire tel que « savoir présenter le sens de la semaine, le thème, les temps forts, définir les priorités » (compétence clé numéro 1) ou « savoir lire des notes de cadrage » (compétence clé numéro 2).

apprécier leurs réussites et/ou leurs réalisations. De même effectuer régulièrement la majorité voire l'intégralité des activités ne garantit pas pour autant de pouvoir apprécier le développement des compétences et la capacité à agir efficacement.

Cela étant, une comparaison avec un document émanant du réseau national des Universités préparant aux métiers de la formation¹⁷¹ aide à le situer. Présentant un référentiel général des activités des métiers de la formation, l'outil distingue cinq catégories de métiers allant de celui de formateur animateur (avec une qualification de niveau trois) à celui de consultant en formation ou ingénieur de formation de niveau un. La grille ainsi proposée nous amène à constater que le métier de moniteur appartient à une triple catégorie : un moniteur est dès les premières années d'exercice un formateur animateur pédagogique. Avec le processus de professionnalisation et l'expérience une partie d'entre eux accède au métier de formateur concepteur pédagogique. Enfin ceux travaillant notamment dans le secteur de la formation continue assurent le métier de responsable de formateur ou formateur-coordonnateur. Le premier comprend quatre grands groupes d'activités : la conception de séquences de formation, la mise en œuvre de séquences de formation, l'accompagnement des personnes ainsi que l'évaluation des formations. Le second englobe les activités du premier tout en les réalisant avec un degré supérieur d'autonomie. De plus, certaines d'entre elles s'élargissent : la conception et la mise en œuvre ne se limitent pas aux séquences pédagogiques, elles intègrent aussi le parcours de formation, l'accompagnement s'enclenchant dès leur accueil des personnes en formation. Le responsable de formation, tout en assurant les activités de base, oriente son activité vers l'ingénierie de formation : diagnostic, conception et mise en œuvre et gestion (pédagogique et financière) de dispositifs, valorisation des actions...

2.1.2. Un référentiel des tâches esquisse d'un référentiel de situations

Compte tenu des limites mises en évidence au point précédent, Il semble pertinent d'envisager l'élaboration d'un référentiel de tâches, de partir des situations professionnelles dans lesquelles les activités se réalisent ou pourraient/devraient se réaliser. Ainsi, nous avons repéré pour chaque objectif du référentiel de compétences les situations cibles nécessitant d'activer plusieurs compétences et intégrant des situations professionnelles secondaires ou associées. Cet inventaire permet de retenir, comme le montre la Figure 4 ci-dessous, soixante-cinq situations réorganisées autour d'une douzaine d'activités ou groupes d'activités clés. Chacune débouche

¹⁷¹ In *les Référentiels d'activités et de compétences*, Réseau national des Universités préparant aux métiers de la formation. Paris Service commun de formation Université Paris Descartes (2010).

sur un ensemble de situations que l'on peut considérer comme des tâches¹⁷² prescrites/attendues – ce qu'il convient de faire - ou effectives – ce qui est réellement fait. Avant de procéder à une première formalisation, l'ensemble des activités/tâches retenues ont été mises en parallèle avec l'inventaire des activités professionnelles du plan de formation de la formation pédagogique afin de vérifier la cohérence et de repérer des éventuels oublis. L'outil ainsi obtenu est à affiner ; ses stratégies d'utilisation sont à préciser. Cependant, je pense que cette conception représente un premier niveau d'élaboration d'un référentiel de situations. L'approche par les situations et surtout les classes de situations m'apparaît beaucoup plus féconde pour concevoir et gérer un dispositif de formation professionnelle. L'identification et la caractérisation, des buts, des invariants et des variables majeures des différentes classes de situations concourent à recenser et formuler les problèmes récurrents¹⁷³ auxquels le sujet agissant peut être confronté.

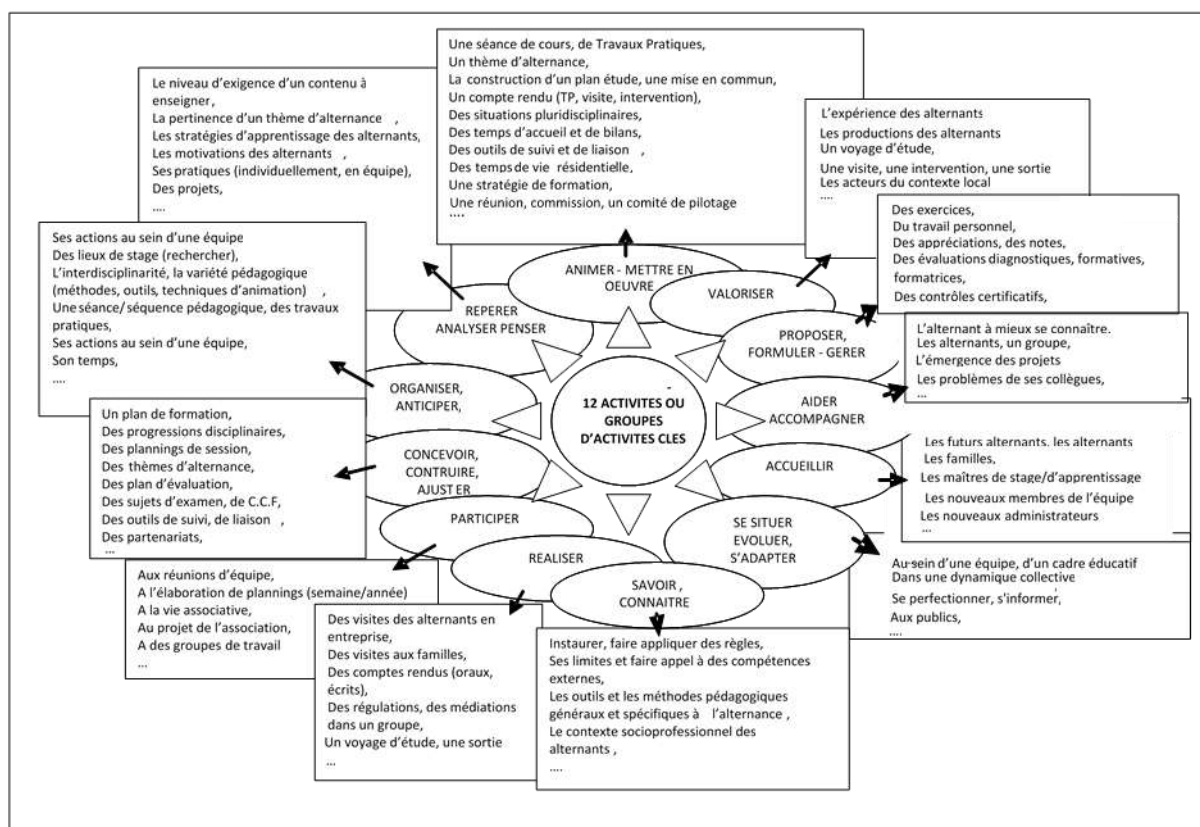


Figure 4 - Activités clés et tâches du métier de moniteur

¹⁷² La tâche, en tant qu'activité située et contextualisée, est un processus complexe englobant, cinq étapes : la représentation du but, l'anticipation (sur la démarche, le résultat attendu...), la planification des actions, l'exécution et le contrôle (G. NUNZIATI 1990, p. 51).

¹⁷³ Ils sont à la fois spécifiques car ils sont « non-résolvables par le sens commun et exigent la mobilisation de ressources et/ou d'une expertise dont on ne dispose pas forcément », et « emblématiques » de par leur fréquence d'apparition sous des formes variées. in P. PERRENOUD, 2001, Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle, in www.unige.ch consulté le 20 mars 2009.

Le repérage des invariants et des variables majeurs d'une classe de situations donnée contribuent à élaborer sa structure conceptuelle soit « l'ensemble des concepts organisant l'action et servant à la guider chez un sujet ayant une activité efficace » (P. MAYEN & al., 2010, p. 34).

La résolution des problèmes récurrents nécessitent la mobilisation de compétences clés qu'un référentiel de compétences se doit de décliner. Les premiers usages, dans le cadre du dispositif de formation pédagogique, montrent son intérêt pour aider à définir les missions du métier de moniteur (à l'embauche et durant les premiers mois d'exercice) ou comme outil pour apprécier les éventuels écarts entre la mission prescrite/attendue et la mission réalisée au fil et au terme du parcours de formation pédagogique.

2.2. Les référentiels métiers des professeurs de lycées professionnels publics

En reprenant l'idée d'une comparaison avec d'autres institutions, le dispositif de formation des ministères de l'Agriculture et de l'Education Nationale, il est fructueux d'étudier les référentiels métiers des professeurs des lycées professionnels.

Au ministère de l'Agriculture, le référentiel¹⁷⁴ est très synthétique et propose trois axes forts que l'on peut assimiler aux compétences clés évoquées ci-dessus. Le professeur doit savoir :

- gérer les apprentissages de différents publics en formation, c'est-à-dire concevoir et mettre en œuvre des séances, réguler les apprentissages, évaluer et individualiser des parcours de formation, accompagner un processus d'orientation, travailler en équipe,
- situer son action et son projet professionnel dans un établissement de l'enseignement agricole à savoir participer à la vie et au projet de l'établissement, concevoir et animer des projets pédagogiques, mettre en œuvre des collaborations et des partenariats avec des acteurs externes, participer à l'animation du territoire et contribuer à la mission de coopération internationale.
- réfléchir sur le métier, soit analyser des situations, des pratiques et des projets, penser et mettre en œuvre un projet professionnel.

Ainsi, chaque compétence clé inventorie les principales activités mobilisant la compétence, les savoirs généraux associés et indirectement les situations du dispositif de professionnalisation pouvant contribuer au développement de la compétence. En définitive, le métier consiste ici à enseigner, à développer des projets et des partenariats et à participer à la vie de l'établissement et à l'animation d'un territoire tout en privilégiant l'analyse réflexive de l'action.

¹⁷⁴ In www.enfa.fr consulté le 1^{er} avril 2013.

Le ministère de l'Education Nationale a, de son côté, publié en 2010¹⁷⁵ les dix compétences professionnelles à développer pour exercer le métier de professeur. Selon ce ministère, chacune met en jeu des connaissances, des capacités et des attitudes professionnelles. Elles sont toutes, à un titre ou à un autre, également indispensables à l'exercice du métier. Ainsi, un professeur doit savoir :

1. agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable,
2. maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer,
3. maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale,
4. concevoir et mettre en œuvre son enseignement,
5. organiser le travail de la classe,
6. prendre en compte la diversité des élèves,
7. évaluer les élèves,
8. maîtriser les technologies de l'information et de la communication,
9. travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école
10. se former et innover.

Les compétences deux, trois, huit peuvent être considérées comme des prérequis et des postulats nécessaires au bon exercice du métier. C'est une première particularité de ce référentiel. Les compétences quatre – cinq – six et sept, renvoient à la fonction enseignante et à des savoirs pédagogique et didactique. Les deux dernières rappellent des conditions d'exercice du métier : travailler en équipe et avec les partenaires de l'école, montrer sa capacité à expérimenter, à innover et à se maintenir dans un processus de formation continue. De plus, la première compétence représente une deuxième particularité. Outre le fait de rappeler que le professeur se doit d'agir en fonctionnaire de l'Etat, la compétence invite à agir dans un souci d'éthique et de responsabilité. Quoiqu'absentes des deux référentiels exposés ci-dessus, les enseignants de l'Education Nationale doivent respecter les règles de déontologie liées au métier, les usagers et leurs parents, respecter et faire respecter les règlements en vigueur et prendre en compte la dimension civique de leur enseignement. L'intention générale et l'idée de pratiques respectueuses d'une déontologie semblent très pertinentes. Ce choix rejoint celui opéré dans d'autres professions du domaine des relations humaines (les médecins, les avocats...) et les réflexions d'E. PRAIRAT (2009), sauf qu'à ce jour il n'existe pas officiellement de code de déontologie de l'enseignant ou du professeur. Enfin, si les sept premières compétences mobilisent des savoirs généraux, didactiques et pédagogiques, les deux dernières sont des injonctions à s'engager à travailler avec les acteurs et les partenaires de l'école, à se former et à être inventif.

¹⁷⁵ In www.education.gouv.fr, bulletin officiel numéro 29 du 22 juillet 2010, consulté le 1^{er} avril 2013.

Un arrêté du premier juillet 2013 élargit et revisite ce référentiel de compétences professionnelles. Désormais, il s'adresse à l'ensemble des métiers du professorat et de l'éducation. Il vise à ce que tous les personnels concourent à des objectifs communs et se réfèrent ainsi à une culture commune. Ils déclinent des compétences¹⁷⁶ attendues communes ou spécifiques afin de reconnaître la spécificité des différents métiers. L'ensemble doit contribuer à satisfaire les missions de l'école¹⁷⁷. Parmi les quatorze compétences communes, le nouveau référentiel demande aux personnels :

- d'inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école (compétence deux),
- de connaître les élèves et les processus d'apprentissage et prendre en compte la diversité des élèves (compétences trois et quatre),
- d'accompagner les élèves dans leur parcours de formation (compétence cinq),
- d'utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier (compétence huit),
- d'intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier (compétence neuf),
- de contribuer à l'action de la communauté éducative (compétence douze),
- de coopérer avec les parents d'élèves et avec les partenaires de l'école (compétences douze et treize),
- de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (compétence quatorze).

A cela s'ajoutent pour les professeurs, cinq compétences spécifiques déjà identifiées dans le précédent référentiel. Le professeur est considéré comme un expert des apprentissages. La compétence quatre prolonge et renforce les intentions du cadre commun en invitant l'enseignant à agir pour organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. Il n'est pas surprenant que cette actualisation propose aussi la maîtrise d'une langue étrangère ou la capacité à intégrer dans ses pratiques l'outillage numérique. En revanche, il est intéressant de constater le choix d'inscrire les compétences professionnelles d'un enseignant dans le champ de l'éducation plus vaste et partagé par

¹⁷⁶ En référence à la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ».

¹⁷⁷ A savoir d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale, préparer les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière, transmettre et faire partager à ce titre les valeurs de la République, promouvoir l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun en excluant toute discrimination (arrêté du premier juillet 2013, in www.legifrance.gouv.fr consulté le 10 novembre 2013).

d'autres professionnels. Cette évolution tend à rapprocher les conceptions des métiers de professeur et de moniteur. Les fonctions de l'un et de l'autre ne peuvent se limiter à enseigner ; elles invitent à connaître et à accompagner les élèves, à coopérer avec les acteurs et les partenaires de l'école et plus globalement à participer à l'action d'une communauté éducative. Par ailleurs, la dernière compétence commune ne se focalise plus sur la formation mais privilégie le développement professionnel par des démarches variées. Nous retrouvons ici l'idée d'un processus de professionnalisation permanent fondé sur des actions de formation permettant de renforcer et d'actualiser ses connaissances, sur des démarches de projets et d'innovation pédagogiques, sur une réflexion - seul et entre pairs - sur sa pratique. Cette dernière doit permettre notamment de réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.

3. LE REFERENTIEL PERSONNEL : UN OBJET A CONSTRUIRE

Des deux premières étapes de l'investigation conduite dans ce chapitre, nous retenons qu'un référentiel se compose d'un ensemble d'éléments que l'on nomme des référents. Chacun constitue potentiellement un repère ou un point d'appui ou encore une source d'inspiration sur lequel un sujet peut se reposer pour comprendre et/ou agir dans une situation donnée. La mobilisation d'un référentiel active un processus évaluatif dans lequel un ou des référents sont mis en relation avec un ou plusieurs référés d'une réalité en vue de situer, d'analyser, d'apprécier, d'interpréter, d'ajuster, d'orienter... une action et/ou le résultat d'une action. Le processus contribue aussi à donner du sens à l'action. Un référentiel peut être une construction d'autrui plus ou moins explicite et plus ou moins formalisée. Dans le domaine de la formation, tout sujet, apprenant ou enseignant/formateur, développe et utilise à des fins d'autoévaluation, des référentiels personnels intériorisés.

En interrogeant la façon dont les moniteurs de MFR se professionnalisent, nous retenons parmi les réponses possibles, qu'ils construisent, mobilisent et utilisent un référentiel personnel. Un tel postulat nécessite de définir et de caractériser la notion de référentiel personnel avant d'envisager l'étude de sa construction et de son usage dans un processus de professionnalisation. Commençons par saisir ce nouvel objet.

3.1. Une première définition

Pour initier la construction de l'objet « référentiel personnel » nous considérons qu'il se compose d'un ensemble d'éléments jouant chacun un rôle et une fonction de référents¹⁷⁸. Les référents correspondent à des points d'information (une intention, un objectif, une tâche, une norme...). Un regroupement de plusieurs référents constitue un registre. Le praticien utilise les référents comme des points d'appui ou des repères ou encore comme une source d'inspirations pour agir et/ou comprendre, sur, hors et dans l'action. Ce faisant, il analyse, évalue, oriente ou ajuste son action pédagogique. Dans cette perspective, le référentiel permet de faire face, dans l'immédiat et/ou en différé, à une situation donnée. Son emploi relève sans doute de l'inconscient. Sa construction et son usage amènent le sujet à s'approprier et/ou à adapter des référentiels connus ou méconnus, voire inconnus ou rejetés car jugés parfois trop théoriques ou trop éloignés du contexte professionnel.

3.2. Un processus : la référentialisation

La construction et l'évolution d'un référentiel personnel nécessitent que le sujet active et pilote des processus de référentialisation¹⁷⁹. Cela consiste à délimiter dans un contexte et pour un objet donnés un ensemble de références potentielles (G. FIGARI 1994, p. 48). Ensuite, le processus permet la mise en relation entre des données d'ordre général, les référents, et des éléments du contexte et des situations, les référés¹⁸⁰. Dans notre cas, les tâches prescrites ou attendues, les savoirs professionnels, le projet institutionnel... sont des référents alors que le contexte de mise en œuvre du métier (les apprenants, l'équipe pédagogique et éducative, le projet d'établissement...), le poste de travail et les activités réalisées... sont porteurs de référés. Ainsi, un référentiel est en quelque sorte une photographie à un instant donnée d'un processus de référentialisation.

Le processus de référentialisation répond à trois propriétés. Il est en premier lieu opérationnel, car construire un référentiel revient à en faire un instrument de réflexion, d'analyse, et d'évaluation de l'objet dont il est une représentation souhaitée/souhaitable. La référentialisation nécessite également des méthodes de gestion. Il convient d'appliquer des procédures visant

¹⁷⁸ Les référents sont pour C. HADJI (1997, pp. 42-43) une grille exprimant par une série de critères un système d'attentes jugées légitimes. Chaque critère indique ce qu'une pluralité d'acteurs définit comme ce que l'on peut attendre légitimement de l'objet évalué.

¹⁷⁹ Le terme de référentialisation revient à J.ARDOINO (1994, p. 18). Pour cet auteur, il existe deux processus : la référenciation soit la construction d'un ou plusieurs référents externes au sujet et la référentialisation soit l'élaboration d'un ou plusieurs référents internes au sujet.

¹⁸⁰ Soit un ensemble d'observables matériels ou immatériels : un comportement, un sujet ou un groupe de sujets, un résultat... dans lesquels l'évaluateur repère des indicateurs, des signes. Ces derniers, mis en lien avec les critères, contribuent à l'élaboration d'un référé. Il constitue la base sur laquelle se fonde le jugement de valeur de l'évaluation (C. HADJI, 1997, p. 44).

à préciser la structure et les fonctions de l'objet (ibid., p. 53). Les méthodes de structuration aident à repérer, sans rechercher l'exhaustivité, ses principaux éléments constitutifs afin de mettre en évidence leurs relations et leurs interactions. Les mêmes méthodes contribuent aussi à définir le rôle de l'objet c'est-à-dire les propriétés qu'il exprime dans un contexte donné. La troisième propriété du processus est selon G. FIGARI d'ordre scientifique. L'auteur estime qu'un référentiel doit comporter « *un corps d'hypothèses* » préparant, orientant son usage et les résultats qui en découlent.

Dans notre recherche, il paraît peu concevable qu'un sujet initie un tel processus sans avoir implicitement et/ou explicitement un projet d'usage choisi ou contraint. Il est en revanche probable que ce projet soit le déclencheur et le moteur du processus de référentialisation.

3.3. Deux propriétés à mettre à l'épreuve

Lié au processus de professionnalisation et à l'exercice d'une activité professionnelle, je postule que le référentiel personnel se construit, s'enrichit et se renouvelle au fil de la pratique, de l'acquisition et du traitement de l'expérience. Il a en ce sens une propriété dynamique alors que les référentiels extérieurs au sujet sont perçus, le plus souvent, comme des cadres rigides et statiques peu ou pas reconsidérés. Dans le contexte de la recherche, plusieurs cas peuvent se présenter. En effet, le dispositif de formation pédagogique accueille des usagers novices, exempts de toute pratique pédagogique mais devenant moniteurs avec une représentation plus ou moins épurée du métier, un minimum d'informations et de repères sur les pratiques pédagogiques attendues et un projet personnel plus ou moins explicite, plus ou moins approfondi. D'autres usagers, bien que débutants dans le métier de moniteur, ont déjà acquis par ailleurs une expérience pédagogique et/ou éducative. D'autres encore s'engagent dans le parcours de formation pédagogique alors qu'ils exercent le métier de moniteur depuis un ou deux ans voire plus parfois¹⁸¹. Dans le premier cas, le référentiel personnel est pour l'essentiel à construire même si une structuration, combinant notamment les représentations du métier et les traces signifiantes de l'expérience scolaire, est sans doute déjà présente. Pour les autres, la conception et la gestion d'actions pédagogiques, hors et/ou dans l'institution, ont a priori contribué à une structuration plus élaborée de par le nombre et la nature des référents.

L'une des trois propriétés d'un processus de référentialisation indique que l'usage d'un référentiel consiste à en faire un instrument de réflexion, d'analyse et d'évaluation. Nous aurons à étudier dans la suite le rôle possible d'instrument du référentiel. Pour l'instant, nous pouvons préci-

¹⁸¹ C'est d'ailleurs ce que montre l'enquête réalisée auprès de la promotion associée à la recherche et les statistiques nationales (Cf. chapitre 1 section 4).

ser une partie de la définition initiale et considérer que la mobilisation et l'usage du référentiel personnel relèvent de processus autoréflexifs et auto évaluatifs sans doute inconscients. Certaines situations professionnelles comme certaines pratiques d'analyse peuvent amener le sujet à en verbaliser ou à en formaliser des bribes sans forcément prendre conscience de son existence, de ses fonctions dans de telles démarches. Même si le sujet perçoit, constate, apprécie, dans et/ou hors de l'action, les effets de sa mobilisation et de son emploi, il ne sait pas pour autant dire ce qu'il fait, pour quoi il le fait, comment il le fait...

Ces deux propriétés devront être précisées, étoffées et mises à l'épreuve du dispositif de recherche.

3.4. De quoi se compose-t-il ?

Poursuivant l'idée qu'un référentiel personnel est en fait un ensemble d'éléments jouant chacun une fonction de référents, il convient de repérer les principaux avant d'en proposer une organisation.

L'entreprise s'avère délicate et nécessite de choisir une entrée privilégiée. La première définition suppose que la mobilisation et l'usage du référentiel s'inscrivent dans une activité où le sujet cherche à agir et/ou comprendre dans, hors et sur l'action. Dans cette optique et à partir du repérage de mots-clés, je retiens l'idée que le référentiel personnel se compose de quatre champs majeurs soit quatre registres comportant chacun un ou plusieurs référents¹⁸².

3.4.1. L'identité et le projet du sujet : « Ce que je suis, comment je me rends présent, comment je combine passé et avenir? »

Enseignant, formateur, moniteur... le métier se définit et se décline par un ensemble de caractéristiques, de tâches et d'activités répondant à une mission, à une intention, à un projet personnel et/ou collectif. Construire et exploiter des référents à ce niveau revient à sélectionner des critères aidant à apprécier en quoi et comment l'action quotidienne met en évidence l'atteinte et le maintien d'un seuil de professionnalité ? En quoi et comment cette action s'inscrit dans un parcours souhaité, réalisé et projeté ? Les représentations du métier, l'identification et l'explicitation de critères d'évaluation d'un seuil de professionnalité¹⁸³ et le projet personnel constituent, par conséquent, trois premiers référents.

De plus, l'activité enseignante est fondée sur une relation avec autrui. Qu'elle soit d'ordre pédagogique ou éducatif ou partenarial, c'est un truisme de rappeler que cette relation se construit,

¹⁸² Les propos de Philippe MAUBANT lors du séminaire ED-CIREL Trigone & CIREL THEODILE le 12 janvier 2011 à Lille nous ont grandement aidés à identifier les champs et les registres les alimentant et les influençant.

¹⁸³ Il est probable que les critères retenus correspondent, pour tout ou partie, à des compétences du métier.

se gère et se régule dans le temps et l'espace. Ce que le sujet ressent avant d'agir, dans l'action et hors l'action influe et parfois pollue la relation et l'objet à laquelle elle est associée. Les intuitions, les sensations, les émotions... constituent le référent des ressentis.

Débutant ou praticien confirmé, tout enseignant/formateur exerce son activité dans un contexte institutionnel porteur généralement d'un projet de formation et d'une intention éducative. Le sujet peut chercher ou peut être invité à situer son action, à apprécier sa contribution au projet collectif, ou encore à s'assurer de la cohérence de son action avec les intentions institutionnelles. Deux référents nous apparaissent alimenter et influencer ce dernier point de repère. Tout d'abord, les représentations du projet collectif : ai-je une vision précise et claire du projet ? Quelles valeurs, quel sens a-t-il pour moi ? Le deuxième référent représente les aspirations du sujet. En quoi, pour quoi, est-ce que je souhaite, j'accepte ou j'évite de questionner, de modifier, de renouveler mon action au regard du projet collectif ?

3.4.2. Les savoirs du sujet : « ce à quoi je me fie »

Ce deuxième registre comprend selon nous trois référents. Le premier regroupe les savoirs professionnels (des disciplines enseignées, de la pédagogie en général et de l'alternance en particulier, des didactiques...) intégrés par le sujet et mobilisables ou mobilisés pour expliquer voire justifier a priori ou a posteriori une pratique pédagogique. Le deuxième rassemble les savoirs d'action¹⁸⁴ qu'acquiert le sujet au fil de la pratique. Comme les précédents, ils peuvent éclairer et nourrir des analyses hors de l'action. Cependant, ils sont surtout mobilisés dans l'action pour gérer des situations routinières – ne nécessitant pas a priori de réfléchir - ou pour faire face à des imprévus, des événements. Ils peuvent prendre, dans ce cas, la forme d'un théorème en acte ou d'un concept en acte¹⁸⁵ dont la gestion de la situation représente une mise à l'épreuve. Les convictions, les croyances, les principes, les postulats qui peuvent influencer un choix ou orienter une action, un geste constituent le troisième référent.

3.4.3. L'activité du sujet : « ce que je fais, ce que je devrais faire et ce qu'il y a à faire »

Même si le référentiel de compétences de métier de moniteur recense précisément les tâches et les activités associées, il ne propose pas forcément pour chacune d'elles une description détaillée

¹⁸⁴ Des savoirs qui, comme l'indique J-M. BARBIER (2007, p. 235), émanent « d'une représentation du sujet agissant articulée étroitement avec la façon dont il décrit son activité, sa manière d'agir ». Relevant pour l'essentiel de bricolages, ils contribuent à des ajustements ponctuels de, et/ou dans l'action et à des ajustements plus durables de par leur intégration à des trames organisatrices et conceptrices de l'action.

¹⁸⁵ Ce sont deux formes d'invariants opératoires d'un schème d'action, un concept qui occupe une place centrale dans le programme de recherche (Cf. chapitre 3).

lée et des critères, de réussite ou de réalisation, susceptibles d'aider le praticien à analyser leurs conceptions, leurs mises en œuvre, leurs aboutissements voire dans certains cas leurs choix. Dans le contexte étudié, le registre des tâches correspondant peut se subdiviser en trois sous parties :

- les tâches régulièrement réalisées,
- les tâches ponctuellement réalisées,
- les tâches jamais réalisées car évitées/rejetées par le sujet ou ne faisant pas partie de son activité et/ou de son contexte de travail.

Pour chacune, construire un référent personnel consiste au minimum à se forger une représentation du but à atteindre et/ou du résultat attendu, à identifier les principales actions à entreprendre, la ou les démarches de réalisation, les modalités de mise en œuvre et à se doter, comme évoqué précédemment, de critères d'évaluation. L'inventaire présenté à la section précédente permet d'identifier, pour le métier de moniteur, soixante-cinq situations réorganisées autour d'une douzaine d'activités ou groupes d'activités clés. Chacune débouche sur un ensemble de situations que l'on peut considérer comme autant de tâches prescrites ou attendues – ce qu'il convient de faire et les activités envisagées pour cela - ou effectives – ce qui est réellement fait et les activités correspondantes. Cette distinction invite à retenir que le registre, activité du sujet, comporte deux référents. Le premier référent comporte les tâches prescrites ou attendues implicitement définies, caractérisées et critériées par l'intéressé. Les tâches effectives, régulièrement ou ponctuellement assumées, constituent le second. La conception, la mise en œuvre, la gestion et le cas échéant l'analyse des tâches effectives modifient probablement la définition personnelle des tâches attendues.

3.4.4. Le contexte de réalisation : « ce dans quoi je suis »

L'activité professionnelle de chaque sujet est étroitement liée et forcément influencée par le contexte dans lequel elle se situe. Les éléments le composant sont très nombreux. En se limitant au micro niveau, la MFR dans laquelle le moniteur travaille, il est possible de repérer notamment :

- le ou les dispositifs de formation dans lesquels intervient le moniteur,
- les usagers du ou des dispositifs : les élèves, les apprentis, les adultes en formation,
- les partenaires : les parents, les maîtres de stage ou d'apprentissage,
- les autres membres de l'équipe pédagogique : le tuteur, les autres moniteurs, le ou la directrice et les membres de l'équipe éducative : le maître d'internat, les personnels des pôles de la restauration et de l'administratif...

- les membres de l'association gestionnaire de la MFR,
- les conditions matérielles,
- ...

Nous retenons trois référents dans ce registre. Tout d'abord, la représentation que se fait le sujet des autres acteurs : les usagers du ou des dispositifs, les membres de l'équipe, des partenaires (les maîtres de stage ou d'apprentissage, les parents). Cette représentation, évolutive et dynamique, combine sans doute l'image de ce que sont et de ce que font ou ne font pas les acteurs cités. Ainsi, l'image que peut avoir un enseignant/formateur d'un collègue et de ses pratiques professionnelles, constitue un repère pour analyser son action. Il peut être considéré comme un « idéal » à atteindre, un exemple à ne pas suivre, une ressource d'idées, un point de comparaison jugé pertinent car issu du même contexte. Le second référent est nommé les « signes potentiels », il regroupe les indices généralement/fréquemment prélevés par le sujet dans une situation et un contexte donnés. Pour analyser une séance pédagogique, je peux prendre appui sur l'attitude, les comportements des élèves et du groupe, les propos des élèves, le point de vue ou les conseils d'un collègue, la contribution éventuelle des partenaires, le moment de la journée, l'espace de travail... Quels sont les indices mobilisés, sont-ils récurrents ? Quels usages en fait le sujet dans une activité réflexive ? A l'inverse, il peut être également fructueux d'identifier les indices volontairement ou involontairement « rejetés » et pouvant s'avérer des points d'appui féconds. Par exemple, un moniteur analysant une séance consacrée à l'animation d'une mise en commun¹⁸⁶ peut accorder ou pas de l'importance à la configuration de la salle de travail. Bien que pratique ce critère joue, dans la conception et la réalisation d'une telle activité, un rôle déterminant sur la communication et dans les échanges verbaux. Ce référent s'avère singulier. Les éléments le composant deviennent dans la mobilisation et l'usage du référentiel des référés mis en relation avec des référents du même registre ou des autres registres. L'exemple que nous venons de prendre l'illustre. Le signe potentiel, communication et échanges verbaux, peut devenir un référé pour questionner la configuration de la salle de travail. Le cadre institutionnel et réglementaire de l'établissement constitue le dernier référent. Il regroupe notamment le projet, les intentions et les valeurs éducatives, les référentiels, les stratégies de formation, les notes de service, les préconisations.

¹⁸⁶ Situation pédagogique, basée sur l'expression de chaque apprenant, sur la confrontation d'idées et le débat, présentée au 1.3.3 du premier chapitre p. 82.

3.4.5. Une première modélisation

Le cheminement suivi pour penser et expliciter la composition du référentiel personnel repose sur un jeu de questions renvoyant chacune à des conceptualisations contribuant à sa consistance et dont le tableau ci-dessous propose une synthèse. Chaque question, que peut se poser un sujet, représente un levier pour saisir un ou des référents et repérer les outils conceptuels concourant à leur appréhension et/ou à leur mobilisation.

Questions support	Conceptualisations mobilisées
Comment je me rends présent, comment je combine passé et avenir ? ce que je suis ? ce que je ressens ? ce que je souhaite faire ? ce que l'on me propose de faire ?	invariant du sujet – représentations – expérience - projet - professionnalité - activité constructive/productive...
Ce à quoi je me fie, ce que je sais, ce que je crois ?	convictions - savoirs disciplinaires – savoirs professionnels : pédagogiques, d'action...
Ce dans quoi je suis ?	situation – contexte – institution – environnement...
Ce que je fais, ce que je devrais faire, ce qu'il y a à faire ?	tâche - activité/action – activité productrice/constructive...

Tableau 10 – Questionnement pour appréhender un référentiel personnel

En définitive, pour agir et/ou comprendre sur, hors et dans l'action, le sujet se construit et mobilise un référentiel personnel composé de quatre registres en interaction. La schématisation ci-dessous met sur un premier axe nommé A – l'identité professionnelle - les registres correspondant à ce qu'est le sujet, ce qu'il veut devenir et à ce qu'il sait. Le second axe B s'intitule l'agir professionnel et porte les registres relatifs à ce qu'il y a à faire, à ce qui est fait ou devrait être fait dans un contexte donné.

J'ai choisi intuitivement le terme de registres pour nommer les catégories de référents et pour les classer. Un rapide examen de son sens et son étymologie tendent à confirmer cette appellation. Au départ, le registre est le livre où l'on écrit, où l'on consigne régulièrement quelque chose. Le registre peut avoir un caractère privé - un cahier, un carnet, un calepin – ou public destiné « à répertorier des faits, des noms ou des chiffres dont on désire garder le souvenir ou attester l'exactitude ». L'information répertoriée n'est pas forcément volumineuse mais la sauvegarde de sa trace et son exactitude sont capitales. Parmi les nombreux emplois du terme, celui usité récemment dans le champ de l'informatique peut s'adapter à mon contexte. Dans ce cas, le registre est une « mémoire ou partie de mémoire... jouant un rôle particulier dans le fonctionnement de l'ordinateur et/ou le déroulement du programme ». Métaphoriquement, chaque registre du référentiel personnel comporte une ou plusieurs zones de ressources - les référents - générées puis alimentées par les processus réflexifs. De même, l'information qu'ils renferment oriente et influence les processus réflexifs.

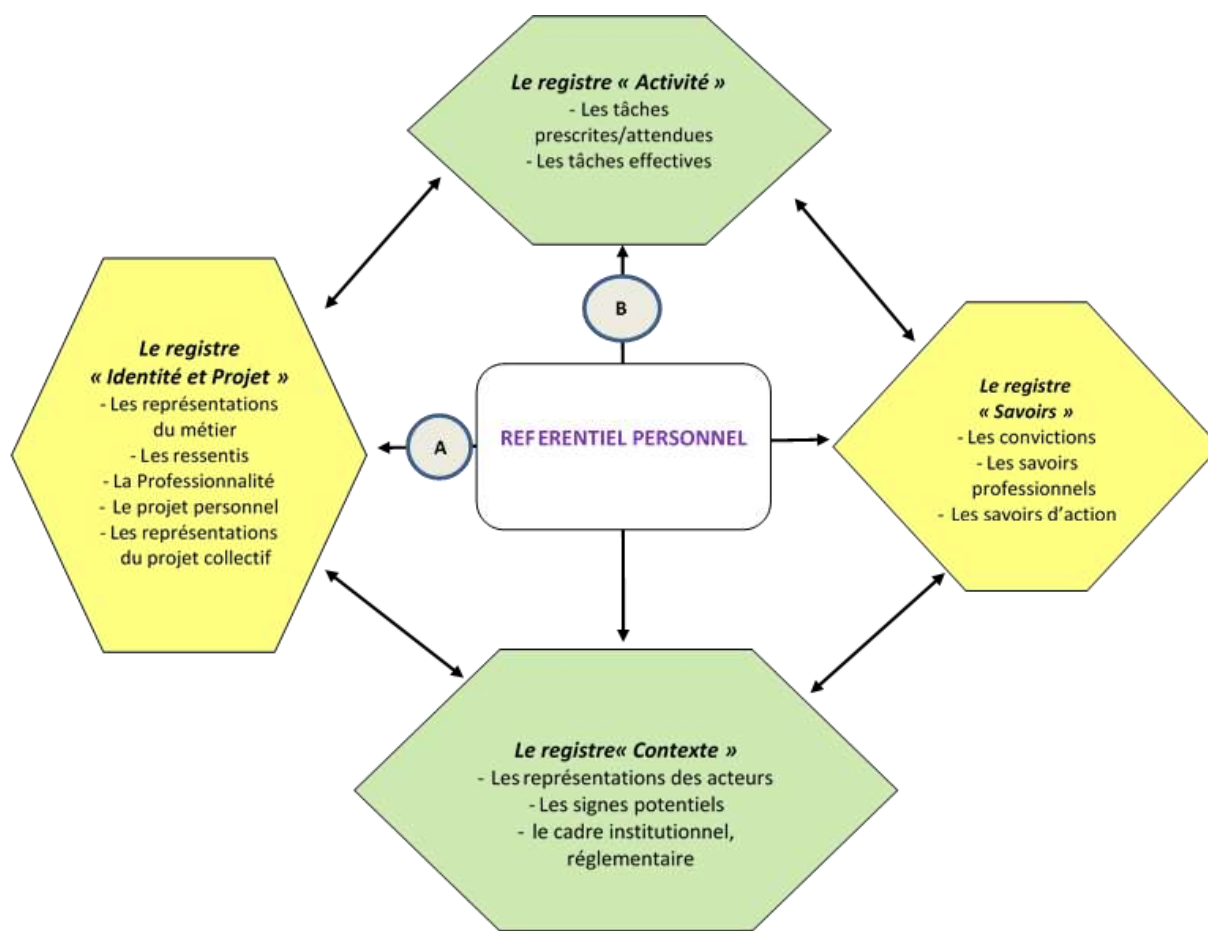


Figure 5 – Première modélisation d'un référentiel personnel

En outre, les registres peuvent véhiculer différentes catégories d'informations. Le référent peut exprimer une intention, un but, une posture, un critère - de réussite ou de réalisation -, une condition - de réussite ou de réalisation -, un savoir, le point de vue ou une façon de faire d'autrui.

Cette première investigation, menée au début du processus de recherche, comporte plusieurs points communs avec un travail découvert plus récemment de V. DEGOT (1990). Questionnant l'émergence du terme de professionnel dans la gestion et le management des entreprises, il cherche à le caractériser en général et dans l'action en particulier. A l'aide d'observations empiriques et de nombreux entretiens conduits auprès de cadres et de responsables d'entreprises, il considère qu'un professionnel agit en recherchant l'adéquation entre son projet personnel et la mission que lui confie l'entreprise. Pour cela, il doit se maîtriser, mais aussi maîtriser l'organisation, autrui et la situation dans laquelle il agit. La perception et l'exploitation des signes émergeant de ces quatre domaines nécessitent que le professionnel transporte avec lui « *un référentiel – que l'on peut appeler aussi cadre de référence - qui se transforme en permanence*

dans la mesure où ses éléments sont définis de manière générative » (ibid., p. 81). Ce cadre permet, d'une part, l'expression d'une distance entre le professionnel et le monde réel. D'autre part, le professionnel l'utilise pour trouver la bonne distance pour apprécier tous les signes sur lesquels est basée l'action et pour agir. Cette capacité se développe avec le temps et permet au professionnel de savoir « avec une rapidité réflexe... s'il doit adapter sa perception et son action dans les différentes situations ». Ainsi, le professionnel transporte le référentiel de situation en situation qui constitue vis-à-vis de lui un point fixe (ibid., p. 83). En cela, il peut être qualifié de mon point de vue et comme dans la recherche, de référentiel personnel. Enfin, V. DEGOT précise l'usage des signes. Il estime que le professionnel doit savoir les accueillir et les reconnaître avant de sélectionner ceux qui constituent des indicateurs d'actions possibles. Cependant, le signe prend sens et indique la possibilité d'actions à condition qu'il soit référé à une catégorie renvoyant elle-même à « une théorie », à un référent théorique. Cette précision rejoint la notion de référence et les fonctions du référentiel personnel développées dans la section suivante.

4. LE REFERENTIEL PERSONNEL : UN OBJET MIS A L'EPREUVE

Afin d'apprécier le bien-fondé et la pertinence de notre construction, de l'étayer et si nécessaire de la modifier, il s'avère nécessaire de la mettre à l'épreuve du terrain. A l'issue, la démarche nous conduit à penser plus finement le sens à donner à son usage et sur son usage au travers d'une réflexion sur sa dénomination.

4.1. La démarche méthodologique choisie

Si la professionnalisation et, par voie de conséquence, l'expérience contribuent à la construction et la mobilisation d'un référentiel personnel, il semble logique qu'un moniteur ayant réalisé le parcours de professionnalisation et bénéficiant de plusieurs années de pratique professionnelle puisse exprimer, sur des situations données, les raisons et les modalités de son emploi, les effets qui en découlent. Une investigation auprès de cinq moniteurs vise à contribuer à la mise à l'épreuve de l'objet référentiel personnel.

4.1.1. Le recueil de données

Le choix des cinq moniteurs, qui se sont prêtés à un entretien semi-directif, a obéi à cinq critères :

- ils sont qualifiés pédagogiquement et ont une expérience d'enseignement d'au moins cinq ans (soit au moins deux ans à l'issue de la qualification pédagogique. Solliciter des

formateurs nouvellement qualifiés peut présenter le risque d'une prise d'appui sur des contenus et/ou des situations de formation encore présentes à l'esprit),

- il y a un équilibre relatif entre les monitrices (trois) et les moniteurs (deux),
- ils interviennent dans des cycles de formation différents en termes de secteur professionnel, de niveau de formation, de statut... et enseignent une variété de disciplines,
- ils assument tous une responsabilité de groupe-classe et/ou de cycle de formation les amenant a priori à concevoir et gérer l'éventail des activités du métier de formateur en MFR,
- ils ne sont pas au moment de l'entretien dans un parcours de formation en sciences de l'éducation pouvant les amener à réfléchir plus explicitement et plus intensément à leurs pratiques professionnelles,
- ils travaillent dans l'une des MFR de la région ; leur sollicitation s'est effectuée au gré de mes activités au cours de la période mars-avril 2011.

Ainsi, les moniteurs sollicités répondent aux caractéristiques présentées dans le tableau ci-dessous :

Critères	M. 1	M. 2	M. 3	M. 4	M. 5
Age	45	47	41	43	47
Sexe	F	M	F	F	M
Ancienneté dans l'institution	18	21	6	19	16
Qualification	BTS Informatique	Brevet Professionnel	Doctorat Sciences Physiques	BTS & Maîtrise Sciences de l'éducation	Licence sciences physiques
Domaines d'enseignement	Mathématiques Technologie professionnelle	Technologie professionnelle - Travaux Pratiques	Mathématiques et Sciences	Français	Sciences
Cycles de formation majoritairement concernés	4°-3° de l'enseignement agricole	CAP - Brevet Professionnel	Baccalauréat Professionnel - BTS	4°-3° de l'enseignement agricole	BTS
Responsabilité d'un cycle de formation et/ou d'un groupe	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI

Tableau 11 – Le profil des moniteurs interrogés pour la mise à l'épreuve du référentiel personnel

Au cours de l'entretien, chaque moniteur est invité à répondre à deux questions principales :

- « Lorsque tu conçois une action pédagogique et/ou lorsque tu agis en cours d'action, sur quoi reposent tes choix, tes décisions ? »

- « Lorsque tu choisis d'analyser, d'auto-évaluer tes pratiques pédagogiques, sur quoi prends-tu appui ? Pourquoi ? Quels sont les principaux critères que tu prends en compte ? »

L'entretien se termine par l'expression de leurs représentations de la notion de référentiel. Nous avons choisi de ne pas communiquer, en amont de l'entretien, l'objet précis du recueil de données ainsi que les questions support afin de privilégier une expression spontanée des représentations et d'apprécier la dimension inconsciente de l'emploi du référentiel personnel.

4.2. La méthode de traitement des données

Chaque entretien, d'une durée d'une vingtaine de minutes, est enregistré¹⁸⁷ et fait l'objet d'une retranscription écrite intégrale. Après une lecture flottante, une analyse de contenu découpe les propos en unités de sens (L. BARDIN, 1980). La schématisation présentée au point 3.4.5 constitue une grille d'analyse composée de quatre grandes thématiques, les registres, subdivisées ensuite en sous-thématiques : celles des différents référents.

4.3. Les principaux résultats

La grille mobilisée s'avère pertinente. Le propos des cinq moniteurs est composé d'environ cent quatre-vingt-dix unités de sens. L'essentiel du corpus se répartit sans trop de difficulté dans l'un des référents des quatre registres. Seules seize unités de sens ont été classées dans la catégorie « autres » tout en donnant des indications intéressantes sur lesquelles nous reviendrons. Le corpus contient aussi dix-sept unités de sens « exemples ». Chacune concourt à illustrer et à faciliter l'analyse et le propos des moniteurs par la présentation de situations le plus souvent récentes. Les cinq moniteurs y ont eu recours tout particulièrement pour des données des registres « des savoirs », « du contexte » et de « l'activité ». J'ai choisi de ne pas en faire un thème spécifique puisque tous découlent ou annoncent une ou plusieurs unités de sens.

4.3.1. Éléments d'ordre quantitatif

Le tableau ci-dessus fournit un premier niveau de résultats. L'expression des cinq praticiens se distribue de façon assez régulière dans chaque thème pouvant laisser penser que les quatre registres empiriquement identifiés représentent bien des composants de base d'un référentiel personnel. Ce constat semble d'autant plus prégnant que le traitement du corpus ne nous a pas amené à modifier ou amender la grille d'analyse. De plus, il est intéressant d'observer que le

¹⁸⁷ Cf. en annexe 4 p. 421 la retranscription des 5 entretiens.

réfèrent rassemblant le plus d'unités de sens est le réfèrent « signes » du registre contexte. Les moniteurs interrogés évoquent, en réponse aux deux questions, un ensemble de points d'appui du contexte les aidant à concevoir, à mettre en œuvre ou à analyser leurs actions et, en tout premier lieu, des indicateurs émanant des apprenants. Ces derniers constituent, comme nous le développerons plus loin, un référé majeur. C'est d'autant plus le cas que les moniteurs ont, je pense, répondu en écho à des situations pédagogiques traditionnelles (de type face à face pédagogique) et moins en regard à des activités spécifiques de l'alternance engageant d'autres acteurs et ne se déroulant pas forcément dans le contexte d'une salle de cours.

Re-gistres	Les référents	Nombre d'items											
		M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	TOTAL						
Identité et projet	Les représentations du métier	3		2		0		1		1		7	44
	La professionnalité	2	8/40	6	14/39	3	7/34	6	8/33	2	6/42	19	
	Le projet individuel	2		6		4		1		2		15	
	La représentation du projet collectif	1	1	0	0	1	3						
Les savoirs	Professionnels	6	13/40	4	8/39	5	6/34	4	4/33	9	9/42	27	38
	D'action	7		4		1		0		0		11	
Le contexte	Représentations des acteurs	0	8/40	1	8/39	1	11/34	0	8/33	1	8/42	3	43
	Les signes	8		7		10		8		7		40	
L'activité	Prescrite/attendue	6	9/40	3	6/38	2	5/34	3	10/33	8	15/42	22	45
	Effectives	3		3		3		7		7		23	
Autres		2	2/40	2	2/39	5	5/34	3	3/33	4	4/42	16	
TOTAL			40		39		34		33		42	188	

Tableau 12 - Analyse de contenu - Référentiel personnel - Données quantitatives

4.3.1.1. La catégorie « Autres »

Bien que renfermant des données générales, il semble important de souligner que la lecture de cette catégorie témoigne de la difficulté pour les moniteurs à s'exprimer sur l'objet. J'ai choisi de recueillir les représentations et le point de vue spontanés des moniteurs en ne leur laissant pas de temps de réflexion en amont de l'entretien. Face aux questions et au fil de l'expression, les propos sont ponctués d'expressions révélant une certaine difficulté à nommer et à expliciter. En effet, chaque entretien comporte des unités de sens montrant un double problème. Il semble peu aisé de nommer les objets et les processus en jeu. Ainsi, les réponses de chaque moniteur contiennent de trois à sept expressions construites à partir du mot chose : « *quelque chose d'important* » (M5-L.435), « *un noyau sur lequel se collent progressivement des petites choses* » (M3-L.258), « *il y a des choses comme ça* » (M1-L.97)... De surcroît, la verbalisation ne va pas de soi ; quatre des entretiens en comportent des traces : « *j'ai du mal à répondre à cette question* » (M2-L.179), « *c'est autre chose, là c'est difficile* » (M3-L.237) ou encore « *sur quoi je prends appui* »

pour parler de tout cela... C'est plus compliqué » (M4-L.296). Ces différentes observations illustrent sans doute le caractère inconscient de l'objet étudié. Un échange prolongeant le dernier entretien tend à le confirmer. Alors que le collègue nous invite à préciser ce que nous souhaitons analyser en le sollicitant, nous lui faisons part de nos réflexions et de notre point de vue sur la notion de référentiel personnel. Le propos l'amène à reprendre la parole et à indiquer : « je pense que c'est un outil que chacun de nous se conçoit implicitement. Personnellement je ne pense pas en avoir une conscience très poussée. En tout cas, je n'ai pas encore fait le pas d'aller jusque-là. Je pense que j'ai des collègues qui ont fait ce cheminement, qui seraient plus à même de répondre, qui ont un niveau plus conscientisé de ça. En tout cas, je pense que c'est quelque chose d'intéressant à creuser » (M5-L.432).

4.3.1.2. L'émergence de profils.... de types

L'interprétation quantitative met également en évidence pour chaque praticien un registre dominant. Au-delà d'une vérification de la valeur statistique de l'écart, de telles données chiffrées peuvent indiquer l'émergence de profils de référentiels personnels. Pour chaque moniteur, environ un tiers des items correspond à un de quatre registres ; les trois autres étant moins alimentés. Pour le moniteur deux, par exemple, la majorité des unités de sens s'inscrit dans les référents professionnalité et projet individuel du registre « identité et projet ». Il serait nécessaire, je pense, d'étudier plus finement le propos, voire de reprendre et d'approfondir l'entretien afin de tenter de saisir si ce registre joue un rôle et une fonction particulière dans la mobilisation et l'usage du référentiel personnel de ce moniteur. Il est possible, par exemple, qu'il traduise l'émergence d'un style professionnel¹⁸⁸ (Y. CLOT, 2008, p. 112).

4.3.2. Eléments d'ordre qualitatif

Après avoir identifié et classé les unités de sens dans les différents registres et référents, nous avons cherché à identifier le sens principal de chacune.

4.3.2.1. Des références

La conception empirique de la notion de référentiel considère qu'il se compose de registres. Chacun de ces registres constitue un domaine dans lequel s'ancrent un ou plusieurs référents. Le traitement du corpus conduit à envisager chaque unité de sens comme un indicateur de l'un des

¹⁸⁸ Il s'agit d'un objet dynamique qui dégage et libère le professionnel du genre professionnel tout en l'émancipant de ses invariants subjectifs et opératoires incorporés. C'est en fait pour reprendre l'expression d'Y. CLOT « avoir du métier et être du métier ».

pôles d'une référence. En effet, comme l'indique C. CHAUVIGNE (2010, p. 78) la référence¹⁸⁹ se définit avant tout par « *une relation orientée entre un élément désigné et un autre auquel il peut se rapporter : le référé d'un côté, le référent de l'autre* ». Il précise que les éléments mis en relation peuvent être de natures différentes comme par exemple un signe et un objet, un texte et un auteur, des observables et une théorie, un individu et un groupe, un objet et une position, un comportement et une attente sociale, un résultat et un objectif...

Le tableau ci-dessous rend compte de quelques exemples de références potentielles de chaque registre¹⁹⁰. Les unités de sens retenues expriment une référence ; elles comportent un référent appartenant à un des registres et indiquent au moins un référé.

re-gistres	Les réfé-rents	Exemples de référents mobilisés	Exemples d'unités de sens référent/référé
Identité et projet	Les représentations du métier	- une mission : des actions à accomplir, le regard porté sur les jeunes,	« <i>cela correspond au challenge de ma mission/elle est belle voilà.</i> » (M2-L.164)
	La professionnalité	- Une posture : la considération des apprenants, le regard porté sur eux, l'accompagnement des apprenants ; l'aide auprès des collègues, le rendu de sa mission, - le développement professionnel : les changements, l'expérience	« <i>être capable de faire son autocritique, son auto-évaluation/peut être que je ne le fais pas assez... En tout cas, j'aurais le sentiment de ne pas être sur la bonne voie, je changerais ma façon de faire. Ça, c'est clair</i> » (M2-L.175) « <i>ça demande de s'adapter chose sur laquelle on a encore du travail à faire... il faut que les uns ne perdent pas leur temps et que les autres avancent/Là je suis en questionnement</i> » (M5-L.389)
	Le projet individuel	- le formateur : ses envies, ses espaces de liberté, sa capacité à se renouveler, à progresser - les apprenants : la satisfaction, la valorisation, la progression, l'évolution, l'accès à des découvertes,- le bien être des apprenants,	« <i>Je pense que c'est important que je me renouvelle/souvent moi-même pour pouvoir en faire bénéficier l'équipe</i> » (M1-L.90) « <i>plus en plus moi je suis en train de réfléchir sur ces choses-là... /voir un jeune régresser, c'est une vraie question</i> » (M2-L.235) « <i>transmettre une passion, dans mes façons d'animer/si j'arrive à les emmener avec moi dans l'inhabituel pour eux... C'est un indice de réussite</i> » (M4-306)
	Le projet collectif	- la pédagogie : la pratique de l'alternance, l'évaluation des pratiques - la mission : faire réussir, permettre aux apprenants de s'épanouir	« <i>Je crois vraiment que l'évaluation des pratiques en équipe est importante et qu'elle n'est pas suffisamment faite.../les équipes s'installent dans une routine, ce qui fait qu'on a toujours l'impression de faire bien</i> » (M1-L.91)
Les savoirs	professionnels	- les apprenants : la prise en compte des apprenants, - l'action et l'activité pédagogique : la préparation pédagogique, le savoir à acquérir : base de la conception pédagogique,	« <i>je peux être amené à leur donner un travail un peu moins compliqué ; en tout cas ils n'auront pas d'éléments de comparaison avec les autres de telle manière à ce que l'on évite des fois ces... j'allais dire ces blessures/peut-être on en est pas loin quand on est amoureux d'un métier, se sentir moins bon ce n'est pas évident à gérer</i> » (M2-L.135) « <i>je recalibre les choses de manière qu'elles soient comprises et comprises dans le bon sens /quelques</i> »

¹⁸⁹ J. ARDOINO (1994, p. 13) considère la référence comme une action conduisant soit à « *se référer par rapport à quelque chose pour se situer, soit pour se rapporter à quelque chose de préexistant et d'extérieur à soi pour fonder, authentifier, assurer une opinion, un jugement, un témoignage, un récit* ».

¹⁹⁰ Une présentation complète est proposée en annexe 5 p. 429.

re-gistres	Les réfé-rents	Exemples de référents mobilisés	Exemples d'unités de sens référent/référé
			fois notamment en maths ils ont l'impression d'avoir compris... » (M3-L.204)
	d'action	- l'action et l'activité pédagogique : l'évaluation spontanée et immédiate de la réussite de l'action	« le stage par contre ça leur parlait... réajuster en discutant avec eux » (M1-L.38) « je n'ai pas de problème d'autorité avec les jeunes/ je sais que même si mon cours ne les intéresse pas ils ne vont pas semer le bazar » (M2-L.109)
Le contexte	Représentations des acteurs	- les apprenants : passé scolaire, profil, capacités	« les élèves qui ont de grosses difficultés/je les considère comme des challenges » (M2-L.146)
	Les signes	- l'équipe : leur jugement sur ce que fait le moniteur, leurs réflexions, l'échange - les apprenants : l'attitude, la participation - le référentiel, les sujets d'examen : une idée pour savoir vers quoi tendre	« quand j'ai mené une activité, j'aime bien en discuter avec mes collègues pour dire.../ tiens ça, ça a bien marché... et puis je suis aussi à l'affût de ce que les collègues font » (M4-L.291) « Je me fie à mon ressenti /c'est-à-dire est-ce que j'ai vu les jeunes qui se sont ennuyés ou pas... mon premier niveau c'est ça » (M3-L.219)
L'activité	Les tâches prescrites/ attendues	- l'alternance : le plan de formation, les projets, la gestion des différentes activités de l'alternance - l'action et l'activité pédagogique : l'adaptation, la personnalisation de la tâche, le choix d'une méthodologie	« toute action... /elle doit correspondre à des envies des élèves,... à un plan de formation... aussi à l'alternance, au travail qu'ils doivent faire en alternance » (M1-L.4) « dans tous ce que je mets en place/c'est leur donner les bases de quelque chose avec toujours l'intention qu'ils aillent par la suite rechercher eux-mêmes, leur donner cette envie de s'informer, d'approfondir le thème abordé » (M2-L.102)
	Les tâches effectives	Le groupe-classe : son vécu, son comportement, ses envies, ses besoins, le fonctionnement, les acquis, leurs progressions, les réflexions l'analyse de l'activité : le retour immédiat par l'échange, les effets, l'analyse du déroulement et les changements à opérer, le bilan en fin de semaine, voir une enquête auprès des professionnels l'équipe : recherche d'idées, de conseils	« je me sers de l'expérience, du vécu, je dirai même le vécu de la classe/pour essayer de faire quelque chose qui leur donne envie de travailler » (M1-L.31) « Si je me rends compte que les jeunes ont bien accroché à l'activité, qu'on n'a pas vu le temps passer autant eux que moi... si je n'ai pas de réflexions du genre de toute façon je n'ai rien compris/je me dis que c'est déjà une séance réussie » (M3-L.221) « une action... tel qu'un projet, je vais proposer une enquête, un bilan.../c'est un premier niveau d'analyse, après il y a un deuxième niveau... est-ce que vraiment l'action apporte quelque chose, est-ce qu'elle est vraiment intéressante, est-ce qu'il faut modifier, réajuster » (M5-L.399)

Tableau 13 - Exemple de références potentielles des registres du référentiel personnel

Si la référence sert dans certains cas, comme nous l'avons déjà évoqué dans la section précédente, à situer ses éléments constitutifs les uns par rapport aux autres, elle peut aussi être porteuse de valeurs sociales. Elle joue dans cette perspective une double fonction (C. CHAUVIGNE, 2010, p. 79). La référence, dans sa relation et ses interrelations entre un référent et un ou plusieurs référés, postule le transfert de valeurs sociales du premier vers le ou les seconds. Cela lui confère, par voie de conséquence, une fonction évaluative nécessaire à l'appréciation du niveau et de la qualité du transfert. Autrement dit prendre appui sur une ou plusieurs références concourt à décrire, à interpréter et à porter un jugement de valeur sur une réalité. Il me semble que

le traitement du corpus répond bien à cette double fonction d'une référence « valeurs » comme le montrent les quelques exemples du tableau ci-dessous.

Ex	Registre	réfèrent	référé	relation « référent/référé »	Les indicateurs	
					génériques	Exemples d'unités de sens
1	L'Identité et les projets	La professionnalité	L'activité pédagogique	Un objectif et un résultat	La différenciation, la personnalisation	« il faut que les uns ne perdent pas leur temps et que les autres avancent. Là je suis en questionnement » (M5-L.390)
2	Le Contexte	Les signes	les apprenants	Une attente sociale et un comportement	leur intérêt, leurs motivations, leur réceptivité, leur regard, le comportement et les réactions du groupe, leur questionnement	« très rapidement avec l'expérience, on s'aperçoit si les jeunes sont réceptifs ou pas ; on sent quand ils ont un regard un peu évasif, quand ils ne posent pas de questions, quand ils commencent à bouger dans tous les sens » (M2-L.107)
3	Les savoirs	tâches prescrites/attendues	L'activité pédagogique	Une théorie et ses observables	les atouts d'une pédagogie	« j'ai compris la force de la pédagogie du projet... lorsque tu places un jeune dans une situation où il doit faire quelque chose il va ressentir les besoins d'apprendre et il va repérer les éléments manquants que toi tu peux lui apporter » (M4-L.323)

Tableau 14 – trois exemples de mise en relation de référents/référés

Ainsi, dans l'exemple un, le moniteur peut mobiliser une ou des références pour définir ou confirmer, plus ou moins consciemment, une intention pédagogique au moment où il pense une ingénierie pédagogique pour un cycle de formation donné ou bien lorsqu'il élabore une séquence pédagogique... De même, il s'en servira à nouveau s'il choisit et/ou s'il se voit contraint d'analyser sa pratique en cours et/ou hors de l'action. C'est d'ailleurs ce qu'indique l'unité de sens. La première partie annonce l'objectif - « *il faut que les uns ne perdent pas leur temps et que les autres avancent* » - alors que la suite exprime un jugement auto évaluatif « *Là je suis en questionnement plus qu'en posture d'expert entre guillemets* ». Tout en sachant que l'approche choisie pour identifier et définir la notion de référentiel personnel reste qualitative et singulière, ce premier repérage pourrait être prolongé afin de mettre à l'épreuve d'autres exemples de références portés par le référentiel personnel d'un enseignant/formateur et surtout repérer d'autres sens de relations reliant un réfèrent et un référé comme autant de fonctions assignées. Par ailleurs, étudier les références et tout particulièrement le sens des relations peut aussi participer à la définition d'un profil de référentiel d'un sujet.

4.3.2.2. L'analyse des référents de l'agir professionnel

Les unités de sens relatives de l'agir professionnel (ce que je fais et dans quel contexte) totalise dix référents dont quatre sont communs aux deux registres. L'inventaire fait apparaître les composantes clés d'un dispositif de formation par alternance :

- des acteurs : l'usager et les usagers – le groupe classe, le formateur, l'équipe et l'un des partenaires directs le maître de stage/d'apprentissage, et pour un enquêté des formateurs hors de l'institution,
- l'acte de formation : une pédagogie – l'alternance -, un savoir, un référentiel, une activité à réaliser et à analyser.

Nous remarquons qu'aucun entretien ne mentionne le partenaire « parents » alors que l'institution des MFR lui attribue un rôle et une mission privilégiés. De plus, les référents comptant le plus d'indicateurs sont respectivement les apprenants et l'action/l'activité pédagogique. Pour le premier, les moniteurs interrogés s'attachent à repérer des indicateurs contribuant à les aider et les accompagner efficacement comme leurs centres d'intérêt, leurs questionnements, leurs acquis, leurs progressions... De même, ces indicateurs deviennent une ressource pour analyser leurs activités. Pour le second, les indicateurs portent très peu sur le savoir à enseigner ou enseigné ; ils privilégient davantage les conceptions, les outils et les démarches pédagogiques. Semblent retenus ici les points sur lesquels le moniteur souhaite agir ou agit prioritairement comme la personnalisation des tâches, le choix des méthodes, des exercices... En revanche, les moniteurs semblent peu centrés sur la représentation des acteurs en général et des apprenants en particulier. Dans ce référent, seul l'acteur apprenant est identifié à trois reprises et ce, dans des termes positifs.

4.3.2.3. L'analyse des référents de l'identité professionnelle

Dans le registre « identité et projet », cinq référents concernent directement le sujet. Ce sont des points d'appui concourant à caractériser le métier en termes de statut, de mission, de postures à privilégier et d'intégration de fondements pédagogiques (la gestion de l'alternance, faire vivre l'alternance) et surtout éducatifs (le bien-être des apprenants, leur accompagnement, leur évolution, leur épanouissement...). Le corpus tend à mettre en avant deux dimensions. Tout d'abord, la fonction éducative, qui est prépondérante dans les référents « mission », « posture » et « apprenants ». La deuxième est l'analyse réflexive. Des indicateurs relatifs à ce domaine tels que l'adaptation des pratiques, l'auto-questionnement, l'acceptation et la gestion de ce que renvoient les apprenants sont présents dans tous les référents.

Le registre des savoirs comporte seulement trois référents. Il y a d'un côté les savoirs développés sur les usagers des dispositifs et de l'autre des savoirs professionnels et des savoirs d'action liés

à la pratique pédagogique. Ce sont pour l'essentiel des moyens ou des conditions pour réussir une action/activité pédagogique.

4.3.2.4. La mobilisation et l'emploi du référentiel personnel : premiers inventaires de situations

L'intention première du recueil de données étant de mettre à l'épreuve l'existence d'un référentiel personnel, les questions support et la conduite des entretiens n'ont pas permis d'investir pleinement ce point. Nous avons choisi de ne pas questionner les moniteurs sur la ou les façons de mobiliser et d'utiliser le référentiel. Cela étant, il est possible d'extraire du corpus un premier inventaire des situations déclenchant ou nécessitant sa mobilisation.

Pour les cinq moniteurs, l'activité pédagogique et plus particulièrement l'attitude, la réaction des apprenants pendant l'action constituent un déclencheur privilégié comme le montrent les extraits suivants :

- *« je vais quand même avoir cette gêne de me dire... là je sens que je ne les motive pas, je sens que... Il y a des signes qui font que l'on peut dire que l'on captive ou pas » (M2-L.110),*
- *« je réexplique de la même manière et puis si je n'atteins toujours pas ce que je voulais, c'est que c'était pas la bonne façon alors je réfléchis comment je pourrais expliquer autrement... je me dis mets-toi dans la position d'une personne qui n'aurait pas compris comment tu pourrais t'expliquer ça autrement de façon à détourner, à contourner la difficulté » (M4-L.314),*
- *« j'étais en cours sur une notion qui me paraissait pas très complexe. J'avais un jeune qui butait vraiment. On a passé du temps pour essayer... de défaire certaines idées ou a priori et l'aider à reconstruire quelque chose de plus exact » (M5-L.381).*

La conception et/ou la suite immédiate ou à court terme d'une activité sont également des situations très partagées :

- *« pour moi, on doit toujours se renouveler et on doit toujours réagir... il faut toujours réajuster très souvent » (M1-L.8),*
- *« en préparant, je fais en sorte que tous les élèves n'aient pas le même travail » (M2-L.128),*
- *« je le fais plus tard... je me dis tu as fait plein de choses il faut que je sache ce que ça vaut ; donc c'est plutôt rétro actif » (M4-L.286)*
- *« j'ai lancé un exercice que je n'avais jamais pratiqué ; il y a eu des réactions différentes... je n'ai pas encore fait l'analyse réelle ; il faut que je me prenne un petit temps pour voir ce que je dois modifier pour la prochaine fois » (M5-L.406)*

Dans les deux cas de figure, la mobilisation reste inconsciente voire instinctive comme l'exprime un moniteur. Les autres cas de mobilisation relèvent du quotidien professionnel :

- « *quand je rencontre d'autres collègues... j'ai bien le sentiment que l'on a pas du tout la même façon de fonctionner... Peut-être parce que j'ai une façon de travailler radicalement opposée à la leur* » (M2-L.125).
- « *très souvent... on me demande mon avis, donc moi c'est important d'avoir la possibilité de trouver une solution pédagogique quand on me sollicite. Quand un collègue, je le sens à bout, c'est important que je puisse lui venir en aide, revoir avec lui, analyser ses méthodes, lui en proposer une autre...* » (M1-L.87).
- « *J'aime bien partager, discuter avec mes collègues... Je suis aussi à l'affût de ce que les collègues disent, pour savoir comment moi je peux le réinvestir dans mes méthodes d'animation* » (M4-L.290).

Dans deux cas, la mobilisation correspond à une démarche collective :

- « *Nous, on note au fur et à mesure ce qui ne va pas, on note aussi fin juin (au moment des bilans d'année avec les classes) leurs attentes et puis en juillet on essaie de réajuster* » (M1-L.52),
- « *C'est donc comment faire (collectivement) pour leur faire vivre une expérience... afin de répondre à une des exigences de la formation ?* » (M5-L.362)

Cet inventaire n'est pas exhaustif. Il alimente cependant l'idée que l'émergence et l'usage d'un référentiel personnel relèvent de l'inconscient. Les cinq moniteurs l'emploient sans le savoir et/ou sans le vouloir. En outre, il fournit un premier recensement de situations où l'analyse de l'action et dans l'action contribue à modifier ou à adapter des pratiques personnelles et/ou collectives.

4.3.2.5. Quatre fonctions spécifiques

Comme le mettent en partie en évidence l'analyse et l'interprétation des références, mobiliser un référentiel personnel active une ou plusieurs fonctions spécifiques. Le corpus ne permet pas d'étudier leur activation dans telle ou telle situation. En revanche, l'exposé des pratiques et les exemples choisis par les moniteurs questionnés constituent des indicateurs de quatre fonctions. La lecture de l'ensemble du corpus montre que les moniteurs exposent et explicitent leurs conceptions et leurs pratiques en « se parlant » à eux-mêmes. L'emploi du « je » dans un grand nombre de phrases et d'exemples en atteste. En considérant que l'usage du référentiel personnel répond à une intention personnelle précise, nous avons extrait du corpus l'ensemble des unités contenant le pronom personnel « je » associé à un verbe. Ce dernier aide à cerner, dans un contexte donné, l'intention, la fonction recherchée ou mobilisée. L'analyse du discours fait

ressortir l'emploi dans une cinquantaine d'unités de sens de verbes d'état relatifs à une première fonction identitaire : avoir envie, croire... ou de verbes d'action mettant en œuvre trois fonctions opérationnelles.

Fonctions	Exemples de verbes	Fréquence	Exemples d'unités de sens
identitaire	<u>Verbes d'état</u> : aimer – croire – avoir envie – avoir plaisir à – avoir besoin	4 moniteurs sur 5 6 unités de sens	« je crois qu'on a une place et que cette place à nous doit être valorisée par ça c'est important d'être reconnu... » (M1-L.27) « j'aime bien partager ce que j'ai fait » (M4-L.290) « Je crois vraiment que l'évaluation des pratiques en équipe est importante » (M1-L.91) « j'avais envie de le dire car cela correspond au challenge de ma mission » (M2-L.164)
d'orientation	<u>Verbes d'action</u> : essayer – faire – partir de – penser – avoir - proposer – trouver – fouiller...	5 moniteurs sur 5 11 unités de sens	« dans mon travail pédagogique, j'essaie toujours de prendre en compte les élèves » (M1-L.14) « Je leur propose des actions qui leur donnent envie d'en savoir un peu plus » (M2-L.101) « Je pars toujours de ce qu'ils doivent savoir : mon guide c'est ce qu'ils doivent savoir » (M3-L.208)
d'analyse sur et hors de l'action	<u>Verbes d'action</u> : évaluer – avoir – faire – se rendre compte – voir – mesurer – savoir - se rendre compte - s'appuyer sur – reprendre -essayer – recalibrer - essayer...	5 moniteurs sur 5 26 unités de sens	« j'ai mesuré l'importance des encouragements, de la motivation » (M4-L.328) « J'essaie de faire le point avec eux en fin de semaine sur ce qu'ils ont retenu, sur ce qui leur a plu » (M2-L.170) « J'essaie vraiment de faire feu de toute erreur en améliorant mes méthodes de travail » (M4-L.237) « j'évalue sur trois niveaux différents, ça m'amène à modifier mes démarches » (M3-L.229) « savoir si la notion que je devais faire passer est passée » (M4-L.297)
d'analyse dans l'action	<u>Verbes d'action</u> : évaluer – penser dire – sentir – réagir – modifier – essayer – mener – réfléchir – observer – voir...	4 moniteurs sur 5 10 unités de sens	« si je sens qu'il est passif (le groupe), je vais changer mon animation » (M4-L.284) « je ne pense pas que l'on puisse tout prévoir à l'avance... Il faut jeter un pavé dans la mare et observer, voir comment ça réagit » (M5-L.412) « je vais m'appuyer sur un noyau de classe et puis parfois si je vois que je ne suis pas du tout suivi par la classe... on reprendra plus tard » (M1-L.40)

Tableau 15 - les fonctions d'un référentiel personnel

La première fonction que nous nommons identitaire est peu présente. Nous ne l'avons pas retrouvée dans le propos d'un moniteur et le corpus ne comprend que six unités de sens. Elles expriment une intention, un état souhaité ou encore une conviction au regard du métier et permettent au sujet de construire du sens sur son action et plus globalement sur sa mission.

Les trois fonctions restantes s'inscrivent dans un registre opérationnel et sont exprimées par tous les moniteurs. L'une d'entre elles, la fonction d'orientation, regroupe des intentions, des postures, des choix ou encore des évolutions orientant l'action. La formulation, bien que brève, permet dans quelques cas de repérer les fondements, les raisons, et donc le ou les référents sur lesquels cela repose. Ainsi, par exemple, le propos du moniteur 2 « je peux être amené à leur

donner un travail un peu moins compliqué, différent... en tout cas ils n'auront pas d'éléments de comparaison avec les autres de telle manière à ce que l'on évite des fois ces... j'allais dire ces blessures... se sentir moins bon ce n'est pas évident à gérer » (M2-L.135) met en évidence un choix relatif à la tâche des apprenants avec comme référent la tâche pédagogique prescrite/attendue et renvoie à, au moins, deux indicateurs :

- L'apprenant/ le groupe d'apprenants avec l'intention de le mettre dans une situation de réussite, le refus d'installer un possible esprit de compétition,
- l'activité pédagogique avec le concept de différenciation.

Les deux autres fonctions traduisent une activité réflexive sur, hors ou dans l'action. La fonction d'analyse réflexive « sur et hors de l'action » est présente dans le corpus des cinq moniteurs (de deux à dix unités de sens). Les verbes d'action choisis expriment pour l'essentiel un acte d'évaluation associé au processus réflexif. Quand la monitrice trois indique « *je me rends compte qu'il y a des savoirs qui posent plus ou moins de problèmes à assimiler* » (M3-L.216), elle porte un jugement de valeurs sur la plus ou moins grande complexité des savoirs et des obstacles d'apprentissage dont ils peuvent être porteurs. Ce jugement émane bien évidemment de l'expérience mais aussi de la capacité du sujet à analyser son action afin d'en retirer un avis qui devrait influencer les pratiques à venir. Des unités de sens désignent l'objet évalué (le groupe, l'activité, la réaction des apprenants...) avant d'indiquer l'action envisagée et/ou réalisée. Par exemple la monitrice 4 développe et croise plusieurs situations d'évaluation pour analyser et éventuellement modifier son action : « *j'évalue sur ces trois niveaux différents (mon ressenti et celui des apprenants – l'assimilation de la notion – l'évaluation des connaissances), ça m'amène à modifier mes démarches* » (M4-L.230). Les trois niveaux d'évaluation portent sur plusieurs référents tels que les apprenants, le formateur, le savoir à enseigner, l'apprentissage à intégrer, l'activité pédagogique,

La fonction réflexive « dans l'action » est exprimée dans seulement dix unités de sens. Elle contribue à éclairer, influencer, modifier une activité en cours de réalisation. Les unités montrent un ou des points d'appui contribuant à orienter l'activité en cours ou à venir comme ici pour le moniteur 1 « *je vais m'appuyer sur un noyau de classe et puis parfois si je vois que je ne suis pas du tout suivi par la classe, j'arrête... on reprendra plus tard* » (M1-L.40). Le propos expose parfois le processus mobilisé, son déclenchement et ses effets « *si je sens qu'il est passif (le groupe), je vais changer mon animation... je réfléchis comment je pourrais expliquer autrement... Je m'appuie sur un élève qui a compris...* » (M4-L.282). L'activité réflexive guide l'ajustement de l'activité et d'un geste professionnel de la monitrice 4.

En définitive, le corpus des cinq entretiens permet de repérer quatre fonctions assurées par le référentiel personnel. Il tend à confirmer la finalité de cet objet : aider un sujet – enseignant/formateur - à agir et/ou à comprendre sur, hors et dans l'action. L'ensemble des fonctions contribuent aussi à donner un sens et du sens à l'action. L'analyse de l'activité - ses intentions, son organisation, son déroulement, ses ajustements, les écarts entre le prévu et le réalisé, l'appréciation de sa valeur et de ses effets... - concourent à orienter l'action dans le temps (donner un sens) et à lui attribuer une signification (donner du sens). Il est probable que les fonctions identitaire, d'analyse sur et hors de l'action jouent un rôle plus prégnant dans la construction et la recherche de sens.

4.4. Que peut-on en retenir ?

4.4.1. Vers une définition plus épurée

Issu et alimenté par des processus de référentialisation inconscients¹⁹¹, le référentiel personnel est un objet qui émerge, se renouvelle au gré de l'action et de l'activité professionnelle. En le mobilisant, le sujet en fait un objet décisif pour agir et/ou comprendre dans, hors et sur l'action. Ce faisant, il l'aide à gérer dans l'action un faire face immédiat ou, hors et sur l'action, à gérer un faire face différé. Pour cela, le sujet analyse, évalue, oriente, ajuste son action¹⁹² tout en pouvant construire sur elle du sens. Il se compose de quatre registres. Les deux premiers, « l'identité et le projet » et « les savoirs », constituent l'axe de l'identité professionnelle du sujet¹⁹³. Les deux autres, « le contexte » et « l'activité », forment l'axe de l'agir professionnel. Chaque registre est porteur de plusieurs référents. Toute activité réflexive mobilise le RPAP et se traduit par l'établissement de références. Chaque référence correspond au couplage d'un référent avec un ou plusieurs référés d'une situation donnée. La nature des références détermine le sens donné à

¹⁹¹ Sa mobilisation reste probablement de l'ordre de l'inconscient cognitif (F. VARELA et E. THOMPSON et E. ROSCH, 1993, pp. 84-96). Pour ces auteurs, la cognition consiste d'une part « *en une computation symbolique inconsciente et d'autre part en une expérience consciente* ». Ainsi, le sujet peut avoir conscience des situations où il fait face à de l'immédiat, où il ajuste son activité, où il oriente son action sans pour autant prendre conscience des processus mentaux qu'impliquent de tels actes ni des règles nécessaires à l'évocation, au traitement des représentations mentales correspondantes. Cette approche rejoint celle de J.PIAGET (1971, pp. 12-14). La notion d'inconscient cognitif est, pour lui, un ensemble de structures et de fonctionnements d'un sujet. Ce dernier ignore tout de la construction d'une telle structure et de ses effets sur sa manière de penser, de raisonner. Il ne sait pas davantage pourquoi et comment elle devient nécessaire pour lui. Ainsi, il a conscience des résultats obtenus mais « *nullement des mécanismes intimes qui ont transformé sa pensée ; les structures de celles-ci demeurent inconscientes en tant que structures* » (p. 14).

¹⁹² Ces opérations mentales sont à la fois complexes et déterminantes dans des processus de formation et/ou de travail. L'orientation est aussi l'une des trois opérations de toute action, de tout travail. Bien que peu visible, elle est pour A. SA-VOYANT (cité par P.PASTRE, 2002, p.10) un noyau central de la compétence en permettant à un sujet de repérer dans la situation, les indices, devant orienter son action. C'est pour P. PASTRE la partie proprement cognitive de l'activité professionnelle.

¹⁹³ Cela ne recouvre pas l'ensemble de l'identité d'un individu qui, comme le rappelle J BECKERS (2007, p. 142), se compose aussi de ce qu'il fait, des représentations des choses et de lui-même, du sens qu'il leur accorde, de ses émotions, de ses besoins.

chacune, par exemple l'articulation d'une théorie et d'un résultat visé/constaté ou l'articulation entre une attente sociale et un comportement. Dans et hors l'action, le processus de mobilisation correspond à une boucle réflexive courte centrée sur l'analyse, l'évaluation, l'orientation de l'action et sur l'ajustement de l'activité. Sur l'action, il relève d'une boucle réflexive plus longue centrée sur le sujet (P. PASTRE, 2012, pp. 3-4). Le sens est en jeu dans l'un et l'autre des processus. Dans le premier, il s'agit de donner un sens et du sens à l'action. Dans le second, le sujet construit du sens sur son action et plus largement sur sa vie professionnelle.

Son émergence et son usage constituent probablement une trace d'un processus de professionnalisation et d'un dispositif de formation invitant, sans l'exprimer, à prolonger sa conception. Les moniteurs confirment également sa finalité et ses fonctions. L'une d'entre elles est à visée identitaire, les autres contribuent à des processus d'orientation de l'action et d'analyses réflexives sur, hors et dans l'action. Son usage est générateur d'apprentissages et participe sans doute de son renouvellement.

La confrontation de cette définition avec celle de F. CROS et C. RAISKY (2010, p. 107)¹⁹⁴ met en évidence plusieurs points communs. Ces auteurs considèrent, en effet, le référentiel comme un construit social et un outil de médiation auquel on se réfère pour étudier un écart, des différences tout en produisant des savoirs. Il donne aussi des repères à un groupe social en vue de prendre des décisions et de faire des choix à partir de la mesure à laquelle il a contribué.

4.4.2. Une modélisation enrichie

En reprenant la modélisation proposée au point 3.4.5 de ce chapitre, il est possible d'enrichir la représentation en associant à chaque registre les différents référés identifiés. En somme pour agir et/ou comprendre sur, hors et dans l'action, le sujet construit et mobilise un référentiel personnel composé de quatre registres. Une schématisation en forme de croix (cf. la figure ci-dessous) attribue sur un premier axe, nommé A, l'identité professionnelle soit les registres correspondant à ce qu'est le sujet, ce à quoi il croit, ce qu'il veut devenir et ce qu'il sait.

¹⁹⁴ Le référentiel est un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à des systèmes sociaux. Il correspond à ce par rapport à quoi un jugement ou un sens est donné à un objet ou à une action. Autrement dit, le référentiel est un outil de médiation normatif permettant aux activités humaines de s'y référer (de s'y rapporter) pour étudier un écart ou des différences : « *c'est le champ d'émergence, l'instance de différenciation des individus ou des objets, des états de choses, des relations qui sont mises en jeu* » (M. FOUCAULT, 1969, p. 126). Il n'a nullement la prétention de correspondre à du réel ou à une réalité. Il produit des savoirs par les comparaisons que l'on peut faire... Le référentiel sert de repère pour un groupe social susceptible par la suite de prendre des décisions et de faire des choix par rapport à cette mesure acceptée communément.

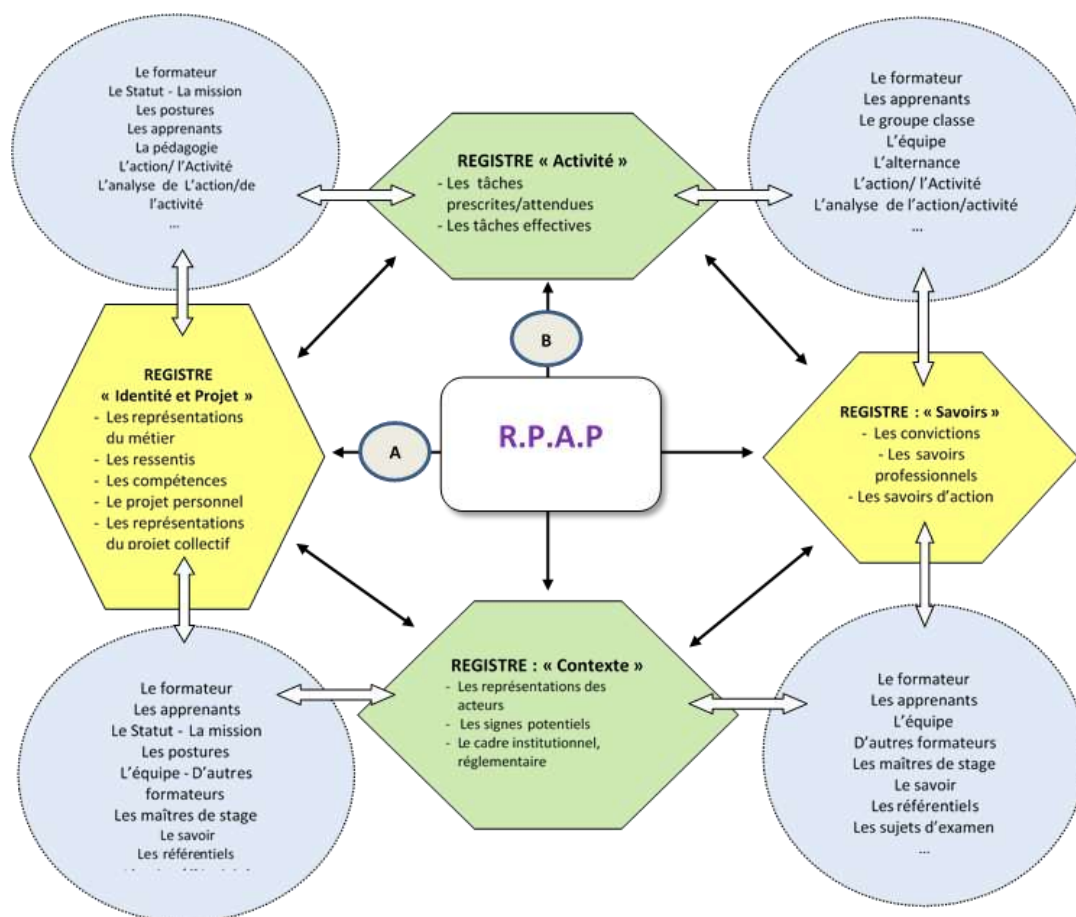


Figure 6 - le référentiel personnel de l'agir professionnel et ses références potentielles

Le second axe, nommé l'agir professionnel, porte les registres relatifs à ce qu'il fait, ne fait pas ou devrait faire dans un contexte donné. Les quatre cercles indiquent les principaux référés pouvant être mis en relation avec les référents de chaque registre comme autant de références potentielles. Cependant l'expression, référentiel personnel, n'indique pas les intentions d'usage. Les investigations conduites jusque-là invitent à le qualifier maintenant de Référentiel Personnel de l'Agir Professionnel¹⁹⁵ ou RPAP.

4.4.3. Une appellation précisée

Le motif de mobilisation et d'usage du référentiel est présent dans la dénomination de deux des quatre registres. Il est repris afin de préciser l'appellation de l'objet. Le terme d'agir est préféré à celui d'agi, exprimant davantage une action achevée ou son résultat.

¹⁹⁵ F. CAMPANALE (2007, p. 69) travaillant aussi sur l'analyse réflexive dans des processus de professionnalisation parle d'un référentiel interne. Il se compose selon elle « des représentations de la situation, de la façon dont le sujet voulait procéder et a procédé, des effets qu'il en attendait » soit une conception plus réduite que celle proposée ici.

Le verbe agir, quant à lui, met l'accent sur une action au service d'une autre ou sur une action subordonnée à une autre. Agir, nous rappelle le dictionnaire, provient du latin « *agere* » signifiant produire ; il désigne un pouvoir propre à l'homme consistant à transformer ce qui est, de s'exprimer par des actes. Agir dans cette acception c'est savoir, vouloir, pouvoir agir. Agir, c'est aussi exercer une influence sur quelqu'un ou quelque chose. Dans les deux cas, agir nécessite d'observer, de juger, de décider¹⁹⁶.

4.4.3.1. Faire et agir

Aristote est sans doute le premier philosophe à avoir discuté la notion d'agir¹⁹⁷. C'est l'objet du livre trois de *l'Ethique à Nicomaque* (2004). Le philosophe expose sa pensée en différenciant les actions involontaires des actions volontaires. Les premières se réalisent par ignorance en raison d'un défaut d'informations dont on n'est pas responsable et pour une cause qui nous est extérieure, à laquelle nous n'avons pas contribué. Les secondes, les actions volontaires, reposent sur l'idée que le sujet connaît l'ensemble des circonstances dans lesquelles son action se déroule. Il agit par choix selon un souhait et une intention. Ces derniers correspondent à la fin recherchée alors que le choix exprime les moyens à mobiliser pour y parvenir. Le choix relève d'une délibération, d'un raisonnement et d'une pensée discursive, car d'une part, il dépend du sujet et de ce qu'il peut réaliser par lui-même. D'autre part, le résultat de l'action n'est à la fois jamais identique et plus ou moins incertain. Aristote associe à la notion d'agir une conduite plus ou moins vertueuse. Ainsi, « *là où il est de notre pouvoir d'agir, il est aussi en notre pouvoir de ne pas agir, et là où il y a de la place pour le « non », il y a aussi de la place pour le « oui »*. De sorte que s'il tient à nous d'agir quand c'est beau, il tiendra également à nous de ne pas agir quand c'est laid. Et s'il tient à nous de ne pas agir quand c'est beau, il tiendra également à nous d'agir quand c'est laid. » (2004, p. 152). En outre, il pense qu'un agir volontaire peut être perçu comme involontaire dès lors que le sujet agit dans l'ignorance d'une ou plusieurs des particularités (2004, p. 137) de l'acte et, en premier lieu, de l'acte lui-même et du résultat escompté.

Ainsi, agir est un acte accompli ou non d'autant plus volontaire qu'il dépend de la personne elle-même et qu'il tente de prendre en compte l'acte dans son intégralité. Il relève d'un processus de choix orienté par une fin dont les moyens et les actions correspondantes visent son atteinte. L'agir s'appuie sur des valeurs morales tout autant qu'il peut les véhiculer. Le résultat escompté reste incertain et ne sera jamais, pour une action donnée, semblable. L'agir pédagogique ré-

¹⁹⁶ In site internet www.cntrl.fr consulté le 12 janvier 2013.

¹⁹⁷ Aristote distingue l'agir ou l'action – la praxis – de la production – la poiésis – en considérant que, d'une part, l'état de ce qui conduit à l'action est une chose différente de l'état de ce qui aboutit à la production. L'une n'est pas incluse dans l'autre « *la production a sa fin hors d'elle-même mais l'action ne peut pas en avoir puisque c'est l'action réussie qui constitue en elle-même sa fin* » (2004, pp. 299-304).

pond, me semble-t-il, à cette première définition et invite à opérer une différenciation entre agir et faire.

L'agir renvoie, en effet, au couple notionnel « agir » et « faire » (G. LECLERCQ, 2001, pp. 114-115). Le faire correspond, pour cet auteur, au fait d'avoir un but et de développer les moyens appropriés pour l'atteindre. Il s'apprécie selon des critères d'efficacité ; l'appréciation de son déroulement et surtout son résultat relèvent d'une procédure de contrôle visant à mesurer l'écart éventuel entre le résultat obtenu et une norme. Tout en nécessitant la mobilisation et la gestion de moyens, l'agir se différencie par l'intégration dans l'action d'une recherche et/ou d'une production de finalités. Dans cette perspective, agir revient à « *s'orienter dans l'existant en situation d'incertitudes, effectuer des choix qui restreignent, enrichissent ou renouvellent la panoplie des possibles* » (p. 114). Dépassant la seule dimension technique, l'agir invite à relier la théorie et la pratique plutôt que de les dissocier voire de les opposer. Contrairement au faire, l'agir relève d'un processus d'évaluation selon des critères de pertinence. Cette dichotomie entre les concepts de contrôle et d'évaluation, développée par plusieurs auteurs dans le champ de la formation et des apprentissages scolaires¹⁹⁸ (J. ARDOINO & G. BERGER, 1989 – C. HADJI, 1989, 1997 – A. GEAY, 1998, notamment) étaye le choix. Agir et/ou comprendre dans, hors et sur l'action mobilise des processus réflexifs intégrant eux-mêmes des processus évaluatifs¹⁹⁹ donnant lieu à évaluation. Il convient de dépasser la mesure des écarts et privilégier la recherche de sens, le questionnement de la valeur et des fins tout en postulant la subjectivité, la complexité, l'incertitude. Une telle présentation des deux notions ne doit pas évincer la relation les reliant. G. LECLERCQ considère le faire comme « *un moment de l'agir... déjà pensé, déjà stabilisé et déjà expérimenté... en principe vécu sans surprise* ». Il souligne en outre que lorsque le faire s'avère défailant voire inefficace, il est nécessaire de le reconsidérer dans des processus de l'agir.

Ce choix rejoint également l'un des quatre concepts de l'agir, l'agir téléologique, tel que l'expose la théorie de l'action de J. HABERMAS (1987, p. 101). Pour ce philosophe, un sujet agit pour « *réaliser un but ou pour obtenir l'apparition d'un état souhaité en choisissant et en utilisant de façon appropriée les moyens qui dans une situation donnée, paraissent lui assurer le succès* ». Dans cette approche, l'essentiel repose sur la décision parmi la gamme d'actions possibles en fonction du but à atteindre, de l'interprétation de la situation et des principes de conduite convoqués. Le modèle devient stratégique lorsque l'acteur intègre dans sa conduite de l'action, dans sa réflexion l'attente de décisions d'au moins un acteur supplémentaire agissant lui aussi selon un

¹⁹⁸ Elle a, pour notre part, fait l'objet d'une recherche universitaire dans le cadre d'un DUEPS (D. AMBLARD, 1995)

¹⁹⁹ Cette notion fait l'objet d'un développement dans le point 4.5 de ce chapitre p. 190.

objectif visé. Dans les trois autres concepts²⁰⁰, le concept d'agir téléologique est présupposé puisque le plan d'action d'un acteur suppose la capacité à fixer un but selon un ou des objectifs et un intérêt pour sa mise en œuvre (ibid., p. 117).

4.4.3.2. L'agir professionnel

La mobilisation et l'emploi du référentiel personnel s'inscrivent pleinement dans cette conception. Dans, hors ou sur l'action, l'enseignant/formateur agit pour analyser, évaluer, orienter, ajuster... son action. Hors de l'action, le sujet tente de reconsidérer ses choix, ses outils, ses démarches ou ses modalités d'animation... Il cherche à faire face en différé à une situation et/ou à un contexte sources de questionnement, de problèmes soit en se projetant dans l'action à venir soit en revisitant l'activité réalisée. Dans l'action, il doit faire face dans l'immédiat à une situation imprévue, inattendue, voire inédite et ajuster son action. Dans les deux cas, décider en fonction de la situation, de son identité professionnelle, du contexte institutionnel s'avère central. Hors de l'action, l'éventail des possibilités de méthodes, d'outils, de techniques est extrêmement ouvert car les combinaisons des uns avec les autres sont multiples. Dans l'action, les indices à prélever et à interpréter, tout comme les possibilités d'action sont aussi nombreux mais la décision se doit d'être quasi instantanée et s'avère souvent irréversible. Dans les deux cas encore, agir est stratégique car la réflexion de l'enseignant/formateur ne peut occulter les attentes de plusieurs acteurs. Ce sont en tout premier lieu les apprenants mais aussi les autres usagers tels que les parents et les co-pilotes que sont les membres de l'équipe pédagogique et les maîtres de stage/d'apprentissage. L'institution, qu'incarne le responsable de l'établissement garant des pratiques pédagogiques et éducatives, est également en attente d'une pratique en adéquation avec son projet, ses orientations, ses principes et ses valeurs. Dans les deux cas, enfin, agir et ne pas se limiter à faire concourent sans doute à rendre possible un métier que l'on sait impossible. Précisons pour clore sur ce point que l'agir est qualifié de professionnel. Il comprend l'agir pédagogique mais aussi l'agir éducatif, l'agir relationnel (avec les pairs, les partenaires...) qui, dans le contexte de la recherche comme dans d'autres systèmes de formation actuels, sont des formes d'agir en permanente interaction.

²⁰⁰ C'est tout d'abord, l'agir régi par des normes spécifiques à un groupe basant leurs actions sur des valeurs communes. Dans une situation donnée, un individu respecte ou non une norme dès lors que sont remplies les conditions auxquelles elle s'applique. Ici, la norme exprime un accord existant dans un groupe social. Le troisième concept est nommé par J.HABERMAS l'agir dramaturgique. Il concerne les participants d'une interaction, qui constituent par réciprocité et pour eux même un public. Dans cet agir, un sujet donne à voir une certaine image de lui-même « *en dévoilant plus ou moins intentionnellement sa subjectivité* ». Les participants gèrent les interactions en régulant l'accès réciproque à la subjectivité propre de chacun. Le dernier concept, l'agir communicationnel, concerne l'interaction d'au moins deux sujets engageant une relation interpersonnelle par des moyens verbaux ou extra-verbaux « *les acteurs recherchent une entente sur une situation d'action, afin de coordonner consensuellement leurs plans d'action et par là même leurs actions* » (J.HABERMAS, 1987, pp. 101-111). Ces trois concepts d'agir correspondent, pour un sujet donné, à une modalité de gestion d'intentions et de buts portés par un agir téléologique.

4.5. Agir et/ou comprendre sur, hors et dans l'action ou l'activité ?

La définition du RPAP à laquelle nous aboutissons convoque les concepts d'action et d'activité sans préciser ce qui les différencie. Il convient d'éclairer ces termes afin de préciser notre façon de les mobiliser dans la recherche.

4.5.1. L'action et l'activité humaine

Dans le registre courant, action et activité semblent proches voire synonymes. Des exemples de leurs emplois dans différents domaines comme l'économie ou les sciences du vivant... précèdent un exposé des principaux éléments de différenciation des deux concepts.

4.5.1.1. L'action

Le mot action est polysémique. Son premier sens est en soi double. Le terme évoque un acte, une « opération (animée ou inanimée, matérielle ou immatérielle) d'un agent envisagé dans son déroulement mais aussi le résultat de cette opération » ou encore « une mise en œuvre, l'exercice du pouvoir ou du goût d'agir »²⁰¹. Si le sujet peut agir en obéissant à une impulsion, à un réflexe ou bien en poursuivant une intention, l'action privilégie un but, plus ou moins conscientisé, représentant un état que le sujet cherche à atteindre. Elle se réalise dans un contexte et dans un temps donné. Sa conduite nécessite des moyens à identifier et à mobiliser. L'ensemble constitue des contraintes de réalisation. Il existe un écart, irréductible et parfois important, entre l'intention recherchée et le résultat obtenu (F. RAYNAL & A. RIEUNIER, 1997, p. 15).

P. JACOB (2004, p. 140) oppose l'action humaine aux processus réflexes ; elle émane pour lui des intentions, des désirs et des croyances de l'agent qui la produit et se fonde sur des raisons et non sur des causes. M. WEBER (cité par R. ARON, 1967, p. 501) considère, dans une approche sociologique, que l'action d'un acteur peut s'inscrire dans trois grandes catégories. Elle peut être :

- affective ou émotionnelle c'est-à-dire immédiatement influencée et orientée par l'état de conscience de la personne,
- traditionnelle soit largement orientée par les habitudes, les coutumes et les routines... proche du « faire »²⁰²,
- rationnelle eu égard à un but ou par rapport à une valeur. Dans le premier cas, l'acteur a une conception claire du but à atteindre ; il mobilise et combine des moyens pour l'atteindre. Dans le second cas, ce qui est recherché est moins le but que le sens que re-

²⁰¹ In www.cntrl.fr consulté le 20 octobre 2013.

²⁰² Tel que défini au point 4.4.3.

présente l'action ou encore le risque potentiel de ne pas l'atteindre. Cette catégorie s'apparente à l'agir téléologique (J. HABERMAS, 1987, p. 101) développé également au point 4.4.3.

A. SCHÜTZ (1987, p. 26) précise et complète la définition d'une action rationnelle. L'action est considérée comme une conduite basée sur un projet préconçu. Cette anticipation porte sur l'acte futur et non sur l'action envisagée ; il relève d'un motif correspondant à la représentation de la situation engendrée par l'action. L'action peut être visible comme invisible ; l'omission ou l'abstention relève d'une action. P. RICOEUR (2004) ajoute l'idée de liberté. Une action humaine s'inscrit dans un réseau conceptuel. Elle est tout d'abord intentionnelle « *lorsqu'elle est ainsi mise en perspective dans une chaîne de moyens et de fins et reçoit de cet enchaînement une structure articulée* »²⁰³. L'intention traduit ici plus le raisonnement que l'idée initiatrice de l'action. Elle se formule dans un ensemble d'énoncés : une mise en ordre de l'action, un raisonnement pratique dont le point de départ relève toujours d'un désiré. Cette conception de l'action rejoint la catégorie des actions volontaires d'un autre philosophe, ARISTOTE (2004, pp. 135-150). Cette catégorie regroupe ce que l'on choisit de faire ou de ne pas faire après avoir prédélibéré sur elles. L'objet de la délibération concerne les moyens et non les fins. Elle porte sur la recherche des moyens, accessibles au sujet, pour atteindre une fin dans une situation dont on ne connaît pas, à l'avance, le résultat ou l'issue. L'action alimente une œuvre personnelle reposant sur l'articulation des moyens par rapport aux fins. Cette intentionnalité conduit le courant de la philosophie moderne à s'intéresser au projet désignant le caractère d'anticipation de l'action et sa dimension rationnelle. Penser le projet de l'action contribue à expliciter, à légitimer voire à justifier le motif, soit le « pro » jeté en avant comme le choix, et la décision, soit le « jet » du projet (P. RICOEUR, 2004, p. 5). Enfin, toute action humaine peut-être assignée ou imputée à quelqu'un. En somme, l'action est libre si elle renvoie à tous les caractères du réseau conceptuel suivant : intentionnelle, motivée, projetée, décidée, imputable à un agent. Ce même réseau devra être mobilisé dans sa totalité pour décrire et justifier une action intentionnelle.

Une autre définition, proposée par J-M. BARBIER (2000a, p. 18), renforce et précise cette idée de conception, de projection et de représentation. L'action est considérée comme l'ensemble des phénomènes qui, aux yeux d'un sujet, constituent une unité significative de ses activités. Elle possède trois caractéristiques. C'est, tout d'abord, une organisation singulière d'activités où sont mobilisées des routines expérimentées ou inédites. L'action est également une intervention sur des processus en cours, car elle s'établit dans des contextes ou se destine à des acteurs en évo-

²⁰³ In www.universalis-edu.com consulté le 28 décembre 2013.

lution permanente. La troisième caractéristique correspond à une mise en représentation de l'action sur trois plans :

- la représentation de l'action c'est-à-dire sa projection dans un futur proche qui la prépare, la guide, et en permet l'évaluation,
- la représentation de l'acteur agissant et adaptant son action à la représentation de son déroulement,
- la représentation de l'environnement significatif dans lequel se situe l'action.

Chacune de ses représentations étant liée les unes aux autres, l'ensemble forme selon J-M. BARBIER (ibid., p. 21) un réseau de cohérence constitué d'unités significatives pour le sujet. L'action, en tant qu'unité pourvue de sens, peut aussi mettre le sujet en recherche de reconnaissance dans un jeu d'interactions sociales (J-M. BARBIER (2000b, p. 83). Cette définition vise à relier les notions de sujet et d'action au point que « *le sujet se pense comme sujet lorsqu'il se représente comme étant la cause – finalisante, (soit) le pour quoi ou déterminante, (soit) le pourquoi — de ses propres actions* » (J-M BARBIER, 2011, p. 25).

4.5.1.2. l'activité

L'activité, quant à elle, correspond au « *caractère de ce qui est actif ou de l'être envisagé sous le rapport de son pouvoir ou de sa volonté d'agir* ». Le mot « activité », introduit au 15^e siècle, provient des racines « *activitas* » et « *activus* » signifiant la puissance d'agir. C'est également « *l'exercice ou la manifestation concrète de ce pouvoir, la volonté d'action efficace*²⁰⁴ ». Y. SCHWARTZ (2007, p. 122) définit l'activité par son antonyme : l'inertie ; l'activité humaine est de ce point de vue non seulement le contraire de l'inertie mais aussi un combat contre elle. L'auteur met en évidence les deux grandes sources du concept d'activité dans l'histoire philosophique. La première questionne la possibilité d'atteindre la vérité. Elle aboutit à envisager l'activité comme « *une obscure synergie des parties hétérogènes de nous-même* » (ibid, p. 126). L'activité ne peut être anticipée et standardisée de manière satisfaisante. Le second chemin constitue l'agir technique. Il porte sur le dialogue entre la conscience humaine, les savoirs et son propre corps engagé dans une activité en devenir dans un contexte donné. Ici, l'activité est conçue comme « *une disposition à produire de la norme dans la confrontation à l'environnement naturel et social... l'effort du vivant à dominer le milieu* » (ibid, p. 128). Il propose, dans une approche ergologique, une synthèse des deux voies : l'activité humaine est un « *processus dynamique et tendu qui tente d'articuler, toute vie durant, le traitement de toute forme de normalisa-*

²⁰⁴ In www.cntrl.fr consulté le 20 octobre 2013.

tion et la saisie des nombreuses opportunités pour vivre » en cherchant à dépasser par là même toute règle préétablie.

Se distanciant de l'approche ergologique, J-P. BRONKART (2010, pp. 81-82) considère qu'activité et action désignent deux formes de lecture théorique et interprétative de « *l'agir d'un ou plusieurs humains dans le monde* ». L'activité est une lecture impliquant des dimensions motivationnelles et intentionnelles mobilisées au niveau collectif²⁰⁵ alors que l'action est une lecture engageant les mêmes dimensions au niveau d'un ou plusieurs sujets singuliers²⁰⁶.

4.5.2. Leur sens dans différents domaines

En économie l'activité du secteur agricole, par exemple, est définie par un texte du code rural qui établit que sont réputées agricole « *toutes les activités correspondant à la maîtrise et à l'exploitation d'un cycle biologique de caractère végétal ou animal et constituant une ou plusieurs étapes nécessaires au déroulement de ce cycle ainsi que les activités exercées par un exploitant agricole qui sont dans le prolongement de l'acte de production ou qui ont pour support l'exploitation* ». L'action représente dans ce cas tout ce qu'entreprend l'agriculteur pour gérer et maîtriser les cycles de production : le travail de la terre, les techniques d'élevage, la conduite et réparation des équipements agricoles, la gestion comptable et administrative...

En biologie humaine, dans le domaine des sciences du vivant, le système endocrinien par exemple est un des systèmes qui contribue à la coordination des fonctions des différents organes du corps. Son activité vise à maintenir l'équilibre fonctionnel indispensable à la vie. Chaque hormone intervenant dans le fonctionnement et la régulation du système a une ou plusieurs actions et un mode d'action associé.

En psychologie, A. LEONTIEV (1984, p. 22) s'appuie les travaux de K. MARX pour considérer que l'activité est, dans sa forme initiale et fondamentale, une « *pratique sensible par laquelle les hommes entrent en contact avec les objets du monde environnant, éprouvent leur résistance et agissent sur eux en se conformant à leurs propriétés objectives* ». L'auteur estime, de plus, qu'émane de toute activité pratique extérieure une activité interne – cognitive et psychique – constituant avec elle un lien fondamental et interactif (ibid., p. 111). L'activité est par conséquent une unité molaire de la vie du sujet, une unité médiatisée par le reflet psychologique dont la fonction première consiste à orienter le sujet dans le monde (ibid., p. 91). L'action est dans cette approche une composante, un moment, de l'activité humaine. Elle contribue au niveau

²⁰⁵ Ce sont, pour l'auteur, des déterminants externes tels que les représentations sociales pour les motivations et les finalités pour les intentions.

²⁰⁶ Ici, les motivations portent essentiellement sur les motifs de l'agir alors que les intentions traduisent les fins intériorisées par l'individu.

collectif à sa réalisation en réponse au motif de l'activité et selon des buts spécifiques orientant l'action. Sur le plan individuel, l'opération gère les processus mis en œuvre pour accomplir une action. Elle s'intéresse aux modalités de l'action en cours de réalisation.

Dans le champ de la formation professionnelle, l'activité est une notion fortement mobilisée dans les référentiels de formation. Elle correspond à un ensemble de tâches nécessaires à l'accomplissement d'une ou plusieurs fonctions c'est-à-dire l'ensemble des actions matérielles et mentales²⁰⁷. Ainsi, dans le secteur de la maintenance de véhicules par exemple, le diagnostic est une activité composée de trois tâches principales : constater et/ou confirmer un dysfonctionnement ou une anomalie, identifier les éléments ou les systèmes défectueux et proposer des solutions correctives. La réalisation de chacune de ces tâches relève d'une ou plusieurs actions. Par exemple, le diagnostic d'un dysfonctionnement, après avoir été constaté, nécessite des actions d'émission d'hypothèses, de choix et d'exécution d'essais, de contrôles, de mesures...

4.5.3. Dans le champ de l'analyse de l'activité

L'activité regroupe, pour J-M BARBIER (2011, p. 25), l'ensemble des processus « *par et dans lesquels est engagé un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement et les transformations de lui-même* » qui en découlent. L'activité est essentiellement une transformation du monde et une transformation du sujet agissant sur le monde. Elle est nécessairement située dans le temps et dans l'espace. Ses effets portent sur le monde global en affectant ses dimensions physique, sociale ou mentale, le plus fréquemment les trois à la fois, du point de vue de l'auteur.

Cette première définition fournit un ensemble de repères que nous choisissons d'explicitier en nous intéressant à six principales caractéristiques définissant l'activité d'un sujet agissant dans une situation et un contexte donnés. L'activité est tout d'abord située et situante en permettant comme l'indique P. ASTIER (2003, p. 81) « *de caractériser le contexte et l'occurrence singulière dans laquelle le sujet est engagé afin de pouvoir agir, c'est-à-dire prendre en compte la singularité de l'instant sans l'effacer sous la généralité du modèle mais en s'y référant* ». Dans cette perspective, l'activité s'ancre dans une situation. Cette dernière est à la fois déterminée par le contexte et créée par le jeu des acteurs (I. VINATIER, 2013, p. 35). Une situation est pour cette auteure un ensemble d'objets, porteurs de propriétés, mis en relations. Elle peut comporter des acteurs, des enjeux, des obstacles, des outils et une « *temporalité qui lui donne une dimension « dramatique » faite d'épisodes, de crises et de dénouements* ».

²⁰⁷ In Baccalauréat Professionnel maintenance de véhicules, annexe 1 – Référentiels du diplôme. (2014, p. 40).

La singularité de l'activité²⁰⁸ constitue une deuxième caractéristique ; elle découle de l'association de deux facteurs : le sujet et la situation à laquelle il est confronté. En effet dans l'activité un sujet n'est jamais présent de la même manière ; il est inévitablement affecté par son engagement dans le monde et par sa confrontation à un contexte donné. De plus, la situation prend le statut d'occurrence par sa façon singulière de faire émerger les éléments marquants du contexte ; ce dernier n'est de ce fait jamais le même car il porte des traces de ses propres évolutions comme celles de l'activité de l'homme sur lui (P. ASTIER, 2006, pp. 48-50). Cette dimension de singularité reste relative car deux autres facteurs participent à sa régulation. S'il est indéniable qu'un sujet peut changer au fil du temps, ce changement s'opère sur une temporalité différente de son activité. De la même manière, les contextes évoluent selon une fréquence qui diffère de celle de l'activité du sujet (ibid., p. 49).

L'invariant représente la troisième caractéristique de l'activité et provient lui aussi du couplage sujet-situation. Il constitue, pour le sujet, une représentation opérative du monde pour agir c'est-à-dire sa représentation subjective d'un contexte, ses façons de l'appréhender et d'agir avec et en lui. I. VINATIER (2013, p. 39), travaillant sur des situations d'enseignement/apprentissage, retient deux catégories d'invariants. Certains sont situationnels et correspondent à des caractéristiques du métier (des savoirs, des gestes). D'autres les invariants du sujet, véhiculent des traits opérationnels de l'identité de la personne. Cette façon d'appréhender le contexte et d'agir dépend aussi fortement d'une autre caractéristique de l'activité : la tâche.

L'activité est liée à la tâche prescrite ou la tâche souhaitée/attendue. La tâche constitue une définition de l'activité, un « *projet d'autrui sur le monde et sur le sujet* » (P. ASTIER, 2006, p. 52). Appréhender et gérer cette articulation conduit le sujet à mobiliser deux catégories complémentaires d'activités. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'activité d'un sujet peut être, selon la théorie instrumentale de P. RABARDEL (1995, 2005, pp. 15-25) productive lorsqu'elle vise à transformer le réel et constructive quand le sujet tout en transformant le réel se transforme lui-même. L'activité productive nécessite toujours une activité constructive souvent implicite et réciproquement toute activité productive peut entraîner une activité constructive. L'activité productive s'inscrit sur du court terme et s'arrête du moment où la tâche est considérée comme

²⁰⁸ J. THEUREAU (2006, pp. 40-41) la considère autonome ou opérationnellement close en constituant « *une dynamique de couplage structurel soit des interactions asymétriques entre un acteur et son environnement* ». Ces interactions sont à considérer, comme ce qui, dans cet environnement est sélectionné « *comme pertinent pour l'organisation interne à chaque instant de l'acteur (monde propre, interactions dont le contenu lui-même est pertinent pour cette organisation interne à chaque instant)* ». Il attribue à l'activité humaine d'autres caractéristiques recoupant en partie celles que nous proposons ici. L'activité humaine est cognitive car la notion de savoir est nécessaire pour en rendre compte sous les formes d'une manifestation de savoirs et de la construction de savoirs. Elle est incarnée : toute séparation entre le corps et l'esprit est réfutée. L'activité humaine résulte toujours d'une combinaison des deux. Pour cet auteur, l'activité est également située et techniquement constituée (le monde partagé par l'acteur ou les acteurs concernés étant techniquement constitué, il en est de même de l'activité de cet ou de ces acteurs). Pour J. THEUREAU l'activité est en outre culturelle car elle ne peut pas être dissociée d'une culture. Enfin, sa prise de conscience est nécessaire pour pouvoir en rendre compte.

effective. En revanche, l'activité constructive précède et peut se poursuivre bien au-delà (P. PASTRE, 2008, p. 54). Elle se réalise par des genèses qui fournissent au sujet une somme de ressources (des savoirs, des compétences, des instruments...) et qui contribuent à maintenir et/ou développer sa capacité d'agir.

Limiter l'activité à ce que le sujet a effectivement réalisé s'avère réducteur. La cinquième caractéristique émane d'une distinction majeure qu'opère Y CLOT (2008, p. 89) entre ce que le sujet fait, l'activité réalisée, et l'activité réelle. Cette dernière, que l'auteur nomme aussi le réel de l'activité, comprend tout autant ce que le sujet fait, ce qu'il ne fait pas, ce qu'il oublie ou choisit de ne pas faire, ce qu'il aurait pu faire ou encore ce qu'il aurait pu ne pas faire... Cette caractéristique participe à la distinction des deux termes. Comme l'indique P. ASTIER (2006, p. 59), l'action s'intègre dans l'activité et correspond à des moments de l'activité telle que l'effectuation d'une tâche ou un d'acte précis, alors que l'activité réelle précède, accompagne et prolonge l'action.

Enfin et surtout toute activité d'un sujet est activée, alimentée par la poursuite d'un ou plusieurs buts et d'un ou plusieurs motifs. Ces deux points forment la sixième caractéristique. Le but participe à l'orientation de l'activité, et permet de l'inscrire dans une ou des finalités. De surcroît, il aide le sujet à s'identifier dans la situation et à penser l'activité à entreprendre ou, à l'inverse, à éviter. Le second point, le motif, contribue à la fois à donner un sens à l'activité et à l'élaboration de significations par le sujet.

L'inventaire occulte une autre caractéristique, la co-activité, présente en toute activité qui consiste à agir pour et/ou avec autrui. Cette notion fait l'objet d'un développement dans le point suivant.

4.5.4. Dans le contexte de la recherche : l'activité pédagogique

L'activité pédagogique comme toute activité humaine est conditionnée par nombre de variables inhérentes au contexte et à la situation dans lesquels elle se situe. Elle est également largement orientée et influencée par de multiples interactions²⁰⁹. Ainsi, l'activité pédagogique peut être considérée comme un espace de rencontre de plusieurs histoires : celles d'une institution, du métier, de l'individu, de l'établissement... Le sujet, enseignant/formateur, tente d'y construire « *des rapports aux prescriptions, à la tâche à réaliser, aux autres (ses collègues, l'administration, les élèves...), aux valeurs et à lui-même* » (R. AMIGUES, 2003, p. 9). Cette activité n'est pas réductible à l'action pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les motifs de l'une ne correspondent pas au

²⁰⁹ Toute activité humaine relevant du travail combine une interaction avec un contexte matériel (une matière à transformer, des outils, un système de production,...) et avec un environnement psychosocial (des collègues, des usagers, des clients,...). D'un métier à l'autre, la part de l'un et de l'autre fluctue (D. FAULX et L. PETIT, 2011, pp. 431-432). Certains métiers privilégient l'aspect opératoire alors que d'autres ont pour base une interaction sociale. Les métiers de la relation humaine ont, par ailleurs, une autre particularité puisque les éléments psychosociaux font partie intégrante des aspects opératoires en faisant de leurs transformations un objet de travail.

but de l'autre. Les motifs de l'activité pédagogique relèvent de la construction du sens, de l'élaboration de significations sur des objets tels que le développement des compétences, la formation d'un esprit critique, l'adhésion à des valeurs... alors que le but de l'action porte sur les apprentissages des apprenants. Ensuite, les champs spatio-temporels de l'une et de l'autre ne présentent pas les mêmes limites. Comme nous l'avons précisé plus haut, l'activité pédagogique précède et prolonge l'action d'enseigner. La troisième raison porte sur la tension entre le prescrit et le réel. R. AMIGUES (ibid., p. 9)²¹⁰ estime qu'en matière d'enseignement la tâche prescrite reste floue et nécessite un important travail d'interprétations, de redéfinitions en fonction des projets, des situations, des acteurs (enseignants/formateurs, élèves...). Plus la tâche prescrite est imprécise, plus l'activité de redéfinition, pour soi et pour les autres, s'avère importante. Elle consiste à clarifier « *ce qu'il convient de faire* » mais aussi et surtout « *comment le faire* ». Enfin, il convient de prendre en compte la dimension créatrice du travail effectif qui postule qu'il y a toujours plus dans l'activité que dans la tâche à réaliser (I. VINATIER, 2013, p. 28).

Une fois redéfinie, la tâche devient le support d'une activité spécifique de conception de la tâche à proposer aux apprenants ; tâche dont les apprenants vont eux-mêmes accompagner et réguler la réalisation. L'activité consiste donc à mettre en relation trois domaines d'ordre didactique, pédagogique et pragmatique : la conception, l'organisation et de la conduite d'une séance ou d'une séquence de cours. L'activité est trompeuse, faussement facile car, comme le souligne P. MAYEN (2007, p. 54), le travail consiste à agir pour et avec autrui dans des situations qui sont pour les uns « *des formes de vie sociale ordinaires et familières* » et pour les autres des situations professionnelles. De surcroît, elle semble « facile » à autrui parce qu'en l'ayant vue se dérouler devant lui ou en n'en étant lui-même la cible, il n'en voit que quelques aspects comme il ignore la plupart du temps la face cachée du travail de l'enseignant.

L'activité de l'enseignant/formateur s'avère également faussement facile car elle intègre de fait une dimension souvent occultée, la co-activité. Le travail consiste à produire et à proposer un service à autrui en postulant que ce dernier en ait besoin. De son côté, l'apprenant peut choisir d'y souscrire comme il peut considérer le service proposé comme une contrainte. Le besoin s'avère objet de compromis. L'apprenant a besoin de l'enseignant/formateur pour apprendre à faire ce qu'il ne sait pas faire. A l'inverse, tout enseignant/formateur a besoin d'autrui parce qu'il est l'objet même de son travail (P. MAYEN, 2007, p. 58).

²¹⁰ L'auteur considère que l'écart récurrent entre le prescrit et le réalisé incite le prescripteur à ajouter des prescriptions complémentaires. Cet écart devient tension quand l'un repère des défauts d'action, des incompréhensions, voire de l'incompétence et que l'autre met en avant des questions de choix, de décision, de compromis, d'incertitude, de prise de risque... (p. 7).

La notion de co-activité émane aussi du fait que l'activité de l'enseignant/formateur est indissociable de l'activité de l'apprenant. En reprenant la théorie instrumentale de P. RABARDEL (1995), on peut considérer que l'apprentissage est une activité combinant une activité productive et une activité constructive (P. PASTRE, 2007, p. 84). Ces deux formes sont indissolublement liées, mais leur relation de subordination peut s'inverser. En situation d'apprentissage, l'activité productive – la réalisation d'une tâche — est un moyen pour apprendre. L'activité constructive, quant à elle, représente le but c'est-à-dire l'apprentissage en jeu et le savoir associé. Dans le travail de l'enseignant, l'activité productrice représente le but de l'action alors que l'activité constructive est un effet non intentionnel et plus ou moins fort de l'activité productrice. Cette symétrie d'activités a pour P. PASTRE (ibid., pp. 84-90) plusieurs conséquences. Tout apprentissage fonctionne selon deux registres. Le premier, nommé pragmatique, est le registre de la réussite de la tâche. Le second, relatif à la compréhension et à la conceptualisation, est qualifié d'épistémique. L'activité enseignante incite l'apprenant à passer du registre pragmatique au registre épistémique. De plus, l'enseignant/formateur ne pouvant pas décrypter l'ensemble de l'activité des apprenants, il est à l'affût d'indices à partir desquels il fonde une activité d'inférence. Des réussites, des erreurs, des non-réalisations, des blocages l'aident à inférer et à agir dans l'incertitude sur l'activité non observable des apprenants. La troisième conséquence relève de la capacité de l'enseignant/formateur à s'ajuster à l'activité des apprenants. Ainsi, tout en ayant planifié le cheminement d'une séance ou d'une séquence, il faut savoir l'interrompre ou le modifier pour prendre en compte ce qui émerge de l'activité des apprenants : une remarque, une question, une réflexion, un témoignage, une demande d'explication... Plus précisément, l'ajustement est partagé. Comme l'enseignant/formateur s'ajuste à l'activité d'un ou plusieurs apprenants, au même moment ces derniers s'ajustent à l'activité de l'enseignant et/ou à celle de leurs pairs (D. BUCHETON, 2009, p. 64).

4.5.5. En définitive

Les concepts d'action et d'activité relèvent de l'agir humain. Les approches philosophiques, sociologiques semblent donner la primauté au concept d'action. De leurs côtés, les biologistes, les psychologues, les ergonomes font de l'activité un concept central. L'objet de recherche, l'outillage conceptuel mobilisé et la méthode de recherche développée font que notre travail s'inscrit dans le champ de l'analyse de l'activité. Dans cette perspective, nous pourrions admettre que le RPAP aide à agir et/ou à comprendre sur, hors et/ou dans l'action et l'activité. Nous maintenons dans la formulation de sa définition le terme d'action pour les raisons suivantes. Premièrement, la succincte investigation bibliographique sur les deux concepts montre

leur forte imbrication. La figure ci-dessous tente de le mettre en évidence. L'activité est un agir en situation dans un contexte donné. Elle consiste à situer et à se situer, à appréhender et se représenter un contexte, à construire et à produire, à faire et/ou à ne pas faire, à transformer et à se transformer... En amont de sa réalisation, elle comprend une action nommée dans la figure A1 qui contribue à la conception et à l'organisation de l'activité, à sa projection dans un futur proche, à sa représentation et, pendant sa réalisation, une action d'exécution nommée A2. L'activité effectivement réalisée ne représente qu'une partie du réel de l'activité. Ainsi, le terme d'action renvoie à une unité significative d'activités (J-M BARBIER, 2000a, p. 83). Nous considérons qu'elle contribue à donner du sens à l'activité.

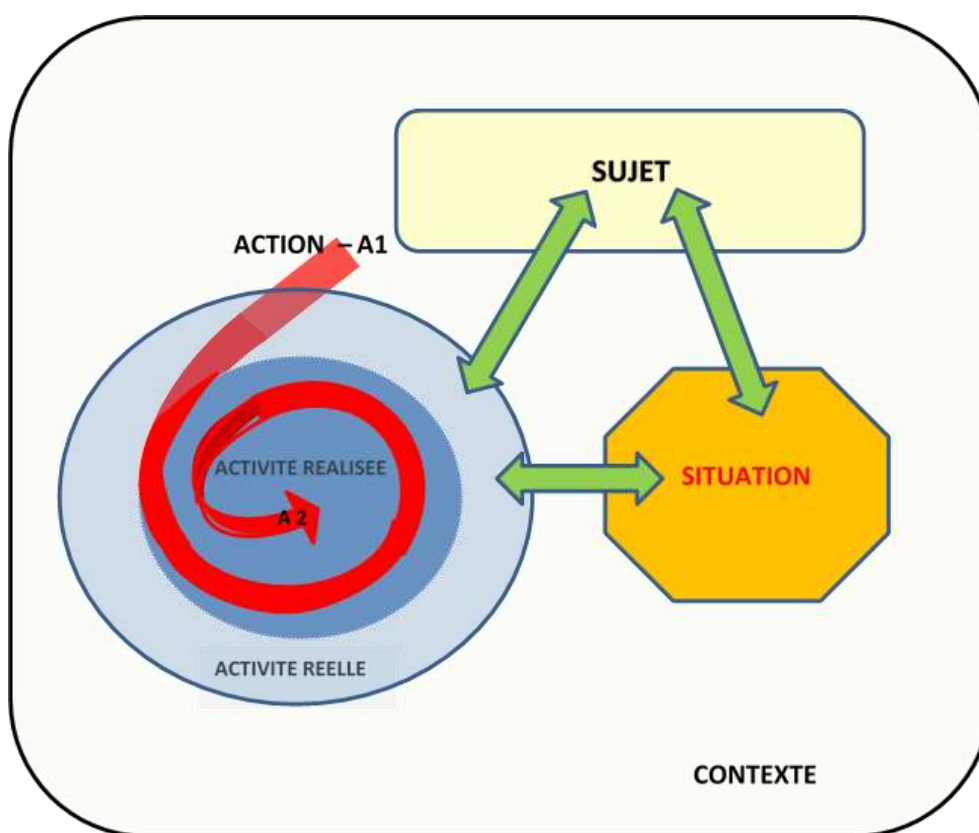


Figure 7 - Action et activité d'un sujet en situation d'agir

Secondement, notre recherche relève du champ de la pratique réflexive où le plus souvent l'objet de la réflexion est l'action. Ainsi, D-A SCHÖN (1984) développe l'idée d'une « réflexion hors de l'action » et « d'une réflexion dans l'action », Y. SAINT ARNAUD (2001) propose une méthode d'apprentissage de la « réflexion dans l'action ». P. PERRENOUD (2001) reprend et rend plus explicites les deux formulations de D-A. SCHÖN en distinguant « la réflexion dans le feu de l'action » et la « réflexion hors du feu de l'action ». Leurs objets d'étude et de recherche portent sur l'agir professionnel et mobilisent le concept d'action associant implicitement celui d'activité.

5. LE RPAP : UN OUTIL DE L'ACTIVITE REFLEXIVE

Episodiquement ou régulièrement, délibérément ou implicitement, personnellement ou avec l'aide d'autrui, analyser son action et/ou son activité a priori, a posteriori ou encore en cours de réalisation fait partie intégrante de nombre d'activités professionnelles. « Etre un praticien réflexif, développer de la réflexion ou de la réflexivité, analyser son activité... » Que recouvrent ces expressions dans des pratiques pédagogiques ? Nous cherchons à comprendre, par une revue de questions, le sens, les enjeux et les processus de l'activité réflexive, hors et dans l'action, afin de montrer en quoi et comment un processus réflexif mobilise-t-il un référentiel personnel ?

5.1. Trois exemples d'activités réflexives dans le métier d'enseignant/formateur

5.1.1. Répondre ou ne pas répondre ?

Les questions des apprenants, souvent appréhendées par l'enseignant débutant, s'avèrent être au quotidien le déclencheur de situations où le choix, la décision de l'enseignant/formateur orientent, modifient voire déroutent le déroulement de la séance : c'est juste ? Pourquoi le drapeau de l'Europe a douze étoiles ? Pourquoi mon maître de stage ne fait pas comme ça ? Vous pouvez réexpliquer ?... Autant d'interrogations où l'enseignant/formateur doit apprendre à ne pas trop se précipiter pour répondre, au risque de priver le questionneur et/ou le groupe d'un moment privilégié pour apprendre, tout en traitant sans trop attendre la demande. Avec la première question, il peut par exemple inviter l'apprenant à formuler des éléments de réponse puis à en apprécier la justesse ou à questionner la pertinence de son résultat. Dans le deuxième exemple, il ne s'est peut-être jamais posé la question de la présence des douze étoiles. Reconnaître son ignorance est généralement une posture plus efficiente qu'écarter ou ignorer la question. De plus, elle donne la possibilité à l'enseignant/formateur ou au groupe-classe d'entreprendre une recherche. Les deux derniers exemples d'interrogations s'avèrent plus délicats. Dans un cas, la reformulation et le dialogue pédagogique peuvent éviter une réponse trop personnelle susceptible d'être perçue comme un jugement de valeur sur les pratiques d'un professionnel. Dans l'autre, la demande renvoie en partie à la préparation de la séance et à l'expérience : suis-je en capacité d'exposer différemment la notion en jeu, de mobiliser d'autres exemples ou encore de faire appel au groupe pour une proposition de reformulation. Chacun de ses questionnements déclenche une activité réflexive, implicite et auxiliaire de l'activité pédagogique, orientant les choix et les décisions de l'enseignant/formateur. Selon la façon dont il y répond, il peut aussi contribuer au développement de processus réflexifs chez les apprenants ?

5.1.2. Que puis-je dire de ma pratique ?

En complément d'analyses explicites et outillées, volontaires ou provoquées, personnelles ou collectives qui jalonnent le parcours de professionnalisation, j'invite les moniteurs en formation pédagogique à développer une activité réflexive régulière²¹¹. Elle vise notamment à ancrer dans le temps une pratique volontaire palliant, en partie, une absence d'hétéro-évaluations institutionnelles jalonnant le parcours professionnel. Elle consiste à retenir une des activités réalisées pendant une semaine ou une quinzaine puis à noter l'essentiel de la conception, du déroulement, de ses impressions, de ses observations. Une analyse de tout ou partie de l'activité, à l'aide d'un questionnaire général²¹² ou en mobilisant des grilles préétablies, constitue la suite de la démarche. Elle peut, éventuellement, solliciter la contribution d'autrui. Sous réserve de s'astreindre à l'exercice, de consigner par écrit l'essentiel de ce qui ressort de l'analyse réflexive, la démarche active un processus essentiel pour apprécier sa pratique et son évolution, repérer ses points forts et les éléments à renforcer et/ou à investir tout en contribuant à l'auto renouvellement de son action (P. CHAUBET, 2010 p. 33). Ici, l'activité réflexive hors de l'action se subordonne à l'activité pédagogique.

5.1.3. Reproduire ou renouveler ?

La préparation d'une nouvelle année scolaire est propice, pour les enseignants/formateurs comme pour les équipes pédagogiques d'un établissement de formation, au bilan et à l'analyse d'un ensemble d'activités, individuelles et collectives, de la conduite d'un ou plusieurs dispositifs de formation. Ce travail peut alimenter un questionnaire sur la conception et le pilotage des dispositifs : les finalités et les objectifs visés, les choix stratégiques et organisationnels à opérer, les ressources et les moyens nécessaires... Ici l'activité prolonge et élargit celle repérée dans l'exemple précédent. Avec un peu de distance, individuellement et/ou collectivement, que retenir de l'activité réalisée ? En quoi et comment ce qui a été entrepris répond au projet, alimente les finalités et les objectifs de formation ? Quels est le point de vue des usagers ? Qu'est-ce qui n'a pas été réalisé dans ce qui était prévu ? Pourquoi ? Inversement qu'est-ce a été fait qui

²¹¹ J'ai mis en place cette pratique en observant, lors de mes premières années d'exercice du métier de moniteur, un collègue qui notait très souvent en fin de journée quelques mots sur son cahier journal. Au fil des années, j'ai repris et développé cette démarche en notant mes réflexions sur un carnet. Aujourd'hui, je poursuis cette pratique à l'échelle de l'animation d'une session m'inspirant notamment des travaux d'H. BOISSIERE-MABILLE et M. BARLOW (2002).

²¹² Ce peut être pour l'exemple d'une séance pédagogique les pistes suivantes : quel était l'objectif d'apprentissage ? En quoi et comment la séance a-t-elle contribué à son atteinte ? Qu'ont appris les apprenants ? Comment ? Pour l'apprenant l'essentiel est-il fait ou reste-t-il à faire ? Que puis-je dire de ma démarche pédagogique ? Si c'était à refaire, qu'est-ce que je conserve ? Qu'est-ce que je modifie ? Qu'est-ce que je supprime ? Qu'est-ce que j'ajoute ?...

n'était pas planifié ? Que peut-on mettre en place ? En quoi et comment les ressources et les moyens mobilisés ont-ils été mis à profit des principales stratégies de formation ?... Le questionnement et la réflexion portent sur l'action soit sur un ensemble d'unités significatives d'activités. Son traitement témoigne de la capacité d'un enseignant/formateur et/ou d'une équipe à réguler, à renouveler et à donner du sens à l'action. Force est de constater que si certains y parviennent régulièrement d'autres sont davantage en prise avec des phénomènes de réticence voire, parfois, de résistance.

5.2. Réflexion ou réflexivité ?

Nous retrouvons, avec les trois illustrations précédentes, trois niveaux de l'activité réflexive. A son initiative et/ou invité par une situation, ou encore par un dispositif de formation, le praticien observe, étudie son agir professionnel et y décèle « *les savoirs déjà présents* » (D.-A. SCHÖN, 1996, p. 30). Ainsi, l'activité devient objet de réflexion, creuset d'apprentissages et de développement des compétences. Le sujet apprend à « voir » son agir au travers d'un cadre conceptuel fourni ou co/auto construit. Le regard réflexif, de par sa capacité à renvoyer, permet le retour de la pensée, de la conscience sur elle-même afin de comprendre, d'analyser, d'évaluer... pour aider à admettre et à gérer les dilemmes de la pratique pédagogique et la complexité du métier (P. PERRENOUD, 1999, pp. 24-68).

5.2.1. Eléments de distinction

Les deux concepts peuvent être appréhendés comme des processus de pensée et d'analyse. Nous en proposons une étude succincte et limitée au champ des pratiques pédagogiques. La réflexivité est une réflexion se prenant elle-même pour objet ; c'est la conscience de la conscience, la propriété de pouvoir réfléchir sur soi-même²¹³. Adopter une posture réflexive s'enclenche au moment où la pensée « *prend l'action et la manière de la conduire comme objet de réflexion* » (M. ALTET, 2013, p. 42). Dans cette perspective, agir et penser sont deux actes étroitement reliés « *quand j'agis, je pense, quand je pense, j'agis* » (P. CHAUBET, 2010, p. 68). La réflexivité est, d'une part, une posture consistant à se décentrer et/ou à opérer un retour sur l'action pour la penser et, d'autre part, un processus à construire et à gérer. Elle porte sur l'activité du sujet : sa manière de faire, de raisonner et de décider²¹⁴. Elle se distingue d'une réflexion sur l'agir avant, pendant ou après l'action. De fait, tout enseignant/formateur et sans

²¹³ In www.cntrl.fr consulté le 25 avril 2012.

²¹⁴ Qui peut conjuguer trois niveaux de réflexivité : l'ordinaire, l'extraordinaire et l'organisation de l'activité (P. BOURDIEU, 2007, pp. 174-178). L'auteur considère le premier niveau comme un quasi réflexe relevant d'un habitus.

doute tout praticien réfléchit sans être forcément réflexif (P. PERRENOUD, 2013, p. 81). J. DONNAY & E. CHARLIER (2008, pp. 59-61) formulent la même distinction. La réflexion s'intéresse à l'action dans une situation donnée – ce qui va se passer, ce qui s'est passé... - et à sa valeur. La réflexivité, quant à elle, invite à une prise de recul, une mise à distance de l'action au cours de laquelle le sujet prend la situation et lui-même pour objet de réflexion. Ce faisant, il réalise un « *saut épistémologique* » pouvant contribuer à la théorisation des pratiques, à une prise de conscience de soi dans la situation et à une « déconstruction des choses » génératrices de sens.

Centrée sur l'action, la réflexion est pour P. CHAUBET (2010, p. 75) un processus²¹⁵ naturel activé par un élément déclencheur. Il entreprend une investigation et aboutit à un résultat : un changement de perspectives. La pratique et la ou les notions en jeu sont re-conceptualisées ou appréhendées autrement. Le changement peut être accompagné d'effets pragmatiques – le renouvellement de l'action, une modification des façons de faire - et/ou d'effets psychologiques sur l'autonomie, la motivation... La réflexivité prolonge et oriente le processus d'analyse de l'activité. Son sens repose sur l'usage qu'en fait un sujet dans et pour son propre développement. Elle participe à l'élaboration de l'imputabilité c'est-à-dire la capacité à justifier ses choix et ses actions (I. VINATIER, 2012, p. 7). Elle permet aussi de passer « *d'un discours spontané, subjectif, intuitif à un discours professionnel réfléchi, raisonné, argumenté* » et de développer un jugement professionnel (M. ALTET, 2013, p. 41). Cette capacité fait l'objet d'une construction intrinsèque donnant la possibilité au sujet de découvrir ses potentialités, son pouvoir d'agir et ses possibilités d'apprentissage. La réflexivité est aussi une activité de lucidité qui questionne et ébranle les certitudes, les acquis, les mythes, les tabous... (P. PERRENOUD, 2013, p. 87) au cours de laquelle le sujet accède à sa propre pensée et tente d'agir sur elle (I. VINATIER, 2012, pp. 7-8).

Cette distinction nous amène à considérer que la mobilisation et l'usage du RPAP s'inscrivent dans un processus de réflexion et, selon l'intention du sujet, dans un processus de réflexivité. Dans la suite, le terme de réflexivité est retenu à chaque fois que le propos vise et/ou concerne prioritairement le sujet et le sens de son action.

²¹⁵ Le même auteur, associé à trois autres, (P. CHAUBET & al., 2010, pp. 140-143) propose une revue bibliographique de laquelle ressortent d'autres approches du concept dans le champ de la formation. Elle est thématique quand elle intervient comme instrument de médiation de l'action ou quand qu'elle contribue à une délibération et à un choix ou encore quand elle traite l'expérience à des fins de compréhension. La réflexion peut aussi être appréhendée comme une opération située sur un niveau plus ou moins complexe allant à l'application d'une technique à la réflexion critique intégrant des dimensions politiques, morales, sociales,... en passant par l'analyse de l'action.

5.2.2. Trois formes d'analyses réflexives

La première forme correspond à une réflexion en cours ou dans d'action. Elle conduit à se demander ce qui se passe ou ce qui va se passer, ce que l'on peut faire, ce qu'il faut faire ou ne pas faire. Cette analyse réflexive de l'immédiateté n'attend pas. D'elle dépendent des dizaines de micro-décisions qui orientent, influencent et ajustent l'activité : « *on pense mais on n'a pas conscience de penser* » précise C. MASSIP (2004, p. 25). T. RUSSELL et H. MUNBY, s'appuyant sur les travaux de D. A.SCHÖN, considèrent que la réflexion en cours d'action a pour essence la restructuration. Pour eux, restructurer « *c'est « voir » et « entendre » les choses différemment, de telle sorte que la perception devient un processus unifié où l'observation est interprétative... Le fait de restructurer son expérience facilite l'utilisation du savoir pédagogique acquis. La restructuration sert aussi de médiateur entre la théorie et la pratique en donnant un nouvel éclairage à la théorie et en offrant de nouvelles stratégies à la pratique.* » (D. A.SCHÖN, 1996, p. 251). Le deuxième cas, réfléchir hors de l'action, revient à prendre l'action comme objet de réflexion. Le sujet confronte son action à un attendu, voire à une norme ou à un modèle en mettant en tension la tâche effective avec la tâche prescrite/attendue. Il peut aussi rechercher dans l'analyse de l'action, sa critique, sa compréhension et son explicitation en questionnant l'activité à effectuer et l'activité réalisée. Dans des perspectives rétrospective et prospective, la réflexion hors de l'action permet d'anticiper et de préparer le praticien à réfléchir plus efficacement dans l'action et à envisager à terme davantage d'hypothèses d'action.

La troisième forme combine généralement des démarches personnelles et collectives et englobe les deux premières formes ; elle permet une réflexion à propos de/sur l'action. Il s'agit de prendre en compte le contexte socio-économique, politique de l'action en vue de penser et d'envisager des améliorations, de développer des projets voire de l'innovation. Dans ce cas, la réflexion à propos de l'action est aussi réflexion pour l'action (C. F.DAY, 2001, p. 44).

En somme, la réflexion ou la réflexivité ne peuvent être dissociées de l'action et du sujet agissant. Leur développement et leurs effets, sur l'un et/ou l'autre, sont liés au développement des autres compétences clés du métier d'enseignant/formateur. Cette remarque, comme le soulignent E. CORREA MOLINA & al. (2010, p. 147), met en évidence qu'entreprendre l'observation des pratiques réflexives ou enseigner des démarches réflexives reste un exercice délicat et difficile.

5.3. Pour quoi développer une posture réflexive ?

Pour certains professionnels, être un praticien réflexif contribue à orienter son action, à développer ou à entretenir des dynamiques de projets, à renouveler l'agir professionnel... Pour

d'autres, la réticence ou la résistance à privilégier une posture réflexive peut révéler des pratiques plus ou moins routinières voire une difficulté ou d'un malaise/être professionnel.

5.3.1. Eviter le chaos

Questionner sa pratique alors que l'on doute de sa professionnalité, c'est prendre le risque d'« *une mise en abyme* » comme l'écrit l'un des moniteurs questionnés dans une précédente recherche (D. AMBLARD, 2010). Pourtant dans une telle situation, une pratique réflexive permettrait d'éviter ou de prévenir le chaos, « *ce monde du mélange ; chaque élément se mêle, là où émerge l'un, les autres émergent aussi avec pour effet une radicale impuissance de chacun... La séparation, la différenciation nécessite l'intervention d'un tiers symbolique.* » (F. IMBERT, 1994, p. 15). La réflexivité devient un outil de médiation et joue une double fonction symbolique. Elle va interpeller au sens de l'origine latine « *interpallare* » c'est-à-dire couper, déranger, troubler avant d'interpeller (se situer entre et parmi) afin de pousser, de conduire vers d'autres sujets, d'autres savoirs, d'autres actions... pouvant jouer la première et/ou la seconde fonction symbolique.

5.3.2. Sortir et/ou ne pas se mettre en abyme²¹⁶

Si l'enseignant/formateur a recours à une pratique réflexive uniquement parce qu'il est face à une difficulté insurmontable ou qu'il est en prise avec des doutes parasitant et inhibant son action, il ne peut pas être considéré comme un praticien réflexif (P. PERRENOUD (2001, p. 47).

Pour autant, sortir et/ou ne pas se mettre en abyme²¹⁷ peut s'avérer crucial. En tant que procédé artistique ou dans le cadre d'une réflexion intellectuelle, la mise en abyme entraîne souvent une sensation de trouble et de vertige. Il est probable que, pour un sujet enseignant/formateur, la

²¹⁶ Ou mise en abysme et plus rarement : mise en abîme. La mise en abyme est un procédé essentiellement artistique « consistant à incruster une image en elle-même, ou, d'une manière générale, à représenter une œuvre dans une œuvre de même type », in site internet www.cnrtl.fr consulté Le 2 avril 2011. L'expression utilisée dans le sens sémiologique remonte à André Gide. L'auteur mentionne, dans son journal (1893), apprécier qu'une œuvre d'art comporte à l'échelle des personnages le sujet lui-même de cette œuvre. Ainsi, le second est mis en abyme par rapport au premier. Plus globalement, en littérature la mise en abyme est un procédé qui consiste à placer à l'intérieur du récit principal un autre récit et à reprendre plus ou moins fidèlement des actions ou des thèmes du récit principal. Il est également utilisé dans les arts graphiques (peinture, photographie) ou encore au théâtre et au cinéma. Dans le domaine des arts graphiques, il est possible de citer les mains qui se dessinent elles-mêmes de Maurits Cornelis ESCHER ou, plus populaire, l'image de « la vache qui rit », marque de fromage fondu, et de ses boucles d'oreilles. En littérature, plusieurs romans comme *Les Faux-monnayeurs* d'A. GIDE, *L'histoire sans fin*, de Michael ENDE, « *Trois jours chez ma mère* », de François WEYERGANS, *Un aller simple*, de D. VAN CAUWELAERT... ont comme sujet principal ledit roman. Dans ce dernier exemple, les vies « réelle » et « imaginaire » d'Aziz, personnage principal du livre, constituent à la fois le support du roman et le creuset d'un projet de livre initié par un deuxième personnage, fonctionnaire de l'Etat, faute d'avoir concrétisé un rêve d'enfance : devenir écrivain. Ainsi, l'histoire est mise en abîme une première fois lorsque le roman devient sujet dudit roman. Elle l'est une seconde fois lorsqu'à la fin du texte le personnage principal se voit contraint d'écrire le roman de sa vie « imaginaire » (D. VAN CAUWELAERT, 1994).

mise en abyme s'apparente à un effet de miroir réfléchissant renvoyant d'une certaine façon l'image mentale du sujet et non les traces intériorisées de l'action et de la situation. Il est aussi possible que la mise à distance rarement délibérée, plus sûrement provoquée ou redoutée, ne fasse émerger, de l'objet à analyser, que le sujet concevant et/ou conduisant l'action pédagogique ; les autres composantes, les relations et les interactions restant dans le flou. Cela est d'autant plus probable si le sujet se perçoit d'emblée comme ce qui est ou ce qui fait problème dans la situation, même s'il est rare qu'il n'en fasse pas partie (P. PERRENOUD, 2001, pp. 55-56). Développer une posture réflexive peut lui permettre d'analyser, dans un souci d'objectivation, son propre fonctionnement, sa manière d'agir et tenter de trouver un positionnement plus adapté entre un sentiment de toute-puissance ou d'échec. La réflexivité peut aider à faire la part des choses, à appréhender autrement et à mieux vivre un métier que l'on peut considérer, comme nous l'avons développé dans l'introduction générale, impossible.

Une autre analyse peut être avancée. Parmi les enseignants/formateurs, certains adoptent une posture réflexive et questionnent leur pratique uniquement par nécessité. Ils limitent l'approche voire n'investissent pas ce domaine s'ils ne se sentent pas en sécurité (P. PERRENOUD, 2001, p. 47). Ils peuvent estimer, par méconnaissance et/ou par manque d'entraînement, que développer de la réflexivité constitue une prise de risque sans avoir un minimum d'assurance sur les effets possibles sur soi et sur son action.

5.3.3. Lutter contre les routines défensives

Dans l'activité enseignante, nombre de routines participent à l'efficacité du travail. Elles contribuent à une certaine stabilité et à une relative continuité de l'activité. Il existe, par exemple, des routines d'activité assurant la coordination et la régulation de l'activité, des routines procédurales – l'emploi répété d'une méthode, d'une technique - mobilisées pour s'assurer de l'atteinte de tel ou tel objectif, des routines de gestion et de planification facilitant l'organisation, la gestion et la régulation d'un ensemble d'activités (F-V. TOCHON, 1996, pp. 77-78). A cela se rajoutent des routines de comportement influençant les interactions comme « *la compensation* » basée sur le choix des apprenants susceptibles de répondre à un questionnement afin de contrecarrer des non-réponses ou des réponses erronées, « *la clémence stratégique* » où une tolérance plus forte vis-à-vis d'apprenants en prise avec des difficultés particulières, « *la suppression des émotions* » pour tenter de ne pas les exprimer et se laisser le temps de la réflexion... (ibid., pp. 94-95). L'auteur voit dans leur usage au moins quatre avantages : la diminution du nombre d'indices à appréhender dans une situation donnée, la diminution du nombre d'indices à traiter, la réduction du nombre de décisions et de leur gestion, l'augmentation de la prédictibilité de

l'action de l'enseignant par les apprenants. Cependant, il arrive que les routines deviennent des postures défensives.

5.3.3.1. De quoi s'agit-il?

En cours d'action, comme en amont ou en aval de l'action, l'enseignant/formateur peut développer une stratégie visant à éviter l'embarras ou la menace potentielle d'une démarche réflexive. Cette posture risque de se traduire par l'instauration de routines défensives faisant obstacle aux apprentissages potentiels et maintenant le sujet en état de surprotection (C. ARGYRIS, 2004, p. 29). Les routines défensives ont une triple conséquence. Les erreurs ou les signaux d'alerte de l'action ne sont pas détectés et donc pas corrigés. Les problèmes rencontrés sont peu ou pas résolus par défaut de choix et de décisions de l'intéressé. Enfin, la prégnance de routines défensives peut expliquer, à terme, un affaiblissement de l'efficacité et de l'efficience des pratiques.

C. ARGYRIS (2004, p. 34) considère les routines défensives comme des actions habiles exécutées immédiatement et automatiquement, ne nécessitant pas la plupart du temps l'attention consciente de l'exécutant²¹⁸. Processus contre-productif, elles prennent appui sur des éléments, des faits considérés potentiellement ou effectivement embarrassants voire menaçants. Leur perception amène le sujet à esquiver le problème à l'origine du processus. Le plus souvent, l'esquive est dissimulée pour éviter d'en discuter, d'en justifier les raisons ou pour maintenir l'autorisation, la caution du groupe d'appartenance. Par effet rétroactif, la démarche surprotectrice renforce l'esquive et/ou la dissimulation et par voie de conséquence renforce également les éléments gênants et menaçants. De surcroît, le sujet ne fait pas de la situation posant problème une opportunité d'apprentissage dans l'action et par l'action. Pour avoir depuis une quinzaine d'années observé et évalué de nombreuses séances pédagogiques, accompagné des moniteurs et des équipes, je voudrais illustrer cette notion, que je considère centrale dans un processus de professionnalisation, par trois exemples. Les deux premiers portent sur le déroulement d'une séance pédagogique ; le troisième émane d'une action spécifique de la pédagogie de l'alternance.

²¹⁸ L'auteur pense que le cerveau humain active « *un programme maître qui commande telle ou telle conduite habile, tel ou tel savoir-faire et les déclenche automatiquement dans la vie quotidienne. Le fonctionnement de ces programmes maîtres, s'il est couronné de succès, va donc accroître chez l'individu le sentiment de sa valeur et la confiance qu'il a dans son aptitude à gérer son comportement et celui d'autrui* » (2004, p. 34).

5.3.3.2. Premier exemple : l'introduction d'une séance

Il n'est pas rare de constater au cours de la phase d'introduction d'une séance que le moniteur procède lui-même aux rappels des notions travaillées lors de la précédente séance. Une telle pratique est souvent justifiée lors de l'entretien avec le praticien par :

- la crainte d'une perte de temps si l'on propose aux apprenants une situation les invitant à repérer eux-mêmes les éléments retenus, les incompréhensions, les doutes...
- une préparation n'intégrant pas précisément cette phase et/ou ses modalités d'animation,
- le risque de constater que les notions travaillées précédemment ne sont pas aussi bien intégrées que l'on pouvait l'escompter et donc accepter implicitement une relative remise en cause de son action.

Soucieux de structurer son action et sans doute potentiellement conscient de l'intérêt de ce temps pédagogique, nombre de moniteurs esquivent et proposent un rappel par un résumé ou par un jeu de questions-réponses proposé au groupe-classe. Cette technique sert souvent davantage l'élève qui sait déjà que celui en difficulté ou en prise avec d'autres préoccupations. La pratique tend à s'installer et à rejoindre parfois celle d'une majeure partie de l'équipe. Le questionnement et les apprentissages professionnels nécessaires à un changement sont a priori repoussés.

5.3.3.3. Deuxième exemple : des actions correctives collectives

Dans le même contexte, j'observe fréquemment une autre routine défensive. Suite à une phase de réalisation d'exercices ou lors de la restitution d'un contrôle, les moniteurs hésitent à s'écarter d'une action corrective collective. En procédant ainsi, ils ignorent le ou les apprenants ayant réussi l'ensemble de la situation, oubliant la lecture opérée sur chaque production ; l'enseignant choisit très souvent de reprendre chaque question en invitant parfois un élève à proposer sa réponse ou en donnant lui-même le corrigé. Un rappel de la notion en jeu, un rapide dialogue avec la classe et/ou avec quelques apprenants jouent sans doute le rôle de l'esquive et font écran à une action plus individualisée prenant en compte les réussites et les erreurs de chaque élève. La crainte de devoir revenir différemment sur un apprentissage non acquis, la réticence à mettre à jour la non-réussite d'une action pédagogique ou encore l'appréhension à conduire autrement une telle activité poussent le moniteur (et sans doute là encore la plupart des membres d'une équipe pédagogique) à ne pas changer sa pratique dont il connaît par ailleurs très fréquemment les limites. C. ARGYRIS (2004, p. 68) considère que le sujet élabore et met en pratique une théorie d'usage sensiblement différente de celle qu'il affiche et qui englobe ses croyances, ses attitudes et ses valeurs. Accepter de questionner cette divergence serait

l'occasion d'analyser le problème rencontré afin d'y apporter d'autres solutions et de développer par là même des savoirs d'action.

5.3.3.4. Troisième exemple : l'élaboration du questionnement comme point de départ d'un thème d'alternance

La conduite pédagogique d'un thème d'alternance²¹⁹ comprend un temps pédagogique permettant au groupe de penser et de construire l'outil de questionnement pour un objet d'étude donné. Le support obtenu devient un outil d'exploration du terrain socioprofessionnel. Là aussi, l'animation des sessions de formation pédagogique amène à constater que cette action, pourtant majeure sur le plan de la dynamique motivationnelle comme pour les apprentissages en jeu (questionner, se questionner, formuler un questionnement...), est conduite plus ou moins intégralement. Certains moniteurs ou équipes choisissent de ne pas la réaliser et donnent au groupe-classe un outil de questionnement produit par un moniteur ou par un groupe issu d'une précédente promotion. D'autres se dotent d'un cadre de recherche parfois déjà très élaboré dans lequel les apprenants se doivent d'entrer. D'autres, encore, invitent le groupe d'alternants au questionnement tout en ayant un support préétabli influençant généralement la production voire, qui deviendra la trace définitive de la séance. Si le manque de temps est très souvent mentionné comme un frein à une pratique adaptée aux fondements pédagogiques, je pense que nous sommes une nouvelle fois en présence d'une routine défensive consistant à développer une pédagogie à responsabilité limitée alors qu'elle devrait être, comme nous l'avons montré au point 1.3.3 du premier chapitre, au minimum partagée voire dévolue. Un moniteur ou une équipe intervenant dans le même dispositif de formation peuvent se trouver en difficulté pour concevoir et animer cette activité, reconnue comme complexe, et développent des stratégies d'esquive contre-productives.

5.3.3.5. Apprendre pour dépasser les routines défensives

Pour être transformés, les trois exemples exposés ci-dessus doivent être considérés comme des situations d'apprentissage. Il convient tout d'abord de détecter les erreurs produites pouvant expliquer l'écart entre l'intention et le résultat de l'action. Le traitement et la correction de l'erreur peuvent alors aboutir à une modification de l'attitude, du geste ou de l'action entreprise. C. ARGYRIS le nomme processus en simple boucle. Les sujets peuvent aussi chercher à modifier les programmes maîtres « *considérés comme des théories d'action qui informent les acteurs des stratégies à employer pour obtenir les effets escomptés* » (C. ARGYRIS, 2004, p. 68). Ce second processus, dit apprentissage en double boucle, comporte, pour avoir une valeur direc-

²¹⁹ Cf. le point 1.3.3 du premier chapitre p. 82.

trice, une prise d'informations choisie et validée par l'intéressé, une stratégie d'action explicite, observable et vérifiable par autrui. Il est probable que le pilotage et la gestion des deux boucles passent par la mobilisation du RPAP pour choisir et/ou modifier la théorie d'action, pour opérer la prise d'information et piloter la stratégie d'action.

5.3.4. Orienter et s'orienter

Selon sa forme et son statut, la pratique réflexive peut prendre cinq orientations (C. F. DAY, 2001, p. 45). L'orientation immédiate permet de faire face dans d'action, à de l'imprévu, à un événement voire à de l'inédit. Elle peut rester superficielle considère l'auteur car elle est, le plus souvent, inconsciente et elle ne permet pas forcément d'investir les autres formes de pratiques réflexives. La réflexion devient technique lorsqu'elle interroge et modifie les techniques, la façon d'enseigner en termes de postures privilégiées, d'outils et de démarches pédagogiques choisies, de gestion de la relation pédagogique... La remise en cause, l'adaptation ou encore la validation des choix et des méthodes pédagogiques relèvent d'une orientation délibératoire visant au minimum à se conformer aux finalités ou à témoigner de leur adhésion. En questionnant plus en profondeur, le sens et les finalités d'un dispositif de formation, le sujet donne à la réflexivité une orientation dialectique l'aidant à se situer et à mettre en cohérence ses pratiques avec l'intention pédagogique et éducative visée. Enfin, l'orientation transpersonnelle tend à favoriser l'auto développement, par la prise de conscience des gains générés par la pratique réflexive (les savoirs d'action, la construction et le renforcement de compétences) tout en cherchant à en faire une activité collective en interaction avec le contexte de l'action.

En orientant l'action et aidant le sujet à s'orienter, la réflexivité remplit des fonctions majeures pour lesquelles le RPAP constitue sans doute un outil et une ressource. En effet, la transformation des représentations et des pratiques, les apprentissages émergeant de l'expérience, la capacité d'anticipation et plus globalement l'exercice de la fonction de « sujet capable » (I. VINA-TIER, 2012, p. 46) renvoient à des situations nécessitant des prises d'appui, des repères et des processus évaluatifs mobilisant le référentiel personnel du sujet.

5.4. Qu'est-ce que la pensée réflexive?

P. RICOEUR définit la réflexivité comment un mouvement de l'esprit humain qui tente de faire émerger de ses savoirs, de sa pratique et son expérience « sa puissance d'agir » (1998, p. 13). Cette mise en mouvement passe par un processus de pensée réflexive. Penser et réfléchir ne peuvent pas être considérés comme deux synonymes. Penser, pour reprendre une définition simple de J. DEWEY (1939, p. 23), est l'opération par laquelle « *des faits présents suggèrent*

d'autres faits (ou vérités) de telle sorte que l'on accorde foi aux derniers en se basant sur les premiers ». Les productions d'une telle activité, que le cerveau humain accomplit « en silence » pendant la journée comme pendant le sommeil, jouent un rôle majeur pour l'espèce humaine. Elles sont, selon J-P CHANGEUX (1998, pp. 105-109), des matériaux de base, des réserves pour « *construire, élaborer, organiser les représentations qui seront projetées sur le monde* ». Elles permettent selon l'auteur des anticipations qui ne manqueront pas d'intervenir sur le temps et les événements des mondes personnel, social... et constituent « *des buts d'action et des exigences de signification* ». Réfléchir consiste davantage à porter un regard distancié sur un objet afin d'appréhender et comprendre ce qu'il « nous renvoie ». Le processus de pensée réflexive combine les deux approches.

5.4.1. Une première approche

Le développement d'une pensée réflexive s'articule notamment autour d'une pensée critique²²⁰ et créative. Elle mobilise et croise des compétences argumentatives et des habiletés métacognitives. Dans un contexte où le savoir est provisoire et évolutif, où les cadres de référence mobilisables pour comprendre, analyser ou évaluer un fait ou résoudre un problème sont multiples, le sujet se doit d'être capable de porter des jugements de valeurs pour se prononcer, pour décider, pour agir. V. BAFFREY-DUMONT (2002, p. 17) retient trois niveaux de jugements :

- **préréflexif** : le sujet croit que la connaissance est absolument pertinente et certaine. Dans cette représentation, celui qui fait autorité détient la vérité. Les choses sont analysées dans un nombre très limité de perspectives ; tout problème ouvert non résolu et ou ne pouvant être traité par une procédure effective est considéré comme un problème fermé, sans réponse,
- **quasi réflexif** : les sujets reconnaissent que les affirmations au niveau de la connaissance du moment contiennent des éléments d'incertitude. La difficulté pour eux est de savoir comment émettre des jugements comportant une part d'incertitude : « *les jugements sont basés sur ce que la personne pense elle-même, sans évaluation de son opinion... Les problèmes ouverts sont reconnus mais le sujet est incapable de traiter l'ambiguïté de tels problèmes* »,

²²⁰ Selon R. PALLESCIO & L. LAFORTUNE (2002, p. 3), « *les individus recourent aux processus de la pensée critique, dans un contexte donné, pour mieux distinguer, parmi les informations qu'ils reçoivent, celles qui sont les plus pertinentes au regard des buts qu'ils poursuivent de celles qui sont moins utiles* ». Elle conditionne par conséquent les choix et l'action du sujet.

- réflexif, il comporte les caractéristiques de « *la pensée postformelle ou des croyances épistémiques* » l'incertitude, la relativité des savoirs, l'existence et l'emploi de plusieurs cadres de référence notamment.

Autrement dit et replacé dans le cadre de la recherche, la pensée réflexive conditionne l'action. Elle privilégie une approche complexe et dote le sujet d'une pluralité de grilles de lecture et de référence. Son processus permet une réflexion hors de l'action qui souvent précède et parfois prolonge une réflexion dans l'action. Réfléchir hors/sur l'action donne à l'action un statut d'objet de réflexion sans qu'il y ait, comme le précise P. PERRENOUD (2001, pp. 30-31), forcément continuité entre la pensée la plus proche de l'action et la réflexion plus distanciée.

5.4.2. Un lieu à explorer

Lorsque le processus réflexif relève d'un acte conscient, il mobilise un espace cérébral peu exploré où s'effectuent des opérations qualitativement distinctes de celles réalisées dans le reste - le non-conscient – de notre cerveau et de notre système nerveux. Cet espace de simulation, d'actions virtuelles est en quelque sorte, bien qu'interne au sujet, une interface entre le monde extérieur et son organisme (J-P. CHANGEUX, 1998, p. 155). C'est à son niveau que sont évalués pour l'auteur « *intentions, buts, projets, programmes d'action en référence constante à (au moins) quatre pôles : l'interaction actuelle avec le monde extérieur, le soi et toute l'histoire individuelle, enfin les règles et les conventions sociales internalisées ainsi que ses conceptions globales de l'homme et de la société que chacun porte tacitement en soi* ». Ces quatre pôles et leurs mobilisations dans la pensée réflexive conscientisée renvoient en partie à notre conception d'un référentiel personnel. En effet, les représentations résultant de la pensée réflexive peuvent être classées dans deux catégories. Les premières - représentations du premier ordre - sont relativement statiques et empiriques. Elles concernent des objets, des faits du monde extérieur ou encore des constructions humaines (outils, instruments...). Les secondes, d'un niveau hiérarchique plus élevé, mettent en évidence les relations complexes entre plusieurs représentations du premier ordre pour lesquels le sujet entreprend une démarche de classification, de conceptualisation, de généralisation... (ibid., p. 173). Ce groupe comprend trois catégories : les représentations scientifiques constituant le savoir reconnu, à un moment donné, comme efficace pour résoudre tel ou tel problème. Le deuxième groupe renferme les représentations que l'auteur qualifie d'esthétique car contribuant à faire véhiculer des « *messages subjectifs à impact symbolique et émotionnel dans un groupe social* ». Les représentations à visée éthique de soi et des autres renvoient aux relations et aux interactions entre un individu et le groupe social. Elles définissent les principes d'un vivre ensemble acceptable et constituent la dernière catégorie. L'ensemble, mais

surtout les représentations à visée éthique, est porteur de règles de normativité permettant au sujet une économie de choix personnels (ibid., p. 245). En effet, les normes orientent et facilitent les conduites humaines. J-P. CHANGEUX les considère comme des outils à usage rapide parmi lesquels on retrouve des « *prêts-à-penser droit* » ; ces normes sont porteuses de règles logiques mobilisables pour résoudre un problème ou pour la recherche du vrai, des « *prêts-à-se-comporter* » véhiculant des règles morales.

5.4.3. Une démarche d'ordre philosophique

La philosophie est par excellence la discipline du questionnement et des réflexions critiques sur les problèmes de l'action et de la connaissance humaine. Il est donc possible de tracer une double perspective. Tout d'abord, toute réflexion, tout débat philosophique mobilise l'outillage sociocognitif de la pensée réflexive. Ensuite, et par effet de réciprocité, proposer à un sujet des situations, des temps de discussions, de confrontations sur des thématiques philosophiques concourt à renforcer sa capacité à penser, à questionner et à se questionner²²¹ au-delà des savoirs construits et des effets d'une telle entreprise.

Laissant de côté la seconde perspective, deux auteurs nous aident à mettre en lumière la première. M. MEYER, dans un essai intitulé *La problématologie* (2010) commence par rappeler que penser est foncièrement un acte de questionnement. Montrant que très souvent, dans l'histoire de l'humanité et encore de nos jours, prédomine une culture de la réponse, il plaide pour une philosophie nouvelle, la problématologie, dont l'objet premier serait de questionner le questionnement avec pour posture première de différencier la réponse de la question (p. 8). A défaut, il estime qu'on a que « *du « répondre »... le problématique devient indicible et s'affirme (paradoxalement) comme une béance impensable, mais qui n'est, en fait, que ce qui relève d'une question pour répondre* » (p. 25). Il fonde notamment sa réflexion sur deux postulats. Le premier consiste à penser le questionnement dans un souci de différenciation problématologique en identifiant le sujet, soit ce qui est en question, et le prédicat, soit ce dont il est question. La réponse se centrera sur le second terme « ce dont il est question » pour signifier que celle-ci est résolue. Le second, qu'il nomme l'effectivité vise à refouler l'historicité – la dimension historique et temporelle - pour privilégier la constitution des réponses d'une Histoire – la recherche, la connaissance, la reconstruction d'un passé - personnelle ou non. Elle met ainsi à distance ce qui est de l'ordre de l'objet pour que n'apparaisse que ce qui est en question (p. 55).

²²¹ Y. BAREL (2010, p. 243) parle, en se référant à P. VALÉRY, de naïveté du questionnement de l'esprit par l'esprit lui-même ; un questionnement qui, par la pensée réflexive, produit de la connaissance sur soi.

Dans une autre approche, J.-M. FERRY (2010) invite les philosophes à prioriser un questionnement du sens de l'expérience plutôt que du sens de l'existence. Pour lui, « *la philosophie a d'autant plus de force qu'elle ne sort pas de sa condition réflexive à l'égard des grandes entreprises humaines* » (p. 18). En s'efforçant de voir une expression de la raison dans les différents domaines de l'action humaine, elle se donne pour tâche « *d'éclairer le sens de l'expérience humaine* ». Considérant l'expérience comme un savoir de réflexion, avec pour matière « *le processus historique duquel l'humanité entreprend de se reconnaître elle-même à travers ses réalisations et ses échecs* », l'auteur propose le concept de « religion réflexive » comme outil stratégique pour discuter la tension moderne entre raison et religion en passant par d'autres domaines tels que la politique, le droit, la morale... La démarche lui permet d'envisager un questionnement sur les fondements de l'éthique.

5.4.4. Un processus complexe

F-V. TOCHON (1996, p. 70) considère que la pensée enseignante repose sur un triple processus concourant à l'activation et au maintien d'une dynamique circulaire. L'enseignant/formateur mobilise ses savoirs en vue de planifier son action et d'anticiper une pratique, une expérience d'interactions avec un groupe-classe. Cette expérience devient elle-même une ressource pour élaborer de nouveaux plans, pour développer et/ou renforcer des savoirs pratiques pouvant influencer les nouvelles expériences. La pensée enseignante est, dans cette perspective, une pensée réflexive.

Dès lors que la pensée dépasse la production d'idées juxtaposées sans lien induit ou déduit pour devenir une succession d'idées émises dans un ordre tel que chacune d'elles amène la suivante comme sa conséquence logique et qu'inversement chacune s'appuie sur celle qui la précède, s'instaure pour J. DEWEY (1939) un processus de pensée réfléchi. Pour lui, elle représente « *le résultat de l'examen serré, prolongé, précis, d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent* » (ibid., p. 21) et débouche sur une nouvelle croyance ou contribue au renforcement de celle sur laquelle porte le processus.

5.4.4.1. La pensée réfléchi

Il semble que le processus s'enclenche par le besoin d'un sujet de sortir d'un état de doute plus ou moins conscientisé l'amenant à cerner un problème, à questionner une suggestion, à contester une opinion, à douter d'une certitude... L'acte de penser est ainsi réglé par sa fin. Cette dernière est à la fois le déclencheur et le fil conducteur du processus de la réflexion. J. DEWEY considère que cette première étape masque un double processus (1939, p. 25). Un fait suffisam-

ment inattendu, imprévu est identifié et interpelle le sujet au point de générer un état d'incertitude²²². Cela enclenche le second processus à partir duquel, face à cette perplexité, le sujet décide de conduire une investigation, une recherche visant à apporter une réponse au point identifié. S'exprime là, nous pensons, une activité propre à un esprit doté de la capacité de penser que P. JACOB (2004, p. 19 & 49) nomme l'intentionnalité. Le sujet se représente des états de choses et vise des objets. L'intentionnalité, c'est mettre en tension l'esprit en direction d'un objet.

En poursuivant l'étude des travaux de J. DEWEY (1939, pp. 99-106), il est possible de baliser la réalisation du processus en cinq étapes. La première vise à prendre conscience et à identifier le questionnement. Il arrive que cette étape soit court-circuitée au risque d'un écart entre le résultat désiré et les buts, les moyens de l'atteindre, au risque encore d'une mauvaise définition des buts ou d'un défaut d'explicitation de la question de départ.

Il s'agit ensuite de définir et de caractériser le questionnement. L'état de doute et d'incertitude amène le sujet à une série d'observations nécessaires à la clarification du problème posé, à la mise en évidence de la ou des causes du trouble, de l'incertitude. Ce faisant, il est essentiel de pouvoir suspendre son jugement afin que l'investigation soit la plus complète possible et de ne pas anticiper les tentatives de résolution. La troisième étape consiste en l'émergence d'une solution possible, d'une explication suggérée. N'étant pas encore éprouvée, la suggestion est considérée comme une idée à tester venant combler un vide et supposant un « *bond en avant, un saut dans l'inconnu* ». Ensuite, l'idée retenue est traitée dans une quatrième étape. Le sujet cherche à inférer de l'idée, par induction ou par déduction, un raisonnement devant lui permettre d'établir ses bases, ses principes et ses conséquences. La dernière étape consiste à envisager si l'idée retenue et traitée peut accéder, après observations, au statut d'une opinion, d'une conclusion sur le questionnement initial.

Au-delà de la capacité à conduire un raisonnement permettant le traitement des suggestions, des idées, le processus de pensée réfléchi est largement conditionné par deux autres capacités : l'inférence et le jugement (J. DEWEY, 1939, pp. 132-134). Pour l'auteur, il existe entre elles un rapport étroit. L'inférence doit permettre de déboucher sur des jugements adaptés et nécessite dans sa gestion une série de jugements partiels, de jugements d'essai. Le jugement a comme antécédent l'incertitude ; il s'élabore, se construit avant de se traduire par une décision d'autorité au sens où le sujet en est acteur et auteur. Il joue un rôle décisif dans l'issue du processus de réflexion par le choix des faits, des évidences, des éléments signifiants... L'auteur con-

²²² C'est d'autant plus significatif si l'on admet comme G. BOURGEOULT (1999, p. 25) que « *la complexité des choses et des êtres, la complexité du monde élargit l'empan de l'incertitude* » Ainsi, pour lui, l'incertitude est l'inverse et non le contraire de la certitude. La première est à la fois en deçà et au-delà de la seconde.

sidère qu'au quotidien et dans des conditions « ordinaires » cette capacité se nomme l'habileté, le tact, la prudence alors que dans des situations à enjeu c'est le discernement²²³. En résumé, notre vie intellectuelle consiste pour J. DEWEY en une action particulière réciproque entre ces deux types de compréhension « *Tout jugement, toute inférence réfléchie, présuppose une certaine lacune dans la compréhension, une absence partielle d'opinion. Nous réfléchissons pour saisir la signification entière et adéquate de ce qui se passe. Néanmoins il faut que déjà certains éléments soient compris, qu'il y ait dans l'esprit une certaine opinion sans quoi la pensée est impossible* » (p. 153).

5.4.4.2. L'abstraction réfléchissante

Usuellement, on entend par abstraction l'action qui consiste à isoler, par l'analyse et donc par la pensée, un ou plusieurs éléments d'un tout dont ils font partie, de manière à les considérer en eux-mêmes et pour eux-mêmes. J. PIAGET (1977) distingue deux types d'abstraction : *l'abstraction simple et l'abstraction réfléchissante*.

La première, appelée également empirique, concerne des objets physiques et les objets matériels de l'action comme l'abstraction des propriétés d'une couleur, des effets d'une source de chaleur sur la peau. Elle fait l'objet d'un apprentissage et aboutit à un savoir d'autant plus prégnant qu'il renvoie à une ou plusieurs expériences personnelles.

L'abstraction réfléchissante, quant à elle, permet à un sujet de s'adapter et de répondre à une situation dans laquelle il ne peut pas ou ne sait pas mobiliser les outils conceptuels possédés. Elle porte « *sur toutes activités cognitives d'un sujet (schèmes ou coordinations d'actions, opérations...)* pour en dégager certains caractères et les utiliser à d'autres fins » (J. PIAGET, 1977). Elle est doublement réfléchissante. Tout d'abord, elle transpose sur un plan supérieur de conceptualisation ce qu'elle a extrait d'un palier inférieur selon une opération que l'auteur nomme le réfléchissement. Ensuite, elle reconstruit, par réflexion, dans une forme différente voire nouvelle sur le plan supérieur ce qu'elle a emprunté au niveau précédent.

La théorie piagétienne a plusieurs points communs avec celle de J. DEWEY. En effet, dans les deux cas le sujet se doit, pour faire face à une difficulté, à un trouble, à une incertitude... de saisir dans un ensemble complexe un ou plusieurs éléments afin d'opérer sur eux un traitement, une transformation permettant d'obtenir une nouvelle représentation d'un fait ou d'une notion... L'auteur suisse apporte cependant un éclairage décisif en considérant que la pensée réfléchissante comme nombre d'actions mentales relèvent d'une organisation : le schème.

²²³ J. DEWEY (1939, p. 134) le définit comme une « *capacité instinctive, innée et en même temps faisant l'objet d'une longue pratique ; celui qui possède cette habileté à saisir ce qui est évident ou signifiant et à laisser le reste de côté possède la marque de l'esprit compétent* ».

5.4.4.3. Un processus piloté par des schèmes

Au fil de sa démarche de recherche, J. PIAGET propose plusieurs définitions du concept de schème²²⁴ et montre au travers de nombreuses études ses bases psychobiologiques, ses fonctions dans l'action humaine. Nous retenons ici qu'un schème est à la fois une structure et une organisation des actions « *telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues* » (1968, p. 11). En ce sens, il n'est pas perceptible (on ne perçoit que l'action ou les effets de l'action dont il assure le pilotage et le processus) et ne peut faire l'objet d'une introspection directe. L'auteur affine le concept en étudiant les schèmes sensorimoteurs. Ce sont des organisations susceptibles d'applications à un ensemble de situations analogues et répondant à trois propriétés majeures : la répétitivité par assimilations reproductives, la reconnaissance par reconnaissance d'objets, l'attribution d'une fonction et la généralisation par différenciation selon les situations de mobilisation. Il met aussi en évidence la manière dont un schème réussit à intégrer par assimilation des éléments du milieu dans lequel se trouve le sujet en leur attribuant sa signification fonctionnelle. Les schèmes arrivent aussi à s'adapter ou s'accommoder aux spécificités des éléments du contexte. J. PIAGET a par ailleurs montré leurs capacités à se différencier, à se généraliser ou encore à se coordonner pour donner lieu à des structures supérieures. Ces dernières assurent l'assimilation et la transformation d'objets auxquels ils s'appliquent (1977, pp. 353-356).

Les recherches en psychologie ont permis de mettre en évidence de nombreux schèmes assurant des fonctions variées tant dans le domaine de la pensée, que de l'activité sensorielle, de la conception de l'action, de sa réalisation, de son contrôle et de sa régulation.... C'est dans cette dernière perspective que je mobilise le concept de schème pour en faire une grille de lecture des processus réflexifs guidant l'analyse de situations professionnelles. J. PIAGET (1967, p. 23) nomme schème d'action « *ce qui dans une action, est transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions de la même action* ». G. VERGNAUD (1991, p. 142 – 1996, pp. 275-292 et 2006, p. 152) reprend le concept piagétien et en propose une définition plus développée. Il estime qu'un schème d'action est « *une totalité dynamique fonctionnelle... une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations* ». Il comporte quatre catégories de composants :

- un ou plusieurs buts, des sous-buts et des anticipations,
- des règles d'action, de prise d'information et de contrôle,

²²⁴ Schème a pour étymologie «schéma ». Dans son origine latine, le terme de schéma signifie l'attitude, la figure géométrique ou de rhétorique. En grec, skhêma, désigne une esquisse. Le premier emploi revient à Kant pour qui le schème est une représentation intermédiaire « *entre les phénomènes perçus par les sens et les catégories de l'entendement* ». Le nombre est, par exemple, le schème de la catégorie « quantité » (in www.cntrl.fr consulté le 20 avril 2014).

- des invariants opératoires (concepts en acte et théorèmes en acte),
- des inférences.

Le but est le composant qui détermine la fonction du schème. Les règles d'actions contribuent à la production d'un résultat que les anticipations permettent de prévoir, en lien avec le but de l'action. Les invariants opératoires correspondent à des conceptualisations fondées sur ce que le sujet, à tort ou raison, tient pour vrai (théorèmes en acte) et pour pertinent (concepts en acte). Ils représentent la partie la plus cognitive du schème. Les inférences assurent les ajustements du schème aux caractéristiques spécifiques de la tâche et de la situation. Ainsi, dans la vie quotidienne, préparer un mets, écrire une lettre, conduire un véhicule automobile... relèvent de schèmes d'action activés dans autant de classes de situations. Un sujet peut, par exemple, conduire un véhicule léger ou une fourgonnette, se déplacer de jour ou de nuit, par temps ensoleillé ou sous la neige... Dans notre champ de recherche, animer une séance pédagogique, accompagner le projet des apprenants, conduire un entretien avec les partenaires de la formation correspond à autant de schèmes d'action. Ces différents exemples illustrent une autre spécificité du schème. Son action s'inscrit dans un temps et un espace donnés. Au fil du temps, l'espace des informations disponibles comme l'espace des actions possibles évoluent et varient.

Tout en sachant, comme le précise J. PIAGET, qu'un schème ne peut faire l'objet d'une étude introspective²²⁵, nous montrerons par la suite comment le repérage d'un schème d'action et de ses composants dans la verbalisation d'une activité réflexive concourt à mettre en évidence la mobilisation et l'emploi du RPAP dans le processus réflexif correspondant.

5.4.4.4. Un processus cyclique

Prenant appui sur les travaux de J. DEWEY, P. CHAUBET (2010, pp. 91-95) propose un cycle de la réflexion composé de cinq étapes chronologiques plus ou moins investies selon le sujet et la situation :

- un élément négatif (un trouble, un questionnement, un problème...) ou positif (un projet, une curiosité...) issu du contexte ou de l'action du sujet joue un rôle de déclencheur,
- la deuxième étape, dite d'observation, au cours de laquelle le sujet recherche des informations intériorisées et dans le contexte pouvant nourrir la phase suivante. L'auteur estime que le vécu et l'expérience de la personne lui permettent de disposer « *d'un réper-*

²²⁵ J. PIAGET (1950, pp. 134-135) considère que l'étude des schèmes et plus globalement de la psychologie contribue à expliciter la « conduite » humaine consciente ou non. Son étude donne une signification aux états de conscience sous réserve qu'ils correspondent à un comportement. Dans cette perspective, l'introspection fournit des données, en partie, trompeuses (si l'image évoquée est considérée comme un élément de pensée) et exactes mais incomplètes (si la pensée dépasse l'image tout en en faisant un symbole).

toire d'informations internes » à même de fournir plus d'informations et, nous pourrions rajouter, des éléments sans doute plus pertinents,

- l'analyse constitue la troisième phase ; le sujet établit des liens qu'il juge pertinents entre la situation et les éléments retenus tout en pouvant revenir, si nécessaire, sur la phase d'observation,
- la reconceptualisation, phase quatre, est un temps de compréhension. La pensée est catégorisée et la représentation initiale évolue, s'épure. Cette évolution constitue un apprentissage et « *le gain net du cycle de réflexion* » (ibid., p. 93). De plus, il s'agit certainement de la phase la plus facile à faire expliciter. Si le sujet n'a pas forcément conscience du processus réflexif, il sait dire et expliciter sa compréhension de la situation, sa nouvelle façon de voir²²⁶,
- La cinquième phase est le test. Il s'agit en fait d'un double test. Le sujet cherche à valider intérieurement son raisonnement puis, à le faire par la mise à l'épreuve du réel. Le résultat de l'expérimentation peut jouer la fonction de déclencheur et produire ainsi un nouveau cycle réflexif.

Trois remarques peuvent compléter cette présentation. Tout d'abord, ce type de réflexion produit un gain d'apprentissage et constitue donc une situation de formation privilégiée d'un dispositif réflexif. Le produit obtenu est une construction qui transforme le sujet et sa vision du monde. Il a des effets positifs sur le sujet (renforcement de l'identité professionnelle, dynamique motivationnelle...) et sur son action (renouvellement, renforcement...). Cependant, le processus réflexif sera efficient si, à chacune des phases, des conditions favorables sont réunies et/ou renforcées. L'apport d'informations complémentaires pendant la phase d'observation, l'aide d'autrui pour analyser et/ou reconceptualiser sont deux exemples de conditions favorisantes. Enfin, il est possible que le répertoire interne d'informations et son usage dans le processus s'apparente en partie à la mobilisation du RPAP.

5.5. Comment un processus réflexif est-il activé/géré dans et hors de l'action ?

La visée et l'enjeu de la mobilisation puis de l'usage du RPAP peuvent, comme nous l'avons exprimé dans la section précédente, se résumer à agir et/ou à comprendre dans des situations de faire face immédiats ou dans des situations de faire-face différées. Dans les deux cas, l'analyse de l'activité tente d'apprécier « *ce qui se fait là et ce que le sujet fait de lui pour faire ce qu'il doit faire* » (P. ASTIER, 2003, p. 82) comme la marque subjective d'un sujet qui agit dans un contexte

²²⁶ Nous avons là, je pense, une illustration du concept d'inconscient cognitif que nous avons convoqué plus haut pour caractériser la mobilisation et l'usage du RPAP.

donné, avec son histoire et les enjeux d'une situation. En retenant ces deux dimensions, nous tentons de montrer les principes et les modalités d'un processus réflexif dans et hors de l'action pédagogique ainsi que la place et le rôle qu'y joue le RPAP.

5.5.1. Dans l'action

Nombre d'actions découlent d'une tâche prescrite ou attendue, soit, ce qui est à faire. Une tâche, comme nous l'avons déjà indiqué dans ce deuxième chapitre, ne dépend pas du sujet mais traduit le projet d'autrui sur le monde auquel le sujet se confronte. Extérieure à lui, « elle lui préexiste, résiste à son action et à sa compréhension » (P. ASTIER, 2006, p. 52). Dans le prolongement, l'activité est de l'ordre de ce qui est fait : « elle n'existe que dans un contexte et qu'en produisant du contexte pour exister » (Y. CLOT, 2008, p. 6).

5.5.1.1. Sens et efficience

En réalisant une tâche prescrite ou attendue, le sujet ne se limite pas à répondre à une demande ; il vise aussi des buts personnels et une recherche de sens. La combinaison d'une commande externe, portant sur la tâche à réaliser et les intentions du sujet détermine le pouvoir d'agir au cours de l'activité. Bien qu'intériorisé, il traduit le rayon d'action effectif du ou des sujets dans un contexte professionnel. Il fluctue en fonction des parts fonctionnelles, du sens et de l'efficience de l'activité : de son dynamisme et de son efficacité. Cette dernière se mesure, selon Y. CLOT (2008, p. 13) par l'atteinte des buts attendus mais aussi par la découverte de nouveaux buts le plus souvent ignorés. En revanche, l'auteur considère qu'en l'absence de sens, l'activité perd son pouvoir d'agir. Le sens renforcé par l'activité ou émergent de l'activité se transforme et permet un allongement du rayon d'action. Ce processus d'établissement de liaisons nouvelles dans et par l'activité (ibid., p. 14) engage le sujet vers de nouvelles actions. L'activité pédagogique m'apparaît être largement concernée par ce principe. Etendre son rayon d'action, explorer de nouveaux outils et d'autres démarches s'avèrent un enjeu majeur pour dépasser d'éventuelles routines défensives, s'adapter à la variété des situations, aux différents publics en formation et cultiver l'inventivité éducative. Deux conditions, au moins, sont cependant nécessaires. Il convient de pouvoir s'économiser dans des situations où l'on a développé suffisamment d'expertise pour arriver plus « rapidement » et plus « économiquement » au but afin de mobiliser davantage d'énergie dans les activités posant problème ou nouvelles. De plus, cela dépend aussi de la capacité du sujet à pouvoir être affecté : c'est-à-dire à saisir ou à supporter les inattendus du réel, à se déterminer quant à leur gestion et à leur utilisation (Y. CLOT, 2008, p. 27). Plus le pouvoir d'être affecté est grand, plus le sujet est prompt à intégrer au cours de l'activité des explorations, des bifurcations et des changements.

Action quotidienne maintes fois réitérée l'activité pédagogique pourrait être qualifiée, comme beaucoup d'autres, de répétitions²²⁷. Pour autant, une répétition reste unique. L'activité ordinaire est « *une répétition sans répétition* » (Y. CLOT 2008, p. 25) que l'on ne peut jamais réduire à un pur automatisme ou à l'usage d'un invariant. Son devenir et sa réussite ne sont pas prédéfinis. Ce caractère aléatoire invite à rappeler ici la nécessité de différencier activité réalisée et activité réelle. Si le réalisé relève de l'observable, de ce qui est fait, le réel de l'activité prend en compte un champ bien plus vaste comprenant les non-réalisations, les tentatives, les essais et erreurs, les échecs et les traces associées, les intentions, les esquives (ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ou à refaire et tout autant ce que l'on a fait sans avoir voulu le faire)... Ainsi, l'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi et aux autres pour réussir ce qui est à faire. Ses activités suspendues, rejetées, ajustées, ajoutées... relèvent d'une réflexion dans l'action. Les choix, les décisions et les actions associés nécessitent de diagnostiquer, d'apprécier, d'analyser, de comprendre... en reliant et en articulant des référés de la situation avec des référents du RPAP.

5.5.1.2. Le faire face immédiat : un processus énonctif ?

a) *Faire face à des urgences pédagogiques et éducatives*

« *Nous fonctionnons toujours dans l'urgence d'une situation donnée : le monde où nous vivons est si présent que nous ne réfléchissons pas à ce qu'il est, ni à la manière dont nous l'habitons* » considère F. VARELA (1996, p. 25). L'action professionnelle en général et l'action pédagogique en particulier n'échappent pas à ce constat. Un enseignant/formateur est en prise avec l'urgence dans toutes ses fonctions. Conduire un entretien avec un apprenant ou des partenaires de la formation, animer une réunion de maîtres de stage, réaliser une visite d'un alternant en entreprise, encadrer le déjeuner ou le dîner de quelques dizaines de jeunes sont autant d'actions où l'imprévu, l'inattendu, l'inédit peuvent surgir à tout moment. L'animation des séances pédagogiques, de par ses spécificités (le nombre d'interactions potentielles, la variété des méthodes, des outils, des supports, le rapport de l'enseignant et des apprenants à l'objet enseigné...) en constitue un exemple significatif. Rares sont les séances où le déroulement correspond à ce que l'enseignant a conçu et prévu. A posteriori, il s'avère fructueux de repérer et d'analyser²²⁸ les moments et les situations qui amènent à modifier, différer, « improviser », bifurquer, stopper,

²²⁷ C'est d'ailleurs un terme usité en pédagogie. Le répétiteur était jadis le surveillant(e) d'études qui expliquait à des élèves les leçons du professeur ou bien une personne employée à titre privé pour faire répéter les leçons d'un professeur, ou plus généralement, pour faire travailler en particulier à son domicile un élève, in www.cnrtl.fr consulté le 2 avril 2009. La fonction de répétiteur est encore présente, de nos jours, dans les Ecoles Normales Supérieures pour la préparation des étudiants à l'agrégation.

²²⁸ En amont de cette recherche, et sans avoir tous les référents théoriques pour l'éclairer, j'ai très souvent développé l'idée auprès des moniteurs en formation pédagogique d'utiliser comme base d'analyse d'une séance pédagogique la gestion des ruptures comme autant de décisions à prendre et/ou prises. Une séance d'une heure en compte de nombreuses.

rappeler, sanctionner, inventer... Dans ces moments-là faire cours ne suffit pas forcément, il convient d'agir efficacement.

Comme nous l'avons déjà indiqué, notre mission de délégué pédagogique nous donne l'occasion de réaliser des observations de séances pédagogiques. Ces dernières sont propices au repérage d'exemples de faire face immédiats. Le tableau ci-dessous en présente quatre.

<i>Exemples</i>	<i>Elément perceptif</i>	<i>Nature origine de la rupture</i>	<i>Réponse(s) de l'enseignant</i>	<i>« Effet immédiat de la réponse »</i>	<i>Regard a posteriori dans le cadre d'un échange moniteur-observateur</i>
Exemple 1 : Séance de Mathématiques CAP – Notion de factorisation (principe et méthode)	Interpellation de 2 élèves	Constat d'incompréhension : « je ne comprends pas » et demande de clarification de la notion de terme	Illustration par un exemple concret : la valise contenant en plusieurs exemplaires plusieurs objets. La deuxième sollicitation n'est pas traitée.	La concrétisation et la matérialisation semblent être appréciées d'autant que l'enseignant accompagne bien la transposition. La deuxième interpellation n'est pas traitée. Elle le sera indirectement un peu plus tard dans la séance	Le moniteur indique qu'il n'avait pas prévu d'utiliser un exemple concret. Celui de la valise s'est imposé assez facilement pour l'avoir déjà employé. En revanche, il n'avait pas remarqué ne pas avoir répondu à la deuxième sollicitation. L'adaptation s'avère pertinente pour l'une des deux sollicitations.
Exemple 2 : Séance de Biologie Humaine	L'observation visuelle du groupe par le moniteur	Passivité du groupe, réticence /difficulté à répondre	Dans un premier temps, la monitrice rajoute à la consigne le temps de réalisation (3 minutes) et regarde sa montre. Le temps proposé à peine écoulé, elle demande aux élèves de se regrouper par binôme pour confronter leurs idées et leurs réponses.	La première réponse ne semble pas produire l'effet escompté. Assez rapidement, la monitrice change de configuration de travail. L'observation du groupe montre que le changement n'est pas trop opérant. Le temps collectif de synthèse des productions de chaque binôme le confirme.	La monitrice met en avant le moment de la séance (le lundi, début d'après-midi). Elle constate que la contrainte temps et le changement de configuration de travail n'ont pas modifié significativement le déroulement de l'activité. L'observateur évoque la pertinence de l'énoncé, des consignes et le choix de la technique d'animation. La monitrice précise qu'une partie de la consigne a été oubliée. De plus, elle ne savait pas précisément en commençant la séance comment elle ferait travailler le groupe. L'adaptation vise à ajuster des choix initiaux incertains et les supports prévus sans toutefois reconsidérer la démarche.
Exemple 3 : Mathématiques CAP – Notion de pourcentage (principe, méthodes et exercices d'application)	« Moi, je fais autrement, ça marche mais je ne sais pas l'expliquer »	Proposition insistante d'un élève une méthode de résolution de problème posé par le moniteur	Le moniteur vérifie le résultat de l'élève et repère la méthode employée. Il décide de différer la présentation de la démarche au reste du groupe.	L'élève accepte difficilement la décision, montre à son entourage les avantages de sa méthode. Le moniteur poursuit son cheminement en référence à un support ne prévoyant qu'une méthode. Le groupe semble partagé voire gêné. Quelques élèves demandent de comparer les deux méthodes. Dans un 2 ^e temps,	Le moniteur explique qu'il voulait terminer l'explication de sa méthode. Il a vérifié les propos de l'élève et a choisi de différer la présentation. Il a constaté la réaction du groupe. Le moniteur reconnaît que la réaction de l'élève et du groupe l'a amené à intégrer la proposition dans la séance au point de modifier la trace écrite initiale. Il dit avoir été embarrassé par le propos : « je ne sais pas l'expliquer ».

Exemples	Elément perceptif	Nature origine de la rupture	Réponse (s) de l'enseignant	« Effet immédiat de la réponse »	Regard a posteriori dans le cadre d'un échange moniteur-observateur
				l'élève est invité à venir exposer sa démarche.	La réponse en deux temps crée une perturbation au sein du groupe. Il est possible qu'implicitement l'enseignant cherche à prendre le temps de la réflexion avant de modifier ce qui était prévu.
Exemple 4 : Séance Technologie professionnelle CAP Notion les fruits	« Bon eh bien pour aujourd'hui, nous en restons là... ah mais il n'est que trois heures cinq... ».	Ecart constaté par le moniteur entre le temps estimé et le temps réel des activités de la séance.	Proposition de lecture d'un document technique devant apporter des informations complémentaires.	Cette phase rajoutée semble ne pas avoir été prévue comme une activité possible, elle dure presque un quart d'heure. Les élèves semblent écouter une lecture commentée comportant de nombreux termes techniques et données chiffrées.	Le moniteur explique qu'il n'avait pas surveillé l'heure. Il a voulu respecter la durée de la séance et donc choisi ce temps de lecture commentée. Il précise que c'est un complément d'informations pour les élèves. Il précise également ne pas avoir hésité. Il ne se voyait pas lancer un exercice sans l'avoir préparé.

Tableau 16 - Exemples de faire face immédiats dans des séances pédagogiques

F. VARELA (1996, pp. 27-34) nomme l'agir en situation « *une micro-identité* » liée à « *un micro-monde* ». Chaque micro-identité relève, dans un processus énatif²²⁹, de l'activité concrète et sensorimotrice de l'organisme. Le processus énatif repose, d'une part, sur la perception constituée d'actions guidées elles-mêmes par la perception et, d'autre part, sur la sollicitation de structures cognitives desquelles émergent des schémas sensorimoteurs récurrents issus de l'expérience permettant à l'action d'être guidée par la perception. Dans une telle démarche, le monde n'est pas prédéterminé mais énaté. Ainsi, la réalité relève de la capacité d'un sujet percevant à opérer un couplage structurel entre lui et un monde, à établir et à gérer des « *charnières temporelles... enracinées dans un certain nombre de micro mondes possibles dans chaque situation* » (ibid., p. 36). Il ne s'agit pas de savoir comment collecter les données d'un monde considéré comme indépendant du sujet percevant mais de déterminer les principes communs, les connexions pertinentes entre les systèmes sensoriel et moteur du sujet. Cette détermination contribue à expliquer comment, dans un monde dépendant du sujet agissant l'action peut être guidée par la perception.

Pour D. MASCIOTRA & al. (2008, pp. 48-60), un sujet en action et en situation gère aussi un processus énatif. Ce processus ne priorise ni l'action ni la situation mais privilégie la relation et la transaction qui les relient. Le sujet dispose d'un réseau d'actions virtuelles d'autant plus riche et

²²⁹ Ce néologisme provient de l'anglais « *to enact* » signifiant faire émerger, susciter, faire advenir. Un processus énatif vise à faire émerger de la signification tout en agissant sur une situation et en recherchant un gain de compréhension (F. VARELA – E. THOMPSON – E. ROSCH, 1993, p. 210).

structuré qu'il est expérimenté²³⁰. Les auteurs définissent la situation et son contexte comme un « *spielraum* »²³¹. Ce dernier n'émerge qu'à la seule condition que le sujet projette sur lui un réseau d'actions virtuelles. Ce réseau fournit « *des « prises-actions » alors que le *spielraum* offre des prises sur le monde* ». Les prises sont, dans les deux cas, des potentialités. Leurs survenues nécessitent à la fois la mobilisation du réseau d'actions virtuelles dans un monde donné et l'action du sujet. Dans les quatre exemples exposés plus haut, la salle de la classe est un *spielraum* et chaque enseignant dispose d'un réseau actions virtuelles. Le sujet enseignant de l'exemple trois projette d'exposer une méthode de résolution et de permettre son appropriation. L'exercice à réaliser, la trace écrite comportant la formulation de la méthode et l'animation pédagogique constituent au moins trois prises-actions. La proposition par un élève d'une autre méthode de résolution est une des prises qui émerge du *spielraum*. L'enseignant hésite et finit par s'en saisir. Cette expérience peut contribuer à enrichir d'une nouvelle prise son réseau d'actions virtuelles. Un tel processus développe une forme d'intelligence éactive. Elle combine l'être « global » recherchant la maîtrise de soi et la réalisation de soi, l'être « pensant » visant la maîtrise des situations et le développement de compétences et l'être « agissant » accomplissant tel ou tel geste soucieux de la performance. L'être « pensant » se positionne c'est-à-dire se centre sur une situation en vue de la transformer. Dans l'action, il se centre et se positionne « *pré-activement et pro-activement donc avant même d'agir effectivement puis tout en agissant* » (D. MASCOTRA & al., 2008, pp. 88-102).

L'imprévu, l'inattendu ou l'inédit génèrent dans l'action pédagogique des ruptures où le sujet expérimenté n'est plus expert d'un micro-monde/d'un *spielraum* dans lequel il pouvait jusque-là agir sans avoir recours à la réflexion, à l'analyse et redevient un débutant (F. VARELA, 1996, p. 38). Pour un enseignant/formateur novice ou expérimenté, la gestion de ces ruptures nécessite, dans un laps de temps très souvent extrêmement bref, de comprendre, d'analyser, d'interpréter et plus globalement d'évaluer la situation avant de décider de l'action à proposer pour la gérer. Pour cela, il est possible que le sujet, sa micro-identité/son réseau d'actions virtuelles, active et mobilise en situation, le micro-monde ou le *spielraum*, des références du RPAP. Il est également possible que dans ce type de situations le processus réflexif convoquant le référentiel personnel relève essentiellement d'un processus éactif accompagnant et facilitant le couplage structurel/la mise en relation des « prises-actions » et des prises sur le monde.

²³⁰ Il prend pour cela l'exemple de l'alpiniste. Pour un débutant, toute paroi rocheuse abrupte ne présente pas ou peu de prise et donc pas ou peu d'espace de manœuvre. En revanche dans l'action l'alpiniste expérimenté perçoit nombre de prises et par conséquent dispose d'une variété de manœuvres (ibid., p. 29).

²³¹ Mot allemand composé de deux racines : *spiel* : jeu/action et *raum* : espace.

b) Explorer et exécuter

C. SEVE et S. BLANC (2003, pp. 66-74) ont observé et analysé l'activité de pongistes en situation de match. Ils constatent que l'engagement du joueur est caractérisé, pour un instant donné, par ses préoccupations significatives. Ces dernières évoluent au cours de l'activité selon les événements rencontrés et en fonction des jugements portés sur la situation présente. Cet engagement prend deux formes principales. Il peut être de nature exploratoire lorsque le sujet vise la compréhension de la situation. Il fait preuve selon les auteurs « *d'une intense activité interprétative et agit de façon à vérifier ou à construire de nouvelles connaissances* » pouvant être ultérieurement mobilisées. La deuxième forme est de nature exécutoire. Le joueur recherche l'efficacité en identifiant et en prenant appui sur la familiarité des situations rencontrées afin d'y apporter une réponse déjà éprouvée dans des cas jugés similaires. Les actions accomplies au cœur de l'activité contribuent à la fois à l'efficacité de l'action et à des apprentissages. Ainsi, les savoirs développés sont régulièrement testés à partir du nombre de validations ou d'invalidations réalisées au fil de l'expérience. Les actions et les événements font l'objet d'une typification des ressemblances et des régularités permettant de diminuer le temps nécessaire pour porter un jugement et décider de l'activité à réaliser et donc de gagner en efficacité.

En alternant au cours de l'activité phases exploratoires et phases exécutoires, le sujet capitalise des expériences singulières et apprend. Les savoirs ont un caractère hypothétique car ils sont construits à partir d'un nombre limité d'observations : leur plausibilité se modifie en permanence en fonction de l'efficacité des actions entreprises et des événements rencontrés... En définitive, les auteurs estiment qu'apprendre dans ce cas, (2003, p. 72) « *c'est, d'une part, utiliser des savoirs déjà constitués en les réinvestissant dans différentes situations pour les renforcer ou les modifier, d'autre part construire de nouvelles connaissances pour répondre au caractère indéterminé et inédit de la situation* ».

Parmi les outils du pédagogue en action assurant la fonction exploratoire/exécutoire, je retiens prioritairement l'émergence et l'expression des représentations, le repérage et l'appréciation des pré-acquis et des prérequis, le dialogue pédagogique comprenant le questionnement et la reformulation, l'exercice support et déclencheur d'évaluation. Les quatre outils cités ont comme point commun d'intégrer plus ou moins explicitement un processus d'évaluation. Leur fonction exploratoire permet de réaliser une lecture et une interprétation de la situation afin de confirmer ou de modifier la ou les phases d'exécution de la démarche. Les deux premiers cherchent, sur la base d'une évaluation diagnostique et par diverses techniques d'expression individuelles et collectives, à mettre en lumière le déjà-là : représentations, conceptions personnelles et sociales de la réalité en jeu dans l'apprentissage proposé ou d'un savoir déjà intégré et à mobiliser

dans la situation de formation. Le dialogue pédagogique utilise l'un des outils les plus féconds : la question et le questionnement. En questionnant chaque apprenant et le groupe-classe, comme en exploitant les questions des élèves, l'enseignant/formateur dispose de deux leviers majeurs pour développer l'analyse, la compréhension, l'auto-évaluation et le transfert. En évitant de répondre lui-même, en privilégiant la réflexion par un jeu de questions ou la reformulation, il permet aux apprenants d'agir tout en tirant profit des informations collectées au fil des échanges. L'exercice, enfin, représente l'outil support et déclencheur d'évaluations formatives et/ou formatrices²³². L'apprenant est convié à s'entraîner, à utiliser les apprentissages et les savoirs développés. En réalisant la tâche proposée, il peut en cours ou en fin d'activité apprécier ses réussites, repérer et admettre ses erreurs avant de chercher à les rectifier²³³. Ainsi, il pilote le processus d'évaluation, exploite sa fonction réflexive en cherchant à se décentrer de ses productions tout en portant sur elles un regard critique (P. MEIRIEU, 1987, pp. 161-162). L'enseignant/formateur, observateur et accompagnateur de la démarche, est associé à l'exploration des réussites et des obstacles afin de valider les réussites, de proposer des pistes de traitement ou de remédiation des éventuelles erreurs.

Les caractéristiques des phases d'exploration et d'exécution de l'activité ainsi que les quatre exemples d'outils pédagogiques tendent à montrer le rôle central des processus d'évaluation. Qu'il s'agisse de diagnostiquer, d'interpréter ou d'apprécier... le jugement de valeur se forge par la mise en relation d'éléments collectés dans la situation – des référés – avec des référents émergeant pour tout ou partie du RPAP.

c) *L'influence des émotions*

A partir des trois catégories d'expériences proposées par PIERCE²³⁴, L. RIA et S. CHALIES (2003, pp. 7-19) identifient trois niveaux de description des émotions. Le premier relatif à la priméité de l'expérience se compose d'états affectifs constituant le flux émotionnel engendré par la volonté du sujet de s'adapter à un contexte. L'émotion est ici une sensation : bien-être ou mal-être, tension ou apaisement... Le deuxième correspond à des moments précis, très souvent brefs et relève de la secondéité de l'expérience. Explicitée, l'émotion traduit une satisfaction ou à l'inverse une difficulté, un malaise. La troisième et dernière catégorie est nommée par les auteurs émotion-type. Le sujet, au fil de l'expérience élabore des scénarios types correspondant à des situa-

²³² L'évaluation est dite formatrice lorsque l'apprenant en assure le pilotage et assume sa fonction de régulation.

²³³ Ce sont là les trois fonctions de l'évaluation formative (J-M. De KETELE, 1986, p. 125) activées dans un processus de régulation des apprentissages.

²³⁴ La priméité de l'expérience s'établit comme un potentiel sans référence à quoi que ce soit ; elle correspond à une révélation de soi au monde, un ensemble de possibles non actualisés dans l'expérience présente. La secondéité est la concrétisation d'un fait c'est-à-dire l'interaction particulière du sujet avec son monde. Elle est l'actualisation concrète d'un ou de plusieurs possibles par l'acteur. La tiercéité amène l'acteur à raisonner et à construire sur l'expérience du savoir. Ce dernier est catégorisé en fonction des situations dans lesquelles il se révèle.

tions jugées, selon lui, comme similaires. Dans deux situations considérées proches voire semblables, l'émotion éprouvée et exprimée fait l'objet d'une certaine régularité. Ainsi, les émotions se présentent et agissent selon trois modes recouvrant trois temporalités (ibid., 2003, p. 18). Le mode potentiel regroupe les émotions déjà éprouvées dans des situations similaires ou non. Le mode actuel représente les émotions éprouvées ici et maintenant. Enfin, le mode virtuel inventorie les émotions types pouvant influencer ou modifier l'expérience à venir.

L'expérimentation montre que l'un de ses trois modes d'existence des émotions prédomine généralement dans l'activité enseignante tout en étant inévitablement enchevêtrés aux autres. L'exemple du bruit de l'activité d'enseignement/apprentissage permet de l'illustrer. Au quotidien, l'enseignant/formateur influence, constate, tente de réguler... l'intensité sonore de l'activité. En fonction de nombreux paramètres – l'activité proposée, la technique d'animation développée, le moment de la journée, le groupe, l'atmosphère ambiante - le bruit ressenti peut générer une sensation plus ou moins agréable en écho à d'autres situations. Le sujet peut s'en accommoder comme il peut tenter d'agir en demandant de diminuer l'intensité sonore voire en exigeant le silence. S'offre à lui un panel d'interventions possibles à insérer dans l'action en cours. Le choix de l'une d'entre elles dépend de la nature de l'émotion et de leur mise en relations avec d'autres situations.

A tout moment d'une séance pédagogique, peut émerger un bruit : une plaisanterie, un bon mot, une remarque déconnectée de l'objet de travail... Ce bruit peut déclencher une émotion positive et des effets que l'on accueille bien volontiers sous réserve qu'ils n'infiltreront pas trop le déroulement de la séance voire qu'ils ne dérivent vers une situation plus délicate à gérer²³⁵ et difficile à contrôler. A l'inverse, un propos déplacé, une agression verbale entre apprenants ou à destination de l'enseignant/formateur génèrent d'emblée un stress, un malaise et nécessitent d'agir dans l'immédiateté. De la même façon, un travail en sous-groupe, la proposition d'un temps de débat, ou toute autre situation peuvent, à tout moment et très rapidement, produire une perturbation sonore susceptible de durer, de s'amplifier et d'influencer fortement l'activité. L'émotion éprouvée, dans ces deux situations, relève du mode actuel, l'ici et le maintenant, mais aussi des deux autres modes. Ainsi, la dynamique émotionnelle initiée dans les modes potentiel et virtuel se poursuit et influence la gestion de l'action en cours. De plus, elle dessert une deuxième dynamique émotionnelle visant à associer à l'événement vécu des émotions plus contingentes du mode actuel (L. RIA et S. CHALIES, 2003, p. 18).

²³⁵ La sonnerie d'un téléphone portable, d'un apprenant ou de l'enseignant/formateur, constitue un exemple très actuel.

5.5.2. Hors de l'action

Hors de l'action, le processus réflexif nécessite un déclencheur et des outils d'analyse. En revisitant ou en anticipant une pratique, le sujet met en mots l'activité, retrouve ou choisit le canevas de l'action.

5.5.2.1. Etre interpellé

L'interpellation enclenche, comme l'indique le cycle réflexif, une phase d'observation basée sur une recherche d'informations. Elle est initiée par un élément déclencheur. C'est pour P. CHAUBET (2010, pp. 185-191) un élément de réflexion interpellant qui, au terme du processus, peut donner lieu à un changement de vision. Ce changement s'opère soit instantanément « *par insight*²³⁶ » soit plus lentement à l'issue d'une investigation. Les éléments de l'investigation ont deux origines. Ils peuvent être internes au sujet comme la capacité à s'ouvrir, à se remettre en question, à accueillir le point de vue d'autrui... Le contexte constitue la seconde source et concerne surtout le rôle d'autrui (un pair, un formateur dans le cadre d'une situation de formation, les apprenants...) mais aussi les projets, les situations problèmes, les éléments de réflexion par « insight » qui sont le souvent déclenchés par autrui : un pair, les apprenants, un formateur...

La mise en mots, par la parole et/ou l'écrit, qui accompagne éventuellement le processus, peut constituer une ouverture supplémentaire vers l'analyse et l'interprétation (F. IMBERT, 1994, p. 44). Elle contribue à la compréhension tout en permettant de mettre en lumière des savoirs informels déjà présents et passe par des descriptions, partielles ou totales, sources d'identification :

- d'imprévus, d'événements,
- d'anomalies : s'arrêter devant ce à quoi on ne s'attendait pas, le comparer à ce qui s'est passé à cet instant, à d'autres moments similaires,
- de contradictions,
- de moments oubliés : réfléchir aux instants qui se sont « évanouis »,
- d'évocation d'images ou de métaphores,
- ...

L. HIRSCHORN (cité par D. A.SCHÖN, 1996, p. 190) considère que chacun peut jouer une fonction de stimuli déclencheurs. Ils peuvent, dans l'action, initier un processus réflexif qui se prolonge hors de l'action par la mise en mots. Leur usage constitue le premier moment d'une démarche d'apprentissage à partir de l'expérience. La mise en mots permet de formuler une hypothèse sur la situation rencontrée. La deuxième étape consiste à réussir à apparier, avec ou sans l'aide

²³⁶ Mot anglais signifiant aperçu ou perspicacité.

d'une personne extérieure, la situation analysée à une théorie – personnelle ou collective (J. DONNAY & E. CHARLIER, 2008, pp. 108-112) - en vue d'obtenir sa modélisation. Les affirmations²³⁷ confirment l'hypothèse avancée et témoignent d'une capacité « nouvelle » pour agir. En outre elles finalisent le processus. Ce cheminement rejoint en partie, nous semble-t-il, le cycle réflexif proposé par P. CHAUBET (2010, pp. 91-95). Interpellé, le praticien analyse, interprète l'action et opère un processus de restructuration/reconceptualisation. Le savoir est modifié et/ou enrichi, potentiellement les pratiques peuvent être renforcées, renouvelées et le sujet peut en tirer des effets psychologiques bénéfiques.

5.5.2.2. Rechercher les types

L'analyse de l'activité pédagogique peut comprendre l'identification et le traitement de types. Les types sont des catégories de couples « situations/actions » organisées selon la signification qu'en donne le sujet engagé dans l'action (A. ZEITLER, 2003, p. 52). Force est de constater que la pratique pédagogique en contient de nombreux dans des registres éducatif, pédagogique ou didactique. Quel est l'agir d'un enseignant/formateur face à l'attitude ou au comportement d'un apprenant en retard ou qui n'a pas réalisé le travail demandé ou à l'inverse qui fait preuve d'un fort investissement personnel et de persévérance dans l'accomplissement d'une tâche ? Comment réagit et quelles suites donnent un enseignant/formateur constatant que les prérequis nécessaires à un nouvel apprentissage ne sont pas intégrés par toute ou partie d'un groupe-classe ? Comment, encore, un moniteur de MFR prend-il en compte et gère-t-il les informations, les ressentis et les propos de jeunes rentrant d'une période de stage ?

Identifié par le praticien ou par autrui, le type est extrait de l'action avant d'être médiatisé c'est-à-dire mis à distance du sujet et de l'action. Ce processus permet l'interprétation, la recherche de significations et de solutions nouvelles pour des actions à venir. C'est ainsi que se construisent de nouveaux types signifiants potentiellement exploitables dans l'action. Plus ou moins explicitement, l'enseignant/formateur prend conscience de la différence à opérer entre l'activité souhaitée et l'activité effective, entre l'activité réalisée et le réel de l'activité (Y. CLOT, 2008, p. 89). Dans un processus de professionnalisation initiale, il est essentiel de prendre appui sur les significations élaborées par l'apprenti enseignant/formateur afin de l'aider à faire émerger de nouveaux types, à les relier à d'autres déjà identifiés, à les rendre plus explicites, plus généralisables et mobilisables dans l'action future (A. ZEITLER, 2003, p. 61). Une telle approche postule que, d'une part, l'apprenti enseignant/formateur soit dès le début du processus un praticien et

²³⁷ Selon L. HIRSCHORN il existe, lors d'une analyse basée sur un entretien ou une rencontre, trois modes d'affirmations : la confirmation directe par l'observé ou l'accompagné, le changement de ton de la rencontre (attitude, non verbal,...) et les silences.

que, d'autre part, il soit accompagné par autrui (notamment un pair jouant la fonction de tuteur) dans le repérage et l'élaboration des types.

5.5.2.3. Construire et alimenter un genre professionnel

Entre ce qui doit être fait, la tâche prescrite ou souhaitée, et ce qui est effectivement fait, la tâche réalisée, s'intercale le genre professionnel (Y. CLOT, 2008, p. 103). Référentiel implicite, il regroupe les exigences, les règles et les contraintes partagées par les sujets réalisant telles ou telles activités. En tant que discours social et professionnel, le genre structure les propos. Il fait, en ce sens, partie de l'activité en permettant de mettre des mots communs sur les savoirs, les perceptions, les craintes, mais aussi sur les attentes du sujet et les attendus du contexte. Il aide à entrer dans le métier et à être du métier comme il peut servir à des temps d'auto-co-évaluation le plus souvent spontanés et implicites. Le genre professionnel est aussi une ressource évolutive dans laquelle le sujet agissant vient prendre des conceptions, des maquettes d'action, des canevas d'activités. L'activité, par ses phases d'identification et de résolutions de problèmes, d'évaluations et de remédiations, nourrit et modifie le genre.

Le cheminement opéré au fil de ce deuxième chapitre nous amène à considérer que le genre professionnel représente la partie du référentiel personnel porteuse des référents communs à un groupe de sujets exerçant le même métier. Dans le cas du métier de moniteur, ce sont par exemple la conception et la conduite de l'activité d'accueil d'alternants rentrant d'une période en entreprise, le traitement de l'expérience au travers des activités de la conduite thématique, la conception et la conduite de la visite d'un maître de stage/d'apprentissage, la conception collective d'une stratégie de formation...

5.5.2.4. Se confronter à soi et à autrui

Plusieurs outils et leurs techniques associées peuvent enclencher et contribuer à la verbalisation des processus réflexifs. Nous mobilisons l'un d'entre eux dans le programme de recherche. Sans viser l'exhaustivité, nous proposons d'en présenter succinctement trois exemples.

a) *L'entretien d'explicitation*

Mis au point et développé par P. VERMERSCH (1996 – 2005), l'entretien d'explicitation consiste à faire exprimer à un sujet le processus réflexif qui accompagne la réalisation d'une action et le vécu de cette action. Cette verbalisation vise la prise de conscience et porte sur une tâche ou une situation particulière d'une tâche. Le sujet est invité à s'intéresser à une situation réelle et singulière. L'entretien débute par l'évocation de la situation en privilégiant une évocation senso-

rielle garantissant l'accès à la mémoire concrète²³⁸. Il s'agit de laisser revenir « *des impressions sensorielles de ce moment passé, des éléments de contexte, n'importe quoi qui n'a pas fait l'objet d'une mémorisation au moment où il était vécu* » (P. VERMERSCH, 2005, p. 30). L'interviewer s'attache ensuite à écarter les verbalisations satellites de l'action, à retenir et à questionner les informations relatives au pré-réfléchi de l'action c'est-à-dire le processus d'ajustement adaptatif constamment à l'œuvre dans l'action, la « *pensée « privée » ni formalisée, ni conscientisée* » (P. VERMERSCH, 1996, p. 75). L'opération de réfléchissement conduit vers la prise de conscience par un questionnement le moins inductif possible et si nécessaire par un fractionnement de l'action ou de la situation.

b) *L'auto-confrontation*

A l'aide d'un enregistrement vidéo d'une phase de l'activité, le sujet est invité devant autrui (un pair, un tuteur, un formateur,) à exprimer ce qu'il considère comme étant les constantes de l'activité. Tout en dialoguant avec l'autre et lui-même, il découvre généralement qu'au-delà d'une description linéaire, chronologique des actions observées, l'essentiel ne se voit pas (Y. CLOT, 2008, p. 120). Il est fait de ce que découvre le sujet dans cette activité de mise à distance. Petit à petit, l'expérience est reconnue et transformée : le second processus étant nécessaire au premier. Ainsi, l'auteur considère qu'« *élargir son pouvoir d'action c'est parvenir à se servir de son expérience pour faire d'autres expériences* » (2008, p. 128). La prise de conscience repose sur la transformation de l'action vécue en opérations ressources pour en vivre d'autres « *comprendre, c'est penser dans un nouveau contexte* ».

L'auto confrontation est dite croisée si l'on demande à un binôme de sujets, collègues d'un même niveau d'expertise, de commenter les traces de l'activité de l'autre dans la même situation de travail. La démarche consiste selon Y. CLOT (2008, p. 214) à :

- constituer les paires d'acteurs et choisir la situation de travail ainsi qu'une phase d'activité à observer et à enregistrer,
- réaliser avec chacun une auto-confrontation simple (l'acteur et l'observateur),
- réaliser ensuite une auto-confrontation croisée réunissant les deux acteurs et l'observateur en faisant en sorte qu'ils s'interrogent sur ce qu'ils voient : les gestes et les opérations observables.

Cela débouche sur une verbalisation de ce qu'ils se voient faire, de ce qu'ils voudraient faire, de ce qu'ils auraient pu faire, ou éventuellement sur ce qu'ils auraient à refaire.

²³⁸ Que l'auteur nomme aussi la mémoire du vécu. C'est une mémoire involontaire qui s'active par l'évocation d'éléments sensoriels (1996, p. 100).

L'analyse de l'activité met ici en lumière des étonnements relevant de situations difficiles à interpréter. En poursuivant l'exploration à la recherche des conflits, des tensions et des dissonances de l'activité, l'observateur-accompagnateur contribue à l'ouverture de nouvelles zones de développement potentiel de l'activité. Il peut terminer la démarche par un temps de restitution de l'analyse de l'activité en prenant appui à nouveau sur les enregistrements vidéo.

c) *L'instruction en sosie*

Cet outil prolonge le précédent. Son principe et le protocole d'utilisation sont également exposés par Y. CLOT (2008, pp. 182-200). Il donne la possibilité au sujet de revivre mentalement son activité en le mettant dans une situation particulière : l'instruction en sosie. L'instructeur va supposer un remplacement et va ponctuellement « prendre la place » du sujet²³⁹ afin de lui permettre de verbaliser les activités d'une tâche dans un contexte donné. En revisitant l'action, en la répétant au sosie, le sujet la réorganise, la transforme en ressources potentielles pour l'avenir. Cette démarche d'investigation aboutit à une prise de conscience de l'activité considérée comme une « *possibilité réalisée parmi d'autres possibilités non réalisées* » (2008, p. 199).

P. PASTRE (2012, p. 2) propose une autre technique basée sur la démarche de rétrodiction développée P. VEYNE²⁴⁰ dans le domaine de l'histoire. Il peut être fructueux d'engager la verbalisation en commençant par la fin ou par l'issue d'une activité, de la gestion d'un imprévu ou d'un événement... c'est-à-dire la part la plus connue d'une situation. A partir du point d'arrivée, on tente de retrouver l'enchaînement des actions, des décisions, des oublis, des ajouts... soit le réel de l'activité. Ce faisant sont mis à jour et analysés des causes, des circonstances, des déclencheurs...

5.5.3. Un processus évaluatif

Tout processus réflexif intègre un processus évaluatif sur lequel se fonde un jugement de valeur porté au regard d'un attendu, un souhaité, une norme... Nous partageons et nous élargissons le point de vue d'A. JORRO (2007, p. 14) qui estime que l'évaluation prolonge le processus d'analyse de l'action en confrontant les éléments retenus par l'analyse avec un système d'exigences et/ou d'attente. Il nous semble que l'évaluation peut aussi participer à son déclenchement et à sa régulation.

²³⁹ Y. CLOT propose d'utiliser le protocole suivant « *tu supposes que je suis ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Je te questionne pour savoir comment je dois faire. J'insiste sur les détails* » (2008, p. 186).

²⁴⁰ P. VEYNE est historien et professeur honoraire au collège de France. La rétrodiction s'apparente, pour lui à une mise en série des événements, des faits, de la documentation d'une période ou d'un fait historique. Cette mise en série s'opère selon un plan choisi et vise à relier les éléments collectés afin de reconstituer l'histoire d'une époque, d'un personnage ou d'identifier les causes d'un fait historique (P. VEYNE, 1971 pp. 201-213).

5.5.3.1. Dans l'action

Quelle que soit la fonction en jeu, l'évaluation est essentiellement un processus permettant à un sujet de prononcer un jugement de valeur sur un objet en vue de comprendre, d'interpréter, de décider et d'agir. Ainsi, une activité réflexive dans l'action mobilise des processus d'auto-évaluations diagnostiques. Le sujet, tout en agissant, prélève et traite nombre d'informations l'amenant à porter des jugements sur ce qu'il fait, sur ce que font les apprenants, sur la portée et les effets de ce qu'il fait. Sous réserve que l'activité le rende possible, l'évaluation peut l'inviter à décider et à gérer des rétroactions. L'interprétation de l'agir en cours d'action contribue également à anticiper la suite. Le processus évaluatif est aussi générateur d'interactions. En effet, l'activité ne s'interrompt pas, en se poursuivant elle donne la possibilité au sujet d'affiner ou de reconsidérer son analyse et son interprétation. Il peut en résulter un ajustement, une modification, un changement radical... L'imprévu, l'événement ou l'inédit peuvent contraindre le sujet à porter dans l'urgence un diagnostic sur une situation donnée. De lui et du jugement de valeur qui en découle dépendent la suite de l'activité : un ajustement, une interruption, une nouvelle activité... Bien qu'implicite ou spontanée²⁴¹, l'évaluation diagnostique joue en même temps une fonction formative. Elle permet de repérer ce qui s'avère efficient, ce qui réussit mais aussi les erreurs, les difficultés avant de tenter de les résoudre²⁴². La tâche, prescrite ou attendue, l'activité souhaitée, le contexte et les ressources du sujet sont autant de référents du référentiel personnel nécessaires à l'évaluation et à la résolution des problèmes rencontrés. Dans ce cas, la ou les solutions retenues peuvent provenir d'une situation antérieure comme le sujet peut être amené à inventer une nouvelle réponse. En définitive, associé au processus réflexif, le processus d'évaluation participe à la régulation de l'activité en cours et sans doute des actions à venir.

5.5.3.2. Hors de l'action

Avant ou après l'action pédagogique, l'analyse intègre une évaluation plus ou moins explicite, souvent pilotée par l'intéressé lui-même et parfois réalisée avec l'aide d'un pair (co-évaluation) ou d'un expert (hétéro-évaluation).

Avant d'agir, l'évaluation contribue à orienter et à adapter l'activité (C. HADJI, 1989, p. 59). L'enseignant/formateur cherche, par exemple, à pronostiquer le temps à consacrer à telle ou telle phase de la séance ou bien la capacité du groupe-classe à réussir tel exercice ou telle tâche. Il peut également souhaiter diagnostiquer les représentations des élèves, les erreurs ou les diffi-

²⁴¹ J-M. BARBIER (1985, pp. 32-34) considère que l'évaluation est implicite lorsque le jugement ne s'explique qu'à travers ses effets et spontanée quand elle émerge par l'énoncé et la formulation d'un jugement de valeur.

²⁴² Ce sont les trois fonctions du système de régulation d'une évaluation formative (J-M. De KETELE, 1986, p. 125).

cultés auxquelles ils seront potentiellement soumis ou encore la pertinence de la démarche pédagogique retenue. L'ensemble vise à anticiper l'agir en portant là encore des jugements de valeur reposant sur des référents, le plus souvent, implicites.

A posteriori, évaluer l'agir pédagogique revient à vérifier, à apprécier l'action et l'activité effectuées et à envisager les adaptations de celles à venir. Au-delà d'un jugement global sur le produit de l'activité, la tâche effective et/ou l'activité réalisée, l'analyse invite le sujet à une rétroaction à visée formative : qu'est ce qui a réussi ? Quels aléas, quels problèmes ou quels événements ai-je rencontrés ? Comment les ai-je gérés ?, et aussi d'ordre diagnostique : qu'est-ce que j'ai fait ? Que n'ai-je pas fait ? Qu'aurais-je pu faire ?... Le traitement de chaque questionnement donne lieu à un jugement et à des interprétations orientant l'analyse et à terme les prochaines actions. L'évaluation est simultanément rétroactive et proactive.

Sa fonction formatrice est renforcée par la mise en place d'un dispositif d'analyse de pratiques où le sujet est invité à confronter son activité à des savoirs théoriques, à d'autres expériences, à des interprétations d'autrui (F. CAMPAGNOLE, 2007, pp. 69-70). Il s'agit de proposer une auto-évaluation consciente sur la base d'une analyse de l'activité dans trois registres :

- ce que le sujet saisit de son activité et de ses effets (le réel observé),
- son référentiel interne (ses représentations de la situation, de la façon dont il voulait procéder et a procédé, les effets qu'il en attendait),
- des références externes (grilles de lecture de l'activité qui interroge le référentiel interne).

Selon l'auteure, cette analyse questionne tout particulièrement « *le référentiel interne qui a piloté l'activité, l'altère et par là, provoque de la régulation* ». Cependant, le sujet ne va pas traiter avec la même intensité chaque registre et chacun de ses composants. Ainsi, le processus évaluatif peut cheminer et emprunter trois paliers matérialisant chacun un niveau de prise de distance permis par le dispositif de l'analyse de pratiques : le recul²⁴³, la distanciation²⁴⁴, la décentration²⁴⁵.

Les travaux de F. CAMPAGNOLE fournissent une grille de lecture intéressante des effets possibles d'un processus réflexif hors de l'action. Ils intègrent une notion proche de l'objet central

²⁴³ Il se manifeste par le témoignage d'une pratique et de son impact, par un jugement sur son efficacité mais sans déclencher une remise en cause de la ligne de conduite générale de l'action ; il se focalise sur l'écart entre résultats attendus (inclus dans le référentiel interne) et résultats obtenus (le réel observé).

²⁴⁴ La distanciation est engagée par l'explicitation d'une pratique générant de l'insatisfaction et de l'émotion négative. La démarche est questionnée en fonction du souhaité et de pratiques de référence. Le sujet évolue au niveau de ses représentations du faire et régule sa façon de procéder dans une volonté de cohérence. La confrontation se limite aux procédures, précise l'auteur.

²⁴⁵ Elle comporte une confrontation avec d'autres objets de sa pratique, la prise en compte d'hétéro-références par des situations de co-interprétations, mais aussi la capacité du sujet à questionner le sens de sa pratique. La confrontation porte essentiellement sur « *l'interaction référentiel interne-références externes qui permet au sujet de réorienter sa façon de penser la pratique* ».

de notre recherche. Pour elle, tout sujet agissant possède un référentiel interne rassemblant des données relatives à ce qu'il fait, à la façon de le faire ainsi qu'au résultat escompté dans une situation donnée. Les réflexions et les travaux engagés jusque-là nous amènent à proposer sous le terme de RPAP un objet plus complexe pouvant concourir, au regard de la grille proposée, aux trois prises de distance. Cependant, la définition de la décentration nous fournit un éclairage supplémentaire. Si l'usage du RPAP permet au sujet de se décentrer de son action, cela lui donne la possibilité de confronter son RPAP avec des référentiels externes, à les faire dialoguer. Il est probable qu'une telle démarche modifie le RPAP comme elle aide le sujet à lire et à interpréter plus finement les référentiels construits par autrui.

En somme, l'activité réflexive englobe des processus d'analyse, de compréhension et d'évaluation de l'action en amont, pendant ou après l'action. L'objet évalué est, de mon point de vue, auto/hétéro-référencé – soi et son propre RPAP, ses pairs, autrui – et multi-référencé : la tâche prescrite/effective, l'activité souhaitée/réalisée/réelle, le genre professionnel, le référentiel métier... Cette observation souligne sa complexité tout autant qu'elle invite à étudier de quelle manière est activé le processus évaluatif ? Comment se combine-t-il au processus réflexif ? Que produit l'émergence de références dans le processus réflexif ?

5.6. De la tâche prescrite ou attendue/activité visée à la tâche effective/activité réalisée : essai de synthèse

Le sujet enseignant/formateur évolue dans un contexte où il agit par des actions/activités se référant notamment à des tâches prescrites/souhaitées et/ou à des activités visées (I. VINATIER, 2012, p. 6). La conception de l'action (A 1) et la réalisation de l'activité mobilisent des compétences. Au cours de l'activité, le sujet est amené à agir (activité réalisée) tout en éliminant, le plus souvent inconsciemment, un ensemble de possibilités : ce qu'il ne fait pas, ce qu'il aurait pu faire, ce qu'il a omis de faire... L'ensemble constitue le réel de l'activité (activité réelle). De plus, il peut se retrouver face à de l'imprévu, de l'inédit ou à une situation nouvelle l'obligeant à une réflexion dans l'action. La plupart du temps, il dispose d'un délai très limité pour comprendre, interpréter et décider de l'action (A2) à entreprendre en réponse à la situation.

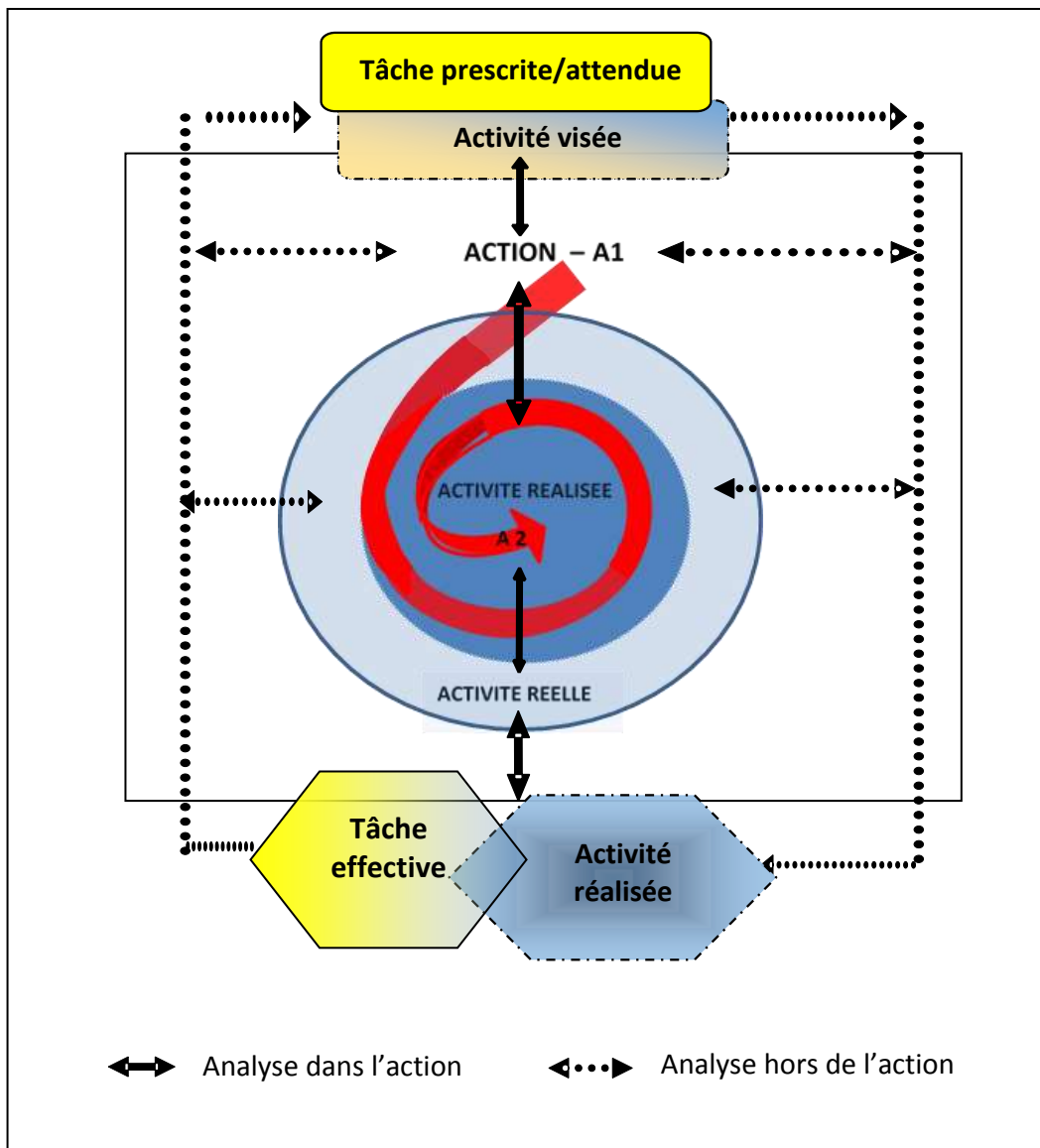


Figure 8 – Activité enseignante et processus réflexifs

Régulièrement ou épisodiquement l'enseignant/formateur cherche, en réponse à telle ou telle interpellation ou de façon délibérée, à analyser son action. Hors de l'action, seul ou avec l'aide d'autrui (un pair, un tuteur, un expert) avec ou sans outil spécifique, il tente de mettre en mots l'activité, d'apprécier et d'interpréter les réussites, de saisir et comprendre les erreurs, les anomalies, les ajustements, les oublis, les rajouts... Il peut aussi vouloir ou devoir apprécier et interpréter la portée, la pertinence de la tâche effective et/ou de l'activité réalisée, les écarts entre la tâche prescrite/attendue et la tâche effective, les savoirs développés puis projeter toute ou partie de l'analyse sur des actions à venir. Dans l'action une interpellation, un imprévu, un événement... peuvent obliger le sujet à faire face dans l'immédiateté. Il convient de trouver le « bon » couplage structurel entre la micro identité/la prise-actions et le micro monde/le *spielraum* émergents d'une situation et modifier, ajuster, interrompre,... l'activité en cours de réalisation. Dans les deux cas, un processus réflexif mobilise le RPAP. Ce dernier aide le sujet à gérer, dans

l'action, un faire face immédiat ou, hors de l'action, un faire face différé issue d'une situation vécue ou potentiellement présente dans une action à venir. Nous préférons l'expression de faire face différé à celle de faire face réfléchi²⁴⁶ pouvant laisser penser qu'elle, seule, relève d'un processus réflexif. Le travail opéré au fil de cette section montre qu'un faire face immédiat relève également d'un processus réflexif singulier : l'énaction. En aidant l'enseignant/formateur à comprendre et/ou agir dans ou hors de l'action, en lui permettant de donner un sens et/ou construire du sens sur l'action, le RPAP est plus qu'un outil. Nous postulons dans la suite qu'il est un instrument, un artefact immatériel, qui en situation et engagé dans, hors ou sur l'action d'un sujet, joue un rôle de médiation.

6. LE RPAP : UN INSTRUMENT DU MONDE PERSONNEL

Le monde, nos mondes sont emplis de choses, d'objets matériels et immatériels qui construits et/ou transformés par l'activité humaine deviennent des outils ou des instruments mis à profit, intégrés dans d'autres activités humaines. Peut-on dire que le RPAP est un monde ? Est-il un artefact, instrument du monde personnel d'un enseignant/formateur ? Si tel est le cas, quel est son statut, quelles fonctions peut-on lui attribuer ?

6.1. Un monde personnel

« *Nous vivons simultanément dans plusieurs mondes dont nous avons bien du mal à évaluer les degrés respectifs de réalité* » estime M. FAVRE (2011, p. 34). Le jeune enfant qui manipule divers jouets leur attribue des significations et des fonctions singulières. Il se construit un/son monde tout en partageant au même moment le monde intime de ses parents ou le monde domestique de son assistante maternelle. L'écolier, le lycéen tout comme l'adulte en situation d'activité professionnelle croisent et/ou investissent quotidiennement différents mondes (civique, marchand, scolaire, professionnel...) tout en construisant, en modifiant ou en entretenant leurs propres mondes : leurs espaces de vie, leurs opinions, leurs valeurs, leurs centres d'intérêt... Tout un chacun peut, comme le rappellent les expressions langagières, développer des attitudes laissant penser qu'il est « *le centre du monde* », choisir de « *se couper du monde* », et « *vivre dans son*

²⁴⁶ L'expression est proposée par G. LECLERCQ (2008, p. 112) par opposition au faire face immédiat. Il s'agit d'une activité d'ordre éthique basée sur un processus de délibération visant à produire des comportements acceptables dans une société où « *avec le développement des technosciences, l'espèce humaine ajoute au monde une quantité importante d'artéfacts qui n'existeraient pas sans elles* ».

monde », se sentir « *seul au monde* » ou au fil de ses pensées « *refaire le monde* », tenter d'imaginer « *d'autres mondes* » voire « *l'autre monde* ».

Vivant dans différents mondes, nous sommes aussi des faiseurs de mondes (N. ROEKENS, 2010). En appui à cette affirmation, il est possible de considérer que générer et mobiliser un référentiel personnel relève, pour un sujet, de la construction d'un instrument d'un monde personnel, et par extension d'un monde commun pour un groupe de sujets. Avant d'explorer cette voie, il est utile de définir et de préciser le concept de monde au-delà de son sens commun.

6.1.1. Un concept polysémique

La première acception que fournit le dictionnaire, bien que simple, donne des pistes intéressantes. Un monde est « *un ensemble de choses et d'êtres créés*²⁴⁷ » et a pour synonyme le mot univers dont il tire son étymologie latine²⁴⁸. La suite rappelle son caractère polysémique et son emploi dans de nombreux secteurs.

Quel que soit le secteur, un monde est considéré comme un espace, physique ou virtuel, créé par un ou des sujets se composant d'objets (les choses) et/ou de sujets (les êtres). Ainsi un monde unique peut, selon les intentions, les perceptions et les actions d'un sujet ou de plusieurs sujets devenir multiple. Réciproquement, une variété de mondes peut être condensée en un seul selon la façon de les appréhender (N. GOODMAN, 2010, p. 16).

6.1.2. Définition illustrée

Le concept de monde répond, pour P. BEGUIN (2004a, p. 46), à trois caractéristiques constituant chacune un pan de sa définition. Tout d'abord, les objets qui le composent peuvent être examinés selon leur composition, leur forme ou bien selon l'usage et l'activité finalisée qu'en font un ou des sujets. En ce sens, un monde peut être défini comme un « *ensemble d'implicites conceptuels, axiologiques et praxiques, qui forment système avec les objets de l'action* ». Agissant le plus souvent dans l'urgence et selon les situations, le monde où nous vivons est « *si présent que nous ne réfléchissons pas à ce qu'il est ni à la manière dont nous l'habitons* » estime F. VARELA (1996, p. 25). De plus, le processus d'élaboration de toute connaissance émerge de la confrontation de deux systèmes : l'observé et l'observant. C'est ainsi qu'un monde n'est pas figé mais construit autant par le discerné que par le projeté, autant par le réalisé que par le trouvé. Il évolue par conséquent au gré de l'activité créatrice et située d'un ou des sujets. Il constitue dans cette perspective « *un intercalaire entre l'action humaine qu'il oriente et la production de son*

²⁴⁷ In www.cnrtl.fr consulté le 15 décembre 2011.

²⁴⁸ La racine « *modus* » signifie univers, in www.cnrtl.fr consulté le 15 décembre 2011.

milieu par le sujet » (P. BEGUIN, 2004a, p. 47). Enfin, un monde est également un point de vue et un point aveugle. Point de vue car il s'avère impossible de décrire et de conserver en mémoire tous ses composants. Point aveugle car dans un usage habituel sans heurts, sans événements, il reste invisible tout autant que ses implicites. En revanche, un monde se dévoile lorsqu'il ne remplit plus sa fonction.

Deux exemples de mondes peuvent illustrer cette première définition. Le monde domestique d'un sujet est composé d'un ensemble d'objets et de sujets implicites. Rares sont les sujets capables de lister spontanément et rapidement la composition d'un tel monde ou encore moins d'attribuer une fonction unique et stable aux objets. Ainsi, un objet tel qu'un couteau ou une assiette peuvent avoir, dans un monde domestique, une fonction strictement utilitaire ou, bien que régulièrement utilisé, être porteur d'une valeur sentimentale ou encore être considéré comme un objet précieux, bien que banal, au point de le détacher de sa fonction utilitaire. De même, il est difficile pour une personne d'inventorier spontanément les objets et les sujets appartenant à son monde domestique ainsi que le rôle qu'ils y jouent. L'ensemble évolue et se modifie. Des objets apparaissent et d'autres sont éliminés, des sujets traversent le monde ou s'y installent plus durablement sans que la personne le conscientise. Il faut une remise en question de sa fonction comme pour l'exemple de l'habitat un déménagement, un cambriolage ou un incendie pour qu'il devienne aux yeux de son sujet visible. Pour un enseignant/formateur, définir et caractériser son monde professionnel s'avère tout aussi difficile. De quoi, de qui se compose-t-il vraiment ? Comment évolue-t-il ? Quelle fonction attribue-t-on à ses composants ? Comment, pour quoi les mobilise-t-on dans telle ou telle action ? La pratique pédagogique de deux enseignants intervenant auprès du même groupe-classe dans un même lieu sur le même champ disciplinaire génère assurément deux mondes professionnels distincts d'autant moins conscientisés que l'activité produit les effets attendus ou n'est pas perturbée par un événement ou un obstacle majeur ou encore ne fait pas l'objet d'une analyse souhaitée ou imposée. La cessation d'activité provisoire ou définitive, une forte tension voire une rupture de la relation pédagogique peuvent constituer deux cas où le monde de l'un et de l'autre se révèle.

Sans rechercher l'exhaustivité et à partir d'un espace spatio-temporel donné, le monde professionnel personnel d'un enseignant/formateur peut se composer à un moment donné de l'exercice du métier, à minima, de lieux où s'exerce l'activité mais aussi où elle se pense, se réfléchit, s'analyse (le domicile, la voiture...) d'objets matériels ou immatériels généraux (l'agenda, des livres, des manuels, l'ordinateur, des tranches de vie...), d'objets matériels ou immatériels à visée pédagogique (le tableau, le vidéoprojecteur, les méthodes pédagogiques, les techniques d'animation d'un groupe,...), des objets symboliques (des images, l'expérience, des projets...) des

acteurs cibles de l'activité – les apprenants -, des acteurs associés à l'activité (les parents, les collègues, la direction ...), des acteurs traversant ponctuellement (un intervenant, un conseiller pédagogique,...) ou régulièrement le monde (les membres de sa famille, les proches...).

6.1.3. Quelques propriétés d'un monde

A l'aide notamment des réflexions et des travaux de L. BOLTENSKI & L. THEVENOT (1991), tentons d'attribuer au concept de monde quelques propriétés. Dans une approche sociologique, ces deux auteurs ont identifié et défini plusieurs mondes (de l'inspiration, domestique, marchand, civique...) avant de montrer comment des sujets arrivent, par l'épreuve, à se réaliser dans différents mondes.

Tout d'abord, un monde répond à un principe supérieur, à une fonction principale. Cette dernière, tout en contribuant à finaliser le monde détermine la qualification de ses composants : leurs rôles et leurs valeurs. Les composants d'un monde peuvent être répertoriés. Il est donc possible d'établir la liste :

- des sujets qui l'habitent en précisant leurs rôles et leurs valeurs respectifs,
- des objets et des dispositifs permettant leur agencement entre eux et/ou avec des sujets.

De cet inventaire émerge ce que L. BOLTENSKI & L. THEVENOT (pp. 177-181) nomment des grands sujets servant de repères et assurant la coordination des autres. De même, certains objets peuvent prendre le statut de grands objets de par leur rôle dans la réalisation de la fonction principale.

Construire un monde nécessite, comme nous l'avons déjà mentionné dans le point précédent, une activité créatrice d'un ou plusieurs sujets et ne consiste pas à partir d'un espace vide. En effet, les substances composant les mondes sont en fait des composantes d'autres mondes de sorte que construire un monde s'initie à partir de mondes déjà là et mis à disposition (N. GOODMAN, 2010, p. 22). Ainsi, faire un monde revient à simultanément séparer et réunir : séparer pour analyser, décomposer, distinguer, des sous-ensembles, des parties... et réunir pour recomposer, relier, établir de nouvelles entités. Développant sa théorie de la constitution, J. HABERMAS (1987, pp. 67-68) précise ce point de vue. Il considère que le concept de monde renvoie à trois mondes. Le monde objectif, extérieur aux personnes, rassemble l'existant : les choses alors que le monde social porte les normes en vigueur. Le troisième monde, monde de l'intérieur ou subjectif émerge des deux précédents. Il porte selon l'auteur « *tout ce que le monde extérieur ne peut incorporer et ce à quoi l'individu a un accès privilégié* » et regroupe également l'ensemble des expériences vécues auxquelles lui seul a accès. Il condense, de plus, des entités de stade élevé, dont l'accès suppose une attitude réflexive. Ce sont à la fois des compo-

santes évaluatives et expressives de la culture et des composantes cognitives, instrumentales (ibid., p. 95).

Tout sujet d'un monde peut et doit pouvoir faire face à sa mise à l'épreuve soit une situation mettant en question ou en cause le principe supérieur du monde. Ce grand moment nécessite la mobilisation d'un dispositif suffisamment consistant pour aboutir à l'expression d'un jugement. Cette sanction de l'épreuve, spécifique à chaque monde, est aussi une forme de manifestation du principe supérieur.

Enfin, un monde possède une modalité de connaissance spécifique et propre à lui-même, que L. BOLTENSKI & L. THEVENOT (p. 180) nomment une forme de l'évidence comme la loi pour le monde civique (pp. 231-241). Plus globalement, décrire un monde nécessite des mots, un langage, des symboles, des outils de structuration afin de nommer ses composants, d'exposer ses propriétés et de tenter sa conceptualisation.

6.1.4. Un monde commun, une combinaison de mondes

J. HABERMAS (1987, p. 100) considère que les différents mondes constituent des systèmes de référence communs aux différents sujets engagés dans une situation de communication. Ce système, co-originaire, représente une entente possible, soit ce à quoi on se réfère dans les mondes objectif, social et subjectif pour communiquer avec autrui.

Dans le domaine de l'action pédagogique, un monde peut donc se décliner en très grande quantité comme autant d'intercalaires singuliers, de versions différentes. La coprésence de deux ou plusieurs mondes singuliers se doit, pour préserver l'intention et la fonction du monde considéré, de dépasser les face-à-face, les recherches de consensus ou encore l'imposition d'un point de vue au détriment des autres. Il convient en revanche de privilégier l'émergence d'une nouveauté visant à faire, avec les différents mondes, un système apprenant ou monde commun. Ce dernier est pour P. BEGUIN « *un système de positions différenciées auxquelles chacun pourra se référer* » (ibid., p. 47). Cette construction est basée, d'une part, sur l'élaboration d'échanges où le monde des uns peut être référé et éprouvé dans celui des autres. Pour cela, il est nécessaire que les processus d'apprentissage que génère l'échange privilégient l'analyse de l'activité en veillant à ce qu'un monde ne s'impose pas aux autres, en sachant qu'un monde possible voire nécessaire n'est pas toujours perçu comme acceptable. D'autre part l'analyse, en éclairant les mondes et les différentes versions, concourt à les objectiver et contribue à mieux les situer dans le monde que l'on cherche à construire. Développer une démarche d'analyse donne aussi la possibilité d'une formalisation sur laquelle on peut retravailler, bâtir d'autres interprétations collectives.

6.1.5. Le référentiel personnel : un objet d'un monde personnel

Fort de l'exploration du concept de monde, nous devons apprécier en quoi et comment notre définition d'un référentiel personnel s'intègre à celle d'un monde. Cela revient à savoir si la mobilisation et l'usage d'un référentiel personnel contribuent à la construction d'un objet du monde personnel d'un enseignant/formateur. Nous optons, pour cela, pour une mise en parallèle des définitions de la notion de référentiel et de concept de monde.

Définition d'un référentiel personnel	Liens avec la définition et les propriétés d'un monde
Issu et alimenté des processus de référentialisation inconscients , c'est un objet qui émerge, se renouvelle au gré de l'action et de l'activité professionnelle...	C'est un point aveugle car dans un usage habituel sans heurts, sans événements, lui et ses implicites restent invisibles. Un monde se dévoile lorsqu'il ne remplit plus sa fonction Il évolue au gré de l'activité créatrice et située d'un ou des sujets...
...Il se compose de quatre registres. Les deux premiers, "l'identité et le projet" et "les savoirs", constituent l'axe de l'identité professionnelle du sujet. Les deux autres, "le contexte" et "l'activité", forment l'axe de l'agir professionnel. Chaque registre est porteur d'une ou plusieurs références soit d'un ou plusieurs couples référents/référés en relations et en interactions. La nature de ces dernières détermine le sens donné à telle ou telle référence comme l'articulation d'une théorie et d'un résultat visé/constaté ou l'articulation entre une attente sociale et un comportement...	...Décrire un monde nécessite des mots, un langage, des symboles, des outils de structuration afin de nommer ses composants, d'exposer ses propriétés et de tenter sa conceptualisation Les objets qui le composent peuvent être examinés selon leur composition, leur forme ou bien selon l'usage, l'activité finalisée qu'en fait un ou des sujets. Un monde peut être défini comme un « <i>ensemble d'implicites conceptuels, axiologiques et praxiques, qui forment système avec les objets de l'action</i> »... Un monde n'est pas figé mais construit autant par le discerné que le projeté, autant par le réalisé que le trouvé...
...Son émergence et son usage constituent probablement une trace d'un processus de professionnalisation et d'un dispositif de formation invitant, sans l'exprimer, à prolonger sa conception...	...Construire un monde nécessite une activité créatrice d'un ou pour plusieurs sujets et ne consiste pas à partir d'un espace vide... Ainsi, faire un monde revient à simultanément séparer et réunir : séparer pour analyser, décomposer, distinguer, des sous-ensembles, des parties... et réunir pour recomposer, relier, établir de nouvelles entités...
... Il est un élément décisif pour agir et/ou comprendre dans, hors et sur l'action et plus particulièrement pour analyser, évaluer, orienter, ajuster son action, pour lui donner du sens et construire sur elle un sens...	...Un monde, répond à un principe supérieur, à une fonction principale . Cette dernière, tout en contribuant à finaliser le monde détermine la qualification de ses composants : leurs rôles et leurs valeurs...
...Le référentiel personnel peut être considéré comme un instrument construit par le sujet pour une fin particulière : faire face à une situation donnée de manière immédiate et/ou différée. Son usage est générateur d'apprentissages et participe sans doute de son renouvellement.	...Tout sujet d'un monde peut et doit pouvoir faire face à l'épreuve soit une situation mettant en question ou en cause le principe supérieur... Cette sanction de l'épreuve, spécifique à chaque monde, est aussi une forme de manifestation du principe supérieur.

Tableau 17 - Mise en parallèle des définitions de référentiel personnel et de monde

Le tableau ci-dessus met bien en évidence la concordance entre des points de la définition d'un référentiel personnel et les composants d'un monde personnel. Décrire un référentiel personnel nécessite des mots, un langage, des outils de structuration afin de nommer ses composants, d'exposer ses propriétés et de tenter sa conceptualisation. L'inventer et le construire relèvent

d'une activité créatrice sans partir d'un espace vide mais de mondes déjà là. Un référentiel comme un monde évolue au gré de l'activité située d'un ou des sujets et reste le plus souvent un point aveugle car dans un usage habituel sans heurts, sans événements, il demeure invisible et relève de processus inconscients. En revanche, il peut se dévoiler lorsqu'il ne remplit plus sa fonction. Il répond à un principe supérieur, à une fonction principale : aider le sujet à agir et/ou à comprendre dans, hors et sur l'action. Cette fonction contribue à le finaliser et détermine la qualification de ses composants : leurs rôles et leurs valeurs. Enfin, tout sujet peut et doit pouvoir gérer une situation mettant en question ou en cause la fonction principale du référentiel personnel : dans notre cas, faire face à une situation donnée de manière immédiate et/ou différée. En outre, cette mise en parallèle questionne l'intérêt, les enjeux et les effets d'une conscientisation du référentiel pour éviter qu'il ne se révèle qu'au moment où le sujet n'arrive plus à l'activer et à en faire l'usage attendu. Elle amène aussi à interroger la dimension collective d'une pratique pédagogique. Se construire et mobiliser dans un monde personnel, un référentiel, conduira très vite à la confrontation avec le ou les référentiels d'autrui et amènera les sujets à envisager l'élaboration d'un référentiel commun.

6.2. Un instrument

6.2.1. De l'objet à l'instrument

Comme le propose B. BLANDIN (2010, pp. 29-42), définir, caractériser ou différencier les notions d'objet, d'outil et d'instrument, nécessite de convoquer plusieurs disciplines. En philosophie, dans une perspective phénoménologique, l'objet serait ce qui est extérieur au sujet et reconnu par lui comme tel. La chose serait ce qui est extérieur et non remarqué par le sujet, « *le degré zéro de l'objet* ». Les anthropologues précisent cette conception. Pour eux, l'homme se distingue de l'animal par sa capacité à autonomiser l'objet utilisé, en faisant un outil, et à séparer l'objet du mot qui le désigne. De plus, les objets ont un statut, une fonction et un usage dans un monde donné. La technologie crée une classe d'objets spécifiques : les objets fabriqués par l'homme et n'existant pas dans la nature. L'objet technique est ainsi un entre-deux situé entre l'humain et la nature. En acte et par le geste, l'objet devient un outil ou un instrument. Dans une acception générale, l'emploi de l'un ou de l'autre concerne très souvent la réalisation d'un travail. L'outil permet une action sur la matière alors que l'instrument a des usages plus généraux, moins concrets²⁴⁹. Il se distingue de l'outil par une plus grande technicité et par sa taille comme le rappelle

²⁴⁹ L'étymologie d'outil provient des racines latines « *ūtensilia* » ustensile et de « *ūsāre* » employer alors que le mot instrument a pour origine le mot « *instrumentum* » signifiant mobilier, ameublement matériel, outillage ; terme dérivé de la racine « *instruere* » signifiant instruire, in www.cntrl.fr consulté le 20 juin 2013.

l'existence du mot micro-instrument alors que le terme de micro-outil n'existe pas, et que l'on peut rencontrer des machines-outils, des porte-outils... (E. BRUILLARD, 1997, p. 100). G. SIMONDON (2012, p. 161) confirme cette distinction en considérant l'outil comme un « *objet technique qui permet de prolonger et d'armer le corps pour accomplir un geste et (l'instrument comme) l'objet technique qui permet de prolonger et d'adapter le corps pour obtenir une meilleure perception* ». Pour lui, l'instrument est l'outil de la perception. Ainsi, certains objets techniques peuvent être nommés outils ou instruments selon la prédominance d'une fonction active ou d'une fonction perceptive²⁵⁰.

La sociologie voit l'objet comme incontournable dans toute relation sociale où il joue un rôle de médiation. Cette idée est également présente en psychanalyse. L'objet doit se distinguer du soi, permettre de se construire par des fonctions de projection et d'introjection de l'expérience vécue. Ce faisant, l'objet devient pour B. BLANDIN (2010, p. 42) un « *médiateur entre soi et le monde ou entre soi et les autres* ».

L'artefact est, dans une optique anthropologique et pour P. RABARDEL (1995, p. 45), une chose ayant subi une transformation d'origine humaine aussi minime soit-elle. C'est « *sa finalisation qui est à l'origine de son existence* ». En effet, il est conçu pour produire une classe d'effets et son utilisation, réalisée dans les conditions prévues par les concepteurs, contribue à l'actualisation de ces effets. L'instrument est un artefact, matériel ou immatériel, en situation inscrit dans son usage. A chaque artefact sont associées des possibilités de transformations des objets de l'activité. Ainsi, un artefact, matériel ou non, « *concrétise une solution à un problème ou à une classe de problèmes socialement posés* ». Pour cet auteur, l'instrument désigne un artefact en situation, engagé dans l'action d'un sujet. Le rapport à l'artefact/instrument est appréhendé du côté du sujet et de son action ; c'est par conséquent la logique de l'action, de l'utilisation qui détermine, organise le rapport instrumental de l'homme à l'artefact/instrument²⁵¹.

²⁵⁰ L'auteur donne l'exemple du marteau qui, en frappant, une pierre permet la perception de sa dureté. De même, le couteau est, pour le cuisinier tout autant un outil lorsqu'il permet de trancher les pommes constituant la garniture d'une tarte, par exemple, ou un instrument lorsqu'il permet d'apprécier la cuisson de l'ensemble... Dans notre domaine et par extension, l'évaluation formative est un outil pour produire des jugements de valeur sur les réussites et les erreurs inhérentes à un apprentissage. Elle devient un instrument si l'apprenant et/ou l'enseignant la mobilise pour appréhender et analyser les processus en jeu.

²⁵¹ En ces termes, la définition rejoint le sens général « *objet fabriqué en vue d'une utilisation particulière pour faire ou créer quelque chose, pour exécuter ou favoriser une opération ; chose naturelle ou artificielle utilisée pour produire un effet matériel ou susceptible de le produire* », in site internet www.cnrtl.fr consulté le 15 mai 2011.

6.2.2. Un instrument cognitif et psychologique

Engagé dans l'action d'un sujet, le référentiel personnel est tout à la fois un instrument cognitif en contribuant au choix et aux décisions tout en étant porteur de savoirs. En participant à la gestion de l'activité, il est également un instrument psychologique. Dans un texte support d'une conférence donnée en 1930, L. VYGOTSKI (1985, pp. 39-47) décline une vingtaine de caractéristiques visant à définir le concept d'instrument psychologique et la méthode associée. Les instruments psychologiques sont, pour l'auteur, des constructions artificielles d'ordre social permettant au sujet le contrôle de son propre comportement et/ou celui d'autrui. L'exemple le plus significatif est sans doute le langage mais l'on peut aussi citer l'écriture, les symboles mathématiques, les moyens mnémotechniques... L'instrument psychologique se distingue d'un instrument technique par le sens de son action. L'instrument technique constitue un intermédiaire entre l'activité du sujet et un objet externe sur lequel il cherche à obtenir un changement. L'instrument psychologique, quant à lui, influence le psychisme et le comportement. En tant que tel, il ne modifie pas un objet.

La méthode instrumentale qui découle du concept vise à distinguer dans un processus de type stimulus-réponse deux rapports possibles entre le comportement du sujet et un phénomène externe. Pour L. VYGOTSKI (ibid., p. 42), le stimulus peut dans un premier cas jouer la fonction d'objet sur lequel va porter le comportement du sujet en vue d'un but, d'une recherche de solution. Mais il peut être aussi considéré, dans le second cas, comme un instrument aidant le sujet à contrôler la résolution du problème et l'atteinte du but. Ce faisant, il modifie grandement le rapport entre stimulus et manifestation comportementale : « *tout acte de comportement devient une opération intellectuelle* ». L'introduction d'un instrument dans un processus comportemental permet la mise en action d'un ensemble de fonctions relatives à l'usage et au contrôle de l'instrument. De plus, l'instrument remplace et neutralise les processus naturels ; il transforme le déroulement et les effets de tous les processus psychiques. L'introduction et l'usage de l'écriture dans nombre de situations pédagogiques constituent une illustration significative de ce double rapport. Face à une tâche ou à un questionnement, le comportement de l'apprenant et la réponse apportée peuvent être très différents si le sujet est invité voire obligé à passer par l'écrit comme dans la construction ou la résolution d'un problème en mathématiques, ou l'élaboration et la conduite d'un projet technique, ou encore l'élaboration d'une dissertation philosophique... En prenant appui sur cette méthode, P. RABARDEL (1995, p. 58) considère qu'une situation d'activité instrumentalisée s'organise autour de trois pôles :

- le sujet pouvant être dans la situation un utilisateur, un opérateur, un agent...
- l'instrument (matériel : machine, système... ou immatériel : un repère, un signe...)

- l'objet subordonné à l'action à l'aide de l'instrument comme la matière, l'objet de l'activité voire un autre sujet.

Dans cette schématisation tripolaire, l'instrument occupe une place et une fonction intermédiaires, médiatrices reliant, d'une part, le sujet agissant et, d'autre part, l'objet de l'action. Ce dernier est dans le contexte d'une activité pédagogique, double. C'est à la fois l'objet d'enseignement/d'apprentissage et le ou les acteurs cibles (les apprenants) et le ou les acteurs associés (les maîtres de stage ou d'apprentissage, les parents). Comme l'indique P. RABARDEL (p. 78), la médiation a deux orientations. Elle est avant tout pragmatique en aidant le sujet à transformer l'objet de son action. Ce faisant et par réciprocity, elle est aussi épistémologique en donnant la possibilité au sujet d'apprendre par l'action sur l'objet et sur lui-même. En définitive l'instrument – RPAP - est un élément du monde des formateurs aux propriétés différentes de celui des sujets et des objets de l'action. Agir efficacement revient, pour cet auteur, à savoir associer et combiner ses différentes propriétés quelle que soit la situation.

6.3. Un instrument concrétisé

Le travail opéré, au fil de ce chapitre, peut se lire comme l'exposé du processus de concrétisation du RPAP. Le concept, emprunté à G. SIMONDON (2012), porte sur les objets techniques. Cependant, il s'avère fructueux pour rendre compte du processus allant de l'abstraction à la concrétisation du RPAP.

L'auteur pense que la concrétisation d'un objet est fondée sur la recherche d'un type spécifique lui assurant à la fois sa cohérence et son unicité. La concrétisation n'est pas linéaire mais relève de sauts qualitatifs où l'objet lui-même contribue à son évolution par les effets de son fonctionnement lors de son utilisation. Le processus de concrétisation se veut simplificateur ; il active un processus de différenciation « *permettant la condensation de fonctions multiples sur la même structure... une redistribution des fonctions en unités compatibles* » (ibid., p. 40) supprimant ainsi, par une mise en synergie des fonctions, les effets de ce qui jusque-là représentaient des obstacles. La concrétisation d'un objet technique repose sur l'organisation de sous-ensembles fonctionnels dans l'ensemble de telle sorte que sa technicité et son degré de concrétisation augmentent. Un objet concrétisé est un objet dans lequel aucun effet secondaire ne nuit au fonctionnement de l'ensemble. Il existe par le résultat de son fonctionnement « *mais aussi par les phénomènes dont il est le siège en lui-même... c'est par là qu'il possède sa fécondité, une non-*

*saturation qui lui donne une postérité*²⁵² » (ibid., p. 48). L'homme assumant cette individuation technique peut avoir un rapport à l'objet de statut mineur ou de statut majeur. Le premier cas concerne les objets d'usage quotidien pour lesquels le savoir technique correspondant est le plus souvent implicite, non réfléchi. Le second s'adresse aux objets dont l'usage nécessite une opération réfléchie et conscientisée (ibid., p. 125).

Les éclairages rassemblés ci-dessus aident à saisir le processus de concrétisation du RPAP. Le référent personnel est la première appellation. L'objet est abstrait ; je ne peux pas affirmer son existence. J'entreprends son élaboration en pensant qu'il est associé aux processus réflexifs souhaités par un sujet ou provoqués par son activité. Sa définition, ses composants sont flous. Je lui assigne un ensemble de fonctions sans être en capacité de les hiérarchiser. L'investigation bibliographique contribue à une première avancée. Une définition et une structuration sont esquissées. Une première modélisation est proposée. Je lui attribue des fonctions principales et secondaires. Sa dénomination n'évolue pas. Sa mise à l'épreuve du terrain constitue une deuxième étape dans la concrétisation de l'objet. Sa composition et son rôle sont affinés, la modélisation est enrichie. Cette deuxième étape permet également d'appréhender plus clairement les effets de son usage. Ses fonctions sont déclinées et reliées à sa finalité. Je juge utile que cette dernière soit intégrée dans sa dénomination. L'objet est intitulé dorénavant Référentiel Personnel de l'Agir Professionnel (RPAP). L'étude de sa mobilisation dans des activités réflexives d'un processus de professionnalisation marque la troisième étape. La recherche vise à approfondir son rôle tout en cherchant à saisir comment des formateurs le mobilisent et l'emploient. Elle lui attribue un statut et un rôle d'instrument de médiation.

Comme l'indique G. SIMONDON (2012, p. 123), le RPAP peut avoir un statut de minorité quand il est un objet que l'on utilise sans avoir conscience. Il peut aussi accéder à un statut de majorité si son usage fait l'objet d'une réflexion conscientisée. Objet concret, les enseignants/formateurs l'identifient, agissent sur son développement et savent quand, pour quoi, à quelles fins, comment le mobiliser et l'employer. La suite de la recherche donne au RPAP un statut de majorité afin d'étudier ses influences dans un processus de professionnalisation et son usage par des moniteurs dits « expérimentés ».

²⁵² G. SIMONDON estime qu'une fonction d'un objet technique peut être remplacée par des structures associées sans que cela ne remette en cause le fonctionnement d'ensemble. Ce n'est pas possible pour un objet primitif et abstrait « *ou chaque structure est chargée de remplir une fonction définie et généralement une seule* » (ibid., pp. 40-41).

7. UNE RECHERCHE EN COURS D'ACTION

Comme le rappelle, A. SCHÜTZ (1987, p. 52), l'un des problèmes majeurs des sciences sociales réside dans l'élaboration de méthodes visant à traiter avec objectivité la signification inéluctablement subjective de l'action humaine. Les méthodes d'investigation, de traitement et d'interprétation se doivent de répondre à cette exigence. L'objet de recherche, la professionnalisation de formateurs, met au cœur de la démarche de recherche l'activité professionnelle et/ou de formation des formateurs. La démarche à l'œuvre dans l'exposé de ce chapitre reprend celle de la recherche : une démarche inductive à visée compréhensive.

En associant à un dispositif de formation professionnalisé un dispositif de recherche, nous développons une recherche en cours d'action. Dans cette dernière section, nous commençons par définir cette méthode de recherche. Nous mobilisons, dans un deuxième temps, le concept d'objet frontière pour faire du RPAP l'objet nouveau à introduire dans le dispositif de formation pédagogique. Comprendre l'action humaine en général, l'agir professionnel et l'activité réflexive en particulier, nécessite d'en saisir le sens. C'est pourquoi nous nous dotons de repères conceptuels afin de savoir si la mobilisation du RPAP s'apparente et alimente des processus de construction de sens. Enfin, nous exposons la méthode élaborée pour saisir et interpréter la mobilisation et l'usage du référentiel personnel dans une activité réflexive.

7.1. Essai de définition

La méthode et le terme de recherche en cours d'action sont peu développés. La définir nécessite de prendre appui sur la méthode porteuse de bases communes, la recherche-action.

7.1.1. La recherche-action

Dans ce type de démarche, le chercheur intervient selon W-E. VAN TRIER (1979, p. 179) de manière active sur le terrain étudié. Il vise, par cette intervention, un double objectif : produire du changement social en vue d'atteindre un but pratique établi à l'avance et produire un savoir nouveau contribuant à l'élargissement des connaissances scientifiques du terrain en question. Son invention revient à K. LEWIN. Ce dernier attribuait à la recherche-action plusieurs caractéristiques confirmant la précédente définition. Elle constitue une unité organique située entre la réalisation d'un projet et la recherche fondamentale. Elle est menée en collaboration avec des individus et se réalise en milieu naturel et non en laboratoire. De plus, avant et après chaque intervention, on se doit de mesurer les attitudes et les comportements des individus. M. LIU (1992, p. 295) retient quatre éléments fondant son originalité :

- la rencontre entre une intention de recherche et un problème des usagers,
- un objectif dual : résoudre le problème des usagers et faire progresser la science,
- un travail conjoint entre chercheur et usagers,
- un cadre éthique négocié et accepté par tous.

R. BARBIER (1996) propose une typologie allant de la résolution de problèmes à la recherche expérimentale. La recherche-action de diagnostic vise à produire un plan d'action en réponse à une situation problème. La recherche-action de participation engage, dès le déclenchement du processus de recherche, les membres d'une communauté. La troisième catégorie est dite empirique ; elle consiste à collecter, à accumuler et à interpréter des données des expériences d'un groupe social. La dernière, la recherche-action expérimentale, repose sur l'emploi de techniques et le contrôle de leur efficacité dans des situations sociales similaires.

La recherche-action est qualifiée d'interne quand chercheur et usagers appartiennent à la même équipe et à la même institution. Elle est dite associée dès lors que les uns et les autres ne font pas partie de la même institution.

L'originalité d'une telle méthode nécessite de s'assurer de sa validité par le respect de quatre exigences (G. AVANZINI, 1991, p. 124). Il convient d'assigner à l'objet étudié des objectifs, des hypothèses de recherche ainsi que des critères d'appréciation. Ces derniers accompagnés d'indicateurs précis concourent à formuler des conclusions objectives qui dépassent l'opinion ou la conviction et permettent d'accéder à une connaissance. Dans une telle démarche, le chercheur accepte que l'hypothèse initiale soit infirmée et, par conséquent, que l'objectif visé soit reconsidéré voire rejeté. Enfin, il importe que la pratique, objet de la recherche, perdure et n'évolue pas dans le temps afin que les résultats portent sur un objet similaire à celui de la situation initiale.

7.1.2. La recherche en cours d'action

La définition de G. LECLERCQ (2012) constitue une base à partir de laquelle nous tentons de définir ce type de recherche. Une recherche en cours d'action consiste « à *introduire dans un dispositif de formation un objet nouveau en vue d'étudier son influence sur tout ou partie des propriétés du dispositif sans toutefois remettre en question sa zone de développement potentiel* »²⁵³. L'objet nouveau peut être considéré comme un objet frontière indique G. LECLERCQ. La notion d'objet frontière nécessite d'être explicitée. Auparavant, il convient de caractériser l'idée de recherche en cours d'action par comparaison à celle de recherche-action. Cette méthode de

²⁵³ Définition issue d'une note de synthèse du laboratoire Trigone-CIREL produite en janvier 2012 par G. LECLERCQ.

recherche est l'initiative d'A. DERYCKE et trouve son origine dans une recherche menée par l'équipe du laboratoire Trigone-CIREL visant à étudier le rôle, les fonctions et les effets de l'introduction d'un environnement numérique dans des dispositifs de formation.

La méthode, nommée au départ recherche dans l'action, consiste à associer explicitement un dispositif de recherche à un dispositif de formation sans dissocier recherche et action. L'intention de recherche, ici l'introduction d'un environnement numérique et des technologies associées, fait vivre et se développer le dispositif de formation dans une certaine direction, condition indispensable à l'étude de l'objet de recherche. Les auteurs considèrent qu'il faut respecter sa zone potentielle de développement tout en recherchant une anticipation, une sorte d'accélération, de ce qui pourrait advenir sans l'introduction d'un objet nouveau. Ainsi, l'une des visées premières d'une recherche dans l'action porte sur le développement « *de dispositifs d'intercompréhension existants ou émergents* » et sur l'instauration « *d'une activité d'intercompréhension comme question de méthode* ». Le dispositif de recherche contribue à l'élaboration d'un monde partagé « *mettant à la disposition du collectif de travail des concepts, des personnes et des objets frontières sans pour autant renoncer à l'existence de différences* » (2010, pp. 250-251). Pour cela, la phase d'amorçage de la recherche s'avère une étape clé. Elle se doit d'être prévue, organisée voire, dans certains cas, scénarisée. C'est l'une des fonctions de l'objet frontière ; il est porteur d'une offre de significations qui doit mobiliser les usagers et entraîner l'expression de besoins existants ou émergents.

Conduire une telle recherche revient à écrire l'histoire d'une rencontre en deux mondes tout en montrant les conditions qui rendent possible cette rencontre (M. VERSPIEREN, 2010, p. 85). Une recherche en cours d'action peut, comme une recherche-action, émaner d'un projet individuel ou collectif et viser la production de savoirs. Elle est en prise avec un terrain – un dispositif de formation - et ne peut donc pas s'envisager en laboratoire. Elle relève, dans la typologie proposée par R. BARBIER, du domaine des recherches empiriques pouvant être conduites par un sujet appartenant ou pas à la même institution que celle des usagers. En revanche, une recherche en cours d'action ne s'inscrit pas en tant que telle dans les fondements d'une recherche-action développés par M. LIU (1992, p. 295). Ainsi, il semble plus délicat de la délimiter dans le temps car, d'une part, elle ne fait pas forcément l'objet d'une contractualisation et d'autre part son évolution dépend en partie des dispositions des chercheurs potentiellement mobilisés par les résultats obtenus, par l'action des usagers... (M. VERSPIEREN, 2010, p. 85).

Mettant à profit les repères précédents, la recherche en cours d'action est, dans notre contexte, une démarche issue d'un projet individuel portant sur l'étude d'une ou plusieurs propriétés d'un dispositif de formation. Pour cela, elle associe au dispositif de formation un dispositif de re-

cherche. Ce dernier est basé sur l'introduction d'un objet nouveau et sur l'étude de son influence dans le dispositif de formation. La recherche développe une démarche empirique selon une logique compréhensive. Le chercheur appartient à la même institution que celle des usagers du dispositif de formation. L'intention de recherche et le projet n'émanent pas d'un problème identifié et/ou construit avec les usagers. Il relève d'une expérience de co-pilotage du dispositif de formation d'une vingtaine d'années ponctuée par des temps d'évaluation et d'analyses des pratiques et d'une première étape de recherche conduite en master 2. L'objectif général reste double :

- comprendre les effets de l'introduction de l'objet, montrer les enjeux, les gains et les limites de son emploi,
- apporter une contribution à la recherche.

Les usagers sont ponctuellement associés à la recherche pour des temps d'investigation et de recueil de données. Le travail en commun est par conséquent limité ce qui n'exclut pas l'élaboration d'un cadre éthique annoncé et accepté.

Cet essai de définition souligne la place et le rôle de la composition, mais aussi de l'agencement et de l'intention du dispositif de recherche que la suite de la construction s'attache à développer.

7.2. Disposer d'un objet frontière

Issu de la recherche en sociologie des sciences, le concept d'objet frontière concerne des espaces susceptibles de permettre à des sujets, issus de mondes très différents et dont l'action converge, de communiquer et se comprendre (D. FAULX & al., 2010, p. 78). Ainsi, une bibliothèque, la salle de cantine d'une grande entreprise, ou encore un manuel scolaire peuvent être assimilés à des objets frontières. Ils permettent, notamment, de saisir et d'analyser les obligations d'organisation et de négociation entre des acteurs différents travaillant ou agissant dans le cadre des dispositifs communs. Ce concept s'avère fécond pour caractériser l'objet nouveau devant être introduit dans le dispositif de professionnalisation.

7.2.1. De quoi s'agit-il ?

Un objet frontière, sous-ensemble des objets intermédiaires²⁵⁴, est un objet matériel ou symbolique dont la structure – matérielle et/ou organisationnelle, l'échelle d'usage et surtout la flexibilité interprétative en font « *un arrangement qui permet à différents groupes de travailler ensemble sans consensus préalable* » (L. LEIGH STAR, 2010, p. 19). Le mot frontière désigne ici un espace, physique ou symbolique, un lieu précis où le sens d'une action émanant de groupes ou de mondes sociaux différents, se rejoint. En cela, la matérialité de l'objet provient de « *l'action et non d'un sens préfabriqué de la matière et ou sa qualité de choses* » (ibid., p. 20). P. TROMPETTE et D. VINCK (2009, p. 8) proposent une définition précisant celle présentée ci-dessus. Pour ces auteurs, l'objet frontière est « *multiple* ». Il est abstrait et concret, général et spécifique, standardisé et adapté à l'utilisateur, matériel et conceptuel. Il constitue « *un pont partiel et provisoire, faiblement structuré dans son usage conjoint et fortement structuré dans son usage au sein de l'un des mondes en présence* ». Il a des significations différentes dans les mondes en présence mais elles sont suffisamment structurées pour être reconnues par les acteurs de chacun des mondes. S. LEIGH STAR (2010, p. 30) rajoute que sa structure se doit d'être suffisamment souple afin de pouvoir s'adapter aux besoins et aux contraintes spécifiques de chacun des mondes.

7.2.2. Quatre catégories

Installés dans l'espace et dans le temps, imbriqués dans l'action, sujet à réflexion et à adaptation, les objets-frontières participent à différentes formes d'action et de coopération dans quatre catégories (P. TROMPETTE & D. VINCK, 2009, p. 8) :

- le répertoire, soit un ensemble d'objets classés et indexés de façon standardisée par exemple une collection de timbres, un herbier, une bibliothèque,

²⁵⁴ Pour D. VINCK (2009, pp. 53-59), la notion est d'abord utilisée pour nommer les choses qui circulent entre les membres d'un même réseau. Dans une visée descriptive, elle ne véhicule pas d'éléments conceptuels. Elle est ensuite étendue à des objets de grande taille, des installations autour desquelles gravitent les équipes de recherche. La notion d'objet intermédiaire permet d'identifier nombre d'objets et par leur intermédiaire « *d'accéder à des acteurs engagés dans l'action, à des relations et à des pratiques qui autrement n'apparaissent pas toujours dans les présentations officielles et spontanées des acteurs interrogés* ».

- l'idéal-type²⁵⁵ ou le modèle qui vise la généralisation tout en acceptant l'adaptation et l'enrichissement comme les concepts d'espèce animale ou végétale, de maladie virale, d'instrument de musique...
- l'enveloppe ou l'ensemble des frontières conventionnelles désignant les objets qui ont en commun une frontière, tels les contours d'un pays, les limites d'un territoire régional, la haie entre deux propriétés...
- le format standard qui facilite la communication et le rapprochement, comme les notes d'une gamme musicale, les symboles des atomes, les panneaux routiers...

7.2.3. Un exemple dans le domaine de la formation : la salle de cours

En tant que lieu physique mais surtout en tant que lieu où s'exercent des activités, la salle de classe constitue, de notre point de vue, un objet frontière significatif du domaine de la formation. Il s'agit d'un espace où l'action de deux groupes sociaux différents, apprenants et enseignants, tentent de converger vers un sens commun : des savoirs à apprendre ou à enseigner, des finalités éducatives à intégrer ou à incarner. C'est l'action des sujets qui donne à ce lieu sa matérialité et sa fonction pédagogique. Un même espace, équipé d'un mobilier similaire, pourrait devenir une salle de réunion, une salle de conférences... Une salle de cours, tout en ayant des significations différentes pour le monde des enseignants et pour celui des apprenants, possède une structure minimale qui fait que l'un et l'autre l'identifient facilement. Elle forme également un pont partiel, provisoire et faiblement structuré dans l'usage commun qu'en font les uns et les autres. En effet, à chaque séance pédagogique l'usage commun repose sur l'émergence et l'exploitation de relations, d'interactions entre les sujets présents, entre les apprenants et le savoir et entre l'enseignant et le savoir. Ce pont se doit d'être suffisamment modulable pour s'adapter aux besoins et aux contraintes des sujets des deux mondes. L'enseignant peut modifier la structure à partir de choix personnels, en fonction de l'action prévue ou encore du public concerné. Ainsi, la configuration d'une classe maternelle diffère de celle d'un collège ou encore de celle d'un groupe d'adultes en formation. Enfin, le pont que constitue l'objet frontière est plus nettement structuré dans l'un des deux mondes en présence nous rappellent P. TROMPETTE et

²⁵⁵ Le concept est proposé par le sociologue allemand M. WEBER (R. ARON, 1967, pp. 505-521). L'idéal type est « *une organisation de rapports intelligibles propres soit à un ensemble historique soit à un consécution d'événements* » (p.519). La construction d'idéaux types traduit selon M. WEBER « *l'effort de toutes disciplines scientifiques pour rendre intelligible la matière en en dégageant la rationalité interne, éventuellement en construisant cette rationalité* ». Il en identifie trois catégories : la reconstruction d'une réalité historique globale et singulière ; la désignation d'éléments abstraits d'une réalité se trouvant dans un grand nombre de circonstances et permettant de caractériser, de comprendre une réalité ; la reconstruction rationalisante de conduites d'un caractère. Un idéal type répond, par ailleurs, à deux caractéristiques fondatrices. Il exprime une idée abstraite et désigne ainsi une notion, un concept et il présente aussi un fort caractère instrumental lui donnant une dimension heuristique (D. SCHNAPPER, 1999, pp. 16-17).

D. VINCK (2009, p. 8). On peut considérer que, dans l'exemple de la salle de classe, l'action pédagogique fait l'objet d'une conception et d'une formalisation en réponse à un projet et à une intention, donne lieu à une activité. L'une et l'autre peuvent en amont, pendant et en aval de l'agir être analysées. Le tout mobilise des démarches, un outillage et constitue un ensemble cohérent.

L'exemple de la salle de cours est d'autant intéressant que ce lieu accueille d'autres actions relevant des quatre catégories citées plus haut. Ainsi, elle peut contenir sur une étagère ou dans le cartable des apprenants des dictionnaires constituant un répertoire de base. Le bureau pour les apprenants, les contours du tableau mural ou le devant de la classe pour l'enseignant dessinent autant de territoires et constituent des frontières symboliques. Elles influencent grandement l'action et prolongent celles de la frontière physique que sont les quatre murs de la salle. Les démarches et les outils pédagogiques mobilisés sont des illustrations d'idéaux-types que tout enseignant peut enrichir et personnaliser au fil de son activité. En outre, l'activité utilise nombre de codes qui constituent autant de formats visant à faciliter ou à fluidifier la communication comme les abréviations de termes disciplinaires ou de termes courants, les signes disciplinaires, les codes graphiques et en tout premier lieu l'écriture, la notation... L'illustration proposée met en évidence également deux autres propriétés des objets-frontières (D. FAULX & al., 2010, p. 67 et 81). Ce sont des témoins d'un travail collectif de coordination marqué par des inerties, des défaillances, des ruptures, des négociations, du débat... De plus, ils constituent pour ces auteurs un organe de sélection des usagers et une mise à l'écart de certains sujets des mondes en présence. Ce faisant, « *les objets-frontières incluent autant qu'ils excluent* ».

7.2.4. Le RPAP : objet frontière de la recherche en cours d'action

Dans la recherche, le RPAP est un objet frontière symbolique. Engagé dans l'action, il est multiple. Il est à la fois abstrait tout en devenant concret ou plus précisément concrétisé lorsque par exemple nous invitons un moniteur à verbaliser sa façon de le mobiliser et de s'en servir. Il représente un cadre général pouvant s'appliquer à différents métiers et, cependant, dans le contexte spécifique du métier de moniteur de MFR sa description produit un standard, un modèle, que tout utilisateur des deux mondes, celui des praticiens usagers d'un dispositif et celui de la recherche, adaptera. Il répond aux principales caractéristiques de la définition de S. TROMPETTE et D. VINCK. En reliant le dispositif de recherche au dispositif de formation, il constitue un pont provisoire pendant la durée du programme de recherche entre le monde des chercheurs et le monde des formateurs associés à la recherche. Les significations produites dans chacun des mondes sont différentes D'un côté, elles s'inscrivent dans un projet de recherche et relèvent

d'investigations. De l'autre, elles reposent sur le processus de professionnalisation et les situations provoquées par la recherche. Elles sont cependant suffisamment élaborées pour être reconnues par les sujets des deux mondes. L'assise commune est faiblement structurée ; elle porte, comment nous le développerons dans le troisième chapitre, essentiellement sur des temps d'entretien d'auto-confrontation à partir de traces réflexives. En revanche, la structure du monde des chercheurs fait l'objet d'une démarche, d'un outillage conceptuel, de formalisations, d'un processus d'accompagnement... elle est par conséquent beaucoup plus structurée.

En définitive, Le RPAP regroupe deux types d'objets-frontières. La désignation de ses composants et de ses fonctions en fait un format porteur de codes langagiers communs. De plus le travail opéré dans le processus de recherche contribue à sa modélisation pouvant faciliter sa transposition dans d'autres contextes.

7.2.5. La propriété du dispositif de formation concernée par la recherche

L'analyse du dispositif de formation pédagogique a permis de repérer et de caractériser les règles fonctionnelles du dispositif de formation pédagogique. Compte tenu de l'objet de la recherche, l'introduction de l'objet frontière RPAP concourt à étudier son influence sur deux d'entre elles : l'amorce de la formation et l'activité intégratrice du dispositif. Outre leurs statuts et leurs rôles majeurs dans les processus de formation et de professionnalisation, elles partagent une même visée : inviter les usagers à porter un regard réflexif sur leurs pratiques, à analyser et à évaluer leur activité ; soit apprendre à devenir et être un praticien potentiellement réflexif. En cela, elles rendent opérationnelle une propriété d'ordre ontologique²⁵⁶, la réflexivité, liée à l'une des trois propriétés principales d'un dispositif de formation professionnalisé que retient G. LECLERCQ (2013, pp. 4-6) l'intentionnalité²⁵⁷. La réflexivité peut se définir, d'une part, comme la propension du dispositif de professionnalisation à activer et à alimenter des processus réflexifs. D'autre part, elle correspond aussi à la propension des usagers du dispositif à mobiliser, à gérer des processus réflexifs pour analyser et évaluer leur action en vue de l'ajuster, l'orienter, la renouveler et construire, sur elle, du sens.

Ainsi, le processus de professionnalisation se doit de développer des démarches et des situations permettant aux usagers de saisir les bases, les principes des concepts de réflexion et de réflexivi-

²⁵⁶ Le qualificatif est à prendre dans une acception pragmatique dans laquelle la définition d'une propriété correspond à un outil « *d'investigation associé à une préoccupation concrète* » (G. LECLERCQ et L. PETIT, 2015, p. 145).

²⁵⁷ Le texte est à paraître ; l'auteur y définit l'intentionnalité comme « la propension d'un dispositif de formation à mettre en relation une disposition et des dispositions dans une perspective intentionnelle » (ibid., p.5) soit dans le cas d'un dispositif de formation professionnalisé à mettre les usagers en situation de se professionnaliser. Les deux autres propriétés fondatrices sont la territorialité externe soit la « propension d'un dispositif à s'inscrire dans un territoire » et l'habitabilité c'est-à-dire la propension d'un dispositif à organiser sa territorialité interne : les espaces d'actions dans lesquels s'organise et se déroule le parcours de formation (ibid., p. 6).

té, d'en appréhender les finalités et les enjeux tout en explorant et en s'appropriant des méthodes, des outils facilitant l'activité réflexive. Une telle approche postule que l'activité réflexive relève d'un processus personnel pouvant être facilité et/ou renforcé par le regard et l'aide d'autrui (ses pairs, les formateurs...). Si l'on admet que devenir et être un praticien potentiellement réflexif/énactif passe, pour l'essentiel, par des activités autoréflexives sur, hors et dans l'action, il semble fécond de proposer aux enseignants/formateurs des démarches visant le développement, la mobilisation et l'usage d'un référentiel personnel de l'agir professionnel. Ce dernier, comme je l'ai montré au fil de ce chapitre porte et regroupe un potentiel de référents personnels nécessaires, dans un processus réflexif, à l'émergence de références. De la sorte, il devient un instrument de médiation au service d'un processus de professionnalisation permanent aidant à gérer, dans l'action, un faire face immédiat ou, hors de l'action, un faire face différé issu d'une situation vécue ou potentiellement présents dans une action à venir. Il aide, ainsi, à comprendre et/ou à agir autrement, différemment.

L'introduction du RPAP dans le dispositif, vise aussi, à faciliter ou à renforcer le développement d'une compétence clé²⁵⁸ : la réflexivité ou agir pour analyser et évaluer son action afin de l'ajuster, l'orienter, la renouveler et construire sur elle du sens. Combinée avec d'autres et dans le contexte de la recherche, elle peut aider le sujet à apprécier sa capacité à réussir et à comprendre la conception et la mise en œuvre d'une pédagogie de l'alternance (D.AMBLARD, 2010), à donner un sens et du sens à son action, à développer et/ou à renforcer son autonomie professionnelle. Pour tout enseignant/formateur, novice ou expérimenté, elle constitue également une ressource utile pour prévenir le risque d'usure professionnelle (A. GEAY, 2007, p. 34) qui, à tout moment, peut enrayer le quotidien et l'activité.

7.3. Saisir le sens de l'action

Telle qu'elle est développée, la recherche en cours d'action s'inscrit dans une démarche compréhensive. Investie dans le champ de la sociologie, M. WEBER précise qu'une démarche compréhensive cherche à saisir le sens qu'un acteur donne à sa conduite. L'être humain est un acteur qui « *construit des significations selon la place qu'il occupe dans le monde et les faits sociaux qu'il produit* » (R. ARON, 1967, p. 501). Dans cette perspective, la démarche compréhensive vise deux intentions. Elle peut tout d'abord tenter d'expliquer un phénomène par des propositions que l'expérience confirme ou infirme. Dans ce cas, la compréhension est immédiate et inhérente à la conscience humaine. La compréhension peut aussi chercher à expliquer le sens de l'action

²⁵⁸ Comme nous l'avons indiqué dans le premier chapitre, elle n'est pas mentionnée dans la seule trace écrite de projet de référentiel de compétences du métier de moniteur (C.MASSIP, 2004, pp. 167-175).

humaine. Après l'avoir défini, il convient dans un premier temps d'analyser rétrospectivement l'action en vue d'en identifier les motifs, les causes et les raisons. Le deuxième temps, l'interprétation, peut mobiliser ce que le sociologue allemand nomme un idéal-type (ibid., pp. 505-521).

La concrétisation du RPAP aboutit à le considérer comme un instrument aidant le sujet, enseignant/formateur à donner et/ou à construire du sens. Le sens donné à l'action et/ou construit sur l'action devient un élément à saisir dans le prolongement de la compréhension de la mobilisation et de l'usage du RPAP. Il représente aussi un outil conceptuel que nous devons appréhender. Après l'avoir défini, nous nous intéressons à sa construction et sa compréhension.

7.3.1. Le sens : un terme polysémique

Le terme de sens englobe une forte polysémie. Lié à l'action d'un sujet, le sens²⁵⁹ peut indiquer la direction, l'orientation souhaitée, attendue ou exigée et le mouvement soit le chemin conduisant vers cette orientation. Il exprime aussi et surtout la signification c'est-à-dire une « *représentation intelligible évoquée ou manifestée par un signe ou une chose considérée comme un signe et la manière de comprendre une chose*, la signification qu'elle a pour une personne et qui constitue sa justification »²⁶⁰.

Le sens est une représentation, un construit mental dont le processus d'élaboration repose sur la mise en relation d'une expérience donnée avec des expériences antérieures. Son élaboration se définit par plusieurs caractéristiques. (J-M. BARBIER, 2000, pp. 69-71). Il s'agit d'une transformation de représentations soit « *un travail en direction de soi-même* » dont le sujet devra s'approprier les résultats. Cette transformation nécessite la mise en relation avec des représentations antérieures. La construction est, par conséquent, fortement dépendante de l'histoire, du parcours du sujet comme de ses expériences. Cette caractéristique pose fortement, comme le souligne l'auteur, la mobilisation des références ou des espaces de référence sur lesquels la construction de sens va s'opérer²⁶¹. Construire du sens consiste aussi à apprécier et à qualifier tout ou partie de l'expérience par comparaison avec des expériences passées. La construction est finalisante, elle privilégie une représentation de « *ce que par expérience le sujet considère comme souhaitable, désirable par lui-même* » (ibid., p. 70). De plus, la mise en relation de représentations ne se limite pas à l'activité, elle englobe des éléments identitaires du sujet issus des

²⁵⁹ Etymologiquement, le mot combine un mot de l'ancien français « *sen* » signifiant chemin, direction et un mot issu du latin « *sensus* » exprimant uniquement l'idée de chemin in www.cnrtl.fr consulté le 10 août 2013.

²⁶⁰ Ici le mot provient du latin « *sensus* », lui-même dérivé de « *sentire* » signifiant « perception, sensation, manière de sentir, de penser, de concevoir, idée; signification d'un mot », in www.cnrtl.fr consulté le 10 août 2013.

²⁶¹ J.M. BARBIER estime qu'il peut y avoir, dans certains cas, sous charge ou surcharge de sens.

expériences anciennes et nouvelles. En outre, le processus peut se charger d'émotions susceptibles d'influencer les activités à venir.

Alors que le sens est dirigé vers soi, la signification, elle, s'adresse à autrui. Elle nécessite la mobilisation de signes reconnaissables et identifiés comme tels par les sujets à qui elle se destine. Il s'agit « *probablement d'une intention de mobilisation de l'attention d'autrui et de production chez lui « d'effets de sens » à des fins d'influence »* (ibid., pp. 72-73). En proposant à l'autre ce sens potentiel, le sujet l'invite à une construction de sens qui, selon l'influence exercée, se rapprochera plus ou moins de l'offre de sens. La signification relève donc d'un acte de communication. Cet acte s'établit dans une conjoncture donnée, l'acte lui-même et son contexte, mobilisent des représentations et des connecteurs visant à favoriser les mises en rapport et les associations. L'acte de communication véhicule aussi avec l'offre de significations « *un jeu d'images identitaires* » : celles de soi proposées à autrui et la représentation qu'autrui se fait de soi (ibid., pp. 74-75).

Deux autres auteurs complètent et élargissent l'éclairage de J-M. BARBIER. La recherche de sens relève pour Y. BAREL (2010, p. 243) d'une pensée réflexive et d'une capacité de questionnement de l'esprit par l'esprit lui-même. Sa production repose sur un paradoxe : l'impossibilité de choisir et de tenir jusqu'au terme de la réflexion « *entre une source extérieure et une source intérieure du sens* » (ibid., pp. 10-12). Le processus de la pensée productrice de sens semble relever, pour cet auteur, d'une alternative d'hétéro-références et d'autoréférences ainsi que d'une combinaison des deux. Le sens ultime d'une production de sens tient « *dans sa réussite ou son échec, c'est-à-dire dans ce qu'elle permet ou ne permet pas d'accomplir* ». G. LERBET (2004, pp. 28-30) partage cette approche estimant que l'autoréférence ne peut fonctionner autrement qu'en interaction avec l'hétéro-référence. En permettant au « soi » de se différencier du « non-soi », le processus joue un rôle décisif « *dans la construction de la sensibilité personnelle à laquelle les deux participent* ». L'étude des interactions entre ces formes de référenciations, participe selon lui, à la compréhension de la construction du sujet et de son autonomie. Cette dernière se situe dans « *le domaine complexe où interagissent les auto et hétéro-références* » (ibid., p. 28).

7.3.2. La compréhension du sens

Penser accéder au sens réel de l'action relevant d'une impossibilité, P. PHARO (1985, pp. 121-122) propose de privilégier l'émergence du « *sens endogène* » soit ce qui préexiste dans l'activité étudiée en amont de l'observation. Le sens endogène peut se confronter au « *sens supposé* » correspondant à une description précise de la façon dont les acteurs pensent et posent leurs activités quotidiennes dans le temps et dans leur structure sociale. Une description précise de

l'action peut prendre le statut d'un programme d'investigation sans avoir systématiquement recours à l'élaboration d'un idéal-type comme y invite la démarche de M. WEBER. Pour P. PHARO, saisir le sens de l'action, tout en évitant l'introspection, nécessite de mobiliser ce que A. SCHÜTZ²⁶² nomme l'acte expressif du sujet c'est-à-dire le caractère autoproduit de la signification. Le sens endogène de l'activité, pour être appréhendé par le chercheur ou par l'observateur, se doit d'être un sens construit pour autrui dont la manifestation constitue « un « produit » réalisé dans des signes langagiers et non langagiers qu'il s'agit d'interpréter » (ibid., p. 125). L'auteur précise, d'une part, que le sens construit pour autrui ne se confond pas le plus souvent avec la compréhension du sens par autrui. D'autre part, le sens est mis à vue au travers de faits qu'il convient d'écarter pour ne conserver que les réalisations langagières du sujet. Elles, seules, traduisent « l'opération pratique qui tout à la fois, formule un sens et le donne à voir... » (ibid., pp. 126-127). En cela, le langage est un opérateur essentiel de la mise à vue du sens endogène de l'activité²⁶³.

L'analyse de la compréhension du sens endogène de l'activité à partir d'un entretien sociologique est conditionnée selon P. PHARO à la combinaison de trois grilles renvoyant chacune à un type de sens (ibid., pp. 143-145). Les appréhender fournit un cadre de conditions visant à objectiver le recueil, le traitement et l'analyse.

a) *Le sens référentiel*

L'identification du sens référentiel permet de réaliser une analyse de contenu visant à relier deux catégories d'éléments du langage ; d'un côté des données de faits ou des données d'opinions sur les faits et de l'autre des éléments du langage ayant vis-à-vis de la première catégorie un statut de référent. La prise en compte du contenu référentiel du langage constitue ainsi un support privilégié pour accéder au sens endogène de l'activité tel qu'il se construit au fil de l'énonciation.

b) *Le sens contextuel*

La deuxième grille concerne le sens contextuel résultant de trois dimensions : le fil conversationnel, les actes de paroles et le contexte pratique. La première dimension, le fil conversationnel, rappelle que tout ce qui est dit au cours d'un entretien est en grande partie issu ou au moins lié à ce qui a déjà été dit. Ainsi, le questionnement du chercheur, ses relances, ses demandes d'approfondissement induisent et orientent le fil de l'échange. Pour autant, il ne s'agit pas de s'interdire d'intervenir mais de prioriser des prises de paroles invitant le sujet à aller vers le sens

²⁶² Cité par l'auteur.

²⁶³ P. PHARO étaye son point de vue en indiquant que le langage représente le système sémiologique sans lequel je puisse dire que quelque chose a du sens.

référentiel. Au moment de l'analyse, repérer le fil conversationnel aide à identifier la structuration de l'énonciation et la façon dont apparaît le contenu référentiel. Par extension, ce repérage et les observations qui en découlent peuvent amener le chercheur à s'assurer de la présence plus ou moins régulière de certaines occurrences, à constater le rôle d'un énoncé dans l'expression du sens. Les actes de parole constituent la deuxième dimension. En mettant à profit notamment les travaux d'J-L. AUSTIN (1991), l'analyse cherche à repérer les éléments où le langage est « *une activité qui accomplit quelque chose* » (P. PHARO, 1985, p. 136). Cela renvoie à sa fonction perlocutionnaire lorsque la parole produit un effet comme inviter quelqu'un à s'asseoir ou demander à des apprenants de prendre en note une consigne. Si l'effet se produit au moment même où la personne l'exprime, la fonction est illocutionnaire²⁶⁴. Cette fonction, s'appliquant à tout énoncé de langage ordinaire, on peut considérer toute énonciation comme « *un acte consistant à faire ce qui est dit en lui disant* » (ibid., p. 137). La dernière dimension du sens contextuel est le contexte pratique de réalisation de l'entretien ou plus largement de l'interaction conversationnelle. C'est, d'une part, le rôle de ce qui est dit, vu, fait en commun et qui aboutit pour chacun des participants à un accord de coopération. La connaissance d'un tel contexte constitue une base fructueuse pour apprécier son influence dans le discours. D'autre part, outre les circonstances dans lesquelles s'établissent l'échange et le discours, la conjoncture d'un sujet peut l'amener à vivre ou à avoir récemment vécu un événement le conduisant à une reconsidération forte de l'action. En définitive, le sens référentiel n'est mis à vue par autrui que par son enchevêtrement à un sens contextuel.

c) *Le sens sapiential*

Ici, l'auteur invite à disjoindre les notions de sens et de motif ; la mise en motif n'étant qu'un aspect du sens endogène. Il convient de privilégier une grille plus vaste que P. PHARO nomme un cadre de motifs regroupant dans un ensemble interdépendant les savoirs, les évidences et les maximes. Ce cadre, nommé sagesse, contribue à ce que le sujet maintienne « *une stabilité du monde réel auquel il se propose d'appliquer une conduite censée* » (ibid., pp. 142-143). Le concept ne s'applique qu'à des faits de l'énonciation corrélés à des activités pratiques. En effet, le contexte est un des paramètres d'une réponse ou d'une performance pratique. La sélection et le

²⁶⁴ J.L. AUSTIN (1991, pp. 81-86) parle d'une force illocutionnaire pour des énoncés qu'il qualifie de performatifs heureux lorsque les conditions pratiques d'énonciation sont pertinentes et malheureux lorsque ce n'est pas le cas. Par exemple « je parie sur la victoire du cheval noir » est heureux si l'énonciation précède la course. Pour lui, l'énonciation performative est construite notamment en conjuguant le plus souvent un verbe d'action à la première personne du présent de l'indicatif (même s'il existe des exemples à la voix passive comme « *il est formellement interdit de pénétrer sous peine de...* ». De plus, quelque chose est effectué par la personne qui énonce au moment de l'énonciation ; le « je » qui effectue l'action est nécessairement en scène. Les verbes paraissent plus spécialement performatifs quand on les considère du point de vue du vocabulaire qui visent d'abord à rendre explicite l'action précise effectuée par l'énonciation. L'asymétrie entre la personne « je » et le temps « présent de l'indicatif » ou les autres personnes et le temps du même verbe est, en outre, la marque du verbe performatif ; ainsi « je parie » est différent de « j'ai parié », « il parie ».

choix d'une solution s'opèrent parmi un ensemble de possibles, qualifiés par l'auteur de prémisses de raisonnement, qui n'existent qu'au regard « *de situations antérieures dont elles conservent la mémoire, le savoir et les croyances* ». Ces prémices de raisonnement restent en suspens (il n'est nécessairement utile de dire ce que l'on sait ou ce que l'on croit pour manifester que l'on sait ou que l'on croit) tout en assurant à l'activité pratique sa consistance. Le travail d'analyse gagne dans ce dernier cas à repérer les prémices de raisonnement fondant l'activité pratique et sa performance.

Que retenir de cette revue bibliographique ? La mise en parallèle des processus de mobilisation du RPAP et de construction de sens met en évidence que le premier s'apparente au second. Une synthèse des éléments de l'investigation bibliographique l'illustre. Le produit des deux est un construit mental pour soi. Il relève d'un processus et d'une pensée réflexive. Sa construction repose sur la transformation des représentations d'une situation donnée, les référés, mises en relations avec des représentations issues d'expériences antérieures et/ou avec des savoirs expérimentiels ou formels, les référents des registres du RPAP. Cela nécessite la mobilisation et la prise d'appui sur des auto-hétéro-références permettant d'apprécier et de qualifier tout ou partie de l'expérience (l'action à venir, l'activité en cours ou réalisée) par comparaison avec des expériences passées. La construction de sens comme la mobilisation du RPAP est finalisante. Elles contribuent à repérer ce qu'il est souhaitable d'entreprendre, ce que l'on désire réaliser et, par conséquent, à orienter l'action. En outre, la compréhension par le chercheur, de l'un et de l'autre, nécessite que le sujet, producteur de sens, active par un acte langagier un processus de production de signification. Capter et interpréter cette mise en mots du sens préexistant dans l'activité nécessite de se munir d'une méthode.

7.4. Interpréter la mobilisation du RPAP dans une activité réflexive

Les faits, les événements observés tout comme les données recueillies par le chercheur en sciences sociales relèvent d'un champ d'observation préalablement défini. Ce champ constitue un monde social des acteurs dont le chercheur tente d'observer et d'interpréter l'action ainsi que le comportement. Ce monde social, comme l'indique A. SCHÜTZ (1987, pp. 10-12), est structuré et porteur d'une signification considérée « *comme pertinente par les êtres qui y vivent, qui y pensent et qui y agissent* ». Ils ont organisé et interprété ce monde par nombre de constructions de la réalité devenant potentiellement des objets de pensée qui orientent, influencent et finalisent leur action. Ainsi, le chercheur se doit, pour observer et interpréter un monde social, d'élaborer des constructions au deuxième degré. Le RPAP constitue une construction au deu-

xième degré centrale du dispositif de recherche. D'autres, empruntés notamment au champ de l'analyse de l'activité, enrichissent et rendent opérant le dispositif.

La méthode nécessite l'appropriation d'un outillage devant nous permettre de saisir et de comprendre la mobilisation et l'usage du RPAP dans un faire face différé ou dans un faire face immédiat émergeant de la conception, de la conduite ou l'analyse d'une activité pédagogique. De plus, le contexte et la spécificité de l'activité étudiée font qu'elle ne peut pas être interrompue pour que son auteur soit invité à mettre en mots l'un ou l'autre des faire face. L'expression des vécus repose par conséquent sur une confrontation à des traces réflexives.

7.4.1. Le « *cours d'action* » et le « *cours d'expérience* »

Comme cela vient d'être précisé l'activité réflexive, dans ou hors de l'action, constitue un fragment d'une activité renvoyant à une tâche de conception, de mise en œuvre ou d'analyse de l'action. J. THEUREAU (2006) montre, dans une imposante méthode, le couplage structurel s'opérant entre un fragment d'activité, qu'il nomme le « *cours d'action* » et la conscience pré-réflexive ou compréhension du vécu qui a piloté, orienté et influencé le cours d'action. Sans adopter l'ensemble de la méthode, l'appréhension des deux objets, relatifs à deux caractéristiques de l'activité humaine soulignées précédemment, aide à penser et à outiller la méthode d'investigation.

7.4.1.1. Le cours d'action

Le cours d'action dénomme pour J. THEUREAU (2006, p. 46) à la fois une méthode et l'activité d'un sujet. Dans cette seconde acception, le cours d'action désigne son activité « *dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture donnée, qui est significative pour l'acteur ou encore montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables* ». Il précise que « *montrable, racontable et commentable* » doit être compris comme ce qui peut être désigné d'un geste dans le contexte de l'activité, ce qui du point de vue de l'activité elle-même peut être mimé. C'est en fait l'activité donnant lieu à expérience du sujet dans sa relation à son propre corps et dans sa relation à la culture « *en partie partagée entre l'acteur et d'autres acteurs, en partie matérialisée dans la situation* » précise l'auteur.

7.4.1.2. Le cours d'expérience

Le cours d'expérience concourt à la construction du sens de l'activité au fur et à mesure de son déroulement. C'est « *l'histoire de la construction des phénomènes de l'activité* » et non l'activité

de l'acteur (ibid., pp. 48-49). Il représente l'effet de surface, ou la conscience préreflexive²⁶⁵ de la dynamique du couplage structurel de l'acteur avec son environnement. En ce sens, c'est un flux continu accompagnant toute activité. Si l'on s'intéresse à un moment précis de l'activité, le cours d'expérience révèle la conscience préreflexive soit ce qui est retenu par le sujet parmi l'ensemble des éléments relevant de lui-même, de la situation et de sa culture. Il correspond à l'organisation intrinsèque du cours d'action et permet au sujet de construire du sens. Le cours d'expérience n'est pas de même nature que le cours d'action. Ce dernier est l'activité « *telle qu'elle ressort de la description systématique de l'expérience de l'acteur* » (ibid., p. 50). En invitant un sujet à décrire le cours d'expérience (à l'aide d'entretiens d'auto-confrontation par exemple), on collecte les données de la conscience auxquelles on peut ajouter les données d'observation extérieures du corps et du comportement du sujet, de la situation, de sa culture et obtenir « *le cours d'information* » (J. THEUREAU, 2006, pp. 50-51). Il constitue la dynamique du couplage structurel de l'acteur avec son environnement à un instant T de son activité. Ce couplage renvoie au postulat l'autonomie de l'acteur. La dynamique de couplage structurel entre un acteur et son environnement est fondée sur l'idée de constructions d'interactions asymétriques soit des « *interactions de l'acteur considéré avec ce qui, dans cet environnement, est sélectionné comme pertinent pour l'organisation interne à chaque instant de cet acteur, interactions dont le contenu lui-même est pertinent pour l'organisation interne à chaque instant.* » (ibid., p. 40). La théorie sous-jacente est celle de l'énaction (F. VARELA, 1996 – D. MASCIOTRA & al., 2008) déjà mobilisée dans ce deuxième chapitre. Le sujet autonome interagit, à chaque instant, avec un monde signifiant. Il a lui-même participé à son émergence. En effet, le monde signifiant porte les traces de sa personnalité, de son histoire, de sa compétence... ainsi que des interactions asymétriques établies jusque-là. Les interactions sont asymétriques, car à chaque instant le sujet « *sélectionne ce qui dans l'environnement est susceptible de le perturber et façonne la réponse qu'il peut y apporter* » (J. THEUREAU, 2010, p. 291). La réponse transforme toujours son organisation interne et le contexte en question à condition que l'activité débouche sur une production concrète. Tout en mettant à profit le vécu et l'expérience du sujet, l'organisation interne est aussi anticipatrice en « *sélectionnant avec une certaine avance ses perturbations et ses réponses pos-*

²⁶⁵ Alors que la conscience réflexive est le processus activé par un sujet qui revient sur son activité à un instant antérieur afin de la mettre en relation avec son engagement à ce moment-là dans la situation (J. THEUREAU, 2006, p. 59). Il ne s'agit pas non plus de ce que P. VERMERCH (1996, pp. 36-41 & 1997, p. 11) nomme le pré-réfléchi ou la pensée privée. Travaillant, comme nous l'avons indiqué au point 5.5.2.4 de ce chapitre, sur la verbalisation du vécu de l'action, selon une technique qu'il nomme l'entretien d'explication, il recense la verbalisation de plusieurs vécus : le vécu émotionnel, le vécu sensoriel, le vécu de l'action et le vécu de la pensée privée relevant de l'aperception. Ce dernier vécu correspond à ce qui n'est pas directement observable, qui relève « *de l'intime, du personnel par rapport au social* ». Il n'est accessible qu'en « première personne » par la verbalisation des représentations qu'en a le sujet et par conséquent la prise de conscience.

sibles » Cette asymétrie et ce caractère anticipateur font qu'il est, a priori, impossible de connaître de l'extérieur, par l'observation ou l'enregistrement, l'activité cognitive d'un sujet.

7.4.1.3. Un exemple

Cet exemple est issu d'une séance de français au cours de laquelle, une monitrice fait travailler les élèves sur l'expression d'émotions produites par l'écoute d'œuvres musicales. Elle développe pour cela un atelier d'écriture. La première partie de la séance est consacrée à la construction d'un réservoir de mots par différentes situations. Chaque élève dispose d'un réservoir personnel de mots qu'il doit exploiter pour écrire un texte en prose. La monitrice fournit en plus des citations d'auteurs dont l'une constitue les premiers mots du texte. Elle donne ensuite la consigne de production en omettant d'indiquer la durée de réalisation. Or dans cette technique d'écriture, le temps est une contrainte utile voire indispensable.

Cours d'action	Cours d'expérience
<p>La consigne de travail est donnée : « <i>maintenant l'objectif est d'écrire un texte libre sur le thème « musique et émotion » et comportant tous les mots, utilisant une des phrases d'accroche</i> ». Un élève demande quelle doit être la longueur minimum ? La monitrice précise que, comme pour les situations précédentes, le repère est une feuille A4 utilisée entièrement, ou à moitié, ou au quart. Les élèves se lancent dans l'écriture ; la monitrice les observe et circule dans les rangs. Les élèves écrivent depuis une douzaine de minutes. La monitrice reprend la parole « <i>Bon il est 9h05. On se donne encore 10 minutes. Vos textes peuvent ne pas être longs. J'aimerais qu'à et quart ce soit terminé ; comme cela, on pourra lire vos textes</i> ». Les élèves poursuivent le travail. La contrainte de temps qui vient d'être annoncée ne provoque pas de réactions visibles. La monitrice continue à observer les élèves.</p>	<p>«...j'ai regardé rapidement l'heure... il devait être 9h quelque chose comme ça... je me suis dit il faut qu'on arrive à lire les textes à la fin de la séance... je me suis dit que si je leur dis tout de suite je rentre dans la confrontation... ils se sont tout de suite mis au travail à écrire, souvent ils ont du mal... Arnaud, celui qui était devant, souvent il me dit qu'il ne va pas y arriver.... Et là je me suis basé sur lui, j'ai vu qu'il y arrivait... ...C'est pour ça le temps je me suis dit il faut que je le donne... du coup moi ça m'a rassurée... c'était aussi pour avoir la garantie de finir la démarche... C'est pour ça le temps je me suis dit il faut que je le donne ».</p>

Tableau 18 - Cours d'action et cours d'expérience : un exemple issu d'une séance pédagogique

L'expression du cours d'expérience contribue à saisir pourquoi et comment la consigne « durée du temps d'écriture », après avoir été différée, est finalement donnée aux apprenants.

Ainsi, je considère que retenir un fragment d'une activité d'analyse réflexive postérieure à l'action pédagogique constitue un cours d'action à propos duquel un entretien d'auto-confrontation avec la trace écrite fera émerger le cours d'expérience. De même, repérer dans une séance, à l'occasion d'une observation, les moments où un geste d'ajustement s'accomplit constitue autant de « cours d'action ». Là aussi, l'entretien d'auto-confrontation permet d'accéder au « cours d'expérience ».

7.4.2. L'auto-confrontation : outil de l'expression du cours d'expérience

Avant d'appréhender la méthode et les objets théoriques « cours d'action » et « cours d'expérience », j'avais choisi l'entretien d'auto-confrontation pour expliciter au travers de l'activité réflexive la mobilisation du RPAP. L'étude des deux objets confirme le choix.

L'entretien d'auto-confrontation porte sur l'activité et non sur le « moi ». Il peut s'envisager à deux niveaux. Le premier, l'auto-confrontation proprement dite, consiste à confronter le sujet à des traces²⁶⁶ de son activité afin qu'il exprime à l'observateur ce qui fonde son agir « *comme si en travaillant seul, il se parlait à soi-même* » (J. THEUREAU, 2006, p. 181) soit la conscience pré-réflexive. La trace sert de point d'appui pour se remettre dans la situation dynamique et le contexte passé de l'activité. La méthode repose essentiellement sur les principaux fondements suivants (ibid., p. 188). La construction du cours d'expérience relève, comme indiqué plus haut, de la théorie de l'énaction et du concept de conscience pré-réflexive. L'expression de cette dernière trouve son origine dans des théories de la mémoire contextuelle et de rappel. L'interaction entre le sujet et l'observateur contribue à améliorer la connaissance des situations en jeu. De même, l'observateur se doit de procéder, en amont de l'observation et des entretiens, à une étude ethnographique lui permettant de s'imprégner de la culture, si nécessaire de l'activité tout en contribuant à une familiarisation mutuelle. En outre, un des principes clés de la méthode de l'entretien de premier niveau consiste à opérer une distinction nette entre la prise de conscience et l'expression de la conscience pré-réflexive. En effet, la verbalisation de l'activité peut conduire à la prise de conscience de principes, de phénomènes, de règles régissant son action et pouvant être porteurs d'un savoir mis en lumière par l'entretien. L'un comme l'autre ne sont pas recherchés dans l'entretien de premier niveau. S'il dérive vers la prise de conscience, l'observateur cherchera à ramener le sujet sur ce qu'il était en train de verbaliser ou à réserver l'analyse à l'entretien de deuxième niveau. D'où la nécessité d'avoir, au préalable, contractualisé le principe et les modalités de l'entretien (I. VINATIER, 2013, p. 43). La méthode comporte quelques risques de biais. Elle s'intéresse à un passé plus ou moins ancien en fonction d'une visée, d'un enjeu relevant d'un présent ; l'un peut influencer l'autre. De plus, on peut être exposé à des pertes de détails relatifs à des difficultés de rappel comme à des affabulations involontaires (J. THEUREAU, 2010, p. 302). En amont de l'entretien, il convient par conséquent de dater, d'ordonner les traces et si nécessaire de collecter les documents et les outils mobilisés dans l'activité.

L'entretien de deuxième niveau ou d'auto-confrontation analytique complète et prolonge le précédent. Il vise à mettre le sujet en situation d'analyse de son activité à partir des traces de

²⁶⁶ Pas nécessairement sous la forme d'un enregistrement vidéo mais gagnant à être accompagnées des outils, des documents utilisés et, autant que faire ce peut, sur les lieux de l'activité. Les traces recueillies ne doivent pas transformer l'activité (J. THEUREAU, 2006, pp. 198-199).

l'entretien de premier niveau et des questionnements du chercheur. Il aboutit à une meilleure connaissance de la conscience préreflexive et par conséquent de la dynamique du couplage structurel comme il contribue au repérage du référentiel²⁶⁷ engagé dans l'activité. Ici, le sujet et l'observateur-chercheur collaborent pour saisir des données, dans une démarche de formation pour le premier et de recherche pour le second, données dont l'un et l'autre feront un usage différent.

Le programme de recherche prévoit essentiellement la mobilisation du premier niveau de l'entretien d'auto-confrontation. Cependant, après avoir exprimé leur compréhension du vécu, les moniteurs sont invités à analyser la façon dont ils ont mobilisé et employé le RPAP et les effets produits. Cette phase finale des entretiens se rapproche des visées d'un entretien de deuxième niveau.

7.4.3. Une grille de lecture : le schème d'action

Comme indiqué précédemment la méthode « cours d'action » n'est pas investie. L'emprunt de certains de ces objets théoriques a contribué à conceptualiser et à outiller la méthode.

L'étude de l'activité réflexive exposée plus haut²⁶⁸ nous conduit à retenir qu'un processus réflexif est piloté et géré par un schème d'action (G. VERNAUD, 1991, 1996 - G. VERGNAUD & al., 2006). Ce concept aide à saisir l'organisation invariante de l'activité (et non l'activité en tant que telle) pour une catégorie de situations. Il évolue et s'adapte au fil de l'action et des apprentissages associés. Il s'avère pertinent pour des actions pratiques (les gestes), les raisonnements techniques et scientifiques, l'étude d'interactions sociales comme les activités langagières. Un schème se compose, rappelons-le, de quatre éléments : un but comprenant des sous buts et des anticipations, des règles d'action basées sur des prises d'information, des démarches de contrôle, des invariants opératoires, et des interférences possibles avec des éléments relatifs à l'action en cours et/ou à d'autres activités.

²⁶⁷ Pour J. THEUREAU (pp. 287-300), le référentiel est l'une des six catégories du signe traduisant l'unité établie par le sujet pour comprendre son vécu – soit sa conscience préreflexive – dans l'activité – soit l'expérience de l'acteur. Chacune représente une catégorie de fragments de l'activité émergeant de la conscience préreflexive et traduisant l'effet de surface de la dynamique du couplage. Le référentiel est constitué de types, de relations entre types et de principes d'interprétation. Ces constituants sont des « *invariants relatifs et non absolus des interactions construites jusque-là* » et décrivent des schèmes d'attentions, de perception, d'action,...de constructions de nouveaux types. Sa fonction réside dans une médiation entre deux autres composants de l'unité « signe » de l'engagement de l'acteur dans la situation et la structure d'anticipation. Cette dernière permet de sélectionner les anticipations possibles parmi le potentiel d'anticipations déjà éprouvées. Il ne s'agit pas pour l'auteur d'une structure cognitive mais ce qui « *dans la situation ici et maintenant... se rapporte à l'ensemble de la culture de l'acteur ou à un ensemble de situations rencontrées par l'acteur* ». C'est, me semble-t-il, une conception proche de celle de genre professionnel proposé par Y CLOT (2008, pp. 103-109). En revanche, elle recoupe que partiellement le RPAP.

²⁶⁸ Cf. point 5.4.4 de ce chapitre p.214.

L'invariant opératoire est un concept piagétien. Les invariants opératoires sont des instruments de la pensée « *construits par le sujet dans sa confrontation avec le réel* » lui permettant de s'adapter dans le monde tout en le rendant compréhensible (ibid., p. 155). Dans un domaine donné, les invariants opératoires sont soit des concepts en actes soit des théorèmes en acte. Leur fonction consiste à guider l'action par un diagnostic précis de la situation. L'invariant contribue, dans cette perspective, à collecter l'information nécessaire pour poser le diagnostic. Les concepts en acte jouent le rôle de recueil d'informations, ce sont des « *concepts organisateurs de l'action... implicites ou explicités* ». Ils relèvent les objets, leurs propriétés, leurs relations... d'une situation à laquelle doit faire face un sujet. Les théorèmes en acte, quant à eux, contribuent à exprimer ce qui émerge du recueil d'informations sous la forme de propositions tenues pour vraies par le sujet. Les concepts en acte résultent de la combinaison de plusieurs théorèmes en acte et se construisent dans le temps au fil de l'expérience (I. VINATIER, 2009, p. 56). Parmi les composants d'un schème, l'invariant représente la partie la plus profonde sur laquelle peut porter l'analyse de l'activité (I. VINATIER & P. PASTRE, 2007, p.100).

Le recueil de données, issu des entretiens d'auto-confrontation, fait du schème d'action une grille d'analyse pour laquelle je postule que les inférences identifiées correspondent à des références indicatrices de la mobilisation du RPAP.

7.4.4. Les supports de l'activité réflexive

7.4.4.1. Hors de l'action

L'activité réflexive émane de situations où les moniteurs sont invités à analyser a posteriori une activité pédagogique et à en rendre compte par écrit. Ces écrits comportent par conséquent des traces d'une activité réflexive qu'il est, d'une part, impossible d'observer au moment où elle se réalise et que, d'autre part, l'on peut tout aussi difficilement interrompre pour demander au sujet de mettre en mots ce qu'il fait au moment où il le fait²⁶⁹. Je dispose donc d'écrits porteurs de traces d'activités réflexives. Une sélection réalisée en amont de l'entretien et validée par les moniteurs constitue les traces potentielles de l'entretien d'auto-confrontation. Sont retenues des phrases ou des groupes exprimant explicitement une analyse et/ou un jugement personnel sur l'activité comme :

- « *l'année dernière je réalisais une correction, questions après questions, je notais les réponses. Ce travail était long difficile à accomplir en deux heures, rendant à mon sens cette mise en commun inefficace* »,

²⁶⁹ Cf. annexe 7 p. 434 un exemple de repérage de traces réflexives.

- « *Initialement j'avais prévu une pause au bout de 50 minutes mais finalement personne n'en a éprouvé le besoin... je considère donc cela comme quelque chose de positif*»,
- « *Peut-être faut-il accorder plus d'importance aux fautes d'orthographe ?* ».

7.4.4.2. Dans l'action

L'observation de séances pédagogiques, prévue dans le dispositif de formation, est une opportunité pour mettre en œuvre la démarche de l'entretien d'auto-confrontation. Parmi les nombreuses situations pouvant donner lieu à une activité réflexive dans l'action, je retiens celle de l'activation et de la gestion de gestes d'ajustement. Comme tout métier, enseigner/former, nécessite la mobilisation de gestes professionnels. Le geste professionnel (D. BUCHETON, 2008, pp. 20-24) aide à identifier la professionnalité du sujet enseignant/formateur : il est l'indicateur d'un mouvement – verbal et/ou corporel – en direction d'autrui – un élève, un sous-groupe, un groupe-classe -. Ce mouvement le concrétise et lui donne un statut : le geste professionnel « *donne à voir, à comprendre, à percevoir... à travailler quelque chose* ». En cela, il véhicule la dimension pragmatique du travail dans un registre essentiellement langagier. Il est « *épais et plurisignifiant*²⁷⁰ » : un geste condense et véhicule des intentions, un ou des objectifs, des postures, des savoirs, des techniques, des éléments de contexte et de situation... Rendre épais un geste professionnel se construit et demande du temps. Il est encore défini par la même auteure comme « *la part toujours singulière et actée donc ajustée de l'agir* » de l'enseignant (2009, p. 54). Cet agir comporte trois propriétés : il est singulier, nécessairement situé, et responsable. Le geste professionnel possède trois caractéristiques. Chaque geste pouvant rétroagir sur un autre, les gestes peuvent faire système et constituer un ensemble. Ils s'inscrivent dans une dynamique où l'usage d'un geste active et renouvelle « un mouvement » de la pensée. Enfin, les gestes ont des emplois spécifiques. Dans une activité donnée et à des moments donnés correspondent des types de gestes. En outre, l'auteure considère que chaque geste professionnel actualise régulièrement un genre de niveau différent : les gestes du métier « *inscrits et véhiculés par la culture professionnelle* ».

A. JORRO (2006, pp. 7-8) développe la même idée. Les gestes professionnels correspondent à une mobilisation et une mise en œuvre singulière des gestes du métier²⁷¹. Dans cette transition, quatre dimensions interviennent. La première porte sur le « *sens postural et la liberté d'agir* » et se joue dans la capacité à ouvrir une situation afin d'appréhender le maximum de possibles tout

²⁷⁰ L'auteure propose la notion de « *multi-agenda* » pour appréhender et représenter la plurisignification de l'action à l'œuvre dans les gestes langagiers de l'enseignant.

²⁷¹ Ce sont pour A. JORRO (2006, p. 7), des objets de transmission technique et symbolique. Chaque geste est porteur des codes spécifiques à un métier. Ils s'appuient sur un « *ensemble de codes sociaux propres au métier, d'invariants de situation qui permettent d'identifier les paramètres structurant l'activité* ».

en s'assurant de maintenir le sens de l'action. Le sens du « *hairos* », deuxième dimension, traduit la capacité à porter le bon geste au bon moment, à faire preuve d'intuition de l'instant, à « *jouer avec le déroulement de l'action prévue pour lui donner une autre teneur* ». La troisième relève du sens de l'altérité. Tout geste professionnel, dans un métier de relation avec autrui, est objet d'une rencontre interpersonnelle. La dernière dimension, l'adresse du geste, prend en compte son incontournable valeur éducative. Le geste professionnel ne peut pas être purement technique ; il véhicule nombre de symboles et de valeurs rappelant les finalités du projet (I.VINATIER & P.PASTRE, 2007, p. 106) tout en influençant la relation avec autrui.

L'action pédagogique peut, selon D. BUCHETON, se condenser autour de deux grandes catégories de gestes professionnels. Les premiers dits communs, à plusieurs disciplines, à différents contextes ou situations, contribuent à structurer l'acte pédagogique (par exemple présenter une séance, expliquer une notion, corriger des exercices...). Les seconds sont des gestes d'ajustement « *aux élèves, à l'avancée de la leçon, à la situation, à la prescription et sont engendrés par la dynamique de l'activité partagée* » (2009, p. 55). La typologie d'A. JORRO (2006, pp. 8-10), centrée sur l'agir professionnel et le rôle du langage dans l'activité de l'enseignant, comporte cinq catégories :

- les gestes langagiers comportant notamment les consignes, la régulation de la vie du groupe classe, l'animation de la séance....
- les gestes de mise en scène des savoirs : l'exposé des notions et des concepts, la transposition des savoirs savants en savoir à enseigner...
- les gestes d'ajustement : d'intervention sur l'activité en cours,
- les gestes éthiques concernent la nature, les intentions et les caractéristiques de la relation pédagogique.

L'ajustement est la manière dont l'agir de l'enseignant, notamment langagier et corporel, s'adapte à la situation et surtout à son évolution pendant l'activité (D. BUCHETON, 2009, p. 64). Il est d'autant plus complexe qu'il s'agit en réalité d'une succession de co-ajustements. L'enseignant se co-ajuste avec l'agir d'un ou plusieurs sujets (les élèves) alors qu'au même moment ils sont en train de s'ajuster sur l'agir de l'enseignant et sur celui de leurs pairs. Il s'opère, toujours selon D. BUCHETON, sur une variété de scènes pédagogiques²⁷². Le geste d'ajustement se caractérise chez chaque sujet par son empan c'est-à-dire « *l'ensemble des variables qu'il prend en compte pour interpréter et agir en situation, la manière dont il configure ses différentes*

²⁷² L'auteur en cite plusieurs : les scènes duales (entre un élève et l'enseignant), de sous-groupe, collective (un enseignant face au groupe), d'atelier (correspondant par exemple un temps de soutien pour quelques jeunes), off (l'enseignant s'intéresse et observe les événements contingents – propos, gestes des élèves...- tout en agissant sur une autre scène). A cela peuvent se rajouter, pour le moniteur de MFR, d'autres scènes plus spécifiques : liées à la vie résidentielle, à la vie d'un groupe d'alternants, aux rencontres avec les partenaires (visite des jeunes en entreprise, réunion...) à la vie d'équipe...

préoccupations, dont il accentue ou focalise son attention sur certaines d'entre elles » (ibid., p. 67). Chez le praticien débutant, l'empan tend à se restreindre à un nombre limité de préoccupations. Ce nombre monopolise l'attention et empêche l'ouverture.

Les caractéristiques et les dimensions d'un geste professionnel montrent qu'il se choisit, se décide, se pense et se régule. Un geste d'ajustement est une réponse et une adaptation à une situation imprévue, porteuse d'un événement, d'un inédit professionnel. En cela, il oblige le sujet à diagnostiquer, à analyser, à interpréter avant de s'adapter, d'ajuster. En conséquence, un geste d'ajustement constitue un cours d'action et la trace d'une activité réflexive qu'un entretien d'auto-confrontation peut contribuer à mettre en mots.

CONCLUSION PARTIELLE

Nous avons débuté l'écriture de ce deuxième chapitre par l'étude du concept de référentiel. L'analyse étymologique met en évidence une proximité avec le concept de réflexivité. Un référentiel est constitué d'un ensemble de repères : les référents. Chacun peut servir de point d'appui pour comprendre ou pour agir par une mise en relation avec un ou plusieurs référés d'une situation donnée. Dans le champ des sciences de l'éducation et dans le domaine de la formation professionnelle, un référentiel désigne essentiellement des objets construits pour autrui tels les référentiels d'activité professionnelle, de certification,... L'enseignant/formateur peut aussi se référer à d'autres référentiels construits par autrui : le référentiel métier, le référentiel de compétences,... Cette possibilité reste aléatoire dans l'institution des MFR puisque l'ébauche de référentiel de compétences, élaborée il y a une douzaine d'années, n'a pas été publiée. Dans les deux cas, ils ont surtout des fonctions sommative et/ou normative. Leurs emplois à des fins de formation ou de professionnalisation nécessitent d'opérer un travail de lecture, d'interprétation, de compléments voire parfois d'actualisation.

Les deux sections suivantes ont permis de concrétiser la notion de RPAP. Le référent personnel est un objet abstrait dont nous ne pouvons pas affirmer au départ son existence. Son « invention » est engagée en considérant qu'il est associé aux processus réflexifs souhaités par un sujet ou provoqués par son activité. Une investigation bibliographique permet d'aboutir à une première définition et à une première modélisation. La mise à l'épreuve du terrain constitue une deuxième étape dans la concrétisation de l'objet. Sa composition et son rôle sont affinés, la modélisation est enrichie et nous aboutissons à une définition plus épurée. Issu et alimenté par des

processus de référentialisation inconscients, le référentiel personnel est un objet qui émerge, se renouvelle au gré de l'action et de l'activité professionnelle. Il se compose de quatre registres. Les deux premiers, « l'identité et le projet » et « les savoirs », constituent l'axe de l'identité professionnelle du sujet. Les deux autres, « le contexte » et « l'activité », forment l'axe de l'agir professionnel. Chaque registre est porteur de plusieurs référents. Toute activité réflexive mobilise le RPAP et se traduit par l'établissement de références. Chaque référence correspond au couplage d'un référent à un ou plusieurs référés d'une situation donnée. En le mobilisant, le sujet en fait un objet décisif pour agir et/ou comprendre dans, hors et sur l'action. Dans l'action, il l'aide à gérer un faire face immédiat et, hors ou sur l'action, un faire face différé. Pour cela, le sujet analyse, évalue, oriente, ajuste son action et a la possibilité de construire, sur elle, du sens.

Dans la suite, le RPAP est appréhendé comme un outil d'une activité réflexive puis comme un instrument de médiation du monde personnel d'un enseignant/formateur. L'étude de la notion d'analyse réflexive nous conduit à distinguer réflexion et réflexivité. La première est un processus naturel activé par un élément déclencheur. Ce dernier contribue à initier une investigation et aboutit à un résultat : un changement de perspectives. La pratique et la ou les notions en jeu sont re-conceptualisées ou appréhendées autrement. Le changement peut être accompagné d'effets pragmatiques – le renouvellement de l'action, une modification des façons de faire... - et/ou d'effets psychologiques sur l'autonomie, la motivation... (P. CHAUBET, 2010). La seconde, la réflexivité, prolonge et oriente le processus d'analyse de l'activité. Son sens repose sur l'usage qu'en fait un sujet dans et pour son propre développement. Elle invite à se décentrer, à opérer une mise à distance de l'action au cours de laquelle le sujet prend pour objet de réflexion la situation et lui-même. Aussi, la mobilisation et l'usage du RPAP peut s'inscrire dans un processus de réflexion et, selon l'intention du sujet, dans un processus de réflexivité.

Trois formes d'analyses réflexives sont possibles. La première forme correspond à une réflexion en cours ou dans l'action. Elle conduit à se demander ce qui se passe ou ce qui va se passer, ce que l'on peut faire, ce qu'il faut faire ou ne pas faire. L'imprévu, l'inattendu ou l'inédit introduisent des ruptures dans l'action pédagogique. Le sujet tente de trouver une réponse, de s'adapter, de faire face immédiatement. La gestion des ruptures nécessite, dans un laps de temps très bref, de comprendre, d'analyser, d'interpréter et plus globalement d'évaluer la situation avant de décider de l'action à proposer et à gérer. Dans ce type de situations, le processus réflexif mobilisant le référentiel personnel relève essentiellement d'un processus éactif (F. VARELA, 1996 -D. MASCIOTRA & al., 2008) accompagnant et facilitant le couplage structurel/la mise en relation des prises-actions et des prises sur le monde. Le sujet, sa micro-identité/son réseau

d'actions virtuelles, active et mobilise en situation, le micro-monde ou le *spielraum*, des références du RPAP. Le deuxième cas, réfléchir hors de l'action, revient à prendre l'action comme objet de réflexion. Le sujet confronte son action à un attendu voire à une norme ou à un modèle en mettant en tension la tâche effective avec la tâche prescrite/attendue. Il peut aussi rechercher dans l'analyse de l'action, sa critique, sa compréhension et son explicitation en questionnant l'activité à effectuer et l'activité réalisée. Dans des perspectives rétrospective et prospective, la réflexion hors de l'action permet de gérer un faire face différé, d'anticiper et de préparer le praticien à réfléchir plus efficacement dans l'action et d'envisager à terme davantage d'hypothèses d'action. La troisième forme combine généralement des démarches personnelles et collectives et englobent les deux premières formes ; elle permet une réflexion à propos de/sur l'action. Il s'agit de prendre en compte le contexte socio-économique, politique de l'action en vue de penser, d'envisager des améliorations, de développer des projets voire une innovation. Dans ce cas, la réflexion à propos de l'action est aussi réflexion pour l'action (C. F.DAY, 2001).

L'exploration du concept de monde fait ressortir des similitudes avec notre définition d'un référentiel personnel. Comme pour le concept de monde, la description d'un référentiel personnel nécessite des mots, un langage, des outils de structuration afin de nommer ses composants, d'exposer ses propriétés et de tenter sa conceptualisation. Sa construction relève d'une activité créatrice basée en partie sur des référentiels déjà existants. Un référentiel, au même titre qu'un monde, évolue au gré de l'activité située d'un ou des sujets et reste le plus souvent un point aveugle. Dans un usage habituel sans aléas, sans problèmes, sans événement, il reste invisible. En revanche, il peut se dévoiler lorsqu'il ne remplit plus sa fonction. Il répond à un principe supérieur, à une fonction principale : aider le sujet à agir et/ou à comprendre dans, hors et sur l'action. Cette fonction principale contribue à le finaliser et détermine la qualification de ses composants : leurs rôles et leurs valeurs. Enfin, tout sujet peut et doit pouvoir gérer une situation mettant en question ou en cause la fonction principale du référentiel personnel : dans notre cas, faire face à une situation donnée de manière immédiate et/ou différée. Cette mise en parallèle questionne l'intérêt, les enjeux et les effets d'une conscientisation du référentiel personnel pour éviter qu'il ne se révèle qu'au moment où le sujet n'arrive plus à l'activer et/ou à en faire l'usage attendu. Elle invite à interroger également la dimension collective d'une pratique pédagogique. Se construire et mobiliser dans un monde personnel, un référentiel, conduira très vite à la confrontation avec le ou les référentiels d'autrui et amènera les sujets à envisager à l'élaboration d'un référentiel commun.

En précisant, par l'étude du concept de monde, le but de la fonction principale d'un référentiel personnel, nous avons franchi une étape dans le processus de concrétisation de l'objet. Le RPAP, plus qu'un outil, est un instrument du monde personnel d'un enseignant/formateur. Dans une situation pédagogique, il joue un rôle de médiation en reliant, d'une part, le sujet agissant et, d'autre part, l'objet de l'action soit dans notre contexte l'objet d'enseignement/d'apprentissage, le ou les acteurs cibles (les apprenants) et, dans certains cas, le ou les acteurs associés (les maîtres de stage ou d'apprentissage, les parents). La médiation peut avoir deux orientations. Elle est essentiellement pragmatique en aidant le sujet à transformer l'objet de son action. Ce faisant et par réciprocité, elle est aussi épistémologique en donnant la possibilité au sujet d'apprendre par l'action sur l'objet et sur lui-même (P. RABARDEL, 1995). Engagé dans l'action d'un sujet, le référentiel personnel est à la fois un instrument cognitif et psychologique.

Le travail opéré, au fil de ce deuxième chapitre, met en lumière un processus de concrétisation (G. SIMONDON, 2012) de l'objet référentiel personnel. Le RPAP conserve un statut de minorité quand il est un objet que l'on utilise sans avoir conscience. Il peut aussi accéder à un statut de majorité si son usage fait l'objet d'une réflexion conscientisée. Objet concret, les enseignants/formateurs l'identifient, agissent sur son développement et savent quand, pour quoi, en vue de quoi et comment le mobiliser et l'utiliser. La suite de la recherche donne au RPAP un statut de majorité afin d'étudier ses influences dans un processus de professionnalisation et son usage par des moniteurs dits « expérimentés ». Pour cela, nous optons pour une méthode de recherche en cours d'action. L'objet nouveau, le RPAP, prend le statut d'objet frontière. Son introduction concourt à étudier son influence sur deux des cinq règles fonctionnelles du dispositif de formation pédagogique : l'amorce de la formation et l'activité intégratrice. Ces deux règles partagent une même visée : inviter les usagers à comprendre, à analyser et à évaluer leur activité ; soit apprendre à devenir et à être un praticien potentiellement réflexif. Elles opérationnalisent une propriété transversale, la réflexivité, que nous définissons, comme la propension du dispositif de professionnalisation à activer et à alimenter des processus réflexifs et la propension des usagers du dispositif à mobiliser et à gérer des processus réflexifs en vue d'analyser et d'évaluer leur action. La méthode nécessite l'appropriation d'un outillage devant permettre de saisir et de comprendre la mobilisation et l'usage du RPAP, dans un faire face différé ou dans un faire face immédiat, émergeant de la conception, de la conduite ou l'analyse d'une activité pédagogique. Dans cette perspective, le « *cours d'action* » et le « *cours d'expérience* » (J. THEUREAU, 2006) sont considérés comme des capteurs d'activités. Un fragment d'écrits, trace d'une activité réflexive hors de l'action, constitue un cours d'action dont un entretien d'auto-

confrontation fait émerger le cours d'expérience. De même lors de l'observation de séances pédagogiques, le repérage des moments où un geste d'ajustement (D. BUCHETON, 2009) s'accomplit constitue autant de cours d'action potentiellement exploitables. Là encore, l'entretien d'auto-confrontation permet d'accéder au cours d'expérience. Dans les deux cas, le traitement des recueils de données fait du schème d'action (G. VERGNAUD, 1991, 1996, 2006) une grille de lecture avec laquelle nous postulons que les inférences correspondent à des références indicatrices de la mobilisation et de l'usage du RPAP.

Les investigations conduites pour penser, construire le dispositif de recherche et la méthode associée s'avèrent une fructueuse source d'apprentissages reposant pour l'essentiel sur des démarches inductives. De plus, elles rassemblent et mettent à disposition nombre de notions et d'outils conceptuels. Ces objets théoriques deviennent, comme le précise A. SCHÜTZ (1987, p. 12) des schèmes de référence soit des connaissances disponibles, parmi d'autres issues d'expériences antérieures, pour interpréter le monde. Dans notre cas, interpréter le monde passe par le déploiement et à la mise en œuvre d'un programme de recherche pour saisir en quoi et comment des formateurs « novices » ou « expérimentés » mobilisent et emploient le RPAP. En quoi et comment devient-il un instrument de médiation ?

**CHAPITRE TROIS : LE PROGRAMME DE RECHERCHE OU
L'ETUDE DE LA FACE « OBSCURE » D'UN DISPOSITIF DE
FORMATION PROFESSIONNALISE**

« L'activité de l'enseignant, qui se lit au travers de ses gestes langagiers et non langagiers, révèle un enchâssement de préoccupations multiples : un pluri-agenda ; d'ailleurs lent à se mettre en place chez les enseignants débutants. Le travail de l'enseignant, de la maternelle à l'université, dans la classe, consiste en effet à réussir à gérer en même temps diverses macro-préoccupations communes en nombre limité : les contenus enseignés, le temps, les relations humaines, l'espace, le pilotage des tâches, sa propre image et bien sûr l'avancée de la construction du sens pour des élèves souvent hétérogènes. Ce pluri-agenda s'accomplit au travers des routines de métier et d'une multitude de micro-gestes professionnels des arts de faire propres aux situations spécifiques et qui émergent dans ces situations, les deux étant indispensables à la conduite de la classe. Ces macro-préoccupations et les gestes professionnels spécifiques ou d'ajustement s'actualisent conjointement, dans une architecture complexe qui structure (elle oriente, pilote, freine, détourne, négocie, modalise, etc.) les significations qui se construisent pendant la leçon. »

D. BUCHETON, (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, p.55

INTRODUCTION GENERALE

L'idée d'architecture complexe, qu'évoque D. BUCHETON dans l'exergue de ce chapitre, rejoint nous semble-t-il la notion centrale de cette recherche. Dans l'action, des macro-préoccupations et des gestes professionnels spécifiques se combinent, s'alimentent et s'actualisent au sein d'une architecture complexe en vue de structurer les significations qui émergent et se façonnent au fil de toute activité pédagogique. La recherche de sens sur et/ou hors de l'action nécessite tout autant la mobilisation d'une telle structure. Ainsi, les investigations conduites dans le chapitre précédent conduisent à considérer que le Référent Personnel de l'Agir Professionnel concrétise et élargit cette idée. En mobilisant son RPAP, le sujet en fait un instrument de médiation pour agir et/ou comprendre et construire du sens.

Après avoir concrétisé le RPAP, le processus de recherche lui donne le statut et les fonctions d'un objet frontière afin de l'introduire dans un dispositif de formation et étudier son influence sur une de ses propriétés. Le programme de recherche développé dans ce troisième chapitre postule, d'une part, que la professionnalisation d'enseignants/formateurs relève d'un processus continu et, d'autre part, que ledit processus contribue à l'élaboration et à l'usage d'un RPAP.

L'introduction de l'objet frontière RPAP, dans le dispositif de formation pédagogique des MFR, cherche à apprécier son influence sur deux de ses règles fonctionnelles : l'amorce de la formation et l'activité intégratrice proposée. Ces deux règles comportent des situations et donnent lieu des productions où les usagers sont invités à gérer des activités réflexives qui mobilisent, hors et dans l'action, le RPAP. Avec les formateurs dits « expérimentés », le programme permet d'apprécier si la mobilisation et l'usage du RPAP se poursuivent dans le temps. Le RPAP est, dans ce cas, considéré comme une trace active et dynamique du processus de professionnalisation initiale.

Une première section expose les objectifs et l'organisation du programme de recherche. L'étude de l'émergence et de la mobilisation du RPAP par des moniteurs dits « novices », usagers du dispositif de formation, constitue la deuxième section. Enfin, comme pour la catégorie précédente, un recueil des représentations, des observations de situations pédagogiques et des entretiens d'auto-confrontation contribuent à comprendre et à analyser la mobilisation du RPAP par des moniteurs dits « expérimentés ». L'ensemble concourt à exposer, sur différentes temporalités, une partie de la face obscure du dispositif de professionnalisation soit une tranche du dispositif vécu (B. ALBERO, 2010, p. 91) comme « *l'expérience subjective des acteurs telle qu'ils l'éprouvent au cours de leur activité* ».

1. SON ORGANISATION ET SES OBJECTIFS

La promotion 2011-2013 du dispositif de formation pédagogique de la région Rhône-Alpes constitue le groupe support avec lequel vont se réaliser des recueils de données quantitatives et qualitatives.

1.1. Un recueil quantitatif pour mieux les connaître

En début de formation (octobre – novembre 2011), l'ensemble des usagers (soixante personnes) est sollicité pour, dans un premier temps, mieux les connaître, repérer les motifs, les raisons du choix du métier et pour, dans un second temps, recueillir leurs représentations de la notion de référentiel en général et de référentiel personnel en particulier.

L'enquête envisagée comporte, pour l'essentiel des questions ouvertes, dont le traitement mobilise les techniques de l'analyse de contenu. Après un premier niveau de formalisation, l'outil²⁷³ a

²⁷³ Cf. annexe 6 p. 432.

fait l'objet d'une phase de test auprès de moniteurs achevant le parcours de formation pédagogique et d'acteurs extérieurs afin de vérifier la qualité de la formulation des questions.

1.2. Comprendre la mobilisation et l'usage du RPAP par des moniteurs dits « novices »

En tant que délégué pédagogique régional, nous assurons l'accompagnement d'une douzaine de moniteurs sur l'ensemble du parcours. Cette mission nous amène à les rencontrer sur leur terrain professionnel, à observer et à évaluer leurs pratiques, à échanger sur leur conception et leur gestion du métier, à apprécier leurs écrits... Travailler avec quatre ou cinq d'entre eux nous apparaît pertinent pour conduire la recherche et alimenter le questionnement. Sur les soixante personnes réalisant la formation, il nous est possible de constituer un sous-groupe en tenant compte de leur sexe, de leur parcours de formation, de leur expérience professionnelle hors des métiers de la formation, de leur contexte d'exercice du métier et de leur champ d'intervention pédagogique. De plus, nous pensons que tous doivent être, autant que possible, des novices²⁷⁴ dans le métier de moniteur et/ou dans le métier d'enseignant/formateur²⁷⁵. Ainsi, nous proposons à cinq moniteurs de se prêter à des entretiens à l'occasion des temps d'accompagnement sur site à mi-parcours et en fin de formation. Le choix repose sur :

- un équilibre relatif entre le nombre de monitrices et de moniteurs,
- les domaines d'interventions pédagogiques : deux interviennent dans le domaine des disciplines générales et trois dans l'enseignement technique et professionnel,

²⁷⁴ Nous avons explicité, dans l'introduction générale, le choix du terme de novice. L'agir pédagogique d'un novice se distingue par des comportements que plusieurs auteurs mettent en évidence par comparaison avec la pratique de l'expert. Ce dernier peut être considéré comme un sujet averti, instruit et spécialiste dans un domaine donné de pratiques et de savoirs. Son expertise provient tout particulièrement d'une expérience d'identification et de résolution de problèmes rencontrés dans le domaine en question (S. DUBOIS & al., 2005, p. 90). Devenir expert consiste à développer la capacité à exploiter efficacement les ressources du contexte (Y. CLOT & P. BEGUIN, 2004b, p. 39). L'expert évalue rapidement une situation à l'aide de quelques indicateurs pertinents. Il ne cherche pas à repérer « *un principe général dans le cas particulier mais reconnaît des situations particulières à partir de règles générales* » (S. DUBOIS & Al, 2005, p. 96). Il a intégré, au fil des expériences, des unités de représentations de situations, de problèmes, d'actions qu'il peut à tout moment mobiliser. La planification de tâches complexes est intériorisée et respecte le sens des priorités. Cette hiérarchisation relève d'un processus métacognitif visant à sélectionner les méthodes de résolution les plus appropriées. Dans l'action, ce processus reste actif, l'expert entretient « *une conversation réflexive avec chaque situation* » (F-V. TOCHON, 1995, p. 130). De son côté, le novice est, dans l'action, en prise avec quatre phénomènes principaux. En l'absence de routines, il connaît souvent des difficultés pour alimenter et maintenir le flux de l'activité. Il lui est difficile d'assurer une continuité et/ou une régulation de l'activité car il n'arrive pas à porter des regards rétrospectifs sur le déroulement de l'action (ibid., pp. 94-95). De plus, il ne dispose que de quelques repères conceptuels et généralement d'un nombre restreint de savoirs de l'expérience. Ce faible équipement tend à tronquer sa vision de la réalité. L'imprévu ou l'événement peuvent perturber voire atténuer la gestion d'une situation. Souvent il perçoit trop tard les signaux invitant à modifier une attitude, à ajuster l'action. A la différence de l'expert, le novice ne possède pas les schèmes lui permettant d'agir intuitivement dans le feu de l'action, dans l'urgence et sans pouvoir faute de temps mobiliser explicitement les savoirs (P. PERRENOUD, 2001, p. 77). Comme l'expert, l'essentiel de ces décisions constitue une réponse à des événements négatifs mais contrairement à lui la gestion des événements positifs donnent lieu à nettement moins de décisions (J. BECKERS, 2007, p. 78). Hors de l'action, le novice tend à appréhender les situations par des comportements analytiques basés sur un découpage en unités jugées pertinentes du contexte à l'aide de règles abstraites. C'est avec le temps et par l'accumulation d'expériences qu'il développe un sens de l'à-propos, une capacité à formuler des hypothèses à partir d'éléments essentiellement factuels (F-V. TOCHON, 1995, p. 150).

²⁷⁵ L'étude des usagers de la promotion 2011-2013 montre que la moitié d'entre eux a déjà enseigné et que sept sur dix s'engagent dans le dispositif en exerçant le métier depuis quelques mois ou quelques années.

- les groupes-classes : deux travaillent essentiellement dans des classes de niveau six, cinq ou quatre ; deux interviennent surtout en niveau quatre et la dernière auprès d'adultes dans des classes de niveau quatre et trois,
- leur accord pour participer à la recherche.

<i>Qui ?</i>	<i>âge</i>	<i>Formation diplômes</i>	<i>Expérience professionnelle</i>	<i>Domaine d'intervention</i>	<i>Niveaux d'intervention</i>
Monitrice A	28 ans	Licence professionnelle	Apprentissage (un an)	Technique	4
Moniteur B	32 ans	Licence STAPS ²⁷⁶	Educateur sportif (5ans) Enseignant en CFA (1 an)	général	6-5-4
Moniteur C	33 ans	DESS ²⁷⁷ Développement agricole	Technicien (3ans) Ingénieur recherche (1 an)	technique	5-4
Monitrice D	28 ans	Maitrise Philosophie Master 2 non validé	Enseignante (1 an) Auxiliaire de vie scolaire (3 ans) Vacation en MFR	général	6-5-4
Monitrice E	32 ans	Ingénieur agronome	Technicienne et conseillère agricole (5 ans)	Technique	4 -3

Tableau 19 – Présentation des cinq moniteurs dits « novices »

Tous ont une expérience professionnelle avant d'intégrer l'établissement dans lequel ils réalisent le parcours de formation. Pour la monitrice A, elle est réduite et particulière puisqu'il s'agit d'un temps de travail réalisé dans le cadre d'un parcours de formation par apprentissage. De plus, deux d'entre eux ont déjà enseigné dans d'autres institutions²⁷⁸.

Le moniteur C a quitté son établissement durant l'été 2012 en répondant favorablement à une proposition d'emploi. La monitrice E a été en congés de maternité pendant plusieurs mois durant la deuxième année ; cela l'a contraint à interrompre le parcours de formation pédagogique. Par conséquent, la deuxième série d'entretiens porte seulement sur trois des cinq moniteurs sélectionnés au départ.

1.2.1. Recueillir des représentations et des conceptions

L'approche qualitative vise ici à saisir comment des moniteurs engagés dans un processus de professionnalisation construisent et/ou reconfigurent puis mobilisent un référentiel personnel. Aussi, il est nécessaire de recueillir leurs représentations et leurs pratiques à différentes étapes

²⁷⁶ STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

²⁷⁷ DESS : Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées.

²⁷⁸ Ce qui est fréquent comme l'approche quantitative exposée au premier chapitre le met en évidence.

du parcours. Mettant à profit les temps de suivi et d'accompagnement personnel, nous optons pour deux temps de recueil :

- en fin de première année,
- en fin de deuxième année.

A mi-parcours comme à son terme, un entretien semi-directif invite les moniteurs sélectionnés à dire en quoi et comment l'année écoulée (les activités réalisées sur le terrain et en session, les productions, les événements...) a-t-elle contribué à la construction et/ou la reconfiguration de leur RPAP. Le questionnement déclencheur de l'entretien est le suivant :

- à l'issue de cette année, qu'évoque pour toi la notion de référentiel personnel ?
- penses-tu disposer d'un référentiel personnel ?
- en quoi et comment, selon toi, les activités, le vécu, les événements... de l'année ont-ils contribué à sa construction et/ou à sa reconfiguration ?

Le corpus ainsi obtenu sera exploité selon la méthode de l'analyse de contenu (L. BARDIN, 1980 & R. MUCHIELLI, 1982). Il doit permettre de confirmer l'émergence d'un RPAP chez les usagers du dispositif de formation, d'affiner sa composition, ses fonctions et de repérer les situations et les activités qui jouent un rôle significatif dans sa genèse.

1.2.2. Comprendre la mobilisation et l'usage du RPAP hors de l'action

L'étude des processus hors de l'action repose, pour chaque sujet, sur deux objets traces écrites d'une activité pédagogique : les mises en situation professionnelle de première année (situation d'amorçage de la formation) et le rapport d'activité pédagogique rendant compte de la conception et de la conduite d'un projet au fil de la deuxième année (activité intégratrice). Pour chacun, nous cherchons à :

- repérer la ou les façons de mobiliser et d'utiliser un référentiel personnel,
- repérer les registres et les référents du RPAP sollicités,
- apprécier les effets de son emploi sur leur processus de professionnalisation.

Nous identifions, en amont de l'entretien, des situations significatives à analyser avec chaque moniteur. Ces situations comportent une trace d'activité réflexive : un faire face différé ou un faire face immédiat. Au moment de l'entretien, chaque sujet propose son propre inventaire des situations significatives. Après comparaison des deux listes, une situation est choisie et analysée. Dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation, le sujet met en mots le vécu du faire face différé ou immédiat – le cours d'expérience - à partir du vécu d'une activité pédagogique – le cours d'action - afin de déceler en quoi et comment le premier mobilise le RPAP pour com-

prendre et évaluer le second. A l'issue de ce premier temps, nous proposons au sujet d'exprimer ce que produit à chaud la verbalisation.

1.2.2.1. Pour les productions de première année

Une lecture en amont de l'entretien de la production écrite (une formalisation de deux mises en situation professionnelle) permet d'identifier et d'extraire les passages constituant la trace d'une activité réflexive ; celles qui apparaissent logiquement dans la partie réservée à l'analyse comme celles présentes dans les autres parties de l'écrit. En préambule de l'entretien, le moniteur lit la ou les fiches retenues pour repérer les traces de l'activité réflexive. Sa liste est confrontée avec celle que nous avons établie au préalable. Une trace est choisie et devient le support de l'entretien d'auto confrontation. Le questionnement suivant guide la verbalisation :

- comment as-tu procédé ? peux-tu raconter ta démarche ?
- sur quoi as-tu pris appui ? comment ?
- que retiens-tu maintenant de cette activité ?

1.2.2.2. Pour les productions de deuxième année

Ici, la production écrite est beaucoup plus conséquente. Le rapport d'activité pédagogique rendant compte d'une démarche de projet se compose de quarante à cinquante de pages. Cependant, il me semble possible d'extraire de ce corpus de base, des traces d'une activité réflexive aux différentes étapes de la démarche. Après une phase de reconnaissance des traces retenues, le moniteur en choisit une. Cette dernière fait l'objet d'un entretien d'auto-confrontation à l'aide de la même méthodologie que pour les productions de première année.

1.2.3. Comprendre la mobilisation et l'usage du RPAP dans l'action

Les processus réflexifs dans l'action sont travaillés à partir d'observations de situations pédagogiques. Chaque moniteur est observé une première fois au cours de la formation et une seconde fois à son terme. Au-delà des critères habituels sur lesquels reposent l'observation et l'appréciation d'une séance, nous privilégions le repérage des gestes d'ajustement (A. JORRO, 2006 - D. BUCHETON, 2009) considérant que chacun est initié, conditionné et régulé par une activité réflexive mobilisant le RPAP. A l'issue de l'observation, le sujet est invité à retrouver les gestes d'ajustement développés durant la séance. Sa liste est confrontée avec celle de l'observateur. Un geste est choisi et fait l'objet d'un entretien d'auto-confrontation. Le sujet met en mots le vécu du faire face immédiat – le cours d'expérience - à partir du vécu d'une activité pédagogique – le cours d'action – afin de déceler en quoi et comment le premier mobilise le RPAP pour comprendre, analyser et évaluer le second.

Un enregistrement audio constitue la trace principale ; et les outils et les documents présents : la trame de la séance, les productions des élèves ainsi que la grille d'observation complètent le premier support. Le questionnement suivant guide et aide à la verbalisation :

- comment se réalise ce geste ?
- en le choisissant et en le mettant en œuvre, quelle est ton intention ?
- sur quoi reposent tes choix, ta mise en œuvre ?
- comment analyses-tu cette façon d'agir ?
- que retiens-tu maintenant de ce moment de l'activité ?

1.2.4. Comprendre la mobilisation et l'emploi par des moniteurs dits « expérimentés »

Initialement, cette partie n'était pas prévue dans le programme de recherche. J'ai, pour élaborer le RPAP, sollicité des formateurs expérimentés. Mettre en œuvre, avec quelques aménagements, le protocole présenté plus haut auprès de formateurs dits « expérimentés » présente plusieurs intérêts. Tout d'abord, l'étude de la mobilisation et de l'usage du RPAP va se réaliser auprès de sujets qui ne sont pas des usagers du dispositif de formation pédagogique. Ils ne sont donc pas a priori influencés par ce dernier. De plus, je considère le RPAP comme une trace active et dynamique du processus de professionnalisation. L'observation de la façon dont s'en servent des formateurs dits expérimentés peut contribuer à montrer la continuité du processus. Dans cette perspective, il est possible que la mobilisation et l'emploi du RPAP diffèrent peu entre les « novices » et les « expérimentés ». Il peut arriver que l'enseignant/formateur dit « expérimenté » se retrouve, dans une situation donnée, à l'égal d'un « novice » comme il est possible qu'un enseignant/formateur dit « novice » agisse comme un enseignant/formateur réputé « expérimenté ».

1.2.4.1. Quatre moniteurs volontaires

J'ai souhaité constituer un échantillon selon des critères proches de celui des moniteurs en formation (mixité, domaines d'enseignement...). Cependant, il m'importait que leur accord pour participer à la recherche soit un véritable choix. Travaillant dans la même institution, côtoyant régulièrement les équipes et les moniteurs, il nous fallait éviter des accords pouvant relever d'une marque de sympathie ou d'une difficulté à oser refuser. Aussi, j'ai retenu parmi cinq équipes pédagogiques de MFR de la région une personne qui, d'une part, correspondait aux critères retenus et dont je pensais, d'autre part, qu'elle ne serait pas en prise avec les situations évoquées. Sur les cinq sollicitations réalisées sous couvert de la direction de l'établissement, quatre ont répondu favorablement.

<i>Qui ?</i>	<i>âge</i>	<i>Formation diplômes</i>	<i>Expérience professionnelle en MFR</i>	<i>Domaine d'intervention</i>	<i>Niveau d'intervention</i>
Moniteur F	51 ans	DUT Génie mécanique	23 ans	Technique	5-4
Monitrice G	32 ans	Doctorat de Biologie	10 ans	général	6-5-4
Moniteur H	40 ans	Maîtrise en sciences économiques	13 ans	Technique et général	5-4
Monitrice I	31ans	Maîtrise de Langues étrangères	9 ans	général	6-5-4

Tableau 20 - Présentation des moniteurs dits « expérimentés »

1.2.4.2. Leurs représentations d'un référentiel personnel

L'étape préalable à l'observation et aux entretiens d'auto-confrontation consiste à recueillir leurs représentations de l'expression « référentiel personnel ». Ensuite, nous expliquons brièvement l'objet de la recherche et nous précisons les raisons de notre sollicitation. Cela nous amène à leur indiquer comment nous définissons et caractérisons le RPAP.

1.2.4.3. Son emploi hors et dans l'action.

Les moniteurs volontaires rédigent, en amont de la rencontre, un document synthétique (deux ou trois pages) rendant compte et analysant une séance pédagogique mise en œuvre récemment. De cette synthèse, nous extrayons les traces réflexives. Comme pour les moniteurs dits « novices », l'une d'entre elles est choisie avant d'être exploitée dans un entretien d'auto-confrontation.

La rencontre prévoit aussi l'observation d'une séance pédagogique. A l'issue de cette phase, nous utilisons le même protocole d'entretien que pour les moniteurs en formation.

1.2.5. Définir un contrat de communication

Comme le rappelle I. VINATIER (2013, p. 43), toute démarche d'analyse de l'activité nécessite que le chercheur détermine un contrat de communication avec les professionnels acceptant de donner à voir leur action. Dans notre cas, cela est d'autant plus nécessaire que le terrain de recherche est aussi, comme nous l'avons déjà indiqué, notre terrain professionnel. Plusieurs points composent le contrat verbal. Tout d'abord, nous œuvrons pour que la participation à la recherche, pour les deux catégories de moniteurs, relève d'un véritable choix. Dans cette perspective, chacun a droit à un délai de réflexion. Tout entretien débute par un rappel des objectifs, des modalités de la réalisation et de l'anonymat du traitement avant de s'engager à communi-

quer les résultats. Les entretiens portent sur la mise en mots d'une trace réflexive. Son choix est systématiquement validé par le moniteur. L'entretien d'auto-confrontation vise à saisir en quoi et comment le processus réflexif mobilise le RPAP et non à co-analyser l'ensemble de l'activité. Toutefois, cette étape est réalisée, après l'entretien, avec les moniteurs en formation puisqu'elle fait partie de l'accompagnement. Elle est proposée aux moniteurs dits « expérimentés ». Dans les deux cas, elle n'est pas exploitée dans la recherche. Le repérage de traces réflexives dans l'action nécessite l'observation d'une séance pédagogique. Chaque observation respecte l'organisation de l'établissement et s'effectue sur toute la durée de la séance choisie par le moniteur. Enfin, nous nous engageons à remettre à chaque moniteur une synthèse de l'analyse des entretiens.

1.2.6. Synthèse

Le tableau ci-dessous reprend l'essentiel du programme de recherche et son déroulement dans le temps.

<i>Quand ?</i>	<i>Quoi ?</i>	<i>Qui ?</i>	<i>Pour quoi ?</i>	<i>supports</i>
Octobre – novembre 2011	Enquête	L'ensemble des moniteurs s'engageant dans le dispositif de FP	Mieux les connaître, repérer leurs motivations pour le métier, leurs représentations sur les notions de référentiel et de RPAP	Un outil d'enquête : un support écrit
Juin 2012	Entretien semi directif bilan de la première année : recueil des représentations	Les 5 moniteurs dits « novices »	Expression des représentations, les conceptions	Le vécu, la pratique, les productions, les événements de l'année
	Entretien par auto-confrontation : activité réflexive hors de l'action	Les 5 moniteurs dits « novices »	Verbalisation de l'activité	La trace écrite de l'une des mises en situation professionnelle portant sur une activité spécifique de l'alternance
	Entretien par auto-confrontation : activité réflexive dans l'action	Les 5 moniteurs dits « novices »	Verbalisation de l'activité	L'observation d'une séance pédagogique
juin – Septembre 2013	Entretien semi-directif bilan de la deuxième année : recueil des représentations	Les 3 moniteurs dits « novices »	Expression des représentations, les conceptions	Le vécu, la pratique, les productions, les événements de l'année
	Entretien par auto-confrontation : activité réflexive hors de l'action	Les 3 moniteurs dits « novices »	Verbalisation de l'activité	Le rapport d'activités et des extraits de traces d'activités réflexives
	Entretien par auto-confrontation : activité réflexive dans l'action	Les 3 moniteurs dits « novices »	Verbalisation de l'activité	L'observation d'une séance pédagogique

<i>Quand ?</i>	<i>Quoi ?</i>	<i>Qui ?</i>	<i>Pour quoi ?</i>	<i>supports</i>
Avril- sep- tembre 2013	Entretien semi directif bilan de la première année : recueil des représentations	Les 4 moniteurs dits « expérimentés »	Expression des représentations, les conceptions	Le vécu, l'expérience
	Entretien par auto-confrontation : activité réflexive hors de l'action	Les 4 moniteurs dits « expérimentés »	Verbalisation de l'activité	Une fiche synthèse rendant compte de la conception de la conduite et de l'analyse d'une séance et des extraits traces d'activités réflexives
	Entretien par auto-confrontation : activité réflexive dans l'action	Les 4 moniteurs dits « expérimentés »	Verbalisation de l'activité	L'observation d'une séance pédagogique

Tableau 21 – Présentation synthétique du programme de recherche

Le programme de recherche postule que la professionnalisation d'enseignants ou de formateurs relève d'un processus continu contribuant à l'élaboration et l'usage d'un RPAP afin d'agir et/ou de comprendre sur, hors, et dans l'action. Il doit alimenter le triple questionnement suivant :

En quoi et comment la fréquentation d'un dispositif de formation, qui invite des formateurs dits « novices » à se former tout en travaillant, contribue-t-elle à la genèse, la mobilisation et l'usage d'un référentiel personnel de l'agir professionnel?

En quoi et comment des formateurs dits « expérimentés » continuent-ils à mobiliser et à utiliser un RPAP?

En quoi et comment un artefact tel que le RPAP devient-il, pour des formateurs dits « novices » ou « expérimentés » un instrument de médiation ?

L'introduction de l'objet frontière, RPAP, dans le dispositif de formation vise à étudier son influence sur deux règles fonctionnelles du dispositif : l'amorce et l'activité intégratrice. Les deux règles se traduisent par des situations et des productions où les usagers sont invités à gérer des activités autoréflexives hors et dans l'action mobilisant le RPAP. Ces règles opérationnalisent une des propriétés du dispositif : la réflexivité soit, d'une part la propension du dispositif de professionnalisation à activer et à alimenter des processus réflexifs soit, d'autre part, la propension des usagers d'un dispositif à mobiliser et à gérer des processus réflexifs. Ainsi, l'introduction du RPAP dans le dispositif vise à développer et/ou à renforcer une compétence clé telle qu'agir pour analyser et évaluer son action en vue de l'ajuster, l'orienter, la renouveler et construire sur elle du sens. Compétence qui, comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, n'est pas retenue dans l'ébauche de référentiel de compétences du métier de moniteur.

Avec les formateurs dits « expérimentés », le programme permet d'apprécier si la mobilisation et l'usage du RPAP se poursuivent dans le temps, si la façon de l'employer évolue. Le RPAP est considéré comme une trace active et dynamique du processus de professionnalisation initiale. L'observation de la façon dont s'en servent des formateurs dits « expérimentés » peut contribuer à montrer la continuité du processus.

2. L'EMERGENCE ET LA MOBILISATION D'UN REFERENTIEL PERSONNEL DE L'AGIR PROFESSIONNEL PAR DES MONITEURS DITS « NOVICES »

Le dispositif de professionnalisation présenté dans le premier chapitre est mis à profit pour étudier les processus visant à l'émergence, à la construction, à la mobilisation et au renouvellement du référentiel personnel. En septembre 2011, a démarré une nouvelle promotion d'utilisateurs du dispositif de formation pédagogique avec laquelle nous avons conduit un double recueil de données contribuant à nourrir le questionnement de la recherche.

2.1. Les représentations des moniteurs : approche quantitative

Le recueil de données, visant à mieux connaître les moniteurs s'engageant dans le dispositif de formation et dont nous avons présenté l'essentiel des résultats dans le premier chapitre, a également permis de collecter les représentations des usagers sur la notion de référentiel en général et de référentiel personnel en particulier. En fin de formation, une enquête similaire proposée aux cinquante-trois moniteurs terminant le parcours permet de développer une analyse comparative.

2.1.1. La notion de référentiel

En début de formation, le traitement du recueil comprend cent trois items et répond à deux grandes thématiques. Près des deux tiers des noyaux de sens visent à donner une définition de la notion. Dans cette optique, les moniteurs insistent sur le caractère normatif et administratif d'un référentiel dans le domaine de la formation, affirmation somme toute assez logique dans une période et un contexte où le terme a quasiment supplanté celui de programme. Les autres unités de sens précisent soit les difficultés de lecture, de compréhension ou d'exploitation soit fournissent des éléments de composition comme les compétences à acquérir, les objectifs à atteindre, rappelant que le cadre ou le repère est à considérer essentiellement comme une balise,

ce à quoi il convient d'aboutir. Trente-six unités de sens indiquent des postures et des exemples d'utilisation. Ici le référentiel devient un support servant de guide qui, cependant, doit être interprété, alimenté et dépassé. Quelques moniteurs le citent comme l'un des supports permettant de construire la stratégie de formation d'un dispositif existant ou à mettre en place.

<i>Thématiques</i>	<i>Exemples et nombre de noyaux de sens</i>	<i>Début de formation</i>	<i>Fin de formation</i>
Une définition : C'est...	un cadre, une référence, un programme, une norme, un repère, un document administratif officiel, une base de données - un guide.	24 %	55,5 %
	un document porteur de nombreuses contraintes, un carcan - une source d'angoisse au début - Un document contenant beaucoup d'infos, souvent incompréhensibles mais que j'aimerais comprendre - une barrière à l'enseignement car comportant beaucoup de redondances - ni exhaustif, ni restrictif, il reste ouvert.	5 %	4 %
	une trame définissant une formation, donnant les compétences à acquérir, les objectifs et le niveau à atteindre, les notions d'une matière à traiter, les notions qui "tombent" à l'examen	32 %	22,5 %
Un usage : cela sert de...	un guide, un fil rouge, un cheminement qu'il faut suivre, qu'il faut savoir enrichir, déborder et dépasser	17,5 %	8 %
	Un point d'appui, quelque chose à quoi on peut se rattacher - un élément qui permet de guider, d'accompagner l'action ou la réflexion, laissant au moniteur la possibilité de choisir	12,5 %	4 %
	Un cadre pour construire un plan de formation, développer une nouvelle formation	5 %	3 %
	Autres	4 %	3 %
	TOTAL	100 %	100 %

Tableau 22- la notion de référentiel : les représentations des moniteurs en début et en fin de formation

En fin de formation, les représentations évoluent peu. Plus de la moitié des items contribue à définir de façon générale et synthétique un référentiel. Il reste un cadre, une référence avec moins de connotations négatives qu'en début de formation. La formation semble avoir donné la possibilité aux moniteurs d'appréhender et de s'approprier ce support. En revanche, les moniteurs développent moins la ou les manières de s'en servir.

Globalement, la représentation en début et en fin de formation est conforme à la place et l'usage du terme dans le contexte actuel d'une ingénierie de formation. Un référentiel est un objet relevant de l'ingénierie sociale qui s'impose aux équipes pédagogiques et donc à chaque formateur.

2.1.2. La notion de référentiel personnel

Sur les cinquante-neuf sujets enquêtés en début de formation, quinze - soit environ trois sur dix - considèrent disposer d'un référent personnel, vingt-cinq - soit quatre sur dix - pensent le contraire et dix-neuf – soit deux sur dix - n'affirment ni l'un ni l'autre. En fin de formation, la moitié

des usagers estime posséder un référentiel personnel et un tiers d'entre eux le pense sans pouvoir l'affirmer.

2.1.2.1. Les représentations en début de formation

Le traitement des données fait ressortir deux types de propos et de réflexions. La question posée amène les moniteurs à se positionner et à préciser la façon dont s'est construit le référentiel personnel et/ou les motifs de son emploi. Quatre sujets sur dix estiment ne pas disposer de référentiel personnel ou ne sont pas en capacité de se prononcer même si certains précisent qu'avec le temps et l'expérience ils devraient en élaborer un. Les moniteurs pensant posséder un référentiel personnel, sans en être certains, mentionnent leur difficulté à le cerner ou à apprécier son niveau de construction.

Thématiques « les moniteurs... »	Nombre et exemples de noyaux de sens	
ne savent pas – ne se prononcent pas	7	« J'ignore ce que c'est » ; « pas assez d'expérience pour répondre »
n'en disposent pas	16	« je n'en ai pas » (pas de trace écrite – pas d'outils précis – en dehors de l'expérience il n'existe pas d'outils) - « il ne permet pas d'analyser mon activité » – « je n'en ai pas construit mais je le ferai sans doute »
en disposent peut-être, sans doute...	3	« cela semble exister, ses contours sont flous, sa mise en évidence n'est pas aisée » – « en construction » – « potentiellement je pense qu'on en possède tous un »
en disposent pour...	14	« s'auto évaluer, s'ajuster » – « pour analyser mon activité » – « pour éviter de figer une méthode, une aide pour décider, pour choisir » – « pour mettre à jour mes activités et évoluer »
le construisent par/grâce...	39	« au tutorat et à l'équipe, à l'expérience des collègues »
		« la présence, l'usage ou la construction d'un plan de formation »
		« les cours » - « la prise en compte des pratiques professionnelles »
		« la prise en compte de l'apprenant : ses besoins, ses connaissances, ses expériences »
		« l'utilisation, l'appropriation des référentiels de formation ou la construction d'un référentiel inexistant »
		« mon expérience personnelle et professionnelle, mon jugement, mes valeurs, mes envies, mon professionnalisme »
ne justifient pas leur choix	3	« la consultation d'articles » - « la découverte de démarches pédagogiques » - « la formation pédagogique qui permet d'entamer la réflexion »
Non-réponse	3	
TOTAL	83	

Tableau 23 – le référentiel personnel : représentations en début de formation

En revanche, ses fonctions et les situations qui peuvent contribuer à son émergence ou à son emploi sont détaillées. Elles représentent plus de la moitié des unités de sens. Plusieurs moniteurs énoncent clairement les fonctions attendues : analyser, évaluer, ajuster l'activité, aider à

décider... L'inventaire des moyens et des situations pouvant concourir à son développement est relativement étayé. On y retrouve des éléments de référents des différents registres du référentiel personnel :

- ce que je suis, comment je me rends présent, ce que je ressens : « *mon expérience personnelle et professionnelle* », « *mon jugement* », « *mon professionnalisme* », « *mes envies* »,
- ce à quoi je me fie : « *mes valeurs* » ; « *l'appropriation des référentiels de formation* »,
- ce que je fais : « *l'usage ou la construction d'un plan de formation* », « *la consultation d'articles et de démarches pédagogiques* », « *la prise en compte de l'apprenant : ses besoins, ses connaissances, ses expériences* » ; « *l'utilisation des référentiels de formation* », « *la formation pédagogique qui permet d'entamer la réflexion* », « *aujourd'hui je commence à le structurer* »,
- ce dans quoi je suis : « *au tutorat et à l'équipe, à l'expérience des collègues* », « *la présence d'un plan de formation* », « *la prise en compte des pratiques professionnelles* ».

Les façons retenues pour développer le référentiel se situent essentiellement dans les deux registres de l'agir professionnel. En début de formation, les moniteurs enquêtés perçoivent bien que la construction d'un référentiel personnel relève d'un processus. Pour eux, celui-ci intègre l'action et l'activité pédagogiques et dans une moindre mesure le contexte. En revanche, ils retiennent peu de référents de l'identité professionnelle. Se considérant comme des débutants en cours de professionnalisation, ils ne semblent pas encore percevoir cette dimension et ne saisissent pas, à ce stade, que la construction et l'emploi d'un référentiel mobilisent des référents relatifs à ce que l'on est, à ce à quoi l'on se fie et à ce à quoi l'on aspire.

2.1.2.2. Les représentations en fin de formation

A des fins de comparaison avec les représentations collectées en début de formation, nous avons soumis à l'ensemble des moniteurs achevant le parcours un recueil de données semblable à celui exploité en début de formation. N'ayant pas la possibilité de mettre à profit une situation de formation regroupant l'ensemble des usagers, il a été proposé en septembre 2013 par courrier électronique aux cinquante-trois moniteurs achevant le parcours. Sur les quarante réponses obtenues :

- cinq moniteurs sur dix estiment disposer d'un référentiel personnel contre trois sur dix en début de formation,
- un peu plus d'un sur dix estime ne pas en disposer alors qu'ils étaient quatre sur dix en début de formation,

- plus de trois moniteurs sur dix pensent, sans pouvoir l'affirmer, posséder un référentiel ; proportion identique à celle du début de parcours.

Si la tranche des indécis reste stable, le parcours de professionnalisation semble avoir contribué à la prise de conscience de l'existence et de l'emploi possible d'un référentiel personnel. Précisons qu'en dehors des moniteurs sollicités pour les entretiens d'auto-confrontation d'activités réflexives, les autres usagers n'ont pas eu d'apports sur la notion de référentiel personnel. Estimer en posséder un ne veut pas dire pour autant être à même de le définir et à le caractériser. Les propositions restent générales et/ou partielles. Les items relatifs à l'usage du référentiel représentent moins de la moitié du recueil de données. Leur analyse permet de retrouver l'essentiel des fonctions attribuées à l'objet :

- La fonction identitaire : « *apprécier ma place* » ; « *mener mon action en tenant compte de mes compétences* », « *être plus juste et plus percutant* »,
- La fonction d'orientation : « *apprécier le sens, les objectifs de mes activités* » ; *viser les compétences à acquérir* »
- La fonction d'analyse réflexive hors de l'action : « *pour l'analyse critique de ma pratique* », « *pour adapter, assouplir, enrichir le référentiel de formation* », « *pour ajuster ma progression* ».

Thématiques	Exemples et nombre de noyaux de sens	
Une définition : C'est...	« <i>les attentes des élèves</i> » « <i>nos connaissances, nos compétences</i> » « <i>ce n'est pas un écrit</i> » « <i>un cadre de référence (comportement, exercices qui marchent...) utilisé</i> » « <i>sa place, les activités, les limites</i> » « <i>sa ligne de conduite pour travailler efficacement avec les élèves</i> » « <i>s'étend à d'autres perceptions que les contenus de formation : l'accompagnement, l'éducatif...</i> »	27
Un usage : cela sert de/à...	« <i>pour préparer les interventions pédagogiques et pour l'analyse critique de la pratique</i> » « <i>mener son action en tenant compte de ses compétences, du milieu dans lequel on interagit et des formations</i> » « <i>Permet au formateur de réaliser son enseignement et viser les compétences à acquérir</i> » « <i>Permet d'être plus juste et plus percutant</i> » « <i>assouplir, adapter et enrichir le référentiel de formation en fonction des stages, de ce qu'attendent les jeunes</i> » « <i>faire évoluer mes plans de formation, développer de l'interdisciplinarité</i> » « <i>apprécier sa place, le sens et les objectifs de mon activité</i> » « <i>pour le suivi de la formation des élèves en alternance, en stage</i> »	24
Autres	« <i>Les plans de formation donnent la marche à suivre</i> »	2
	TOTAL	53

Tableau 24 - Référentiel personnel : représentations en fin de formation

Comme en début de formation, la fonction d'analyse dans l'action n'est pas mentionnée. A l'inverse, la fonction identitaire est présente dans une dizaine d'items. Ainsi, une monitrice propose une définition portant majoritairement sur ce point : « *Je l'utilise comme un cadre de référence pour apprécier ma place, mes activités, savoir jusqu'où je vais en tant que monitrice, savoir le sens et les objectifs de mon métier* ».

2.2. Regards et vécus des usagers : approche qualitative

Dans le cadre des rencontres sur sites prévues dans le dispositif de formation, j'organise avec les cinq moniteurs sélectionnés un temps d'entretien subdivisé en deux parties. En fin de première année, la première partie de l'entretien leur donne la possibilité de faire part de leur parcours antérieur à la prise de fonction, de la façon dont ils ont vécu la première année de formation avant de donner leurs représentations de la notion de référentiel personnel. La seconde partie est un entretien d'auto-confrontation à partir de traces d'activités réflexives. Au terme du parcours, la démarche est à nouveau mobilisée. Rappelons qu'entre les deux années de formation, le moniteur C se voit proposer un poste dans le domaine de la recherche. Alors qu'il pensait s'installer dans son poste et poursuivre le processus de professionnalisation, il décide de répondre positivement à cette offre qui est une opportunité exceptionnelle. Il quitte donc officiellement l'établissement à l'issue des congés d'été. La monitrice E est placée en congé de maternité de septembre 2012 à janvier 2013. Après quelques hésitations, elle choisit d'interrompre sa formation pédagogique pendant un an. Ainsi, le protocole établi évolue ; l'étude qualitative du développement et de l'usage du RPAP porte sur des entretiens réalisés avec cinq moniteurs en fin de première année et pour trois d'entre eux en fin de deuxième année.

2.2.1. Le parcours des cinq moniteurs

Après une retranscription des propos, nous procédons à une analyse de contenu basée deux thématiques principales : le parcours antérieur et la découverte des MFR. Le tableau ci-dessus fait état de la synthèse.

CRITERES	MONITEUR
Le parcours	A : les études : Bac Agricole, 2 BTS dont un en animation nature – une période de voyage et un stage à l'étranger imprévu – une reprise d'une formation par alternance – Recherche de travail – un premier poste de monitrice (CCD de 3 mois)
	B : les études : licence STAPS - Enseignant en gymnastique dans une association et intervention en fédération sportive (5 ans) - Remplacement puis vacation d'enseignement dans la MFR (1 an)

CRITERES	MONITEUR				
	C : les études d'agronomie (DUT ²⁷⁹)- Une période de chômage (six mois) – premier emploi : ouvrier – reprise de formations (Master professionnel et DESS ²⁸⁰) avec une période de stage à l'étranger – une période de volontariat international (1 an) – technicien supérieur - démission et « petits boulots »				
	D : les études : maîtrise, master 2 avec projet de devenir bibliothécaire (échec au concours) Enseignante en philosophie en lycée (un an) – Auxiliaire vie scolaire et vacation de cours en MFR (trois ans)				
	E : Les études : diplôme d'ingénieur- Technicienne agricole (3ans) - Conseillère agricole (deux ans)				
Les fonctions assurées	A : enseigner	B : enseigner	C : exécuter - rechercher - former	D : enseigner, aider, accompagner	E : gérer, accompagner, aider, organiser
Regards sur le parcours antérieur	A : arrêt des études et difficulté pour trouver un emploi (à deux reprises) - un stage à l'étranger très formateur				
	B : l'expérience d'enseignement combine cours théoriques et pratiques : comme en MFR				
	C : Décision d'arrêter les études (le socle acquis semble suffisant) - regard négatif sur la première expérience professionnelle : constat décalage entre niveau de formation et fonction assurée – Décision de reprise d'étude pour élargir le spectre des possibles - la richesse, les apports d'un stage à l'étranger - Une mission initiée à l'acte de formation, à la relation : regard très positif - la dernière expérience met en évidence le souhait de travailler sur l'humain, le développement - un des leviers pour participer au développement du monde agricole : contribuer à la formation des futurs professionnels				
	D : Une première expérience d'enseignement positive en lycée : travail avec deux filières (une scientifique, une technique) : préférence, attrait pour la seconde jugée plus ouverte - souvenir des lycéens : pas intéressés par la philosophie, la plupart n'aimait pas lire.				
	E : Dans le deuxième poste : beaucoup d'agriculteurs en difficulté - Un poste d'organisation, de suivi de formation				
la découverte des MFR	A : Un membre de la famille y a travaillé 30 ans. Réponse à une offre	B : Un membre de la famille de la compagne y travaille	C : La présidente de la MFR informe de l'offre	D : Réponse à une offre pour être auxiliaire de vie scolaire	E : Le travail avec des professionnels connus de la MFR a déclenché une sollicitation du directeur
Les premiers pas dans le métier : regards, points de vue	A : Le premier poste : temps partiel centré sur l'enseignement de la pratique ; contexte compliqué (problème de communication interne), souhait de ne pas rester				
	B : Un entretien d'embauche avec le directeur et le président de l'association - L'expérience de vacation aide à intégrer l'équipe				
	C : le rôle du tuteur				
	D : Le fait d'enseigner l'expression n'est pas dérangeant, ce n'est pas que du français (au sens académique du terme) - Enseigner ici procure du plaisir plus que dans l'expérience en lycée - Surprise par le public mais l'adaptation est assez rapide - Le public est plus ouvert et a moins de préjugés				
	E : En fin d'année scolaire pour assurer l'aide aux révisions, la préparation à l'examen d'un groupe				
Éléments de synthèse	A : premier métier - Enseigner : choix non projeté	B : deuxième métier - Enseigner : choix explicite	C : quatrième métier — Enseigner : choix construit au fil de l'expérience	D : troisième métier - Enseigner : choix non projeté	E : troisième métier - Enseigner non projeté

Tableau 25 - le parcours des cinq moniteurs dits « novices »

Sur les cinq moniteurs, trois ont un parcours technique. Une monitrice a réalisé une formation d'ingénieur en formation initiale par la voie scolaire. Les deux autres ont été usagers d'un dispositif d'alternance explicite (une licence professionnelle par apprentissage) ou implicite (une période de chômage et de travail de plus d'un an relie le parcours initial et une période de formation continue débouchant sur une qualification) dans leur parcours de formation. Les deux derniers ont réalisé un parcours universitaire.

²⁷⁹ DUT : Diplôme Universitaire de Technologie.

²⁸⁰ DESS : Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées.

L'analyse de contenu montre que l'exercice du métier de moniteur correspond pour une seule personne à un premier métier. C'est aussi la concrétisation d'un projet initial pour seulement un des cinq moniteurs. Les autres ont, cependant, eu une expérience professionnelle d'enseignement ou comportant une mission de formation (organisation et gestion de parcours, animation de formation continue). Le choix des métiers de l'enseignement et de la formation est justifié pour trois moniteurs par le contexte socio-économique et la difficulté à trouver ou à pérenniser un emploi. Pour le moniteur C, il relève d'une analyse des différentes expériences professionnelles et d'une volonté d'utiliser autrement son parcours de formation et son expérience professionnelle. Plus globalement, les cinq entretiens comportent des points de vue et des éléments d'analyse sur les parcours ; ils fournissent des indications sur les raisons des chemine-ments personnels tout en montrant une recherche de cohérence dans le trajet réalisé et à venir. L'ensemble alimente le fait que devenir moniteur ne relève pas d'un projet explicite et/ou d'un choix délibéré. On retrouve ici une observation ressortant aussi de l'enquête nationale réalisée auprès de l'ensemble de la promotion 2011-2013. Dans deux cas sur dix, le choix du métier relève de raisons d'ordre contextuel (une opportunité, une sollicitation) et d'ordre personnel (valoriser mon expérience, une passion...).

Au moment de postuler, deux d'entre eux connaissaient l'institution par leur réseau familial. De plus, il est intéressant de constater que deux autres moniteurs, qui connaissaient faiblement les MFR, ont répondu favorablement à une sollicitation d'un responsable d'un établissement. La dernière monitrice a répondu à une offre d'emploi pour une fonction d'aide et d'assistance scolaire. Cette activité lui a permis de s'initier, en parallèle, au métier par la réalisation de vacances. En outre, la plupart évoquent des éléments relatifs à la découverte de l'institution et de la MFR. Les registres sont variés : les premières activités, les premières rencontres, le public, le contexte de travail...

Il convient de préciser que la réduction du nombre de personnes dans le groupe, au cours du programme de recherche ne modifie pas l'essentiel des critères de composition : mixité, domaines d'intervention, niveau des groupes classes pris en charge.

2.2.2. La première année de formation

Après avoir rappelé leur parcours personnel, les cinq moniteurs sont invités à exprimer la façon dont ils ont vécu la première année et à préciser les faits, les situations ou encore les événements marquants. L'analyse de contenu amène à retenir trois thématiques²⁸¹.

²⁸¹ Un tableau de synthèse est présenté en annexe 8 p. 438.

2.2.2.1. Regards sur l'exercice du métier

Cette partie du propos représente la moitié des items dont les deux tiers portent sur des éléments positifs. Quatre des cinq moniteurs retiennent au moins trois items dans cette partie. Ils évoquent pour trois d'entre eux : une satisfaction globale, le constat d'un travail enrichissant, voire passionnant et une évolution porteuse d'améliorations. La monitrice A centre son propos sur la confirmation du choix professionnel. Cette première année prolonge une courte expérience de trois mois dans une autre MFR. Elle lui permet de constater que le métier correspond à sa personnalité, lui procure plaisir et épanouissement personnel. Le choix s'avère fructueux alors que la monitrice semblait repousser une telle perspective. Le moniteur C porte un regard très réflexif qualifiant l'année de transition mise à profit pour questionner les pratiques, découvrir et mieux exploiter la pédagogie de l'alternance, expérimenter... Par ailleurs, la monitrice D n'évoque pas d'éléments positifs. Cependant, la première partie de l'entretien contient une comparaison entre une expérience d'enseignement en lycée et le métier de monitrice. En ressort des satisfactions sur les activités réalisées et sur le public.

Une dizaine d'items, exprimés par trois moniteurs, renvoient des éléments plus négatifs. La monitrice A évoque des débuts difficiles (une intervention non souhaitée avec un groupe spécifique - des personnes incarcérées - un sentiment de solitude ajouté à un contexte d'équipe parfois tendu). Tout en ayant un regard très positif sur son entrée dans le métier, l'année a été aussi marquée par des moments difficiles voire durs à vivre. Le moniteur B mentionne aussi des éléments de contexte : la surcharge de travail, l'impression de ne pas arriver à tout gérer. Tout en constatant la difficulté que représente la méconnaissance des démarches et des outils de l'alternance, il pointe la nécessité d'avoir du temps pour préparer, pour s'approprier les outils et mieux gérer les situations. La troisième personne, la monitrice D, déplore le temps passé à la gestion d'exigences administratives et s'interroge sur le ressenti d'une fatigue pouvant être liée à une surcharge de travail.

Quatre items sont plus difficiles à classer. Ils constituent un propos plus neutre inhérent au contexte, au métier et à l'institution.

2.2.2.2. Regards sur la formation pédagogique

Comme pour l'exercice du métier, les cinq moniteurs ont essentiellement un point de vue positif sur le parcours de formation de première année (au moins deux items par moniteur). Au-delà d'une satisfaction générale, les éléments positifs retenus par l'ensemble portent sur les apports (une aide pour questionner, pour se remettre en cause, pour apprendre), les échanges et les confrontations. La monitrice A rajoute l'effet d'une prise de conscience sur sa fonction, son rôle et sur celui des acteurs associés au dispositif d'une formation par alternance. Elle pense, de plus,

que le projet conduit en deuxième année contribuera à réinvestir les travaux et les apports de la première année. Le moniteur C complète en précisant le rôle d'ouverture du tuteur. La formation pédagogique aide aussi à mieux saisir et à mieux appréhender l'institution comme elle invite à vivre une expérience de vie de groupe. Elle est aussi pour la monitrice E un temps privilégié pour réfléchir, pour penser et organiser son action.

Les moniteurs expriment ici les moyens qui fondent l'ingénierie pédagogique : des échanges, des confrontations et des apports visant à questionner, à analyser les pratiques et à développer des savoirs et des compétences. Il est intéressant de constater que les démarches de production ne sont pas mentionnées alors qu'elles sont, d'une part, une stratégie majeure du dispositif et, d'autre part, très souvent retenues comme point fort des sessions.

Les regards négatifs sont peu nombreux. La monitrice D souligne la question des absences que génère la réalisation du parcours et, par voie de conséquence, la surcharge de travail rejoignant ainsi le point de vue des moniteurs B et D. La monitrice D considère que certaines activités proposaient des contenus (notamment sur les outils et sur les acteurs de l'alternance) qu'elle connaissait déjà. Bien que débutante dans le métier de monitrice, elle bénéficie d'un vécu en MFR qui lui a permis de découvrir, d'observer des démarches et des situations pédagogiques. Il est aussi possible qu'elle questionne les apports de la formation dans ce domaine. La monitrice A retient, outre le manque de temps, la difficulté à réinvestir dans son contexte de travail les apports des sessions. Cette remarque est fréquente au sein des groupes en formation. Les moniteurs mesurent au fil des sessions l'écart entre ce qu'ils font, ce qui est fait dans la MFR et ce qu'ils pourraient/devraient faire. Cet écart peut être appréhendé comme un ajustement logique entre des pratiques et des fondements théoriques ou comme un contexte ne parvenant pas ou ne souhaitant pas intégrer tout ou partie des fondements. Selon l'ampleur et la fréquence des écarts, cela génère comme le signale la monitrice A, de la frustration pouvant à terme avoir des répercussions sur l'exercice du métier.

2.2.2.3. Les faits marquants de l'année

Cette dernière question a surpris les cinq personnes interrogées. Il n'est pas aisé de mentionner spontanément un fait, une situation marquante. Toutes finissent, après quelques instants de réflexion, par en retenir au moins deux dans des domaines variés. Pour :

- la monitrice A, une situation issue de la formation pédagogique : en l'occurrence la session 2 et plus particulièrement une intervenante qui a tenu un propos jugé interpellant, révélateur et très formatif,
- le moniteur B, le contexte de travail (le manque de temps, la surcharge à certaines périodes et la gestion d'un groupe au quotidien),

- le moniteur C, une situation de travail d'équipe qui lui a permis de se positionner et l'impression de ne plus être un débutant à l'issue de cette première année,
- les monitrices D et E, des critères de réussite : instaurer une relation avec un groupe, avoir du plaisir à travailler avec les jeunes, avoir la confiance des autres...

Les éléments retenus ne sont pas, le plus souvent, des faits ou des situations précises. Ils semblent davantage traduire un critère d'évolution significative ou de réussite globale faisant écho aux propos tenus sur l'exercice du métier.

2.2.3. La deuxième année de formation pédagogique

Les trois moniteurs se sont exprimés par écrit au moment du bilan du parcours. Les éléments recueillis nous ont conduits à ne pas les questionner à nouveau afin de réserver l'essentiel du temps aux entretiens d'auto-confrontation. Pour les moniteurs A et B, la deuxième année fait l'objet d'une grande satisfaction. Ils indiquent tous les deux le rôle du groupe dans les situations de formation formelle (confrontation de pratiques, production d'outils ou de démarches...) ou informelles (discussion, échange, entraide...). De plus, ils considèrent que la réalisation des sessions constitue une rupture bénéfique pour sortir du quotidien et s'obliger à prendre du recul sur les pratiques. Le moniteur A souligne aussi la qualité et le rôle des animateurs. Leur écoute et leur disponibilité constituent une aide précieuse notamment pour l'avancée du projet. Tous les trois retiennent, en outre, la qualité des interventions et des apports extérieurs. La monitrice A confirme - comme elle l'indiquait déjà en première année - la lourdeur du parcours et sa difficulté à tout gérer. La monitrice D a trouvé la première année plus enrichissante que la seconde ; elle pense qu'il existe des redondances entre les contenus de première année et ceux de la deuxième année. Par ailleurs, elle aurait souhaité disposer de plus de temps personnel pour travailler sur son projet pédagogique pendant les sessions.

Ils retiennent tous les trois comme principal fait marquant la conduite du projet pédagogique et la rédaction du rapport d'activités. Il représente pour le moniteur B une expérience très enrichissante, une occasion de travailler avec plusieurs membres de l'équipe dont le tuteur. Il estime que le projet et plus globalement la réalisation de la formation pédagogique lui ont permis de se prouver sa capacité à réussir, à atteindre un objectif ; ce dont il doutait au regard de son parcours scolaire et professionnel. La monitrice D considère qu'il s'agit d'une démarche intéressante qu'elle a mise à profit pour expérimenter de nouvelles approches pédagogiques qu'elle n'aurait peut-être pas osé entreprendre. Le regard de la monitrice A est moins positif. Concevoir et conduire le projet s'est avéré difficile. Elle reconnaît que ses difficultés à choisir, à délimiter

les actions et, parfois, à les conduire ne l'aident pas à apprécier pleinement la pertinence et la portée de sa démarche.

2.3. Représentations et conceptions de la notion de référentiel personnel

Une partie des entretiens est consacrée à l'évocation de la notion de référentiel personnel afin de repérer les représentations, les conceptions et les situations contribuant à sa construction ou à son développement²⁸². En cours ou à la fin de l'entretien, les moniteurs sont invités à préciser s'ils ont conscience de l'existence et du développement d'un tel objet. En première année, la réponse est négative pour les moniteurs A et B. Elle est positive pour les moniteurs C et D, qui tous deux précisent que l'expérience, personnelle et professionnelle, y a contribué. La monitrice E est incertaine : elle n'en perçoit à ce moment-là que des éléments éparpillés. A l'issue du parcours, les trois moniteurs ont pleinement conscience de son existence. La monitrice A précise qu'elle n'est pas un cas isolé : tout le monde possède un référentiel alors que la monitrice D justifie son propos en mentionnant ses principaux usages. Cette évolution est en cohérence avec l'approche quantitative. Il reste à apprécier si l'activité spécifique proposée aux cinq moniteurs influe sur les représentations et sur les conceptions du RPAP.

2.3.1. Les représentations

2.3.1.1. Ce que c'est ? A quoi ça sert ?

En fin de première année, le propos de chaque moniteur fournit des éléments de qualification (une image ou un outil représentatif) de ce qu'est, pour eux, un référentiel personnel de l'agir professionnel. Trois d'entre eux évoquent une ou des fonctions spécifiques :

- le moniteur B : les fonctions identitaire (la manière d'envisager la fonction, se donner un cadre) et réflexive (constater que l'on fait des choses enrichissantes),
- le moniteur C : les fonctions d'analyse hors et sur l'action (analyser ses pratiques et se situer) et d'orientation (remise en question constructive),
- la monitrice D : la fonction identitaire (ma mission : faire réfléchir les élèves).

Les deux autres n'évoquent pas spontanément une fonction mais retiennent l'idée de construction au quotidien (monitrice A) ou d'un outil représenté par le plan de formation porteur des attendus, des exigences de la formation (monitrice E).

Les représentations, exprimées par les trois moniteurs en fin de formation, sont plus élaborées pour deux d'entre eux. La monitrice A met l'accent sur sa fonction identitaire en précisant que

²⁸² Une synthèse est proposée en annexe 9 p. 440.

tout un chacun possède son propre référentiel. Elle indique qu'il s'agit de quelque chose qui se construit dès l'enfance mais aussi qui continue à se développer par le vécu, les apports des élèves, la gestion de différentes situations. Elle évoque également sa fonction réflexive qui donne le cadre et les limites nécessaires à l'adaptation de son travail au quotidien. La monitrice D retient aussi sa fonction identitaire : aider à se situer, comprendre les jeunes, les amener à réfléchir, à s'ouvrir (ce dernier point est également dans le recueil de première année). De plus, elle renforce son rôle dans l'action pédagogique. Le référentiel personnel aide à établir et à gérer la relation avec les jeunes. Le moniteur B le perçoit comme un cadre qui se construit tout seul. Il lui attribue une fonction de guide de l'action tout n'étant pas certain de son usage dans de telles situations.

2.3.1.2. De quoi est-il composé ?

L'analyse des composants cités par les moniteurs est réalisée à l'aide de la modélisation du référentiel personnel présentée dans le deuxième chapitre. Les données recueillies citent des référents que l'on peut affecter à l'un des quatre registres du référentiel personnel. Dans les premiers entretiens, au moins un des registres est mentionné par chaque moniteur. De plus, le registre « identité » est cité par quatre des cinq moniteurs. Un moniteur mentionne, dans ce cadre, de nombreuses références potentielles. En dehors de ce cas, l'identification d'un registre repose sur un nombre de référents plus limité (d'un à quatre). Que l'évocation renvoie majoritairement à soi semble logique. Les moniteurs achèvent la première année au cours de laquelle ils ont découvert le métier dans son intégralité. Analyser son agir dans une telle situation revient à apprécier ses progressions, tirer profit de ses expériences voire, comme ils le signalent parmi les éléments qu'ils retiennent de l'année, se rassurer, confirmer son projet professionnel, définir sa façon de devenir et d'être moniteur.

A l'issue de la formation, les trois moniteurs font référence à deux registres du RPAP. La représentation se centre sur l'identité professionnelle ; ce que je suis et plus particulièrement le rôle de sa propre éducation (cité par deux moniteurs) et ce que je sais (notamment les savoirs pédagogiques ou les apprentissages de la formation pédagogique). Il semble que la représentation de la composition du RPAP évolue peu. Deux des trois moniteurs retiennent les mêmes registres par l'évocation de plusieurs référents cités en cours et en fin de formation. Les registres de l'agir professionnel ne font pas l'objet d'expressions. Pour autant, la verbalisation des conceptions atteste, pour chacun des moniteurs, de la mobilisation de plusieurs références potentielles des deux registres correspondants.

En définitive, semble émerger en fin de première année et pour trois d'entre eux au terme de la formation les points suivants :

- La monitrice A : ce que je suis (1.l'expérience- 2.l'éducation des parents²⁸³), ce que je sais (1.les savoirs de l'expérience – 2. les apprentissages de la formation pédagogique), ce que je fais avec les élèves et ce dans quoi je suis (1.essentiellement en termes de ce que renvoient les acteurs),
- le moniteur B : ce que je suis (1 & 2.le cadre que je me donne – 2. Le parcours de formation, l'expérience), ce que je sais (2.les savoirs pédagogiques) et ce dans quoi je suis (1.centrée sur les élèves : leurs évolutions),
- le moniteur C : ce que je suis (1.le vécu, l'expérience, la personnalité, mes projets...), ce que je sais (1.les savoirs d'action) et ce que je fais (1.l'activité professionnelle),
- la monitrice D : ce que je suis (1.les expériences – 2. L'éducation, le parcours de formation, l'expérience) et ce que je sais (2. Les savoirs disciplinaires),
- la monitrice E : ce que je fais (1.les activités pédagogiques) et ce dans quoi je suis (1.référentiels et plan de formation).

L'analyse des situations d'activités réflexives exposée plus loin contribue à préciser la composition des registres et la façon dont chaque moniteur mobilise les différents registres et les référents qui les composent.

2.3.2. Esquisses de conceptions

L'évocation des représentations et le fait de préciser s'il dispose ou non d'un référentiel invitent chaque sujet à donner des illustrations de sa conception. Avant de les inventorier, il convient de se doter d'une définition du concept de conception.

2.3.2.1. La conception : repères conceptuels

Pour P. BEGUIN (2005, pp. 37-41), et dans une perspective de genèses professionnelles, concevoir c'est savoir distinguer le projet et sa faisabilité c'est-à-dire « *poursuivre un dessein et réaliser ce changement dans un contexte* » donné en s'assurant que les deux pôles interagissent. Il estime également que concevoir relève d'un processus d'apprentissage mutuel basé sur la formulation d'hypothèses dans le monde des uns « *confrontées et mises à l'épreuve et le plus souvent remises en mouvement dans le monde des autres* ». En didactique des sciences, N. BALACHEFF (2000, p. 4) propose une définition comportant des similitudes mais dans une formulation plus mathématisée. Une conception est, pour lui, un assemblage de quatre éléments ordonnés de la manière suivante :

- un ensemble de problèmes sur lequel la conception est opératoire,

²⁸³ Le numéro 1 correspond à un propos de fin de première année, le numéro 2 à celui de fin de parcours.

- un ensemble d'opérateurs : chacun pouvant transformer un problème en nouveau problème ; un problème fait partie de l'ensemble de problèmes s'il existe une suite de transformations mises en œuvre par des opérateurs pouvant conduire à la résolution du problème,
- un système de représentations permettant d'exprimer les éléments des deux ensembles précédents,
- une structure de contrôle pouvant garantir la pertinence de la conception.

a) *Un exemple dans le champ éducatif*

En mobilisant la définition de N BALACHEFF, on peut considérer que la conception de la sanction éducative²⁸⁴, à l'école ou dans le domaine de la formation professionnelle, consiste à délimiter toutes les situations posant problème à l'éducateur ou à l'enseignant/formateur : les attitudes et les comportements déviants, les transgressions de règles ou de lois, le non-respect d'autrui, des lieux, des engagements, des exigences... Chaque acte peut être identifié, dénoncé, mis en mots, faire l'objet d'une décision, la sanction en tant que telle, d'une application en postulant que l'acte réprimandé ne se reproduira pas ultérieurement. Si c'est jugé nécessaire, l'éducateur ou l'enseignant/formateur peut aussi proposer une fois la sanction assumée une démarche de réparation. Pris isolément, chacun des opérateurs ne se suffit pas à lui-même pour résoudre le problème. Ainsi, dénoncer un acte relevant par exemple du manque de respect – envers autrui ou envers un lieu - ne veut pas dire le sanctionner. Il est probable que cela ne produise pas l'effet escompté, à savoir une prise de conscience et un gain d'autonomie, et qu'un acte de même nature se reproduise. Le champ des problèmes comme celui des opérateurs – les composants du processus d'une sanction éducative – fait l'objet de représentations sociales : les concepts de règle, de loi, de réprimande, de réparation... enfin le cadre éducatif – l'école ou le centre de formation ou encore, dans le contexte de la recherche, l'entreprise – constituent la structure de contrôle permettant de s'assurer de la non contradiction de la conception.

La définition de P. BEGUIN invite à appréhender la sanction éducative comme la conception d'un processus de régulation d'une pratique éducative. En envisageant ce processus, l'éducateur ou l'enseignant/formateur différencie le projet et sa faisabilité. Il a une visée éducative qu'il cherche à concrétiser par le développement et la transformation du sujet éduqué. A chaque fois qu'il est amené à sanctionner, il met en interaction son projet et sa gestion dans une situation donnée. Il postule une influence, un effet souhaité sur le processus éducatif qu'il devra apprécier par une mise à l'épreuve. Pour l'éduqué, la sanction est potentiellement source

²⁸⁴ L'exemple proposé prend largement appui sur la définition et les caractéristiques d'une sanction éducative proposée par E. PREIRAT (2003, pp. 77-92).

d'apprentissages : apprendre à assumer un acte, mieux appréhender le concept de loi, de règles.... Choisir, décider, présenter et accompagner une sanction est pour l'éducateur ou l'enseignant/formateur une situation privilégiée pour construire et/ou renforcer des savoirs d'action comme la capacité à adapter la décision, à montrer ce qui est en jeu dans l'acte de l'éduqué (une valeur morale, une loi, une règle).

b) La conception d'un référentiel personnel

En tentant de combiner les deux approches, concevoir son référentiel personnel, revient à poursuivre un projet ou identifier, faire face à un problème [*soit agir et/ou comprendre sur, hors et dans l'action et implicitement apprendre*], en mobilisant un ou des opérateurs ou en formulant une ou des hypothèses [*les référents potentiels que contiennent les registres du référentiel personnel*] et en mobilisant aussi une structure de contrôle ou en mettant à l'épreuve une ou des hypothèses dans le monde des autres [*l'agir professionnel*]. Le sujet est, de plus, en capacité de mettre des mots sur ce qui fait projet ou problème et sur les opérateurs de transformation. La singularité de la conception réside sans doute dans le fait que l'agir professionnel intègre à la fois l'ensemble des problèmes potentiels ou le projet et la structure de contrôle ou de mise à l'épreuve.

2.3.2.2. Un ensemble de problèmes/projets identifiés

Fort de ce repère, l'analyse de contenu vise à décomposer les propos appartenant à la thématique « conception » basés sur l'expression de la possession d'un RPAP et de situations ayant contribué à son élaboration et/ou à son développement. Elle vise à identifier dans les unités de sens retenues les éléments constitutifs d'une conception : le projet/problème dominant, les opérateurs de transformation et la structure de contrôle ou de mise à l'épreuve.

Mo-ni-teur	Projet/ problème	Éléments d'expression des conceptions	Opérateurs de transforma- tion/hypothèse	Structure de con- trôle
A	Faire évoluer l'action et résoudre des problèmes	« Les tâtonnements, l'action ; le repérage de ce qui marche, de ce qui ne marche pas, les bonnes leçons que l'on en tire pour évoluer (L.54) - dès qu'on rencontre un problème, dès qu'on va voir des collègues pour trouver des solutions, ça se construit, par la difficulté, par l'erreur » (L.61)	Les essais et erreurs – Les apprentissages – les collègues	L'action à venir
B	Accompagner sans faire à la place de et gérer l'imprévu	« Accompagner les élèves et ne pas faire à leurs places ; l'important c'est qu'à la fin de l'année ils aient progressés (L.328)- les écouter, leur dire souvent que s'il y a la moindre question, s'il faut contacter les parents, le maître de stage : c'est important (L.330) - faire des choses que l'on n'avait pas prévues pour gérer une tension dans un groupe » (L.359)	L'écoute – la disponibilité – le contact avec les acteurs associés – les tensions dans un groupe	La progression des élèves
C	Analyser les pratiques et	« Analyser mes pratiques est important : repérer les atouts, les contraintes, les avantages et les inconvé-	L'analyse – l'expérience – se	Les traces de

Mo- ni- teur	Projet/ problème	Eléments d'expression des conceptions	Opérateurs de transforma- tion/hypothèse	Structure de con- trôle
	envisager les améliorations	<i>nients et envisager les améliorations... (L.668) – piocher (je ne sais pas comment) dans mes expériences... (L.677) - je sens qu'il faut que je me pose. Je mets par écrit les constats. J'essaie de tracer des pistes mais pas à l'écrit » (L.679)</i>	poser – l'écriture – tracer des pistes	l'analyse et des réflexions
D	Gérer une difficulté, en faire une situation d'apprentissage	<i>« une difficulté avec une classe ; à la séance suivante, proposition d'une réflexion sur ce qui s'est passé avec comme un support des questions d'ordre philosophique... (L.792) - partir de son vécu et en faire un support d'apprentissage pour les élèves » (L.797)</i>	Le vécu - un problème - un support de réflexion et d'apprentissage	L'activité des élèves
E	combinaison des exigences, des contraintes et faire évoluer les pratiques et le plan de formation	<i>« Reprendre le plan de formation - S'adapter aux exigences des épreuves d'examen, combiner avec les attentes de la profession, des stagiaires, les miennes, le projet des stagiaires (L.1019) - à l'issue des cours, noter ce qui a marché, ce qui a fait problèmes ; les bilans de sessions des stagiaires, mon recueil d'expériences... je reprendrais tous ces éléments (L.1030-1064) - un travail individuel et collectif avec notamment le collègue qui est aussi en formation (L.1061) - avec la FP, je me suis fait une boîte à outils, à idées » (L.1058).</i>	Le plan de formation - l'utilisation de ressources - l'analyse et la réflexion individuelle et en équipe	La formalisation du plan de formation, l'adaptation des pratiques

Tableau 26 - conceptions du référentiel personnel de fin de première année

Le tableau ci-dessus confirme tout d'abord que le propos s'apparente à l'expression de conceptions. Cette expression est présente dans tous les entretiens. Deux d'entre eux (A et B) évoquent des projets/problèmes, les autres se limitent à un exemple. La formulation traduit parfois explicitement une situation problème (gérer une tension, trouver des compromis...) ou peut être interprétée comme un projet ou une situation faisant implicitement problème. Dans tous les cas, plusieurs opérateurs/hypothèses de transformation sont proposés. En revanche, la structure de contrôle est plus ou moins explicite et parcellaire. Si la structure de contrôle repose, comme indiqué plus haut, sur l'agir pédagogique, il est peut-être logique que le sujet ne juge pas nécessaire de le mentionner et de l'explicitier. Le problème ou le projet porte sur ce que je fais, sur comment je le fais et pourquoi je le fais... Il peut aller de soi que l'appréciation de la pertinence des transformations et des changements nécessite une mise à l'épreuve et une nouvelle action. Une autre interprétation peut provenir de l'état actuel des conceptions. Souhaiter et/ou être invité à analyser, à évaluer ou à orienter son action passe par l'identification de situation problème et la formulation d'un problème. Ce point émerge clairement du recueil. Le recensement des opérateurs (ou dans notre champ de recherche des références) et des structures de contrôle s'avère plus délicat, moins conscientisé. Une dernière interprétation est possible. Apprécier la portée et les effets d'un tel processus reste complexe et délicat. L'essentiel réside dans son acti-

vation, son pilotage et sa gestion. L'action à venir ou en cours pourra en bénéficier tout en étant influencée par nombre d'autres paramètres.

Le corpus collecté en fin de deuxième année est soumis au même traitement. Chacun des trois moniteurs évoque plusieurs exemples de conceptions.

Moniteur	Projet/problème	Éléments d'expression des conceptions	Opérateurs de transformation	Structure de contrôle
A	construire un référentiel, s'en servir pour choisir, gérer, apprécier et le renforcer	« s'est construit depuis l'enfance avec l'école, les activités, les parents... (L.159) ; avec les apports de la formation pédagogique et avec le vécu au quotidien avec les élèves dans diverses situations (L.148) - gérer et apprécier des situations : piocher des informations (L.180) ; orienter des choix (L.154 & 158) ; gérer un projet : vivre des situations, apprendre et modifier, renforcer le référentiel (L.173) »	Les différents apports – le vécu – les apprentissages – le renforcement	La gestion de situations, de projets
B	Construire un référentiel, donner du sens, s'en servir pour guider, résoudre un problème, renouveler l'action	« s'est construit au fil des deux années avec l'apport des collègues, de l'équipe pédagogique, les apports de la formation pédagogique (L.496) ; dans l'accompagnement des élèves, les référentiels, officiel et personnel, ça guide et oriente vers la pédagogie de l'alternance (L.500) ; tendre le plus possible vers l'idéal de la formation par alternance (L.516) - essayer de trouver autre chose, de différent, de nouveau pour l'élève pour résoudre un problème et à terme modifier un comportement (L.520) - collectivement : se poser, poser un cadre, évoluer, avoir une part de liberté mais avec un objectif commun pour les élèves (L.518) ; agir de manière plus efficace et plus efficace (L.503) »	Les différents apports – la résolution de problèmes – la réflexion seul et avec autrui – la modification du référentiel	l'agir et ses visées (l'efficacité, la pédagogie de l'alternance)
D	Comprendre les jeunes et se positionner Améliorer et renouveler son action tout en apprenant	« poser la relation, se situer, essayer de comprendre les jeunes, se mettre à leur place ; les amener à réfléchir, à s'ouvrir (L.915 & 926) - ne pas refaire les choses qui ne marchent pas ; faire des choses nouvelles, les questionner et apprendre (L.922 & 936) »	La compréhension des jeunes -- le questionnement - l'erreur	Le renouvellement de l'action et l'évolution des jeunes

Tableau 27 - conceptions du référentiel personnel de fin de formation

Au terme de la formation, les conceptions sont plus explicites et plus affinées. Pour deux moniteurs, le référentiel relève d'un processus de construction activé au fil de la formation pédagogique (et depuis l'enfance pour la monitrice A). Les conceptions semblent donner la primauté au sens et au projet d'usage plus qu'à un usage contraint par la résolution de problèmes. Le référentiel permet surtout de se situer, de choisir, de guider, de comprendre, d'apprécier... Tous estiment que l'action à venir constitue le support privilégié pour apprécier ses effets. Cela va de la gestion de situations et de projets (monitrice A), à ses visées pédagogiques et son efficacité (moniteur B) en passant par son renouvellement (monitrice D). Par ailleurs, Les moniteurs B et D

considèrent que sa mobilisation et son usage participent à son renforcement et/ou à son renouvellement.

L'expression des conceptions peut contribuer à ébaucher le profil des cinq moniteurs en retenant les situations participant au développement du référentiel. Pour :

- la monitrice A, il s'agit de faire évoluer les pratiques, d'être en capacité de résoudre un problème potentiel et, en fin de formation, de s'en servir pour guider ou modifier l'action tout en le renforçant,
- le moniteur B axe son propos sur la relation et l'accompagnement des groupes puis, en fin de deuxième année, sur son usage pour donner du sens, guider, modifier et renouveler l'action tout en modifiant le référentiel,
- le moniteur C retient l'importance de l'analyse des pratiques en vue de les améliorer,
- la monitrice D évoque un problème de comportement de groupe pouvant devenir situation d'apprentissage, puis en fin de parcours la capacité à se situer, à comprendre les jeunes, à modifier et à renouveler l'action.
- la monitrice E cherche à analyser globalement son action pour ajuster les stratégies de formation de la prochaine année scolaire.

2.3.3. Faits et situations significatifs

La dernière partie de l'entretien sur l'évocation du référentiel personnel invite à repérer si des faits, des situations ou encore des événements ont pu jouer un rôle significatif dans la construction et/ou le développement du référentiel. Comme pour la question portant sur le vécu de la première année, les réponses sont peu spontanées. Les moniteurs listent d'un à trois cas dans des domaines très variés.

2.3.3.1. A l'issue de la première année

La monitrice A retient sa capacité à poser des exigences, à trouver le sens d'une discipline qu'elle enseigne. Elle précise qu'un collègue de formation pédagogique l'y a aidée en lui faisant part de son approche et mais aussi qu'elle a su se détacher du point de vue et des pratiques du collègue de l'équipe (par ailleurs son tuteur) qui, comme elle, enseigne cette discipline. L'exemple retenu montre l'évolution de référents du registre « contexte ». Un acteur, le collègue de promotion, constitue un appui positif ; le tuteur à l'inverse voit ici son influence diminuer. La discipline enseignée – son sens, ses enjeux – est appréhendée. L'interprétation personnalisée du référentiel de formation devient un référent renouvelé. L'exemple combine l'essentiel des éléments du

processus de professionnalisation : une pratique, un dispositif de formation, un accompagnement.

Le moniteur B propose deux points. Le premier caractérise le métier : la responsabilité d'un groupe-classe appréhendé comme un levier pour développer une relation éducative différente. Le second, l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS), répond à la même visée. Il retient principalement du contexte les élèves (comment je les vois ? ce que je leur propose ? quelle relation avoir ?) et l'une des disciplines qu'il enseigne. Les deux exemples soulignent aussi l'importance des activités associées aux deux points retenus. Pour l'enseignement de l'EPS, les référés cités illustrent la recherche d'une différenciation.

Le moniteur C mentionne le rôle de chaque session de formation pédagogique pour comprendre, se questionner, échanger... Cet espace est considéré, pour cela, plus propice que celui de la MFR en référence sans doute à une démarche d'analyse et de reconsidération des stratégies de formation engagée depuis six mois par l'équipe pédagogique. Il cite aussi une situation de réunion d'équipe au cours de laquelle il a été amené à faire prendre conscience à ses collègues des limites de la façon dont on peut traiter d'un objet. Son propos ne contient pas de référés sauf peut-être pour le dernier fait où les élèves, directement concernés, semblent ne pas avoir été pris en compte dans le débat.

Pour la monitrice D, est évoquée une expérience pédagogique positive tentée suite à des apports de la formation pédagogique. A l'issue de cette phase, les registres « activités » et « savoirs » sont fortement modifiés d'autant plus qu'elle précise avoir longtemps rejeté cette méthode de travail craignant de ne pas savoir la gérer. Le second exemple est à l'inverse une situation plus difficile. Il s'agit d'une activité nouvelle (une sortie pédagogique à l'opéra) avec un groupe-classe qu'elle connaît encore peu. Les alternants ont, pendant la sortie, une attitude irrespectueuse envers des personnes extérieures au groupe. A l'issue, la monitrice questionne la préparation de l'activité, son manque de précaution et sa posture de confiance a priori. Sans qu'il y ait eu de faits graves à dénoncer, la situation et son contexte convoquent des référés d'au moins trois registres du référentiel : les activités, le contexte et l'identité.

Enfin, la monitrice E retient trois cas. L'un d'eux, la rencontre d'acteurs extérieurs, n'est pas développé. Le second renvoie à une situation spécifique de la pédagogie de l'alternance. Un professionnel intervient et fait exprimer un groupe-classe. Outre l'outil mobilisé, un photolangage²⁸⁵, la monitrice est surprise par le propos des jeunes. Elle l'estime dissonant par rapport à ce qu'elle entend habituellement sur l'objet traité. La situation semble impacter des référés

²⁸⁵ Technique d'expression des représentations d'un objet donné à l'aide d'une ou deux photographies choisies parmi une collection de deux ou trois dizaines.

du registre contexte : les apprenants, les professionnels et indirectement le registre des activités. Le troisième point relève tout d'abord du registre de l'activité puis de celui des savoirs. En proposant une activité de production à des alternants, elle redécouvre fortuitement un support pédagogique²⁸⁶, ses intérêts et ses usages possibles. Depuis, elle constate qu'elle le mobilise régulièrement dans ses démarches.

En définitive, deux moniteurs proposent exclusivement des situations du terrain professionnel et deux autres citent des situations de formation formelle. Une seule retient un cas conjuguant plusieurs composantes du processus de professionnalisation. Même si la présentation et la justification des choix sont relativement brèves, on arrive pour l'essentiel à identifier le ou les registres et les référents du RPAP en jeu.

2.3.3.2. Au terme du parcours

Lors des entretiens de fin de parcours, les trois moniteurs citent à nouveau des situations ou des événements ayant contribué, selon eux, au développement de leur référentiel personnel. La monitrice A retient essentiellement les situations d'échange (avec les animateurs de la formation pédagogique, les collègues de formation rencontrant des situations ou des problèmes similaires), la réalisation du projet (les situations vécues et les apprentissages qui en découlent) ainsi que le retour, le regard des acteurs (des jeunes, des maîtres de stage) sur ses pratiques. Ces trois situations sont très générales et ne sont pas suffisamment développées pour identifier précisément les registres et référents mobilisés. Le moniteur B mentionne les échanges, le travail en réseau et les temps de formation en équipe. Trois situations qui se sont avérées facilitantes pour modifier et renforcer le référentiel. En outre, il estime qu'au quotidien nombre de situations se présentant à lui et à l'équipe sont des opportunités pour modifier le référentiel et être plus efficace dans des circonstances identiques. La monitrice D retient, comme la monitrice A, la conduite du projet et son effet formateur. Elle cite également une situation de veillée avec l'attitude interrogante d'un adulte convié à l'activité proposée à un groupe-classe. N'ayant pas su comment réagir « à chaud », elle considère a posteriori que cette situation a questionné sa façon de gérer un groupe et d'associer un acteur extérieur à une activité.

²⁸⁶ La monitrice invite une élève à réaliser un panneau de type « poster » comme support d'une présentation orale. Elle constate, à cette occasion, ses intérêts pédagogiques et son usage dans le temps.

2.3.3.3. Essai de synthèse

Les situations du processus de professionnalisation retenues par les moniteurs sont essentiellement :

- en première année : les activités du quotidien (l'enseignement d'une discipline, la conduite d'une expérience, la responsabilité d'un groupe, la réunion d'équipe, une situation pédagogique posant problème...) et, dans un cas, les sessions de formation pédagogique,
- en deuxième année : le projet pédagogique, l'échange et la formation et les situations problèmes du quotidien.

Il semble que, dans la première partie du processus, l'activité et les situations du terrain professionnel dominant même si elles sont parfois mises en relation avec des éléments du dispositif de formation. Ainsi, ne sont pas citées les mises en situation professionnelle et la rédaction des fiches invitant à porter un regard réflexif alors que le projet pédagogique est mentionné par deux moniteurs en fin de parcours. En deuxième année, les situations significatives concernent plus directement le dispositif de formation ou des temps de concertation, de formation en équipe. L'activité quotidienne n'est retenue que pour exprimer des situations posant problème.

2.4. L'usage du RPAP dans des activités réflexives hors de l'action

Un temps d'accompagnement sur site a permis de réaliser en fin de première année et au terme du parcours un entretien d'auto-confrontation à partir des traces d'activités réflexives hors et dans l'action. Dans le premier cas, le recueil d'expériences et le rapport d'activité pédagogique, présentés dans le premier chapitre, sont mis à profit. Parmi les fiches produites dans le recueil d'expériences, nous avons retenu une situation pédagogique spécifique au dispositif de formation par alternance. Au moment de l'entretien chaque sujet propose, pour la fiche sélectionnée, l'inventaire des traces d'activités réflexives (une phrase ou un groupe de phrases). Après confrontation avec mon propre recensement établi au préalable, une situation est choisie et analysée. Le rapport d'activité pédagogique constitue un écrit de quarante à cinquante pages rendant compte d'une démarche de projet. Cependant, il est extrait de ce corpus de base, des traces d'une activité réflexive aux différentes étapes de la démarche. Après une phase de reconnaissance des traces retenues, le moniteur en choisit une. Cette dernière fait l'objet d'un entretien d'auto-confrontation à l'aide de la même méthodologie que pour les productions de première année. Nous choisissons de présenter ici quatre exemples, les autres sont exposés en annexe onze²⁸⁷.

²⁸⁷ Cf. p. 467.

2.4.1. La monitrice A : comprendre une expérience difficile

Le premier exemple de trace réflexive relève de l'organisation et de l'animation d'une mise en commun²⁸⁸. L'activité relatée a été réalisée en janvier soit en amont de la session proposant un temps de travail sur cette thématique. La fiche, quant à elle, a été rédigée en mai. Après avoir relu la fiche, la monitrice éprouve quelques difficultés à identifier des traces réflexives. Elle retient un groupe de phrases dans la partie analyse en précisant qu'à la relecture son jugement l'intrigue « *l'année dernière je réalisais une correction, question après question, je notais les réponses. Ce travail était long, difficile à accomplir en deux heures, rendant à mon sens cette mise en commun inefficace* ». Etant une des traces réflexives de la fiche, je lui propose de l'exploiter. La trace choisie questionne l'activité réalisée par comparaison avec des pratiques antérieures. L'analyse de la phrase amène la monitrice à tenter de comprendre les raisons de l'inefficacité constatée et à approfondir l'analyse des expériences antérieures à l'aide de la situation. Le traitement et l'interprétation de ce premier entretien, comme de l'ensemble du corpus, tendent à confirmer que le processus réflexif peut être assimilé à l'activation d'un schème d'action (D. AMBLARD, 2010, pp. 130-150). Deux éléments alimentent l'invariant opératoire qui guide le processus. C'est, d'une part, le propos d'un apprenant renvoyant les bienfaits de l'échange et de la confrontation dans ce type d'activités et, d'autre part, la prise en compte de l'un des fondements pédagogiques de l'activité. De plus, deux règles d'action orientent la démarche. Tout en précisant la nécessité pour elle de dire les choses, de les écrire pour faciliter la réflexion, elle indique que la difficulté de la tâche à accomplir et, la confrontation à des moments difficiles l'oblige à travailler autrement.

	<i>Éléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
But	Comprendre, analyser a posteriori une expérience difficile		
	« <i>Voilà pour moi, c'était pas du tout efficace... je me dis aujourd'hui pourquoi c'est inefficace</i> » (L.82 – L.94)		
Invariant	La mise en commun est basée sur l'échange entre les apprenants et aboutit à une trace		
	« <i>l'élève me dit : Madame, moi j'aime bien échanger ; quand on fait qu'écrire, je retiens rien, alors que quand on discute ça m'intéresse et je retiens mieux</i> » (L.95) « <i>l'intérêt d'une mise en commun ce n'est pas uniquement de faire le tour d'une question... il faut qu'il reste une trace</i> » (L.82)		
Règles d'action	« <i>j'ai besoin de dire les choses... oui de les écrire... Oui c'est le fait de poser les choses tout simplement ça aide à réfléchir</i> »(L.105) « <i>je savais que c'était pas bon... c'est tellement des moments difficiles que je me suis vite rendu compte qu'il fallait faire autrement</i> » (L.107)		

²⁸⁸ Cf. au chapitre 1 le point 1.3 p. 67.

	Eléments du discours	références	registres
infé- rences/ réfé- rences	« je m'en suis très vite aperçu par les jeunes... ils n'arrivaient pas à suivre / c'était trop lourd, trop barbant » ²⁸⁹ (L.78)	R1 : Les signes : l'attitude des apprenants/ l'activité proposée	Le contexte
	« je ne prenais pas plaisir à faire cette mise en commun/ j'estime que ça doit aussi du plaisir pour nous » (L.80)	R2 : Les signes : sensation éprouvée/sensation attendue	Le contexte
	« C'était une grande correction/ça ne leur permettait pas de retenir quoi que soit » (L.81)	R3 : La tâche : l'activité réalisée/attendue	L'activité
	« c'est plus riche/ la mise en commun ça tient à cet échange plus vivant, où chacun peut s'exprimer quand il en a envie » (L.98)	R4 : Les savoirs professionnels : l'activité réelle/ un savoir pédagogique	Les savoirs
	« Ce n'est pas uniquement faire le tour d'une question/ il faut qu'il garde une trace » (L.82)	R5 : La tâche : l'activité réelle/la tâche souhaitée	L'activité
	« je ne savais trop comment faire pour animer... /c'est Vincent (animateur des sessions de formation) qui m'a dit que la formule était trop compliquée et je devais simplifier en prenant un point précis » (L.87)	R6 : Les savoirs professionnels : absence/en construction	Les savoirs
	« je suis partie la dedans... tiens, on va essayer/j'ai pas trop confiance en moi... j'ai besoin de l'avis des autres.... On m'avait pas dit ça va pas aller ». (L.87)	R7 : Les compétences : l'activité réalisée/ le formateur	L'identité
	« je m'aperçois maintenant que ça n'a pas beaucoup d'intérêt : ils risquent de la prendre en note, d'écrire sans prêter attention. Puis, ils la mettent dans le classeur et ils la regardent pas/ je pensais qu'il fallait qu'ils aient leur correction » (L.92)	R8 Les savoirs d'action : ce que je sais /ce que je pensais savoir	Les savoirs

Tableau 28 - Monitrice A : schème d'action d'une activité réflexive hors de l'action mobilisant 8 références

Les deux premières références (R1 – R2) mettent en évidence la difficulté d'animer ce type de d'activités pédagogiques et l'impression d'échec. Ce sont des signes prélevés au sein du groupe et des sensations éprouvées par la monitrice. Trois références (R3 - R5 – R6) contribuent à caractériser et à qualifier l'activité réalisée. La monitrice alimente, notamment par les apports de la formation, le jugement d'efficacité/d'inefficacité. Deux autres références portent sur des savoirs. L'une met en tension la méconnaissance de la tâche et les effets des choix opérés sur l'activité proposée aux apprenants (R8). L'autre contribue à expliciter la fonction principale de l'activité : « la mise en commun ça tient à cet échange plus vivant, où chacun peut s'exprimer quand il en a envie » (R4). La référence sept semble centrale. Dans cette situation, la monitrice est novice, elle a très peu d'expérience de conception et de conduite d'une telle activité. Elle a tenté et agi alors qu'elle reconnaît, au-delà du non-savoir (R6), manquer de confiance en elle et avoir besoin de l'aide des autres. Confrontée d'emblée à la complexité, la rédaction de la fiche et le travail d'accompagnement associé participent à la déstabilisation du rapport au savoir et évitent que le

²⁸⁹ Pour chaque référence repérée ici et pour l'ensemble des schèmes d'action étudiés, le premier terme correspond à un référé et le second à un réfèrent.

moniteur en formation reproduise des conceptions du métier issues de son expérience scolaire (I. VINATIER, 2013, p. 112).

2.4.2. Le moniteur B : orienter, analyser sa conception du métier

La trace réflexive issue du rapport d'activité est un paragraphe de la partie « bilan, analyse et perspectives » portant sur la réussite des élèves et le rôle et la fonction du moniteur. Les deux phrases retenues débutent par « *J'ai pris conscience concrètement que la réussite des élèves passe non seulement par le travail réalisé en classe ou en entreprise mais aussi que des enjeux se jouent pendant les temps informels de discussion et d'écoute... J'ai pris conscience pleinement du rôle de moniteur, de la fonction globale qui en fait une des richesses du métier ; il n'y a ni répit ni temps morts dans notre fonction, nous sommes toujours en quête de nouvelles rencontres afin de permettre à chacun de devenir un homme* ». Le moniteur B est invité à mettre en mots le cours d'expérience de cette trace. L'entretien montre que le schème d'action a pour but d'explicitier et d'analyser sa conception du métier. Les règles d'action aident à repérer l'invariant opératoire : la rencontre avec autrui est source de développement pour les élèves comme pour le formateur. Huit références de trois registres sont convoquées. Une première référence (R1) relève de l'identité et contribue à rappeler, au travers de situations d'écoute des élèves, la mission principale du métier et les postures à privilégier. Elle est complétée par une référence du registre de l'activité amenant à constater que la variété et la densité des actions n'empêchent pas une remise en question ni une analyse régulière de l'action. Le référent, formulé de façon impersonnelle, semble souligner que cela relève d'une démarche individuelle et collective (R3).

	<i>Eléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
But	<p align="center">Explicitier, analyser sa conception du métier</p> <p align="center">« il n'y a pas que les cours, que le stage, il y a aussi tous ces temps d'échange avec les élèves qui font que l'on instaure une relation différente de ce qu'ils ont pu connaître jusqu'à maintenant » (L.531) « on vit des choses ici que l'on ne vivrait pas dans un lycée » (L.587) « Se dire que l'on va dans le bon sens et qu'on espère que ces jeunes vont tous réussir même ceux qui ont eu de grosses difficultés » (L. 576)</p>		
Invariant	<p align="center">La rencontre avec autrui est source de développement pour les élèves comme pour le formateur</p> <p align="center">« la rencontre avec l'autre est indispensable » (L.558) « Une nouvelle rencontre ne veut pas dire forcément faire connaissance avec la personne... j'ai de nouveau rencontré mes élèves mais dans des situations différentes où chacun y a pris un intérêt, a pu grandir et ressortir un peu plus riche » (L.582)</p>		
Règles d'action	<p>- « je me revois plusieurs fois dans l'année avec des élèves qui viennent me solliciter ou des élèves que l'on croise en pleurs, que l'on sent pas bien... » (L.541) - « je me rends compte que j'ai toujours été attaché à cela : échanger, vivre ensemble, partager, avoir des projets communs » (L.558) - « je me dis que j'ai de la chance d'avoir côtoyé autant de monde tous différents les uns des autres » (L.563)</p>		
infé- rences/ré- férences	« après s'ils se sentent mieux dans leur peau parce qu'on les a écoutés pendant 5 minutes/les accompagner, de les aider, de les faire avancer ou simplement de les écouter sans apporter nécessairement une solution mais parfois simplement mettre des mots	R1 : Les représentations du métier : Les élèves /la mission, les postures	L'identité

	<i>Eléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
	<i>sur une situation c'est déjà une grosse partie du boulot ». (L.536)</i>		
	<i>« c'est quand des élèves reviennent en faisant part de ce qu'a produit ces différentes rencontres/ Ce qui fait le plus plaisir » (L.562)</i>	R2 : La compétence : Le propos des élèves/la satisfaction personnelle	L'identité
	<i>« on n'a pas de répit ni de temps morts... on s'arrête jamais... on est sans arrêt en action... chaque jour est différent, chaque année est différente.../. Je le prends comme une chance... On est toujours en train de se questionner, d'améliorer telle ou telle chose, on est sans cesse en train de se questionner (L.545)</i>	R3 : Les tâches : La variété et la densité des tâches effectives/les tâches attendues/souhaitées	L'activité
	<i>« ces activités les ont obligés à rencontrer des personnes/ pour moi ça a été l'occasion de rencontrer différemment les élèves sur ces temps-là. » (L.568)</i>	R4 : Les tâches : La tâche effective/la tâche attendue	L'activité
	<i>« des activités très concrètes nouvelles pour eux.../ rencontrer des personnes... c'était intéressant » (L.567)</i>	R5 : Les tâches : La tâche effective/la tâche attendue	L'activité
	<i>« ils voient des choses différentes... des expériences différentes par des visites, des interventions.../un moyen pour grandir, découvrir des métiers... devenir un homme » (L.554)</i>	R6 : Les tâches : La tâche effective/la tâche attendue	L'activité
	<i>« ils voient des choses différentes... des expériences différentes par des visites, des interventions.../ devenir un homme c'est découvrir, faire acquérir de l'expérience et... faire acquérir des connaissances » (L554-558)</i>	R7 : Les représentations du métier : La tâche effective/les représentations	L'identité
	<i>« Ils nous font des réflexions, des remarques auxquelles on n'avait pas pensé... /la chance d'avoir côtoyé autant monde tous différents les uns des autres mais avec tous quelque chose de spécifique que ce soit les adultes (parents, maîtres de stage) ou les élèves eux-mêmes ». (L.563)</i>	R8 : La représentation des acteurs Les propos /leurs représentations	Le contexte

Tableau 29 - Moniteur B : schème d'action d'une activité réflexive hors de l'action mobilisant 8 références

De plus en analysant l'activité conduite, qui oblige les élèves à investir des champs nouveaux (R6) et à rencontrer des personnes (R5), le moniteur confirme ses choix pédagogiques, sa conception de la relation éducative tout en renforçant par les retours positifs des élèves son identité professionnelle (R2 – R7). La mobilisation du référentiel contribue enfin à souligner la réciprocité de l'intention pédagogique. Le moniteur constate que les rencontres avec les différents acteurs lui sont également fructueuses (R4 – R8). Le référent de R8, la représentation des acteurs, n'est sans doute pas le seul. Il est probable que le processus réflexif concourt à l'émergence ou au renforcement d'un savoir d'action majeur : ce que je peux apprendre de la rencontre avec les acteurs d'un dispositif de formation par alternance.

2.4.3. Le moniteur C : comprendre, apprécier une situation nouvelle

La mise en situation professionnelle choisie porte sur l'animation d'une séance consacrée à l'élaboration d'un plan d'étude²⁹⁰ avec un groupe en baccalauréat professionnel. Elle a été conduite au premier trimestre de l'année scolaire soit bien en amont de la session de formation traitant de cet objet. La trace choisie dans la fiche relève d'une phase « évaluation à chaud » précédant la dernière partie d'analyse réflexive a posteriori. Listant les satisfactions et les points faibles de l'activité, le moniteur constate que la pause habituellement prévue à mi-séance n'a pas lieu car les apprenants ne l'ont pas réclamé contrairement à ce qui se produit d'ordinaire. C'est d'autant plus une satisfaction pour le moniteur que la production des apprenants comporte un inventaire conséquent de questions à traiter pendant la période en entreprise nécessitant investissement et temps.

Face à une telle tâche, l'adhésion du groupe n'est pas systématiquement spontanée et franche. Le moniteur juge positif le fait que les apprenants aient choisi de ne pas interrompre la dynamique de production du questionnement, qu'ils n'aient pas éprouvé le besoin d'une pause. En l'invitant à choisir une trace d'une activité réflexive, il s'arrête sur cet extrait étonné de ne pas avoir explicité par écrit son jugement. L'auto-confrontation avec la trace est féconde. Il s'avère que le fait que les apprenants ne demandent pas à prendre un temps de pause - qu'ils considèrent généralement comme un droit, un acquis - est, dans la conduite d'une telle activité, une situation inédite. Au-delà du jugement, l'activité réflexive aide à comprendre les raisons de cette nouvelle situation. L'analyse repose sur une approche comparative au niveau de la séance elle-même (ce qui était prévu/ce qui a été réalisé) et entre cette séance et des pratiques antérieures.

	<i>Eléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
But	<p align="center">Repérer, apprécier, comprendre une situation inédite</p> <p>« en relisant à chaud mon déroulé... je suis arrivé à la pause et du coup, là, il y en avait pas... d'habitude ce n'est pas le cas » (L.721)</p> <p>« j'ai constaté qu'ils étaient dans la créativité, qu'ils ne se sont pas autocensurés, ils ont joué le jeu » (L.734)</p>		
Invariant opératoire	<p align="center">Il peut arriver que les élèves ne réclament pas la pause</p> <p>« Qu'est ce qui fait qu'il n'y a pas eu de pause ? » (L.722)</p> <p>« D'habitude, c'est encore un PE... et là on ne réclame pas la pause, on continue à se questionner... » (L.724)</p>		
Règles d'action	<p>- « j'ai regardé un petit peu mon déroulé à chaud ; j'ai cherché les plus, les moins » (L.720)</p> <p>- « en repensant à ça (les animations antérieures) » (L.734)</p> <p>- « une analyse par comparaison (avec d'autres situations) » (L.735)</p>		
inférences/références	« c'est qu'ils étaient dedans... Ils se sont bien approprié la chose/ pour moi ça fait l'objet d'un changement significatif » (L.722)	R1 : Les savoirs d'action : Activité réalisée/savoirs d'action	Les savoirs
	« au début, c'était sûrement pas des plans d'étude/ je ne savais pas forcément ce que c'était » (L.730)	R 2 : Les savoirs professionnels tâche effective/tâche attendue	Les savoirs
	« c'était plus leur travail... leurs questions... ils se sentaient plus concernés ça les touchait plus/ça touchait leur vécu, ce qu'ils	R 3 : Les savoirs professionnels : activité réali-	Les savoirs

²⁹⁰ Cf. au chapitre 1, le point 1.3 p. 67.

	<i>Éléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
	<i>vivent... c'est ce que l'on attend d'un plan d'étude finalement » (L.736)</i>	sée des apprenants/tâche attendue	
	<i>« là c'est marquant... j'ai constaté qu'ils étaient dans la créativité, qu'ils ne se sont pas autocensurés, ils ont joué le jeu on les aidait à écrire des questions... /même quand c'étaient leurs questions ils avaient tendance à s'auto censurer... ça suffit maintenant on en a assez » (L.734)</i>	R4 : La tâche : activité réalisée par les apprenants de la situation/ activités réalisées par des apprenants des situations antérieures	L'activité
	<i>« Ils étaient bien au point... c'était positif/une confrontation de la réalité avec un prévu » (L.725)</i>	R5 : La tâche : activité effective/ tâche souhaitée	L'activité

Tableau 30 - Schème d'action d'une activité réflexive hors de l'action du moniteur C mobilisant 5 références.

Cinq références semblent contribuer au jugement. Trois portent sur des savoirs professionnels ou d'action de la tâche attendue (R1 – R2 – R3). La situation aide le moniteur à saisir ce qu'est un plan d'étude et à appréhender les bases de l'animation de l'activité pédagogique associée. Les autres références renvoient à l'activité (R4 – R5). Les référents sur le changement d'attitudes des apprenants et sur le repérage de critères de réussite et de réalisation permettent d'apprécier l'efficacité de l'activité tout autant que la créativité, l'absence d'autocensure. La verbalisation du processus réflexif concourt, comme l'indique le moniteur C, à expliciter un élément de compréhension d'une réussite constatée. Il est possible que l'émergence et la construction de tout ou partie de ces références s'appuient plus ou moins sur les travaux et les apports de la formation pédagogique et sur d'autres expériences comme l'indique implicitement le référent de la référence R3.

2.4.4. La monitrice D : comprendre le déroulement et les effets d'une action

« La construction de la prise de conscience de leurs compétences a permis aux élèves de s'épanouir dans leur travail personnel et également dans l'écriture ». Comme dans l'exemple du moniteur B, cette trace, prélevée dans la partie « bilan-analyse et perspectives » du rapport d'activité comporte l'expression « prise de conscience ». La monitrice estime que les élèves se sont épanouis dans le travail réalisé et plus particulièrement dans les activités d'écriture proposées. Elle considère que cela a contribué à développer, chez les apprenants, des compétences et une prise de conscience de leur existence. Comprendre le déroulement de l'activité s'avère difficile et constitue le but du processus réflexif. Il est enclenché par une réflexion sur la notion de compétence. Ce point constitue une des règles d'action et mobilise une première référence (R1) mettant en tension différentes représentations d'un même objet tout en participant à une clarification de la définition. Cependant, la mobilisation du référentiel personnel vise surtout à saisir le sens et les effets de l'action. Constater que les apprenants, essentiellement des garçons se

destinant à un métier réputé pour être physique et difficile²⁹¹, ont réussi à écrire de « beaux textes » permet de repérer l'invariant opératoire qui balise le processus : tout élève est capable d'écrire un texte de qualité.

Ce postulat d'éducabilité et de réussite, dans un domaine inhabituel, fournit des indications sur la recherche des effets et du sens de l'action. Les quatre autres références mobilisées le mettent en évidence. Dans le registre du contexte, les deux références portent sur la représentation des élèves. Dans un cas, elle est reliée au constat de réussite (R3) et dans l'autre à l'attitude d'un apprenant souhaitant récupérer un texte produit pour en proposer la lecture à autrui (R2). Il est probable que ce référent, mis en relation avec le référent « *ce n'était pas évident... arrive à s'ouvrir à quelque chose* » ait joué un rôle significatif dans la conduite et le déroulement de l'activité. Les deux dernières références (R4 – R5) appartiennent au registre de l'activité. Elles montrent une prise d'appui sur les résultats obtenus au fil du temps ainsi que sur l'impact d'une action issue d'un autre projet et visant les mêmes objectifs.

	Éléments du discours	références	registres
But	<p align="center">Saisir, comprendre le déroulement et les effets d'une activité pédagogique</p> <p align="center">« le plus difficile c'est sur l'analyse du déroulement pédagogique, c'est ça qui a été le plus difficile c'est prendre du recul par rapport à son travail, de revoir ce que l'on fait, comment j'ai fait ça ? » (L.983) « les élèves ont réussi à écrire... comprendre le monde qui les entoure, de prendre conscience que le bûcheron n'est pas seulement qu'un ouvrier qui exécute bêtement une tâche. » (L.964)</p>		
Invariant	<p align="center">Tout élève est capable d'écrire un texte de qualité</p> <p align="center">« Tout en étant prochainement un bûcheron, un travail d'homme par excellence, je suis capable d'écrire un texte, un texte beau quelque part, esthétique et sur un thème donné... un texte poétique » (L.969)</p>		
Règles d'action	<p>- « je n'arrivais pas à définir la compétence » (L.960) - « je me suis dit quelle était la compétence attendue ? » (L.962) - « je me suis dit les élèves ont réussi à écrire » (L.964)</p>		
inférences/références	« en fait ça va plus loin parce que la compétence en fait c'est un aboutissement de plusieurs... de plusieurs choses/Pour moi la compétence, c'était simplement un savoir-faire » (L.960)	R1 : Les savoirs professionnels : représentation nouvelle du formateur/représentation ancienne du formateur	Les savoirs
	« un élève m'a demandé s'il pouvait récupérer son texte pour le faire lire... il était content de son travail /alors que pour lui ce n'est pas évident... (il arrive à) s'ouvrir à quelque chose. » (L.972)	R2 : Les représentations des acteurs : La demande d'un élève /la représentation des élèves	Le contexte
	« les élèves ont réussi à écrire... ce sont des garçons/qu'ils ont des ressentis, qu'ils peuvent éprouver des sentiments... qu'ils peuvent s'épanouir dans leur travail personnel » (L.964)	R3 : Les représentations des acteurs : La tâche effective/l'élève, une personne	Le contexte
	« Sur les premiers ateliers, ils étaient pas du tout contents... Et là ils sont plus à l'aise, il y a eu quelque part un épanouissement/ par rapport aux productions réalisées mais aussi à leur évolution depuis un an » (L.975)	R4 : Les tâches : Le rapport des élèves face aux tâches effectives/ l'évolution des tâches	L'activité

²⁹¹ L'activité concerne un groupe-classe en baccalauréat professionnel « forêt » portant sur la conduite et la gestion de travaux forestiers.

	<i>Éléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
	<i>« Le fait de les avoir amenés à l'opéra. Ça en fait partie parce qu'ils ont accepté de s'ouvrir à cette culture qui n'est pas la leur/Il peut y avoir d'autres projets que je mène » (L.978)</i>	R5 : Les tâches : D'autres vécus des élèves/ l'action souhaitée	L'activité

Tableau 31 - schème d'action de la monitrice D : activité réflexive hors de l'action mobilisant 5 références

2.5. L'usage du RPAP dans des activités réflexives dans l'action

Les évaluations-bilans prévues en fin de première année et au terme du parcours permettent de réaliser l'observation de séances pédagogiques. Cette activité fait partie intégrante de la fonction d'accompagnement du délégué pédagogique. Pour la première situation, les moniteurs choisissent l'activité et le groupe auquel elle est destinée. J'observe que les situations retenues ne relèvent pas souvent des activités spécifiques d'un dispositif de formation par alternance. Au-delà de la période de l'année – le mois de juin – et des impératifs des emplois du temps, il semble que les moniteurs en cours de professionnalisation évitent de donner à voir ce type d'activités²⁹². Pour chaque moniteur, je me suis adapté à l'emploi du temps de l'établissement. Ainsi, l'observation support de l'évaluation s'effectue sur la durée habituelle d'une séance. Outre les critères habituels, je tente de repérer au fil de la séance les principaux gestes d'ajustement mobilisés et gérés par les moniteurs. En effet, et comme je l'ai exposé dans la section sept du deuxième chapitre, je postule que le fait d'ajuster son activité c'est-à-dire analyser une situation inédite ou posant problème ou encore porteuse d'un imprévu ou d'un événement, choisir et décider d'un geste puis l'assumer, le gérer, tout cela passe par la mobilisation et l'emploi du RPAP. Nous présentons dans cette section quatre exemples, les autres sont exposés en annexe douze.

2.5.1. Le moniteur B : ajuster l'activité sans le dire

La séance observée est un cours de biologie humaine dispensé à un groupe-classe de quatrième de l'enseignement agricole. La notion traitée, la grossesse, relève de l'étude de la reproduction humaine. Deux tiers de la séance portent sur un travail de sous-groupe visant à synthétiser sous la forme d'une frise chronologique les informations collectées dans un court recueil documentaire. L'accompagnement des différents sous-groupes, pendant la réalisation de l'activité et la restitution à la classe par un premier sous-groupe, amène le moniteur à modifier significative-

²⁹² Cette observation n'est pas nouvelle. Depuis que j'assume cette fonction, je constate cette réticence ou cette appréhension m'amenant à œuvrer pour qu'au moins une des deux évaluations porte sur une activité de ce domaine.

ment les modalités de la restitution des travaux de sous-groupes. Chaque sous-groupe n'expose plus comme cela annoncé initialement le produit obtenu mais la façon dont il l'a construit²⁹³.

	<i>Eléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
But	Ajuster l'activité sans le dire « Finalement après il faut adapter, modifier sans que ce soit trop perçu par les élèves comme... je sais pas comment dire pas un échec mais voilà... » (L.547)		
Invariant	Il est difficile d'accepter l'imprévu et/ou de le prévoir « avant d'entrer je me dis ça va se faire comme ça et puis il y a toujours un petit truc qui... » (L.455) « C'est difficile d'anticiper parce que l'on est persuadé que ce que l'on a préparé va fonctionner » (L.561)		
Règles d'action	« je me suis dit je vais voir comment se passe la première restitution...il fallait trouver absolument autre chose » (L.441) « je me dis en fait que les autres... allaient répéter chaque fois la même chose » (L.433) « je me dis ça va pas être très intéressant de répéter... » (L.435) « j'ai anticipé la réaction des élèves pour éviter que quelqu'un dise ça sert à rien que l'on écoute... » (L.446) « je voulais pas leur dire... ça ne m'intéresse pas ce vous avez fait » (L.448). « Je me suis dit il faut que je trouve quelque chose qu'ils puissent quand même restituer ». (L.449)		
infé- rences/réfé- rences	« je suis passé dans tous les groupes avant (la première restitution)...ils avaient plus ou moins recopié ce qu'il y avait dans le document/ils allaient répéter chaque fois... il y avait 5 groupes » (L.431)	R1 : La tâche : activité réalisée/tâche attendue	L'activité
	« J'ai senti que ça allait se répéter/voir comment se passe la première restitution » (L.442)	R2 : les signes : l'activité réalisée des élèves/activité possible	Le contexte
	« j'ai quand même fait passer d'autres élèves/pour rattraper le coup... leur donner des idées » (L.435)	R3 : La tâche : activité réalisée/tâche non prévue	l'activité
	« finalement ça prend plus de temps que prévu rien que de faire la frise et aussi le temps de restitution/ c'était plus long que ce j'aurai pu imaginer » (L.547)	R4 : La tâche : le temps de réalisation effectif/le temps de réalisation estimé	L'activité
	« le bruit ambiant qui pouvait naître, ils avaient du mal à se concentrer.../je ne voulais pas quelque chose de rébarbatif » (L.444)	R5 : La tâche : un signe/activité souhaitée	L'activité
	« le bruit ambiant qui pouvait naître, ils avaient du mal à se concentrer/je savais que si je faisais passer tout le monde, ils allaient réagir. » (L.444)	R6 : Un savoir d'action : un signe l'attitude des élèves/ l'animation	Les savoirs
	« je ne l'avais plus en tête... j'y suis revenu/Au départ la frise c'est pour changer par rapport à d'habitude » (L.452)	R7 : la tâche : outil pédagogique choisi/variété des outils	L'activité

Tableau 32 - Moniteur B : Schème d'action d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 7 références

L'ajustement repose sur un but précis. Le moniteur constate les imperfections et les limites du travail de sous-groupes et par voie de conséquence le peu d'intérêt de la restitution collective du travail des cinq sous-groupes. A l'issue de la première restitution, il change la consigne de restitution sans justifier auprès des apprenants les raisons de ce choix, sans reconnaître son erreur de conception. Sept références dont cinq appartenant au registre « activité » étayent l'analyse et

²⁹³ La fin de l'entretien retrace le cours d'expérience d'un autre geste d'ajustement antérieur et lié à celui-ci.

la décision en cours d'action. Tout en justifiant le choix initial, l'observation de la tâche en cours de réalisation/réalisée met en évidence le problème (R1). La première restitution semble confirmer l'analyse (R2 - R5) : les signes prélevés activent un savoir d'action (R6). Craignant la réaction du groupe et souhaitant ne pas prendre plus de temps que prévu (R4), le moniteur modifie l'activité tout en maintenant la phase de restitution.

De plus, six règles d'action semblent orienter le processus. La plupart contiennent l'expression « je me dis » témoignant d'un dialogue interne pouvant faciliter et accompagner inconsciemment l'activité en jeu. Deux règles peuvent s'analyser comme un cas particulier d'énonciations performatives (J-L AUSTIN, 1991). Gilles LANE, dans l'introduction de l'ouvrage précité (p. 19), en donne la définition suivante « *ce qui nous permet de faire quelque chose par la parole elle-même* ». L'ajustement, outre son but, son invariant opératoire et ses références reposent sur une succession d'actions issues d'auto énonciations performatives²⁹⁴ implicites. Au moment où je me le dis, je le fais : je vois comment se passe la première restitution c'est-à-dire je maintiens la restitution comme prévu initialement, je trouve quelque chose pour qu'ils puissent continuer à restituer.

Les autres expressions ne traduisent pas une activité effective mais davantage le pronostic des effets, des conséquences du maintien du choix initial, du non-ajustement. En définitive dans cette situation, l'ajustement met en jeu un geste de pilotage de la séance (D. BUCHETON & Y. SOULE, 2009, p. 34). Il convoque et, sans doute, alimente un invariant opératoire très prégnant dans la pratique pédagogique d'un enseignant/formateur novice : la difficulté à accepter l'imprévu et/ou de le prévoir. A fortiori, quand on pense avoir préparé finement la séance, que l'on est – comme ici - persuadé que cela va fonctionner. Une dernière référence (R7) peut conduire à émettre une autre hypothèse. Il est possible que la préparation se soit centrée sur la tâche à réaliser pendant le travail de sous-groupe sans prévoir le temps et les modalités de la restitution en groupe-classe.

²⁹⁴ Pour J.L Austin (1991, pp. 81-86), l'énonciation performative répond à six caractéristiques : un verbe d'action à la première personne du présent de l'indicatif, parfois à la voix passive. De plus quelque chose au moment de l'énonciation est effectué par la personne qui énonce : le « je » qui effectue l'action est nécessairement en scène. Les verbes visant d'abord à rendre explicite l'action précise effectuée par l'énonciation, les mots complétant le verbe d'action possèdent aussi une fonction performative. Enfin, l'asymétrie entre la personne « je » et le temps « présent de l'indicatif » ou les autres personnes et le temps du même verbe est la marque du verbe performatif ; ainsi, je parie et différent de j'ai parié, il parie...

2.5.2. Le moniteur C : modifier, adapter une animation pour tendre vers un objectif implicite

La séance observée se déroule à la fin de la première année du parcours de formation pédagogique. Elle s'adresse à quelques élèves d'une classe de première Baccalauréat Professionnel agricole avec option productions végétales. Il s'agit d'un cours d'agronomie portant sur l'eau dans le sol. Arrivé au terme d'une partie du cours, le moniteur doute de la bonne compréhension des élèves. Il propose un exercice non prévu – la réalisation d'un schéma de synthèse - devant permettre aux élèves d'apprécier leur niveau de compréhension. Après avoir annoncé que les élèves travailleraient à plusieurs sur la même schématisation, il se ravise et demande une production personnelle.

	<i>Eléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
But	Modifier, adapter une animation pour tendre vers un objectif implicite « j'essaie de plus en plus d'assurer une production individuelle... En le disant maintenant, je m'aperçois que je me l'autorise davantage » (L.1150)		
Invariant	Chaque apprenant doit pouvoir « montrer » sa compréhension La préparation et l'animation d'une séance doivent permettre des adaptations « il faut que chacun puisse montrer ce qu'il a compris... » (L.1138) « faire des choses que je n'avais prévues même s'il me manque encore des outils » (L.1152)		
Règles d'action	« Je me suis dit là forcément avec toutes les difficultés qu'ils ont eues... » (L.1136) « je me suis dit là il faut que chacun puisse montrer ce qu'il a compris... » (L.1137) « il faut que je voie si c'est le cas... » (L.1141) « Choisir cet exercice, les faire passer au tableau, c'est venu comme ça... » (L.1142)		
infé- rences/ références	« c'est pour terminer la première partie... Je trouvais que c'était pas encore assez clair.../soit c'était à cause de moi parce que ça arrive » (L.1140)	R1 : La compétence : activité réalisée/activité souhaitée	L'identité
	« c'est pour terminer la première partie... Je trouvais que c'était pas encore assez clair.../ c'est la notion » (L.1140)	R2 : La tâche : Activité réalisée/la tâche prescrite : la notion à enseigner	L'activité
	« c'est un exercice qu'ils n'aiment pas/j'aime bien les faire passer au tableau pour les mettre plus dans l'action, pour changer » (L.1143)	R3 : La tâche : Le rapport des alternants à une tâche/ la tâche souhaitée : le choix d'un outil et d'une démarche	L'activité
	« qu'ils se cachent derrière le savoir des autres/qu'elle soit profitable à un seul d'entre eux... par rapport à d'autres expériences... je me suis aperçu que ce n'est pas forcément pertinent » (L.1145)	R4 : Un savoir d'action : un signe/un savoir d'action : la gestion d'un travail de groupe	Les savoirs
	« j'ai vu que Julien était détaché... j'ai vu aussi les autres qui allaient participer/il allait être en retrait » (L.1134)	R5 : Un savoir d'action : un signe/un savoir d'action pronostiqué	Les savoirs

Tableau 33 - Moniteur C : schème d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 5 références

Le double ajustement mis en lumière vise à s'assurer de la compréhension de chacun des élèves. En proposant l'exercice et en modifiant très vite sa consigne de réalisation, le moniteur vise deux buts : obtenir une production personnelle indicatrice de la bonne compréhension et s'autoriser à mettre en œuvre quelque chose d'imprévu.

Comme dans les cas précédents, les règles d'action relèvent d'un dialogue interne dont deux d'entre elles expriment une énonciation performative. La première évoque, à la forme passive, l'action d'autrui « *il faut que chacun puisse montrer ce qu'il a compris* ». La seconde met en scène le moniteur « je vois si c'est le cas ». L'activité réflexive s'appuie sur deux invariants opératoires ; elle oriente et guide l'ajustement en mobilisant cinq références. Les références du registre « activité » induisent l'ajustement. Le geste est justifié par deux autres références convoquant des savoirs d'action sur l'outil et la démarche associée. Elles permettent d'explicitier, de préciser le choix et ses modalités de mises en œuvre. Le moniteur se rappelle que la situation proposée n'est pas appréciée par le groupe alors que lui-même l'affectionne, mais que d'autres expériences lui ont permis de constater les limites d'inviter un élève seul au tableau. En définitive, trois élèves se partagent l'espace du tableau et se confrontent simultanément à la tâche demandée. Le double geste d'ajustement a pour but de modifier, d'adapter le déroulement de la séance et de la tâche des apprenants tout en cherchant à atteindre un objectif implicite. Il peut être considéré comme un geste d'étayage puisqu'il est à l'initiative du moniteur cherchant à fournir aux élèves un moyen pour les aider à faire et à comprendre (D. BUCHETON & Y.SOULE, 2009, p. 36). Un tel geste articule, pour ces auteurs, toujours de la didactique et du pédagogique. Les deux invariants opératoires repérés tendent à l'illustrer : « *Chaque apprenant doit pouvoir « montrer » sa compréhension* », « *La préparation d'une séance doit permettre des adaptations* ».

2.5.3. La monitrice D : différer inconsciemment une consigne

La monitrice intervient en français-expression avec une classe de seconde professionnelle « gestion de la forêt ». La séance dure deux heures et correspond au dernier cours de l'année. Depuis qu'elle enseigne, la monitrice cherche à développer la capacité d'écriture des alternants en leur proposant assez régulièrement des ateliers d'écriture. Elle mobilise ici cette démarche pour clore une étude sur le thème de la musique. Après plusieurs étapes visant à rassembler le matériau nécessaire à l'écriture, la monitrice invite chaque apprenant à produire un texte. Tout en sachant que le temps de travail est limité, elle choisit de ne pas annoncer, dès le début, la durée dont dispose chacun. Parmi d'autres gestes, cette annonce repoussée, différée est analysée.

	<i>Éléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
But	Différer inconsciemment une consigne « <i>je les mets en confiance puis après je donne les exigences</i> » (L.893)		
Invariant	La mise en confiance évite le conflit tout en permettant de se faire respecter « <i>je fais ça tout le temps : j'évite constamment le conflit... j'aime pas ça donc pour chaque situation j'évite mais c'est pas pour autant que je me fais marcher dessus</i> » (L.890)		

	<i>Eléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
Règles d'action	« je me suis dit il faut qu'on arrive à lire à la fin de la séance les textes » (L.873) « je me suis dit que si je leur dis tout de suite je rentre dans la confrontation... » (L.875) « Après un moment je leur ai dit... vous me faites un petit texte et on pourra les lire » (L.880) « je me suis dit ils ont tous la tête baissée, ils sont tous en train de réfléchir... » (L.885) « je me suis dit il faut que je le donne » (L.888)		
infé- rences/ré- férences	« ils se braquent/je suis amenée à gérer ça » (L.878)	R1 : Les compétences : les apprenants/la capacité de gestion	L'identité
	« Là ce matin.../j'avais pas envie de gérer ça » (L.879)	R2 : Les signes : l'activité/la volonté de gestion	Le contexte
	« le fait qu'ils se soient tout de suite mis au travail à écrire/souvent ils ont du mal » (L.883)	R3 : Les signes : l'activité effective des apprenants/ l'activité constatée au fil de l'expérience	Le contexte
	« comme Arnaud, celui qui était devant, j'ai vu qu'il y arrivait/je me suis basée sur lui » (L.884)	R4 : La tâche : un signe l'activité des apprenants/ la régulation de l'activité du moniteur	L'activité
	« ça m'a rassurée/ pour avoir la garantie de finir la démarche » (L.887)	R 5 : La tâche : un signe du moniteur /la réalisation de la tâche	L'activité

Tableau 34 – Monitrice D : schème d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 5 références

L'entretien d'auto-confrontation montre que le geste est implicitement volontaire. Les règles d'action sont là encore exprimées sous la forme d'un dialogue interne. Dans le propos, il est possible de repérer trois énonciations performatives. La première « je me suis dit il faut qu'on arrive à lire avant la fin de la séance les textes » confirme l'objectif de réalisation et par conséquent le choix de ne pas annoncer le temps imparti pour produire le texte. La deuxième énonciation « je leur ai dit vous me faites un petit texte et on pourra les lire » est verbalisée ; elle tend à rassurer les apprenants sur l'exigence de production tout en leur précisant que les textes produits seront lus. C'est seulement après avoir vérifié que l'ensemble des apprenants étaient bien engagés dans la tâche proposée que la monitrice annonce le temps prévu ou plus exactement le temps restant (troisième énonciation). La monitrice diffère le geste langagier (A. JORRO, 2006) car préoccupée par l'instauration d'une atmosphère propice à la situation. Pour cela, cinq références du RPAP sont mobilisées. Deux relèvent du contexte, elles justifient le but recherché et l'invariant retenu : éviter le conflit tout en se faisant respecter. Deux autres sont relatives à l'activité des apprenants et du moniteur. L'observation de ce que font les apprenants, par comparaison à d'autres situations similaires déjà vécues, contribue à confirmer le choix et assure la possibilité de finaliser la démarche engagée. Il est intéressant d'observer que la référence quatre semble avoir été significative dans la gestion de l'ajustement. C'est après avoir repéré que l'un des apprenants était en train de réussir la réalisation de la tâche que la monitrice décide de compléter la consigne. Elle ajuste son activité en fonction de l'activité des apprenants (D. BU-

CHETON, 2009, p. 64). Ce faisant, elle apprend à modifier dans l'action le cours de l'activité tout en ayant un précieux éclairage sur les motifs de l'ajustement. Outre, la prise en compte de la difficulté de la tâche, la monitrice semble appréhender, craindre la confrontation voire le conflit comme le soulignent les références un, deux et cinq.

2.5.4. La monitrice E : maintenir un choix d'animation contraire à la consigne donnée

La séance observée, en fin de première année du parcours de formation, intervient quelques jours avant l'examen de fin de formation d'un groupe de jeunes adultes en formation continue dans le domaine agricole. Elle a pour objectif la correction d'une série d'exercices de comptabilité-gestion réalisée lors de la séance précédente sous la forme d'un examen blanc. La monitrice indique qu'elle souhaite intervenir le moins possible et permettre à chacun de savoir où il en est. Aussi, à tour de rôle, chaque apprenant vient au tableau proposer et justifier sa réponse à l'une des questions. La modalité fonctionne jusqu'au moment où sans explicitation, la monitrice reprend le pilotage et se lance dans la correction de deux questions, forçant l'apprenant qui proposait sa réponse à se mettre en retrait. L'entretien montre que cette pratique d'animation, bien que contraire à la consigne annoncée, est fréquente. Pour la monitrice, l'exercice en question nécessite un traitement et une trace écrite clairement rédigés. Elle doute de la capacité des apprenants à y parvenir par eux-mêmes et choisit de l'assurer. Les règles d'action le confirment ; « *j'écris pour que ce soit bien* » et « *je fais l'effort de tout écrire* » sont deux énonciations performatives concrétisant l'action. En faisant l'effort de tout écrire, dans un souci de rigueur et de qualité formelle, la monitrice postule l'imitation par les apprenants. Deux références émanant du registre des savoirs (R2 – R3) et une relative au contexte (R7) participent à la justification de ce choix. Trois autres relatives à l'activité le renforcent. L'observation de la séance et le traitement de l'entretien conduisent à considérer que le geste d'ajustement était en fait prévu et s'avère en contradiction avec l'intention pédagogique. Le geste d'ajustement relève de l'étayage et d'une posture de contrôle visant à cadrer la situation, à faire en sorte que tout le groupe travaille, au même rythme, sur la tâche en jeu. La posture de contrôle adoptée ici met en retrait l'apprenant en charge de la correction. L'ajustement finit par devenir un contre étayage lorsque l'enseignante réalise une partie de la tâche à la place des apprenants.

	<i>Eléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
But	Maintenir un choix d'animation contraire à la consigne donnée « <i>leur redonner des clés pour qu'ils améliorent encore leur présentation de copie</i> » (L.1130)		
Invariant	Si c'est clair au tableau, la trace produite par les apprenants le sera aussi « <i>j'anime, mais en fait c'est eux qui font... moi je suis juste secrétaire pour écrire les choses très clairement pour qu'ils puissent les reprendre sur leurs copies...</i> » (L.1110)		

	<i>Eléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
Règles d'action	« je fonctionne toujours comme ça... j'écris pour que ce soit bien » (L.1103) « j'avais peur que les autres n'y arrivent pas » (1108) « Je voulais ré insister pour qu'ils soient rigoureux... » (L.1108) « je fais l'effort de tout écrire ». (L.1109)		
infé- rences/ré- férences	« je le fais/j'ai constaté que certains confondent y compris dans les rapports d'examen » (L.1108)	R1 : Les savoirs d'action : l'activité du moniteur/un constat	Les savoirs
	« le faire venir juste pour qu'il parle/c'est peut-être pas la peine » (L.1115)	R2 : les savoirs d'action : l'activité effective du moniteur / L'activité possible du moniteur	Les savoirs
	« écrire les mots clairement au tableau.../je fonctionne toujours comme ça... je leur fais dire les choses et j'écris pour que ce soit bien » (L.1103)	R3 : La tâche : l'activité réalisée/tâche souhaitée	L'activité
	« Là c'est venu assez facilement/je me rends compte que ça rentre » (L.1113)	R4 : La tâche : l'activité réalisée/l'activité souhaitée	L'activité
	« le tableau était bien pris/je continue à penser si c'était un élève qui aurait fait l'analyse, ç'aurait été moins clair » (L.1127)	R5 : La tâche : trace effective/trace souhaitée	L'activité
	« il y avait l'histoire de la couleur/je voulais leur montrer que l'on pouvait utiliser des couleurs différentes » (L.1128)	R6 : La tâche : trace effective/activité-trace souhaitée	L'activité
	« après... j'ai laissé faire car c'était une fille/c'est une fille qui écrit bien... avec le garçon au niveau écriture... » (L.1105)	R7 : la représentation des acteurs : apprenants féminin ou masculin/ tâche effective	Le contexte

Tableau 35- Schème d'action de la monitrice E d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 7 références

2.6. Que peut-on en retirer ?

Ce premier volet du programme de recherche permet d'appréhender l'évolution des représentations et des conceptions du RPAP d'usagers du dispositif de professionnalisation. L'étude de traces réflexives, hors et dans l'action, montre son développement, sa mobilisation et son emploi. Il convient maintenant d'appréhender ce que l'on peut en retenir.

2.6.1. L'évolution des représentations et des conceptions

Le traitement de l'évolution des représentations et des conceptions tend à montrer une prise de conscience de l'existence et du développement de son propre RPAP.

En fin de première année, le propos de chaque moniteur fournit des éléments de définition de ce qu'est, pour eux, un référentiel personnel de l'agir professionnel (une image ou un outil représentatif). Trois d'entre eux indiquent une ou des fonctions générales. Les deux autres n'évoquent pas spontanément une fonction mais retiennent l'idée d'une construction au quotidien ou d'outils associés à sa mobilisation telle qu'une stratégie de formation. Les représentations exprimées par les trois moniteurs en fin de formation sont plus élaborées notamment pour deux entre d'eux. La monitrice A met l'accent sur sa fonction identitaire en précisant sa dimen-

sion personnelle. Il se construit et se modifie par le vécu, les apports des alternants, la gestion de différentes situations... Elle évoque également sa fonction réflexive ; il donne le cadre et les limites nécessaires à l'adaptation de son travail au quotidien. La monitrice D retient aussi sa fonction identitaire : aider à se situer, comprendre les jeunes, les amener à réfléchir, à s'ouvrir et souligne son rôle dans l'action pédagogique pour aider, par exemple, à établir et à gérer la relation avec les apprenants.

La représentation de la composition du RPAP évolue peu au fil du parcours de formation. Dans les entretiens de fin de première année, chaque moniteur mentionne au moins un des registres. L'identification de chaque registre repose sur un nombre limité de référents (de un à quatre). De plus, le registre « identité » est cité par quatre des cinq moniteurs. En fin de formation, deux des trois moniteurs retiennent les mêmes registres en citant plusieurs référents déjà évoqués lors du premier entretien. Les registres de l'agir professionnel ne font pas l'objet d'expressions. Pour autant, la verbalisation des conceptions atteste, pour chacun des moniteurs, de la mobilisation de plusieurs références potentielles de ces registres.

L'expression de conceptions est présente dans tous les entretiens de mi-parcours. Deux des moniteurs (A et B) évoquent des projets/problèmes, les autres se limitent à un exemple. La formulation traduit parfois explicitement une situation problème (gérer une tension, trouver des compromis...) ou peut être interprétée comme un projet ou une situation faisant implicitement problème. Dans tous les cas, plusieurs opérateurs/hypothèses de transformation sont proposés. En fin de parcours, les usagers questionnés en ont une conception plus épurée proche de la définition élaborée dans l'une des étapes de la recherche. Ainsi, pour deux des trois moniteurs, le référentiel relève d'un processus de construction activé au fil de la formation pédagogique. Toutes les conceptions semblent donner la primauté au sens et au projet d'usage plus qu'à un emploi contraint par la résolution de problèmes. Le référentiel permet surtout de se situer, choisir, de guider, de comprendre, d'apprécier... Tous estiment que l'action à venir constitue le support privilégié pour apprécier ses effets. Par ailleurs, deux moniteurs considèrent que sa mobilisation et son usage participent à son renforcement et/ou à son renouvellement.

2.6.2. L'analyse de la mobilisation et de l'usage du RPAP

En donnant au RPAP le statut et la fonction d'un objet frontière, il est possible d'observer ses effets sur le dispositif de formation des formateurs. Les entretiens d'auto-confrontation permettent de mettre en évidence sa mobilisation et son utilisation. Hors de l'action ou dans l'action, l'activité réflexive est pilotée par un schème d'action dont les inférences sont des références émergent, à chaque fois, d'au moins deux registres du référentiel personnel.

2.6.2.1. Un statut de minorité

Alors que le programme de recherche donne la possibilité, aux moniteurs dits « novices », de connaître l'existence du RPAP, de s'en construire une représentation et une conception, il reste le plus souvent un instrument ayant un statut de minorité (G. SIMONDON, 2012, p. 42). Son usage continue à relever d'un inconscient cognitif (F. VARELA & al., 1993, pp. 84-96 - J. PIAGET, 1971, pp. 12-14). En effet, les entretiens d'auto-confrontation réalisés en cours et au terme de la formation n'y font pas ou peu référence. Même lorsqu'ils sont invités, après avoir mis en lumière le cours d'expérience, à exprimer ce que cela a produit et ce qu'ils en retiennent, les moniteurs ne mentionnent pas, dans la plupart des cas, le RPAP. La question permet aux usagers de prendre conscience de l'acquisition d'un savoir, d'une aide à la réflexion (monitrice A - L.102 à 106 – L.236), de se rendre compte de l'importance d'un outil et d'apprentissage dans l'action (monitrice A – L.138 à 141), de prendre à nouveau du recul (moniteur B – L.575 & monitrice D – L.980), de questionner des routines (moniteur B – L.424), de renforcer le sens de ce que l'on fait (moniteur B – L.576 & moniteur C – L.1151), de s'évaluer (monitrice D – L.849), de constater que l'on peut agir sans l'avoir voulu (monitrice D - L.889), de confirmer le regard porté sur un groupe-classe et d'apprécier la justification d'un choix auprès d'un groupe-classe (monitrice E – L.1094 – L.1125). Dans seulement deux situations, il est fait état du référentiel personnel. Le moniteur C le suggère en constatant qu'avant l'auto-confrontation, il n'avait pas perçu les points sur lesquels il pouvait fonder son avis (L.728). En rappelant sa façon de préparer et de gérer son action, la monitrice D recense les éléments pris en compte « *savoir qu'il y a le référentiel de formation, les objectifs à atteindre...* » tout en sachant prendre de la distance et « *partir de ce qu'ils ont besoin, de ce qu'ils veulent, travailler sur l'ouverture d'esprit, de leur laisser des choix...* ». Elle conclut cette énumération en affirmant « *c'est ça le référentiel personnel* » (L.950).

Il semble donc que la connaissance de l'existence du RPAP ne suffise pas en tant que telle à une prise de conscience de son emploi. Pour que le RPAP accède à un statut de majorité et devienne un instrument connu et reconnu, il faut sans doute que le dispositif de formation prévoie des démarches et des outils permettant aux usagers de l'appréhender, de le construire ou de le développer et de le mobiliser explicitement.

2.6.2.2. Les références mobilisées

Ce premier volet du programme de recherche a permis l'analyse de seize entretiens d'auto-confrontation soit seize exemples de mobilisation du RPAP. Sans aller vers une analyse quantitative approfondie des références mobilisées, le tableau ci-dessous met en évidence qu'un processus réflexif hors de l'action ou dans l'action mobilise de quatre à dix références du RPAP issues d'au moins deux des quatre registres. Hors de l'action, le processus semble convoquer légère-

ment plus de références pour trois des cinq moniteurs. De plus, les références concernent au moins trois registres ; celles de l'activité étant dominantes dans trois cas sur huit. Dans l'action, le nombre de registres concernés diminue ; le registre de l'activité devient majoritaire dans cinq situations. L'analyse, l'évaluation de la situation et la décision d'ajustement s'appuient en premier lieu sur la tâche, sur l'activité du moniteur et/ou des apprenants et dans une moindre mesure sur des savoirs ou des éléments de contexte. Face à l'urgence de la décision, il est probable que les moniteurs n'arrivent pas à appréhender et à gérer l'ensemble des référés potentiels.

moniteur	année	HORS DE L'ACTION ²⁹⁵					DANS L'ACTION				
		RI	RS	RA	RC	Nb total	RI	RS	RA	RC	Nb total
A	1	1	3	2	2	8	0	0	5	1	6
	2	2	2	2	2	8	4	0	3	2	9
B	1	1	3	5	1	10	0	1	5	1	7
	2	3	0	4	1	8	0	1	3	2	6
C	1	0	3	2	0	5	1	2	1	1	5
D	1	2	0	1	1	4	1	0	2	2	5
	2	0	1	2	2	5	2	1	2	3	8
E	1	2	0	6	2	10	0	2	4	1	7

Tableau 36 - Nombre de références mobilisées dans les schèmes d'action des moniteurs dits "novices"

Outre le fait que les situations réflexives hors de l'action renvoient à un objet plus global, une séance ou la conduite d'un projet pédagogique, les différences observées peuvent s'expliquer d'au moins deux façons. Hors de l'action, la trace réflexive est à la fois le produit d'un écrit et d'une démarche imposée par le dispositif. La réalisation de la tâche et éventuellement l'accompagnement associé ainsi que les effets du processus d'écriture²⁹⁶ concourent à augmenter l'empan des références. Il ne s'agit pas de considérer que la qualité, la pertinence ou l'efficacité du processus réflexif reposent sur le nombre de références mobilisées. Cependant, il est probable que la variété des références modifie la compréhension de l'action et/ou l'agir. Ainsi, la comparaison des schèmes d'activité réflexive dans l'action de la monitrice D pour deux gestes d'ajustement semblables basés sur la prise en compte de l'atmosphère et le co pilotage de la séance tend à le mettre en évidence. Dans le premier cas, l'ajustement s'appuie sur cinq

²⁹⁵ RI : Registre « Identité et Projet » ; RS : registre « Savoirs » ; RA : registre « Activités » ; RC : registre « Contexte ».

²⁹⁶ Cela illustre et donne sens aussi à une autre propriété d'ordre ontologique du dispositif de formation que proposent G. LECLERCQ & L.PETTIT (2015, pp. 146-147) l'écritabilité. Le dispositif invite « à faire écrire » et les usagers à servir de l'écriture dans le processus de professionnalisation « pour comprendre...avant de se faire comprendre » tel que le propose l'écriture du rapport d'activités.

références fortement liées les unes aux autres. Elles permettent de saisir surtout ce qui a été fait, comment et pourquoi cela a été fait. Le deuxième geste, issu de l'observation réalisée en fin de formation, renvoie à huit références des quatre registres du référentiel personnel. La variété des références contribue à comprendre le geste tout en permettant de donner du sens à l'action : les représentations du métier et des apprenants, un savoir d'action orientant la conception et la gestion de l'action.

La deuxième façon d'expliquer l'écart découle de la première. Actuellement, le dispositif ne prévoit pas de situations où les usagers sont invités et accompagnés formellement à analyser des gestes d'ajustement ou d'autres activités réflexives dans l'action. Les données collectées mettent, sans doute, en évidence le manque d'expérience dans ce domaine. Même si développer une réflexivité hors de l'action ne peut que faciliter la gestion des processus réflexifs dans l'action, il semble fructueux que le dispositif offre la possibilité aux usagers d'apprendre à mieux et/ou à plus analyser dans l'action.

Cette approche quantitative alimente le premier questionnement de la recherche. Le dispositif de formation contribue à l'émergence et à l'emploi du RPAP à chaque fois qu'il invite les usagers à gérer et à exploiter un processus réflexif hors de l'action et, dans une moindre mesure, dans l'action.

2.6.2.3. Les fonctions des invariants opératoires

Au-delà de la variété liée aux situations supports du corpus, le regroupement des invariants vise à apprécier leurs caractéristiques et leurs fonctions dans un processus réflexif. L'étude montre que les invariants opératoires sont des concepts pragmatiques participant à la pragmatisation de savoirs théoriques.

a) *Des concepts pragmatiques*

Pour P. PASTRE (2002, pp. 9-17), un concept pragmatique s'élabore, pour l'essentiel, dans la pratique lors de la conception et de la gestion de stratégies d'action. Chaque conceptualisation revient à élaborer un concept pragmatique caractérisé par trois propriétés principales. Les concepts pragmatiques servent essentiellement à poser un diagnostic d'une situation donnée en vue d'une action efficace ou plus précisément à évaluer une situation en construisant « *des relations de significations entre des indicateurs et des variables fonctionnelles* » (ibid., p. 13). Sans être formellement définis, ce sont cependant des objets construits par le sujet agissant et des objets d'échange entre, par exemple, praticiens expérimentés et novices. Enfin, un concept pragmatique est spécifique à une classe de situations assez limitées et caractéristiques d'une

situation professionnelle²⁹⁷. En somme, ce sont des concepts construits pour et dans l'action faisant partie des savoirs du métier. Ils ne sont pas, en tant que tels, observables et saisissables : établir leur valeur se réalise par inférence à l'aide d'indicateurs (I. VINATIER, 2009, p. 57).

Des exemples hors du champ de la formation

Mes origines m'invitent à emprunter au monde agricole et rural deux premiers exemples d'illustrations de concepts pragmatiques hors du domaine de la formation. Agriculteur et éleveur de bovins laitiers, mon père a très fréquemment cherché à pronostiquer la productivité d'une future vache laitière à partir de l'examen de son anatomie. Son jugement se basait sur plusieurs critères : l'appréciation de la forme et de l'implantation de la mamelle, de la forme du bassin et de la cuisse... du diamètre de la veine mammaire. Parfois l'expression « *elle a une belle fontaine de lait*²⁹⁸ ! » marquait son jugement. Ce savoir, éventuellement combiné avec la connaissance des performances des ascendants des animaux, constituait un point d'appui majeur pour choisir parmi un lot de bovins le ou les animaux les plus prometteurs. La deuxième illustration concerne la météorologie. Cette dernière conditionne et oriente fortement l'activité agricole. A une période où les prévisions n'étaient pas aussi facilement accessibles et aussi fiables qu'aujourd'hui, savoir diagnostiquer un changement de temps pouvait orienter et/ou faciliter la tâche de l'agriculteur. Des observations variées peuvent contribuer à la réalisation du diagnostic d'un changement de temps, telle l'arrivée de la pluie. A des indices connus comme la clarté du ciel, l'orientation du vent, la présence d'une odeur de méthane, le vol des hirondelles au ras du sol..., s'ajoutent des observations plus singulières. Ainsi, les tuyauteries en cuivre et les robinets des bâtiments agricoles peuvent être porteurs d'un concept pragmatique en devenant des « hygromètres » indicateurs de l'évolution du taux d'humidité de l'air et par conséquent d'un risque de pluie²⁹⁹. Dans le domaine forestier, l'abattage des arbres est une opération délicate et potentiellement dangereuse. Réussir à abattre un arbre en le faisant tomber au bon endroit repose tout

²⁹⁷ Dans la sphère personnelle, familiale ou encore sociale, un sujet peut élaborer des concepts proches pour un usage plus vaste que L. VYGOTSKI (2013) nomme concepts quotidiens ou spontanés. Chez l'enfant, ils s'opposent aux concepts scientifiques par une incapacité à l'abstraction et une inaptitude au maniement volontaire. A l'inverse, les concepts scientifiques ont pour faiblesse un « verbalisme » et une difficile concrétisation. Leurs forces résident, en revanche, dans la capacité de l'enfant à les mobiliser volontairement (ibid., p. 284). Ainsi, L.VYGOTSKI montre que l'enfant formule mieux ce qu'est la « loi d'Archimède » qu'il ne définit ce qu'est « un frère ». L'enfant n'a pas assimilé le concept « loi d'Archimède » de la même manière que le concept de « frère ». Tout en sachant ce qu'un est un frère, il devra faire évoluer ses représentations, affiner ses conceptions pour apprendre à le définir (ibid., p. 302). L'auteur conclut que, d'une part, ce qui fait la force des concepts scientifiques fait la faiblesse des concepts quotidiens et inversement. D'autre part, les concepts quotidiens ne se développent pas de la même manière que les concepts scientifiques. Les premiers sont connus dans l'expérience concrète ; l'enfant sait manier les concepts spontanés mais n'en a pas conscience, il a conscience de l'objet beaucoup plus que du concept lui-même. Les seconds se développent le plus souvent dans une situation d'apprentissage médiatisée.

²⁹⁸ La fontaine de lait est le nom courant de l'orifice permettant à la veine mammaire de pénétrer dans l'organisme de l'animal. De taille variable, il constitue un des indicateurs de la productivité laitière d'un animal en sachant que chez la vache la production d'un litre de lait nécessite que la mamelle filtre environ cinq cents litres de sang.

²⁹⁹ La plupart de ces observations ont des fondements physiques et/ou chimiques et peuvent s'expliquer. Le méthane produit de la décomposition organique, jusque-là maintenu dans le sol par la pression atmosphérique, est libéré sous l'effet de la dépression. Les hirondelles, en volant au plus près du sol, captent les moucherons ne pouvant s'élever dans le ciel à cause du taux élevé d'humidité de l'air.

particulièrement sur la qualité de la charnière. Tout bûcheron chevronné sait que cette épaisseur de bois, résultant des différents traits de coupe, doit représenter environ un dixième du diamètre du tronc pour garantir à la fois le guidage et le maintien de l'arbre dans sa chute. Le dernier exemple relève d'une situation de la cuisine familiale. La fabrication du caramel constitue une activité dont la réussite peut s'avérer aléatoire. Sans l'aide d'un thermomètre « à sucre », contrôler la cuisson et l'arrêter au bon moment se révèle être un geste très délicat. Le processus de cuisson se précipite et doit faire l'objet d'une surveillance accrue dès lors que l'eau ajoutée au départ est complètement évaporée. L'observation de cette phase critique est quelque peu facilitée si l'on sait qu'elle correspond au grossissement des petites bulles qui jusque-là recouvraient la surface de la préparation et si l'on repère l'apparition et la disparition, sous l'effet du malaxage, des premières colorations blondes.

Fort de l'éclairage, les invariants identifiés et listés dans le tableau ci-dessous peuvent être mis à l'épreuve. Ils répondent tous à la troisième caractéristique d'un concept pragmatique proposée par P. PASTRE. Ce sont des concepts spécifiques de situations pédagogiques relevant du métier d'enseignant en général et pour certains du métier de formateur d'un dispositif de formation par alternance. De plus, ils constituent des objets d'échanges entre praticiens ; ils peuvent potentiellement prendre le statut de conseils que prodiguerait un enseignant/formateur expérimenté à un enseignant/formateur débutant. Enfin, la première caractéristique est respectée. La formulation affirmative condense un jugement de valeur révélateur d'un processus d'évaluation. Ce dernier est, comme nous l'avons développé dans le chapitre précédent, associé au processus réflexif. Dans dix cas, le jugement est global comme pour les trois exemples qui suivent « *l'anticipation est indispensable mais difficile* », « *chaque apprenant doit pouvoir « montrer » sa compréhension* » ou encore « *l'application dans l'action d'un choix opéré hors de l'action reste aléatoire* ».

	Invariants opératoires	
	En fin de première année	En fin de parcours
Hors de l'action	<ul style="list-style-type: none"> - La mise en commun est basée sur l'échange entre les apprenants et aboutit à une trace - L'anticipation est indispensable mais reste difficile - Il peut arriver que les élèves ne réclament pas la pause - Il ne faut pas confondre ce que font les apprenants et ce qu'ils sont/seront capables de faire - Le plan d'étude est une formalisation de la production des apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> - La conception, la conduite et l'analyse d'une action pédagogique est une démarche incertaine - La rencontre avec autrui est source de développement pour les élèves comme pour le formateur - Tout élève est capable d'écrire un texte de qualité
Dans l'action	<ul style="list-style-type: none"> - L'application dans l'action d'un choix opéré hors de l'action reste aléatoire - Il est difficile d'accepter l'imprévu et/ou de le prévoir - Chaque apprenant doit pouvoir « montrer » sa compréhension 	<ul style="list-style-type: none"> - Une réprimande ou une sanction, à défaut d'être évitée, doit être comprise - La participation des élèves à une activité physique peut être plus ou moins imposée - Un élève ou le groupe peut agir sur le déroulement d'une séance

Invariants opératoires		
	En fin de première année	En fin de parcours
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>La préparation d'une séance doit permettre des adaptations</i> - <i>La mise en confiance évite le conflit tout en permettant de se faire respecter</i> - Si c'est clair au tableau, la trace produite par les apprenants le sera aussi 	

Tableau 37 - liste des invariants opératoires des moniteurs dits « novices »

Pour d'autres, la formulation comporte un ou plusieurs critères d'évaluation comme « *ce que font les apprenants...* », « *éviter le conflit...* », « *si c'est clair au tableau...* ».

La mobilisation du référentiel personnel permet à la fois l'émergence et l'étayage du concept en faisant de chacune des références un couple critère/indicateur. Les concepts construits peuvent être des savoirs du métier, porteurs d'une bonne pratique dont la valeur épistémologique reste le plus souvent empirique. Ils peuvent aussi relever d'une pragmatisation de savoirs théoriques à laquelle participe le processus réflexif (ibid., p. 15). Je pense que parmi les concepts pragmatiques rassemblés dans le tableau ci-dessus, huit correspondent à cette catégorie³⁰⁰. Les autres me semblent exprimer des savoirs d'action comme « *la participation des élèves à une activité physique peut être plus ou moins imposée* » ou « *Il peut arriver que les élèves ne réclament pas la pause* ».

b) *La pragmatisation de savoirs théoriques : quatre exemples*

Nous mettons en lumière quatre exemples de pragmatisation de savoirs théoriques parmi les huit repérés.

C'est tout d'abord le cas de celui mobilisé par la monitrice A lors d'une activité réflexive hors de l'action : la mise en commun est basée sur l'échange entre les apprenants et aboutit à une trace³⁰¹. Cet invariant rappelle deux fondements majeurs de cette activité pédagogique. Le rappel et la prise en compte de la première caractéristique émanent d'une remarque de l'un des élèves pendant la réalisation de l'activité pédagogique (monitrice A – L.95). La mise en situation, l'invitation à formaliser l'expérience et la mobilisation du référentiel personnel semblent participer à la pragmatisation du concept théorique : je sais qu'une mise en commun se doit d'être un temps privilégié d'échange, qu'elle doit donner lieu à une trace. En faire l'expérience, l'analyser et l'évaluer contribue à apprendre à le faire tout en construisant des savoirs d'action.

Un deuxième exemple, émanant d'une situation réflexive dans l'action de la monitrice A, concourt à mettre en évidence un processus de pragmatisation. « *Une réprimande ou une sanction*

³⁰⁰ Ils sont formulés dans le tableau en italique et gras.

³⁰¹ Le schéma d'action correspondant est présenté au point 2.4.1 de ce chapitre p. 309.

doit être comprise » condense plusieurs caractéristiques d'une sanction éducative. La monitrice sait qu'une sanction est une réponse aux deux sens du terme : une réaction et une explication mais aussi une interpellation. Son principe de signification fait qu'elle s'adresse à un sujet et revêt deux exigences « *renoncer au spectaculaire, tout en rendant publique la sanction* » et surtout « *s'assurer qu'elle soit comprise ou puisse l'être* » (E. PRAIRAT, 2003, pp. 84-92). Toute sanction appelle parole. Dans l'action, la monitrice mobilise ces éléments de théorie et une façon de les appliquer « *j'aime bien que les jeunes comprennent, que cela vienne d'eux... qu'ils (ne) pensent (pas) que ce soit juste contre eux... il faut qu'il me dise pourquoi je le punis.* (L.223) tout en la mettant en application « *le fait de le faire venir... c'est pour le faire réfléchir* » (L.231) ». De même tout en reconnaissant que le propos n'était certainement pas approprié, elle précise qu'il s'agissait de faire réagir l'apprenant (L.210) en d'autres termes qu'il s'agissait d'une façon de l'interpeller.

Encore dans l'action, le moniteur C met au travail le concept pragmatique suivant : chaque apprenant doit pouvoir « montrer » sa compréhension³⁰². En proposant un exercice de synthèse, il évite la question fréquente, le plus souvent stérile, « Vous avez compris ? » et invite chaque apprenant à apprécier son niveau de compréhension tout en cherchant à identifier et à traiter les causes d'une possible incompréhension. Le geste d'ajustement et ses modalités de réalisation mettent en évidence une appropriation du concept de compréhension. Le moniteur donne la possibilité à chaque apprenant d'apprécier sa compréhension d'une notion tout en ayant la possibilité de la montrer et/ou de l'exprimer. De plus, l'exercice vise à nommer, à caractériser et à trouver des illustrations de la notion. Comprendre consiste, ici, à décliner la notion sur différents niveaux d'abstraction et surtout à les mettre en relation (B-M. BARTH 2003, p. 24)³⁰³, à élaborer et à utiliser des concepts, à faire évoluer et à transformer des conceptions. L'apprenant se doit de repérer si elles peuvent être considérées comme un savoir acceptable, opératoire car permettant « *avec plus ou moins de facilité ou de pertinence d'expliquer, de prévoir ou d'agir* » (A. GIORDAN, 1999, p. 67) plus que de s'assurer de leur justesse ou de leur conformité.

D'autres invariants semblent convoquer plusieurs concepts théoriques. L'exemple de la monitrice D³⁰⁴ et de l'invariant, « tout élève est capable d'écrire un texte de qualité », tend à le montrer. Dans cette situation, le but de l'analyse réflexive est de saisir et de comprendre le déroulement, les effets d'une action pédagogique. L'invariant opératoire qui guide et oriente le schème d'action renferme au moins trois concepts théoriques. Le premier, la compétence, est pour la monitrice difficile à appréhender. La mobilisation du référentiel personnel et de l'invariant con-

³⁰² Le schème d'action correspondant est présenté au point 2.5.2 de ce chapitre p. 319.

³⁰³ L'auteur en retient quatre : nommer, définir et caractériser, illustrer et catégoriser.

³⁰⁴ Cf. paragraphe 2.4.4 de ce chapitre p. 314.

tribue à une clarification du concept comme l'indiquent deux des règles d'action (L.960 & 962) et l'une des références (R1 - L.960)³⁰⁵. Il s'agit aussi d'apprécier la capacité des apprenants à réussir une telle tâche. Dans ce contexte, il est probable que deux autres concepts soient questionnés. Le premier, la réussite, peut renvoyer dans la démarche développée à l'idée de capacité, de réussir et comprendre (J. PIAGET, 1974/1992), ou d'éducabilité (P. MEIRIEU, 1991). Le second porte sur le texte poétique : les processus d'écriture (R4 – L.975), ses critères de réussite (R3 – L.964), sa socialisation (R2 – L.972).

En définitive, la mobilisation et l'usage du référentiel personnel contribuent à la fois à l'émergence, à l'étayage, au renforcement voire à la critique de concepts pragmatiques. Lorsqu'ils sont issus d'un concept théorique, la mobilisation du RPAP participe à leur pragmatisation. Dans tous les cas, le processus réflexif intègre un processus d'évaluation dans lequel chacune des références constitue un couple critère/indicateur.

c) *L'expression d'identités en acte*

Le travail d'interprétation et la lecture des travaux de recherche d'I. VINATIER (2013) conduisent à reconsidérer les fonctions des invariants opératoires. En appliquant notre grille d'analyse, le schème d'action, chaque mise en mots des processus réflexifs aboutit au repérage, sauf dans un des cas étudiés, d'un seul invariant opératoire. Cette auteure considère que la gestion d'une situation professionnelle relève d'une tension entre des invariants situationnels, des savoirs didactiques ou pédagogiques ou d'action, et des invariants du sujet. Ces derniers sont liés à l'histoire du sujet ; ils expriment, pour l'auteur, « *une dimension opérationnelle de la personnalité des sujets* » et agissent soit en synergie soit en opposition avec les invariants situationnels (ibid., p. 39). L'articulation d'invariants situationnels et d'invariants du sujet génère une dualité dans le processus de conceptualisation d'une situation de travail par le sujet. De cette dualité résulte la notion d'identité en acte c'est-à-dire « *les principes tenus pour vrais par un professionnel en situation résultant de la tension entre invariants situationnels et invariants du sujet* ». Il peut y avoir une identité en acte marquée par le conflit ou l'opposition entre la dimension opérative de gestion de la situation et l'engagement du sujet dans ladite situation. A l'inverse, la tension peut générer une identité en acte mettant à profit une complémentarité, un renforcement de l'invariant situationnel par l'invariant du sujet. Cette notion enrichit et complexifie les

³⁰⁵ L'écriture de différents types de textes, est l'une des quatre compétences à travailler dans l'enseignement en baccalauréat professionnel, classe support de la situation. La phrase retenue pour déceler l'invariant opératoire (L.969) comporte des éléments constitutifs d'une compétence. Sa confrontation (les expressions mises entre parenthèses) avec la définition de P. PERRENOUD (1997, p. 45) le met en évidence : une compétence est pour lui « *un pouvoir d'agir ... (je suis capable d'écrire un texte),... efficacement (un texte poétique, un texte beau quelque part, esthétique) dans une classe de situations (sur un thème donné...tout en étant prochainement un bûcheron)... en mobilisant et en combinant en temps réel et de manière pertinente des ressources intellectuelles et émotionnelles* ».

notions de concept en acte ou de théorème en acte que regroupe le concept d'invariant opératoire. Ce nouvel éclairage nous invite à repérer dans des exemples du corpus la présence des deux catégories d'invariants et leurs rôles dans des identités en acte.

La reprise de l'exemple du seul schème d'action où j'ai retenu deux invariants offre la possibilité d'une première mise au travail de la notion d'identité en acte. Dans l'action, le moniteur C modifie et adapte l'animation d'une séance pour tendre vers un objectif implicite³⁰⁶. Le premier invariant - chaque apprenant doit pouvoir « montrer » sa compréhension - est situationnel. Cependant, sa concrétisation nécessite de s'autoriser à modifier le cours de la séance « *j'essaie de plus en plus d'assurer une production individuelle... je m'aperçois que je me l'autorise davantage* » (L.1150) et de mobiliser dans l'action un outil et une tâche concourant à atteindre l'objectif visé : « *faire des choses que je n'avais pas prévues...* » (L.1152). L'identité en acte associée à l'invariant situationnel un invariant du sujet, la préparation et l'animation d'une séance doivent permettre des adaptations. Cet invariant conditionne et renforce l'invariant situationnel sans être a priori alimenté par des références du RPAP.

En reprenant les extraits des entretiens qui ont servi à identifier le but et l'invariant opératoire, il est possible de repérer d'autres invariants du sujet influençant les invariants situationnels. Ainsi, dans le deuxième exemple d'analyse réflexive hors de l'action de la monitrice A, l'invariant retenu est la conception, la conduite et l'analyse d'une action pédagogique représentent une démarche incertaine. Cependant, un invariant personnel, la capacité de la monitrice à questionner et à apprécier l'objet de l'action, se combine et fait synergie avec le précédent. Deux des extraits retenus l'expriment « *J'espère que c'est pas moi qui aurait interprété par rapport à moi* » (L.255) ; « *ça me pose question : j'ai pas l'impression que c'est très compliqué... que là pour moi, ça viendrait de la volonté du jeune* » (L.285). L'identité en acte montre que la gestion et l'analyse d'une action pédagogique sont d'autant plus délicates que l'enseignant doute de ses pratiques ou n'ose pas se prononcer. Les référents des deux références du registre de l'identité professionnelle (R1 – R2) « *je sais que j'ai pas été toujours très à l'aise...* », « *j'aurais fait la même chose qu'eux, je pense que j'aurais sorti les mêmes choses* » contribuent aussi à l'illustrer.

Le troisième exemple émane d'une analyse réflexive dans l'action. La monitrice E³⁰⁷ propose que la correction d'exercices soit assurée par les apprenants en passant à tour de rôle au tableau. Au fil de la réalisation, elle intervient de plus en plus et finit par reprendre le pilotage de la correction de deux exercices. L'invariant opératoire retenu - si c'est clair au tableau, la trace produite par les apprenants le sera aussi - s'avère exprimer une identité en acte. L'invariant situationnel

³⁰⁶ Cf. paragraphe 2.5.2 du chapitre 3 p. 319.

³⁰⁷ Cf. paragraphe 2.5.4 du chapitre 3 p. 322.

repose sur la consigne donnée et peut se résumer ainsi : la participation individuelle à une correction d'exercices permet d'apprendre et/ou de vérifier un apprentissage. Le processus réflexif relatif au geste d'ajustement met en évidence la tension avec un invariant personnel « *j'anime, mais en fait c'est eux qui font... moi je suis juste secrétaire pour écrire les choses très clairement* » (L.1110). L'entretien d'auto-confrontation reste de premier niveau ; il rend compte du cours d'expérience sans l'analyser, mais l'observation de la séance permet de constater que la monitrice est très engagée dans l'animation de cette phase de la séance au point de produire en grande partie la correction. Parmi les références mobilisées, deux (R2 – R3) semblent participer à la prédominance de l'invariant du sujet : « *le faire venir juste pour qu'il parle/c'est peut-être pas la peine* » (L.1115), « *le tableau [constituant la réponse attendue] était bien pris/je continue à penser que si c'était un élève qui aurait fait l'analyse, ç'aurait été moins clair* » (L.1127).

2.6.2.4. Le RPAP : un instrument de médiation

Les situations du corpus mettent en lumière le rôle du référentiel personnel dans l'apprentissage situé³⁰⁸ (P. ASTIER, 2003, p. 83) de gestes professionnels clés pour l'exercice du métier de formateur. Nous allons exposer, pour chaque usager, un exemple issu de l'analyse de l'un des entretiens d'auto-confrontation où le RPAP joue le rôle d'un instrument de médiation. En aidant le sujet à se gérer et à gérer son activité, il endosse une fonction psychologique. Sa fonction cognitive permet au sujet de développer ou d'explicitier des savoirs, des compétences tout en contribuant aux choix, aux décisions et aux analyses. Ce faisant, la médiation contribue à donner un sens à l'action et/ou à construire, sur elle, du sens.

a) *L'exemple de la monitrice A : dans l'action*³⁰⁹

Cet exemple a été mis à profit précédemment pour montrer la pragmatization d'un savoir théorique. Nous le reprenons pour exposer une première illustration du rôle d'instrument de médiation du RPAP. « *Une réprimande ou une sanction doit être comprise* » est un invariant opératoire, concept pragmatique, qui contribue à poser un premier diagnostic dans lequel le référentiel joue un premier niveau de médiation entre la monitrice et l'élève : les références R1 et R2 ont pour référents la posture attendue de l'élève et celle de la monitrice au regard de la tâche prévue. Les référents de R6 et R7 portent sur la tâche souhaitée. Deux autres références relatives au contexte (R5) et l'attitude de la monitrice (R4) semblent accentuer le processus de ce premier niveau. Le diagnostic déclenche un geste d'ajustement, des interpellations et une réprimande « *piquante* », et un deuxième diagnostic qui vise à surseoir à une éventuelle sanction. Cette deu-

³⁰⁸ Apprentissage qui relève lui-même d'une activité située croisant une dynamique personnelle d'un sujet agissant avec la singularité d'une situation.

³⁰⁹ Le schème d'action est présenté en annexe 12 p. 476.

xième évaluation diagnostique constitue le deuxième niveau de médiation mobilisant trois références. La monitrice estime que le geste a produit l'effet escompté (R8). De plus, la décision de différer est articulée avec sa connaissance de l'élève et de ses réactions possibles (R9). La dernière référence (R3) montre que l'ajustement du geste prend en partie appui sur son propre passé scolaire et sur son propre rapport à l'école. La médiation que joue l'instrument RPAP a essentiellement une fonction psychologique mobilisant l'ensemble des références. Dans l'action, elle permet à l'intéressée, de se gérer et évitant, ici, une possible situation de tension/conflit relationnel.

Même si les références ne le mettent pas explicitement en évidence, l'usage du RPAP en fait également, je pense, un instrument cognitif. Savoir quand et comment intervenir, réussir à différer une sanction et par conséquent éviter « à chaud » une décision difficilement réversible, proposer d'exprimer « à froid » ce qui fait problème... constitue un ensemble de gestes professionnels majeurs. Les règles d'action³¹⁰ du processus réflexif, liées aux références mobilisées, mettent en lumière un cheminement qui constitue sans doute une contribution à leurs développements. La médiation du RPAP participe ainsi à la construction du sens de l'action. Dans cet exemple, la majorité des références mobilisées montre que le processus est finalisant. Il privilégie, en effet, l'élaboration d'une représentation, à savoir ce qu'il est souhaitable de réaliser et/ou d'obtenir au regard de l'apprenant impliqué dans la situation (R1 – R2 – R8 - R9) et de l'activité elle-même (R6 – R7). Comme le souligne J-M. BARBIER (2000, pp. 69-71) cette élaboration peut également intégrer des émotions ; les référés de R4 « *j'étais stressé...* » et de R5 « *je crois que j'avais peur...* » en sont deux illustrations.

b) *L'exemple du moniteur B : dans l'action*³¹¹

Le geste d'ajustement mis en mots par l'auto-confrontation repose sur un but précis. Le moniteur B cherche à modifier l'activité des apprenants sans le dire explicitement. Le RPAP joue le rôle d'un instrument de médiation entre la tâche prévue et l'activité réalisée. Le premier niveau de médiation porte sur un double processus d'évaluation. L'invariant opératoire, Il est difficile d'accepter l'imprévu et/ou de le prévoir, oriente tout d'abord une évaluation diagnostique. Deux références (R1 – R2) sont mobilisées pour apprécier les imperfections et les limites d'un travail de sous-groupes et par voie de conséquence le peu d'intérêt d'une restitution collective. Avec la première, le référentiel personnel aide à projeter le résultat de ce que sont en train de réaliser

³¹⁰ Elles sont au nombre de neuf (L.181 à L.235) « *je préfère intervenir tout de suite/ je veux pas laisser ces jeunes qui perturbent/j'ai pas réfléchi/j'ai vu qu'il est devenu tout rouge/je me suis dit que mon propos n'était pas très sympa/ je me suis dit que mon propos n'était pas très sympa/ je me suis dit que j'allais encore l'engueuler...j'ai vite choisi de lui redire les choses plus calmement/je me dis que l'on a pas encore trouvé la solution* ».

³¹¹ Le schème d'action est présenté à la section 2.5.1 de ce chapitre p. 316.

les apprenants dans la phase prévue à l'issue de cette étape : la restitution du travail de sous-groupe. La référence deux prolonge le jugement avec pour référent la prestation du premier sous-groupe « *voir comment se passe la première restitution* » (L.442). Avec les références R5 et R6, l'évaluation devient pronostique ; le RPAP permet d'articuler deux référents « *je ne voulais pas quelque chose de rébarbatif* » et « *je savais que si je faisais passer tout le monde, ils allaient réagir* » (L.444) avec l'activité effective pour décider de réaliser l'ajustement. Le deuxième niveau de médiation concerne la tâche proposée. Dans l'action, le moniteur constate que la réalisation prend plus de temps que prévu (R4) et surtout il se remémore les raisons du choix de l'objet de la tâche (R7) « *au départ la frise, c'était pour changer par rapport à d'habitude* ». La mobilisation du RPAP contribue à prendre conscience d'un choix pédagogique et de sa portée. En définitive, l'instrument a une fonction psychologique en aidant le moniteur à se gérer et par voie de conséquence à gérer le groupe. Il ne prend pas, dans cette situation, le risque d'assumer explicitement le choix d'un ajustement par crainte que cela soit perçu comme une incompétence (L.547). Il a, de plus, une double fonction cognitive. Il accompagne l'apprentissage d'un geste d'ajustement majeur basé sur le pilotage d'une séance (D. BUCHETON & Y. SOULE, 2009, p. 34), d'une stratégie pédagogique et sur la nécessité de gérer l'écart entre le prévu et le réalisé, entre le souhaité et le réel de l'activité. L'ensemble relève d'une compétence clé du métier d'enseignant (P. PERRENOUD, 1999, pp. 133-135). Au-delà d'activer un savoir d'action (R6), le RPAP joue, de mon point de vue, une deuxième fonction cognitive émergeant de l'invariant opératoire et d'au moins une référence (R7). La situation l'invite à questionner le choix de la tâche et de ses modalités de réalisation au moment de la conception de la séance. La réflexion est d'ordre didactique : en quoi et comment la tâche proposée contribue-t-elle à l'apprentissage en jeu ? Elle est aussi pédagogique : Quel est l'intérêt d'un travail en sous-groupe ? Quelle est sa valeur ajoutée ?³¹² Comment animer la restitution³¹³ ? Ce jeu de questions participe à la construction et/ou au développement d'un geste professionnel : la mise en scène des savoirs (A. JORRO, 2006, pp. 9-10) et d'une autre compétence clé : savoir concevoir et mettre en œuvre une séance, une séquence... un enseignement.

La mobilisation du RPAP, et ses fonctions de médiation, met aussi en lumière un processus de construction de sens sur l'action en cours et de finalisation du geste. Le moniteur repère et qualifie ce qu'il était souhaitable de faire dans une telle situation comme l'illustrent particulière-

³¹² M. BARLOW (2000, pp. 59-73) rappelle en appui sur les travaux de P. MEIRIEU les dérives du travail de sous-groupe et deux de ses fondements. Il convient tout d'abord de retenir une tâche suffisamment complexe pour nécessiter une réalisation à plusieurs. De plus, l'enjeu d'un travail de groupe à des fins d'apprentissage réside dans la confrontation à autrui, dans l'activation et la gestion d'un conflit sociocognitif en vue « *d'une construction de l'intelligence* » considère l'auteur (p. 62).

³¹³ Comme le propose D. FAULX (2008, p. 99), une science de l'animation, l'animatique, constituerait une précieuse ressource pour anticiper et apprécier, par exemple ici, la façon de distribuer la parole, de réguler des échanges verbaux...

ment trois référents du registre de l'activité : éviter les répétitions (R1), éviter que ce soit rébarbatif (R5), donner aux apprenants des idées (R3). En définitive, il se construit et/ou affine la représentation d'un geste professionnel.

c) *L'exemple avec le moniteur C : hors de l'action*³¹⁴

La trace choisie dans la fiche du recueil d'expériences relève d'une phase « évaluation à chaud ». Hors de l'action, le moniteur constate que la pause, habituellement prévue à mi-séance, n'a pas eu lieu car les apprenants ne l'ont pas réclamé contrairement à ce qui se produit souvent d'ordinaire. L'activité réflexive vise à comprendre les raisons de cette nouvelle situation et à en apprécier les effets. Elle a pour invariant, *il peut arriver que les élèves ne réclament pas la pause*, et repose sur une évaluation formatrice basée sur une double comparaison : au niveau de la séance elle-même entre ce qui était prévu/ce qui a été réalisé, entre cette séance et des pratiques antérieures. L'instrument RPAP participe à une médiation cognitive amenant le sujet à prendre conscience d'un non-savoir (R2) et à engager sa construction « *ça touchait leur vécu, ce qu'ils vivent... c'est ce que l'on attend d'un plan d'étude finalement...* » (R3 - L.736). Cette construction permet également d'explicitier un critère de réussite de la conduite d'une telle activité comme le montre le référent de R4 « *là c'est marquant... j'ai constaté qu'ils étaient dans la créativité, qu'ils ne se sont pas autocensurés, ils ont joué le jeu* » (L.737) et sans doute l'émergence d'un savoir d'action « *ils étaient dedans... Ils se sont bien approprié la chose/pour moi ça fait l'objet d'un changement significatif* » (R1- L.722). La médiation aide, là encore, à la construction de sens ; l'ensemble des références y contribuent. En jugeant l'activité par comparaison avec des pratiques antérieures, le processus permet la remise en question d'une représentation (R2), sa reconfiguration, l'élaboration de savoirs (R1 - R3) et de retenir ce à quoi il est souhaitable de parvenir (R4 - R5).

d) *L'exemple de la monitrice D : hors de l'action*³¹⁵

Le concept pragmatique, *Il ne faut pas confondre ce que font les apprenants et ce qu'ils sont/seront capables de faire*, mobilisé par la monitrice D condense le produit d'une évaluation diagnostique mettant en tension la performance actuelle des élèves dans une situation donnée et leurs potentiels d'apprentissage d'un savoir complexe et transdisciplinaire : en l'occurrence la maîtrise de l'orthographe. La médiation semble même renforcer le concept pragmatique en amenant la monitrice à se référer à son propre passé scolaire et à ses propres difficultés dans cet apprentissage. La médiation opérée par le RPAP la conduit également à questionner et à apprécier sa pratique pédagogique comme le montrent les références R2 et R4 « *C'est un peu montrer*

³¹⁴ Le schème d'action est présenté à la section 2.4.3 de ce chapitre p. 313.

³¹⁵ Le schème d'action est présenté en annexe 11 p. 467.

que l'on ne fait pas son travail/mon travail ce serait de reprendre avec eux toutes les fautes et faire en sorte qu'il n'y en ait plus. ». L'analyse réflexive pointe l'apprentissage et/ou la maîtrise d'un geste de mise en scène des savoirs (A. JORRO, 2006, p. 9) tout en rappelant la mission d'un enseignant/formateur en général et d'un sujet en charge de l'enseignement du français en particulier. Il est probable que la monitrice soit en recherche d'une stratégie pédagogique permettant à chaque alternant de repérer, dans ses écrits de l'alternance, les erreurs d'orthographe puis à les rectifier. En effet, exploiter les erreurs, issues d'écrits personnels, se révèle être un savoir majeur pour donner la possibilité aux apprenants d'améliorer et/ou de renforcer leurs performances orthographiques. Le dispositif de formation pédagogique invite ses usagers à développer de telles pratiques et propose pour cela quelques repères méthodologiques.

La mobilisation du RPAP lors de l'analyse réflexive hors de l'action contribue à montrer que ce geste de mise en scène n'est pas encore opérant. L'instrument amorce, cependant, une médiation curative amenant la monitrice à questionner le sens de sa mission (R2) et de son action (R4) tout en l'aidant à esquisser une piste d'action possible : amener les apprenants à se poser les bonnes questions en reprenant avec eux toutes les fautes (R4).

e) *L'exemple de la monitrice E : hors de l'action*³¹⁶.

L'entretien d'auto-confrontation porte sur une trace réflexive issue d'une fiche du recueil d'expériences relative à l'animation d'une préparation d'un plan d'étude. La mise en situation relate une activité durant laquelle la monitrice expérimente une nouvelle façon d'animer l'activité³¹⁷. Elle tente de repérer les intérêts de la démarche, les réactions des alternants et les conséquences sur l'animation de la séance comme sur la production obtenue. L'invariant du schème d'action « *le plan d'étude est une formalisation de la production des apprenants* » aide à apprécier les changements générés par le choix de laisser le groupe produire le questionnement au lieu d'influer la production voire de l'imposer. Dans ce dernier exemple, l'instrument RPAP joue principalement une fonction psychologique. Le processus réflexif porte essentiellement sur une évaluation formatrice de l'activité réalisée et de la production obtenue (R8 – R9) alors que la monitrice avait choisi de ne pas modifier cette dernière et/ou de ne pas trop l'influencer (R7). Le RPAP l'aide à comprendre ce choix et la situation. Sa représentation du groupe (R3 – R4), sa capacité à tenir avec celui-ci une relation pédagogique (R2) et l'appui sur une expérience antérieure (R6) sont des ressources qui permettent sans doute de dépasser une forme d'appréhension et de remettre en question une représentation : faire faire aux apprenants

³¹⁶ Le schème d'action est présenté en annexe 11 p. 467.

³¹⁷ Elle choisit de la concevoir et de la réaliser en amont de la session de formation portant sur cette thématique tout en sachant que ses pratiques et celles de l'équipe n'intègrent pas tous les principes et tous les fondements de la démarche pédagogique mobilisée.

quelque chose qu'elle estime devoir leur enseigner (R1) tout en acceptant que le déroulement de l'activité manque, de son point de vue, de structuration (R5). Toutes les références repérées participent à cette médiation qui, de surcroît, alimente une construction de sens. Le dispositif de formation invite ou force la monitrice à reconsidérer son action et à lui donner un sens différent. La mobilisation du RPAP contribue à déstabiliser une représentation que révèle le référent de R1 « *ce serait à elle [la monitrice] de nous apprendre* » (L.1077) et à en enclencher l'élaboration d'une nouvelle en cherchant à apprécier et à qualifier la production obtenue : « *ils avaient produit une vingtaine de questions/c'est pas mal même si c'était désordonné* » (R9 - L.1092), « *ils se les (les questions) approprient et c'est ça le plus intéressant* » (R8 – L.1092). Cette représentation demandera à être étayée et affinée pour permettre à l'intéressée de mieux se situer, de se prononcer sur la valeur de l'action « *cette fois, je n'ai rien changé/c'est ce qu'il faut faire... est-ce que c'est bien ou pas bien ?* » (R7 - L.1090).

En somme, la médiation, que joue le RPAP, permet au sujet de se situer et de se « comprendre », d'attribuer une valeur et un sens aux situations vécues (A. CARDINET, 1995, p. 53). Dans les exemples étudiés plus haut, elle est curative lorsqu'elle tente d'améliorer, d'affiner un geste en construction ou plus largement la conception et la conduite d'une activité. Elle devient préventive lorsqu'elle cherche à renforcer un geste déjà confirmé ou une activité déjà probante. Elle serait rénovatrice si elle permettait à un sujet doutant de sa professionnalité et/ou en situation d'échec de redonner un sens à son action. Dans tous les cas la médiation a deux orientations (P. RABARDEL, 1995, p. 78). Elle est avant tout pragmatique en aidant le sujet à transformer l'objet de son action. De la sorte et par réciprocity, elle est aussi épistémologique en donnant la possibilité au sujet d'apprendre par/dans l'action sur l'objet et sur lui-même.

Sans la démarche de recherche ou à défaut d'une situation de formation exploitant l'activité réalisée, il est possible que l'usage du RPAP et sa fonction médiatrice restent dans l'ombre. Le sujet peut très bien ne jamais conscientiser la mobilisation du référentiel ainsi que les effets produits dans l'apprentissage situé de gestes professionnels de l'activité enseignante. Ainsi, rendre concret le RPAP contribue à mettre en évidence et à appréhender les situations de médiation tout en dotant le sujet d'une ressource singulière. La concrétisation et l'usage d'un RPAP, dans un processus de professionnalisation, peuvent être assimilés à la construction d'un instrument immatériel. Dans une telle perspective, le dispositif de formation peut devenir, pour le sujet, un support privilégié pour que s'installe durablement sa fonction de médiation.

3. LA MOBILISATION D'UN REFERENTIEL PERSONNEL DE L'AGIR PROFESSIONNEL PAR DES MONITEURS DITS « EXPERIMENTES »

Ce volet du programme de recherche n'était pas initialement prévu. Son ajout vise à étudier la mobilisation et l'usage par des sujets qui ne sont pas des usagers du dispositif de formation pédagogique. Tout en évitant d'éventuelles influences liées à l'usage d'un dispositif de formation, le RPAP est considéré comme une trace dynamique du processus de professionnalisation. En quoi des formateurs dits « expérimentés » continuent à l'employer ? Sa mobilisation et son usage différent-ils de ceux des « novices » ? C'est dans cette perspective qu'un protocole de recueil de données semblable à celui mis en œuvre avec la première catégorie de moniteurs a été proposé à quatre moniteurs qualifiés et bénéficiant d'une expérience d'au moins une dizaine d'années.

Après avoir exposé les représentations de l'objet RPAP des quatre moniteurs, nous analysons son usage à partir d'exemples d'activités réflexives hors et dans l'action en reprenant la grille élaborée dans la section précédente. Une présentation commentée des schèmes d'action des activités réflexives étudiées est rassemblée dans l'annexe quatorze.

3.1. Représentations et usages du référentiel personnel

Chaque entretien débute par l'expression des représentations d'un référentiel personnel. Les moniteurs sont également invités à préciser s'ils considèrent en posséder un et comment, dans ce cas, a-t-il pris forme, comment est-il utilisé ?

Sur les quatre moniteurs, un seul a pleinement conscience de son existence. Les autres pensent qu'il existe en indiquant son usage ponctuel pour analyser a posteriori une action ou estiment encore qu'il reste difficile à concevoir. Ayant globalement peu conscience de son existence, il leur est difficile d'indiquer sa composition. Trois d'entre eux citent un ou deux registres. Un seul énonce dans son propos trois des quatre registres. L'identité est le seul registre systématiquement retenu par les quatre moniteurs.

Chaque moniteur énonce plusieurs éléments pour caractériser ce qu'est pour lui un référentiel personnel. Une seule unité de sens indique clairement qu'il s'agit d'un objet extérieur au sujet (moniteur G). Les autres ne le précisent pas ou tendent à montrer qu'il s'agit d'un objet intériorisé qui constitue un cadre, une base de données, un inventaire des outils disponibles pour :

- orienter son action : éviter la routine, tracer des perspectives possibles,

- agir différemment, autrement : trouver les méthodes les plus adaptées, différencier son enseignement, personnaliser le référentiel,
- évaluer son action : faire le lien et permet de se situer, un cadre pour savoir où l'on est.

Tout en reconnaissant l'utiliser ponctuellement ou assez régulièrement, tous les moniteurs dits « expérimentés » ont une représentation relativement épurée de l'objet en donnant des éléments de composition et, au moins, un exemple de fonctions jouées par le RPAP. Il est intéressant de constater que, comme dans le cas des moniteurs dits « novices », les situations retenues se cantonnent à l'activité pédagogique au sens strict du terme. Ne sont pas mentionnés les autres activités du métier tel que l'accompagnement des apprenants et des groupes, le suivi des apprenants en entreprise, le travail en équipe...

	<i>Les représentations</i>	<i>La composition</i>	<i>La conscience de son existence</i>	<i>son développement, Son usage,</i>
Moni- teur F	- un refuge pour trouver les méthodes les plus adaptées (L.1161) - ce sont les ressentis pour éviter le risque de la routine, de faire toujours la même chose (L.1178)	Re- giste identité : l'expérience, les compétences	parfois pour analyser a posteriori une action (L.1164)	Son développement : certaines formations académiques, la formation pédagogique (L.1174-1177) Son usage : pour l'analyse d'une situation qui a bien marché ou qui a posé problème (L.1167- & 172) en se basant sur ce qui a été fait à partir d'une synthèse écrite (rédigée pour chaque séance), en interrogeant ce qui peut être fait (L.1183)
Moni- trice G	- un support extérieur au sujet (L.1261) - un outil, un inventaire des outils disponibles (L.1251) - un élément qui permet de faire le lien entre le référentiel et le plan de formation, qui classe et qui permette de se situer (L.1253) - une mise en forme de ce que l'on fait, des perspectives possibles : idées, projets, améliorations (L.1256)	Re- giste identité : les capacités, les compétences (L.1261) Re- giste activités : des outils permettant de savoir si les outils et l'action sont bien adaptés (L.1252)	faible, difficulté à le concevoir (L.1228)	Son développement : par la gestion d'une classe où l'éducatif prenait le dessus sur le pédagogique, par l'enseignement d'une discipline « nouvelle » pour laquelle la monitrice n'est pas experte, (L.1237) Son usage : ponctuel, surtout en cas de difficulté pour tenter d'analyser (L.1245) – délaissé au fil du temps sauf pour les modules communs avec d'autres formateurs où l'échange fréquent permet de confronter ses pratiques, d'en envisager d'autres (L.1232)
Moni- teur H	- quelque chose de connu que l'on renvoie aux élèves (L.1331), des a priori positifs qui sont au départ une protection (L.1337) - un cadre pour savoir où aller une certaine éthique (L.1347),	Re- giste identité : l'expérience (en amont de l'exercice du métier et de l'exercice du métier) (L.1326), la personnalité (L.1330)	pense en posséder un (L.1330)	Son développement : au départ, c'est une survie : comment les intéresser ? (L.1374) avoir la patience de se construire, d'acquérir une certaine notoriété (L.1343) – par le contact avec les entreprises – avec les collègues qui aident à acquérir des notions, des connaissances (L.1368) – ne pas s'éloigner de la réalité, trouver du sens (L.1369) Son usage : se réalise naturellement sans réfléchir (L.1346) – souvent à la fin d'un cours grâce au retour des élèves : leur vécu de la séance, leur participation, l'exploitation de leur vécu, l'échange, les résultats des élèves,... (L.1356)
Moni-	- une base de données	Re-	oui, c'est une	Son développement : en refaisant

	<i>Les représentations</i>	<i>La composition</i>	<i>La conscience de son existence</i>	<i>son développement, Son usage,</i>
trice I	(L.1458) - une façon de personnaliser le référentiel qui est imposé (L.1458) - Ce qui différencie l'enseignement d'un formateur à l'autre (L.1474)	registre identité : la personnalité, la sensibilité personnelle (L.1455 & L.1472) Registre contexte : le programme (L.1452) Registre activité : les choix, les ressources collectées (L.1453)	obligation pour gérer l'hétérogénéité (L.1477)	chaque année les cours après avoir repéré ce qui va, ce qui ne va pas, en recherchant pour certains cours, année après année la « bonne approche » (L.1460) Son usage : régulièrement en se basant sur les élèves : leurs retours, leurs résultats, ce qu'ils retiennent (L.1468) – parfois avant un cours en se demandant comment ça va se passer (L.1476)

Tableau 38 - Les représentations de la notion de référentiel personnel des moniteurs dits « expérimentés »

L'entretien propose aux moniteurs d'explicitier les situations qui ont contribué à son développement et illustrant son usage. Pour trois moniteurs, son développement relève essentiellement de la pratique et de l'expérience : pour faire face à la gestion d'une classe, pour l'enseignement d'une nouvelle discipline, pour faire ses preuves et acquérir une certaine notoriété, pour améliorer son action au fil du temps. Un seul cite l'effet de la formation initiale et continue. Enfin, un autre indique le rôle des pairs et du contact avec le monde professionnel.

Deux moniteurs indiquent que son usage est ponctuel en vue d'analyser une action qui a posé problème ou pour en dresser un bilan et envisager de nouvelles perspectives. Les deux autres en font un usage plus régulier et le plus souvent en aval de l'action (la monitrice I précise qu'il lui arrive de mobiliser son référentiel avant un cours pour poser un pronostic sur le déroulement). C'est, pour l'un des deux, « naturel » et cela ne nécessite pas de « réflexion ». Les prises d'appui sont en revanche similaires : l'attitude des élèves, leurs retours, leurs résultats...

L'approche qualitative ne permet pas une généralisation. Cependant, les représentations des quatre moniteurs confirment l'existence et l'emploi du RPAP par des formateurs dits « expérimentés » comme l'ont déjà mis en évidence les entretiens ayant contribué à la concrétisation de l'objet. La relative conscience de son existence et les façons dont les moniteurs disent l'employer tendent à illustrer qu'il conserve, malgré l'expérience, un statut de minorité (G. SIMONDON, 2012, p. 42). Les fonctions retenues et les exemples d'usages montrent que sa mobilisation relève pour eux essentiellement d'une activité réflexive hors de l'action. En cela, ils ne se différencient pas des usagers du dispositif de formation pédagogique.

3.2. L'analyse de la mobilisation du RPAP par les moniteurs dits « expérimentés »

Comme cela a été présenté dans la première section de ce présent chapitre, nous avons conduit avec chaque moniteur dit « expérimenté » des entretiens d'auto-confrontation à partir de traces réflexives hors et dans l'action. Le schème d'action sert, comme pour les moniteurs usagers du dispositif de formation pédagogique, de grille d'analyse. Nous rendons compte ici des synthèses des analyses sur lesquelles s'appuie plus particulièrement l'interprétation. Les autres analyses sont présentées en annexe quatorze.

3.2.1. Les références mobilisées

Cette deuxième partie du programme de recherche rassemble l'analyse de huit entretiens d'auto-confrontation correspondant donc à huit exemples de mobilisation du RPAP.

3.2.1.1. Analyse globale

Le tableau ci-dessous fait état du nombre, total et par catégorie, de références mobilisées. Le protocole et le corpus ne visent pas le développement d'une analyse quantitative. La synthèse montre que le nombre total de références par situation est sensiblement le même que pour les moniteurs dits novices ; il varie de quatre à douze références issues d'au moins deux registres et de quatre à dix références également issues d'au moins deux registres pour les moniteurs en formation pédagogique. Hors de l'action, le processus semble convoquer légèrement plus de références pour deux moniteurs. Malgré l'expérience il est possible que, dans l'action, les moniteurs n'arrivent pas toujours à repérer et à gérer l'ensemble des référés potentiels. Cette observation est renforcée par le fait que le dispositif de professionnalisation dont ils ont bénéficié, ne prévoit pas explicitement le développement de ce type de processus. Dans les deux situations, le registre le plus représenté reste celui de l'activité dans cinq des huit processus réflexifs. Comme nous l'avons déjà observé avec les moniteurs dits novices, le processus réflexif, hors et dans l'action, semble s'appuyer en premier lieu sur la tâche, sur l'activité du moniteur et/ou des apprenants.

moniteur	HORS DE L'ACTION ³¹⁸					DANS L'ACTION				
	RI	RS	RA	RC	Nb total	RI	RS	RA	RC	Nb total
F	1	0	3	0	4	3	0	1	1	5
G	1	0	3	2	6	0	0	1	4	5
H	1	4	7	0	12	1	0	4	1	6
I	1	2	4	1	8	3	4	4	0	11

Tableau 39 - Nombre de références mobilisées par les moniteurs dits "expérimentés"

Comme je l'ai mentionné pour les moniteurs en formation pédagogique, Il ne s'agit pas de considérer que la qualité, la pertinence ou l'efficacité du processus réflexif reposent sur le nombre de références mobilisées. Cependant, la comparaison de deux processus issus de situations proches tend à montrer que le nombre et la variété des références modifient la compréhension de l'action et/ou de l'agir professionnel. Deux exemples d'analyses réflexives hors de l'action des moniteurs G et H peuvent constituer dans cette perspective une deuxième illustration.

a) *La monitrice G : analyser l'efficacité d'une méthode pédagogique*

La monitrice a choisi de formaliser la conduite de quatre séances pédagogiques constituant la dernière phase d'une séquence de douze heures d'un module de formation spécifique à l'établissement intitulé « *ouverture citoyenne : se connaître et connaître les autres* »³¹⁹. La séance est consacrée à la mise en place d'une exposition sur l'étude de sept pays (un sous-groupe de trois ou quatre apprenants par pays) en vue de la faire découvrir à une autre classe d'élèves de l'établissement. Ce temps de présentation permet à la formatrice d'évaluer le travail réalisé par chaque sous-groupe et la façon de le présenter à des pairs. La fiche produite par la monitrice rend compte de l'animation de ces deux phases. Elle comporte plusieurs traces d'activité réflexive. Nous choisissons, d'un commun accord, de réaliser l'auto-confrontation sur la dernière phrase « *Au travers de certains échanges en fin de séquence, j'ai repéré une acquisition très partielle des connaissances attendues* ». Tout en reconnaissant l'intérêt éducatif et pédagogique de cette démarche de projet, mis en œuvre depuis plusieurs années, la monitrice s'interroge sur son efficacité. La formalisation écrite rappelle l'objectif visé et précise le résultat attendu : « *avoir une meilleure connaissance des notions d'identité et de diversité culturelle, s'ouvrir aux autres et au monde et transmettre à d'autres ses connaissances et les valeurs ac-*

³¹⁸ RI : Registre « Identité et Projet » ; RS : registre « savoirs » ; RA : registre « Activités » ; RC : registre « contexte ».

³¹⁹ Il s'agit d'un MIL : Module d'Initiative Locale du baccalauréat professionnel SAPAT. C'est une spécificité des référentiels de formation du ministère de l'Agriculture que de permettre aux équipes de concevoir et de conduire des modules de formation d'ouverture ou d'approfondissement professionnel.

quises ». La trace réflexive met en tension l'intention recherchée et l'évaluation « à chaud » des savoirs développés. Les références R1 et R2 visent à apprécier l'adhésion des apprenants à ce projet collectif et l'atteinte de certains objectifs tout en constatant que l'objectif général est trop ambitieux. Le référent de R2 confirme l'attachement à l'intention collective tout en personnalisant la tâche attendue : « *c'est important pour moi de les sensibiliser* ». Les autres références permettent de questionner les savoirs en jeu. La référence trois questionne le sens et la portée d'un travail de sous-groupe. Le référent rappelle la nécessité du partage et de la mutualisation des informations entre les sous-groupes afin que chaque apprenant s'approprie les savoirs en jeu. Il est en tension avec un référent portant sur la recherche, non aboutie, de solutions par l'équipe. Les trois autres références contribuent à renforcer le jugement de l'écart constaté entre ce que produit l'activité et ce que l'on en attend. La monitrice questionne la pérennité des savoirs « *il n'y a plus rien qui reste* », « *ils ne savent plus* » en se référant à l'idée qu'il ne s'agit pas d'apprendre par cœur et au point de vue similaire d'une collègue (R4 & R5).

	<i>Eléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
But	Analyser l'efficacité d'une démarche pédagogique « <i>ma question est comment faire pour que les informations rassemblées par un groupe soient prises en compte, enregistrées par tous</i> » (L.1284)		
Invariant	Le travail de groupe permet l'ouverture aux autres, le développement de la culture générale « <i>nous, c'est vraiment s'ouvrir aux autres, développer leur culture générale</i> » (L.1271)		
Règles d'action	- « <i>cette activité-là que l'on a menée avec les secondes, on l'avait déjà menée avec les BEP... on a souhaité répéter</i> » (L.1266) - « <i>on se rend compte... quand on questionne les jeunes</i> » (L.1272) - « <i>c'est rapport à leur sujet d'étude, là ils s'investissent, mais par rapport aux travaux des autres, c'est un regard flash... on les interroge une semaine après ils ne savent plus</i> » (L.1274-1278) - « <i>je me dis qu'il faut avoir du temps pour se poser pour réfléchir</i> » (L.1295) - « <i>l'écrire ne m'en a pas fait prendre conscience ; non c'est en discutant avec toi</i> » (L.1298)		
Inférences/références	« <i>les jeunes ils disent « c'est très bien » ; ils sont contents de l'avoir fait.../ nous, c'est vraiment s'ouvrir aux autres, développer leur culture générale</i> » (L.1270)	R1 : Le projet collectif : les apprenants/les formateurs	L'identité
	« <i>des objectifs ont été atteints : travailler en groupe, collecter de l'info... /l'objectif visé est trop ambitieux, je ne sais pas mais je souhaite le maintenir, c'est important pour moi de les sensibiliser</i> » (L.1290)	R2 : La tâche souhaitée : l'activité effective/ la tâche souhaitée	L'activité
	« <i>on n'a pas encore trouvé en équipe/ que les informations rassemblées par un groupe soient prises en compte, enregistrées par tous.</i> » (L.1286)	R3 : La tâche souhaitée : l'équipe/le résultat attendu	L'activité
	« <i>ils ne savent plus et on a vraiment une difficulté/sans rentrer dans un cours à apprendre par cœur ce qui n'aurait pas trop d'utilité</i> » (L.1278)	R4 : La tâche souhaitée : l'absence de savoirs des apprenants /l'activité souhaitée	L'activité
	« <i>il n'y a plus rien qui reste/cela c'est frustrant</i> » (L.1283)	R5 : Les signes : l'absence de savoirs des apprenants/les formateurs	Le contexte
« <i>elle avait fait la même analyse, elle a ressenti les mêmes choses/En en parlant avec ma collègue</i> » (L.1300)	R6 : Les signes : l'activité effective/un formateur	Le contexte	

Tableau 40 – Monitrice G - Schème d'action d'une activité réflexive hors de l'action mobilisant 6 références

En définitive, la trace réflexive semble condenser, à partir de l'observation du résultat de l'action pédagogique, une réflexion sur son sens. S'agit-il pour l'essentiel d'une démarche éducative visant à sensibiliser les apprenants sur un thème de société, l'ouverture aux autres et au monde, l'acceptation de la différence comme l'indique la fiche de présentation du module ? Dans ce cas, l'appréciation à chaud de sa portée s'avère délicate et très incertaine puisque cela renvoie à une finalité éducative à laquelle l'action n'apporte qu'une contribution. Doit-elle permettre aussi de développer des savoirs sur l'objet en général et sur les pays supports de l'étude en particulier ? Les références mobilisées tendent à montrer que la formatrice cherche à tenir les deux. L'analyse réflexive porte sur une séance marquant l'aboutissement d'une démarche de projet basé sur un travail en sous-groupe. L'essentiel des références questionne implicitement la méthode d'apprentissage (apprendre par production de savoirs) et la technique d'animation (le travail en sous-groupe). La référence deux indique qu'il y a eu travail des sous-groupes ; les références (R3 - R4 - R5 - R6) interrogent son efficacité. Comme l'a montré, P. MEIRIEU (1996, pp. 57-99) faire travailler des élèves en sous-groupe comporte deux dérives fréquentes. Il est probable que l'organisation et l'accompagnement de sa réalisation aient généré une dérive économique³²⁰ basée sur un partage du travail à effectuer. Une logique de production se substitue à une logique d'apprentissage. Bien qu'expérimentée, la formatrice constate la dérive sans l'explicitier et par voie de conséquence sans tenter de l'atténuer voire de la supprimer³²¹.

b) *Le moniteur H : expliciter une méthode pédagogique*

La séance faisant l'objet d'une formalisation écrite porte sur un cours de français s'adressant à des apprenants en seconde professionnelle. La notion travaillée est l'explication de texte avec comme thématique support le théâtre. Parmi les traces réflexives, le moniteur opte pour la mise en mots d'un élément jugé comme un point fort « *la construction de la correction part des productions des jeunes pour arriver à la correction « type » et tient compte de chaque idée nouvelle* ». L'analyse de l'entretien d'auto-confrontation permet d'identifier la mobilisation de douze références issues de trois registres du RPAP. Il produit une longue mise en mots et permet d'explicitier une méthode pédagogique et une technique d'animation associée.

³²⁰ La deuxième dérive est dite fusionnelle. L'auteur considère qu'elle émerge lorsque les membres d'un sous-groupe s'organisent pour contourner la tâche à réaliser, augmenter le temps de réalisation... afin de faire du travail de groupe un temps convivial plus qu'un temps d'apprentissage.

³²¹ Cette observation est d'autant plus importante que cette technique d'animation est fréquemment mobilisée dans les pratiques pédagogiques des MFR.

	Éléments du discours	références	registres
But	Expliciter une méthode pédagogique « C'est je crois une adaptation au public, une adaptation au groupe et puis pour que ça se passe mieux »		
Invariant	La construction du savoir avec le groupe favorise la participation de tous les apprenants « ça permet deux choses : de façon générale de construire avec eux, interroger des jeunes qui ne prendraient pas forcément la parole et valoriser leur parole » (L.1412)		
Règles d'action	<ul style="list-style-type: none"> - « Je base la plupart de mes séances sur ce principe » (L.1404) - « je savais en amont que je travaillerais comme ça » (L.1411) - « Je m'aperçois qu'avec l'expérience qu'on réfléchit moins à la préparation, en fait, on le fait sans le savoir » (L.1439) - « je prends conscience que c'est une méthode que j'utilise très souvent, que je l'ai élaboré progressivement » (L.1442) 		
infé- rences/ré- férences	« quand je l'écris (la définition)...j'essaie d'avoir l'essence de tout ça/ en fait que le cours magistral que je faisais au début de ma carrière m'a rapidement déstabilisé par les apports des élèves et leurs désintéressements » (L.1407)	R1 : Un savoir d'action : l'activité réalisée/le savoir	Les savoirs
	« si j'interroge sans qu'il y ait de réflexion/certains ne parleront jamais » (L.1415)	R2 : L'activité : réalisée/les savoirs professionnels	Les savoirs
	« ça permet d'avoir plus de participation active de tous même si parfois elle est sollicitée/L'important c'est d'avoir du discernement c'est-à-dire savoir trier » (L.1415)	R3 : L'action : prévue/les savoirs professionnels	Les savoirs
	« Maintenant j'arrive plus à le faire ouvertement/Au début, j'avais tendance à considérer que tout est bon même parfois celles, pas forcément pertinentes, des élèves en difficulté. J'essayais de la transformer pour la rendre acceptable aux yeux des autres » (L.1420)	R4 : Les compétences : Les savoirs/l'analyse de l'activité	L'identité
	« S'adapter aux informations qu'ils donnent... ça, c'est compliqué/cette méthode nécessite de s'adapter aux informations qu'ils donnent » (L.1416)	R5 : Les savoirs professionnels : l'activité réalisée/les savoirs professionnels	Les savoirs
	« cela a permis à une élève qui depuis le début d'année semble faire exprès de dire n'importe quoi, d'être distante, de répondre à une question qu'elle seule connaissait la réponse. Les autres ont été très surpris/ L'important c'est d'avoir du discernement » (L.1421)	R6 : La tâche : l'activité réalisée/la tâche souhaitée	L'activité
	« Parfois on n'y arrive pas et je rajoute. C'est par un jeu de questions, c'est jamais par exclusion/j'ai une correction type préparée avant et ensuite par un jeu des questionnements je les amène à une production qui ressemble. » (L.1427)	R7 : La tâche : l'activité réalisée/la tâche souhaitée	L'activité
	« C'est par un jeu de questions en construire une (définition)/montrer la mienne et leur demander de comparer, de donner leur avis » (L.1429)	R8 : La tâche : l'activité réalisée/la tâche souhaitée	L'activité
	« je le fais en début d'année avec les secondes après moins ou pas du tout.../ça prend plus de temps » (L.1432)	R9 : La tâche prévue : l'activité effective/la tâche prescrite	L'activité
	« je le fais en début d'année avec les secondes après moins ou pas du tout.../ce serait encore plus productif d'avoir cette étape (un travail de sous-groupe)...sur ce thème c'est enrichissant pour confronter les idées » (L.1432)	R10 : La tâche prévue : l'activité réalisée/la tâche souhaitée	L'activité
	« il y a souvent des déperditions, des distractions.../dans une séance d'une heure c'est prendre le risque de ne pas aller au bout... c'est peut-être de la productivité mais on n'a pas le choix » (L.1435)	R11 : La tâche prévue : l'activité réalisée/la tâche attendue	L'activité
	« c'est sans doute aussi pour les habituer à être face à sa feuille.../un peu comme à l'examen » (L.1437)	R12 : La tâche prévue : l'activité réalisée/la tâche attendue	L'activité

Tableau 41 - Moniteur H - Schème d'action d'une activité réflexive hors de l'action mobilisant 12 références

Le processus réflexif repose sur un invariant indiquant que l'ensemble vise à construire le savoir avec le groupe et faire en sorte que tous les apprenants y contribuent. Parmi les douze références, cinq relèvent du registre des savoirs. La méthode développée repose sur l'expérience et les savoirs professionnels qui en résultent. L'explicitation commence par l'analyse des limites de la méthode magistrale développée en début de carrière (R1). Les savoirs professionnels (R2 - R3 - R5) correspondent à des savoirs d'action essentiellement opératifs : s'adapter aux informations, savoir trier l'information. Six autres références proviennent du registre de l'activité. Elles montrent l'articulation entre l'activité effective et la tâche souhaitée. La référence six renforce l'idée d'une capacité de discernement alors que R11 et R12 soulignent la nécessité d'intégrer, dans la démarche, une phase de production - individuelle ou par binôme - et la tension possible entre le temps nécessaire à la production et l'assurance d'aller au terme de ce qui est prévu dans la séance. Cette tension semble effective comme en atteste la référence neuf, même si le moniteur a repéré l'intérêt d'un possible renforcement de la démarche. Une référence, R4, révèle l'évolution de l'activité et le développement d'une compétence. La méthode est assumée ouvertement sans avoir par exemple à transformer l'information proposée par les apprenants ou à ne pas oser la rejeter. Si l'on replace l'ensemble dans le modèle « E.P.R » que propose I. VINATIER (2013, p. 78)³²², le processus réflexif met en évidence la prédominance de l'enjeu épistémique (R1 - R5 - R7 - R8 - R12) et dans une moindre mesure de l'enjeu relationnel (R2 - R3 - R6) de la méthode. En revanche, l'enjeu pragmatique - gérer le temps - demeure une contrainte et limite l'emploi de la méthode. Tout en sachant ce qu'il convient de faire, il semble contribuer à ce que cela ne se fasse pas régulièrement (R8).

Parmi l'ensemble des éléments du corpus, l'auto-confrontation à la trace réflexive hors de l'action du moniteur H est celle qui prend appui sur le plus de références. Le nombre et la variété des références permettent d'explicitier, d'apprécier une méthode pédagogique tout en repérant des pistes de renforcement et le développement d'une compétence. Le processus et son résultat sont probablement impactés par le fait que le moniteur considère - comme l'indique l'expression de ses représentations d'un référentiel personnel - adopter régulièrement une posture réflexive. Dans l'exemple de la monitrice G, les six références mobilisées contribuent à analyser une méthode pédagogique, à identifier et à appréhender un problème a priori récurrent. Il est possible que le manque de références et/ou la non mobilisation de références des registres des savoirs

³²² L'auteure, en référence au triangle pédagogique de J.HOUSSAYE, considère que l'analyse des interactions pédagogiques s'appuie sur un modèle tripolaire soit trois dimensions en tension : la dimension Epistémique, la dimension Pragmatique et la dimension Relationnelle. En privilégiant éventuellement l'une des trois dimensions au détriment des deux autres, cela peut engendrer une détérioration des situations d'enseignement/apprentissage.

(professionnels, d'action) et de l'identité professionnelle (les compétences notamment) ne contribuent pas à repérer des pistes de remédiation.

3.2.2. Le rôle des invariants opératoires

Les huit invariants opératoires qui ont orienté et guidé les processus réflexifs répondent aux trois caractéristiques d'un concept pragmatique (P. PASTRE, 2002, pp. 9-17).

3.2.2.1. Des concepts pragmatiques

Ce sont des objets d'échange qui, même s'ils ne sont pas formalisés, peuvent circuler au sein des membres d'une équipe pédagogique, d'un groupe d'enseignants. De plus, ils constituent des savoirs construits dans l'action relevant de concepts en acte ou de théorèmes en acte. Ils concernent, pour l'essentiel, des situations de conception et de conduite d'une séance ou d'un ensemble de séances pédagogiques auxquelles tout enseignant peut être confronté. Seul le premier porte sur une situation spécifique du contexte pédagogique des MFR. Enfin et surtout, leur formulation traduit plus ou moins explicitement un jugement de valeur résultant d'une évaluation de la situation à des fins d'analyse et/ou d'une recherche d'action efficace. Cette caractéristique renvoie au rôle d'instrument de médiation que joue le RPAP. Les formulations retenues pour définir les huit invariants prennent la forme d'un jugement de valeur général, comme « *la qualité de la préparation d'une mise en commun influence son animation* » ou « *la modification d'un protocole de travaux pratiques peut s'effectuer en cours de réalisation* » et elles proposent parfois des critères d'appréciation : s'adapter à chaque apprenant, analyser sa prestation et celle des autres...

Liste des invariants	
Hors de l'action	<i>La qualité de la préparation d'une mise en commun influence son animation</i>
	<i>Le travail de groupe permet l'ouverture aux autres, le développement de la culture générale</i>
	La construction du savoir avec le groupe favorise la participation de tous les apprenants
Dans l'action	<i>Une séance est pensée pour un groupe classe tout en devant s'adapter à chaque apprenant</i>
	La réponse « prématurée » aux questions permet d'asseoir sa légitimité
	La modification d'un protocole de travaux pratiques peut s'effectuer en cours de réalisation
	<i>La co-évaluation contribue à analyser sa prestation et celle des autres</i>
	<i>La proposition d'un challenge stimule un groupe classe</i>

Tableau 42 - liste des invariants opératoires des moniteurs dits « expérimentés »

3.2.2.2. Trois exemples de pragmatisation de savoirs théoriques

Parmi les huit invariants, on retrouve les catégories déjà identifiées chez les moniteurs dits « novices ». Une minorité est porteuse de savoirs d'action sans doute élaborés de façon empirique. Les autres³²³ semblent exprimer la mise à l'épreuve et/ou le renforcement d'une pragmatisation de savoirs théoriques. Les trois exemples suivants montrent comment la mobilisation du RPAP y participe.

Hors de l'action, la monitrice I fait reposer son processus réflexif sur l'invariant suivant « *une séance est pensée pour un groupe classe tout en devant s'adapter à chaque apprenant* »³²⁴. Cet invariant est un concept pragmatique qui rappelle un des principes fondateurs sur lequel repose une grande majorité des pratiques pédagogiques. Dans une pédagogie frontale, l'enseignement d'une notion s'adresse à un groupe-classe tout en ayant comme projet que chaque membre apprenne et intègre le savoir associé à la notion enseignée. La monitrice sait que la conception et la conduite d'une séance se doivent de contenir des stratégies d'ajustement et d'adaptation aux différents besoins « *j'essaie que tout le monde ait la base, mais j'ai aussi des élèves qui ont un bon niveau...* » (L.1551). Elle semble en capacité de les gérer « *c'est facile de l'intégrer, de rectifier... pourvu que chacun y trouve son compte* » (L.1547). Dans la mise en mots du cours d'expérience, trois références mettent en lumière une façon de rendre pragmatique, dans cette situation, le concept d'ajustement³²⁵. Les référents des références quatre et six montrent que la préparation prévoit des possibilités de différenciation basées sur les besoins des apprenants « *j'évite de surcharger le cours de rappels... je les redonne lorsque vraiment ils en ont besoin* » (L.1532), « *j'ai un tronc commun puis j'ajoute des choses* » (L.1549). Les références six et sept indiquent une façon de faire, un geste professionnel, que la monitrice mobilise dans l'enseignement de cette discipline et dans d'autres (L.1551). De plus, une des règles d'action précise que les apprenants sont associés aux décisions et au choix des activités à réaliser (L.1556).

Dans l'action, le moniteur H développe un geste d'ajustement guidé par un schème d'action avec pour invariant opératoire « la co-évaluation³²⁶ – à visée formative - contribue à analyser sa prestation et celle d'autrui ». L'auto-confrontation permet de repérer que cette forme de pragmati-

³²³ Ils sont notés en gras et en italique dans le Tableau 42 - liste des invariants opératoires des moniteurs dits « expérimentés ».

³²⁴ Une présentation plus détaillée est proposée dans la suite de cette section p. 357.

³²⁵ L'entretien à visée analytique qui a prolongé l'auto-confrontation tend à montrer que l'ajustement s'inscrit dans un « imprévu-prévu » (A. JEAN - R. ETIENNE, 2013, pp. 195–199). L'ajustement semble s'intégrer dans une logique d'adaptation pédagogique à des fins de différenciation. P. PERRENOUD (2012, pp. 21-37) retient quinze caractéristiques concourant à définir et à montrer la complexité du concept de pédagogie différenciée. On retrouve notamment dans la situation l'idée d'une préoccupation concernant plusieurs disciplines, le travail sur les moyens et sur les modalités et non sur les objectifs d'apprentissage.

³²⁶ Le jugement de valeur sur l'objet de l'évaluation est proposé par un ou des pairs de l'apprenant évalué.

sation du concept d'évaluation formative relève d'une pratique déjà bien installée « *cette façon de faire je la réalise depuis 3 ou 4 ans ; avant j'étais le seul à évaluer* » (L.1393). Elle combine deux modalités d'une évaluation formative : la co-évaluation et l'auto-évaluation. Cependant, le moniteur choisit de ne pas intégrer cette forme d'évaluation dès le début de la séance alors qu'une séance similaire réalisée la veille avec d'autres apprenants lui a permis d'en observer l'intérêt et la pertinence (comme l'indique l'une des règles d'action – L.1382). La situation et le geste d'ajustement associés constituent une occasion de renforcer la pragmatisation. Dans la conception, la réalisation d'une auto et d'une co-évaluation formatives reste une possibilité. Trois références (R1 – R2 – R3) constituent des points d'appui pour décider l'adaptation de la tâche. La référence cinq souligne le développement d'une compétence de gestion et d'animation d'une telle activité et la dernière référence (R5) fournit un jugement sur sa valeur. Cependant, l'observation de la séance et l'entretien d'auto-confrontation montrent qu'au départ la fonction de l'évaluation est sommative. Le moniteur attribue une note aux prestations des apprenants et les invite à s'auto-noter. La situation le conduit à modifier et à réinvestir la dimension formative de l'évaluation comme l'illustre une règle d'action : « *il faut vraiment que je détaille les critères...* » (L.1382) et le référent de R3 « *reprenre étape par étape, leur demander ce qu'il faut faire, ce qu'il faut dire...* » (L.1386). Ce faisant, l'ajustement contribue à montrer la relativité de la notation « *je voulais sans doute leur faire comprendre les écarts de notes... que ma note n'est pas forcément la bonne* » (L.1397). Il permet également aux apprenants de construire et/ou d'affiner la représentation du savoir, objet de l'évaluation (R4). En somme, la pragmatisation concourt à mieux différencier le rôle et les fonctions pédagogiques de l'évaluation et du contrôle. Il est probable qu'elle renforce la compétence à penser et surtout à animer ce type de situation. Pour un enseignant, même expérimenté, proposer à des apprenants de s'autoévaluer et/ou de se co-évaluer et traiter, à des fins formatives, le produit et les processus associés relèvent d'une pratique complexe et incertaine.

Le dernier exemple appartient à un schème d'action de la monitrice I. Il guide un geste d'ajustement et a pour formulation : la proposition d'un challenge stimule l'attention d'un groupe³²⁷. Ce concept pragmatique est élaboré depuis plusieurs années et régulièrement mobilisé dans l'enseignement de différentes disciplines (L.1480). La mobilisation du RPAP par le choix et la gestion du geste d'ajustement constitue, me semble-t-il, une contribution à la pragmatisation du concept d'attention et des savoirs associés. L'ajustement consiste à proposer à l'ensemble du groupe une question liée à la notion travaillée et de récompenser symboliquement le ou les apprenants qui donnent la bonne réponse. L'idée qui fonde le geste consiste à

³²⁷ Une présentation commentée est proposée en annexe 14 p. 493.

lancer un défi, à proposer une situation ludique afin de maintenir, de (re) dynamiser l'attention et/ou, comme dans la situation étudiée, évaluer un savoir (L.1499). Si l'objet de la question peut être anticipé, sa mise en œuvre n'est pas prévue à l'avance et son effet reste imprévisible « *je ne sais pas à l'avance ce que ça va me semer comme graine dans mon cours* » (L.1510). Plusieurs références se composent de référents donnant des principes, des modalités et des conditions de mise en œuvre requises tels que :

- le fondement : la motivation, l'intérêt « *ça repose sur la motivation, ça apporte un intérêt soudain...* » (R4 – L.1490),
- les déclencheurs : l'attention « *souvent je le fais quand je vois que je suis en train de les perdre* » (R9- L.1498), l'évaluation d'un savoir « *j'ai envie de savoir si quelqu'un sait...* » (R8- L.1499), une opportunité « *parce que la conversation dévie sur un point...* » (R9 – L.1518),
- la connaissance du groupe : « *je commence à les connaître... je savais que certains pouvaient connaître* » (R5 – L.1502),
- la fréquence : « *si ça arrive une ou deux fois dans l'année par classe, c'est le maximum* » (R11 – L.1516),
- la gestion : « *ça reste une parenthèse... on trouve ou on ne trouve pas et le cours reprend* » (R6 – L.1509),
- la durée : une réalisation de courte durée (R7).

Le geste proposé s'est avéré délicat à gérer (R6-R7). Cependant la situation et la mobilisation du RPAP contribuent sans doute à affiner le processus de pragmatization. La mise en mots du cours d'expérience fait émerger les éléments structurants et permet à la monitrice de confirmer sa pertinence « *je sais que ça marche, que ça fait bouger...* » (L.1520).

Au-delà du protocole de recherche, il semble essentiel d'envisager de quelle manière un processus de professionnalisation permet au sujet de passer d'une telle pensée en acte à une conscience de l'activité de pensée afin de prendre de la distance avec l'activité (I. VINATIER, 2013, p. 25) et appréhender le concept pragmatique comme la constitution d'un savoir, une ressource mobilisable pour son action ou celle d'autrui.

3.2.3. Un instrument de médiation

Le programme de recherche mis en œuvre avec les moniteurs dits « novices » a montré la fonction de médiation du RPAP dans l'apprentissage de gestes professionnels. Nous mettons au travail un des deux entretiens de chaque moniteur dit « expérimenté » afin d'apprécier en quoi et

comment la mobilisation et l'usage du RPAP, hors ou dans l'action, contribue à l'apprentissage et/ou aux renforcements de gestes et à la construction de sens.

3.2.3.1. Le moniteur F : dans l'action

La séance observée se déroule en février ; il s'agit d'un cours de technologie professionnelle pour des alternants en seconde professionnelle « maintenance de véhicules automobiles ». À plusieurs reprises, l'enseignant propose à la classe des questionnements sur la notion étudiée et très souvent donne la réponse sans laisser le temps aux apprenants de la trouver ou de la construire. L'auto-confrontation porte sur la gestion de l'une des questions posées par le moniteur. La mise en mots est relativement courte et ponctuée d'hésitations. Le processus réflexif repose sur un concept pragmatique visant à asseoir sa légitimité « *la réponse « prématurée » aux questions permet d'asseoir sa légitimité* ». Malgré l'expérience et le fait que la relation pédagogique soit engagée depuis six mois, le moniteur semble préoccupé par sa capacité à instaurer et, à entretenir dans le temps, la relation pédagogique. Une évaluation pronostique contribue au choix d'un geste d'étayage et à une posture de contrôle : le moniteur conserve le pilotage et maîtrise l'avancée de la tâche. Il propose un contre-étayage en donnant la réponse à une question qu'il pose aux apprenants. L'évaluation repose essentiellement sur les référents des trois premières références : ne pas prendre le risque que les apprenants pensent que le formateur ne connaisse pas la réponse (R1), conforter son statut (R2) et se sécuriser (R3). La médiation du RPAP conduit le moniteur à privilégier l'enjeu relationnel et à mobiliser un geste d'étayage.

	<i>Eléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
But	Répondre aux questions ou interroger les apprenants « <i>c'est vrai j'apporte la réponse peut être de manière trop rapide... peut-être les interroger un par un</i> » (L.1207)		
Invariant	La réponse « prématurée » aux questions permet d'asseoir sa légitimité « <i>c'est pour me sécuriser... ils sont en seconde, je les ai pendant 3 ans alors faut pas se louper</i> » (L.1209-1214)		
Règles d'action	- « <i>c'est une affirmation... j'ai laissé quoi ? Même pas 10 secondes</i> » (L.1205) - « <i>c'est ma manière de fonctionner... je suis peut-être trop directif</i> » (L.1210) - « <i>c'est par habitude</i> » (L.1212)		
inférences/références	« <i>le fait que l'on pose la question/ après ils vont dire : tiens, il n'a pas la réponse</i> » (L.1208)	R1 : Le signe : l'activité effective/les représentations des acteurs	Le contexte
	« <i>le fait que l'on pose la question/ c'est pour me sécuriser</i> » (L.1209)	R2 : Les compétences : l'activité effective/la posture	L'identité
	« <i>ils sont en seconde, je les ai pendant 3 ans /alors faut pas se louper... pour ne pas passer pour un guignol</i> » (L.1213)	R3 : Les compétences : les apprenants/la posture	L'identité
	« <i>ils sont en seconde, je les ai pendant 3 ans /c'est par habitude</i> » (L.1212)	R4 : Les compétences : les apprenants/ une routine	L'identité

	« il y en a un ou deux qui ont donné un ou deux éléments... j'apporte la réponse /je suis trop directif... j'attaque trop vite les choses... je ne laisse pas assez de temps » (L.1206)	R5 : La tâche : effective/la tâche souhaitée	L'activité
--	---	---	-------------------

Tableau 43 – Moniteur F - Schème d'action d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 5 références

Cette posture se réalise au détriment de l'enjeu pragmatique - l'animation de la séance - et de la capacité de l'enseignant à exploiter le questionnement, comme de l'enjeu épistémique, la construction du savoir³²⁸ (I. VINATIER, 2013, p. 78). Le geste d'ajustement semble correspondre à celui d'un formateur expérimenté qui, soudain, se retrouve dans une situation de « débutant ». Il agit vite, de façon directe par habitude (R4) mais aussi pour « ne pas se louper » (R3), ne pas prendre le risque d'adresser un signe pouvant être interprété par les apprenants comme de l'incompétence (R1).

Le référentiel personnel assure, sans doute plus pendant l'entretien d'auto-confrontation que dans l'action, une deuxième fonction de médiation également d'ordre psychologique. La mise en mots amène l'intéressé à opérer une évaluation diagnostique en articulant ce qu'il a fait et ce qu'il pourrait ou aurait pu faire (R5). Le geste est questionné « *je suis peut-être trop directif, j'attaque trop vite les choses, je ne laisse pas assez de temps... Cet entretien m'amène à me dire qu'il faut que j'y réfléchisse* » et une piste d'amélioration possible est exprimée « *oui donc peut-être les interroger un par un* » (L.1214).

Les deux médiations aident surtout à donner du sens à l'action. Alors que le moniteur ne semble pas être en difficulté pour instaurer et entretenir une relation pédagogique, l'ajustement relève d'une médiation préventive pouvant reposer sur une expérience antérieure l'ayant mis en difficulté (R1 - R2 - R3) ou sur une posture bien installée dans sa pratique (R4). Cependant, comme nous venons de le montrer dans le paragraphe précédent, une démarche potentiellement rénovatrice est amorcée et peut contribuer à donner à l'action un nouveau sens.

3.2.3.2. La monitrice G : dans l'action

Le geste d'ajustement consiste à modifier le traitement d'un protocole de travaux pratiques³²⁹. La médiation que joue le RPAP dans l'action relève d'une évaluation diagnostique orientée par le concept pragmatique « la modification d'un protocole de travaux pratiques peut s'effectuer en

³²⁸ En agissant ainsi, le moniteur n'offre pas la possibilité aux apprenants de traiter l'information, de la mettre en relation avec d'autres savoirs, avec des observations ou des pratiques de terrain et ainsi à construire le savoir.

³²⁹ La séance observée est un cours de biologie humaine dispensée à une vingtaine d'apprenants en CAP Service en Milieu Rural. Le cours porte sur l'étude des différentes catégories de maladies et intègre la lecture et l'interprétation d'un travail pratique initié à la séance précédente. Les gestes d'ajustement sont nombreux ; huit sont repérés lors de l'observation et reconnus par la monitrice. Cette dernière choisit d'explicitier un geste portant sur la modification du protocole du travail pratique : la mise en évidence d'une présence variable de bactéries sur les mains, lavées ou non, des apprenants. Alors qu'elle avait annoncé que les boîtes de Pétri contenant les éléments à observer seraient distribuées aléatoirement, elle choisit de les restituer à leurs « propriétaires ».

cours de réalisation ». Les cinq références repérées et présentées dans le tableau ci-après étayent le diagnostic. Deux d'entre elles (R2 – R3) ont le même référé : la monitrice met en œuvre le protocole pour la première fois mais estime que d'une part la notion travaillée et d'autre part sa connaissance du groupe lui permettent de procéder à la modification. De plus, les demandes des apprenants pendant la séance (R5) et en amont (R4) en sont à l'origine et/ou le confirment. La référence une, quant à elle, semble comporter le point d'appui majeur de l'évaluation. La monitrice estime que le changement ne modifie pas significativement l'objet de la tâche tout en donnant aux apprenants un autre rôle dans son exécution « *que chaque jeune soit le premier à visualiser son travail puis de décider de le mettre à disposition des autres* » (L.1310-1313).

	<i>Eléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
But	<p align="center">Apprécier la modification de la gestion d'un protocole de travaux pratiques <i>« je me rends compte que l'inverse aurait pu générer des réactions, des blocages » (L.1313)</i> <i>« je ne sais pas si chaque jeune a pu lire et interpréter les deux cas en suivant la fiche de TP alors que c'était le but » (L.1314)</i></p>		
Invariant	<p align="center">La modification d'un protocole de travaux pratiques peut s'effectuer en cours de réalisation <i>« Il fallait le faire et les conséquences étaient limitées » (L.1310)</i></p>		
Règles d'action	<p>- « j'ai senti déjà hier que les jeunes attendaient » (L.1304) - « j'ai vu le temps qui restait j'ai décidé... » (L.1309) - « je l'ai fait sans me poser de questions » (L.1317)</p>		
infé- rences/réf érences	« c'était pertinent... ce ne changerait pas grand-chose... les conséquences étaient limitées/chaque jeune soit le premier à visualiser son travail puis de décider de le mettre à disposition des autres » (L.1310-1313)	R1 : La tâche effective : l'activité effective/l'action souhaitée	L'activité
	« c'est la première fois que je fais cette expérience/avec ce groupe que je connais bien... le niveau des jeunes... il n'y avait pas d'impact à changer » (L.1315)	R2 : Les représentations : l'activité/les apprenants	Le contexte
	« c'est la première fois que je fais cette expérience/avec ce qui est attendu dans le référentiel, il n'y avait pas d'impact à changer » (L.1315)	R3 : Les représentations : l'activité/ le référentiel	Le contexte
	« Cédric me l'a demandé/je trouvais qu'il fallait respecter le travail entrepris, le fait d'avoir réalisé l'expérience » (L.1305)	R4 : Un signe : une demande d'élève/la tâche en cours	Le contexte
	« Avant la pause deux, élèves m'ont demandé, ça m'a intrigué/je trouvais qu'il fallait respecter le travail entrepris, le fait d'avoir réalisé l'expérience » (L.1307)	R5 : Un signe : une demande d'élèves/la tâche en cours	Le contexte

Tableau 44 – Monitrice G - Schème d'action d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 5 références

Le protocole prévoyait que chaque apprenant interpréterait une boîte différente de celle qu'il avait préparée. Au-delà de l'idée de respecter le travail accompli par chaque apprenant en lui restituant « sa boîte », la monitrice semble appréhender d'éventuelles réactions et/ou des propos déplacés au moment de la lecture et l'interprétation des boîtes d'autrui. Il importe que chaque apprenant ait la primeur de l'interprétation de son expérience avant de décider de la mettre à disposition (R1). Un tel geste d'ajustement peut être classé dans la catégorie des gestes

d'atmosphère (M. BUCHETON & Y. SOULE, 2009, p. 8). Ils relèvent de l'éthique professionnelle et se développent dans plusieurs scènes. Ici le choix et la décision se sont joués en amont et pendant la séance dans des scènes collectives (R2) et duales (R5). En définitive, l'instrument RPAP assure une fonction psychologique dont les effets portent autant sur l'activité de la monitrice que sur celles des apprenants. Il permet de prévenir ou d'éviter une situation de tension relationnelle entre elle et tout ou partie du groupe classe et/ou entre les apprenants eux-mêmes. En outre, il est possible que l'ajustement leur ait permis de traiter différemment la tâche en ayant la possibilité d'interpréter un cas personnel avant de se confronter à celui d'autrui. En revanche, le choix de l'ajustement et sa réalisation ont pour conséquence que la monitrice n'a pas pu s'assurer, pendant la séance et comme le prévoyait le protocole initial, que chaque jeune avait pu « lire et interpréter les deux cas en suivant la fiche de TP alors que c'était le but » (L.1314).

Il me semble que, dans ce deuxième exemple, la médiation participe également à la construction d'un double sens. La demande des apprenants, renforcée sans doute par le fait qu'il s'agit d'une première expérience, constitue un imprévu qui conduit la monitrice à donner un nouveau sens à son action, à réorienter le déroulement du protocole (R2 - R3). Mais elle est aussi productrice de sens. Les référents de R4 et de R5 « je trouvais qu'il fallait respecter le travail entrepris, le fait d'avoir réalisé l'expérience » (L.1307) comme celui de R1 « que chaque jeune soit le premier à visualiser son travail puis de décider de le mettre à disposition des autres » (L.1310-1313) tendent à montrer une prise de conscience de l'intérêt, des bénéfices que chaque apprenant retire du fait qu'il puisse mener jusqu'à son terme une tâche engageante tout en lui donnant la possibilité de choisir et de décider des suites possibles.

3.2.3.3. Le moniteur H : hors de l'action

Cette situation a déjà été mise à profit pour illustrer la variabilité du nombre de références mobilisées dans le schème d'action d'une activité réflexive. Nous la reprenons ici pour étudier un troisième exemple de médiation du RPAP. L'analyse réflexive cherche à expliciter une méthode pédagogique. Le processus réflexif repose sur un concept pragmatique dont la formulation retenue est « la construction du savoir avec le groupe favorise la participation de tous les apprenants ». Elle a pour but de saisir et de comprendre l'évolution, les principes, les conditions de réalisation de la méthode. La médiation repose sur une évaluation formatrice permettant à l'intéressé d'apprécier et de reconnaître l'évolution de sa professionnalité « maintenant j'arrive à le faire plus ouvertement » (R4) et constate la prégnance de la méthode dans sa pratique, son élaboration progressive « c'est une méthode que j'utilise très souvent, que j'ai élaborée progressivement » (L.1442). Elle l'amène également à mettre en tension ses pratiques de débutant « le cours magistral que je faisais au début m'a rapidement déstabilisé » (R1) avec ce que produit

aujourd'hui la méthode (R2 - R3 - R6). La fonction cognitive de l'instrument RPAP génère un autre niveau de médiation. Outre le fait de clarifier la façon de gérer le questionnement (R2), le moniteur repère le rôle clé d'un savoir-faire (R3) tout en pointant le niveau de difficulté que peut représenter sa mobilisation (R5). Plusieurs références aident à saisir les écarts entre la tâche souhaitée/prévue et l'activité effective. Elles permettent tout d'abord de repérer le rôle de la préparation et, à nouveau, de la gestion du questionnement pour tendre vers l'activité escomptée (R7). Deux références (R9 – R10) précisent une possibilité de renforcement de la méthode en introduisant un point clé dans le processus d'apprentissage d'une démarche collective : un temps de travail et de production individuelle ou par binôme. Cependant, le temps à l'échelle d'une séance ou d'un parcours de formation est une contrainte sur laquelle le moniteur semble avoir peu ou pas de prise.

Il est difficile de savoir si, avant l'entretien, l'intéressé avait déjà entrepris un tel processus d'explicitation. En privilégiant une évaluation à visée formatrice, l'instrument participe à une médiation réflexive (P. RABARDEL, 2005, p.15). Elle met en lumière une méthode d'enseignement/apprentissage et concourt à lui donner du sens au regard de l'expérience antérieure (R1-R4), des pratiques actuelles (R2 – R3 – R5 – R6 – R7- R8 – R12) et dans une moindre mesure en vue d'une action à venir (R9 – R10 – R11). Cette méthode, développée au fil du temps dans différentes disciplines (L.1407), intègre plusieurs éléments clés de la professionnalité d'un enseignant en général et d'un formateur d'un dispositif de formation par alternance en particulier. Elle privilégie une démarche inductive³³⁰ centrée sur la construction du savoir. De plus, elle mobilise un outil pédagogique cardinal, le questionnement. Il devient objet de savoir professionnel et outil de conduite de l'activité. Les références mobilisées permettent de constater qu'il intègre plusieurs caractéristiques des fonctions d'un bon questionnement ainsi que des stratégies de gestion (O. MAULINI, 2005, pp. 61-70³³¹). Elle place prioritairement le praticien dans une posture d'animateur³³² et d'accompagnateur des apprentissages. Le RPAP se révèle être un instrument de médiation fructueux pour la définir, la caractériser et apprécier une façon de l'utiliser.

3.2.3.4. La monitrice I : hors de l'action

La séance support de la rédaction de la fiche d'expérience est un cours de français dispensé à des apprenants en seconde professionnelle. Il traite des médias du XXIe siècle dans le thème de

³³⁰ Dont on connaît la fécondité dans l'apprentissage des concepts (A. RIEUNIER, 2001, pp. 186-216) et la place centrale qu'elle occupe dans une pédagogie de l'alternance.

³³¹ Ce sont ici particulièrement les fonctions de guidage (R7-R8) et d'expression, de production des apprenants (R2 - R6 - R10)

³³² Comme nous l'avons précisé dans le premier chapitre, l'animation est l'un des trois volets définissant la mission personnelle du métier de moniteur ; les deux autres sont la formation et l'éducation.

l'information. Le document comporte de nombreuses traces réflexives car chaque phase de la séance fait l'objet d'une description et d'une analyse. Après les avoir identifiées, la monitrice s'arrête et relit à deux reprises l'une des dernières : « *le contenu programmé a quasiment été respecté, à une exception près : le complément de cours sur les règles d'accord du participe passé et sur la construction du groupe verbal à la voix passive n'était au départ pas prévu, et a retardé la suite de la séance* ». Au-delà des conséquences sur la gestion du temps, la monitrice estime, sans l'avoir écrit, qu'elle a bien géré cette phase. Elle devient l'objet de l'entretien d'auto-confrontation. Ce dernier montre que le processus questionne la pertinence de cette modification. L'invariant opératoire est un concept en acte rappelant que, dans le contexte présent, l'action pédagogique est pensée pour un collectif tout en devant potentiellement s'adapter à chaque apprenant.

	<i>Éléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
But	Comprendre et analyser la modification d'une séance : ajout d'un complément « <i>c'est dur d'être dans le pas assez ou dans le trop et au final qu'ils aient l'essentiel de ce qui leur est demandé</i> » (L.1542)		
Invariant	Une séance est pensée pour un groupe-classe tout en devant s'adapter à chaque apprenant « <i>c'est trouver l'équilibre entre ce qu'ils ont besoin parce qu'ils ont oublié et pas en mettre trop au risque de les perdre</i> » (L.1541) « <i>j'essaie que tout le monde ait la base mais j'ai aussi des élèves qui ont un bon niveau qui demandent des précisions, des compléments</i> » (L.1551)		
Règles d'action	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>j'ai repensé à la séance précédente</i> » (L.1524) - « <i>j'ai été obligé de réajuster</i> » (L.1526) - « <i>je leur ai demandé de me le donner à l'oral</i> » (L.1527) - « <i>Je me suis dit je ne peux pas avancer comme ça... passer à la suite</i> » (L.1530 & L.1554) - « <i>je me dis que c'est facile de rectifier le tir</i> » (L.1545) - « <i>je leur ai demandé... souvent je les associe aux décisions...</i> » (L.1556) 		
infé- rences/ réfé- rences	« <i>je n'y attendais pas ; c'était en décalage par rapport à leurs réactions/ Si je n'y reviens pas, je leur ressors dans 3 mois, ils ne sauront plus rien</i> »	R1 : Les savoirs professionnels : les apprenants/le savoir	Les savoirs
	« <i>c'était trop rapide/je ne pouvais pas avancer comme ça</i> » (L.1539)	R2 : Les savoirs professionnels : l'activité effective/le savoir	Les savoirs
	« <i>ça ne l'était pas (acquis) /même si dans le programme il considère que ce soit acquis...</i> » (L.1539)	R3 : Le cadre : un signe/le référentiel	Le contexte
	« <i>je ne voulais pas surcharger mon cours avec les règles du participe passé/j'évite de surcharger le cours de rappels d'orthographe, de règles de grammaire... je les redonne lorsque vraiment ils ont un intérêt dans le cours.</i> » (L.1532)	R4 : La tâche attendue : l'activité réelle/la tâche souhaitée	L'activité
	« <i>ils m'ont dit c'est trop dur... au moment de la correction des exercices/je n'avais pas identifié... un tel besoin (au moment de la préparation)</i> » (L.1537)	R5 : La tâche attendue : les apprenants/la tâche souhaitée	L'activité
	« <i>Souvent, je les mets sur la droite du tableau ces points en plus ou ces rappels de ce qu'ils sont censés savoir.../ j'ai un tronc commun pour tout le monde et puis j'ajoute des choses</i> » (L.1548)	R6 : La tâche : l'activité effective/la tâche souhaitée	L'activité
« <i>Souvent, je les mets sur la droite du tableau ces points en plus ou ces rappels de ce qu'ils sont censés savoir.../chacun prend ce dont il a besoin C'est quelque chose que je fais beaucoup en anglais</i> » (L.1551)	R7 : La tâche : l'activité effective/la tâche souhaitée	L'activité	

	<i>Éléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
	« Souvent, je les mets sur la droite du tableau ces points en plus ou ces rappels de ce qu'ils sont censés savoir.../chacun prend ce dont il a besoin... ce que j'aime bien dans cette approche, c'est que je ne l'impose pas aux gens qui le maîtrisent déjà » (L.1547)	R8 : La tâche : l'activité effective/les aspirations	L'identité

Tableau 45– Moniteur I - Schème d'action d'une activité réflexive hors de l'action mobilisant 8 références

Manifestement, cette modification n'avait pas été envisagée (R1) lors de la préparation car, d'une part, les stratégies habituelles visent à limiter ce type d'apports (R4) et, d'autre part, le besoin n'avait pas été identifié auparavant (R5). Les référents des références un, deux, trois et cinq semblent constituer les points d'appui de la décision. Même si la notion devrait être acquise (R4), la monitrice souhaite que les apprenants l'intègrent véritablement et durablement (R1). La décision d'ajustement se traduit par un geste d'étayage dont les deux dernières références (R6 – R7) fournissent des éléments de gestion. Le tableau mural constitue un support pour matérialiser les éléments de différenciation entre ce qui relève du collectif et les compléments que chacun peut ou peut ne pas prendre. Il est intéressant de constater que cette technique est mobilisée dans plusieurs disciplines (R7).

Dans ce dernier exemple, l'instrument RPAP participe à une double médiation. La première est d'ordre psychologique. Elle contribue à conduire et à mettre en perspective une évaluation diagnostique provoquée par la situation. Il s'agit d'admettre un écart, une tension entre ce que l'on pense que les apprenants savent et le constat d'un manque, d'un besoin (R5)³³³ non repéré (R1), entre ce qu'ils sont censés savoir et ce qu'ils savent véritablement (R3). La deuxième médiation alimente une réflexion sur l'action. Tout d'abord, elle montre qu'un imprévu et/ou le fait que la ou les notions en jeu ne fassent pas partie du programme, n'empêchent pas la monitrice d'apporter une réponse, d'ajuster son activité (R1). En cela, le référent de cette référence que je considère appartenir au registre des savoirs relève tout autant de la compétence et de l'identité professionnelle. Ensuite, le diagnostic, la décision d'ajustement, sa gestion et sans doute la mise en mots du cours d'expérience mobilisent la fonction cognitive de l'instrument. Elle permet à l'intéressée d'explicitier la conception et la réalisation d'un geste souvent mobilisé qui, comme je l'ai déjà montré, relève de la pragmatization d'un savoir théorique : la différenciation pédagogique. La mobilisation et l'emploi de l'instrument RPAP aident la monitrice à apprécier le sens de l'action (R1 – R2 – R3 – R5) – première médiation – et à lui donner du sens – deuxième médiation – par l'expression de significations que sont notamment les référents des références R4 « j'évite de surcharger le cours de rappels... je les redonne lorsque vraiment ils ont un intérêt dans le cours » (L.1532), R7 « chacun prend ce dont il a besoin... c'est quelque chose que je fais beau-

³³³ Il est fort probable que le référé de R5 « ils m'ont dit c'est trop dur... au moment de la correction des exercices » soit un ou le déclencheur du processus d'évaluation diagnostique.

coup en anglais » (L.1551) et R8 « *ce que j'aime bien dans cette approche, c'est que je ne l'impose pas aux gens qui le maîtrisent déjà* » (L.1547).

4. LES RESULTATS DU PROGRAMME DE RECHERCHE

L'introduction du RPAP, en tant qu'objet frontière, dans le dispositif de professionnalisation de formateurs d'un dispositif de formation par alternance visait à étudier son influence sur deux de ses propriétés fonctionnelles. Savoir en quoi et comment des formateurs dits « expérimentés » continuent à mobiliser et à employer le RPAP constituait la deuxième partie du programme de recherche. Pour mettre en œuvre l'ensemble, nous avons sollicité neuf moniteurs, novices ou expérimentés, et réalisé avec eux vingt-quatre entretiens d'auto-confrontation à partir de traces d'activités autoréflexives hors ou dans l'action. Dans les deux cas, il nous a semblé utile d'appréhender aussi leurs représentations et pour les formateurs dits « novices » leurs conceptions de l'objet RPAP.

4.1. Représentations et conceptions des moniteurs

Avant d'étudier qualitativement les représentations et les conceptions, il nous faut évoquer une enquête proposée aux usagers, en début et en fin de formation, qui permet d'apprécier l'évolution des représentations.

4.1.1. Les représentations des moniteurs « novices » et des moniteurs « expérimentés »

Le parcours de professionnalisation semble contribuer à une prise de conscience de l'existence et de l'emploi d'un référentiel personnel. Les usagers qui n'ont pas eu l'occasion d'appréhender l'objet par un temps d'apports ou par des situations d'analyses de l'activité où il serait explicitement mobilisé estiment, pour la moitié d'entre eux, disposer d'un référentiel personnel. Cette catégorie représentait trois moniteurs sur dix en début de formation. En revanche, la proportion d'indécis évolue peu. Cependant, les définitions proposées restent dans une formulation générale et/ou partielle. L'analyse de contenu permet de retrouver, dans près de la moitié des unités de sens, une ou plusieurs des fonctions de l'objet : majoritairement la fonction identitaire et dans une moindre mesure les fonctions d'orientation et d'analyse réflexive hors de l'action. En revanche, la fonction d'analyse dans l'action reste, comme à mi-parcours, dans l'ombre.

Avec les cinq moniteurs dits « novices » associés au programme de recherche, l'évolution des représentations est similaire. A mi-parcours, deux d'entre eux pensent posséder un référentiel personnel, deux autres pensent le contraire et un dernier n'en a pas la certitude. En fin de deuxième année, les trois moniteurs ont pleinement conscience de son existence. Les données recueillies lors des entretiens comportent des éléments de référents que l'on peut associer à l'un des quatre registres composant un référentiel personnel. Dans les premiers entretiens, au moins un des registres est mentionné par chaque moniteur et le registre « identité » est cité par quatre des cinq moniteurs. Au terme d'une première année consacrée à la découverte du métier, de ses différentes missions et des tâches qui en découlent, il n'est pas surprenant que l'expression des représentations concerne surtout l'identité professionnelle. Les moniteurs cherchent à se situer, à apprécier leurs progressions, à tirer profit des expériences vécues voire, comme ils le signalent dans ce qu'ils retiennent de l'année : se rassurer, confirmer leur projet professionnel, mieux définir la façon de devenir et d'être moniteur. A l'issue de la formation, les trois moniteurs font référence à au moins deux registres du RPAP. Les représentations évoluent peu, elles restent centrées sur l'identité professionnelle ; ce que l'on est et plus particulièrement le rôle de sa propre éducation (cité par deux moniteurs) et ce que l'on sait (notamment les savoirs pédagogiques ou les apprentissages de la formation pédagogique). Deux des trois moniteurs retiennent les mêmes registres par l'évocation de plusieurs référents cités en cours et en fin de formation. Les registres de l'agir professionnel ne sont pas mentionnés alors que les analyses réflexives hors et dans l'action mobilisent majoritairement des références du registre de l'activité. Il est difficile d'expliquer cette apparente contradiction d'autant plus qu'elle relève du propos des trois usagers. L'expression des conceptions montre, comme le rappelle le point suivant, que les moniteurs ont tendance à prioriser le sens et le projet d'usage dans un processus de construction d'une identité professionnelle. De plus, il est probable qu'en invitant les usagers à exprimer ce qu'évoque pour eux l'expression référentiel personnel, je les ai amenés à privilégier ce qu'ils sont, ce qu'ils savent au détriment de ce qu'ils font et du contexte dans lequel ils le font.

L'expression des représentations des quatre moniteurs dits « expérimentés » est ponctuelle. L'approche qualitative ne permet pas et ne recherche pas une généralisation. Les propos confirment l'existence et l'emploi du RPAP par des formateurs dits « expérimentés » comme l'ont déjà mis en évidence les entretiens ayant contribué à la concrétisation de l'objet. Sur les quatre moniteurs, un seul a pleinement conscience de son existence. Les autres pensent qu'il existe en indiquant, par exemple, son usage ponctuel pour analyser a posteriori une action. Dans leur évocation, ils mentionnent un ou deux des registres et, comme pour les moniteurs dits « novices »,

l'identité est le seul registre systématiquement retenu. Le RPAP est considéré majoritairement comme un objet intériorisé jouant des fonctions d'orientation, d'évaluation, de reconsidération et de renouvellement de l'action. Tout en pensant l'utiliser ponctuellement ou faiblement, les quatre moniteurs ont une représentation relativement épurée de l'objet en donnant des éléments de composition et, au moins, un exemple de fonctions jouées par le RPAP. Comme les moniteurs novices, les situations de mobilisation et d'emploi se limitent à l'activité pédagogique en tant que telle. Les autres facettes du métier comme l'accompagnement des apprenants et des groupes, le suivi des apprenants en entreprise, le travail en équipe... ne sont pas mentionnées. Dans les suites et au travers des perspectives du programme de recherche, les stratégies, visant à rendre concret le RPAP et à accompagner son usage, auront à intégrer ce constat afin de s'assurer que soit appréhendé l'ensemble de l'agir professionnel.

4.1.2. La conception d'un RPAP par des moniteurs dits « novices »

J'ai retenu, en prenant appui sur les définitions de P. BEGUIN (2005) et N. BALACHEFF (2000), que concevoir un référentiel relève d'un processus que le sujet initie en conduisant un projet ou en identifiant et faisant face à un problème. Dans le premier cas, il doit mobiliser un ou des opérateurs de transformation de son action. La formulation d'une ou plusieurs hypothèses enclenche la résolution du second cas. La mise en œuvre du projet ou la mise à l'épreuve des hypothèses nécessite l'usage d'une structure de contrôle dans le monde des autres. Ainsi, concevoir un RPAP peut consister à agir et/ou comprendre sur, hors, dans l'action - mener un *projet/faire face à un problème* – en mobilisant des références du référentiel personnel – *les opérateurs de transformation/hypothèses* – en vue d'analyser, d'évaluer ou d'orienter l'agir professionnel – *la structure de contrôle/le monde des autres*. La singularité d'une telle conception réside dans le fait que l'agir pédagogique intègre à la fois l'ensemble des problèmes potentiels et des projets et la structure de contrôle ou de mise à l'épreuve.

Chez les moniteurs dits « novices », la conception du RPAP s'affine au fil du processus de professionnalisation. A mi-parcours, ils évoquent des projets ou des problèmes pouvant déclencher la mobilisation. La formulation est parfois explicite : gérer une tension, trouver des compromis..., ou d'autres situations pouvant être interprétées comme des situations posant problème. Dans tous les cas, plusieurs opérateurs/hypothèses de transformation sont proposés. En revanche, la structure de contrôle est plus ou moins mentionnée et reste réduite. Au terme de la formation, la conception se précise. Pour deux moniteurs, le référentiel relève d'un processus de construction activé au fil de la formation pédagogique alors qu'il s'élabore depuis l'enfance pour la troisième. Les conceptions semblent donner la primauté au sens et au projet d'usage plus qu'à un

emploi provoqué par la résolution de problèmes. Le référentiel personnel contribue essentiellement à se situer, à choisir, à guider, à comprendre, et à apprécier l'action... L'action future constitue la structure de contrôle. Elle permet d'apprécier les effets de la mobilisation du RPAP dans la gestion de situations ou de projets, dans le renouvellement et la détermination des visées de l'action ou encore dans le jugement de son efficacité. En outre, deux moniteurs estiment que la mobilisation et l'usage du RPAP participent à son renforcement et/ou à son renouvellement. En cela, ils rejoignent une des caractéristiques de la définition du RPAP retenue au terme de sa concrétisation.

4.2. Le schème d'action d'une activité réflexive

Le programme de recherche a considéré que toute activité réflexive d'un sujet mobilise et le conduit à utiliser son RPAP pour comprendre et/ou agir sur, hors et dans l'action. Hors de l'action, la formalisation écrite de la conception, de la conduite et de l'analyse d'une activité pédagogique comporte des traces d'activités réflexives. Dans l'action, j'ai postulé que le fait d'ajuster son activité - c'est-à-dire analyser une situation inédite ou posant problème ou encore porteuse d'un imprévu ou d'un événement, choisir et décider d'un geste puis l'assumer, le gérer - relève d'un processus mobilisant le RPAP. Dans les deux cas, la trace réflexive représente un cours d'action dont l'auto-confrontation permet, dans le cadre d'un entretien, de mettre en mots le cours d'expérience (J. THEUREAU, 2006, 2010). Hors de l'action, le sujet met en mots le vécu du faire face différé – le cours d'expérience - à partir du vécu d'une activité pédagogique – le cours d'action - afin de déceler en quoi et comment le premier mobilise le RPAP pour comprendre, évaluer le second. Dans l'action, il met en mots dans la même intention le vécu du faire face immédiat à partir du vécu d'une activité pédagogique.

4.2.1. Deux confirmations

Le traitement et l'interprétation de l'ensemble du corpus confirment, comme une précédente recherche l'avait déjà mis en évidence (D. AMBLARD, 2010, pp. 130-150), que le processus réflexif relève d'un schème d'action. Les différents entretiens d'auto-confrontation ont été traités et interprétés avec pour grille de lecture les composants d'un schème d'action et leurs fonctions. De plus, j'ai postulé que la mobilisation du RPAP dans un processus réflexif pouvait s'observer et s'apprécier en considérant chaque inférence du schème comme l'activation d'une référence. Ainsi, chaque référence repérée correspond à la mise en relation d'un référent du RPAP avec un ou plusieurs référés d'une situation donnée. Chaque référence identifiée met aussi en évidence qu'un processus réflexif englobe un processus évaluatif. Le traitement et l'interprétation des

vingt-quatre entretiens confirment et valident ce postulat. Pour une situation donnée, un schème d'action d'une activité réflexive mobilise de quatre à douze références issues d'au moins deux registres du RPAP. Un processus réflexif repose en premier lieu sur la tâche en jeu et l'activité du moniteur et/ou des apprenants. Les deux registres de l'identité professionnelle constituent des points d'appui secondaires. Le nombre de références activées est sensiblement le même qu'il s'agisse d'un schème d'action d'un formateur dit « novice » ou d'un formateur dit « expérimenté ». Pour les deux catégories, il semble cependant que le nombre de références diminue lors d'une activité réflexive dans l'action.

4.2.2. Dans l'action

Sans considérer que la qualité, la pertinence ou l'efficacité du processus réflexif reposent uniquement sur le nombre de références mobilisées, j'ai montré à l'aide de deux exemples que ce processus peut modifier la compréhension de l'action et/ou de l'agir professionnel. Dans l'action et face à l'urgence, il est possible que novices et expérimentés n'arrivent pas toujours à repérer et à gérer l'ensemble des référés potentiels.

J'ai avancé, en analysant les schèmes d'action des moniteurs dits « novices », deux pistes d'explication complémentaires. Hors de l'action, la trace réflexive est à la fois le produit d'un écrit et d'une démarche imposée par le dispositif de formation pour les uns et souhaitée par le dispositif de recherche pour les autres. La réalisation de la tâche et, éventuellement l'accompagnement associé pour les « novices » ainsi que les effets du processus d'écriture peuvent concourir à augmenter l'empan des références. La deuxième piste est le constat que les moniteurs associés à la recherche n'ont pas connu de situations de formation portant explicitement sur l'analyse de gestes d'ajustement ou d'autres activités réflexives dans l'action. Les données collectées mettent, sans doute aussi, en évidence le manque d'expérience dans ce domaine. Considérer que le développement d'une réflexivité hors de l'action ne peut que faciliter la gestion des processus réflexifs dans l'action ne semble pas forcément en soi suffire.

Une comparaison des schèmes d'une activité réflexive hors et dans l'action invite à formuler une troisième piste explicative. Dans l'action, les règles d'action des schèmes relèvent en partie ou en totalité d'un dialogue interne qui, je pense, oriente et facilite l'activité en cours. Les unités de sens correspondant à une règle d'action comportent souvent l'expression « *je me dis* » et constituent parfois des énonciations performatives (J-L AUSTIN, 1991). Au moment où le sujet se le dit, il le fait comme quand le moniteur B ajuste la modalité de restitution d'un travail de sous-groupe : « *je me suis dit je vais voir comment se passe la première restitution... Je me dis en fait que les autres... allaient répéter chaque fois la même chose... je me dis ça va pas être très intéres-*

sant de répéter... j'ai anticipé la réaction des élèves pour éviter que quelqu'un dise ça sert à rien que l'on écoute... Je me suis dit il faut que je trouve quelque chose qu'ils puissent quand même restituer... je voulais pas leur dire... ça ne m'intéresse pas ce vous avez fait ». Il est possible que le langage, qui dans cette situation ne peut être qu'un dialogue interne, aide comme l'indique G. VERGNAUD (1991, p. 159) à l'anticipation des buts et des effets de l'action, à sa planification et à son contrôle. L'auteur estime que cette activité langagière accompagne d'autant plus l'action du sujet « *qu'il a besoin de planifier et de contrôler une suite d'actions insuffisamment maîtrisées* ». Au-delà du nombre de références activées, la présence d'une activité langagière dans une activité réflexive dans l'action peut conduire à relativiser la maîtrise des gestes d'ajustement en jeu.

4.2.3. Des invariants opératoires concepts pragmatiques

Qu'il s'agisse des moniteurs dits « novices » ou des moniteurs dits « expérimentés », j'ai montré que l'ensemble des invariants opératoires pilotant les schèmes d'action peut être qualifié de concept pragmatique (P. PASTRE, 2002, pp. 9-17). Ce sont des objets construits, par les sujets pour et dans l'action, répondant à trois propriétés. La propriété d'évaluation d'une situation en vue d'une action, autant que possible, efficace m'apparaît centrale dans le processus réflexif et la mobilisation du référentiel personnel. C'est elle qui, de mon point de vue, enclenche l'activation des références et qui contribue, comme je le préciserai plus loin, au rôle de médiation du RPAP.

Le corpus du programme de recherche rassemble vingt-cinq concepts pragmatiques dont la construction et/ou la mobilisation relèvent soit de la pragmatisation d'un savoir théorique soit d'un savoir d'action. Leur inventaire dans le tableau ci-dessous tente de les regrouper par types de situations et de les classer dans deux catégories d'invariants : les théorèmes en acte et les concepts en acte (G. VERGNAUD, 1991, pp. 142-143). Les théorèmes en acte sont des propositions pouvant se révéler vraies ou fausses alors que les concepts en actes jouent une fonction propositionnelle sur une autre proposition. On en apprécie le degré de pertinence et non de véracité ou de fausseté. Les concepts en acte constituent, pour l'auteur, « *des briques indispensables à la construction d'une proposition* ». Cette dernière peut être un théorème en acte comme une théorie ou un concept explicite. En mobilisant la métaphore de l'iceberg, G. VERGNAUD considère que théorèmes et concepts explicites ne constituent que la partie visible d'une conceptualisation. Sans la partie cachée des invariants opératoires, la partie visible de la théorie, des théorèmes et des concepts, n'existerait pas. Inversement mettre des mots sur les invariants opératoires et les expliciter nécessitent de mobiliser des théories et/ou des concepts. Fort de cet éclairage, j'ai classé les invariants mobilisés par les moniteurs dans quatre

classes de situations. Pour les invariants, concepts en acte, j'ai cherché à identifier la proposition générale pour laquelle ils constituent une fonction propositionnelle. Pour l'ensemble, j'indique les principaux concepts auxquels ils se rattachent. Ainsi, par exemple, l'invariant opératoire « *la proposition d'un challenge stimule un groupe classe* » est la fonction propositionnelle d'une proposition plus générale : la conception et la conduite d'une séance visent l'intérêt et la participation des apprenants. Cette proposition renvoie, notamment, aux concepts de motivation et d'apprentissage.

Classes de situations	Liste des invariants – concepts pragmatiques	Moniteurs ³³⁴	Théorème en acte	Concept en acte	Principaux concepts en jeu
Conception et conduite d'une séance pédagogiques spécifiques de l'alternance	Le plan d'étude est une formalisation de la production des apprenants	N	*		Méthode pédagogique - Construction du savoir
	La mise en commun est basée sur l'échange entre les apprenants et aboutit à une trace	N	*		Méthode pédagogique Conflit sociocognitif
	La qualité de la préparation d'une mise en commun influence son animation (<i>proposition secondaire de la proposition générale : la mise en commun est basée sur l'échange entre les apprenants</i>)	E		*	Animation - Conflit sociocognitif
	Il peut arriver que les élèves ne réclament pas la pause (<i>proposition secondaire de la proposition générale : la conception et la conduite de la séance influence l'attitude des apprenants</i>)	N		*	Conception - animation
Conception et conduite d'une séance	Une séance est pensée pour un groupe classe tout en devant s'adapter à chaque apprenant	E	*		Conception - Différenciation
	Il ne faut pas confondre ce que font les apprenants et ce qu'ils sont/seront capables de faire	N	*		Educabilité
	La préparation d'une séance doit permettre des adaptations	N	*		Réflexivité dans et hors de l'action – ajustement
	L'anticipation est indispensable mais reste difficile (<i>fonction propositionnelle de la proposition générale : la conception et la préparation d'une séance visent à anticiper les adaptations, les imprévus</i>)	N		*	Anticipation - Conception d'une séance
	L'imprévu est difficile à accepter et/ou à prévoir (<i>fonction propositionnelle de la proposition générale : la conception et la préparation d'une séance visent à anticiper les adaptations, les imprévus</i>)	N		*	Imprévu/événement - ajustement Conception - animation
	Chaque apprenant doit pouvoir « montrer » sa compréhension	N	*		Apprendre – Processus d'apprentissage
	Tout élève est capable d'écrire un texte de qualité	N	*		Educabilité - exigence
	L'application dans l'action d'un choix opéré hors de l'action reste aléatoire	N	*		Agir – réflexivité dans et hors de l'action
	La proposition d'un challenge stimule un groupe classe (<i>fonction propositionnelle de la proposition générale : la conception et la conduite d'une séance recherchent l'intérêt et la participation</i>)	E		*	Motivation - Apprentissage

³³⁴ N : novices – E : expérimentés.

Classes de situations	Liste des invariants – concepts pragmatiques	Moniteurs 334	Théorème en acte	Concept en acte	Principaux concepts en jeu
	<i>des apprenants)</i>				
	Si c'est clair au tableau, la trace produite par les apprenants le sera aussi (<i>fonction propositionnelle de la proposition générale : l'information proposée et/ou traitée pendant une séance doit être structurée</i>)	N		*	Information/Trace Outil pédagogique
	La modification d'un protocole de travaux pratiques peut s'effectuer en cours de réalisation	E	*		Méthode pédagogique Animation
	La construction du savoir avec le groupe favorise la participation de tous les apprenants (<i>fonction propositionnelle de la proposition générale : construire du savoir est un processus personnel pouvant être facilité, orienté ou influencé par autrui</i>)	E		*	Méthode pédagogique - Animation
	La co-évaluation contribue à analyser sa prestation et celle des autres	E	*		Evaluation formative – Processus d'apprentissage
	Une réprimande ou une sanction, à défaut d'être évitée, doit être comprise	N	*		Sanction éducative
Conception et gestion de la relation pédagogique	Un élève ou le groupe peut agir sur le déroulement d'une séance	N	*		Co-ajustement - Agir - animation
	La réponse « prématurée » aux questions permet d'asseoir sa légitimité (<i>fonction propositionnelle de la proposition générale : la légitimité se construit et/ou se renforce dans l'action</i>)	E		*	Autorité – agir - compétence
	La mise en confiance évite le conflit tout en permettant de se faire respecter (<i>fonction propositionnelle de la proposition générale : la relation pédagogique est basée, entre autres, sur le respect et la confiance mutuelle</i>)	N		*	Autorité - Respect - Anima- tion
	La participation des élèves à une activité physique peut être plus ou moins imposée (<i>fonction propositionnelle de la proposition générale : l'apprenant, en dernier lieu, décide de réaliser ou pas la tâche demandée</i>)	N		*	Agir - Co- ajustement
Conception et conduite d'une formation	La conception, la conduite et l'analyse d'une action pédagogique est une démarche incertaine	N	*		Conception – Animation – Ré- flexivité dans et hors de l'action
	Le travail de groupe permet l'ouverture aux autres, le développement de la culture générale	E	*		Méthode pédagogi- que – ouverture aux autres
	La rencontre avec autrui est source de développement pour les élèves comme pour le formateur	N	*		Education – déve- loppement per- sonnel – ouverture aux autres

Tableau 46- Liste des invariants opératoires, théorèmes en acte ou concepts en acte, par classe de situations pédagogiques

Le contexte et les modalités de constitution du corpus font que l'essentiel des invariants relève de la conception et de la conduite d'une séance pédagogique commune ou spécifique à un dispositif de formation par alternance (quinze sur vingt-cinq). Dix invariants sont, de mon point de vue, des concepts en acte. Les autres sont porteurs d'un théorème en acte. Dans les deux cas ils ont, lors de la mobilisation et de l'usage du RPAP dans une situation donnée, une fonction de « concepts-outils » implicitement reliée à un ou plusieurs « concepts-objets » (G. VERGNAUD, 1991, p. 144). Par exemple, « la participation des élèves à une activité physique peut être plus ou

moins imposée », « *un élève ou le groupe peut agir sur le déroulement d'une séance* », « *la préparation d'une séance doit permettre des adaptations* » constituent trois concepts-outils étayant le concept-objet d'ajustement. De même, « *chaque apprenant doit pouvoir « montrer » sa compréhension* », « *la co-évaluation contribue à analyser sa prestation et celle des autres* » et « *la proposition d'un challenge stimule un groupe classe* » peuvent être considérés comme des concepts-outils alimentant le concept-objet d'apprentissage.

La mise en évidence de cette fonction des invariants opératoires aboutit à la formulation de deux remarques. Tout d'abord, elle renforce l'idée que la variété des situations vécues au cours d'un processus de professionnalisation peut-être mise au profit d'un autre processus : la conceptualisation de concepts clés pour l'exercice métier d'enseignant/formateur. Cette conceptualisation nécessite une transformation de concepts-outils en concepts-objets. Cette transformation s'avère d'autant plus opérante que le sujet est en capacité de nommer les concepts, de les discuter et de les intégrer dans des systèmes théoriques cohérents (G. VERGNAUD, 1996, p. 285). La deuxième remarque met en évidence une double perspective : il convient de rendre explicite la mobilisation et l'usage du RPAP afin de permettre le repérage et la désignation des principaux invariants, concepts-outils, que mobilise un praticien. Mais il faut aussi que l'emploi du RPAP fasse l'objet d'explicitations en vue d'alimenter le processus de conceptualisation des concepts clés du métier. Une telle pratique participerait, comme le montrent les exemples du corpus, à la construction et/ou au renforcement de concepts clés de l'agir pédagogique : la conception, l'animation d'une séance, l'ajustement, l'évaluation, la sanction éducative... En articulant dans un rapport dialectique théorie et pratique, la mobilisation du RPAP participe à l'élaboration des compétences et fait de l'agir un moyen de validation et d'enrichissement de la théorie (G. DELAHAYE & D. JEDLICZKA, 1994, p. 39). Il s'agit, pour cela, de privilégier une démarche clinique où la théorie se développe à partir de l'action dans un mouvement spiraliforme : « *une première conception fournit une grille de lecture de ce qui se passe ou s'est passé en même temps que la réalité enrichit et différencie le modèle* » (P. PERRENOUD, 2001, p. 105).

4.3. Le RPAP : un instrument de médiation

Le processus de concrétisation du RPAP, opéré au cours du second chapitre, aboutit à le considérer comme un instrument cognitif et psychologique et à lui attribuer un rôle de médiation. Mobilisé dans un processus réflexif, le RPAP occupe une place médiatrice en reliant, d'une part, le sujet agissant et, d'autre part, l'objet de l'action.

Le programme de recherche permet de mieux saisir le rôle de médiation du RPAP. Nous l'avons étudié dans neuf cas de mobilisation du RPAP (un pour chacun des sujets sollicités). Il en ressort

que dans un processus réflexif, la mobilisation et l'usage du RPAP enclenchent un processus d'évaluation orientée, guidée par le but et l'invariant opératoire du schème d'action. Dans l'action, l'évaluation peut avoir une fonction diagnostique pour, par exemple, apprécier les imperfections, les limites d'une méthode pédagogique ou pour interpréter la posture d'un apprenant et, à l'issue, ajuster son agir... Dans d'autres situations, elle joue une fonction pronostique en cherchant à apprécier les effets d'un geste d'ajustement. Il arrive aussi que la médiation repose sur une double évaluation ; un premier diagnostic déclenche un geste d'ajustement et un second conduit à ajuster le geste initial. Après avoir posé un diagnostic sur ce que font les apprenants, un sujet peut mobiliser le RPAP pour gérer une évaluation pronostique visant à modifier l'exploitation de la tâche des apprenants. Hors de l'action, l'évaluation est formative et permet d'apprécier l'écart entre un prévu et un réalisé, l'activité effective et la production associée, sa professionnalité... ou diagnostique pour mettre en tension la performance actuelle des apprenants et leurs potentialités d'apprentissage, pour admettre et gérer un écart entre ce que l'on pense que les apprenants savent et ce qu'ils savent véritablement.

Dans et hors de l'action, la médiation du RPAP joue essentiellement une fonction psychologique aidant le sujet à agir sur lui et/ou sur autrui (P. RABARDEL, 1995, p. 45) voire à se contrôler et/ou à contrôler autrui (L. VYGOTSKI, 1985, pp. 39-47). Cette fonction psychologique est plus prégnante lors d'activités réflexives dans l'action ; elle contribue par exemple à choisir et à assumer un geste d'ajustement, à modifier l'activité de l'enseignant et/ou des apprenants, à prévenir et/ou à éviter une tension entre l'enseignant et les apprenants. Sa fonction cognitive est également activée hors et dans l'action. Elle aide à apprendre ou à renforcer des apprentissages (savoir quand et comment intervenir, savoir différer une réponse définitive - savoir gérer l'écart entre le prévu et le réalisé, entre le souhaité et le réalisé - mettre en scène des savoirs), à prendre conscience d'un non-savoir et engager sa construction. Dans d'autres cas, elle concourt à apprécier et à questionner l'action : le rôle d'un savoir-faire, la maîtrise d'un geste, le choix d'une tâche et de ses modalités de réalisation. Cela peut amener le sujet à réfléchir sur l'action pour notamment rendre pragmatique un savoir théorique ou pour apprécier sa professionnalité. L'étude de la fonction de médiation du RPAP a permis de saisir son rôle dans des processus de construction de sens. Dans les exemples étudiés, la mobilisation du RPAP contribue à donner un sens à l'action en aidant le sujet :

- à se représenter l'action à réaliser (ce qu'il est souhaitable de réaliser) ou un geste professionnel à développer,
- réorienter, reconsidérer l'action,
- enclencher une démarche curative et repérer des pistes d'actions possibles,

- guider une médiation préventive.

Elle participe, par là même, à la construction de sens en donnant la possibilité au sujet de :

- questionner et/ou épurer une représentation,
- mettre en relation, confronter des méthodes pédagogiques éprouvées, actuelles et à venir,
- repérer le sens, les fondements et les modalités de l'action,
- apprécier le sens, la valeur d'une activité proposée aux apprenants,
- questionner et/ou apprécier le sens d'une action, le sens de la mission.

En somme, la combinaison des fonctions psychologique et cognitive, avec des processus de construction de sens font que l'instrument RPAP joue le rôle d'une double médiation. Il oriente, influence et modifie les rapports entre soi et l'objet de l'action. De plus, il participe à une médiation réflexive qui, comme l'indique P. RABARDEL (2005, p. 15), se compose de rapports médiatisés du sujet avec lui-même « *il se connaît, se gère et se transforme lui-même, dans un usage de soi par soi* ».

CONCLUSION PARTIELLE : ELEMENTS DE REPONSE AU QUESTIONNEMENT INITIAL

Nous proposons de clore ce troisième et dernier chapitre en rappelant les principaux éléments de réponse au triple questionnement fondant notre démarche de recherche. Par souci de cohérence avec la formulation du propos de l'introduction générale, nous reprenons ici, et dans la conclusion générale qui suit, l'emploi du terme de formateur ou de l'expression enseignant/formateur.

En quoi et comment la fréquentation d'un dispositif de formation, qui invite des formateurs dits « novices » à se former tout en travaillant, contribue-t-elle à la genèse, la mobilisation et l'usage d'un référentiel personnel de l'agir professionnel ?

Le dispositif de formation contribue à la mobilisation et l'emploi du RPAP à chaque fois qu'il invite et/ou oblige les usagers à gérer un processus réflexif et à en exploiter ses effets par l'analyse de leur action. J'ai mis en évidence cette contribution en étudiant des fragments d'écrits professionnels, exigés par le dispositif, porteurs de traces réflexives. Les processus d'écriture, hors et sur l'action, constituent un levier fécond pour, d'une part, mobiliser, utiliser, renforcer son RPAP et, d'autre part, apprendre et/ou renforcer des gestes professionnels. Je pense que d'autres

démarches d'analyses, souhaitées par le sujet ou provoquées par une situation et ne faisant pas forcément l'objet d'un écrit, peuvent également y participer.

La deuxième contribution relève d'une propriété fondatrice du dispositif. En choisissant de proposer aux usagers un dispositif professionnalisé, l'institution des MFR privilégie le développement des compétences par l'action. Agir et pratiquer le métier tout en l'apprenant passe par la gestion de processus réflexifs dans l'action qui, comme hors de l'action, convoquent et utilisent le RPAP. Tout geste d'ajustement est un faire face immédiat. Son choix, sa décision et sa mise en œuvre nécessitent un processus éactif où des référés d'une situation sont mis en relation avec plusieurs référents du RPAP en vue de trouver le couplage structurel/ le *spielraum* jugé, à tort ou raison, le plus adapté. Cette contribution s'inscrit dans des démarches implicites sauf si l'intéressé, et/ou à l'aide d'autrui, prend conscience en cours - mais plus probablement à l'issue - de l'action de la mobilisation du RPAP et des effets immédiats ou différés. Pour l'instant, à défaut d'en faire un objet de formation formelle, c'est une initiative que portent essentiellement le tuteur, sur le terrain professionnel, et le délégué pédagogique dans sa fonction d'accompagnement.

Ces deux premiers points confirment un des postulats de départ : tout processus réflexif, hors ou dans l'action, mobilise un référentiel personnel. L'étude de l'usage du RPAP par des formateurs dits « novices » - et par des formateurs dits « expérimentés » - montre que l'activité réflexive intègre un processus évaluatif à visée diagnostique et/ou pronostique et/ou formatrice. En conséquence, chaque situation d'évaluation - choisie, proposée ou exigée - constitue, au-delà de son intention de formation, une opportunité de mobilisation, d'emploi et de renforcement du RPAP. Les schèmes d'action des activités réflexives sont pilotés par des invariants opératoires appartenant tous à la catégorie des concepts pragmatiques. Nous pensons que la mobilisation du RPAP participe au développement et/ou à l'étayage de ces concepts. Ils jouent, dans cette perspective, un rôle essentiel dans le processus évaluatif qu'intègre l'activité réflexive. Les concepts pragmatiques sont porteurs d'un savoir d'action ou résultent de la pragmatisation de savoirs théoriques (P. PASTRE, 2002). Faire en sorte que les usagers mobilisent et emploient leur RPAP revêt un enjeu majeur. L'instrument RPAP participe, d'une part, à la valorisation voire à l'explicitation des savoirs d'action et, d'autre part, il contribue à concrétiser et à pragmatiser des savoirs théoriques. Ce faisant, il aide le formateur à se construire des modèles opératifs (P. PASTRE, 2008), tout en évitant/limitant l'opposition théorie/pratique et en favorisant, pour reprendre la belle expression de P. CHAUBET et C. GERVAIS (2014, p. 158-165), « *la pollinisation croisée des savoirs* ». De plus, l'étude des fonctions des invariants a entrouvert une autre voie. Il est possible que certaines activités réflexives soient pilotées par un double invariant – l'invariant du sujet et

l'invariant situationnel - qui mis en tension génère une dualité propice à la construction d'identités en acte (I. VINATIER, 2013). Pour une situation donnée, saisir et comprendre si l'identité se fonde sur un conflit entre ce qu'il y a à faire et/ou ce qu'il faudrait faire.... soit la dimension opérative de la situation et l'engagement du sujet dans la dite situation ou à l'inverse si la mise en tension des deux invariants génère une synergie peut s'avérer une autre grille d'analyse fructueuse de l'agir professionnel. Le prolongement de l'analyse de trois exemples d'activités réflexives tend à montrer que le RPAP joue un rôle dans l'articulation des deux types d'invariants. Explorer plus en profondeur cette voie constitue une nouvelle piste de recherche.

Nous avons prolongé l'étude de la fonction de pragmatisme des savoirs théoriques des concepts pragmatiques en les classant dans deux catégories : les théorèmes en acte et les concepts en acte (G. VERGNAUD, 1991, 1996). La majorité des invariants sont des théorèmes en acte. Les deux catégories assurent, lors de l'emploi du RPAP et dans une situation donnée, une fonction de « concepts-outils » implicitement reliés à des « concepts-objets ». Cette fonction semble contribuer à la conceptualisation de concepts clés pour l'exercice du métier de formateur. Elle est d'autant plus efficiente que le sujet a la possibilité de nommer, de discuter et d'intégrer dans un ensemble les invariants, concepts-outils, et les concepts-objets auxquels ils se rattachent.

Enfin, ce premier questionnement entend apprécier la contribution du dispositif dans l'émergence du référentiel personnel. Actuellement le dispositif ne prévoit pas de temps de formation formelle afin que les usagers sachent ce qu'est un référentiel personnel, quelle sa composition, quelles sont ses fonctions et connaissent ses utilisations possibles. Le programme de recherche tend à montrer que le dispositif participe bien à l'émergence et le développement d'un objet préexistant. Les formateurs dits « novices » estiment que l'élaboration du référentiel personnel s'enclenche dès les premières étapes de la vie par l'éducation des parents, le parcours de formation, l'expérience... Les situations du processus de professionnalisation qui y contribuent sont, en première année, essentiellement les activités et les situations du terrain professionnel, notamment celles posant problème. En deuxième année, les choses s'inversent. Les usagers citent encore les situations problèmes mais surtout les activités du dispositif : le projet, les contenus de formation, les échanges. Le fait que les situations problèmes et la démarche de projet reposant elle-aussi sur une situation questionnante contribuent à son émergence, conforte l'idée que le RPAP, instrument du monde personnel d'un sujet, peut conserver un statut de minorité (G. SIMONDON, 2012) et rester un point aveugle, invisible tant que son usage s'effectue sans heurts, sans la survenue d'événements. De plus, sa mobilisation et son emploi ne permettent pas forcément aux formateurs de mieux appréhender ce qu'est un référentiel personnel. Les représentations de l'objet évoluent peu au fil de la formation et restent centrées sur le re-

giste de l'identité professionnelle. En revanche, il semble que les conceptions s'affinent et deviennent plus explicites. Au terme de la formation, l'instrument est, pour les formateurs dits « novices » un objet à construire pour choisir, gérer ou apprécier l'action ou pour guider, aider à résoudre un problème et renouveler l'action ou encore pour comprendre, se positionner, améliorer, renouveler l'action et apprendre. Sans la démarche de recherche ou à défaut de situations de formation formelle, il est possible que l'usage du RPAP reste dans la face « cachée » du dispositif de formation. Un usager pourrait ne jamais conscientiser la mobilisation de son RPAP ni ses effets produits dans l'apprentissage du métier.

En quoi et comment des formateurs dits « expérimentés » continuent à mobiliser et à utiliser un RPAP?

Rappelons que les formateurs sollicités sont au nombre de quatre et qu'ils se prêtent au protocole de recherche sans avoir eu au préalable connaissance de l'objet de la recherche. Cette approche qualitative écarte toute tentative de généralisation. Leur représentation du RPAP est relativement épurée ; ils donnent des éléments de sa composition et au moins un exemple de ses fonctions. Le référentiel est un objet intériorisé, utilisé plus ou moins fréquemment, pour orienter son action, l'évaluer et agir autrement ou différemment : différencier, trouver des méthodes plus adaptées... Son emploi est cité, comme pour les formateurs dits « novices », dans des situations strictement pédagogiques et relève d'une activité réflexive hors de l'action. Le RPAP conserve son statut de minorité et son emploi est de l'ordre d'un inconscient cognitif (J. PIAGET, 1971 & F. VARELA, 1993). Les sujets ont conscience des situations dans lesquelles ils l'utilisent, de ses effets sans pour autant connaître les processus mentaux fondant son émergence, sa mobilisation et la manière dont ils l'utilisent.

Les formateurs dits « expérimentés » continuent à mobiliser et à utiliser leur RPAP dans des situations similaires à celles étudiées avec les usagers du dispositif de professionnalisation. Les entretiens d'auto-confrontation réalisés à partir de huit traces d'activités réflexives, hors et dans l'action, permettent de mettre en évidence un schème d'action guidant un processus réflexif et mobilisant le RPAP. Le processus est là aussi double. Tout processus réflexif développe et intègre un processus évaluatif. Les invariants opératoires sont, comme pour les usagers du dispositif, des concepts pragmatiques qui contribuent à la pragmatisation de savoirs théoriques ou à l'exploitation de savoirs d'action. Si le nombre de références mobilisées par situation est sensiblement le même que pour les schèmes d'action des formateurs dits « novices », les processus réflexifs hors de l'action semblent convoquer plus de références. En revanche dans l'action, leur nombre reste limité. Il est possible que le repérage et la gestion de l'ensemble des référés potentiels restent, malgré l'expérience, délicats. De plus, comme pour les usagers du dispositif de

formation pédagogique, les références mobilisées hors et dans l'action, font partie majoritairement du registre de l'activité. Ces deux observations invitent là encore à proposer, pendant le parcours de professionnalisation initiale, des temps de formation visant à rendre concret le RPAP et à apprendre à en faire un instrument de médiation.

En quoi et comment l'artefact RPAP devient-il, pour des formateurs dits « novices » ou « expérimentés » un instrument de médiation ?

Le rôle d'instrument de médiation a été étudié dans neuf cas de mobilisation du RPAP soit un cas pour chacun des sujets sollicités. Nous retenons que la médiation a un rôle préventif quand elle participe au renforcement d'un geste ou d'une activité déjà probants. Elle devient curative lorsqu'elle contribue à améliorer, affiner un geste ou plus globalement la conception et la conduite d'une activité (A. CARDINET, 1995).

En orientant, en influençant et en modifiant les rapports entre le formateur, dit « novice » ou dit « expérimenté » et l'objet de son action - les apprenants et l'objet d'apprentissage/enseignant -, l'instrument participe à une double médiation. Tout d'abord, la mobilisation et l'usage du RPAP enclenchent un processus d'évaluation orienté, piloté par le but et l'invariant opératoire du schème d'action. Cette évaluation à visée variable - diagnostique, pronostique, formative - s'inscrit dans une médiation à visée pragmatique en aidant le sujet à transformer l'objet de son action. Elle joue une fonction psychologique - agir sur soi, sur autrui et sur les choses - d'autant plus prégnante qu'il s'agit d'une activité réflexive dans l'action. Elle peut aussi activer une fonction cognitive, dans et hors de l'action, en donnant au sujet la possibilité d'apprendre et/ou de renforcer des apprentissages et/ou d'apprécier l'action. Le deuxième niveau de médiation est d'ordre réflexif (P. RABARDEL, 2005). Dans les exemples étudiés, la mobilisation du RPAP contribue à donner un sens à l'action - se la représenter, l'orienter ou la réorienter, la reconsidérer... - et du sens à l'action comme par exemple une représentation, les fondements d'une action ou de la mission.

En somme, les différents éléments de réponse, tout particulièrement ceux de la première et la troisième question, tendent à mettre en évidence l'influence positive de l'introduction du RPAP dans le dispositif de professionnalisation. Sa mobilisation et son usage contribuent au développement de la capacité visée par deux des règles fonctionnelles du dispositif et par conséquent renforce sa propriété de réflexivité. En donnant la possibilité aux usagers de rendre concret l'émergence et la mobilisation du RPAP, le dispositif devient plus réflexif (P. CHAUBET, 2010). Il recherche et alimente la gestion, l'exploitation de processus réflexifs/énactifs comme il contribue au développement d'une compétence clé : agir pour analyser et évaluer son action en vue de l'orienter, de l'ajuster, de la renouveler et de construire sur elle du sens.

CONCLUSION GENERALE

« Qu'il fasse cours » ou qu'il construise des « situations problèmes », qu'il pratique la recherche documentaire ou la méthode expérimentale, l'essentiel est qu'il se place toujours du « même côté du savoir que l'élève ». Car enseigner est un métier étrange : la maîtrise des connaissances doit permettre de se mettre à la place de ceux qui doivent les acquérir. Mieux encore de refaire le chemin avec chacun des élèves, dans des situations inévitablement singulières et qui sollicitent donc, au quotidien des trésors d'inventivité...

*C'est pourquoi pour offrir le plaisir d'apprendre, il faut prendre du plaisir à prendre. A prendre le monde et la culture à bras-le-corps. A se saisir de ce qui dans les œuvres humaines étanche notre désir de comprendre. Car le plaisir du professeur, comme celui de l'élève, naît de la rencontre entre les questions les plus intimes et les réponses les plus universelles. **Quant aux questions qui nous taraudent nous pouvons associer des connaissances qui nous rassurent. Quand la pensée permet de nommer ce qui nous habite. Quand elle brise la solitude et tisse des liens. Quand elle permet de comprendre... On dira tout ce que l'on veut tant que l'on n'aura pas essayé...on se coupera définitivement de la source vive du désir d'apprendre. On condamnera nos élèves à ne jamais accéder au plaisir d'apprendre et de comprendre, à la joie d'accéder à l'intelligibilité des êtres et des choses, au partage de tout ce qui fait l'humaine « condition » ».***

P. MEIRIEU. (2014). Plaisir d'enseigner, in *Le plaisir d'apprendre*, Paris : Editions Autrement, pp. 41-44

« Et si le métier devenait possible parce que l'on sait qu'il est impossible ? N'est-ce pas dans la capacité à appréhender ce paradoxe que nombre de praticiens témoignent, quotidiennement comme au fil d'une carrière, d'actions adaptées et renouvelées, d'une propension à donner du sens à l'action » est une phrase extraite de l'introduction rappelant l'idée principale de la thèse défendue dans ce travail. Arrivé au terme d'un cheminement dont nous apprécions encore difficilement tous les apports et toutes les transformations, il nous faut, comme le rappelle P.MEIRIEU dans l'exergue proposée, tenter d'exprimer maintenant ce que la pensée et le processus de recherche nous ont permis de nommer et de caractériser, ce que nous pensons avoir compris, ce que nous avons appris et ce qu'apporte ou n'apporte pas la recherche à la thèse défendue. Avant cela, nous rappellerons brièvement ce que nous avons entrepris et nous terminerons en envisageant des perspectives d'expérimentation et des pistes de recherche.

CE QUE NOUS AVONS REALISE

Les deux conclusions partielles dressent un bilan détaillé du contexte, de la démarche et de la méthode de recherche. Nous nous limitons à rappeler, dans ce premier volet, le sens et les principales étapes de notre travail. La notion de dispositif constitue le fil rouge du cheminement de

la recherche. Dans le premier chapitre, la notion est mobilisée pour exposer et analyser son contexte ainsi que l'offre de formation de l'institution des MFR et le dispositif de professionnalisation des formateurs. Ce dernier constitue l'objet de la recherche. Un questionnaire a joué le rôle de déclencheur de notre démarche : comment les formateurs se professionnalisent-ils ? Parmi les réponses possibles, j'ai retenu l'idée qu'ils développent et utilisent un référentiel personnel.

Saisir et comprendre en quoi et comment un dispositif de formation contribue à l'émergence, à la mobilisation et à l'usage d'un objet a nécessité de concevoir et de mettre en œuvre un dispositif de recherche. Ce dernier nous a permis de rassembler un ensemble d'outils conceptuels – les concepts de référentiels, d'action, d'activité, d'instrument, de monde, de réflexivité, d'objet frontière principalement –, de réaliser l'« invention » et la concrétisation d'un objet devenu artefact, le référentiel personnel, avant de penser et de construire la méthode puis le programme de recherche.

Ainsi, nous avons développé une méthode de recherche en cours d'action consistant à associer un dispositif de recherche à un dispositif de formation. La méthode repose sur l'introduction dans le dispositif de formation pédagogique d'un objet nouveau, ici un objet-frontière symbolique le RPAP, en vue d'étudier son influence sur tout ou partie des propriétés du dispositif. Cette étude a porté sur deux règles fonctionnelles, qui opérationnalisent une propriété du dispositif : la réflexivité. Cette dernière est définie comme la propension du dispositif à activer et à alimenter des processus réflexifs et celle des usagers à mobiliser ou non cette propriété pour analyser et évaluer leur action à des fins d'ajustement, d'orientation, de renouvellement et de construction de sens.

Le programme de recherche a invité, d'une part, cinq usagers à exprimer leurs représentations et leurs conceptions de l'objet en cours et en fin de parcours. Dans les mêmes temps et avec les mêmes sujets, des entretiens d'auto-confrontation à partir de traces d'activités autoréflexives, hors et dans l'action, ont permis d'appréhender leurs façons de mobiliser, d'utiliser un référentiel personnel et d'en apprécier les effets sur leur agir professionnel. D'autre part, il a cherché à saisir en quoi et comment des formateurs dits « expérimentés » continuent à utiliser un RPAP.

CE QUE NOUS PENSONS AVOIR PRODUIT ET APPRIS

La réalisation d'une thèse est, comme je l'ai précisé dans l'introduction générale, propice à de nombreux apprentissages. Il est probablement banal de témoigner de la puissance du processus de transformation personnelle d'un parcours doctoral sans doute renforcé par sa position dans mon propre parcours. Cependant, il m'est encore difficile de procéder à un inventaire des savoirs

développés et d'en apprécier toute la portée. Je retiens en premier lieu que j'ai appris à habiter un nouvel espace et un nouveau monde, celui de la recherche. Le contexte et la méthode de la recherche m'ont demandé d'apprendre à habiter un autre espace, plus singulier et généré par la démarche, l'espace de l'objet-frontière, interface entre le monde de la recherche et mon monde professionnel. J'ai appris à devenir un chercheur tout en restant un praticien, à tenter de combiner et de mettre en tension les deux statuts et leurs postures associées. La méthode de recherche en cours d'action a contribué à objectiver l'action de recherche, à appréhender et à gérer la subjectivité des activités relatives aux deux statuts. La production de savoirs qui résulte du cheminement de recherche relève, je pense, d'une alternance implicite très singulière.

Nous pensons avoir « inventé » et concrétisé un objet symbolique que, précédemment, d'autres chercheurs avaient en partie appréhendé (G. De TERSSAC & C. CHABAUD, 1990 - A. GEAY, 1998 - F. CAMPANALE, 2007 – P. CHAUBET, 2010) ou esquissé (C. MASSIP, 2000³³⁵). Dans un premier temps, la recherche a permis, par une investigation bibliographique et une mise à l'épreuve du terrain, de le nommer, de le définir, d'en donner les caractéristiques, les fonctions et d'en proposer une modélisation. Dans la suite, elle montre que le RPAP est aussi un artefact, un instrument immatériel qui joue, hors et dans l'action, un rôle de médiation aidant le sujet à agir et/ou à comprendre. Sans l'intention d'un dispositif de formation, son usage reste de l'ordre d'un inconscient cognitif. L'instrument continue à être employé par des formateurs expérimentés tout en restant dans l'ombre. Nous pensons que cet artefact peut faire l'objet d'une construction collective et devenir un référentiel commun. Dans cette perspective, la construction d'un référentiel relève d'une intention explicite du dispositif de formation et renforce l'idée d'un passage à l'état de majorité. Dans le contexte de la formation, une des pistes de recherche émet l'hypothèse que, réciproquement, les apprenants peuvent apprendre à mobiliser et à utiliser un Référentiel Personnel de l'Agir Apprenant (RPAA). Enfin, il est probable que l'émergence et l'emploi d'un tel artefact concernent d'autres métiers de la relation humaine et/ou ayant comme point commun avec celui d'enseignant/formateur, d'être l'un des métiers « impossibles » où l'accomplissement des fins souhaitées ou attendues relève d'une entreprise incertaine.

La recherche apporte également une contribution à l'étude des processus autoréflexifs. Elle montre qu'un processus, réflexif hors l'action ou énoncé dans l'action, mobilise un référentiel personnel. Le schème d'action s'avère être une grille de lecture pertinente en considérant chaque inférence comme autant de références mobilisées. Les invariants opératoires sont, à

³³⁵ L'auteur estime que la professionnalité d'un formateur ne se laisse pas saisir facilement. Elle peut s'observer et s'apprécier par l'intermédiaire du « *cadre symbolique dont se dotent les formateurs* ». Cadre qui ne se voit pas et ne peut pas toujours se quantifier C. MASSIP (p. 42).

l'échelle du corpus, des concepts pragmatiques ; ils contribuent à la pragmatisation de savoirs théoriques et, dans une moindre mesure, à l'usage et l'exploitation de savoirs d'action. Je pense qu'ils jouent dans ce cadre un rôle majeur d'interaction entre théorie et pratique. Le classement des invariants en théorèmes en acte ou en concepts en acte et le premier niveau d'analyse qui en découle conduisent à un questionnement. L'emploi du RPAP ne participe-t-il pas aussi à un processus réciproque de la pragmatisation des savoirs théoriques : la théorisation des savoirs d'action ? Le corpus et son traitement n'ont toutefois pas permis l'exploration de cette hypothèse. Elle constitue une piste de recherche et potentiellement une contribution, me semble-t-il, aux recherches de la didactique de l'alternance et de la didactique professionnelle.

Notre travail apporte, en outre, une contribution à une méthode de recherche : la recherche en cours d'action. Il montre une façon de construire, gérer un dispositif de recherche, de se doter d'un objet-frontière et de l'utiliser. Il expose aussi, comme nous l'avons déjà indiqué, une manière d'appréhender et de coupler une posture de chercheur et une posture de praticien.

CE QUI ALIMENTE LA THESE DEFENDUE ET CE QUI EST RESTE DANS L'OMBRE

RENDRE POSSIBLE UN METIER QUE L'ON SAIT IMPOSSIBLE

La thèse défendue repose sur un paradoxe : comment rendre possible un métier que l'on sait « impossible ». Appréhender et gérer un tel paradoxe suppose de savoir et d'admettre qu'un certain nombre d'activités du métier dont on peut souhaiter une maîtrise suffisante ne sont en réalité jamais pleinement maîtrisées³³⁶. Cela peut aussi passer par l'adoption de quelques postures exposées dans l'introduction générale que l'on peut résumer ainsi. Le métier devient possible si l'enseignant/formateur cherche et/ou arrive à :

- développer des actions de formation visant à la fois l'acquisition de savoirs et l'autonomisation de l'apprenant,
- réaliser des tâches répétitives qui, pour autant, ne sont pas des répétitions (Y. CLOT, 2008) ; elles s'adaptent au contexte et se renouvellent dans le temps,
- agir efficacement, dans le feu de l'action comme hors de l'action, et décider dans l'incertitude (P. PERRENOUD, 1999),

³³⁶ M. CIFALI (1999, pp. 3-4) remet dans son contexte l'expression « les trois métiers impossibles » formulée par Freud et en propose une analyse sur laquelle s'appuie notre propos. L'auteure montre que, pour Freud, « l'impossible » porte sur les fins et les résultats de l'action. La fin des trois métiers – guérir, gouverner, éduquer - est aléatoire et l'on sait, par avance, que leur succès final est insuffisant. Dans le domaine de l'éducation et de la formation il convient, pour éviter le pessimisme ou le fatalisme ou à l'inverse la tentation d'une maîtrise, de tout faire tout en sachant que l'on ne peut pas tout et que le résultat obtenu ne sera jamais l'image fidèle du projet ou de l'intention initiale.

- comprendre, tout en acceptant de ne pas arriver à tout comprendre (M. CIFALI, 1987). Ce faisant il cherche à analyser et à apprécier son action, à lui donner du sens et construire sur elle un sens tout en faisant face à la complexité de la tâche, à la variété des attentes (des élèves, des parents, de la société...) et aux différentes injonctions (de l'institution, du ministère de tutelle...),
- développer une autonomie professionnelle, s'engager personnellement dans la mission, apprécier l'efficacité de son action et plus largement se positionner intrinsèquement par rapport à lui-même (I. VINATIER, 2013),
- considérer le processus de professionnalisation comme un processus permanent en sachant par exemple que son niveau d'expertise, d'enseignant dit « expérimenté » ne lui garantit pas, face à une situation immédiate ou différée, de ne pas découvrir de l'inédit et/ou de connaître un niveau de difficulté tel que cela le ramènera, provisoirement, au statut de l'enseignant/ formateur dit « novice »³³⁷.

La construction de l'objet RPAP, sa mise à l'épreuve et son introduction dans le dispositif de professionnalisation tendent à montrer qu'il joue un rôle spécifique dans l'adoption et la gestion des postures ci-dessus. Sa définition, sa finalité, les façons dont les formateurs le mobilisent et l'utilisent, ses fonctions et son rôle d'instrument de médiation me semblent l'étayer et l'illustrer. Toutes ces postures sont foncièrement réflexives ou énelles. En conséquence, il me semble pertinent qu'un processus de professionnalisation doive viser le développement, le maintien et le renforcement d'une posture réflexive/énelle plutôt que l'injonction à être un praticien réflexif. Cette dernière occulte le fait qu'un enseignant/formateur ne peut pas être, et n'a sans doute pas intérêt à être, constamment réflexif et qu'à l'inverse son agir intègre, de fait, des processus réflexifs. Tout travailleur est réflexif car il est potentiellement amené à réfléchir avant d'agir et lorsqu'il agit en cours d'action (P. PERRENOUD, 2000, p. 81). Le même auteur rappelle aussi qu'être un enseignant/formateur réflexif ne va pas de soi. Cela nécessite notamment un contexte favorable, un travail collectif, un projet institutionnel... (ibid., p. 88). Adopter une posture réflexive/énelle aide à appréhender et à négocier une tâche ou une mission, à faire face à des situations... à agir et à comprendre dans un contexte donné. Adopter une posture réflexive/énelle contribue également à maintenir et/ou à renforcer une professionnalité tout en continuant à intégrer de nouveaux savoirs (J. DONNAY & E. CHARLIER, 2008, pp. 60-68).

³³⁷ Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, la réciproque est tout à fait possible. L'enseignant/formateur dit « novice » peut se trouver face à une situation immédiate ou différée, y apporter une réponse adaptée, pertinente et ainsi agir comme un enseignant/formateur dit « expérimenté ».

CE QUI EST RESTE DANS L'OMBRE

Nous avons choisi de prioriser, dans le protocole de recherche, des situations d'emploi du RPAP liées à l'activité d'enseignement intégrant plus ou moins les spécificités d'une pédagogie de l'alternance. Nous avons par là même écarté des activités à visée pédagogique et/ou éducative, de travail avec les partenaires, de participation à la vie de l'équipe ou de l'établissement... influençant et orientant le métier d'enseignant/formateur. Notre choix s'est porté sur les activités qui sont au quotidien quantitativement prégnantes et avec lesquelles l'enseignant/formateur « novice » est d'emblée confrontées. Intégrer l'étude d'autres activités réflexives issues des différentes fonctions du métier contribuerait à élargir et à enrichir la recherche.

Lors de l'élaboration du protocole, j'ai questionné le fait de soumettre le traitement des données aux formateurs sollicités. J'ai choisi de présenter le traitement à un formateur de chaque catégorie afin d'apprécier le bien-fondé de la démarche, la pertinence de l'outillage et de recueillir leur point de vue sur l'interprétation proposée. La systématisation de ce temps de présentation et d'échanges sur les résultats n'a pas été retenue. Outre le fait qu'elle générerait des contraintes matérielles, la méthode de recherche en cours d'action, contrairement à une recherche-action, ne prévoit pas de donner aux sujets associés à la recherche un statut de collaborateur et par conséquent de réaliser un travail en commun. Cela étant, il est possible que, d'ajouter cette phase dans le protocole, aurait pu modifier l'interprétation des données et apporter d'autres éclairages.

Le programme de recherche nous a permis de formaliser le schème d'action de vingt-quatre activités réflexives. Nous avons, de ce fait, accumulé un matériau dont nous pourrions poursuivre et approfondir l'exploitation. Une étude des références par classe de situations professionnelles, par registre du RPAP et par formateur permettrait d'analyser le sens et le type des mises en relation référents/référés. L'analyse alimenterait le rôle des concepts pragmatiques, le rôle et la fonction des catégories de référence dans le processus évaluatif de l'activité réflexive. Elle contribuerait également à étayer la notion de style professionnel (Y. CLOT, 2008). De plus et comme nous l'avons déjà signalé, le corpus pourrait faire l'objet d'un traitement complémentaire pour repérer et analyser d'autres identités en acte.

La construction du RPAP a retenu l'idée du rôle et de l'influence des émotions dans les processus réflexifs. Le registre de l'identité professionnelle est porteur du référent « les ressentis ». Le corpus et son traitement mettent très peu en évidence ce rapport. Les situations et des traces réflexives correspondantes l'expliquent en partie. Dans l'action, par exemple, seul un geste d'ajustement correspond à une situation relationnelle particulièrement tendue et délicate à gérer. Cette observation invite à affiner parfois la mise en relation référent/référé dans la tech-

nique de traitement des données. Cela étant, nous continuons à penser que les ressentis sont potentiellement un référent et dans nombre de situations des référés. Les expérimentations prévues et présentées dans la suite visent à renforcer leur prise en compte.

Si la recherche tend à confirmer que la mobilisation du RPAP est génératrice d'apprentissages, elle n'a pas permis d'apprécier finement en quoi et comment elle participe à son renouvellement. De plus, nous avons avancé l'idée que le RPAP participait à l'interprétation, l'appropriation des principaux fondements d'un système pédagogique et permettait de discuter les éventuels écarts avec les référentiels construits par et pour autrui comme le référentiel métier. Notre travail fournit des éléments de réponse telles la pragmatisme des savoirs théoriques, l'exploitation des savoirs d'action ou encore la fonction de médiation et tout particulièrement la construction de sens. Prolonger la recherche permettrait de mieux saisir comment l'enseignant/formateur réussit à faire dialoguer son RPAP avec les référentiels construits par autrui et, comme l'envisage une nouvelle piste de recherche, comment des RPAP dialoguent entre eux pour tendre vers un référentiel commun de l'agir professionnel.

CE QUE NOUS COMPTONS EXPERIMENTER

Notre fonction de co-pilote du dispositif de formation pédagogique nous offre un espace d'initiatives permettant d'envisager un ensemble d'expérimentations mises en application auprès des prochaines promotions d'usagers. Cela peut d'ailleurs être facilité car, nous l'avons déjà mentionné, le dispositif a fait l'objet d'une rénovation pendant notre parcours de thèse. Cette rénovation, sans modifier l'intention et l'organisation générale du dispositif, vise à actualiser le référentiel de formation, à modifier les modalités de mise en œuvre de l'amorce de formation et sans doute à repenser le sens, les modalités et le produit de l'activité intégratrice. Sont ainsi concernées les règles fonctionnelles sur lesquelles j'ai fondé la recherche en cours d'action. L'institution a choisi de mettre en place la rénovation progressivement à compter de la promotion 2014-2016. Elle n'a pas souhaité, pour l'instant, mettre à profit les apports de la présente recherche et penser une stratégie visant à ce que les usagers prennent conscience de l'existence de leur RPAP, puis s'exercent formellement à le mobiliser et l'utiliser. Nous n'avons pas cherché à connaître précisément les raisons de cette position. S'agit-il d'une appréhension, d'une crainte vis-à-vis de l'objet RPAP et de ses effets possibles dans le processus de professionnalisation, dans l'exercice et le rapport au métier de formateur ? Notre mission et notre champ d'intervention, au plan régional, nous donnent la possibilité de solliciter les responsables nationaux afin d'avoir leur position et, s'ils en sont d'accord, penser et mettre en œuvre une expérimentation.

Faire passer le RPAP d'un état de minorité à un état de majorité

Une telle expérimentation postule que le passage à l'état de majorité est porteur d'un gain significatif. La présente recherche tend à le montrer et à l'illustrer. Pour autant, ce choix présente un risque. Rendre concret le RPAP et inviter les usagers à l'employer régulièrement peut altérer son attractivité, sa position et ses fonctions dans le monde personnel des formateurs. Il importe qu'il ne devienne pas un objet vecteur d'injonctions, de menaces, d'abysses... et reste une ressource, un instrument au service d'une posture réflexive.

L'expérimentation privilégie une démarche inductive. Au-delà du fait qu'elle soit régulièrement mobilisée dans le dispositif, deux éléments confortent ce choix. Le RPAP est un instrument subjectif intériorisé dont l'appréhension peut s'avérer délicate et faire l'objet éventuellement de réticences, de résistances. De plus, l'émergence et l'usage d'un référentiel personnel en général et d'un RPAP en particulier, ne sont pas en soi un objectif ou un but du dispositif de formation. Prendre appui sur l'expérience socioprofessionnelle pour mettre en lumière l'existence de l'objet avant de l'étudier et d'utiliser m'apparaît une piste fructueuse. C'est d'ailleurs, dans une autre intention, la démarche que nous avons mobilisée avec les formateurs expérimentés pour mettre à l'épreuve la première conception de la notion.

La démarche inductive doit proposer et exploiter des situations suffisamment partagées par les membres d'un groupe en formation et ne relevant pas toutes du champ professionnel. L'utilisation d'une situation sociale présente, de mon point de vue, plusieurs avantages. En invitant les usagers à sortir du cadre professionnel, la démarche évite les éventuelles réactions de méfiance, voire pour des formateurs débutants une mise en difficulté liée à l'absence de schèmes pour capter, interpréter et gérer tout ce qui se joue dans une situation pédagogique (J.BECKERS, 2007, pp. 77-78) et au manque de référents pouvant potentiellement se relier à un ou plusieurs référés. Les scènes à observer, à jouer puis à analyser et à interpréter font l'objet d'un travail individuel et/ou collectif. Nous pouvons par exemple déployer l'une et/ou l'autre des scènes suivantes.

- Inviter les usagers à formaliser et à exprimer leur avis sur un film, un livre,...³³⁸. Sous réserve qu'il ait été vu ou lu par plusieurs d'entre eux, cela peut permettre que l'avis de chacun se fonde sur une analyse et un jugement de valeur, une évaluation nécessitant des prises d'appui : des auto et des hétéro-références.

³³⁸ C'est une façon de faire que j'ai très souvent utilisée pour expliquer la notion de référentiel personnel à une personne me questionnant sur l'objet de la thèse.

- Inviter les usagers à analyser et à apprécier une activité qu'ils viennent de réaliser peut constituer une variante de la situation précédente. Nous pouvons leur demander de réaliser une photographie d'un objet donné et répondant à quelques critères simples. Chaque usager a la possibilité d'effectuer un nombre limité d'essais (quatre ou cinq). A l'issue de cette première phase, il choisit celle qui pour lui répond le mieux à la tâche demandée et explicite pourquoi. La verbalisation et la confrontation des points de vue doivent participer à la mise en évidence des références mobilisées.
- Proposer le visionnage d'un extrait d'une séance pédagogique intégrant l'apparition d'un imprévu ou d'un événement, l'interrompre avant de connaître la réponse de l'enseignant/formateur et inviter chaque usager à définir, à caractériser l'imprévu/l'événement et à lister les indicateurs perçus. Chaque usager indique aussi ce qu'il ferait dans une telle situation en précisant les principaux points d'appui sur lesquels reposent son choix, sa décision³³⁹. En les regroupant par catégories de réponses, l'inventaire des points d'appui et des indicateurs doit permettre le repérage des différents registres et des référents mis en relation avec les référés repérés. Sans que cela soit l'objectif prioritaire, la situation concourt également à appréhender les concepts d'événements et d'imprévus, de geste d'ajustement et à montrer que la compréhension de la situation passe par la prise en compte de plusieurs points d'appui et grilles de lecture.
- Inviter les formateurs à sélectionner une séance pédagogique récemment mise en œuvre et, à l'issue de ce choix, leur proposer de relater en quelques lignes son déroulement, ce qu'ils en retiennent « à chaud ». Ils distinguent ensuite dans leurs écrits les éléments de description et les éléments de commentaires, d'analyses, de jugements personnels. Est alors extrait de cette deuxième catégorie un fragment d'écrits pouvant constituer la trace d'une activité réflexive. Les formateurs s'en saisissent et tentent de repérer sur quoi reposent l'analyse et le jugement à partir du jeu de questions que nous avons utilisé dans le deuxième chapitre pour penser le RPAP³⁴⁰.
- Mettre à profit, pour terminer cette première phase, une autre situation du dispositif de formation. Les tuteurs des formateurs observent et apprécient la conduite d'une séance pédagogique sur le terrain professionnel des usagers à l'aide d'une grille élaborée en amont avec les usagers. Le produit obtenu est une hétéro-évaluation de la séance. Le

³³⁹ Cette pratique s'inspire d'actions que je propose déjà pour travailler notamment sur le choix et la gestion de gestes d'ajustement à partir de situations vécues par un des usagers. Elle s'apparente, par ailleurs, à un dispositif de formation basé sur l'identification et la gestion d'imprévus/événements développé par A. JEAN et R. ETIENNE (2013, pp. 191-211).

³⁴⁰ Cf. le point 3.4.5 du chapitre 2 p. 169.

dispositif prévoit une situation réciproque. Les usagers observent l'activité de leurs tuteurs. S'autoévaluer, comme évaluer tout ou partie de la séance du tuteur à des fins formatrices constitue une des activités de formation prolongeant cette double observation et s'avère être souvent un processus délicat. Il est peut-être fructueux de montrer que, dans les deux cas, l'analyse réflexive et le jugement qui en découle, reposent en grande partie sur des référents d'un ou plusieurs registres du RPAP.

Accompagner sa mobilisation et son emploi

Les usagers ayant pris conscience de l'existence et des principales caractéristiques d'un référentiel personnel, il convient de les accompagner afin qu'ils en fassent un instrument usuel de leur agir professionnel. Pour cela, les situations éprouvées et les traces réflexives retenues dans le programme de recherche peuvent être reprises et adaptées. Il semble pertinent de prévoir, au minimum, un temps d'accompagnement pour des situations hors ou dans l'action. Avant cela, les moniteurs en formation doivent découvrir et s'appropriier le concept de schème d'action en général et son rôle dans une activité réflexive. Cette étape peut s'envisager au travers de l'étude d'un ou plusieurs cas issus de la recherche ou d'autres situations d'accompagnement.

En première année, la réalisation du recueil d'expériences reste un support privilégié pour travailler sur une analyse réflexive hors de l'action. En prenant en compte le temps de réalisation d'une mise en situation professionnelle, de rédaction de la fiche qui en découle, il est possible de réaliser l'expérience lors de la troisième session de formation (janvier-février) ou de la quatrième (avril-mai)³⁴¹. Les usagers choisissent une mise en situation puis une trace réflexive dans l'écrit de la fiche en rendant compte. A tour de rôle, ils réalisent un entretien d'auto-confrontation avec la trace de l'activité, entretien conduit par un formateur du dispositif de formation pédagogique. Un protocole rappelle les objectifs de l'entretien, ses principes, les étapes de son déroulement et constitue une contractualisation morale. L'entretien est enregistré ; il propose à l'utilisateur de mettre en mots le vécu du faire face différé à partir du vécu d'une activité. Le questionnement suivant peut faciliter et guider la verbalisation :

- comment as-tu procédé ? peux-tu raconter ta démarche ?
- quelle était ton intention ?
- sur quoi as-tu pris appui ? comment ?
- comment analyses-tu cette façon de faire ?

³⁴¹ L'effectif habituel du groupe et la démarche envisagée nécessitent de travailler par atelier réunissant moins de dix personnes.

A l'issue de ce travail, l'intéressé écoute l'entretien et réalise une retranscription de l'essentiel. Dans la séquence suivante, la retranscription devient le support d'un échange visant à ce que le sujet repère les principaux composants du schème d'action ayant guidé le processus réflexif et les effets de la mobilisation du RPAP à partir d'un canevas comportant les items suivants :

- ce qui est questionné (le but),
- ce sur quoi je prends appui pour analyser, juger, (les inférences/références)
- ce qui guide, oriente ma démarche (l'invariant opératoire),
- ce que cela produit (les savoirs d'action, le rôle de médiation),
- ce que je peux en retenir pour la suite,
- ...

Cette mise en mots de l'action vient compléter et enrichir l'analyse que les usagers se doivent d'intégrer dans la rédaction de la fiche formalisant la conception et la conduite de la mise en situation professionnelle.

Si le formateur choisit l'analyse d'une activité réflexive dans l'action, il peut utiliser la même démarche. Le geste d'ajustement considéré comme la trace de l'activité réflexive est issu d'une situation de l'une des fiches du recueil d'expériences. La formalisation écrite permet de disposer de l'essentiel des éléments du contexte, aide à inventorier les principaux gestes d'ajustement mobilisés et à choisir l'un d'eux. La suite de la démarche suit le même cheminement que celui exposé plus haut.

Un temps d'accompagnement et d'évaluation sur site a lieu à la fin de la première année, il comprend un temps d'observation d'une séance pédagogique. Aujourd'hui, une partie de l'entretien d'analyse et de conseil pédagogique faisant suite à l'observation porte sur le repérage des gestes d'ajustement et l'analyse de l'un d'entre eux. Il est possible de mettre à profit la démarche développée pour proposer un temps d'accompagnement personnalisé.

En deuxième année de formation, une démarche pourrait prolonger et renforcer le travail déjà opéré. Elle pourrait porter sur une analyse plus approfondie de l'activité réflexive qui accompagne un geste d'ajustement. La démarche mobilise l'entretien d'auto-confrontation croisée (Y. CLOT, 2008, p. 213-214)³⁴². Elle nécessite des moyens et des conditions techniques que nous ne sommes pas sûr de pouvoir réunir. Cependant, nous pourrions demander aux usagers d'être filmés pendant tout ou partie d'une séance (environ une heure). Un temps de formation permettrait de sélectionner une séquence de quelques minutes comportant un geste d'ajustement

³⁴² Il s'agit pour Y. CLOT de demander à un binôme de pairs possédant le même niveau d'expertise de commenter les traces de l'activité de l'autre portant sur la même situation de travail. Elle comporte deux phases. La première est essentiellement organisatrice. La seconde dans un contexte de recherche comprend une double confrontation : auto-confrontation simple avec le chercheur, auto-confrontation croisée en présence d'un professionnel et du chercheur. Le protocole que nous proposons ne prévoit pas la confrontation simple. L'expérimentation permettra d'apprécier si ce choix s'avère pertinent.

(éléments déclencheurs, choix, gestion immédiate) puis de proposer un entretien d'auto-confrontation croisée entre pairs. En présence et avec l'aide d'un formateur, un premier usager demande à un collègue de décrire le plus précisément possible la situation et son geste. La suite de l'entretien vise à mettre en mots le schème d'action à l'aide de la même grille que celles des situations d'accompagnement de première année. La démarche est reprise de façon à ce que le deuxième usager réalise l'auto-confrontation.

Faire migrer le RPAP vers un nouveau dispositif de formation

A la demande de l'institution des MFR, Ghislaine MARTIN-GALLEY et Gilles LECLERCQ³⁴³ travaillent actuellement sur la conception d'un nouveau dispositif de formation master 2 « Intervention Pédagogique » combinant en fait deux dispositifs : le master 2 et le dispositif de formation pédagogique. Ils ont souhaité mettre à profit la présente recherche. Ils nous ont proposé d'intervenir dans deux unités d'enseignement. Le projet de formation intègre une démarche visant à ce que les usagers prennent conscience de l'existence et de l'émergence de l'objet, appréhendent sa composition, sa finalité, ses fonctions et l'utilisent dans des processus réflexifs. Une stratégie de formation « choisir, concevoir, expérimenter, évaluer une activité de formation », mise en œuvre au fil du parcours, constitue l'assise principale. Deux sessions alimentent particulièrement le processus de construction, de mobilisation et d'usage du RPAP. La première « Elaborer son référentiel personnel » vise à se saisir de l'objet à partir de situations professionnelles vécues au cours de la première année. Dans cette perspective, le jeu de questionnaire mobilisé pour la première expérimentation est repris et complété. Nous invitons les formateurs à se représenter et à concevoir le RPAP à partir d'eux-mêmes et des apprenants. La grille ci-dessous constitue un canevas possible.

Questions portant sur le volet « enseigner/former » :	Qu'est-ce qui vous a permis de donner d'alimenter ces questions ?	Questions portant sur le volet « apprendre »	Qu'est-ce qui permet d'alimenter ces questions ?
ce dans quoi « je » suis		ce dans quoi « ils » sont	
ce que « je » ressens		ce « qu'ils » ressentent	
ce à quoi « je » me fie		ce à quoi « ils » se fient	
ce que « je » fais		ce « qu'ils » font	
ce que « je » suis		ce « qu'ils » sont	

Tableau 47 - Double jeu de questionnaire pour accompagner l'émergence du RPAP

³⁴³ Respectivement Maître de conférences associée et Professeur des Universités - directeur de notre recherche - à l'Université de Lille 1.

Outre le fait d'attribuer aux ressentis un registre à part entière, elle contribue davantage à mettre en évidence le rôle d'instrument de médiation du RPAP entre un sujet, enseignant/formateur, et l'objet de son action : les apprenants et leurs processus d'apprentissage. En outre, les usagers devront repérer, pour chaque questionnement, les éléments de conceptualisation qui tout en donnant de la consistance aux différents registres sont des référents potentiels.

En somme, les deux expérimentations envisagées adoptent les fondements et les principes de la didactique professionnelle. En ne dissociant pas activité et apprentissage, cette didactique privilégie l'analyse de l'activité constructive qui accompagne l'activité productive afin de repérer et d'appréhender les savoirs mobilisés et/ou les apprentissages développés par l'agir (G.VERGNAUD et al., 2006, p. 155). L'apprentissage est étudié sous sa forme anthropologique première que ces auteurs nomment, « *l'apprentissage incident*³⁴⁴ ». Il s'appuie sur l'analyse par l'opérateur et l'enseignant/formateur des traces d'une situation, de l'activité associée (I. VINATIER, 2013, p. 25). La didactique professionnelle repose sur un principe fondateur : l'activité de tout professionnel est porteuse de conceptualisations. Développé par G.VERGNAUD (1990, p. 125), ce concept résulte d'un processus combinant trois données : l'ensemble des situations qui donnent sens au concept, l'ensemble des invariants opératoires sur lesquels se fonde l'opérationnalité des schèmes et l'ensemble des formes langagières ou non qui contribuent à se représenter le concept (ses caractéristiques, ses procédures d'usage...). Après avoir permis la prise de conscience de l'existence et la construction de représentations d'un RPAP, le dispositif pédagogique projeté cherche à mettre en mots des exemples de conceptualisation en acte. Les situations retenues relèvent d'une activité d'analyse hors et dans l'action dans lesquelles des invariants opératoires guident un processus réflexif. Le processus de conceptualisation concerne le référentiel personnel de l'agir professionnel : savoir le définir, le caractériser, le mobiliser, en faire usage sur hors et dans l'action, appréhender et gérer les effets de son emploi...

CE QUE NOUS SOUHAITONS/POURRIONS ENTREPRENDRE

Au moment où nous rédigeons ces lignes, trois pistes de recherche sont retenues. Elles visent à poursuivre, ou à élargir ou encore à transposer l'étude d'un référentiel personnel.

³⁴⁴ Apprentissage non voulu que l'on peut opposer à l'ensemble des apprentissages intentionnels.

Poursuivre l'étude du RPAP

L'introduction explicite du RPAP dans un dispositif de formation professionnalisé, comme je viens de l'envisager à titre d'exemple dans le dispositif de formation pédagogique des MFR, constitue une première piste de poursuite de la recherche. La recherche en cours d'action nous a amené à rendre concret l'objet auprès d'un nombre limité d'utilisateurs afin d'étudier son développement et son emploi dans des situations d'analyse réflexive hors et dans l'action pédagogique, action où l'enseignant/formateur agit auprès d'un groupe-classe. Ainsi, la recherche pourrait porter sur l'étude du développement de la mobilisation du RPAP par des sujets utilisateurs d'un dispositif de professionnalisation faisant, de la concrétisation du RPAP et son passage à un état de majorité, un des objectifs. Elle quitterait le micro-niveau de l'ingénierie pédagogique pour investir l'ingénierie de formation et l'ingénierie sociale soit les niveaux méso et macro organisationnels et décisionnels (G. LECLERCQ & L. PETIT, 2015, p. 142). Dans notre contexte et/ou dans d'autres, elle pourrait appréhender d'autres classes de situations de l'agir professionnel telles que le suivi et l'accompagnement des apprenants, la gestion éducative, le travail avec les partenaires directs (les parents, les professionnels maîtres de stage ou d'apprentissage), avec ou non d'autres partenaires, le travail en équipe... Tout en confirmant et/ou en ajustant la définition et la modélisation d'un référentiel personnel, la recherche pourrait contribuer à étayer sa fonction de médiation dans une plus grande variété de situations et dans différents contextes.

La poursuite de l'étude du RPAP peut aussi privilégier son emploi par des enseignants/formateurs expérimentés dans des situations portant sur la conception de l'activité (l'élaboration d'une stratégie de formation, la conception d'un projet, la construction d'une progression disciplinaire,...) et sur l'analyse et l'évaluation d'un ensemble d'actions (la conduite et la gestion d'un projet, la conduite d'un dispositif de formation, la participation à un projet d'établissement...). Trois questionnements peuvent guider et orienter le cheminement d'une telle recherche : en quoi et comment la mobilisation et l'usage du RPAP contribuent-ils au développement et/au maintien d'une compétence critique (G. VERGNAUD, 1996, p. 277³⁴⁵) ? En quoi et comment la mobilisation et l'usage du RPAP contribuent-ils à la construction et au renouvellement du projet personnel et plus largement à celui de l'identité professionnelle ? En quoi et comment l'emploi du RPAP contribue-t-il à prévenir le risque d'usure professionnelle ?

L'une et l'autre des deux pistes portent sur l'étude des processus de professionnalisation et s'inscrivent dans la ligne de la thèse défendue dans la présente recherche. La mobilisation et l'emploi du RPAP concourent à rendre possible un métier que l'on sait impossible. La première prolonge et élargit notre travail. La seconde se centre sur les processus de construction identi-

³⁴⁵ C'est-à-dire celle qui fait la différence entre l'agir de deux sujets ou de deux équipes.

taire professionnelle (J.BECKERS, 2007, p. 135) c'est-à-dire la manière dont « *l'être humain se construit et se reconstruit sans cesse comme un individu singulier* »³⁴⁶ et, de mon point de vue, sa capacité à saisir, à appréhender et à caractériser, à un moment donné, son identité professionnelle.

Concrétiser la notion de Référentiel Commun de l'Agir Professionnel

Le métier d'enseignant/formateur relève en partie d'un travail d'équipe où se développent des activités réflexives collectives sur, hors et dans l'action. Découlent de cela au moins deux pistes de recherche. Comment, dans une situation d'analyse réflexive sur et hors d'action, chaque sujet mobilise-t-il et met-il en confrontation son référentiel personnel avec celui des autres membres d'une équipe pédagogique? Quel rôle et quelles fonctions joue chaque RPAP dans de telles situations? En quoi et comment cela participe-t-il à leur renouvellement? La deuxième piste prolonge le questionnement. Les temps de travail collectif et les situations d'analyses réflexives, souhaitées ou provoquées participent à l'émergence et à l'usage d'un Référentiel Commun de l'Agir Professionnel (RCAP). Une recherche similaire à celle conduite dans la thèse pourrait, dans un premier temps, rendre concrète cette notion avant d'étudier, le cas échéant, sa mobilisation et son emploi. Il est probable qu'une équipe doive mettre en commun l'essentiel des invariants opératoires et des références que chacun de ses membres active pour analyser, évaluer ou orienter une action. Ce faisant, ils se construisent une représentation commune de la situation (G. De TERSSAC – C. CHABAUD, 1990, pp. 123-128³⁴⁷). Comment s'opère cette mise en commun? Quel usage fait-on de son résultat? En quoi influe-t-il sur les analyses, les choix, les décisions et les orientations retenues? En quoi et comment cela participe-t-il au développement et/ou renforcement d'une compétence critique? En fonction du contexte, l'étude pourrait prendre appui sur des situations de conceptions de stratégies de formation (l'accompagnement du projet des apprenants, l'évaluation des savoirs et le développement des compétences...) ou de projets pédagogiques, sur des temps d'analyse de la conception et de la conduite d'un dispo-

³⁴⁶ G. BAJOIT (2003, pp. 114-119) considère qu'elle consiste à chercher à atteindre, sous couvert de compromis et de conciliations, trois buts : l'accomplissement personnel (concilier l'identité engagée et l'identité désirée), une reconnaissance sociale (concilier l'identité engagée et l'identité assignée, soit ce qu'il pense que les autres attendent de lui) et une consouance existentielle (concilier l'identité assignée et l'identité désirée).

³⁴⁷ Ces deux auteurs le nomment référentiel opératif commun. Il s'agit « d'une représentation partagée par ceux qui ont à réaliser le même objectif et qui est élaborée pour servir la réalisation de cet objectif ». Le référentiel commun comporte trois caractéristiques : Il est opératif en participant à la programmation des opérations par une double explicitation : le contenu des opérations devant être réalisé (faisabilité, effets sur le processus...) et les phénomènes qui se produisent (événements possibles...) Etant provisoire et éphémère, il se limite à ce qui est nécessaire pour la tâche considérée. Il s'élabore « *par et pour l'action à entreprendre au travers de la mise en commun des compétences individuelles* » (ibid., p. 124). La deuxième caractéristique constitue une condition de réalisation : l'élaboration du référentiel nécessite que les opérateurs possèdent les compétences requises pour réaliser le travail décrit et qu'ils acceptent de les mettre au moins en partie en commun. Enfin, ce travail de mise en commun constitue une opportunité de valoriser et de mettre à disposition les compétences de chacun.

sitif de formation, sur des situations de gestion éducative. Si le référentiel opératif commun de G. De TERSSAC – C. CHABAUD privilégie la réflexion en amont de l'action, je fonde l'hypothèse que la construction d'une représentation commune, l'explicitation de la tâche et des phénomènes associés... peuvent être tout aussi efficaces en aval et dans l'action.

Transposer : du RPAP au RPAA

Si l'agir professionnel d'un enseignant/formateur prend appui régulièrement sur un référentiel personnel, l'apprenant doit sans doute, pour comprendre et agir, construire et mobiliser un objet similaire. Développer ou évaluer les compétences clés du métier d'élève, (re)donner un et du sens à l'action d'apprentissage, analyser sa façon d'apprendre, se projeter, choisir et/ou préciser son orientation, apprécier les effets de l'usage d'un dispositif de formation sont autant d'exemples qui nécessitent de l'apprenant une analyse autoréflexive fondée sur des processus d'évaluation. Dans les situations de formation retenues pour la recherche, nous nous sommes intéressés à l'activité pédagogique sans pour autant renoncer à se poser la question d'une possible symétrie avec celle des apprenants. L'hypothèse que le sujet apprenant élabore et emploie lui aussi, au fil de sa scolarité et de son parcours de formation – universitaire, professionnelle, un Référentiel Personnel de l'Agir Apprenant ou, dans notre contexte, Alternant m'apparaît une piste de recherche particulièrement féconde. Elle serait, d'une part, une contribution aux travaux relatifs aux sens des apprentissages, aux méthodologies d'apprentissage et à l'accompagnement des parcours... D'autre part, une seconde hypothèse pourrait préciser l'objet de la recherche. L'élaboration et la mobilisation du RPAA varie en fonction de la capacité de l'enseignant-formateur à lui-même mobiliser et utiliser son RPAP.

Si l'enseignant/formateur sait adopter et mettre à profit des postures réflexives/énactives, il est probable qu'il agisse, au quotidien, pour que les apprenants développent et privilégient des postures semblables. N'est-ce pas là une autre façon de rendre possible le métier d'enseignant/formateur et, dans certains cas, le « métier »³⁴⁸ d'apprenant ?

³⁴⁸ Comme le rappelle O. MAULINI (2009, p. 2), le concept de métier d'élève a été élaboré par les sociologues (tout particulièrement P. PERRENOUD, 1994) pour au moins signifier deux composantes porteuses d'un paradoxe. L'école exige de l'apprenant un travail nécessitant des opérations, un engagement personnel, des compétences... Cependant, l'élève n'est pas un travailleur comme les autres « *il ne touche pas de salaire, puisqu'il ne vient pas en classe pour produire des richesses, mais pour se produire lui-même, en apprenant ce qui lui permettra de grandir et de développer son intelligence* ».

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERO, B. (2010a). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. In *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de Cas* (pp. 67–94). Paris: Les éditions de la maison des Sciences de l'Homme.
- ALBERO, B. (2010b). La formation en dispositif : du terme au concept. In *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (pp. 47–59). Paris : P.U.F.
- AGULHON, C. (1998). Les référentiels de formation comme expression des relations formation-emploi : clarification ou confusion. In R. BOURDONCLE & L. DEMAILLY, *Les professions de l'éducation et de la formation* (pp. 117–128). Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et d'adaptation, le savoir analyser. In E. CHARLIER, L. PAQUAY, & P. PERRENOUD, *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 43–57). Bruxelles : De Boeck.
- ALTET, M. (1997). *Les théories de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- ALTET, M. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. BLANCHARD-LAVILLE & D. FABLET, *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 15–35). Paris : Le Harmattan.
- ALTET, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. In J. DESJARDINS, R. ETIENNE, L. PAQUAY, & P. PERRENOUD, *Former des enseignants réflexifs ; obstacles et résistances* (pp. 39–59). Bruxelles : De Boeck.
- AMBLARD, D. (1995). *Apprendre, Enseigner, Evaluer : Points de vue et stratégies d'élèves et d'enseignants en classe BEPA concernant le contrôle en cours de formation (DUEPS)*. Université François Rabelais, Tours.
- AMBLARD, D. (2010). *La réflexivité, de et dans l'action, compétence clé des moniteurs de M.F.R - apprendre à enseigner dans un dispositif alterné*. Université Lille 1, Centre Université Economie d'Education Permanente, Lille.
- AMIGUES, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, hors-série* (1), 5–16.
- ARDOINO, J., & BERGER, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, les cas des universités*. Paris : RIRELF.
- ARDOINO, J. (1994). Evaluer : quel référentiel ? - Préface. In G. FIGARI, *Evaluer : quel référentiel ?* (pp. 12–29). Bruxelles: De Boeck.
- ARGYRIS, C. (2004). *Savoir pour agir – Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : Dunod.
- ARISTOTE. (2004). *Ethique à Nicomaque*. Paris : Flammarion.
- ARON, R. (1967). *Les étapes de la pensée sociologique*. Paris: Gallimard.
- ASTIER, P. (2003). La fonction "situante" de l'activité. *Recherche et Formation*, (42), 75–85.
- ASTIER, P. (2006a). *Activité et formation* (HDR). Université Lille 1, Centre Université Economie d'Education Permanente, Lille.

- ASTIER, P. (2006b). Actions de formation, rencontre d'activités. *Education Permanente*, 1(166), 137–146.
- ASTIER, P. (2007). *Analyse du travail et formation : la perspective de didactique professionnelle* (pp. 1–10). Paris : INRP.
- ASTIER, P. (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation. *Savoirs*. L'Harmattan, (17), 63–69.
- ASTIER, P. (2015). Le “nouvel esprit” de la formation. *Education Permanente*, (203), 84–96.
- ASTOLFI, J. P. (1998). *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- AUBENQUE, P. (1997). *La prudence chez Aristote*. Paris : PUF.
- AUSTIN, J. (1991). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Editions du Seuil.
- AVANZINI, G. (1975). *La pédagogie au XX^e siècle*. Paris : Privat.
- AVANZINI, G. (1991). *L'école d'hier à aujourd'hui*. Toulouse : Erès.
- AVANZINI, G. (1996). *L'éducation des adultes*. Paris : Anthropos.
- BAFFREY-DUMONT, V. (2002). Pensée postformelle, jugement réflexif et pensée réflexive. In L. LAFORTUNE & R. PALLASCIO, *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 10–29). Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- BAJOIT, G. (2003). *Le changement social - Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris : Armand Collin.
- BALACHEFF, N. (2000). Les connaissances, pluralité de conceptions. Le cas des mathématiques (pp. 1–8). IC'2000 - IRIT, Toulouse.
- BARBIER, J. M. (1985). *L'évaluation en questions*. Paris: PUF.
- BARBIER, J. M., & GALATANU, O. (2000). *Signification, sens, formation* (Education et formation). Paris: PUF.
- BARBIER, J. M. (2000a). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. In J. M. BARBIER & O. GALATANU, *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 13–51). Paris : PUF.
- BARBIER, J. M. (2000b). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In O. GALATANU & J. M. BARBIER, *Signification, sens, formation* (pp. 61–86). Paris : PUF.
- BARBIER, J. M. (2011). *Vocabulaire d'analyses des activités*. Paris : PUF.
- BARDIN, L. (1980). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- BAREL, Y. (1987). *La quête du sens*. Paris : Le Seuil.
- BARLOW, M. (1992). *L'évaluation scolaire : décoder son langage*. Lyon : Chronique sociale.
- BARLOW, M. (2000). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Bordas.
- BARLOW, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Paris : ESF.
- BARLOW, M., & BOISSIERE-MABILLE, H. (2002). *Ecrire son journal pédagogique*. Lyon : Chronique sociale.
- BARTH, B. M. (2003). *Le savoir en construction*. Paris : Edition Retz.
- BECKERS, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- BEDOURET, T. (2003). Autour des mots, “tutorat”, “monitorat” en éducation : mise au point terminologiques. *Recherche et Formation*, (43), 115–126.

- BEGUIN, P. (2004a). Mondes, version des mondes et mondes communs. *Bulletin de Psychologie*, (57), 45–59.
- BEGUIN, P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. In P. RABARDEL & P. PASTRE, *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 31–52). Toulouse : Octares Editions.
- BEGUIN, P., & CLOT, Y. (2004b). L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivités*, 1(2), 35–49, consultable sur le site www.activites.org.
- BERTEN, A. (1997). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Hermès*, (25), 33–47.
- BLANDIN, B. (2010). L'objet dans les sciences humaines et sociales : tentative d'états des lieux. In D. ADE & I. De SAINT GEORGES, *Les objets dans la formation; usages, rôles et significations* (pp. 25–47). Toulouse : Octares Editions.
- BLOCH, M-A. (1968). *Philosophie de l'Education nouvelle*. Paris : PUF.
- BOUGES, L-M. (2012). *A l'école de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- BOUJON, C. (1996). L'attention chez l'enfant. In A. LIEURY, *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation* (pp. 208–230). Paris : Dunod.
- BOURDIEU, P. (2007). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- BOURDONCLE, R., & DEMAILLY. (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- BOURGEAULT, G. (1999). *Eloge de l'incertitude*. Boucherville : Bellamin.
- BOURGEON, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris : Editions universitaires UNMFREO.
- BOUTINET, J. P. (1993). *Psychologie des conduites de projets*. Paris : PUF.
- BRONCKART, J.-P. (2010). *Une introduction aux théories de l'action* (Carnets des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
- BRUCY, G. (2012). La légitimité du CAP : une conquête de haute lutte. *Revue Française de Pédagogie*, (180), 9–18.
- BRUILLARD, E. (1997). L'ordinateur à l'école : de l'outil à l'instrument. In L-O. POCHON & A. BLANCHET. *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*. IRDP, 99–118.
- BUCHETON, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares Editions.
- BUCHETON, D. (2008). Les gestes professionnels : petite histoire d'une approche didactique nouvelle. In O. DEZUTTER & D. BUCHETON, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français - Un défi pour la recherche et la formation* (pp. 7–27). Bruxelles: De Boeck.
- BUCHETON, D., & DEZUTTER, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français - Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- BUCHETON, D., & SOULE, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et Didactique (en Ligne)*, 3(3), 29–48.
- CAMPANALE, F. (2007). Analyse réflexive et auto évaluation dans la formation des enseignants : quelles relations ? In A. JORRO, *Evaluation et développement professionnel* (pp. 55–75). Paris : L'Harmattan.
- CAMUS, A. (1994). *Le premier homme*. Paris : Gallimard.
- CARDINET, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod.

- CHALIES, S., & RIA, L. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : les cas des enseignants débutants. In *L'analyse de l'activité – Approches situées* (pp. 7–19). Paris : INRP Editions.
- CHANGEUX, J. P., & RICOEUR, P. (1998). *Ce qui nous fait penser, la nature et la règle*. Paris : Editions O. Jacob.
- CHARMASSON, T., DUVIGNEAU, M., LELORRAIN, A.-M., & NAOU (Le), H. (1999). *L'enseignement agricole, 150 ans d'histoire*. Dijon : Educagri Editions.
- CHARRIER, C. (1920). *Pédagogie Vécue, cours complet et pratique*. Paris : Nathan.
- CHARTIER, D. (1986). *A l'aube des formations par alternance*. Paris : Editions Universitaires UNMFREO.
- CHAUBET, P. (2010). *La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux*. Université de Montréal, Montréal.
- CHAUBET, P. (2012). La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux. *Recherches Qualitatives*, 31(2), 108–132.
- CHAUBET, P., & GERVAIS, C. (2014). Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer? In *L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?* (pp. 151–168). Montréal : ACELF.
- CHAUVIGNE, C., & LENOIR, Y. (2010). *Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage*. Paris: INRP Editions.
- CIFALI, M. (1987). L'infini éducatif. In M. FAIN, J. COURNUT, E. ENRIGUEZ, & A. MIJOLLA (de), *Les trois métiers impossibles* (pp. 109–161). Paris : Les belles lettres.
- CIFALI, M. (1999). Métier « impossible » ? Une boutade inépuisable. *Le Portique*, (4), 1–12.
- CLENET, J. (1998). *Représentations, Formations et Alternance*. Paris : L'Harmattan.
- CLENET, J. (2005). *Ingénierie des formations en alternance*. Paris : L'Harmattan.
- CLENET, J., & GERARD, C. (1994). *Partenariat et alternance en éducation. Des pratiques à construire*. Paris : L'Harmattan.
- CLERGET-GURNAUD, D. (2012). *Agir avec Aristote*. Paris : Eyrolles.
- CORREA MOLINA, E., CHAUBET, P., COLLIN, S., & GERVAIS, C. (2010). La réflexion : un concept critique. *Education et Francophonie*, 38-2, 135–154.
- CROS, F., & RAISKY, C. (2010). Autour des mots de la formation : « référentiel ». In C. CHAUVIGNE & Y. LENOIR, *Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage* (pp. 105–116). Paris: INRP Editions.
- CROZIER, M. (1993). *Motivation, projet personnel, apprentissages*. Paris: E.S.F.
- DAIGNEY, J. C. (2011). La notion de formation associée. *Les Cahiers des MFR*, (2), 5–7.
- DANVERS, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- DAY, C. (2001). Développement professionnel : finalités, processus et partenariats. *Carrefour de L'éducation*, (12), 40–54.
- DEGOT, V. (1990). Le professionnel, nouvel acteur dans l'entreprise. *Revue Française de Gestion*, (70), 77–87.
- DELAHAYE, G., & JEDLICZKA, D. (1994). *Compétences et alternances*. Paris : Editions Liaison.

- DEMAIZIERE, F. (2008). Le dispositif, un incontournable... *ALSIC*, 11(2), 157–161 - consultable sur le site alsic.revues.org.
- DEMOL, J.-N. (2003). *Didactique et transdisciplinarité*. Paris : L'Harmattan.
- DEVELAY, M., & MEIRIEU, P. (1992). *Emile, reviens vite... Ils sont devenus fous*. Paris: E.S.F.
- DEWEY, J. (1939). *Comment nous pensons ?* Paris : Flammarion.
- DONNAY, J., & CHARLIER, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques - Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- DUBOIS, S., MOHIB, N., OGET, D., SCHENCK, E., & SONNTAG, M. (2005). Connaissances et reconnaissance de l'expert. *Les Cahiers de l'INSA de Strasbourg*, 89–108.
- DUFFAURE, A. (2006). *Education, milieu et alternance*. Paris : L'Harmattan.
- DUFFAURE, A., & ROBERT, J. (1955). *Une méthode active d'apprentissage agricole, les cahiers de l'exploitation familiale*. Paris: E.A.M.
- FAULX, D. (2008). Enjeux et propositions autour d'un nouveau champ de recherche : l'animatique des groupes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale - Presses Universitaires de Liège*, 2(78), 95–103.
- FAULX, D., & LECLERCQ, G. (2011). Les étudiants comme usagers et co-concepteurs des dispositifs pédagogiques. Proposition d'un cadre épistémologique et d'une méthodologie d'investigation de l'usage des dispositifs de formation dans le cadre de l'alternance. In P. MAUBANT & S. MARTINEAU, *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (pp. 115–142). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- FAULX, D., PETERS, S., & HANSEZ, I. (2010). Le rôle des objets-frontière dans le découpage temporel et social d'une innovation de service. Étude de cas d'un transfert de technologie depuis un laboratoire universitaire de sciences sociales. *Revue D'anthropologie Des Connaissances*, 4(1), 65–86.
- FAULX, D., & PETIT, L. (2011). Penser et pratiquer la formation aujourd'hui : mise en perspective des approches psychosociales et ergonomiques de la formation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 4(92), 421–443.
- FAVRE, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique*. Paris: PUF.
- FERRY, J. M. (2010). *La religion réflexive*. Paris : Edition du Cerf.
- FIARD, J., & AURIAC, E. (2006). *L'erreur à l'école, Petite didactique de l'erreur scolaire*. Paris: L'Harmattan.
- FIGARI, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- FOUCAULT, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- GARY-PRIEUR, M.-N. (1971). La notion de connotation(s). *Littérature*, (4), 96–107.
- GEAY, A. (1994). Evaluation et Contrôle. *Actualité de L'éducation Permanente*, (130), 112–119.
- GEAY, A. (1998). *L'école de l'Alternance*. Paris : L'Harmattan.
- GEAY, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques in L'alternance pour des apprentissages situés. *Education Permanente*, (155), 25–32.
- GERARD, C. (2006). Action-recherche / recherche-action en formation : Conjoindre l'expérience, l'art et la science afin de former à (se) former. *Esprit Critique*, 8(1), 1–16.
- GIMONET, J. C. (1996). L'alternance en formation « Méthode pédagogique ou nouveau système éducatif ? ». In *Alternance, développement personnel et local*. (pp. 51–66). Paris : L'Harmattan.

- GIMONET, J. C. (2008). *Réussir et Comprendre la pédagogie de l'Alternance des Maisons Familiales Rurales*. Paris : L'Harmattan.
- GIORDAN, A. (1999). *Apprendre !* Paris : Belin.
- GOODMAN, N. (2010). *Manières de faire le monde*. Paris : Folio Essais.
- GRANEREAU, P. J. (2007). *Le livre de Lauzun*. Paris : L'Harmattan.
- GUES, P. (2007a). 1937 – 2007 : 12 particularités qui font l'histoire des MFR. *Le lien des responsables*, (197), 1–24.
- GUES, P. (2007b). Le paysan, le prêtre, l'éducateur, le militant. In P. J. GRANEREAU, *Le livre de Lauzun* (pp. 221–242). Paris: L'Harmattan.
- GUES, P., BERNARD, M.-C., & GRANEREAU, G. (2013). *L'Abbé Pierre-Joseph Granereau*. Dax : Editions de la société de Borda.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- HADJI, C. (1989). *L'évaluation : règles du jeu*. Paris: E.S.F.
- HADJI, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: E.S.F.
- HAMELINE, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques*. Paris: ESF.
- HELOU, C., & LANTHEAUME, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants : exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et Formation*, (57), 65–78.
- HOUSSAYE, J. (2014). *Le triangle pédagogique, les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : E.S.F.
- IMBERT, F. (1994). *Médiations ; institutions et loi dans la classe*. Paris: E.S.F.
- JACOB, P. (2004). *L'intentionnalité, problèmes de philosophie de l'esprit*. Paris: Odile Jacob.
- JEAN, A., & ETIENNE, R. (2013). Des gestes de résistance à une conception dramaturgique du développement professionnel fondée sur l'articulation des dispositifs ? In I. VINATIER, *Réflexivité et développement professionnel, une orientation pour la formation* (pp. 191–211). Toulouse : Octares Editions.
- JORRO, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes, *27(2)*, 33–47.
- JORRO, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant (pp. 1–16). Paris: CNAM. consultable sur le site hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/PDF/CNAM-06.pdf
- JORRO, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- KETELE (De), J-M. (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles : Pédagogie en développement.
- LAFORTUNE, L., & PALLASCIO, R. (2002). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les éditions de l'organisation.
- LE BOTERF, G. (1999). *L'ingénierie et l'évaluation des compétences*. Paris: Les éditions de l'organisation.
- LECLERCQ, G. (2001). *Les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans les dispositifs de formation, un itinéraire de recherche en sciences de l'éducation*. (HDR). Lille 1 - Centre Université Economie d'Education Permanente, Lille.
- LECLERCQ, G. (2002). *Le prescripteur, l'utilisateur et le pédagogue*. Paris : L'Harmattan.

- LECLERCQ, G. (2003). Lire et interpréter un dispositif de formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, (23), 499–524.
- LECLERCQ, G. (2008). Éthique des modalités de communication pédagogique ordinaire. *Éducation Permanente*, (175), 111–122.
- LECLERCQ, G., & BOUDJAOUI, M. (2011). Mettre au travail la notion de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. in *l'alternance en formation: entre dispositifs institués et pratiques d'acteurs, quels développements pour l'apprenant*, Sherbrooke : ACFAS.
- LECLERCQ, G., & BOUDJAOUI, M. (2014). Revisiter la notion de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et Francophonie*, XLII - 1, 22–41.
- LECLERCQ, G., & PETIT, L. (2015). Dispositifs, pédagogie et formation d'adultes. Lire l'agir pédagogique. *Éducation Permanente*, (203), 139–149.
- LECLERCQ, G., & VARGA, R. (2010). *Dispositifs de formation en milieux numériques - Enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. Paris : Hermès.
- LECUYER, B.-P. (1992). Frédéric Le Play, fondateur de la "science sociale." *Communications*, (54), 39–51.
- LEGROUX, J. (1979). *Les outils pédagogiques de l'alternance*. Paris: UNMFREO.
- LEIGH STAR, S. (2010). Ceci n'est pas un objet frontière ! Réflexions sur l'origine d'un concept. *Revue D'anthropologie Des Connaissances*, 3(1), 18–35.
- LEMOSSE, M. (1989). Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et Formation*, (6), 55–66.
- LENOIR, Y., & PASTRE, P. (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octares Editions.
- LEONTIEV, A. (1984). *Activité, Conscience, Personnalité*. Moscou: Editions du progrès.
- LEPLAT, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Éducation Permanente*, (123), 101–113.
- LERBET, G. (1984). *Approche systémique et production de savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- LERBET, G. (1992). *L'école du dedans*. Paris: Hachette Education.
- LERBET, G. (2003). *Le sens de chacun, Intelligence de l'autoréférence en action*. Paris : L'Harmattan.
- LEVI-STRAUSS, C. (2010). *La pensée sauvage*. Paris : Pocket.
- LINARD, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation Permanente*, (152), 143–155.
- LIU, M. (1992). Présentation de la recherche-action : définition, déroulement et résultats. *Revue Internationale de Systémique*, 6(4), 293–311.
- MAILLARD, F. (2003). Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 63–76.
- MALGLAIVE, G. (1975). La formation alternée des formateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 30, 34–48.
- MARCEL, J.-F., MURILLO, A., & BOUILLIER-OU DOT, M.-H. (2103). *Le travail enseignant dans les établissements de l'enseignement agricole public : dispositif, résultats et perspectives* (No. 2) (p. 91). Toulouse : ENFA.
- MARC, P. (1975). Incertitudes et frontières de la fonction enseignante : la formation pédagogique. In G. AVANZINI, *La pédagogie au XX^e siècle* (pp. 321–338). Paris : Privat.

- MASCIOTRA, D., ROTH, W.-M., & MOREL, D. (2008). *Enaction, apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles : De Boeck.
- MASSIP, C. (2000). *Evolution des publics en alternance et de la professionnalité du formateur*. Paris : L'Harmattan.
- MASSIP, C. (2004). *Pratiques réflexives et formation de formateurs en alternance, le cas de la formation pédagogique des Maisons Familiales Rurales*. Paris : L'Harmattan.
- MAUBANT, P. (1997). Pour une didactique des pédagogies de l'alternance. *Pour, L'alternance en formation, un projet à construire*, (154), 141–162.
- MAUBANT, P. (2005). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris : PUF.
- MAULINI, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre*. Paris : E.S.F.
- MAULINI, O. (2009). Rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire. *Université de Genève*, 1–4. Consultable sur site www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/
- MAYEN, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherche en éducation*, (4), 51–64.
- MAYEN, P., METRAL, J. F., & TOURMEN, C. (2010). Les situations de travail : références pour les référentiels. In C. CHAUVIGNE & Y. LENOIR, *Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage* (pp. 31–46). Paris: INRP Editions.
- MEIRIEU, P. (1987). Pédagogie et évaluation différenciée. In C. DELORME, *L'évaluation en questions* (pp. 149–165). Paris: E.S.F.
- MEIRIEU, P. (1990). *Apprendre, oui mais comment ?* Paris : E.S.F.
- MEIRIEU, P. (1991). *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*. Paris : E.S.F.
- MEIRIEU, P. (1996). *Itinéraires des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe - 1*. Lyon : Chronique sociale.
- MEIRIEU, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Editions autrement.
- MEYER, M. (2010). *La problématique*. Paris: PUF.
- MINASSIAN, L., & MUNOZ, F. (2009). « Partir de l'expérience et y rester » : un exemple de modalité de différenciation des publics de la formation en alternance. In *Enseignement des mathématiques et développement, enjeux de société et de formation* (pp. 1–12). Dakar : revue internationale francophone.
- MONTANDON, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*. Paris : L'Harmattan.
- MUCCHIELLI, R. (1982). *L'analyse de contenu*. Paris : E.S.F.
- NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers Pédagogiques*, (280), 47–64.
- OLIVIER DE SARDAN, J. P. (2000). Le "je" méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue Française de Sociologie*, 3(41), 417–445.
- PARMENTIER, C. (2008). *L'ingénierie de formation*. Paris : Eyrolles.
- PASTRE, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9–17.
- PASTRE, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, (56), 81–93.

- PASTRE, P. (2012). Réflexivité et développement professionnel, une orientation pour la formation (Préface). In I. VINATIER, *Réflexivité et développement professionnel, une orientation pour la formation* (pp. 1–4). Toulouse : Octares Editions.
- PASTRE, P., & RABARDEL, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octares Editions.
- PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (1996). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : E.S.F.
- PERRENOUD, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. Consultable sur le site www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/
- PERRENOUD, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (2013). La blessure la plus rapprochée du soleil, Ambivalences et résistances face à la posture réflexive. In M. ALTET, J. DESJARDINS, R. ETIENNE, & L. PAQUAY, *Former des enseignants réflexifs ; obstacles et résistances* (pp. 79–93). Bruxelles : De Boeck.
- PHARO, P. (1985). Problèmes empiriques de la sociologie compréhensive. *Revue Française de Sociologie*, 26(1), 120–149.
- PIAGET, J. (1950). *Introduction à la psychologie génétique*. Paris : P.U.F.
- PIAGET, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.
- PIAGET, J. (1971). Inconscient affectif et inconscient cognitif. *Raison Pratique*, (19), 11–20.
- PIAGET, J. (1977). *La naissance de l'intelligence*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- PIAGET, J., & INHELDER, B. (1968). *La psychologie de l'enfant*. Paris : P.U.F.
- PIAGET, J. (1992). *Réussir et Comprendre*. Paris : PUF.
- PICOCHÉ, J. (1997). *Dictionnaire étymologique du français*. Paris : Le Robert.
- PRAIRAT, E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris : P.U.F.
- RABARDEL, P. (1995). *Des hommes et les technologies*. Paris: Armand Collin.
- RABARDEL, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 11–29). Toulouse : Octares Editions.
- RAYNAL, F., & RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- RICOEUR, P. (2003). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Editions du Seuil.
- RICOEUR, P. (2014). Liberté (pp. 1–15). Roubaix : Encyclopædia Universalis France. in <http://www.universalis-edu.com>.
- RIEUNIER, A. (2001). *Préparer un cours (2), les stratégies pédagogiques efficaces*. Paris : ESF.
- ROEKENS, N. (2010). *De l'individualisation à la singularisation des parcours de formation d'adultes : l'adulte en formation, un sujet à la croisée de mondes...Un sujet croiseur de mondes (doctorat)*. Université Lille 1 - Centre Université Economie d'Education Permanente, Lille.

- SAINT-ARNAUD, Y. (2001). La réflexion dans l'action, un changement de paradigme. *Recherche et Formation*, (36), 17–27.
- SAINT-DIDIER, J. (2010). Les MFR, ou le bouclage étrange de la formation et du développement. *Education Permanente*, 3(184), 91–100.
- SANSELME, F. (2000). *Les maisons familiales rurales, l'ordre symbolique d'une institution scolaire*. Rennes : PUR.
- SAVOYANT, A. (1996). Une approche cognitive de l'alternance. *CEREQ*, (118), 1–4.
- SCHÖN, D. (1996). *Le Tournant réflexif, Pratiques éducatives et pratiques de cas*. Montréal : Les éditions logique.
- SCHÜTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Kliencksieck.
- SCHWARTZ, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris : La Découverte.
- SCHWARTZ, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *@ctivités*, 4(2), 122–133, consultable sur le site www.activites.org.
- SERRES, M. (2012). *Petite poussette*. Paris : Manifestes Le pommier.
- SIMONDON, G. (2012). *Du monde d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- TERSSAC de, G., & CHABAUD, C. (1990). Référentiel opératif commun et fiabilité. In *Les facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes* (pp. 111–139). Toulouse : Octares Editions.
- THEUREAU, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octares Editions.
- THEUREAU, J. (2010). Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue D'anthropologie Des Connaissances*, 4(2), 287–322.
- TOCHON, F. V. (1995). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- TROMPETTE, P., & VINCK, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue D'anthropologie Des Connaissances*, 3(1), 5–27.
- VAN CAUWELEART, D. (1994). *Un aller simple*. Paris : Albin Michel.
- VAN TRIER, W. E. (1980). La recherche-action. *Déviance et Société*, 4(2), 179–193.
- VARELA, F. (1996). *Quel savoir pour l'éthique ?* Paris : Seuil.
- VARELA, F., THOMPSON, E., & ROSCH, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit - Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- VASQUEZ, A., & OURY, F. (1973). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : François MASPERO.
- VECCHI (de), G. (2007). *Un projet pour... enseigner par situations-problèmes*. Paris : Degraeve.
- VERGNAUD, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 10(2.3), 133–169.
- VERGNAUD, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J. M. BARBIER, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275–292). Paris : P.U.F.
- VERGNAUD, G., MAYEN, P., & PASTRE, P. (2006). La didactique professionnelle, (145), 145–198.
- VERMERCH, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris: E.S.F.
- VERMERCH, P. (1997). Glossaire. *GREX Infos*, (13), 1–6 consultable sur le site www.grex2.com.
- VERSPIEREN, M. (2010). Mener une recherche dans l'action pour expérimenter de nouveaux environnements numériques en formation. In R. VARGA & G. LECLERCQ, *Dispositifs de formation*

en milieux numériques - Enjeux pédagogiques et contraintes informatiques (pp. 82–99). Paris : Hermès.

VEYNE, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Points.

VINATIER, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

VINATIER, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel, une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares Editions.

VINATIER, I. (2013). *Le travail de l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck.

VINATIER, I., & PASTRE, P. (2007). Organiseurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, (56), 95–107.

WEBER, M. (1913). *Essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive*. Les classiques des sciences sociales, consultable sur le site www.classiques.uqac.ca.

WITTGENSTEIN, L. (2004a). *Le Cahier bleu et le Cahier brun*. Paris : Gallimard.

WITTGENSTEIN, L. (2004b). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

WITORSKI, R. (1996). Evolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat. *Recherche et Formation*, (22), 35–46.

WITORSKI, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, 2 (135), 57–68.

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

WITORSKI, R. (2009). La professionnalisation. *Revue Internationale de Recherche En éducation et Formation Des Adultes*, (17), p.11–36.

ZARIFIAN, P. (1995). *Le travail et l'événement*. Paris : L'Harmattan.

ZEITLER, A. (2003). Emergence de types et construction de forme signifiante pour l'action chez l'enseignant débutant. *Recherche et Formation*, (42), 51–62.

ZIND, P. (1975). De l'enseignement de classe à l'enseignement de degré (1918- 1958). In G. AVANZINI, *La pédagogie au XX^e siècle* (pp. 13-39). Paris : Privat.

DOCUMENTATION ELECTRONIQUE

www.barbier-rd.nom.fr : site personnel de R. BARBIER professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université de Paris VIII Saint-Denis.

www.bivi.qualite.afnor.org : organisme de la normalisation et de la certification technique et professionnelle.

www2.cndp.fr : site du Centre National de la Documentation Pédagogique.

www.chlorofil.fr : espace web des professionnels de l'enseignement agricole français.

www.cnrtl.fr : créé en 2005 par le CNRS, le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales fédère au sein d'un portail unique, un ensemble de ressources linguistiques informatisées et d'outils de traitement de la langue.

www.education.gouv.fr : site du Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

www.edutice.archives-ouvertes.fr : bibliothèque numérique de productions intellectuelles de la recherche internationale dans le domaine des usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation et la formation.

www.enfa.fr : Ecole Nationale de Formation Agronomique (ENFA) de Toulouse-Auzeville. Etablissement public d'enseignement supérieur et de recherche du Ministère de l'Agriculture, de l'Agro-Alimentaire et de la Forêt ; membre du Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) « Université de Toulouse ».

www.enseignementsup-recherche.gouv.fr: site spécifique de l'enseignement supérieur et de la recherche du Ministère de l'Education Nationale.

www.fondationjeanpiaget.ch : La Fondation Jean PIAGET a été créée en 1976 par Jean Piaget afin de favoriser l'essor de ces disciplines. En 2006, le Conseil de la Fondation a autorisé l'ouverture d'un site internet créé dans le but de rendre accessible par voie électronique les écrits difficiles d'accès du chercheur suisse.

www.hmenf.free.fr : Site de présentation de l'histoire de l'Education Nouvelle de 1899 à 1939.

www.maformationagricole.com : site de l'Union Nationale Rurale d'Education et de Promotion (une des quatre composantes de l'enseignement agricole).

www.irit.fr/IC2000 : site des journées Ingénierie des connaissances (Institut de Recherche en Informatique de Toulouse).

www.légifrance.gouv.fr : service public de la diffusion du droit par l'internet, placé sous la responsabilité éditoriale du secrétariat général du gouvernement.

www.meirieu.com : site de Philippe MEIRIEU (Professeur des Universités) Histoire et actualité de la pédagogie.

www.mfr.asso.fr : site national des Maisons Familiales Rurales.

www.onisep.fr : Office national d'information sur les enseignements et les professions.

www.techno-science.net : site d'information sur l'actualité des sciences et des techniques.

www.travail-emploi.gouv.fr : site du ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social.

www.universalis-edu.com : ressource documentaire pour l'enseignement et la formation.

www.unige.ch : site de l'Université de Genève (Suisse) - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

INDEX THEMATIQUE

- action, 108, 117, 149, 184, 190, 198, 220, 223, 228, 235, 253, 256, 271, 363, 369
- activité, 45, 99, 116, 166, 192, 194, 196, 198, 235, 271
- activité réflexive, 35, 184, 201, 202, 256, 267, 324, 363, 371
- agir, 86, 184, 187, 189, 192, 199, 202, 234, 268, 286, 362, 369, 374, 380
- alternance intégrative, 30, 71
- alternance interactive, 30, 70, 99, 133
- auto-confrontation, 39, 231, 265, 281
- concept en acte, 166, 218, 267, 365, 366, 367
- concept pragmatique, 21, 327, 349, 365, 366
- conceptualisation, 86, 169, 198, 218, 327, 365, 389
- cours d'action, 262, 281
- cours d'expérience, 262, 264, 265, 281
- dispositif de formation, 23, 37, 51, 52, 74, 116, 149, 202, 367
- dispositif de formation pédagogique, 102, 106, 118, 255, 364, 370, 383
- dispositif de recherche, 32, 42, 248, 250, 251, 364
- énaction, 237, 263, 265
- genre professionnel, 22, 230, 235
- geste d'ajustement, 39, 264, 269, 331, 336, 355, 369
- geste d'atmosphère, 356
- geste d'étayage, 320, 322, 353, 359
- geste professionnel, 31, 268, 277
- identité en acte, 332, 372, 382
- inconscient cognitif, 33, 184, 325, 379
- instrument, 39, 163, 238, 243, 245, 246, 325, 384
- instrument de médiation, 32, 247, 256, 334, 352, 368, 374
- invariant opératoire, 218, 266, 327, 330, 365, 366, 367, 368, 387
- micro-monde, 223, 224, 272
- monde, 223, 237, 240
- novice, 23, 279
- objet frontière, 34, 39, 249, 251, 254, 324
- offre de signification, 53, 59, 110, 250, 258
- posture, 28, 41, 54, 380
- posture réflexive, 20, 202, 204, 381, 392
- processus éenactif, 221, 224, 256, 271, 379
- processus réflexif, 40, 183, 188, 200, 217, 219, 228, 232, 236, 255, 266, 344, 363, 364, 365, 387
- professionnalisation, 21, 33, 45, 100, 108, 151, 207, 278, 286, 368
- professionnalité, 109, 110, 155, 165, 339, 381
- recherche en cours d'action, 38, 248, 249, 254, 379, 383
- référentiel commun, 24, 272, 379, 391
- référentiel de situations, 38, 157
- référentiel métier, 125, 148, 156
- référentiel personnel, 22, 23, 31, 38, 154, 163, 170, 184, 238, 242, 280, 288, 331, 340, 365, 384
- Référentiel Personnel de l'Agir Apprenant, 379, 392
- référentiel personnel de l'agir professionnel, 23, 32, 33, 186, 246, 254, 282, 283, 316, 365, 367, 368, 384, 390, 392
- réflexivité, 22, 142, 202, 210, 255, 256, 271
- routine, 206, 208
- schème d'action, 217, 266, 363
- sens, 154, 192, 199, 220, 257, 261, 369
- théorème en acte, 218, 365, 367

INDEX DES AUTEURS

A

ALBERO, 25, 45, 278
ALTET, 19, 21, 22, 151, 202, 203
AMBLARD, 22, 188, 205, 256, 309, 363
AMIGUES, 196
ARDOINO, 144, 163, 176, 188
ARGYRIS, 21, 207, 208, 209, 494
ARISTOTE, 19, 191
ARON, 35, 190, 253, 256
ASTIER, 21, 61, 150, 151, 194, 195, 196, 219,
220, 334
ASTOLFI, 52
AUBENQUE, 19
AURIAC, 52
AUSTIN, 260, 318, 364
AVANZINI, 20, 67, 99, 249

B

BAFFREY-DUMONT, 211
BAJOIT, 391
BALACHEFF, 300, 301, 362
BARBIER, 22, 34, 35, 53, 166, 191, 192, 194,
199, 233, 249, 250, 257, 258, 335
BARDIN, 173, 281
BAREL, 34, 39, 213, 258
BARLOW, 22, 153, 201, 336
BARTH, 331
BECKERS, 184, 279, 384, 391
BEDOURET, 93
BEGOT, 171
BEGUIN, 24, 33, 238, 241, 279, 300, 301, 362
BERTEN, 52
BLANC, 225

BLOCH, 65, 66
BOLTENSKI, 33, 240, 241
BOUDJAOUI, 53
BOUGES, 86, 132
BOUJON, 497
BOURDIEU, 202
BOURDONCLE, 108
BOURGEAULT, 215
BOURGEON, 69, 72
BOUTINET, 89
BRUCY, 145
BRUILLARD, 244
BUCHETON, 20, 35, 40, 198, 269, 274, 277,
282, 318, 320, 322, 336, 356, 476, 479, 481,
482, 495

C

CAMPANALE, 186, 379
CAMUS, 45
CARDINET, 339, 374
CHABAUD, 379, 391
CHANGEUX, 211, 212
CHARLIER, 52, 203, 381
CHARMASSON, 10, 46
CHARRIER, 11
CHARTIER, 29, 36, 49, 64, 74, 93, 94, 100
CHATELAIN, 64, 65
CHAUBET, 71, 87, 117, 135, 151, 201, 202,
203, 218, 228, 229, 271, 371, 374
CHAUVIGNE, 32, 176, 177
CIFALI, 15, 17, 20, 381
CLENET, 30, 36, 58, 76, 80, 107, 115, 116, 118
CLERGET-GURNAUD, 18

CLOT, 22, 35, 39, 196, 220, 221, 230, 266, 279,
387
COUSINET, 64, 65
CROS, 148, 185
CROZIER, 88

D

DAIGNEY, 78
DANVERS, 95, 147
DAY, 204, 210, 272
De TERSSAC, 379, 391
DEGOT, 170
DELAHAYE, 368
DEMAIZIERE, 51
DEMOL, 78
DEWEY, 210, 214, 215, 216, 218
DONNAY, 203, 381
DUBOIS, 279
DUFFAURE, 82, 85, 100

E

ETIENNE, 350, 385

F

FAULX, 25, 95, 196, 251, 254, 336
FAVRE, 237
FERRY, 214
FIARD, 52
FIGARI, 32, 144, 163, 164
FOUCAULT, 185

G

GALATANU, 34
GARY-PRIEUR, 144
GEAY, 22, 68, 69, 74, 75, 86, 154, 188
GERARD, 58, 80, 84, 133
GERVAIS, 71, 371
GIMONET, 30, 36, 70, 72, 73, 78, 87, 105
GIORDAN, 331
GOODMAN, 33, 238, 240

GRANEREAU, 48, 49, 76, 93, 94, 100
GUES, 48, 69, 101

H

HABERMAS, 33, 35, 188, 189, 191, 240, 241
HADJI, 22, 113, 153, 163, 188, 233
HAMELINE, 114
HELOU, 18
HOUSSAYE, 64, 348

I

IMBERT, 116, 205, 228

J

JACOB, 190, 215
JEAN, 350, 385
JORRO, 21, 35, 40, 154, 232, 268, 269, 282,
321, 336, 338

K

KETELE, 226, 233

L

LAFORTUNE, 211
LANTHEAUME, 18
LECLERCQ, 25, 30, 33, 37, 39, 52, 53, 54, 59,
86, 110, 115, 118, 134, 135, 188, 237, 249,
255, 326
LECUYER, 83
LEGROUX, 29
LEIGH STAR, 34, 252
LENOIR, 32
LEONTIEV, 193
LEPLAT, 80
LERBET, 28, 29, 30, 34, 39, 69, 73, 89, 153, 258
LEVI-STRAUSS, 99
LINARD, 52
LIU, 248, 250

M

MAILLARD, 32, 146, 153
MALGLAIVE, 69, 71
MARC, 100
MARCEL, 17, 88, 95
MASCOTRA, 21, 223, 263, 271
MASSIP, 100, 156, 204, 256, 379, 417
MATORE, 141, 142
MAUBANT, 70, 147, 165
MAULINI, 357, 392
MAYEN, 149, 197
MEIRIEU, 30, 69, 70, 72, 85, 133, 226, 332,
336, 346, 377
MEYER, 213
MINASSIAN, 88
MUNOZ, 88

N

NUNZIATI, 158

O

OLIVIER DE SARDAN, 16
OURY, 83

P

PARMENTIER, 113
PASTRE, 20, 21, 34, 116, 117, 135, 184, 185,
196, 198, 269, 327, 329, 349, 365
PERRENOUD, 19, 21, 89, 98, 113, 151, 158,
199, 202, 203, 205, 206, 212, 279, 332, 336,
350, 368, 380, 381, 392
PETIT, 37, 39, 54, 71, 196, 255
PHARO, 34, 258, 259, 260
PIAGET, 35, 39, 71, 77, 85, 184, 216, 217, 218,
325, 332, 373
PRAIRAT, 160, 331

R

RABARDEL, 15, 17, 24, 32, 99, 116, 195, 198,
244, 245, 246, 273, 339, 357, 369, 370, 374

RAISKY, 148, 185
RAYNAL, 190
REY, 79, 97, 151
RICOEUR, 16, 191, 210
RIEUNIER, 190, 357
ROBERT, 82
ROEKENS, 238

S

SANSELME, 88
SAVOYANT, 77, 184
SCHNAPPER, 35, 253
SCHÖN, 21, 199, 202, 204, 228
SCHÜTZ, 191, 248, 259, 261, 274
SIMONDON, 33, 38, 244, 246, 247, 273, 325,
342, 372
SOULE, 20, 318, 320, 336, 356, 481, 482

T

TERSSAC, 391
THEUREAU, 34, 35, 39, 195, 262, 263, 265,
266, 273, 363
THEVENOT, 33, 240, 241
TOCHON, 206, 214, 279
TROMPETTE, 39, 252, 253, 254

V

VAN TRIER, 248
VARELA, 19, 21, 23, 33, 184, 221, 223, 224,
238, 263, 271, 325, 373
VARGA, 34
VASQUEZ, 83
VERGNAUD, 21, 35, 39, 266, 274, 365, 367,
368, 372, 389, 390
VERMERCH, 263
VINATIER, 20, 42, 194, 195, 197, 203, 210,
235, 265, 267, 269, 284, 311, 332, 348, 352,
354, 372, 381, 389, 479
VINCK, 39, 252, 254
VYGOTSKI, 32, 245, 328, 369

W

WEBER, 34, 35, 190, 253, 256, 259

WITTGENSTEIN, 139

WITTORSKI, 21, 22, 107, 108, 109, 151

Z

ZARIFIAN, 74

ZEITLER, 229

TABLE DES SIGLES

ANFRA	: Association Nationale pour la Formation et la Recherche en Alternance
BAAA	: Brevet d'Apprentissage et d'Aptitude Agricole
BEP	: Brevet d'Etudes Professionnelles
BTS	: Brevet de Technicien Supérieur
BTSA	: Brevet de Technicien Supérieur Agricoles
CAP	: Certificat d'Aptitudes Professionnelles
CCF	: contrôle en cours de formation
CFA	: Centre de Formation d'Apprentis
CNEAP	: Conseil National de l'Enseignement Agricole Privé
CNCP	: Commission Nationale de la Certification Professionnelle
CNP	: Centre National Pédagogique des MFR
CNRTL	: Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
CQP	: Certificat de Qualification Professionnelle
EAC	: Etudes Agricoles par Correspondance
ENFA	: Ecole Nationale de Formation Agronomique
ETP	: Equivalent Temps plein
DEA	: Diplôme d'Etudes Approfondies
DESS	: Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DIMA	: Dispositif d'Initiation aux Métiers par l'Alternance
DRAAF	: Direction Régionale de l'Agriculture de l'Alimentation et de la Forêt
DUEPS	: Diplôme Universitaire d'Etude de la Pratique Sociale
MFR	: Maison Familiale Rurale
MIL	: Module à l'Initiative de l'Etablissement
OPCA	: Organisme Paritaire Collectif Agréé
RCAP	: Référentiel Commun de l'Agir Professionnel
RPAP	: Référentiel Personnel de l'Agir Professionnel
SAIA	: Service Académique de l'Inspection de l'Apprentissage
SCIR	: Syndicat Central d'Initiative Rural
SRFD	: Service Régional pour la Formation et le Développement
STAPS	: Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
UNMFREO	: Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Education et d'Orientation
UNREP	: Union Nationale Rurale d'Education et de Promotion

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

<i>Figure 1 - Acteurs de l'alternance et interactions</i>	81
<i>Figure 2 - le "huit" de l'alternance</i>	84
<i>Figure 3 - Les trois niveaux d'ingénierie du dispositif de formation pédagogique</i>	119
<i>Figure 4 - Activités clés et tâches du métier de moniteur</i>	158
<i>Figure 5 – Première modélisation d'un référentiel personnel</i>	170
<i>Figure 6 - le référentiel personnel de l'agir professionnel et ses références potentielles</i>	186
<i>Figure 7 - Action et activité d'un sujet en situation d'agir</i>	199
<i>Figure 8 – Activité enseignante et processus réflexifs</i>	236
<i>Tableau 1 – Les postulats de l'Education Nouvelle et la disposition du dispositif de formation des MFR</i>	66
<i>Tableau 2 - Fonctions pédagogiques des temps d'accueil et de bilan</i>	76
<i>Tableau 3 - Des savoirs construits et/ou produits dans, entre et au-delà des disciplines</i>	78
<i>Tableau 4 - Objectifs spécifiques du parcours de première année et lien avec le système-alternance</i>	106
<i>Tableau 5 - Les règles fonctionnelles du dispositif de formation pédagogique</i>	111
<i>Tableau 6 - Niveaux d'ingénierie et ligne de décisions</i>	122
<i>Tableau 7- La promotion 2011-2013 : données quantitatives</i>	127
<i>Tableau 8 - Les raisons du choix du métier de moniteur</i>	131
<i>Tableau 9 - Généalogie des mots Référentiel/réflexivité</i>	142
<i>Tableau 10 – Questionnement pour appréhender un référentiel personnel</i>	169
<i>Tableau 11 – Le profil des moniteurs interrogés pour la mise à l'épreuve du référentiel personnel</i>	172
<i>Tableau 12 - Analyse de contenu - Référentiel personnel - Données quantitatives</i>	174
<i>Tableau 13 - Exemple de références potentielles des registres du référentiel personnel</i>	177
<i>Tableau 14 – trois exemples de mise en relation de référents/référés</i>	178
<i>Tableau 15 - les fonctions d'un référentiel personnel</i>	182
<i>Tableau 16 - Exemples de faire face immédiats dans des séances pédagogiques</i>	223
<i>Tableau 17 - Mise en parallèle des définitions de référentiel personnel et de monde</i>	242
<i>Tableau 18 - Cours d'action et cours d'expérience : un exemple issu d'une séance pédagogique</i>	264
<i>Tableau 19 – Présentation des cinq moniteurs dits « novices »</i>	280
<i>Tableau 20 - Présentation des moniteurs dits « expérimentés »</i>	284
<i>Tableau 21 – Présentation synthétique du programme de recherche</i>	286
<i>Tableau 22- la notion de référentiel : les représentations des moniteurs en début et en fin de formation</i>	288
<i>Tableau 23 – le référentiel personnel : représentations en début de formation</i>	289
<i>Tableau 24 - Référentiel personnel : représentations en fin de formation</i>	291
<i>Tableau 25 - le parcours des cinq moniteurs dits « novices »</i>	293

Tableau 26 - conceptions du référentiel personnel de fin de première année _____	303
Tableau 27 - conceptions du référentiel personnel de fin de formation _____	304
Tableau 28 - Monitrice A : schème d'action d'une activité réflexive hors de l'action mobilisant 8 références _____	310
Tableau 29 - Moniteur B : schème d'action d'une activité réflexive hors de l'action mobilisant 8 références _____	312
Tableau 30 - Schème d'action d'une activité réflexive hors de l'action du moniteur C mobilisant 5 références. ____	314
Tableau 31 - schème d'action de la monitrice D : activité réflexive hors de l'action mobilisant 5 références _____	316
Tableau 32 - Moniteur B : Schème d'action d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 7 références _____	317
Tableau 33 - Moniteur C : schème d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 5 références _____	319
Tableau 34 – Monitrice D : schème d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 5 références _____	321
Tableau 35- Schème d'action de la monitrice E d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 7 références _____	323
Tableau 36 - Nombre de références mobilisées dans les schèmes d'action des moniteurs dits "novices" _____	326
Tableau 37 - liste des invariants opératoires des moniteurs dits « novices » _____	330
Tableau 38 - Les représentations de la notion de référentiel personnel des moniteurs dits « expérimentés » _____	342
Tableau 39 - Nombre de références mobilisées par les moniteurs dits "expérimentés" _____	344
Tableau 40 – Monitrice G : schème d'action d'une activité réflexive hors de l'action mobilisant 6 références _____	345
Tableau 41 - Moniteur H : schème d'action d'une activité réflexive hors de l'action mobilisant 12 références _____	347
Tableau 42 - liste des invariants opératoires des moniteurs dits « expérimentés » _____	349
Tableau 43 – Moniteur F : schème d'action d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 5 références _____	354
Tableau 44 – Monitrice G : schème d'action d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 5 références _____	355
Tableau 45– Moniteur I : schème d'action d'une activité réflexive hors de l'action mobilisant 8 références _____	359
Tableau 46- Liste des invariants opératoires, théorèmes en acte ou concepts en acte, par classe de situations pédagogiques _____	367
Tableau 47 - Double jeu de questionnement pour accompagner l'émergence du RPAP _____	388
Tableau 48 - Monitrice A : schème d'action d'une activité réflexive hors de l'action mobilisant 8 références _____	468
Tableau 49 – Moniteur B : schème d'action d'une activité réflexive mobilisant 10 références _____	470
Tableau 50 - Schème d'action de la monitrice D d'une activité réflexive hors de l'action _____	471
Tableau 51 - Schème d'action de la monitrice E : activité réflexive hors de l'action mobilisant 10 références _____	474
Tableau 52 - Schème d'action de la monitrice A : activité réflexive dans l'action mobilisant 6 références _____	477
Tableau 53 -Schème d'action de la monitrice A : activité réflexive dans l'action mobilisant 9 références _____	479
Tableau 54 - Moniteur B : schème d'action d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 6 références _____	480
Tableau 55 - Monitrice D : schème d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 8 références _____	483
Tableau 56 – Moniteur F : schème d'action d'une activité réflexive hors l'action mobilisant 4 références _____	493
Tableau 57 – Moniteur H : schème d'action d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 6 références _____	495
Tableau 58 - Moniteur I : schème d'action d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 11 références _____	497

LISTE DES ANNEXES

<i>ANNEXE 1 – ORGANISATION GENERALE DU DISPOSITIF DE FORMATION PEDAGOGIQUE</i>	<i>415</i>
<i>ANNEXE 2 - LES MISES EN SITUATION PROFESSIONNELLE</i>	<i>416</i>
<i>ANNEXE 3 - REFERENTIEL DE COMPETENCE DU METIER DE MONITEUR</i>	<i>417</i>
<i>ANNEXE 4 - RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS "MISE A L'EPREUVE DE L'EXPRESSION REFERENTIEL PERSONNEL"</i>	<i>421</i>
<i>ANNEXE 5 - TABLEAU DETAILLE DE COUPLES REFRENTS/REFERES PAR REGISTRE</i>	<i>429</i>
<i>ANNEXE 6 - ENQUETE MONITEURS EN DEBUT DE FORMATION PEDAGOGIQUE - OCTOBRE ET NOVEMBRE 2011.....</i>	<i>432</i>
<i>ANNEXE 7 - UN EXEMPLE DE FICHE PORTEUSE DE TRACES REFLEXIVES</i>	<i>434</i>
<i>ANNEXE 8 - SYNTHESE DU REGARD DES CINQ MONITEURS SUR LE METIER ET LA PREMIERE ANNEE DE FORMATION PEDAGOGIQUE.....</i>	<i>438</i>
<i>ANNEXE 9 - REPRESENTATIONS ET CONCEPTIONS D'UN REFERENTIEL PERSONNEL DES MONITEURS EN COURS ET EN FIN DE FORMATION</i>	<i>440</i>
<i>ANNEXE 10 - RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS DE FIN DE PREMIERE ANNEE ET DE FIN DE DEUXIEME ANNEE DU PARCOURS DE FORMATION PEDAGOGIQUE.....</i>	<i>443</i>
<i>ANNEXE 11 - ANALYSE DE L'ACTIVITE REFLEXIVE HORS DE L'ACTION DES MONITEURS DITS « NOVICES ».....</i>	<i>467</i>
<i>ANNEXE 12 - ANALYSE DE L'ACTIVITE REFLEXIVE DANS L'ACTION DES MONITEURS DITS « NOVICES »</i>	<i>476</i>
<i>ANNEXE 13 - RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS DES MONITEURS DITS « EXPERIMENTES »</i>	<i>484</i>
<i>ANNEXE 14 - ANALYSE DE L'ACTIVITE REFLEXIVE DES MONITEURS DITS « EXPERIMENTES »</i>	<i>493</i>

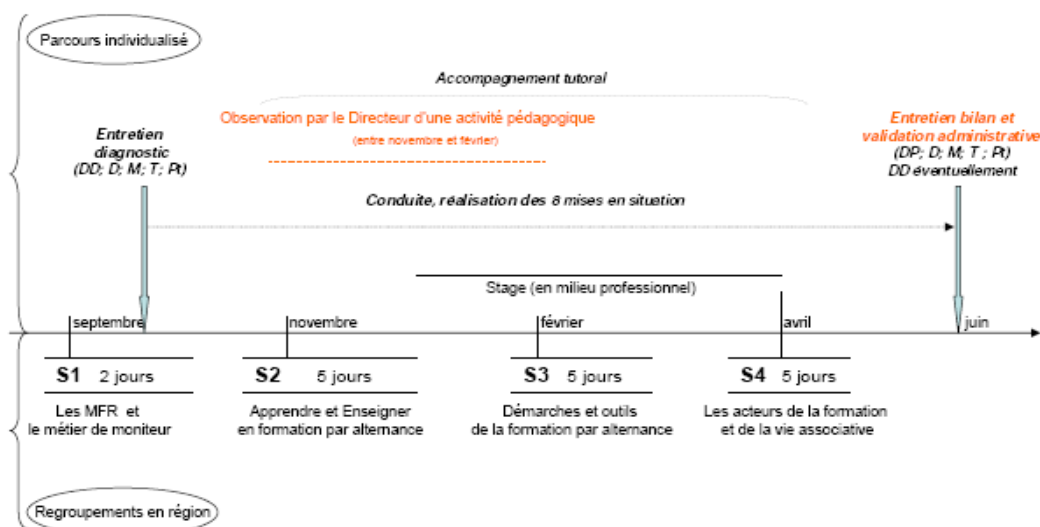
ANNEXE 1 – ORGANISATION GENERALE DU DISPOSITIF DE FORMATION PEDAGOGIQUE



1^{ère} phase : Qualification préparatoire à l'entrée en formation pédagogique



Objectifs : - se situer en tant que moniteur de MFR
- comprendre et mettre en œuvre les démarches pédagogiques inhérentes à la formation par alternance



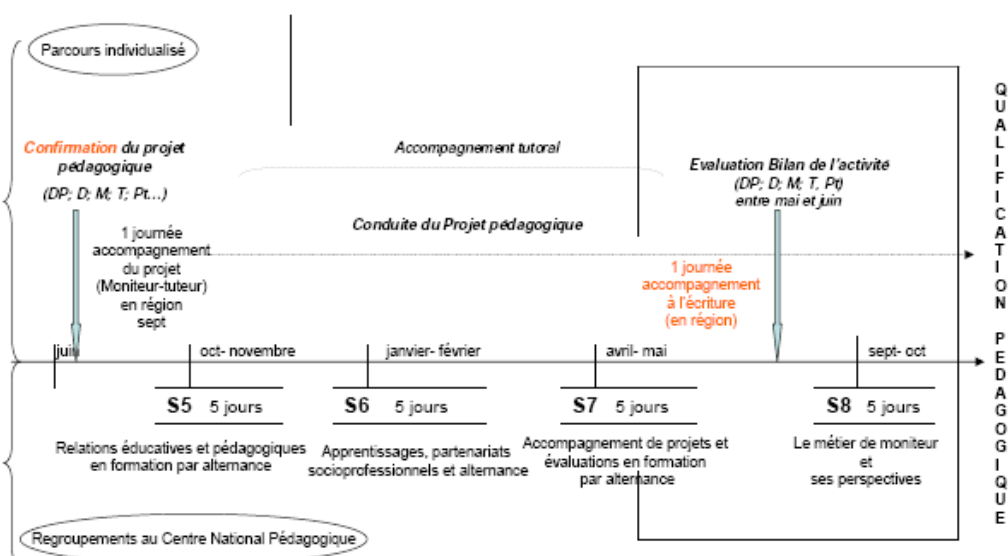
SG/CH/FPF Parcours classé
CNP Version novembre 2008/2009



2^{ème} phase : Formation pédagogique



Objectifs : - appréhender le métier en articulant les différents lieux et espaces
- Elargir son champ d'action à l'ensemble des acteurs mobilisés par la formation par alternance



SG/CH/FPF Parcours classé
CNP Mars 2008

ANNEXE 2 - LES MISES EN SITUATION PROFESSIONNELLE

(in recueils d'expériences, CNP des MFR, version 2010-2011)

Objectifs :

- Permettre une entrée progressive dans le métier,
- Découvrir l'institution des MFR.,
- Animer des séquences pédagogiques,
- Appréhender et mettre en œuvre des outils de l'alternance,
- Participer à l'animation de la vie résidentielle,
- Rencontrer et associer les partenaires de la formation.

Période : De novembre à fin mai/début juin

Modalités :

- Observer et/ou réaliser les activités professionnelles prévues lors de l'entretien diagnostic,
- Relater et mettre en perspective chaque mise en situation professionnelle, en 2 pages minimum à partir des indications ci-dessous :

1 - Contextualisation (date, lieux, groupe, nombre de participants, ...)

2 - Description de l'activité (situation dans le plan de formation, préparation de l'activité, déroulement traces, pièces justificatives)

3 - Regards réflexifs (commentaires, observations, réinvestissement dans mes pratiques)

Liste indicative des activités professionnelles en année de « qualification préparatoire à l'entrée en Formation Pédagogique »

PEDAGOGIE DE L'ALTERNANCE :

- Préparer le départ en stage et le retour des jeunes ou des adultes en formation
- Construire et animer un cours prenant appui sur l'alternance et le familial du jeune ou de l'adulte en formation (cours, exercices, évaluations),
- Animer la préparation d'un plan d'étude et le formaliser,
- Lire et apprécier les études au cours d'un entretien avec les jeunes,
- Effectuer la mise en commun,
- Animer un bilan de la semaine avec les jeunes ou les adultes en formation,
- Organiser, accompagner, conduire et exploiter une visite d'étude (conférence, intervention),
- Utiliser des fiches pédagogiques qui valorisent l'alternance,
- Utiliser le carnet de liaison,
- Utiliser le dossier de stage,

PRATIQUES EDUCATIVES ET D'ANIMATION :

- Animer une veillée,
- Organiser, conduire des temps de la vie résidentielle du groupe (services, animation, responsabilités, etc...),
- Participer à l'organisation d'un voyage d'études et à sa réalisation
- Participer à l'organisation de rencontres de jeunes inter-MFR, etc...

LIEN AVEC LES PARTENAIRES

- Effectuer des visites de maîtres de stage ou d'apprentissage,
- Participer à des réunions de maîtres de stage,
- Participer à des réunions de professionnels et en rendre compte
- Participer à un comité de pilotage

VIE ASSOCIATIVE

- Assister à des réunions du Conseil d'Administration., de l'Assemblée Générale de l'association,
- Participer à des événements de l'association (portes ouvertes...) en lien avec le CA,
- Participer à des événements du mouvement (Assemblée Générale. de Fédérations ou de l'Union Nationale), journée du personnel,
- Participer à une commission du Conseil d'Administration.

ANNEXE 3 - REFERENTIEL DE COMPETENCE DU METIER DE MONITEUR

(In C. MASSIP, 2004, Pratiques réflexives et formation de formateurs en alternance, Paris, L'Harmattan, pp. 167-175)

Il se compose de six compétences clés, elles-mêmes découpées en objectifs ; chaque objectif est relié à des situations professionnelles de référence³⁴⁹.

COMPETENCE CLE 1 : CONTRIBUER A LA MISE EN ŒUVRE DE L'ALTERNANCE

11. CONCEVOIR UN PARCOURS DE FORMATION PAR ALTERNANCE

- Participer à la construction du plan de formation que l'on soit responsable de filière ou non,
- Organiser et situer ses actions dans une équipe,
- Envisager les actions dans le court, moyen et long terme,
- Mettre en œuvre une stratégie de formation,
- Etre capable de penser les progressions sur l'ensemble d'un cycle de formation,
- Situer et référencer les contextes et leurs spécificités, interroger ses ressources, intégrer de la méthodologie,
- Lire et interpréter les référentiels,
- Favoriser la transversalité des thèmes. Choisir des thèmes en lien avec le milieu socioprofessionnel,
- Connaître le milieu socioprofessionnel et y participer. Organiser les liens milieu socioprofessionnels/MFR,
- Faire émerger les temps forts et les thèmes mobilisateurs de la formation et noter les situations professionnelles formatives,
- Organiser l'interdisciplinarité,
- Situer son action dans les finalités et les objectifs du projet d'association et du projet d'établissement,
- Intégrer des logiques éducatives et relationnelles dans les rythmes et les progressions, connaître son public,
- Anticiper un plan d'évaluation,
- Communiquer le plan de formation à tous les acteurs de la formation,
- Réaliser et réajuster le plan de formation en fonction des évolutions du milieu socioprofessionnel.

12. CONDUIRE UN PARCOURS DE FORMATION PAR ALTERNANCE

- Valoriser l'expérience des stagiaires, repérer leurs stratégies d'apprentissages, prendre en compte le rythme d'alternance,
- Enseigner à partir de contenus pluridisciplinaires,
- Savoir présenter le sens de la semaine, le thème, les temps forts, définir les priorités,
- Préparer la succession des séquences, exploiter la séquence qui précède, aller plus loin dans la théorisation,
- Construire un planning,
- Coordonner les activités inter-groupes,
- Prévoir les rencontres avec les maîtres de stage et les familles,
- Se tenir informé de l'actualité professionnelle,
- Travailler en équipe,
- Participer au développement du milieu, acquérir des méthodes et des outils d'analyse du milieu.

13. CONSTRUIRE, UTILISER LES OUTILS DE L'ALTERNANCE

- Savoir construire un plan d'étude dans sa préparation et sa mise en œuvre,
- Etre en mesure d'établir clairement la demande quant au travail à fournir, savoir expliquer ses attentes,
- Accompagner le jeune dans la construction de son questionnement,

³⁴⁹ A des fins de cohérence, nous nous sommes autorisé à modifier la formulation de quelques situations professionnelles

- Penser la pertinence d'un thème de recherche en fonction de son inscription dans le plan de formation, animer une préparation, savoir la mettre au propre et la remettre au groupe,
- Coordonner les différents travaux d'alternance,
- Animer une mise en commun, stimuler une dynamique de groupe, valoriser l'expérience et les productions individuelles et collectives, souligner les abstractions possibles, faire des prolongements dans plusieurs contenus disciplinaires, s'ouvrir à d'autres réalités,
- Apprécier individuellement des études avec le jeune, valoriser les productions, les acteurs du milieu,
- Utiliser les fiches pédagogiques ou participer à leur adaptation, optimiser leur utilisation en fonction des stratégies d'apprentissage en présence, animer des séances des exercices, des liens avec le contexte socioprofessionnel, savoir utiliser ces outils dans le prolongement de la mise en commun,
- Concevoir et utiliser des outils de suivi et de liaisons.

COMPETENCE CLE N°2 : ENSEIGNER ET ANIMER DES SEQUENCES PEDAGOGIQUES DANS DISPOSITIF DE FORMATION

21. PREPARER, CONDUIRE UNE SEQUENCE PEDAGOGIQUE

- Gérer un espace-temps de formation de la préparation à la réalisation,
- Situer un objectif et un contenu d'une séquence pédagogique dans un plan de formation, imaginer la transversalité des disciplines,
- Articuler approche par thème et référentiel,
- Partir du vécu, du connu, aller du plus immédiat au concept, rendre acteur les apprenants, faire le lien avec d'autres lieux, d'autres moments, d'autres matières,
- Constituer sa documentation de cours,
- Repérer une stratégie d'animation, et trouver une organisation
- Etre capable d'innovations pédagogiques,
- Animer la séquence de cours, savoir adapter son vocabulaire au public
- Favoriser la pratique des exercices,
- Varier ses modes d'approche didactique (vidéo etc.),
- Analyser sa pratique,
- Réfléchir sa pratique didactique quotidienne et disciplinaire dans une logique de formation par alternance,
- Envisager une suite pédagogique.

22. PREPARER, CONDUIRE UNE SEANCE DE TRAVAUX PRATIQUES

- Organiser des travaux pratiques complémentaires au vécu en entreprise,
- Réaliser un protocole et l'organiser, savoir donner des consignes, "penser" un cahier des charges,
- Anticiper la préparation du matériel ou des postes de travail nécessaires aux différentes actions,
- Prévoir l'accompagnement et l'encadrement, avant, pendant et après la séquence (rangement),
- Connaître et faire appliquer les règles de sécurité,
- Situer et envisager son prolongement d'un point de vue théorique.

23. ORGANISER, CONDUIRE UNE VISITE D'ETUDE OU UNE INTERVENTION

- La positionner par rapport à l'alternance et à l'avancée dans le plan de formation,
- Anticiper l'organisation de la séquence, et prévoir la préparation, prise de contact
- Argumenter sa pertinence pédagogique du point de vue du public et des partenaires concernés,
- Organiser l'accompagnement du groupe,
- Accompagner à la prise de notes et à la rédaction du compte-rendu
- Animer un compte-rendu,
- Valoriser les apports et les resituer dans le contexte de la séquence pédagogique concernée,
- Exploiter théoriquement l'expérience des stagiaires,
- Savoir varier ses intervenants et gérer son réseau.

24. ORGANISER, CONDUIRE UN VOYAGE

- Estimer son intérêt éducatif par rapport aux filières de l'établissement, la maturité des groupes, l'alternance et l'avancée dans le plan de formation,
- Formaliser les objectifs, les exigences et les attentes,
- Valoriser le voyage d'étude de façon pluridisciplinaire,
- Prévoir l'organisation du voyage d'étude, préparation prise de contact, recherche de financement, gestion du budget,
- Argumenter la pertinence pédagogique par rapport aux élèves et ou stagiaires, aux familles et partenaires
- Assurer l'accompagnement du groupe,

- Valoriser les apports, construire des supports, des dossiers pour les partenaires,
- Exploiter théoriquement les choses, les acteurs rencontrés.

25. EVALUER

- Evaluer la progression des élèves et des stagiaires en mettant en place une stratégie d'évaluation formative et d'auto-évaluation tout au long de sa formation,
- Co évaluer la progression des jeunes avec ses collègues et les partenaires,
- Organiser des évaluations et y participer (constitution de jury etc.),
- Savoir planifier et construire un plan d'évaluation,
- Etre capable d'écrire des appréciations, de donner un avis, de porter une note,
- Réaliser un bilan annuel sur l'organisation et la conduite de formation.

26. CONTROLER

- Mettre en place des évaluations certificatives,
- Savoir lire les notes de cadrage,
- Elaborer des sujets d'examen, participer aux jurys, participer à la délibération des jurys,
- Déterminer le niveau d'exigence du module en fonction de critères administratifs et pédagogiques, dans une optique de réussite de l'élève,
- Rechercher l'aide et la collaboration des collègues et des maîtres de stage dans l'élaboration des sujets de contrôle en cours de formation.

COMPETENCE CLE N°3 : ETRE EN RELATION PROFESSIONNELLE AVEC LES DIFFERENTS PARTENAIRES DE LA FORMATION

31. TRAVAILLER AVEC UN RESAU DE PARTENAIRES

- Accueillir et écouter des familles, participer aux réunions de parents, réaliser des visites aux familles, informer les parents des démarches pédagogiques en cours, valoriser les personnes, se servir des outils,
- Rechercher des lieux de stages, et des maîtres de stage partenaires de l'association,
- Assurer le suivi pédagogique et administratif des stagiaires, planifier des visites, les réaliser, les évaluer et rendre compte des contacts établis,
- Participer à des réunions de professionnels, les impliquer dans leurs rôles de maîtres de stage, les associer dans les réflexions autour de la conduite des formations (formalisation du plan de formation),
- Stimuler - animer le travail avec les organismes socioprofessionnels en vue d'actualiser les plans de formation et faire connaître l'association,
- Interroger un milieu et s'imprégner d'une culture locale.

32. TRAVAILLER EN EQUIPE

- Se situer dans une dynamique collective, s'impliquer, s'intégrer, participer, réagit et rendre compte,
- Participer à la négociation du plan de formation,
- Communiquer et participer aux réunions d'équipe,
- Echanger des informations nécessaires avec les membres de l'équipe,
- Rendre compte, informer, s'informer...
- Participer à la fonction tutorale,
- Gérer son temps, participer à l'élaboration d'un planning hebdomadaire ou annuel.

33. SE SITUER, S'ENGAGER DANS LA VIE DE L'ASSOCIATION

- Participer à la vie associative (Assemblée Générale, Conseil d'administration, journées portes ouvertes et autres temps forts),
- Accueillir, informer et travailler avec les administrateurs,
- Contribuer et promouvoir le développement des personnes et du milieu,
- Participer et animer une commission, un comité de pilotage.

COMPETENCE CLE N°4 : SE SITUER DANS UN POSTE DE TRAVAIL ET FAIRE EVOLUER SON METIER

41. REFLECHIR SES PRATIQUES

- Interroger ses pratiques personnellement, en équipe, et avec des professionnels externes,
- Mesurer ses pratiques d'évaluations, faire le bilan de ses notations et des stratégies correctives proposées,
- Se perfectionner, s'informer sur les changements sociaux, politiques et techniques ,
- S'adapter aux évolutions des publics,
- Réaliser un entretien annuel,
- Formaliser ses compétences et se projeter, dans un plan de carrière,

- Organiser ses conditions matérielles de travail,
- Cultiver un sentiment d'appartenance à l'institution des MFR.

42. ETRE FORCE DE PROPOSITION DANS L'INSTITUTION

- Participer au projet de l'association,
- Etre à l'écoute des situations-problèmes des collègues (entraide –co-protection),
- Cultiver un sentiment d'appartenance à une institution.

COMPETENCE CLE N° 5 : SE SITUER ET PARTICIPER A LA VIE INSTITUTIONNELLE

51. SE SITUER DANS L'INSTITUTION

- Connaître l'institution et l'organisation dans sa dimension nationale et internationale, représenter cette institution auprès d'autres organismes, d'autres partenaires,
- Prendre part à la dynamique du thème de l'année,
- S'impliquer dans des réseaux institutionnels,
- Mettre en œuvre et relayer des décisions institutionnelles.

52. S'IMPLIQUER DANS LA VIE INSTITUTIONNELLE

- Participer à des groupes de travail régionaux ou nationaux,
- Participer aux diverses assemblées générales,
- Participer à la mutualisation des évaluations et des expériences entre associations,
- Participer aux regroupements des personnels,
- Accueillir et accompagner des formateurs en FP,
- Avoir et entretenir des relations avec les délégués pédagogiques,
- Participer à l'accueil de délégations étrangères,
- Connaître la Fondation des MFR, s'informer des parutions internes.

COMPETENCE CLE N° 6 : ACCOMPAGNER LES PERSONNES EN FORMATION AVEC UN SOUCI EDUCATIF

61. ASSURER LA SUIVI DES ALTERNANTS

- Connaître les publics et les considérer positivement en valorisant le vécu,
- Repérer des jeunes en difficultés scolaires, sociales et familiales,
- Savoir percevoir les progressions des jeunes en stage et dans chacune des disciplines,
- Ecouter, accompagner et aider,
- Prendre en compte un individu dans une collectivité et proposer une éducation au développement et à la citoyenneté,
- Prévenir des conduites à risques (violence, alcool, tabac...), travailler avec des organismes,
- Faire respecter les règles établis (services, veillées, internat...),
- Identifier ses limites et faire appel à des compétences extérieures.

62. ANIMER DES GROUPES

- Animer le temps résidentiel, maîtriser des techniques d'animation culturelles et sportives,
- Accueillir les groupes, maîtriser leurs présences, gérer les conflits éventuels, savoir mettre en sécurité le groupe,
- Organiser les services.

63. ACCOMPAGNER DES PROJETS

- Détecter des motivations, accompagner l'émergence de projet dans une optique d'accompagnement personnalisé, aider le jeune à se connaître,
- Connaître les branches professionnelles, participer à des forums,
- Maîtriser la connaissance des filières de formation,
- Participer au suivi des anciens élèves, dynamiser le réseau et accompagner l'insertion,
- Accueillir et conseiller les familles,
- Aider le jeune à prendre conscience des réalités de l'entreprise,
- Connaître et utiliser les outils et les organismes qui peuvent nous aider à élaborer le projet d'orientation du jeune.

ANNEXE 4 - RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS "MISE A L'EPREUVE DE L'EXPRESSION REFERENTIEL PERSONNEL"

Entretien moniteur 1 (M1)

1
2 « Donc moi je vais commencer par la première question, et en fait lorsque nous on conçoit une action pédago-
3 gique, il faut qu'elle corresponde à une attente de nos élèves. Si elle ne correspond pas à une attente de nos
4 élèves, très souvent ce sera un flop formidable ; donc en fait toute action pédagogique doit correspondre à des
5 envies des élèves, doit correspondre aussi à un plan de formation mis en place plus ou moins en juillet ; ça doit
6 correspondre aussi à l'alternance, au travail qu'ils doivent faire en alternance ; et puis ça doit correspondre
7 aussi au groupe puisqu'une action pédagogique préparé il y a un an n'est pas forcément reçu de la même façon
8 un an après. Ensuite on doit toujours se renouveler, pour moi, on doit toujours se renouveler et on doit tou-
9 jours réagir ; même au niveau de la mise en place, il faut toujours réajuster très souvent. Après une fois que
10 l'on finit de mettre en place cette action, il faut en faire le bilan et très souvent.... Par exemple sur un thème, si
11 on a eu une très mauvaise intervention ou si on a eu quelqu'un qui n'a pas été capable de les intéresser très
12 souvent tu es obligé de revoir la totalité de ton intervention ou d'essayer de trouver un moyen qui va te per-
13 mettre de prendre appui sur quelqu'un d'autre...et voilà.... Et puis nous et particulièrement moi dans mon tra-
14 vail pédagogique, j'essaie toujours de prendre en compte les élèves. Ça c'est la première chose, la classe, le
15 groupe : comment il va réagir ? je vais citer un exemple : quand on travaille par exemple pour les portes ou-
16 vertes on a tout un tas de choses à mettre en place, la conception de panneaux,... si on amène pas les élèves à
17 faire un travail de réflexion et à être moteur de leurs actions, eh bien très vite ça va devenir une classe qui va
18 partir dans tous les sens alors que si l'action est bien préparée, bien menée, on aura un travail réalisé par les
19 élèves qui sera formidable et on aura vraiment l'impression de les avoir fait avancer. Et y a aussi une chose qui
20 est très importante, c'est toujours valoriser leur travail et je crois qu'en reprenant l'exemple des portes ou-
21 vertes, réaliser des panneaux et qu'ils savent qu'en plus ils vont être utilisés... il y a une valorisation de leur
22 travail, eh bien l'action elle est réussie parce que le jeune a l'impression que son travail est valorisé, il a une
23 place dans cette classe et c'est très bien. Voilà. **Q : Toujours sur cette question et au-delà des élèves, est-ce**
24 **qu'il y a d'autres critères ?** D'abord, ça correspond aux élèves mais ça correspond aussi à moi... moi ce que j'ai
25 envie de faire. Si je suis plus à l'aise avec un thème, je vais d'abord partir avec ce thème plus qu'avec un autre
26 ou je ne suis pas à l'aise. Bon on a quand même en face de nous un certain nombre d'élèves et si les questions
27 nous dérangent ou nous affaiblissent, c'est pas la peine de le faire, on a... on a quand même... je crois qu'on a
28 une place et que cette place à nous doit être valorisé par ça. Il faut pas dire n'importe quoi n'importe quand,
29 enfin ça pour moi c'est important... voilà. **Q : Et alors quand tu es amené à intervenir pendant un cours, pen-**
30 **dant l'action, à décider, à agir, sur quoi cela repose-t-il ?** Très souvent pour dire la vérité, c'est instinctif, c'est
31 ... pratiquement de l'automatisme, je me sers de l'expérience, du vécu, je dirai même le vécu de la classe pour
32 essayer de faire quelque chose qui leur donne envie de travailler là-dessus... oui parce que si tu choisis mal
33 alors là... eh ou bien tu vas dans leur sens... oui en fait c'est l'instinct, c'est aussi parce que tu connais bien ton
34 groupe aussi ; tu sais que ça va plus les intéresser, tu vas repartir sur l'idée qu'eux t'ont émise... c'est souvent
35 comme ça. Oui, tu vois par exemple, j'avais demandé, pour les Portes Ouvertes à faire une fiche de présenta-
36 tion d'un métier qui les intéresse... Ça... ça n'a pas du tout marché. Cette fiche... on l'a réajustée, on l'a retra-
37 vaillée ensemble et finalement c'est devenu une présentation de leurs stages actuels. Au départ on avait dit le
38 métier et à la fin c'est le stage parce que le métier, ils s'en fichaient... Le stage par contre ça leurs parlait. Donc
39 c'est réajuster en discutant avec eux et instinctivement. **Q : Et dans le cas d'une situation de comportement,**
40 **utilises-tu les mêmes points d'appui pour décider ?** Oui tout à fait... y a deux cas de figures. Très souvent je
41 vais m'appuyer sur un noyau de classe et puis parfois si je vois que je ne suis pas du tout suivi par la classe on
42 reprendra plus tard ; je me laisse toujours un peu de temps pour réagir et puis pour ne pas répondre forcément
43 dans l'urgence et sous le coup de la colère... voilà on verra plus tard et je reprends soit en particulier soit avec
44 la classe et on réajuste. Ça peut être par exemple pour des jeunes qui considèrent qu'ils ont trop à copier et qui
45 aimeraient mieux travailler avec des polycop... C'est pas la peine de répondre tout de suite, il vaut mieux ré-
46 pondre plus tard ou par exemple un jeune qui « pète un câble » bon on l'évacue... ça c'est sûr mais on voit
47 après pas sur le moment. **Q2 : Lorsque tu choisis d'analyser, d'auto évaluer tes pratiques pédagogiques, sur**
48 **quoi prends tu appui ? Pourquoi ? Quels sont les principaux critères que tu prends en compte ?** Eh bien ça
49 s'appuie sur essentiellement sur le vécu,... le vécu de ce que tu as fait avec les jeunes, sur le ressenti des
50 jeunes. Et quand on a travaillé tout au long de l'année, tu t'aperçois que ce thème-là n'est pas du tout en adé-
51 quation avec ce qu'ils attendent donc il va falloir le retravailler, ré analyser leurs envies, leurs besoins pour les
52 mettre en adéquation... C'est souvent comme ça que ça se passe. Nous, on note au fur et à mesure ce qui ne va

53 pas, on note aussi fin juin... leurs attentes et puis en juillet on essaie de réajuster à ce moment-là. Vraiment le
54 principal critère que je prends en compte c'est vraiment l'intérêt des jeunes. Très souvent je dis ça... ça sert à
55 rien de le faire, ça ne les a pas motivé, ça ne les a pas intéressé, c'est pas bon... il faut reprendre. C'est toujours
56 en fonction du ressenti des jeunes et de comment les jeunes se sont comportés. C'est le comportement du
57 groupe et aussi si moi, ça m'a mis mal à l'aise. Par exemple, tu vas faire un cours de maths. Tu ressorts de la
58 classe ; tu sais que tu en as la moitié qui ont compris, les autres n'ont pas compris, tu sais qu'il va falloir que tu
59 réajustes, tu sais que c'est pas bon ce que tu as fait. Je le vois à l'intérêt des élèves, le questionnement des
60 élèves, le fait de s'apercevoir que la plupart des élèves n'a pas compris... ils sont en train de te dire mais ma-
61 dame je n'ai pas eu assez d'explications. Et puis moi, si j'ai été très mauvaise.... ça se peut... un jour j'arrive et
62 pour x raisons, tu es mauvaise parce que tu as pas le punch pour pouvoir transmettre tes informations et tu fais
63 ton cours n'importe comment. Et en fait, là, il vaut mieux en sortir et reprendre après en redonnant d'autres
64 exemples, d'autres explications, d'autres méthodes d'apprentissage,... voilà mais c'est vraiment principalement
65 la réaction de la classe et la manière dont les élèves réagissent, se positionnent, se questionnent et nous
66 questionnent. **Q : faire le constat par exemple que la moitié de la classe n'a pas compris, cela repose sur
67 quoi ? Qu'est ce qui te permet de le dire ?** En bien par exemple un élève qui demande trois fois une explication
68 et que tu t'aperçois que même si tu lui donnes ton explication et si tu ne la modifies pas... eh bien il ne com-
69 prend pas. Donc forcément, c'est toi qui n'as pas été bon ce jour-là. Ou alors une classe qui commence à déri-
70 ver,... tu ne les captives plus. Donc là tu peux te poser la question sur l'intérêt de ce cours là ou du moins la
71 façon dont tu la construis et conduit. **Q : l'indicateur ce sont les élèves, le groupe y en a-t-il d'autres ?** Oui, en
72 4°-3° on s'aperçoit beaucoup de... c'est le moment du cours, de l'activité ; si tu t'amuses à faire des cours ma-
73 gistraux à 5 h de l'après-midi, c'est pas la peine, donc la conception du planning a de l'importance et puis je
74 dirai même plus, le cours d'avant très souvent a un impact. S'ils n'ont pas été dans une phase de travail, s'il y a
75 eu un problème, eh bien... tu ne pourras pas faire ce que tu veux. Il faut que, toi, tu reprennes la main sur la
76 classe pour pouvoir agir ; donc la situation elle est importante ; là c'est pas simplement la classe mais la situa-
77 tion, le moment. **Q : Est-ce que tu vois d'autres points d'appui ?** Oui je pense à l'équipe, elle porte un juge-
78 ment par rapport à ce que tu fais, l'équipe elle te renvoie ça. D'ailleurs c'est une forme de reconnaissance. Etre
79 reconnu par son équipe pour moi c'est important. Être le moteur de son équipe, c'est important aussi. Ça
80 m'amène à me questionner beaucoup par rapport à mes pratiques, par rapport à mes connaissances sur la
81 pédagogie, oui des choses comme ça.... Comme nous on est une petite équipe, on a notre bureau à côté des
82 classes, c'est vrai que si à un moment c'est le foutoir le plus complet... je me rappelle à un moment à un bilan
83 en 4°, les élèves disaient tout et n'importe quoi. Et après, je suis sortie de cette classe et je suis allée dans mon
84 bureau ; Il y avait l'équipe et les collègues m'ont dit... ce qu'ils avaient saisi que ça s'était mal passé... mais
85 c'était fort, c'était dur... Oui, c'était nul ce bilan. J'ai réfléchi et je me suis dit qu'il fallait faire autrement parce
86 que c'était pas bon, je n'obtiens pas ce que je veux, je ne fais pas avancer le groupe. Voilà ça fait progresser,
87 l'équipe fait progresser. Et puis comme je suis la plus ancienne, très souvent par rapport à des actions, des
88 projets, on me demande mon avis, donc moi c'est important que j'ai toujours la possibilité de trouver une
89 solution pédagogique quand on me sollicite. Quand un collègue... je le sens à bout, c'est important que je
90 puisse lui venir en aide, revoir avec lui, analyser ses méthodes, lui en proposer une autre,... Je pense que c'est
91 important que je me renouvelle souvent moi-même pour pouvoir en faire bénéficier l'équipe. Je crois vraiment
92 que l'évaluation des pratiques en équipe est importante et qu'elle n'est pas suffisamment faite. Très souvent
93 les équipes s'installent dans une routine, ce qui fait qu'on a toujours l'impression de faire bien. Et c'est aussi
94 vrai à titre personnel. C'est dommage d'attendre les clashes... ou alors c'est aussi un problème de temps, on a
95 pas forcément le temps de se poser, d'évaluer, de dire de se dire. C'est difficile de se dire... C'était pas bien ou
96 là c'était bien. **Q : Qu'est-ce, pour toi, un référentiel ?** Moi,... je dirai une aide mais ça ne doit pas être la prin-
97 cipale, quelque chose d'important mais pas de super important. Voilà.... »

98 99 **Entretien 2 : Moniteur 2 (M2)**

100
101 **Q1 :** « Je leur propose des actions qui leur donnent envie d'en savoir un peu plus. J'essaie de leur mettre l'eau à
102 la bouche. Dans toutes actions pédagogiques, dans tous ce que je mets en place, c'est leur donner les bases de
103 quelque chose avec toujours l'intention qu'ils aillent par la suite rechercher eux-mêmes, leur donner cette
104 envie de s'informer, d'approfondir le thème abordé. Moi ça me paraît essentiel. Voilà, j'aime... dans ce que je
105 mets en place, j'essaie de faire en sorte qu'il y ait du sens, de l'animation, du bonheur. Etre dans ma salle de
106 cours ou dans mon atelier, voilà c'est important que l'on ne s'ennuie pas... **Q : Et en cours d'action ?** Euh... ben
107 très rapidement avec l'expérience, on s'aperçoit si les jeunes sont réceptifs ou pas. On sent quand ils ont un
108 regard un peu évasif, quand ils ne posent pas de questions, quand ils commencent à bouger dans tous les sens.
109 Moi je n'ai pas de problème d'autorité avec les jeunes, donc je sais que même si mon cours ne les intéressent
110 pas ils ne vont pas semer le bazar mais en tous cas, je vais quand même avoir cette gêne de me dire... Ah ben là
111 je sens que je ne les motive pas, je sens que euh... Il y a des signes qui font que l'on peut dire que l'on captive
112 ou pas. Donc à ce moment-là il peut y avoir... Comment dire ... y a des cours qui sont un peu rébarbatifs, y a des

113 cours qui ne sont pas intéressants parce que l'on fait parfois du bachotage comme tout le monde quand il s'agit
114 de réviser des domaines qui vont tomber à l'examen. Dans ces cas-là, je m'excuse presque.... Je vais leur dire...
115 eh bien voilà c'est un passage obligatoire, on va essayer d'y consacrer un minimum de temps, essayons d'être
116 efficace, essayons de travailler ensemble, dans l'idée que oui c'est un peu contraignant et là présenter comme
117 ça souvent ils jouent le jeu. Bon et puis dans d'autres domaines qui ne sont pas forcément liés à l'examen et
118 bien je vais parfois sentir que je ne serai pas à la hauteur.... donc très rapidement je sentirais un malaise donc
119 je ne persisterai pas car j'ai besoin de me sentir bien pour les jeunes se sentent bien aussi. Et voilà si... je n'aime
120 pas faire le forcing, ce n'est pas du tout mon truc. Je veux qu'ils soient... Je veux presque parfois les considérer
121 comme des clients ; ça peut peut-être choquer mais en fait j'ai besoin qu'ils soient satisfaits, qu'ils ressortent
122 satisfaits de mon cours. **Q : D'autres points d'appui quand tu prépares ou quand tu conçois une activité ?** Ben
123 je ne sais si ça va répondre à ta question, si on parle de l'atelier, on va dire que c'est une mission plus facile de
124 les satisfaire à l'atelier... plus que dans une salle de cours. On est bien d'accord, j'ai certains privilèges par rap-
125 port aux collègues ; j'en ai bien conscience. Bon maintenant quand je rencontre d'autres collègues de CFA ou
126 de Lycée Pro, j'ai bien le sentiment que l'on a pas du tout la même façon de fonctionner et qu'ils n'ont pas le
127 même plaisir que moi d'être avec les élèves. Peut-être parce que j'ai une façon de travailler radicalement op-
128 posée à la leur. Voilà je fais en sorte que tous les élèves n'aient pas le même travail... je vais dans un premier
129 temps les faire travailler en binôme sur une activité précise, un persienne par exemple, différent pour chaque
130 groupe de telle sorte qu'il n'ait pas déjà entre eux d'éléments de comparaison c'est-à-dire que la plupart du
131 temps les profs d'atelier vont demander aux élèves de travailler sur une pièce, donc ils vont avoir chacun leur
132 ouvrage et au bout de plusieurs semaines il y a un résultat donc il y a un élément de comparaison entre les
133 élèves qui est bien pour le meilleur mais qui est pas forcément valorisant pour le moins bon... Et j'essaie de
134 bâtir mes activités pédagogiques sur le fait que les jeunes ont besoin d'être revalorisés à travers ce qu'ils font.
135 Et pour les moins bons je peux être amené à leur donner un travail un peu moins compliqué...en tous cas ils
136 n'auront pas d'éléments de comparaison avec les autres de telle manière à ce que l'on évite des fois ces...
137 j'allais dire ces blessures ; peut-être on en est pas loin quand on est amoureux d'un métier, se sentir moins bon
138 ce n'est pas évident à gérer. Euh... dans ce que je mets en place aussi de plus en plus, c'est des réalisations
139 concrètes, utiles... On va travailler pour la MF, on va faire des placards, des portes, ou pour des clients et donc
140 là leur travail est valorisé par le fait qu'un client a été satisfait, il a payé donc voilà... c'est un peu tout en vrac ce
141 que je te raconte... je crois que j'ai beaucoup changé sur ma façon de travailler. Au début, j'avais un côté éli-
142 tiste ; on ne devrait pas dire ça en maison familiale, mais euh... j'ai toujours... longtemps j'ai essayé de faire
143 atteindre un niveau technique à mes élèves... on essayait de tutoyer la perfection, c'est un peu prétentieux
144 mais j'avais un petit peu ce côté à dire.... eh bien voilà toi tu es fait pour le métier, toi tu l'es moins et puis
145 j'étais davantage.... je prenais davantage plaisir avec les champions et à laisser de côté les moins bons et... J'ai
146 beaucoup changé parce que maintenant on va dire je considère les élèves qui ont de grosses difficultés, je les
147 considère comme des challenges. Je peux dire que si j'ai autant de satisfactions, si j'ai toujours autant de plaisir
148 à venir travailler à être encore en maison familiale c'est cet aspect-là.... de me dire qu'il y a des gamins qui
149 paraissent jugés incapables par rapport à l'entreprise, jugés incapables par rapport à l'école, vis-à-vis de leur
150 collègue et puis des jeunes que l'on a réussi à modeler, à former, à faire en sorte qu'ils soient complètement
151 différents, qu'ils s'épanouissent dans leur boulot, qu'ils deviennent bons.... J'ai juste un exemple un élève qui
152 est arrivé chez nous l'an dernier, un BP [brevet Professionnel]. Il est arrivé la première semaine, le premier
153 jour, une espèce de caïd de cité : le regard dur, pas un sourire.... Je lui ai fait distribuer des feuilles dès le pre-
154 mier jour, il était devant. Il y avait un silence dans la salle et on sentait qu'il allait peser sur le groupe, peser de
155 manière négative.... J'ai vu des regards intimidés. Et puis avec l'expérience, et puis peut-être aussi ma voix, j'ai
156 réussi à remettre plusieurs fois en place ce gone³⁵⁰. Et puis en entreprise, j'ai eu d'emblée son maître
157 d'apprentissage qui m'a appelé, se plaignant de lui, en m'expliquant qu'il voulait se battre avec le chef
158 d'équipe. C'était.... enfin bon très mal parti. Et ce jeune j'ai jamais eu ce regard défaitiste vis-à-vis de son par-
159 cours et petit à petit il s'est ramolli. Et un jour il m'a dit, je me sens incapable par rapport au métier. Là j'en ai
160 profité pour lui faire comprendre qu'il n'y avait pas de raison.... qu'il pouvait à son rythme arriver à quelque
161 chose. Et ce jeune, en fin de première année, il a fait son projet, un bar, pas sans peine mais il y est arrivé, il a
162 eu une note de 14/20, note donnée par un jury de professionnels, c'est pas moi qui lui ai donnée. Et euh.... il a
163 été transformé et je vois cette deuxième année, c'est une jeune qui marche super bien, ils sont satisfaits de lui
164 en entreprise, il a le sourire aux lèvres. Voilà ça ne correspond sûrement à ce que tu voulais mais j'avais envie
165 de le dire car cela correspond au challenge de ma mission. Euh bien elle est belle voilà. En tous cas, j'ai changé
166 ma façon de voir, mon regard sur les jeunes. Je pense avoir un niveau d'exigence qui est sans doute le même
167 mais en tous cas j'essaie de voir dans chacun d'entre eux ce qui peut permettre la progression. **Q 2 :** Moi en
168 fait, si tu veux... Je les sollicite très souvent pour savoir si.... Déjà en bilan de fin de semaine, ça c'est clair et puis
169 à travers les cours pour savoir si ce que j'ai abordé a fonctionné, ce qu'ils ont retenu. Voilà j'essaie d'avoir un

³⁵⁰ Gone : terme populaire et régional signifiant enfant.

170 retour direct par l'échange, la discussion,... J'essaie de faire le point avec eux en fin de semaine sur ce qu'ils ont
171 retenu, sur ce qui leur a plu... Euh c'est vrai je peux donner l'impression de ne pas avoir de doutes mais
172 euh...voilà les jeunes c'est important pour moi... Il y a aussi les maîtres d'apprentissage, c'est souvent que l'on a
173 des échos plutôt positifs, les collègues aussi... ils portent un regard sur ce que je fais à l'atelier ; ils sont parfois
174 admiratifs quand ils voient tout ce que je peux gérer en même temps... Je devrais pas dire ça. Souvent j'ai des
175 réflexions mais je ne sais pas comment tu fais pour gérer ça. Euh... J'ai un petit peu de mal à répondre à ça....
176 Oui c'est être capable de faire son auto critique, son auto évaluation, peut être que je ne le fais pas assez, c'est
177 peut-être pour ça que j'ai du mal à répondre à la question. En tous cas, j'aurais le sentiment de ne pas être sur
178 la bonne voie, je changerais ma façon de faire. Ça c'est clair. Et j'ai toujours veillé à ne pas faire d'auto satisfac-
179 tion pour progresser et c'est un peu le discours que je tiens vis-à-vis des élèves. Et pourtant j'ai du mal à ré-
180 pondre à cette question. **Q : Qu'est-ce que, pour toi, un référentiel ?** Le référentiel, pour moi c'est un docu-
181 ment officiel, c'est un document que... C'est un document que j'ouvre très peu en fait... que j'ai ouvert, que
182 l'on m'a donné quand je suis arrivé ici. Ça m'a fait un petit peu peur quand j'ai vu tout ça.... ce qu'il fallait abor-
183 der, des notions qui parfois me semblaient très éloignées du terrain et puis du métier. J'ai trouvé ce document
184 très très lourd.... C'est un document auquel les gens de l'éducation nationale sont très attachés voilà. On ne
185 peut pas passer à côté ça c'est sûr, il y a des grandes notions qu'il faut respecter mais en tous cas pour moi
186 c'est absolument pas une contrainte. Il y a l'apprentissage du métier, il y a ce que l'entreprise attend de nous,
187 pour moi ça passe avant le référentiel... j'ai d'autres priorités être capable d'oublier un groupe pour ne pas
188 influencer le regard porté sur le suivant... mon projet, c'est d'avoir des projets. »
189

190 **Entretien monitrice 3 (M3)**

191
192 Q 1 : « C'est plus facile de répondre quand je suis en cours. Quand je suis en cours que j'ai prévu une séance de
193 travail, il s'avère que la réaction des jeunes n'est pas la même suivant les groupes, suivant leur motivation,
194 suivant s'ils ont déjà des acquis. Donc, il m'est arrivé en pleine séance de cours de modifier le déroulement et
195 de m'adapter à leurs questions et du coup le cours peut prendre une direction complètement différente. Ça
196 c'est pendant une séance de travail. Par contre il m'arrive de modifier les cours après une séance parce que je
197 me rends compte qu'il y a tel ou tel point que j'aurai voulu souligner que j'ai oublié ou sur lequel je n'ai assez
198 insisté. En général,... je modifie peu la structure du cours par contre je modifie beaucoup les structures
199 d'exercices.... parce que je donne en cours l'essentiel. J'essaie de faire des systèmes de base, de... l'essentiel et
200 c'est surtout sur les exercices que je me focalise parce qu'à l'examen on leur demande de réaliser des exer-
201 cices. Voilà ça ça m'arrive très régulièrement. **Q : Au-delà des élèves, de tes choix, tes décisions reposent-ils**
202 **sur autre chose ?** Non j'utilise uniquement la sensibilité des élèves. Alors quelque fois, c'est une réflexion ; si tu
203 veux dans leur processus de compréhension, c'est une réflexion qu'ils font qui me fait me rendre compte qu'ils
204 n'ont pas saisi l'essence de ce que je veux leur faire passer.... Donc je recalibre les choses de manière qu'elles
205 soient comprises et... comprises dans le bon sens parce que quelque fois notamment en maths ils ont
206 l'impression d'avoir compris. Et en fait ce n'est pas le cas. Ils refont les choses mais en fait c'est fait de manière
207 mécanique sans compréhension derrière. Donc c'est principalement ça.... **Q : Et dans une situation de concep-**
208 **tion ?** Euh je pars toujours du cœur de la connaissance ce qu'ils doivent assimiler. Je pars toujours de ce qu'ils
209 doivent savoir : mon guide c'est ce qu'ils doivent savoir. Après la manière de l'amener peut être dictée par
210 moult choses. Par exemple l'autre jour j'ai confisqué à un élève son livre de code de la route et je l'ai feuille-
211 té.... et dedans j'ai trouvé une situation sur les distances de freinage. Je l'ai photocopié avant de lui rendre et je
212 me suis dit que c'était un excellent exercice. Voilà un exemple de quelque chose qui peut arriver. Mais je pars
213 toujours de la connaissance et à partir de là j'essaie de chercher un maximum de situations qui les touchent,
214 concrètes comme en ce moment avec l'actualité.... la radioactivité sur les exponentiels. J'essaie de trouver
215 quelque chose qui viennent se greffer sur la connaissance mais mon socle de départ c'est la connaissance.
216 Après avec l'expérience, je me rends compte qu'il y a des savoirs qui posent plus ou moins de problèmes à
217 assimiler.... Donc j'essaie de préparer le terrain de manière à ce qu'il n'y ait pas de blocage. J'essaie de travailler
218 sur les verrous, les blocages donc de tout faire pour que cela passe tout seul. Et ça c'est avec l'expérience. **Q 2 :**
219 Alors sur une séance, c'est très intuitif même si j'enseigne les sciences. Sur une séance je me fie à mon ressenti
220 c'est-à-dire... est-ce que j'ai vu les jeunes qui se sont ennuyés ou pas. Mon premier niveau c'est ça. Si je me
221 rends compte que les jeunes ont bien accroché à l'activité, qu'on n'a pas vu le temps passé autant eux que moi,
222 je me dis que c'est déjà une séance réussie, déjà.... Si je n'ai pas de réflexions du genre de toute façon je n'ai
223 rien compris. Donc mon premier niveau mon ressenti à moi et celui des jeunes. Après mon deuxième niveau,
224 c'est quand on revient dessus effectivement, est-ce qu'ils ont assimilé ou pas ? Il y a des chapitres où ça s'est
225 super bien passé et puis on les reprend ils n'en restent rien. Et puis le troisième niveau, c'est l'évaluation des
226 connaissances. Je vois si le jeune est capable de reproduire ce que l'on a fait. C'est les trois niveaux... Donc
227 effectivement avec l'expérience, je travaille de plus en plus avec le troisième niveau. Quand ça n'a pas marché,
228 j'essaie de revenir sous un angle différent. Ça sert à rien de refaire la même chose. Soit ça passe par des exer-
229 cices soit je leur redonne la situation à reprendre à l'aide du cours... Globalement j'évalue sur trois niveaux

230 différents, ça m'amène à modifier mes démarches. Après je mesure aussi la progression du jeune... sans parler
231 de l'examen final qui est une forme de sanction pas forcément très objective dans le sens où le jeune est dans
232 un contexte particulier avec un stress. Mais moi je vois des jeunes qui évoluent... par exemple à un jeune qui en
233 BTS M.I [maintenance Industrielle]. C'est un jeune qui est parti avec un niveau correct et qui a beaucoup évolué.
234 Pour moi, c'est un signe fort... A côté tu en as qui ont pas progressé ou peu voire même qui régressent.
235 C'est un constat qui pousse à mener toute une réflexion. Et de plus en plus moi je suis en train de réfléchir sur
236 ces choses-là.... Pour moi voir un jeune régresser, c'est une vraie question. **Q : Et pour les autres fonctions ?** Là
237 c'est autre chose, là c'est difficile. J'essaie vraiment de faire feu de toute erreur en améliorant mes méthodes
238 de travail. On a beaucoup à apprendre en intégrant certaines méthodes de travail, des outils.... Donc effective-
239 ment à partir des erreurs que je peux commettre, j'essaie de pas les reproduire, bon ça c'est humain, c'est tout
240 le monde. A partir de là, j'essaie de rentrer dans des dispositifs de type procédure pour arriver à faire face à
241 toutes les situations, les contestations... Il faut pouvoir justifier ce que l'on fait... donc j'essaie d'être de plus en
242 plus carrée sur mes procédures de travail... Voilà. Euh, il est vrai que j'essaie aussi d'écouter les réflexions des
243 collègues, des autres. Effectivement même si j'estime que la réflexion n'est pas justifiée, il n'empêche que la
244 personne en face a un vécu ou a perçu la situation de cette façon-là. Si c'est perçu ou vécu de cette manière
245 c'est qu'il y a une raison, et il faut essayer de la trouver. Après c'est justifié ou pas. Dans les deux cas, il faut
246 comprendre, j'essaie de comprendre les engrenages. **Q 3 :** Du coup là... je vais être atypique là. Un référentiel
247 type éducation nationale. Moi j'appelle ça une boîte de pandore parce qu'il y a tout et rien. A l'heure actuelle,
248 je trouve que les référentiels sont de mieux en mieux faits. Ils montrent bien l'endroit où l'on doit emmener les
249 jeunes ; je pense notamment aux matières techniques. Maintenant il y a vraiment la butée jusqu'où on doit
250 aller. De ce point de vue-là, c'est vrai que c'est indispensable mais c'est vrai que c'est à double tranchant un
251 référentiel : on peut entre guillemets lui faire dire ce que l'on veut. Voilà c'est... un outil qui est indispensable,
252 qui est complètement indispensable pour les matières générales parce qu'il guide vraiment. Comment dirais-
253 je ? Ça guide... oui. Autant dans les matières techniques, on peut construire des compétences sans référentiel
254 parce que l'on a une idée du métier autant en matières générales ce n'est pas possible. En maths par exemple
255 si je leur apprends les intégrales ou les primitives, il est difficile de savoir jusqu'où aller pour un niveau donné
256 en Bac Pro ou en BTS. Donc le référentiel permet d'apprécier précisément le degré de difficulté. En ce qui con-
257 cerne mon référentiel à moi, c'est tout dans la tête. Mais il est clair qu'il s'est construit petit à petit ; c'est peu
258 comme s'il y avait au départ un noyau sur lequel se collent progressivement des petites choses. Effectivement
259 quand on enseigne une matière, on a au départ une base que l'on enrichit par des connaissances qui font que
260 tu es un plus riche dans ton enseignement. Il est clair que... je dirais que cela dépend énormément du public.
261 Dans une autre vie, j'ai donné des cours à la fac. A la fac, tu t'occupes pas de tes élèves. Tu arrives, tu dois leur
262 apprendre à diagonaliser une matrice par exemple, je leur apprends. Tu fais trois exemples et ceux qui n'ont pas
263 compris, tant pis pour eux. Ici, la chose est très différente. Ici, ben il faut pas le dire, mais je fais parfois des
264 hérésies mathématiques ; l'important est que soit concret. Bon... si tu veux pour enseigner ici, il faut beaucoup
265 plus d'expérience parce que ici tu as un retour, tu as un regard, tu as éventuellement une contestation. »

266 **Entretien monitrice 4 (M4) :**

268 **Q1 :** « Donc la première chose, j'essaie d'avoir en tête le contenu, l'objectif, ce que je dois leur faire passer ça
269 c'est la première chose.... J'essaie de trouver la méthodologie, d'avoir cette vision globale. Après je fais des
270 recherches sur ce qui existe, sur ce qui a été déjà fait ; je fouille un peu dans ce que j'ai. Et puis du coup j'en
271 retire une animation en mélangeant...puis par expérience par exemple en fonction de l'objectif... je vais pas
272 faire passer un objectif méthodologique comme une notion de contenu. Je pense d'abord à mon contenu et
273 après à mon animation en fonction de ce que j'ai sous la main, en fonction du groupe et aussi de mes pra-
274 tiques. Voilà à peu près pour la préparation. Après en salle de cours, j'ai une trame, toujours un fil conducteur
275 mais ça vient de toi et puis après j'ai mon cours qui me rassure avec l'essentiel des traces. Et puis mon fil con-
276 ducteur, parfois, je le formalise au fur et à mesure. Par exemple quand je travaille sur un projet, j'ai en tête ce
277 que je veux faire mais je ne sais pas très bien si ce que je vais faire. Les étapes je ne les ai pas posées par écrit
278 mais si ça fonctionne alors je le note pour pouvoir le réutiliser après comme ça sert un peu de tests. Alors
279 maintenant.... mes choix et mes décisions, ça va être en fonction de la réactivité du groupe c'est-à-dire déjà si
280 je sens que... ce qui est important si c'est pas préparé, ça se ressent très vite... tu as intérêt à l'avoir bien pré-
281 paré... je ne fais plus au dernier moment. Oui c'est surtout en fonction des réactions du groupe. Si je sens qu'il
282 est passif, je vais changer mon animation... Alors analyser mes pratiques, alors pour moi c'est ce que te ren-
283 voient les élèves en te disant par exemple oh là, c'est déjà fini ! Pour moi c'est un indice, c'est un signe que cela
284 fonctionne bien. L'évaluation c'est ce que j'ai le plus de mal à faire avec les élèves. Mesurer tout de suite ce
285 que je viens de faire... ça je ne le fais pas ; je le fais plus tard. C'est-à-dire qu'à un moment donné, je me dis tu
286 as fait plein de choses il faut que je sache ce que ça vaut... donc c'est plus tôt rétro actif. J'ai du mal à construire
287 une séquence, je déroule mon contenu, je les entraîne mais j'ai du mal à évaluer....peut être plus avec des
288 classes comme les 3° parce que là il y a le brevet ou avec les bac... donc j'ai tendance à faire des évaluations
289

290 mais sinon non. **Q : Mais il s'agit pas forcément d'évaluer ce que cela a produit pour eux mais évaluer ta pra-**
291 **tique ?** Alors là... j'aime bien partager ce que j'ai fait c'est-à-dire quand j'ai mené une activité, j'aime bien en
292 discuter avec mes collègues pour dire... tiens ça ça a bien marché....et puis je suis aussi à l'affut de ce que les
293 collègues font, pour savoir comment moi je peux le réinvestir dans mes méthodes d'animation. Avec les
294 élèves... un petit peu... encore que non pas trop, je ne parle pas trop de mes pratiques avec eux... non c'est
295 surtout avec mes collègues. D'autant que depuis je suis animatrice en formation pédagogique, j'ai encore
296 moins d'appréhension à parler de ça avec eux... j'ai pris en compte l'intérêt d'échanger. Alors sur quoi je
297 prends appui pour parler de tout cela... C'est plus compliqué... Alors... c'est d'abord de savoir si la notion que je
298 devais faire passer est passée... alors après... la deuxième chose est-ce que j'ai fait passer autre chose que la
299 notion... Aujourd'hui j'ai plus en tête de faire passer de la méthode. C'est plus intéressant de donner de la mé-
300 thodologie aux élèves pour qu'ils puissent trouver d'eux-mêmes de l'information... si moi je ne leur apporte pas
301 ils ne le prennent pas. C'est aussi dans la création d'outils, mais ça c'est la formation pédagogique parce
302 qu'avant ça ne faisait pas parti de mes activités par exemple l'autre jour ils avaient un exposé à réaliser, on a
303 construit ensemble la grille qui allait permettre de faire la recherche. Ca je ne l'aurai jamais fait avant... donc
304 j'essaie d'aller chercher davantage ce qui peut venir d'eux. Et puis après j'ai des objectifs plus personnels de
305 satisfaction par rapport à une discipline par exemple en français j'ai atteint des objectifs : lire un livre, aller voir
306 un spectacle... ça c'est des champs plus loin... parce que j'arrive à transmettre une passion, dans mes façons
307 d'animer, si j'arrive à les emmener avec moi dans l'inhabituel pour eux... Donc pour moi c'est un indice de
308 réussite. Je me dis là tu atteins un objectif. **Q : Pourrais-tu développer l'idée si je sens que les élèves n'ont pas**
309 **compris ?** Alors déjà dans leur attitude, soit ils te regardent avec euh... tu le vois dans leur regard, ils ont une
310 attitude, tu sens que cela n'a pas imprimé en haut quoi... Donc là tu dis il faut que je recommence... soit tu
311 reproduis de la même chose parce que tu penses qu'il n'ont pas été attentifs donc je réexplique de la même
312 manière et puis si je n'atteins toujours pas ce que je voulais, c'est que c'était pas la bonne façon... alors je réflé-
313 chis comment je pourrais expliquer autrement soit je m'appuie sur un élève qui a compris.... eh bien toi essaie
314 de nous expliquer ce que tu as compris ou alors je me remets en cause... je me dis... Toi mets-toi dans la posi-
315 tion d'une personne qui n'aurait pas compris comment tu pourrais t'expliquer ça autrement de façon à détour-
316 ner, à contourner la difficulté... Je m'appuie pas mal sur les élèves qui ont compris parce que je me dis avec
317 leurs mots ils peuvent aider, faciliter... Et après malgré tout ça si on y arrive toujours pas... eh bien j'utilise les
318 ressources autour de moi les collègues : je suis en difficulté avec ça, comment tu ferais toi ? Est-ce que tu as
319 une idée ? Après parfois, tu as le sentiment qu'ils n'ont pas compris, tu peux aussi le vérifier facilement en leur
320 proposant un exercice par exemple j'ai arrêté de faire la règle du a avec ou sans accent... toutes ces règles
321 qu'ils n'appliquent jamais ou rarement mais qui connaissent. L'exercice permet de le vérifier : ce n'est pas un
322 problème d'acquis, c'est un problème de mobilisation. C'est aussi un moyen pour vérifier si c'est du ponctuel
323 ou du récurrent. **Q : Et plus globalement au regard des autres activités du métier ?** Alors déjà j'ai compris la
324 force de la pédagogie du projet et aussi lorsque tu places un jeune dans une situation où il doit faire quelque
325 chose... il va ressentir les besoins d'apprendre et il va repérer les éléments manquants que toi tu peux lui ap-
326 porter. Et en plus, le projet, il donne du sens aux apprentissages et ça m'intéresse beaucoup. En plus aussi il
327 permet de travailler sur tous les champs évoqués avant : la méthode, le partage, la coopération... je sais faire ça
328 toi tu sais faire autre chose. Ça... la mutualisation ça s'est super intéressant. Et puis dans tous les projets que
329 j'ai conduit j'ai mesuré l'importance des encouragements, de la motivation aussi donc moi je suis à fond dans
330 ces démarches même si ça peut être déstabilisant quand tu lances un projet et que le groupe n'adhère pas : tu
331 te dis qu'est ce que je fais alors que tu n'as pas envie de retourner dans des choses très classiques... ça m'est arrivé
332 une fois. Voilà c'est ce que j'ai découvert avec les MFR. Et puis aussi l'appui avec le professionnel. Dès que tu
333 utilises ce support-là tu as toute l'attention, c'est évident... comme par exemple exploiter une période comme
334 la Toussaint avec des jeunes qui sont dans une formation horticole. Après ce que je pourrais rajouter sur mon
335 métier, ce qui me plaît vraiment c'est plus transmettre un savoir, j'ai dépassé ce stade là... c'était au début,
336 j'étais encore dans des schémas, des représentations d'enfant à l'école observant la maîtresse. J'ai quitté ce
337 modèle, ça était assez vite pour qu'aujourd'hui ce qui m'importe c'est que les jeunes soient bien dans leur
338 peau, qu'ils aient développé leur curiosité, leur envie de savoir... arriver à une ouverture d'esprit. Voilà à la
339 limite les notions de base sont secondaires, elles se travaillent dans les projets où l'on fait attention, on est
340 exigeant ou quand on corrige un travail d'alternance. Moi... ma réussite c'est un élève me dit là m'dame là il faut
341 que je mette un « s », je dis... Eh on va retrouver la règle, est-ce que tu la connais ? Assise à côté de lui, en-
342 semble, on la reconstruit. Et tu les vois progresser beaucoup plus que dans un cours magistral. C'est ce qui me
343 plaît et puis aussi cette liberté que l'on a en MFR pour choisir ses activités pédagogiques ; on est dans un milieu
344 privilégié. On a un tas de possibilités d'actions, d'animations, de travail à plusieurs avec les collègues... A
345 l'échelle de l'année, j'ai au début des pommes ramollies voire ratinées et la fin, j'aime les constater souriants,
346 des jeunes qui ne veulent plus nous quitter, voilà on sent ils se sont ouverts, ils se sont déployés et plus réfrac-
347 taires à quoi que ce soit... ils lisent, ils écrivent voilà là j'ai atteint mes objectifs. »

348
349 **Entretien moniteur 5 (M5)**

350

351 **Q1** : « j'espère que cela pourra t'apporter quelque chose, un peu d'eau à ton moulin... En tous cas je te remer-
352 cie d'avoir pensé à moi déjà. Bon sur les actions pédagogiques, c'est assez vaste, ça ne va pas être très synthé-
353 tique. L'idée, je pense au départ ce qui est important c'est de toujours travailler en équipe. C'est déjà une
354 chose qui n'est pas toujours évident dans une équipe où comme ici où il y a beaucoup de vacataires. Quelque
355 part, c'est vrai que l'on se rapproche de la formation continue avec beaucoup d'intervenants extérieurs. Bon
356 après moi je sais qu'après les idées prennent vie. C'est que moi... j'ai toujours besoin de l'appui des gens ; je ne
357 suis pas quelqu'un qui fonctionne seul. En tous cas pour moi c'est important de ne pas mener un groupe, un
358 projet seul même si ça arrive. Je vais prendre un exemple comme l'action sur le SIMA (Salon International du
359 Machinisme Agricole) où on demande aux jeunes de réaliser un stage particulier à tendance commerciale dans
360 le cadre du salon. Donc ils sont sur les stands pour un constructeur et sachant que comme ils sont apprentis, ce
361 n'est pas évident au départ puisque nous devons avoir l'accord de leur employeur. Donc l'idée de cette action
362 c'était de leur permettre de réaliser une activité inhabituelle, les sortir de leur atelier.... C'est donc comment
363 faire pour leur vivre une expérience de commerciale afin de répondre à une des exigences de la formation. Voilà
364 j'ai essayé de mettre en place ça mais je le travaille beaucoup avec les collègues de marketing, d'anglais... Voilà
365 on essaie de concevoir autour de cette activité un module et ce module il permet tout un travail en amont et
366 bien sur tout un travail derrière le stage lui-même. **Q : Et sur une action plus « classique » : une séquence, un
367 cours,... ?** Euh... plus spécifiquement au niveau du cours euh... c'est pas... bon bien sûr il y a les choses clas-
368 siques : le référentiel, euh... comment dire les sujets d'examen par exemple qui donnent une petite idée vers
369 lesquelles on peut tendre. Euh... après il y a l'actualité qui peut intervenir par exemple pour les sciences au-
370 jourd'hui il y a des éléments qui sont intéressants dans la vie de tous les jours comme les nouveaux carburants...
371 Voilà il y a des choses comme cela. Bon c'est vrai que cela peut délimiter un genre de cadre même si pédagogi-
372 quement je ne sais pas si c'est toujours bon de définir un cadre... Il faut peut être toujours rester assez ouvert.
373 Euh... Bon je pense que ce sont les bases, après bien sûr il y a mes connaissances, mon vécu, il y a aussi ce que
374 l'on peut faire avec l'équipe transversalement. Ça c'est plus les outils... j'ai envie de dire. Après plus au niveau
375 des autres choix, il y a bien sûr le respect du référentiel, du plan de formation parce que l'on a choisi en équipe
376 de fonctionner avec un plan de formation donc on essaie de le mettre en œuvre, de le faire vivre euh....euh...
377 voilà qu'est-ce que je pourrais dire de plus ? Euh.... Oui j'avais oublié le plus évident, le plus intéressant, c'est
378 évidemment l'alternance, le vécu des jeunes. **Q : Et si on prolonge en cours d'action ?** Sur les ajustements...
379 les ajustements, c'est vrai que souvent on prévoit une action et puis bon elle ne se déroule pas toujours
380 comme on l'avait imaginée. Donc ça c'est ce qui fait aussi le plaisir de notre métier sinon ce serait peut-être un
381 petit peu ennuyeux... Donc à partir de là j'ai envie de dire qu'il faut s'adapter au public. Je prends l'exemple,
382 l'autre jour j'étais en cours sur une notion qui me paraissait pas très complexe... J'avais un jeune qui butait
383 vraiment. Bon c'est que l'on a passé du temps pour.... Bon voilà de défaire certaines idées ou des a priori et
384 l'aider à reconstruire quelque chose de plus exact. Voilà bon après sachant que chacun a ses façons de fonc-
385 tionner c'est pas évident de concevoir, même si on a de l'expérience, une situation qui corresponde à chaque
386 élève. Et ça c'est une grande problématique. Enfin... moi je sais que je n'ai pas toujours réponse à ça : j'essaie
387 par le biais d'exercices différents, par le biais de méthodes différentes aussi. Mais c'est vrai que bon... on a pas
388 mal de problématique d'hétérogénéité dans les groupes avec des jeunes qui ont de très bons niveaux sur des
389 matières différentes et puis de petits niveaux sur d'autres. Donc ça demande de s'adapter... chose sur laquelle
390 on a encore du travail à faire... il faut que les uns ne perdent pas leur temps et que les autres avancent. Là je
391 suis en questionnement plus qu'en posture d'expert entre guillemets. Bon et puis... il y a aussi l'attente des
392 jeunes, ce qui les intéresse, ce qu'ils viennent chercher et après il y a aussi les convictions personnelles ; c'est
393 vrai qu'il y a des choses sur lesquelles on a plus envie d'insister parce que l'on croit à certaines choses..... **Q : Tu
394 pourrais développer ?** Bon j'imagine que s'il on prend notre BTS agro équipement, mes collègues ne voient de
395 la même façon les choses que moi ; ils vont peut-être proposer des angles d'attaque peut-être différents ou
396 insister davantage sur certains points de par leurs sensibilités, de par leurs réactions à l'actualité. **Q : Et quand
397 tu analyses ta pratique ?** Ben, les outils, malheureusement j'ai envie de dire... j'en ai pas forcément beaucoup ;
398 c'est souvent une étape qui est un peu squeezée. Moi... je sais que c'est plus à la volée. Quand on a terminé
399 une action, quand par exemple c'est une action définie telle qu'un projet, je vais proposer une enquête, un
400 bilan aux jeunes et, s'ils sont concernés, aux professionnels. Ça c'est un premier niveau d'analyse, après il y a
401 un deuxième niveau... est-ce que vraiment l'action apporte quelque chose, est-ce qu'elle est vraiment intéres-
402 sante, est-ce qu'il faut modifier, réajuster,... ça on en parle entre collègues. Je dirai c'est un peu à bâtons rom-
403 pus, c'est pas vraiment organisé, avec un outil spécifique ; d'autant plus que c'est quand même moi qui gère
404 l'action je le fais en parti seul. Après d'une manière générale, si on prend ne serais qu'un cours, on peut
405 l'analyser,... j'ai pas réellement un outil, une méthode... Ce qui m'intéresse c'est de revoir comment ça s'est
406 déroulé, ce qui faut changer. Par exemple, l'autre jour j'ai lancé un exercice que je n'avais jamais pratiqué ; il y
407 a eu des réactions différentes. Bon je n'ai pas encore fait l'analyse réelle ; il faut que je me prenne un petit
408 temps pour voir ce que je dois modifier pour la prochaine fois. Pourquoi ? Parce qu'il y a des jeunes qui réagis-
409 sent différemment, à qui... dont on voyait bien que cela bousculaient les représentations. C'est intéressant à

410 creuser, peut-être à donner d'autres exercices du même type. Voilà malgré tout... c'est un peu de l'alchimie qui
411 se fait par essais et erreurs surement... c'est pas toujours très construit. Après je ne pense pas que l'on puisse
412 tout prévoir à l'avance... Il faut jeter un pavé dans la marre et observer, voir comment ça réagit... voilà c'est ça.
413 Pour les critères au départ, c'est surtout les élèves : est-ce que ça les interpelle ou pas ? Comment ça les inter-
414 pelle ? Est-ce qu'ils restent fermés, est-ce que ça ne les intéresse pas ? Là... il faut vraiment se remettre en
415 question. Est-ce qu'ils réagissent ? Voilà c'est je pense un premier niveau. Après quels autres critères ? C'est le
416 niveau de l'utilisation... c'est vrai qu'ils sont concrets : C'est le... à quoi ça va nous servir ? C'est pas toujours
417 évident avec les matières scientifiques, les notions travaillées n'ont pas toujours une utilisation directe dans
418 leur métier. J'en discuté dernièrement avec le papa d'un élève ; c'est vrai que dans le BTS... il y a des matières
419 très générales avec un niveau d'étude poussé pour des élèves qui ont parfois des difficultés ou qui ne voient
420 pas l'utilité de tout ce qu'ils réalisent. Donc il faut essayer de trouver des entrées qui éventuellement leur per-
421 mettent de réinvestir les notions après... C'est pas toujours simple, mais c'est pour moi un critère. Bon ensuite,
422 il y a les classiques comme les notes, des choses comme ça... c'est pas ce qui m'intéresse le plus. Ce qui
423 m'intéresse c'est l'évolution, est-ce que le jeune a progressé, est-ce qu'il a appris bien sûr mais aussi est-ce
424 qu'il a changé...moi je me base beaucoup là-dessus. **Question complémentaire : Est-ce que tout cela relève**
425 **d'un référentiel personnel** : Je pense que ce n'est pas faux du tout dans le sens où je disais tout à l'heure que
426 mon vécu intervenait aussi bien personnel que professionnel. A la limite, jusqu'à l'enfance, la façon dont on a
427 été élevé,... Pour moi, je pense que ça c'est assez vrai ; on le voit dans la manière dont chacun d'entre nous
428 intervient. On a des manières très très différentes d'intervenir... J'ai une collègue qui fait le français depuis un
429 an et demi qui a une manière de procéder que je n'avais jamais rencontrée et... qui est très intéressante. Je
430 pense qu'effectivement dans sa conception de la pédagogie, dans sa façon de réagir... elle est très différente et
431 très complémentaire. Alors aller jusqu'à un référentiel je te dirai que je ne suis jamais posé la question... Mais
432 je pense que c'est un outil que chacun de nous se conçoit implicitement. Personnellement je ne pense pas en
433 avoir une conscience très poussée. En tous cas, je n'ai pas encore fait le pas d'aller jusque-là. Je pense que j'ai
434 des collègues qui ont fait ce cheminement, qui seraient plus à même de répondre, qui ont un niveau plus cons-
435 cientisé de ça. En tous cas, je pense que c'est quelque chose d'intéressant à creuser. »
436

ANNEXE 5 - TABLEAU DETAILLE de COUPLES RE-FRENTS/REFERES PAR REGISTRE

Re-gis-tres	Les référents	nb d'items	Exemples d'unités de sens	Les référés et les indicateurs
Identité et projet	Les représentations du métier	7	<ul style="list-style-type: none"> - « je crois qu'on a une place et que cette place à nous doit être valorisée par ça. Il faut pas dire n'importe quoi n'importe quand, enfin ça pour moi c'est important» - « Voilà ça ne correspond sûrement à ce que tu voulais mais j'avais envie de le dire car cela correspond au challenge de ma mission. ...eh bien elle est belle voilà» - « c'est ce qui fait aussi le plaisir de notre métier sinon ce serait peut-être un petit peu ennuyeux » 	<ul style="list-style-type: none"> - le statut : Une place, une posture à tenir, une reconnaissance. - une mission : des actions à accomplir, le regard porté sur les jeunes, le renouvellement et l'adaptation des pratiques.
	La professionnalité	19	<ul style="list-style-type: none"> - « être le moteur de son équipe, c'est important aussi. Ça m'amène à me questionner beaucoup par rapport à mes pratiques, par rapport à mes connaissances sur la pédagogie, oui des choses comme ça ». - « ils n'ont pas le même plaisir que moi d'être avec les élèves » - « être capable de faire son auto critique, son auto évaluation, peut être que je ne le fais pas assez.... En tous cas, j'aurai le sentiment de ne pas être sur la bonne voie, je changerai ma façon de faire. ça c'est clair » - « si tu veux pour enseigner ici, il faut beaucoup plus d'expérience parce que ici tu as un retour, tu as un regard, tu as éventuellement une contestation » - « tu as intérêt à l'avoir bien préparé je ne fais plus au dernier moment » - « Assise à côté de lui, ensemble, on la reconstruit (la règle). Et tu les vois progresser beaucoup plus que dans un cours magistral » - « Voilà on essaie de concevoir autour de cette activité un module et ce module il permet tout un travail en amont et bien sur tout un travail derrière le stage lui-même » - « ça demande de s'adapter chose sur lequel on a encore du travail à faire... il faut que les uns ne perdent pas leur temps et que les autres avancent. Là je suis en questionnement plus qu'en posture d'expert entre guillemets » 	<ul style="list-style-type: none"> - Un statut : être le moteur de son équipe. - Une posture : la considération des apprenants, le regard porté sur eux, l'accompagnement des apprenants ; l'aide auprès des collègues, le rendu de sa mission. - l'action et l'activité pédagogique : l'intention générale, l'importance de la conception, l'utilisation du concret, la différenciation, la personnalisation, les méthodes, la gestion de l'alternance, le rendu de la mission. - l'analyse de l'action et de l'activité : l'auto questionnement, l'auto évaluation, l'acceptation et la gestion de ce que renvoient les apprenants, la comparaison avec des formateurs hors de l'institution, - le développement professionnel : les changements, l'expérience.
	Le projet individuel	15	<ul style="list-style-type: none"> - « Je pense que c'est important que je me renouvelle souvent moi-même pour pouvoir en faire bénéficier l'équipe » - « j'ai besoin qu'ils soient satisfaits, qu'ils ressortent satisfaits de mon cours » - je veille à ne pas faire d'auto satisfaction pour progresser et c'est un peu le discours que je tiens vis-à-vis des élèves - « plus en plus moi je suis en train de réfléchir sur ces choses-là. Pour moi voir un jeune régresser, c'est une vraie question » - « si j'arrive à les emmener avec moi dans l'inhabituel pour eux » - « qu'aujourd'hui ce qui importe c'est que les jeunes soient bien dans leur peau, qu'ils aient développé leur curiosité, leur envie de savoir,... arriver à une ouverture d'esprit. Voilà à la limite les notions de base sont secondaires » 	<ul style="list-style-type: none"> - le formateur : ses envies, ses espaces de liberté, sa capacité à se renouveler, à progresser. - les apprenants : la satisfaction, la valorisation, la progression, l'évolution, l'accès à des découvertes,- le bien être des apprenants. - la pédagogie : faire vivre l'alternance, choix de méthodes, le sens, les effets des actions, le travail en équipe.
	Le projet collectif	3	<ul style="list-style-type: none"> - « Je crois vraiment que l'évaluation des pratiques en équipe est importante et qu'elle n'est pas suffisamment faite. Très souvent les équipes s'installent dans une routine, ce qui fait qu'on a toujours l'impression de faire bien » - « il y a des gamins qui paraissent jugés incapables par rapport à l'entreprise, jugés incapables par rapport à l'école, vis-à-vis de leur collègue et puis des jeunes que l'on a réussi à modeler, à former, à faire en sorte qu'ils soient complètement différents, qu'ils s'épanouissent dans leur boulot, qu'ils deviennent bons » - « parce que l'on a choisi en équipe de fonctionner avec un plan de formation donc on essaie de le mettre en œuvre, de 	<ul style="list-style-type: none"> - La pédagogie : la pratique de l'alternance, l'évaluation des pratiques. - la mission : faire réussir, permettre aux apprenants de s'épanouir.

Re-gis-tres	Les référents	nb d'items	Exemples d'unités de sens	Les référés et les indicateurs
			le faire vivre »	
Les savoirs	Les savoirs professionnels	27	<ul style="list-style-type: none"> - « même au niveau de la mise en place, il faut toujours réajuster très souvent », - « je peux être amené à leur donner un travail un peu moins compliqué ;en tous cas ils n'auront pas d'éléments de comparaison avec les autres de telle manière à ce que l'on évite des fois ces... j'allais dire ces blessures ; peut être on en est pas loin quand on est amoureux d'un métier, se sentir moins bon ce n'est pas évident à gérer » - « je recalibre les choses de manière qu'elles soient comprises et comprises dans le bon sens parce que quelque fois notamment en maths ils ont l'impression d'avoir compris... » - « Ça sert à rien de refaire la même chose » -« Globalement j'évalue sur trois niveaux différents, ça m'amène à modifier mes démarches » - « ce qui est important si c'est pas préparé, ça se ressent très vite » - « j'ai compris la force de la pédagogie du projet et aussi lorsque tu places un jeune dans une situation où il doit faire quelque chose il va ressentir les besoins d'apprendre et il va repérer les éléments manquants que toi tu peux lui apporter - « les outils, malheureusement j'ai envie de dire, j'en ai pas forcément beaucoup ; c'est souvent une étape qui est un peu squeezée. Moi je sais que c'est plus à la volée » - « si on prend ne serait-ce qu'un cours, on peut l'analyser, j'ai pas réellement un outil, une méthode,... » 	<ul style="list-style-type: none"> - les apprenants : la prise en compte des apprenants, du groupe-classe, d'un noyau, les élèves, pilotes de leur action et d'une réflexion sur leur action comme régulation à l'acte de formation, la nécessité de valoriser leur travail. - l'action et l'activité pédagogique : Le processus d'enseignement : une alchimie par essais et erreurs , une mission plus ou moins facile selon ce que l'on enseigne, l'importance et la difficulté des choix, de la préparation pédagogique, le savoir à acquérir : base de la conception pédagogique, le rôle de l'autorité, les atouts d'une pédagogie (le projet), le rôle de l'exercice pour apprécier la réussite des apprentissages, l'adaptation de la tâche à la situation de chaque apprenant, l'évaluation un acte difficile, implicite, plus ou moins outillée, le besoin de travailler à plusieurs. L'analyse de l'action et de l'activité : le réajustement : en général, pour pallier aux situations d'incompréhension, l'évaluation plurielle pour modifier des pratiques, la réaction des apprenants : déclencheur de la remise en question.
	Les savoirs d'action	11	<ul style="list-style-type: none"> - « c'est instinctivement réajuster en discutant avec eux » - « Tu ressors de la classe ; tu sais que tu en as la moitié ont compris, l'autre n'ont pas compris, tu sais qu'il va falloir que tu réajustes, tu sais que c'est pas bon ce que tu as fait » - « je m'excuse presque. Je vais leur dire eh bien voilà c'est un passage obligatoire, on va essayer d'y consacrer un minimum de temps, essayons d'être efficace, essayons de travailler ensemble, dans l'idée que oui c'est un peu contraignant et là présenter comme ça souvent ils jouent le jeu » - « puis avec l'expérience, et puis peut être aussi ma voix, j'ai réussi à remettre plusieurs fois en place ce gonne » - je m'appuie pas mal sur les élèves qui ont compris parce que je me dis avec leurs mots ils peuvent aider, faciliter 	<ul style="list-style-type: none"> - l'action et l'activité pédagogique : l'importance de ne pas se mettre en danger, - La gestion des questions, des réactions, l'importance de la situation, du moment dans la gestion du groupe classe et/ou d'un sujet, l'évaluation spontanée et immédiate de la réussite de l'action, le rôle de la voix, le rôle de l'expérience, le réajustement négocié, l'accompagnement des situations d'apprentissage peu motivantes, le rôle des apprenants qui ont compris, qui ont réussi.
Le contexte	La représentation des acteurs	3	<ul style="list-style-type: none"> - « les élèves qui ont de grosses difficultés, je les considère comme des challenges » - « c'est vrai qu'ils sont concrets » 	<ul style="list-style-type: none"> - les apprenants : passé scolaire, profil, capacités.
	Les signes	39	<ul style="list-style-type: none"> - « aussi si moi, ça m'a mis mal à l'aise » - « c'est vraiment principalement la réaction de la classe et la manière dont les élèves réagissent, se positionnent, se questionnent et nous questionnent » - « Etre dans ma salle de cours ou dans mon atelier, voilà c'est important que l'on ne s'ennuie pas » - « je vais quand même avoir cette gêne de me dire là je sens que je ne les motive pas, je sens que euh.... Il y a des signes qui font que l'on peut dire que l'on captive ou pas » - « quand je rencontre d'autres collègues de CFA ou de LP, j'ai bien le sentiment que l'on a pas du tout la même façon de fonctionner » - « je me fie à mon ressenti c'est-à-dire est-ce que j'ai vu les jeunes qui se sont ennuyés ou pas » - « la progression du jeune... Pour moi, c'est un signe fort » - « faire feu de toute erreur » - « c'est ce que te renvoie les élèves en te disant oh là, c'est déjà fini. Pour c'est un indice, c'est signe que cela fonctionne bien » - « j'aime bien partager ce que j'ai fait c'est-à-dire quand j'ai mené une activité, j'aime bien en discuter avec mes collègues pour dire tiens ça ça a bien marché...et puis je suis aussi à l'affût de ce que les collègues disent, pour savoir comment moi je peux le réinvestir dans mes méthodes d'animation » - « l'appui avec le professionnel. Dès que tu utilises ce sup- 	<ul style="list-style-type: none"> - le formateur : le ressenti, le vécu des différentes situations, les erreurs, l'expérience. - les apprenants : leur intérêt, leurs motivations, leurs envies, leur réceptivité, leur regard, le comportement et les réactions du groupe, leur questionnement, leur compréhension, leurs erreurs, leurs réflexions, leurs acquis, leurs progressions, les notes obtenues. L'action et l'activité : - le moment et le contexte de l'activité, le moment de la journée, l'actualité, les notes. - l'équipe : leur jugement sur ce que fait le moniteur, leurs réflexions, l'échange. - les maîtres de stage : leurs avis - d'autres formateurs (hors établissement) comme support de comparaison. - le savoir : la manière de l'amener, le repérage et l'atténuation des obstacles, son évaluation, l'exploitation du vécu socioprofessionnel. - le référentiel, les sujets d'examen : une idée pour savoir vers quoi tendre.

Re-gis-tres	Les référents	nb d'items	Exemples d'unités de sens	Les référés et les indicateurs
			<p>port-là tu as toute l'attention, c'est évident »</p> <p>-« le référentiel, euh... comment dire les sujets d'examen par exemple qui donnent une petite idée vers lesquelles on peut tendre »</p> <p>-« surtout les élèves : est-ce que ça les interpelle ou pas ? comment ça les interpelle ? Est-ce qu'ils restent fermés, est-ce que ça ne les intéresse pas ? »</p> <p>- « il y a les classiques comme les notes, des choses comme ça... »</p>	
L'activité	Tâches prescrites/ attendues	21	<p>- « elle doit correspondre aussi à l'alternance, au travail qu'ils doivent faire en alternance »</p> <p>- « c'est aussi parce que tu connais bien ton groupe ; tu sais que ça ça va plus les intéresser, tu vas repartir sur l'idée qu'ils t'ont émis »</p> <p>- « dans tous ce que je mets en place, c'est leur donner les bases de quelque chose avec toujours l'intention qu'ils aillent par la suite rechercher eux-mêmes, leur donner cette envie de s'informer, d'approfondir le thème abordé »</p> <p>- « je fais en sorte que tous les élèves n'est pas le même travail »</p> <p>- « je pars toujours de la connaissance et à partir de là j'essaie de chercher un maximum de situations qui les touchent, concrètes comme en ce moment avec l'actualité la radioactivité sur les exponentiels... »</p> <p>-« il y a mes connaissances, mon vécu, il y a aussi ce que l'on peut faire avec l'équipe transversalement »</p> <p>- « le respect du référentiel, du plan de formation »</p> <p>- « je ne pense que l'on puisse tout prévoir à l'avance... Il faut jeter un pavé dans la marre et observer, voir comment ça réagit ; voilà c'est ça »</p>	<p>- Les apprenants : leurs connaissances par le moniteur, leurs attentes, leurs vécus, leurs progressions, leurs réflexions, le travail réalisé (sa qualité), l'envie d'aller au-delà de ce qui est donné.</p> <p>- l'alternance : le plan de formation, les projets, la gestion des différentes activités de l'alternance.</p> <p>- l'action et l'activité pédagogique : l'adaptation, la personnalisation de la tâche, le savoir à enseigner, le choix d'une méthodologie, des situations concrètes, réelles, la présence et la fonction des exercices, l'animation, l'imprévisible, un cadre délimité mais ouvert, le respect du référentiel.</p> <p>- le moniteur : ses connaissances, son vécu, son expérience, ses convictions.</p>
	Tâches effectives	23	<p>- « c'est instinctif, c'est ... pratiquement de l'automatisme, je me sers de l'expérience, du vécu, je dirai même le vécu de la classe pour essayer de faire quelque chose qui leur donne envie de travailler,... »</p> <p>- « j'essaie d'avoir un retour direct par l'échange, la discussion,... J'essaie de faire le point avec eux en fin de semaine sur ce qu'ils ont retenu, sur ce qu'il leur a plu... »</p> <p>- il m'arrive de modifier les cours après une séance parce que je me rends compte qu'il y a tel ou tel point que j'aurai voulu souligner que j'ai oublié ou sur lequel je n'ai assez insisté »</p> <p>- « Si je me rends compte que les jeunes ont bien accroché à l'activité, qu'on n'a pas vu le temps passé autant eux que moi, je me dis que c'est déjà une séance réussie, déjà. Si je n'ai pas de réflexions du genre de toute façon je n'ai rien compris »</p> <p>- « je mesure aussi la progression du jeune ...pour moi, c'est un signe fort. »</p> <p>- « c'est surtout en fonction des réactions du groupe ; si je sens qu'il est passif, je vais changer mon animation »</p> <p>- « est ce que j'ai fait passer autre chose que la notion »</p> <p>- « C'est aussi dans la création d'outils... parce qu'avant ça ne faisait pas parti de mes activités »</p> <p>- « j'ai des objectifs plus personnels de satisfaction par rapport à une discipline par exemple en français j'ai atteint des objectifs : lire un livre, aller voir un spectacle,... ça c'est des champs plus loin...parce que j'arrive à transmettre une passion, dans mes façons d'animer »</p> <p>- « j'essaie par le biais d'exercices différents, par le biais de méthodes différentes aussi »</p> <p>- « il faut essayer de trouver des entrées qui éventuellement leur permettent de réinvestir les notions après. C'est pas toujours simple, mais c'est pour moi un critère »</p>	<p>Le groupe classe : son vécu, son comportement, leurs envies, leurs besoins, le fonctionnement, les acquis, leurs progressions, les réflexions, les questions, les compréhensions.</p> <p>Le moniteur : son vécu, son expérience, les oublis, les erreurs, des objectifs personnels, l'adaptation (au public, aux situations).</p> <p>L'activité : l'objectif, le rapport au temps (ne pas voir passer le temps), la structure de la séance, le fil conducteur (plus ou moins formalisé), le cours avec l'essentiel des traces, la tâche réalisée(les productions), l'animation, les exercices, la différenciation (outils, méthodes).</p> <p>L'analyse de l'activité : le retour immédiat par l'échange, les effets, l'analyse du déroulement et les changements à opérer, le bilan en fin de semaine, voir une enquête auprès des professionnels</p> <p>L'équipe : recherche d'idées, conseils.</p>
	Autres	19		
	TOTAL	186		

ANNEXE 6 - ENQUETE MONITEURS EN DEBUT DE FORMATION PEDAGOGIQUE - OCTOBRE et NOVEMBRE 2011

Je vous remercie de prendre quelques minutes pour répondre à cette enquête. Comme je vous l'ai expliqué, je suis doctorant; ma recherche prend appui sur le dispositif de formation pédagogique. C'est pourquoi je souhaite mieux vous connaître et avoir votre point de vue sur la notion de référentiel en général de référentiel personnel en particulier. Ce recueil et son traitement sont anonymes. Par ailleurs, une synthèse de son dépouillement vous sera communiquée.

Denis AMBLARD - Doctorant 2^o année - Université de Lille 1.

1. Vous êtes

- un moniteur
- une monitrice

2. Vous avez : ans

3 Vous avez une qualification :

- générale de niveau -----
- technique de niveau -----

4. Vous avez une expérience d'enseignement hors MFR :

- NON
- OUI

Si oui, de combien d'années ? -----

(CAP ou BEP : niveau 5 - Bac Pro : niveau 4 – BTS ou DUT : niveau 3 – Licence : niveau 2 – Master ou Ingénieur : Niveau 1)

5. Vous avez une expérience de moniteur en MFR :

- NON
- OUI

Si oui, de combien d'années ? -----

6. Pourquoi avez-vous choisi ce métier ?

7. Qu'évoque pour vous le mot référentiel ?

8. Pensez-vous posséder votre propre référentiel vous aidant, depuis que vous exercez ce métier, à choisir, à décider ou à analyser votre activité pédagogique ?

OUI

NON

Peut être

Quelle que soit votre réponse, précisez pourquoi ?

ANNEXE 7 - UN EXEMPLE DE FICHE PORTEUSE

DE TRACES REFLEXIVES

MISE EN SITUATION N°3

Effectuer la mise en commun : La sécurité au travail

	Traces réflexives repérées
<p style="text-align: center;">Le contexte de la mise en situation</p> <p>« Co-animatrice des séquences d'étude d'une classe de seconde Nature-Jardin-Paysage-Forêt, nous avons axé une de ces études sur le thème des risques et de la sécurité au travail. En effet nous sommes sensibles au nombre croissant d'accidents du travail dans la profession de paysagiste. Nous avons également fait le constat du manque d'information à la disposition des jeunes.</p> <p>De plus cette thématique apparaît clairement dans le référentiel des modules professionnels (EP2 : assurer la maintenance conditionnelle de 1er niveau des équipements dans le respect des règles d'hygiène et de sécurité et EP3 : acquérir une pratique suffisante pour agir en sécurité en situation professionnelle).</p> <p>Lors d'une séquence précédente, nous avons donc élaboré un plan d'étude, présenté dans ma mise en situation n°2 (p6). Ce questionnaire (p10) a été validé par les élèves et nous leur avons demandé de l'utiliser pour établir un dossier rédigé sur ce thème.</p> <p>La durée d'alternance entre l'élaboration du plan d'étude et la remise du dossier était de trois semaines ce qui devait leur permettre de bien prendre le temps de s'interroger et de fournir un travail de qualité. Les élèves ont également été informés que les dossiers seraient ramassés dès leur retour, corrigés et évalués en termes d'investissement et de contenu.</p> <p>Il est habituel au retour des élèves de renvoyer immédiatement en stage un jeune qui reviendrait à la maison familiale sans avoir réalisé le travail demandé. Ces mesures ont dû porter leurs fruits car pour cette étude, tous avaient rédigé leur dossier, plus ou moins développé bien entendu.</p> <p>Lors de l'organisation du planning de la semaine, nous n'avons pas eu de temps dévolu à la correction individuelle. J'ai donc ramassé les dossiers (ou les brouillons) lors de ma séquence d'accueil pour les corriger ultérieurement avec Thomas qui co-anime avec moi. J'ai également profité de ce moment pour leur demander s'ils avaient rencontré des difficultés. Les seuls jeunes qui ont répondu l'ont fait pour trouver des excuses au manque de soin apporté au dossier. Ils n'avaient pas, selon eux, eu le temps de mettre le travail au propre...</p> <p>Avec mon collègue, nous nous sommes réparti les dossiers, puis les avons corrigés dans la semaine. Depuis le début d'année, nous avons également pris l'habitude d'évaluer le travail fourni par les jeunes en apposant une lettre (de A à E : A étant mis si le travail de recherche est complet, illustré et argumenté ; et si le jeune s'est contenté de répondre plus que succinctement aux questions, sans faire de phrases) et un signe (+ ou - : '+' si le travail est soigné dans sa forme et '-' s'il est encore à l'état de brouillon).</p> <p>Nous nous sommes ensuite retrouvés pour discuter brièvement du contenu des dossiers et décidé comment nous allions animer la mise en commun que je vous présente ci-après.</p> <p>Cette séquence s'est déroulée lors de la deuxième semaine de présence à la Maison Familiale. Malheureusement, les contraintes de planning ont empêché mon collègue d'être présent pour cette mise en commun. »</p>	<p>Trace 1 : « <i>La durée d'alternance entre l'élaboration du plan d'étude et la remise du dossier était de trois semaines ce qui devait leur permettre de bien prendre le temps de s'interroger et de fournir un travail de qualité. Les élèves ont également été informés que les dossiers seraient ramassés dès leur retour, corrigés et évalués en termes d'investissement et de contenu. Il est habituel au retour des élèves de renvoyer immédiatement en stage un jeune qui reviendrait à la maison familiale sans avoir réalisé le travail demandé. Ces mesures ont dû porter leurs fruits car pour cette étude, tous avaient rédigé leur dossier, plus ou moins développé bien entendu</i> »</p>

	Traces réflexives repérées
<p align="center">Le déroulement de la mise en situation</p> <p>« Les objectifs de cette étude étaient de faire prendre conscience à des élèves découvrant un métier que ce dernier comportait des risques. C'est pourquoi nous avons décidé de faire une mise en commun où les supports produits permettaient à tous :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'identifier rapidement les risques sur chacune des situations de travail, • de connaître les mesures de sécurité à prendre, • d'y avoir accès aisément. <p>L'élaboration de posters m'est apparue comme la plus appropriée et la plus facile à mettre en place.</p>	<p>Trace 2 : « nous avons décidé de faire une mise en commun où les supports produits... L'élaboration de posters m'est apparue comme la plus appropriée et la plus facile à mettre en place... »</p>
<p><u>Première étape</u> : J'ai commencé la séquence par un commentaire général sur le travail d'étude, leur ai rappelé le thème de cette dernière et son intérêt. J'ai ensuite fait remarquer que les études les plus complètes étaient celles réalisées par les anciens élèves de troisièmes qui avaient donc déjà une certaine habitude de l'exercice. J'ai également parlé des élèves qui avaient négligé ce travail leur précisant qu'en agissant ainsi ils perdaient une occasion de se mettre en valeur. Enfin, j'ai interrogé les élèves qui étaient dans la même entreprise et dont les dossiers ne montraient pas les mêmes mesures de prévention... C'est ainsi que l'un des deux m'a avoué ne pas trop avoir interrogé son encadrant et qu'il avait cherché des informations générales et législatives sur internet. Lors de l'élaboration du plan d'étude cinq grandes parties, correspondant à cinq grands risques, avaient été identifiées. Il me semblait donc judicieux de proposer la confection de cinq posters illustrant chacune de ces parties. Après cette longue introduction, j'ai annoncé les objectifs de la séquence et les informés que nous allions réaliser ces posters en groupe.</p>	<p>Trace 2 (suite) : «... Il me semblait donc judicieux de proposer la confection de cinq posters illustrant chacune de ces parties»</p>
<p><u>Deuxième étape</u> : Nous avons procédé à la répartition des élèves dans les groupes. Pour ce faire, chaque thème de posters a été noté au tableau et les élèves se sont positionnés par préférence. Les sous-groupes étaient composés de cinq élèves. Je suis ensuite passée auprès de chacun d'entre eux et leur ai rendu individuellement leur dossier. J'ai profité de cette occasion pour partager oralement les commentaires qui étaient apposés. Nous avons ensuite regardé les informations récupérées par chacun des élèves sur le type de risque sélectionné par le groupe. Je leur ai demandé de faire un inventaire de ces risques et des méthodes de préventions et de les classer en deux colonnes. J'ai répété cette opération pour chacun des sous-groupes en clarifiant bien avec eux les objectifs de ce travail. Une fois le tour de salle terminée, je suis revenue auprès des premiers groupes que j'avais vus pour prendre lecture de leur travail. Si celui-ci était suffisant, je les ai invités à réfléchir à une présentation possible de ces informations et des illustrations. Le support proposé était deux feuilles au format A3, la première pour les risques et la seconde pour les méthodes de prévention. Je leur ai rappelé que cet outil devait donner envie d'être lu donc esthétique mais devait aussi rester informatif. Ils ont créé une ébauche de leur poster tous ensemble. Durant l'inter cours, j'ai proposé de photocopier et agrandir les illustrations présentes dans les dossiers et qu'ils voulaient voir apposés sur leur poster</p>	
<p><u>Troisième étape</u> : Au retour de l'inter cours, j'ai demandé aux élèves de scinder leur sous-groupe en un binôme et un trinôme pour que chacun puisse s'occuper plus spécifiquement des risques ou de la prévention. Ils avaient une demi-heure pour réaliser ce travail. Les deux parties du poster ont ensuite été rassemblées. La dernière phase de la séquence a été consacrée à la présentation du travail de chaque groupe. Chacun a pu expliquer les différents éléments retenus et à retenir. Ce fut également un moment d'échanges entre les élèves. L'ensemble des posters ont été affichés dans la classe. Nous nous sommes séparés, mais pendant que je remplissais le cahier de texte, certains jeunes sont restés auprès de moi pour me parler d'anecdotes sur des accidents survenus sur leur lieu de stage et qui les avaient choqués. »</p>	
<p align="center">Le regard réflexif :</p> <p>« Ma première remarque concernant cette mise en commun est les difficultés que</p>	<p>Trace 3 : « J'ai trouvé très inconfortables le fait de devoir appor-</p>

	Traces réflexives repérées
j'ai rencontrées lors de la remise des dossiers. J'ai trouvé très inconfortables le fait de devoir apporter des commentaires alors que je ne les avais moi-même pas lus... J'aurai pu anticiper cette situation sachant que Thomas ne serait pas avec moi, ne serait-ce qu'en lisant les dossiers sans forcément les corriger. »	<i>ter des commentaires alors que je ne les avais moi-même pas lus... J'aurai pu anticiper cette situation sachant que Thomas ne serait pas avec moi, ne serait-ce qu'en lisant les dossiers sans forcément les corriger »</i>
« La découverte d'un élève ayant réalisé son travail de recherche seul m'a mise très mal à l'aise. Je me suis contentée de discuter avec lui, en essayant de lui montrer les risques et les inconvénients de son choix. »	Trace 4 : « <i>La découverte d'un élève ayant réalisé son travail de recherche seul m'a mise très mal à l'aise. Je me suis contentée de discuter avec lui, en essayant de lui montrer les risques et les inconvénients de son choix. »</i>
« Je regrette aussi d'avoir laissé les élèves se positionner seuls dans les groupes. En effet, la plupart du temps ils se sont placés non pas par motivation pour le thème mais pour se mettre avec leur camarade. Du coup, certains se sont retrouvés dans un groupe pour parler d'un thème qu'ils n'avaient pas particulièrement développé dans leur dossier et sont restés plutôt passifs face à l'activité. J'aurai probablement dû faire un repérage lors de la lecture des rapports et constituer les groupes moi-même. En revanche, ce travail en sous-groupe a quand même été constructif puisque les productions étaient de qualité. Un avantage de les avoir laissés choisir leur partenaire est qu'au sein du groupe très peu sont restés inactifs n'ayant pas peur de prendre la parole au sein de ce sous-groupe. »	Trace 5 : « <i>Je regrette aussi d'avoir laissé les élèves se positionner seuls dans les groupes. En effet, la plupart du temps... J'aurai probablement dû faire un repérage lors de la lecture des rapports et constituer les groupes moi-même ».</i> Trace 6 : « <i>En revanche, ce travail en sous-groupe a quand même été constructif puisque les productions étaient de qualité. »</i>
« Une autre difficulté rencontrée fut la gestion des jeunes pendant la première phase de repérage. La classe étant nombreuse, ils ont eu tendance à se disperser, en particulier lorsque j'échangeais de façon individuelle. J'aurais pu envisager une transmission plus globale des objectifs mais j'aurai perdu la proximité de l'échange que j'avais choisi d'avoir. »	Trace 7 : « <i>Une autre difficulté rencontrée fut la gestion des jeunes... J'aurais pu envisager une transmission plus globale des objectifs mais j'aurai perdu la proximité de l'échange que j'avais choisi d'avoir. »</i>
« Les élèves étaient très agités, la position en sous-groupe ne m'a pas aidée tout comme l'activité elle-même. En effet, l'élaboration de posters ne leur demande pas un grand effort de concentration, ils ont donc eu tendance à vite se disperser. Il aurait fallu être dans un espace moins confiné que leur salle de classe et en présence de deux animateurs. »	Trace 8 : « <i>ils ont donc eu tendance à vite se disperser. Il aurait fallu être dans un espace moins confiné que leur salle de classe et en présence de deux animateurs ».</i>
« Les posters sont restés affichés durant toute la semaine, puis certains se sont décrochés et ont fini à la poubelle... J'aurai pu les scanner et en faire un livret qu'ils auraient conservé dans leur classeur ou leur cahier d'alternance. »	Trace 9 : « <i>Les posters sont restés affichés durant toute la semaine, puis certains se sont décrochés et ont fini à la poubelle... J'aurai pu les scanner et en faire un livret...</i>
Conclusion et perspectives	
« J'ai globalement bien apprécié cette séquence même si elle fut difficile à gérer en termes de discipline. »	Trace 10 : « <i>J'ai globalement bien apprécié cette séquence même si elle fut difficile à gérer en termes de discipline »</i>
« Je suis quand même déçue du devenir de nos posters : la poubelle. Le support choisi n'était peut-être pas le plus approprié et il faudra donc le repenser. J'ai pensé à leur faire réaliser un diaporama via Powerpoint mais dans ce cas il faudra que j'associe mon collègue formateur en informatique car il faudra accorder plus de temps aux élèves. »	Trace 9 (suite) : « <i>Je suis quand même déçue du devenir de nos posters : la poubelle»</i>
« Au regard de ce que j'ai pu apprendre lors de ma formation pédagogique, il me semble cette mise en commun comporte deux faiblesses. La première concerne la grille d'évaluation que nous avons élaborée avec Thomas. Cette grille semble tout à fait inappropriée pour ce genre d'exercice. En effet, j'ai pris conscience que le travail réalisé à partir du plan d'étude est évolutif et ne peut donc par faire l'objet	Trace 11 : « <i>Au regard de ce que j'ai pu apprendre lors de ma formation pédagogique... Cette grille semble tout à fait inappropriée pour ce genre d'exercice...</i>

	Traces réflexives repérées
<p>d'une note. La seconde faiblesse porte sur le questionnement qu'aurait dû susciter cette mise en commun. J'ai considéré que la réalisation des posters était une finalité alors qu'elle n'était qu'une étape. Il faut donc que je repense cette phase de mon animation pour aller plus loin dans la démarche et faire s'interroger les jeunes à partir de notre mise en commun. »</p>	<p><i>J'ai pris conscience que le travail réalisé à partir du plan d'étude est évolutif et ne peut donc pas faire l'objet d'une note. La seconde faiblesse porte sur le questionnement qu'aurait dû susciter cette mise en commun. J'ai considéré que la réalisation des posters était une finalité alors qu'elle n'était qu'une étape. Il faut donc que je repense cette phase de mon animation ».</i></p>

ANNEXE 8 - SYNTHÈSE DU REGARD DES CINQ MONITEURS SUR LE MÉTIER ET LA PREMIÈRE ANNÉE DE FORMATION PÉ- DAGOGIQUE

Moniteur	A	B	C	D	E	Nb
Regards positifs sur l'exercice du métier	6 items : - travail passionnant, épanouissement personnel - satisfaction du travail réalisé avec les jeunes - plaisir d'être avec les jeunes - confirmation du choix professionnel (non souhaité au départ) - bonne correspondance avec la personnalité - évolution positive au fil de l'année	3 items : - bon déroulement, satisfaction globale - des activités découvertes, nouvelles et appréciées (visites de stages,..) - des pratiques qui évoluent à chaque fois et qui vont encore s'améliorer	7 items : - une année de transition pour remettre en cause les pratiques - découverte des principes de la pédagogie de l'alternance - mieux exploiter les forces de l'alternance, - d'acquisition de bases, réalisation d'ébauches, d'essais à reprendre, à poursuivre - Meilleure connaissance des personnes - des essais pour travailler de plus en plus en équipe - saisir le sens, l'essentiel et tenter de le faire dans les cours et de-là		5 items : - travail dense Travail enrichissant, constructif : (recherches, conceptions, relations) - satisfaction globale - du temps pour réfléchir - une bonne ambiance dans la MFR facilitante	21
Regards négatifs sur l'exercice métier	3 items : - les débuts en MFR sont difficiles (intervention, public spécifique, surcharge de travail) - sentiment parfois de solitude - sentiment global : un métier dur - des tensions dans l'équipe	4 items : - une difficulté : la méconnaissance au début des outils et des démarches de l'alternance - des périodes de travail surchargées - Impression d'être dépassé par la tâche - Besoin de temps pour préparer les activités, les cours, se les approprier		2 items : - Un métier exigeant sur le plan administratif - impression de plus de fatigue (morale) cette d'année : formation ou surcharge de travail ?		09
Regards neutres sur l'exercice du métier		1 item : - des périodes où l'on a du temps et des périodes chargées	2 items : - Avec la courte expérience, méconnaissance du fonctionnement de la MFR - Beaucoup de choses à intégrer dans cette institution	1 item : - Pas de changement, toujours exigent sur le plan de la relation avec les élèves		4
Regards positifs sur la FP	5 items - grande satisfaction - permet de prendre en compte plus conscience de son rôle, des fonctionnements, de l'importance de tous les acteurs - rassurant, beaucoup d'aide et d'apprentissages - la richesse de la confrontation avec d'autres moniteurs - le projet pour reprendre les travaux de 1 ^{ère} année	3 items : - satisfaction globale sur le déroulement - des apports qui permettent l'évolution, la cohérence de l'ensemble - des discussions avec les collègues qui font avancer les choses	5 items : - saisir les principes, les forces de l'alternance - un tuteur choisi pour avoir une autre approche et permettre de s'ouvrir au maximum - un temps de vie de groupe et en collectivité formateur - une aide pour se remettre en cause - une aide pour appréhender et comprendre l'institution	3 items : - Des cours intéressants et des rappels importants (méthodes pédagogiques) - échange entre formateurs - confrontation des nombreuses expériences	2 items : - Permet de sortir, de se ressourcer - permet d'avoir du temps pour réfléchir, pour penser et organiser son action (plan de formation)	18
Regards négatifs sur la FP	3 items : - Une frustration : (l'impression que ce qui se fait en session ne s'applique pas toujours)			1 item : - des choses connues qui apportent peu (les outils de l'alternance, le travail avec les	1 item : - gérer les absences (travail en plus)	5

	- beaucoup d'idées, d'envies que l'on ne concrétise pas forcément - le manque de temps (peut-être)			partenaires)		
Événements, faits marquants de l'année	2 items : - une intervention en session 2 (enseigner se mettre en scène) interpellant, formatrice - le rythme soutenu du quotidien (ici et en session ce n'est pas le même cadre)	3 items : (Pas de points très marquants) - le manque de temps - la surcharge de travail selon les périodes - la vie d'un groupe en collectivité	2 items : (Pas de points très marquants) - un clash en équipe où j'ai osé donner mon avis et l'impression d'un changement à l'issue - une année de transition (se sent moins débutant)	2 items : - arriver à instaurer une bonne relation avec les groupes - avoir plaisir à travailler avec les jeunes	2 items : - importance de la confiance accordée, - la gestion d'une formation : sa richesse et ses moments difficiles (des sanctions à des adultes)	11
Total	19	14	16	9	11	68

ANNEXE 9 - REPRESENTATIONS ET CONCEPTIONS D'UN REFERENTIEL PERSONNEL DES MONITEURS EN COURS ET EN FIN DE FORMATION

Moni- teur	ITEMS (fin de première année)	ITEMS (fin de deuxième année)
	Les représentations en fin de première année	Les représentations en fin de deuxième année
A	<ul style="list-style-type: none"> - « c'est quelque chose qui se construit au quotidien (L.62) ; naturellement par l'expérience » - « c'est le côté humain : tous les échanges » (L.58) 	<ul style="list-style-type: none"> - « ce serait prendre ce que les élèves m'apportent et d'essayer de l'appliquer en l'adaptant à une situation donnée » (L.150) - « C'est un peu les éléments de base qui me construisent (L.151) ; ce que l'on a en tête (L.156) ; ce que l'on a ancré en nous depuis des années, que l'on garde » (L.157) - « tout le monde en a un très différent en fonction de ce qu'il a vécu, de sa personnalité (L.165) ; c'est qui fait la richesse » (L.178) - « les limites, le cadre accumulé dans les différentes situations et la façon de l'adapter dans le travail quotidien » (L.165)
B	<ul style="list-style-type: none"> - « un cadre que l'on se donne pour fonctionner, pour la manière d'être et de transmettre, pour faire émerger les connaissances » (L.324) - « la manière dont on envisage la fonction de moniteur, le cadre et ses limites, les stratégies pour accompagner et faire avancer les élèves » (L.339) - « le plaisir de constater notre utilité ; le constat que l'on fait des choses enrichissantes pour tout le monde mais on en a pas conscience » (L.350) 	<ul style="list-style-type: none"> - « ce qui guide mon action en prenant en compte tous les aspects de l'élève » (L.499) - « un cadre qui se construit un peu tout seul, que l'on a mais que l'on n'utilise pas forcément quand on réagit à chaud » (L.528)
C	<ul style="list-style-type: none"> - « il peut être professionnel (basé sur le vécu) et personnel (la construction de l'homme) : l'un influe sur l'autre ; exercer le métier de formateur ébranle les deux » (L.664-669-685) - « il sert à analyser les pratiques et à se situer » (L.690) - « il permet une remise en question constructive assez récurrente » (L.710) 	
D	<ul style="list-style-type: none"> - « il fait référence aux expériences (professionnelles et universitaires) et sert à faire réfléchir les élèves » (L.788) - « tout aide à le construire, à en prendre conscience et à s'en servir » (L.802) 	<ul style="list-style-type: none"> - « permet d'établir des relations avec des jeunes, d'essayer de les comprendre, de se mettre à leur place » (L.914) - « aider à revoir ses pratiques, à se situer, à gérer une relation » (L.926) - « amener les jeunes à réfléchir, à s'ouvrir » (L.927)
E	<ul style="list-style-type: none"> - « deux éléments : les attendus de la formation (ce qui est demandé) : la liste des compétences à développer et les exigences des épreuves d'examen » (L.1013) - « c'est aussi le plan de formation : un tableau vide qu'il faut arriver à remplir » (L.1017) 	
moni- teur	Conscience de son existence, de son développement	
A	Non	Oui (tout le monde en possède un)
B	Non	Oui
C	pense que oui (de par l'expérience professionnelle)	
D	pense que oui (de par l'expérience professionnelle et personnelle)	Oui
E	oui et non, pour l'instant c'est éparpillé	
moni- teur	La Composition	
A	Registre identité : l'expérience, Registre savoirs : Les savoirs de l'expérience Registre activités : les activités réalisées avec les élèves, les résultats obtenus, Registre contexte : le retour des élèves, des autres acteurs (parents : maîtres de stage)	Registre identité : l'éducation des parents (L.152) Registre savoirs : ce que l'on apprend de l'éducation, avec la formation pédagogique (L.152)
B	Registre identité : un cadre que l'on se donne composé de règles, de limites, d'espaces de liberté, des éléments pour les surprendre, de l'écoute, de la disponibilité ; la manière d'envisager la fonction Registre contexte : les élèves : leur évolution, leur goût pour le travail, leurs notes, les gains d'autonomie	Un cadre : (L.503) Registre identité : le parcours de formation, l'expérience (L.502) Registre savoirs : les savoirs et les savoir-faire pédagogiques (L.501)
C	Registre identité : le vécu actuel ; les nombreuses expériences antérieures ; la personnalité : l'estime de soi, ses traits de caractère (timidité), les défauts, les capacités ; le métier : un ensemble de questionnements Registre activités : l'activité professionnelle Registres Savoirs : les savoirs d'action	

Moni- teur	ITEMS (fin de première année)	ITEMS (fin de deuxième année)
D	Registre identité l'expérience personnelle et professionnelle (L.788)	Registre Identité : l'éducation que l'on a reçue (L.913), le parcours de formation (L.919) ; l'expérience (L.923) Registre savoirs : disciplinaires (L.919)
E	Registre contexte : les référentiels (professionnels, de certification) ; le plan de formation (L.1017) Registre Activités : l'activité : traces de cours (L.1025)	
moni- teurs	Sa conception	
A	- « les tâtonnements, l'action ; le repérage de ce qui marche, de ce qui ne marche pas, les bonnes leçons que l'on en tire pour évoluer » (L.54) - « Dès qu'on rencontre un problème, dès qu'on va voir des collègues pour trouver des solutions, ça se construit, par la difficulté, par l'erreur » (L.61)	- « s'est construit depuis l'enfance avec l'école, les activités, les parents... (L.159) ; avec les apports de la formation pédagogique et avec le vécu au quotidien avec les élèves dans diverses situations » (L.148) - « gérer et apprécier des situations : piocher des informations (L.180) ; orienter des choix (L.154 & 158) ; gérer un projet : vivre des situations, apprendre et modifier, renforcer le référentiel » (L.173)
B	- « accompagner les élèves et pas faire à leurs places ; l'important c'est qu'à la fin de l'année ils aient progressé » (L.328) - « les écouter, leur dire souvent que s'il y a la moindre question, s'il faut contacter les parents, le maître de stage, on est là » (L.330) - « être proche tout en restant dans les limites de la fonction, ils me connaissent : des temps pour s'amuser, des temps pour travailler » (L.335) - « faire des choses que l'on n'avait pas prévues pour gérer une tension dans un groupe » (L.359)	- « s'est construit au fil des deux années avec l'apport des collègues, de l'équipe pédagogique, les apports de la formation pédagogique (L.496) ; dans l'accompagnement des élèves, les référentiels, officiel et personnel, ça guide et oriente vers la pédagogie de l'alternance (L.500) ; tendre le plus possible vers l'idéal de la formation par alternance même si ce n'est pas évident » (L.516) - « essayer de trouver autre chose, de différent, de nouveaux pour l'élève pour résoudre un problème et à terme modifier un comportement » (L.530) - « collectivement : se poser, poser un cadre évoluer, avoir une part de liberté mais avec un objectif commun pour les élèves ; puis au quotidien modifier certaines choses du référentiel selon les situations qui se présentent à moi ou à l'équipe (L.510) ; agir de manière plus efficiente et plus efficace » (L.513)
C	- « Analyser mes pratiques est important : repérer les atouts, les contraintes, les avantages et les inconvénients et envisager les améliorations » (L.668) - « piocher (je ne sais pas comment) dans mes expériences » (L.677) - « Je sens qu'il faut que je me pose. Je mets par écrit les constats. J'essaie de tracer des pistes mais pas à l'écrit » (L.679)	
D	- « partir de son vécu et en faire un support d'apprentissage » (L.797) - « une difficulté avec une classe ; à la séance suivante, proposition d'une réflexion sur ce qui s'est passé avec comme un support des questions d'ordre philosophique » (L.792)	- « ne pas refaire les choses qui ne marchent pas ; faire des choses nouvelles, les questionner et apprendre » (L.922 & 936) - « poser la relation, se situer, essayer de comprendre les jeunes, se mettre à leur place ; les amener à réfléchir, à s'ouvrir » (L.915 & 926)
E	- « S'adapter aux exigences des épreuves d'examen, combiner avec les attentes de la profession, des stagiaires, les miennes, le projet des stagiaires » (L.1019) - « à l'issue des cours, noter ce qui a marché, ce qui a fait problèmes, les durées ; les bilans de sessions des stagiaires, mon recueil d'expériences, le classeur de la démarche qualité... En juillet, au moment du bilan d'année, je reprendrais tous ces éléments » (L.1030-1064) - « un travail individuel et collectif avec notamment le collègue qui est aussi en formation » (L.1061) - « avec la FP, je me suis fait une boîte à outils, des choses qui n'existaient pas ici » (L.1058)	
Moni- teur	Un événement, un fait marquant	
A	- « Les exigences, l'essentiel et le savoir à maîtriser dans une discipline : des critères « imposés » par autrui à l'émergence de critères personnels » (L.64)	- « la formation pédagogique : les apports, l'analyse des situations (L.162) ; les échanges avec les animateurs, avec les collègues » (L.168) - « pas d'événements particuliers mais des retours des élèves, des maîtres de stage » (L.170)
B	- « être responsable d'une classe permet d'avoir une relation différente » (L.352) - « enseigner l'EPS : les voir différemment, le permettre de s'exprimer autrement, faire des choses vraiment différentes » (L.358)	- « les échanges que l'on a pu avoir avec les collègues le temps de formation en équipe, le travail en réseau avec les collègues des autres MFR » (L.506)
C	- « chaque session de FP : analyser ce que l'on ne comprend pas, se remettre en question, échanger avec le tuteur, les animateurs, à chaque étape des sessions ça se joue » (L.695) - « à la MFR, c'est plus difficile, on est beaucoup sollicité ; on prend moins le temps, on n'est pas toujours dans les meilleures conditions pour prendre du recul » (L.702)	

Moni- teur	ITEMS (fin de première année)	ITEMS (fin de deuxième année)
	- une réunion d'équipe : constat que la discussion en jeu occultait totalement les jeunes (L.706) - la reconsidération des plans de formation engagée en équipe depuis 6 mois : oblige à repenser ses pratiques, revoir ses matières... (L.711)	
D	- un problème de comportement mal vécu dans le cadre d'une visite d'étude avec un groupe (postulat de confiance mis à mal) (L.810) - une nouvelle animation (le travail en sous-groupes) suite à un apport de la formation pédagogique (L.820)	- « une situation problème lors d'une activité éducative » (L.929) - « la réalisation du projet pédagogique » (L.935)
E	- un support (tableau papier affiché en classe) aidant et facilitant la compréhension, la mémorisation : outil « découvert » en cours d'année (L.1039) - l'intervention d'un professionnel pendant laquelle les stagiaires ont tenu des propos « nouveaux » : nouveau regard porté sur eux - les rencontres avec des personnes extérieures	
moni- teur	Autres	
A	« je sais que l'on apprend tous les jours »	- « il y a un terme que je ne retrouve pas je ne l'ai pas là en mémoire mais le... ; C'est vrai que j'en avais parlé avec mes collègues pour leur expliquer, leur dire que c'était très intéressant surtout que j'en avais jamais entendu parler ».
B	- « satisfaction globale sur le déroulement de l'année	- « maintenant s'il fallait donner un cadre précis... »
C	- « j'arrive à bien le faire »	
D		- « j'arrive pas à voir ; il doit y en avoir ; je ne sais pas s'il faut prendre l'expérience »

ANNEXE 10 - RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS DE FIN DE PREMIERE ANNEE ET DE FIN DE DEUXIEME ANNEE DU PARCOURS DE FORMATION PEDAGOGIQUE

Monitrice A - L'entretien de fin de première année

1 **Le parcours** : « après un Bac agricole en technologie végétale, ensuite, j'ai fait un BTS en produc-
2 tions horticoles ensuite j'ai fait un deuxième BTS en animation nature. J'ai arrêté les cours pen-
3 dant 2 ans pensant trouver du travail mais sans permis ça a été une grosse galère ; j'en ai profité
4 pour voyager un petit peu. Je suis parti pendant 3 mois à Madagascar pour travailler dans un
5 centre de recherche. Ce stage, c'est complètement par hasard, ce n'était pas du tout prévu mais
6 ça a été très très riche. J'ai appris beaucoup de choses. Et enfin, j'ai repris les études avec une
7 licence professionnelle en alternance pour être responsable qualité dans la filière fruits et lé-
8 gumes. C'est une licence qui se fait en partenariat avec la MFR de XXXXXXX. Après j'ai cherché
9 du travail, j'ai galéré pendant un bon hiver. J'ai trouvé un premier emploi en MFR en Haute
10 Saône ; c'était un petit mi-temps ; je faisais de la pratique surtout. Ils avaient des besoins en fin
11 d'année... mais c'était un peu compliqué avec des problèmes de communication. Donc voilà j'ai
12 fait 3 mois là-bas ; mon contrat s'est terminé et dans la foulée, j'ai trouvé ce poste ici ».

13 **La première année de formation** : « Moniteur, c'est un boulot passionnant mais débiter en MFR
14 c'est pas simple en sachant qu'on m'a demandé d'intervenir dans la formation pour les per-
15 sonnes incarcérées. C'était intéressant, on voit les personnes évoluées ; on leur apporte une
16 certaine liberté à ces gens-là mais pour moi ça surtout était une surcharge de travail avec en plus
17 la rénovation du bac pro... Je me suis sentie parfois seule un peu dépassée par tout ça. Donc ça a
18 été dur ; maintenant ça va mieux malgré quelques remous dans l'équipe... des petits cailloux
19 qu'on lance, mais bon..... Ça a été dur mais je ne suis pas mécontente du travail réalisé avec les
20 jeunes. Je me rends compte qu'être avec les jeunes c'est ce qui me plaît... et je pense que c'est
21 ce qui fait que je me suis dirigée vers l'animation nature pour le contact avec les gens et je ne
22 pensais pas du tout faire ce métier un jour et... en fait je m'aperçois que c'est vraiment mon
23 truc,... c'est ce qui correspond le mieux à ma personnalité. **En fait, ce n'était pas un projet expli-**
24 **cite ?** Pas du tout par contre je connaissais les MFR ; ma tante y a travaillé pendant 30 ans ; j'ai
25 toujours connu les MFR... et seule ma mère savait que je serai formatrice ; elle me l'a souvent
26 dit. Moi je m'y voyais pas ; je n'avais pas la patience et puis par esprit de contradiction... Et voilà
27 c'est vrai je m'épanouis énormément auprès des jeunes et surtout les voir évoluer. Voilà je dé-
28 bute et je tiens ce discours alors j'imagine mes collègues qui ont vu arriver les jeunes en 4^e et
29 qu'ils les suivent jusqu'au Bac. **Comment s'est déroulée cette année ?** Pour cette année et pour
30 la formation, c'était très très bien euh..... En fait la formation ça m'a permis de prendre en en-
31 core plus conscience... comment dire de mon rôle, de comment ça se passe en fait ? même si je
32 connaissais un peu, j'avais aucune idée réellement de comment ça marchait comme
33 l'importance des maîtres de stage, l'importance de tous ses acteurs... j'en avais pas du tout
34 conscience ; la formation m'a beaucoup aidé à niveau-là et là où elle m'a beaucoup appris c'est à
35 la session 2 sur la préparation de cours, sur l'animation oui ça m'a beaucoup apporté... et surtout
36 ce qui m'a apporté le plus c'est le fait d'être confronté à plein de personnes qui étaient dans la
37 même situation que moi mais avec des profils complètement différents. C'est vrai que c'était
38 très rassurant et d'une grande richesse... Oui j'ai appris beaucoup... et y a quand même une
39 chose qui m'a un peu frustré... quand j'étais en session, je me disais punaise on a produit des
40 trucs super comme par exemple une démarche sur la reconnaissance des végétaux construite
41 avec des collègues. Après je me dis ici je pourrais pas en faire autant, c'est vrai c'est pas le même

42 cadre, c'est un peu la course mais je trouve ça dommage... J'ai l'impression mais elle est peut-
43 être mauvaise que ça se fait en formation mais que ça ne s'applique pas toujours. Je trouve ça
44 un peu frustrant. On en a plein la tête et après on revient et ça devient presque un bon souve-
45 nir....j'ai peut-être pas eu le temps... mais je pense que ça ira mieux avec le projet ou je pourrai
46 reprendre mes documents me servir de tout ça.... **Retiens-tu des faits marquants ?** Voilà aussi la
47 session 2 m'a marqué par l'intervention sur le théâtre ; ça m'a fait du bien et du mal en même
48 temps, j'ai pris une « grosse claque »...et cela m'a beaucoup aidé. Je me rappelle l'intervenante
49 m'a dit quelque chose de très juste « tu es pleine de contradiction : tu as l'air très à l'aise et
50 même temps tu es super gênée. » Oui j'ai beaucoup appris ce jour-là....et puis aussi au quotidien,
51 c'est très souvent la course ; ici et en session, c'est pas le même cadre».

52 **Le référentiel personnel :** « Pour moi c'est l'expérience, c'est ce que l'on acquière avec
53 l'expérience qui nous permet de... enfin de se remettre en question, d'avancer, d'évoluer... Au
54 début quand on commence on tâtonne, on fait des choses : ça marche, ça marche pas... oui c'est
55 ça en tirant les bonnes leçons on va pouvoir évoluer... pour moi c'est ça.... Et y a aussi ce que l'on
56 fait avec les jeunes, leurs résultats, les retours que l'on a d'eux, ce qu'ils nous renvoient mais ça
57 peut être aussi ce que les parents, les maîtres de stage nous renvoient... Oui je pense que ce
58 n'est pas que par les notes, les résultats, c'est beaucoup par les côtés humains, tous les
59 échanges ; c'est ce qui contribue à le construire. **Vois-tu des situations, des événements de**
60 **l'année qui ont particulièrement contribué à sa construction ou à son développement ?** Un
61 événement, non. C'est tous les jours. En fait c'est dès que l'on rencontre un problème, dès que
62 l'on va voir des collègues pour trouver des solutions, ça se construit par la difficulté comme on
63 apprend souvent par la difficulté... par l'erreur aussi....euh un élément précis... c'est pas
64 simple..... Si je pense peut-être à mon projet pédagogique je pensais connaître les exigences et je
65 me reposais sur mon collègue et en discutant avec un moniteur en formation je me suis aperçu
66 que ça n'avait pas vraiment de sens et en fait ce avec quoi je me battais avec les jeunes je me
67 suis finalement dit que ce n'était pas si important que ça. L'essentiel c'est de savoir les recon-
68 naître le reste c'est de la forme. Oui ça, ça pourrait être un exemple....Pendant longtemps j'étais
69 persuadé de mon truc et puis je me suis aperçu que ce n'est pas forcément la bonne solution :
70 savoir écrire tous les termes c'est important mais c'est pas ça qui est le plus déterminant. **Avant**
71 **notre entretien, avais-tu conscience de tout cela ?**... euh je sais que l'on apprend tous les jours,
72 mais cette idée d'un appui non... non je pense que ça se fait naturellement en particulier par
73 l'expérience».

1. L'activité réflexive hors de l'action : animer une mise en commun

74 Extrait de la fiche du recueil d'expériences « *l'année dernière je réalisais une correction, ques-*
75 *tions après question, je notais les réponses. Ce travail était long difficile à accomplir en deux*
76 *heures, rendant à mon sens cette mise en commun inefficace* ».

77 **Peux-tu m'indiquer comment as-tu procédé ?** « C'est pas évident.... En effet, c'est une... Qu'est
78 ce qui m'a fait penser ça ? Euh... plusieurs choses, tous mes ressentis. Déjà je m'en suis très vite
79 aperçu par les jeunes ; ils n'arrivaient pas à suivre parce que c'était trop lourd, trop barbant en
80 fait... Euh, pour moi aussi : je prenais pas plaisir à faire cette mise en commun et j'estime que ça
81 doit aussi être du plaisir pour nous....Euh en fait, c'était une grande correction et ça ne leur per-
82 mettrait pas de retenir quoi que soit et l'intérêt d'une mise en commun c'est pas uniquement
83 faire le tour d'une question. Non non c'est... il faut qu'il reste une trace. Voilà pour moi, c'était
84 pas du tout efficace. Déjà à ce niveau-là en terme de mémoire, de ce qui reste... qu'il garde une
85 trace ; ça ne paraissait pas intéressant ni pour eux ni pour moi. En termes d'énergie, pour moi
86 c'était épuisant ces deux heures. Enfin voilà à travers de ce que je voyais chez les jeunes.... **Pour-**
87 **quoi avoir procédé ainsi ?** Parce que je ne savais trop comment faire pour animer. J'ai pas trop
88 confiance en moi alors j'ai besoin de l'avis des autres pour y aller. On m'avait pas dit ça va pas
89 aller donc j'étais partie là-dedans en disant tiens on va essayer. Après je me rappelle c'est Vin-

90 cent (un des animateurs des sessions de formation) qui m'avait dit que la formule était trop
91 compliquée et je devais moins m'embêter en prenant qu'un point précis. Moi je pensais qu'il
92 fallait qu'ils aient leur correction. Je m'aperçois maintenant que ça n'a pas beaucoup d'intérêt ;
93 déjà ils risquent de la prendre en note, d'écrire sans prêter attention. Puis, ils la mettent dans le
94 classeur et ils la regardent pas. Et là je me dis aujourd'hui pour le coup pourquoi c'est ineffi-
95 cace ? C'est une réflexion d'un de mes troisièmes ; on échangeait, ils posaient beaucoup de
96 questions et puis au bout d'un moment je leur dis : bon maintenant on va reprendre le cours. Et
97 là l'élève me dit : « mais Madame, moi j'aime bien quand on fait qu'écrire je retiens rien alors
98 que quand on discute ça m'intéresse et je retiens mieux ». Et alors du coup je m'aperçois que la
99 mise en commun ça tient à cet échange plus vivant, où chacun peut s'exprimer quand il en a
100 envie. Voilà je pense que c'est plus riche et il y a quelque chose qui reste derrière. **Le fait d'en**
101 **parler, de l'explicitier : qu'est-ce que ça produit ?** J'en prends encore plus conscience parce que
102 le fait de... on sait des choses... comme quand je rédigeais mes MSP (Mises en Situation Profes-
103 sionnelle). En fait en les rédigeant, on se dit : « ah oui... » Mais quand on sait des choses, le fait
104 de se le dire on s'en rend encore plus compte de toutes ces réflexions. C'est vrai que c'est inté-
105 ressant... moi j'ai besoin de dire les choses et... oui de les écrire.... Oui c'est le fait de poser les
106 choses tout simplement ça aide à réfléchir. Même si je savais pour cet exemple avant de l'écrire
107 et d'en parler aujourd'hui... je savais pas que c'était pas bon ; c'est tellement des moments diffi-
108 ciles que je me suis vite rendu compte qu'il fallait faire autrement. **Rien d'autres ?** Non je vois
109 pas ».

2. Analyse réflexive dans l'action

110 **Un geste d'ajustement :** *« l'animation d'une phase de la séance ; la monitrice poursuit*
111 *l'animation alors qu'elle avait annoncé que les élèves devaient réaliser eux-mêmes la reconnais-*
112 *sance des végétaux ».*

113 « Au départ, j'avais prévu d'être là pour les observer mais comme ça n'allait pas vite ; je pensais
114 que ça allait devenir un mécanisme que je n'aurai pas eu besoin de rappeler à chaque fois la
115 méthode. **Sur quoi a reposé ce choix ?** Eh bien d'abord le fait que j'ai bien souvent du mal à
116 prendre des décisions parce que je n'ai pas toujours confiance en moi et j'essaie de jongler avec
117 ce que donnent les jeunes. Je me suis dit à un moment donné il faut quand même bien se tenir à
118 ce que l'on a prévu. Et pour moi, le deuxième point c'est que cette phase était nécessaire pour la
119 suite de la séance la partie mise en commun. Et je me suis dit s'il on ne profite pas du temps où
120 l'on est dehors pour décrire tous ses éléments ; eh bien autant ne pas sortir et rester en salle de
121 cours. C'est pour cela que j'ai voulu m'y tenir car pour moi c'étaient les éléments que je voulais
122 travailler aujourd'hui. Dans l'ensemble, il y avait des éléments nouveaux avec lesquels on peut
123 avoir des difficultés. J'ai voulu aller au bout de ce choix pour bien en mesurer les effets, les im-
124 pacts. Je verrai lors de la prochaine séance ce que cela a produit d'observer, de dessiner. Je
125 pense que je ne peux pas bien le dire aujourd'hui mais c'était nécessaire. **Pourquoi c'était né-**
126 **cessaire, serais-tu dire sur quoi tu prends appui pour dire cela ?** C'était nécessaire à ma deu-
127 xième partie de cours ; que j'essaie de leur apporter différentes méthodes, qu'ils se basent sur
128 différents éléments pour reconnaître un végétal. En fait à chaque séance, j'essaie d'apporter une
129 méthode particulière. Je me dis qu'au bout d'un moment chaque jeune aura trouvé son truc
130 celui qui lui convient le mieux. J'essaie de diversifier. Dans le déroulé j'ai fait ce qui était prévu
131 mais j'aurais aimé qu'ils prennent un peu plus d'initiative, que ça vienne d'eux. J'avais
132 l'impression de les assommer à force d'être tout le temps sur leur dos et j'aurais aimé que ça
133 vienne davantage d'eux. J'avais imaginé qu'après avoir vu le vocabulaire, qu'après avoir revu les
134 principaux éléments ils allaient participer. **En l'observant et en le faisant, est-ce que d'autres**
135 **façons de faire ont germé ?** Oh... oui, par exemple pour la question du port, j'avais pensé à leur
136 faire faire un petit livret pour les guider davantage et qu'ils aient des repères. Sinon non, j'étais
137 concentré sur ce que je faisais. Je voyais bien que ça n'allait pas mais j'étais concentrée sur la
138 suite. **Le fait de l'avoir mis en mots, qu'est-ce que tu en retiens ?** Je me rends compte de

139 l'importance des consignes, de leur présentation en amont, de bien faire poser les questions. J'ai
140 eu tort de vouloir emmener tout le monde en même temps. C'est aussi le fait de les laisser plus
141 faire ; c'est en faisant que l'on apprend tout en me permettant d'être plus efficace pour
142 l'accompagnement individuel. Je pense que je gagnerai en efficacité en les laissant travailler
143 entre eux. Je pense que le fait que je sois trop présente ce ne va pas les aider à faire tout seul ».

Monitrice A : L'entretien de fin de deuxième année

144 **Le référentiel personnel** : «... par rapport à moi ; Ah oui, je m'en souviens... Le référentiel s'est
145 construit à travers les apports de la formation pédagogique à Chaingy et par rapport à ce que je
146 vis au quotidien avec les élèves dans diverses situations. Enfin ce serait le fait de prendre ce qu'il
147 m'apporte et d'essayer de l'appliquer à une situation tout en l'adaptant. C'est.... C'est un peu les
148 éléments de base qui me construisent ; c'est comment dire... tout ce que l'on va apprendre de
149 l'éducation des parents à la formation pédagogique. Ça va constituer en moi certaines règles,
150 certaines choses qui pour moi sont importantes, qui vont diriger mes choix et gérer une situation
151 derrière. Quelles sont les limites ? Quel est mon cadre que j'ai accumulé dans les différentes
152 situations et comment je l'adapte dans mon travail au quotidien ? C'est un peu ce que l'on a en
153 tête, le... il y a un terme que je ne retrouve pas je ne l'ai pas là en mémoire mais le... C'est ce que
154 l'on a ancré en nous depuis des années, que l'on garde... C'est là-dessus que l'on se base pour
155 dire cette situation est bien ou mal donc je la gère comme cela. Et ça s'est construit depuis tout
156 petit par les parents, par l'école, les activités, le travail, les loisirs,... Et dans le champ profes-
157 sionnel la formation pédagogique est hyper importante ; elle m'a fait beaucoup de bien pour
158 appréhender les situations, sur plein de choses au final ; elle m'a apporté beaucoup de choses ;
159 par rapport aux problèmes que l'on peut avoir soit ça reconforte soit ça apporte des solutions ou
160 des questionnements. En fait, c'est ça qui construit le référentiel. **Donc tu en disposes d'un au-**
161 **jourd'hui ?** Oui, tout le monde en a un très différent en fonction de ce qu'il a vécu, de sa per-
162 sonnalité. **Quels sont, pour toi, les situations les événements de l'année qui ont contribué à**
163 **son développement ?** Les échanges avec les animateurs à Chaingy, avec les collègues que j'ai
164 rencontrés là-bas qui étaient dans une situation similaire ou qui avaient les mêmes problèmes.
165 Et puis au final ce que ça a engagé en réalisant un projet. Non, il n'y a pas eu d'événements par-
166 ticuliers mais un ensemble de petites choses comme par exemple le retour des jeunes, le regard
167 qu'ils ont sur les activités, le retour d'un maître de stage. Non ce n'est pas un événement mais
168 plusieurs éléments ; c'est vraiment l'échange, l'ouverture aux autres à Chaingy ou ici.... Dans les
169 situations vécues par le biais du projet, j'ai appris beaucoup de choses et le référentiel a été soit
170 consolidé soit modifié soit renforcé. **Est-ce que tu as conscience de le mobiliser, de l'utiliser ?**
171 Non parce que j'étais trop pris par la vie de tous les jours mais c'est vrai que tu m'en avais parlé
172 et un peu après je trouvais ça hyper intéressant car pour moi c'est là-dessus que l'on doit se ba-
173 ser avec nos élèves. Comme chacun a un référentiel propre à soi, c'est ça qui fait la richesse.
174 C'est vrai que j'en avais parlé avec mes collègues pour leur expliquer, leur dire que c'était très
175 intéressant surtout que je n'en avais jamais entendu parler. C'est vrai que c'est là-dedans que
176 l'on va chercher des informations ».

1. Analyse réflexive dans l'action

177 **Un geste d'ajustement**: « A plusieurs reprises, un jeune fait l'objet d'avertissement pour un pro-
178 blème d'attitude ; le propos évolue et devient « piquant ». Il aboutit à demander au jeune de ve-
179 nir s'entretenir avec la monitrice à la fin de la séance ».

180 « Ma réaction ça a été... déjà cette semaine avec ce jeune c'est pas simple. Mais c'est sur le fait
181 qu'il était pas à l'écoute, dès que je le quittais des yeux, il était en train de rigoler avec son voi-
182 sin, il était pas du tout concentré sur l'activité. Donc au bout d'un moment pour moi, c'est
183 l'agacement... c'est sorti en le remettant en place, en disant voilà maintenant ça suffit. Je souhai-
184 tais qu'il se mette au travail ; ce qu'il a peut-être fait que... je crois que j'avais peur... j'avais tel-

185 lement apporté d'importance à cette séquence pour la suite que j'ai estimée qu'il fallait... qu'en
186 plus il a souvent besoin de bien écouter parce qu'il est un petit peu en difficulté parce qu'il ne
187 travaille pas bien souvent. Il avait besoin de cette séquence pour pouvoir apprendre. Je pense
188 que c'est la répétition... plusieurs fois, il n'écoutait pas et puis voilà... il en avait besoin, il se fait
189 souvent remarquer et au bout d'un moment... **Comment as-tu décidé ce geste ?** J'ai pris la déci-
190 sion de ne pas aller plus loin, de ne pas en dire plus puisque je le connais ce jeune et je sais qu'il
191 ne faut pas trop insister même si j'aurais eu tendance pas en remettre une couche mais.... Je le
192 connais et je sais qu'il ne faut pas trop insister car c'est quelqu'un de très nerveux il aurait pu
193 réagir vivement, sortir de l'activité ; à mon avis il n'aurait pas eu une très bonne réaction. Donc
194 j'ai vu qu'il est devenu tout rouge que ça l'avait piqué au vif donc j'ai pas insisté ; moi ce que je
195 voulais c'est le faire réagir, qu'il revienne parmi nous euh... euh... Je suis pas très patiente... au
196 bout d'un moment s'il y a trop de répétitions euh... eh bien ça m'énerve, ça déconcentre le
197 groupe et moi ça me perturbe dans mon cours... Je veux pas laisser ces jeunes qui perturbent
198 parce qu'après c'est madame j'ai pas compris. Ce jeune il peut être vite défaitiste, c'est un peu
199 en prévention ; je préfère intervenir tout de suite. **Et pour la deuxième intervention, comment**
200 **s'est-elle réalisée ?** Pour moi déjà je le remets en place et il n'avait pas compris, il continue à
201 discuter avec le voisin alors que je donnais des consignes. Le temps des consignes, c'est primor-
202 dial sinon j'ai à nouveau « je sais pas j'ai pas compris... » J'ai pas réfléchi, je ne sais pas si c'est
203 mes nerfs qui ont réagi mais pour moi il n'avait pas compris donc je me suis permis de
204 l'interpeler sur un ton pas très agréable... Je voulais qu'il écoute, qu'il puisse participer correc-
205 tement après ; déjà qu'il a du mal à se mettre au travail alors si en plus quand tu expliques la
206 consigne, il est en train de faire autre chose alors après... moi c'est surtout pour lui et pour les
207 autres... En lui disant, je me suis dit que mon propos n'était pas très sympa... Après je sais... enfin
208 je pense qu'il ne le prend pas mal ; Oui lui dire que ces résultats ne lui permettaient pas de faire
209 l'andouille c'était pas très sympa ; c'est pas très utile au final. Je pense que j'aurai pu le dire au-
210 trement après c'est une manière de le faire réagir... mais je m'en suis rendue compte au mo-
211 ment où j'ai fini ma phrase c'est pour cela que j'ai tout de suite arrêté. Je suis allée un petit peu
212 trop loin. **Est-ce que cela a reposé sur autre chose ?** Euh... oui sans doute un petit peu de stress ;
213 oui moi en tout cas j'étais stressé parce que c'était mon évaluation, aussi parce que je m'étais
214 fixé des objectifs précis et j'ai vu que j'étais en train de ne pas les tenir. Du coup, le fait de le voir
215 comme ça, c'est ça qui a déclenché ma réaction. Oui c'est ce que je suis en train me dire à
216 l'instant. **D'autres indicateurs ?** Et tout au début, il était comme ça posé sur sa table les yeux
217 fermés, je lui ai dit... il est toujours en train de discuter, de rigoler, je ne pense que ce soit
218 l'activité qui le fasse rire... Ce qui me gêne c'est qu'il entraîne les autres, que ça perturbe
219 l'ensemble. Comme son voisin je me dis il va perdre des choses. Il y a ces trois points : pour le
220 jeune, pour le voisin et pour le groupe. **Au moment où tu l'interpelles, avais – tu décidé que tu**
221 **lui demandes de venir avant la fin de la séance ?** Ben pas à ce moment-là mais dans la minute
222 qui a suivi parce que... je marche beaucoup comme ça ; quand je reprends un jeune si je vois
223 qu'il y a pas moyen de discuter je passe à autre chose, je m'occupe des autres et j'aime bien que
224 les jeunes comprennent, que cela vienne d'eux : j'ai fait si, j'ai fait ça... Je ne supporte pas qu'ils
225 pensent que ce soit juste contre eux... En général quand je punis quelqu'un, il faut qu'il me dise
226 pourquoi je le punis. Sur le coup, je me suis dit que j'allais encore l'engueuler mais après je me
227 connais j'ai vite choisi de lui redire les choses plus calmement. C'est vrai que c'est plus efficace.
228 Je me suis dit que cette attitude, s'il l'a à tous les cours, il ne pourra pas avancer.... Oui aussi le
229 fait que je veuille discuter avec lui, c'est que je mets à sa place, j'aimais assez bien l'école mais
230 pas plus que ça. Aujourd'hui j'essaie de me mettre à sa place. Quand je l'ai reçu à la fin du cours,
231 j'ai essayé d'être calme... le fait de le faire venir c'est pas tant pour pointer du doigt à nouveau
232 ce qu'il a fait, c'est pour le faire réfléchir. **Qu'est-ce que tu retiens de cette mise en mots de la**
233 **situation ?** Bien oui, je vois que ma réaction c'est souvent de l'impulsivité, il y a besoin d'un re-
234 cadrage mais je suis pas sûr que ce je fais soit très efficace. Je me rends compte que c'est pas
235 très constructif et que, ce jeune, il a failli être exclu. Du coup, c'est pour ça que je me dis que l'on
236 a pas trouvé la bonne solution. Quand j'y réfléchis, je vois bien que je pourrais faire autrement

237 mais sur le moment je ne sais si j'en serai capable. Il faudrait que je trouve un truc pour le rac-
238 crocher ».

2. Analyse réflexive hors de l'action : le rapport d'activité pédagogique

239 Extrait support de l'entretien : « *Accompagner les élèves dans l'apprentissage de la reconnais-*
240 *sance des végétaux : il me semble que la réalisation des « fiches reconnaissance » a davantage*
241 *permis de pallier à l'ensemble des exigences de ce domaine que les autres activités. L'étiquetage*
242 *et la réalisation de l'herbier m'ont semblé être plus efficaces auprès des jeunes pour*
243 *l'identification de l'espèce. La rédaction des étiquettes n'a pas été suffisante pour pallier réelle-*
244 *ment les difficultés que représente la nomenclature des noms».*

245 **Comment as-tu procédé ?** « C'est quelque chose que j'ai vu au fil des séquences avec les jeunes,
246 par leurs réactions, par les échanges avec eux et avec les maîtres de stage. Euh... et aussi avec les
247 fiches bilans dans lesquels il y avait des retours. Quand je l'ai écrit ça ne m'est pas venu au mo-
248 ment où je l'ai écrit ; c'est quelque chose qui était déjà réfléchi, c'était des constats que j'avais
249 déjà fait mais... Et en plus dans ce que j'ai écrit j'aurais été un peu pareil ; j'aurais fait la même
250 chose qu'eux, je pense que j'aurais sorti les mêmes choses. J'espère que c'est pas moi qui aurait
251 interprétée par rapport à moi. **Sur quoi as-tu pris appui pour fonder ce point de vue ?** La réac-
252 tion des jeunes euh... leur implication, leur investissement et le rendu. Je sais que comme j'ai pas
253 été toujours très à l'aise donc, pas à chaque fin de séance, mais après chaque activité, j'aime
254 bien avoir un temps de bilan avec les jeunes : leur dire on est capable de se parler : « dites-moi
255 ce que vous avez trouvé de bien, de pas bien ». Je leur dis toujours « vous pouvez dire tout ce
256 que vous pensez poliment et gentiment ». Du coup les jeunes sont assez à l'aise et ce ressenti
257 passe beaucoup par l'échange mais aussi par leur investissement. Par exemple, les 4 jeunes qui
258 ne voulaient pas se mettre sur l'étiquetage, quand je les voyais ne pas vouloir le faire, c'est ça
259 aussi un ressenti, pas un bon mais... Oui, le fait qu'ils refusent de faire, c'est aussi là-dessus que
260 je me suis basé pour dire tout cela... Il y a aussi les résultats au contrôle ; il y a plein de trucs en
261 fait... s'ils étaient contents de venir en cours, s'ils venaient en traîner des pieds, s'ils participaient
262 bien. Oui en fait leurs réactions et ce qu'ils ont pu dire. **Et pour le regard sur les fiches ?** Oui là
263 c'est plus par rapport au référentiel de l'examen, on leur demande aujourd'hui en bac pro de
264 connaître toutes ses exigences chose qu'il n'y avait pas avant... Euh.... c'est un problème, enfin,
265 le constat des maîtres de stage qui sur le terrain voient ça. Et pour l'avoir construite avec les
266 jeunes, elle correspond... comment dire... chaque critère de cette fiche correspond à ce que le
267 référentiel exige et le référentiel est en lien avec ce qu'attend la profession. Donc c'est pour ça
268 que j'ai dit ça. Il me semble que c'est plus personnel car il faut avouer que les jeunes, dans la
269 réalisation des fiches, il y en a qui ont beaucoup aimé mais pour la plupart la réalisation a été
270 laborieuse. Oui, là c'est le ressenti personnel par rapport au référentiel. **Et pour la suite sur**
271 **l'étiquetage ?** Non là c'est par rapport aux jeunes, peut-être parce que c'est une activité exté-
272 rieure. Je sais pas.... Est-ce que ça leur fait trop peur ? Je sais pas..... Les jeunes ont conscience de
273 ce qu'ils doivent savoir mais au final c'est barbant parce qu'il y a beaucoup de choses à ap-
274 prendre, à savoir. Ils se sont pas plus impliqués dans le reste où pourtant c'est plus sympa pour
275 eux. C'est vrai que cette première phrase est très personnelle mais bon ils ont été capables de
276 reconnaître que c'était important parce qu'on l'a construit ensemble. Oui, là ça s'est notamment
277 vu au travers des contrôles et même des CCF avec par exemple la nomenclature ; c'est un truc
278 que je dois répéter à chaque cours et dans le CCF en Bac Pro terminal, je trouve encore des er-
279 reurs. Ça me pose question : j'ai pas l'impression que c'est très compliqué... j'ai l'impression que
280 là pour moi, ça viendrait de la volonté du jeune. Par contre, la mémorisation du nom, ils ont tou-
281 jours du mal. Oui, ça s'est vu par leur engouement parfois dans les cours ; parfois ça les barbe un
282 peu pour certains et pourtant j'ai l'impression d'avoir passé beaucoup de temps, d'avoir tout fait
283 ce que je pouvais et....c'est ce qui me permet de dire ça. Et puis les jeunes qui râlent toujours.
284 Donc les contrôles mais aussi les jeunes. **Et aujourd'hui comment regardes-tu ce propos ?** Est-ce
285 que je suis encore d'accord avec ça ? Ben oui un peu mais la première phrase.... Ça n'a pas vrai-

286 ment pallier... Pallier, c'est trop fort, ça correspond bien mais pallier c'est un peu fort. Pour le
287 reste ça me ramène au problème de la fiche reconnaissance. Le fait de la leur faire construire, ils
288 se projettent bien et c'est pour ça qu'ils retiennent mieux. Aujourd'hui, j'essaie d'autres façons
289 de faire, de la faire avec le maître de stage. Oui, j'arrive pas à trouver la recette miracle. Si je
290 devais le refaire, je le referai mais sans la recherche informatique. Je pensais qu'ils maîtrisaient
291 bien internet. Et en fait pas du tout, j'ai été très surprise ; du coup ça m'a pris beaucoup de
292 temps. Quand j'ai fait l'analyse, c'était à la fin du projet, ça avait l'air d'être clair et là aujourd'hui
293 ça l'est moins ; je m'aperçois que je n'ai pas le même regard. »

Moniteur B : Entretien fin de première année

294 **Le parcours** «Auparavant, j'étais embauché dans une association sportive où j'ai enseigné la gym
295 pendant 5 ans et en parallèle de ça j'ai travaillé dans une fédération. Je faisais des cours qui al-
296 liaient des apports théoriques et des éléments pratiques un peu comme en MFR. Puis j'ai connu
297 les MFR par ma belle-mère qui y travaille. Et puis elle m'a dit qu'il y avait un remplacement dans
298 sa MFR. J'ai postulé et j'ai eu un entretien avec le directeur. J'ai été accepté. J'ai fait un premier
299 remplacement de 2 mois et l'année suivante, j'ai travaillé un jour par semaine pour compléter
300 un temps partiel. La personne a quitté son poste. J'ai postulé pour la remplacer. J'ai eu un nouvel
301 entretien avec le directeur et le président de l'association et j'ai été embauché à temps complet
302 en août. Voilà.... J'avais ces expériences de remplacement qui m'ont permis d'intégrer un peu
303 plus facilement l'équipe. Et puis au fur et à mesure des jours et des semaines, il y a eu la décou-
304 verte des différentes fonctions, de l'ensemble de travaux à réaliser avec aussi la formation péda-
305 gogique qui a éclairci un certain nombre de choses. **Comment s'est déroulée cette année ?** Glo-
306 balement ça s'est bien déroulé, une bonne année ; maintenant avec une difficulté au début sur
307 les plans d'étude, la mise en commun : qu'est-ce que l'on y faisait ? Comment on déterminait les
308 apports du plan d'étude ? alors bon il y a eu les apports de la formation pédagogique au fur et à
309 mesure de l'année qui ont permis de faire évoluer tout ça pour que ce soit cohérent.... Et puis les
310 discussions avec les collègues... c'est nécessaire et ça fait avancer les choses. Voilà après il y avait
311 des choses que je ne connaissais pas du tout : des visites de stage j'en avais jamais fait, voilà
312 c'est des choses nouvelles mais qui... qui me plaisent qui évoluent à chaque fois et qui vont en-
313 core s'améliorer je pense. **Y a-t-il pour toi une ou des situations marquantes ?** Il n'y a pas eu de
314 situations très marquantes ; moi ce que.... La chose sur laquelle j'insisterai c'est la période de
315 l'année où l'on est en surcharge de travail. Moi c'est ça qui m'a marqué sur le travail en maison
316 familiale. Au début de l'année ça allait, j'avais le temps de préparer puis arrivé au mois de dé-
317 cembre, il y a eu une montagne de choses pendant 3 semaines ; c'était limite.... Il fallait une
318 bouée quoi. Mais voilà c'est de temps en temps où l'on a du temps et des périodes qui sont
319 vraiment chargées. Voilà d'autant plus qu'il fallait préparer des cours, les mettre à ma sauce :
320 c'est ça qui était le plus difficile ; après j'ai pas de faits marquants. Après c'est... gérer le quoti-
321 dien, c'est inhérent à la vie en collectivité pour des élèves : des exclusions... Ça ne m'a pas mar-
322 qué davantage que ça parce que ça fait partie de la vie du groupe.

323 **La notion de référentiel personnel** : « je pense que c'est un peu un cadre que l'on se donne dans
324 notre fonctionnement, dans notre manière d'être et de transmettre ou de faire émerger chez les
325 élèves les connaissances qu'ils ont parce qu'ils en ont ça c'est sûr. C'est la manière dont on envi-
326 sage la fonction de moniteur, quel cadre on se donne ? Jusqu'où on peut aller ? Qu'est-ce que
327 l'on met en place pour que les élèves avancent ? Parce que... en tout cas pour moi l'idée princi-
328 pale, c'est d'accompagner les élèves et surtout pas faire à leurs places. Voilà moi je leur dis sou-
329 vent par exemple pendant une correction d'un plan d'étude ; voilà vous faites un travail ; si c'est
330 fait je suis là pour vous accompagner, pour vous aider mais voilà si vous venez sans rien, je ne
331 vais pas faire à votre place. Voilà pour moi le référentiel personnel c'est quel cadre on se donne
332 pour que les élèves puissent avancer, puisqu'il faut les accompagner. Pour moi c'est ce qu'il y a
333 de plus important c'est qu'à la fin de l'année ils aient progressé. **Le cadre que l'on se donne :**
334 **pour toi de quoi est-il composé ?** Eh bien il y a un certain nombre de règles qui sont à respecter

335 par les élèves et aussi de temps en temps une marge de liberté à la limite du cadre lui-même
336 pour que... parce que de temps en temps les élèves ont aussi besoin de décompresser. Voilà moi
337 c'est facilitant dans la mesure où je les ai en sport, c'est facilitant parce que l'on peut proposer
338 quelque chose de différent, ils ne sont pas assis, on est dans un autre cadre que la maison fami-
339 liale puisque l'on se déplace. Voilà le cadre, c'est des limites mais c'est aussi des choses diffé-
340 rentes régulièrement ; c'est surprendre les élèves et puis surtout les écouter. Moi je prends
341 beaucoup de temps... on est relativement disponible et je leur dis souvent que s'il y a la moindre
342 question... enfin voilà s'il faut appeler les parents parce qu'il y a le moindre souci, s'il faut appe-
343 ler un maître de stage pareil.... Ça fait partie des choses qui sont importantes pour moi ; c'est
344 d'être proche des élèves dans le sens accompagner, aider après il y a certaines limites.... C'est
345 facilitant dans la mesure où je leur permets de me tutoyer, de m'appeler par mon prénom, ça
346 permet une autre approche après il y a certaines règles, certaines limites qu'il ne faut pas dépas-
347 ser parce que sinon on n'avance pas. **Penses-tu disposer d'un tel support ?** C'est pas aussi expli-
348 cite que cela. Effectivement en en discutant on perçoit... c'est comme le principe des MSP, on
349 fait des choses et on est la tête dans le guidon la plupart du temps. Prendre ce temps de recul,
350 c'est intéressant puisque effectivement on fait des choses qui sont enrichissantes pour tout le
351 monde mais sans que l'on en prenne vraiment conscience. **Y a-t-il eu des situations, des mo-**
352 **ments qui ont particulièrement contribué à cette construction ?** Ben déjà d'être responsable
353 d'une classe ça permet d'avoir avec cette classe une relation un petit peu différente ; on les voit
354 plus à différents moments moi j'échange beaucoup avec eux... oui je prends beaucoup de temps
355 avec ma classe et forcément moins avec les autres même si j'essaie de discuter avec tout le
356 monde... voilà maintenant ils commencent à me connaître il y a des temps où l'on va s'amuser,
357 des temps où l'on travaille... c'est ce qui fait que ça s'est bien passé cette année. Et aussi le fait
358 d'enseigner l'EPS, j'y reviens mais c'est une autre approche que les autres collègues n'ont pas. Le
359 sport, c'est les voir autrement, c'est les voir s'exprimer différemment. Et puis on peut se per-
360 mettre de temps en temps de faire des choses vraiment différentes parce que l'on sent qu'il y a
361 des tensions dans la classe. Si l'on ne fait pas tout à fait ce qui est prévu, pour moi c'est pas le
362 plus important même s'il y a le référentiel derrière, même s'il y a le CCF. De temps en temps, j'ai
363 prévu une séance et je la mène pas du tout comme prévu parce que je sens qu'il y a quelque
364 chose qui ne va pas dans la classe. En fait, là où je le vois le plus c'est dans l'évolution, j'en re-
365 viens à ma classe, dans l'évolution de mes élèves parce que cette classe de 4° quand ils sont arri-
366 vés c'était encore, pour certains, des bébés ; il y a eu une réelle évolution : ça se construit non
367 seulement en classe mais aussi beaucoup sur le temps de vie résidentielle sur les services et de
368 les voir progresser, reprendre goût au travail pour certains, voir leurs notes même si les notes ça
369 reste des notes. Voilà moi c'est quelque chose de global sur l'évolution des jeunes, l'autonomie
370 qu'ils peuvent prendre, le fait qu'ils soient plus pour la plupart en situation d'échec mais dans la
371 réussite ; ça c'est....et puis ça fait plaisir de se dire que tout ce que l'on a fait cette année ça a
372 servi quoi ! »

1. Activité réflexive hors de l'action : animer une mise en commun

373 Extrait support de l'entretien : « *J'optais pour un simple le tableau....* »

374 **Comment as-tu procédé ?** « Euh... euh... comment je m'y suis pris...euh ben c'est simple parce
375 qu'après avoir fait d'autres MC, le tableau ça reste facile à utiliser. Avec du recul effectivement
376 ça peut paraître quelque chose de peu complexe voire même de peu adapté et en même temps
377 pour une première mise en commun... voilà c'était facilitant parce que les élèves arrivent de tous
378 horizons ; ils découvrent ce qu'est la mise en commun et tout ce qu'est l'alternance et donc
379 c'était... et le tableau c'est quelque chose qu'ils connaissaient déjà ; c'était un point commun à
380 tous les élèves et ça me semblait intéressant de débiter par ça. **Te souviens-tu sur quoi as-tu**
381 **pris appui pour porter ce jugement ?** Sur le côté simpliste c'est peut-être parce que j'envisageais
382 une mise en commun comme quelque chose où il fallait construire une affiche ou autre chose de
383 plus élaboré. Voilà je m'étais posé la question de savoir qu'est ce qui doit sortir ? Et puis pour

384 moi c'était quelque chose qui était visible, accessible par tout le monde et le tableau ça peut
385 paraître bateau, scolaire,... et voilà le côté simpliste, si je me rappelle bien c'était ça. Faire rem-
386 plir un tableau aux élèves d'un premier abord, c'est peut-être pas si intéressant que cela mais
387 après finalement il fallait ce socle commun pour faire avancer les choses ; donc c'était intéres-
388 sant. **Qu'en retiens-tu aujourd'hui de ce choix et cette analyse ?** Oui, ça date un peu... non par
389 rapport à l'analyse je garde à l'idée que c'était un outil adapté à ce moment-là après je pense
390 qu'il y a sans doute possibilité pour ce plan d'étude de trouver d'autres moyens de faire expri-
391 mer la mise en commun. C'est lié au fait aussi que c'était pour moi la première mise en commun.
392 Eh bien je sais pas trop mais c'était aussi rassurant pour moi de faire le tableau. Maintenant avec
393 l'année qui s'est écoulée j'envisagerai sûrement différemment. **Dans la fiche, tu précises que ce**
394 **choix s'est fait en accord avec ton tuteur ?** C'est exact, c'était une première expérience. En fait
395 je me suis un peu appuyé sur ce qui se faisait avant en consultant le classeur et j'étais pas prépa-
396 ré ; voilà il a fallu que je trouve avec très peu de temps et voilà ça a amené à quelque chose de
397 simple. J'en ai parlé à mon tuteur et il m'a dit pourquoi pas. Il m'a rassuré. Pas simple
398 d'expliquer cela quand on est soi-même un peu décontenancé. Je pense que la difficulté réside
399 dans l'anticipation de la préparation de cette mise en commun. Elle doit être pensée en amont
400 voire en même temps que la conception du plan d'étude : Oui, oui je me rappelle que ce qui
401 s'est passé c'est que j'ai vu sur l'emploi du temps que j'étais de plan d'étude avec les 4°. Donc je
402 me suis dit qu'est-ce que je vais faire ? Je me suis appuyé sur ce qui existait déjà remis au goût
403 du jour un petit peu mais j'ai pas du tout pensé que 15 jours après il y aurait la mise en commun.
404 Et 15 jours après, je vois sur l'emploi du temps mise en commun. Déjà qu'est-ce que c'est ? Je le
405 savais pas forcément. Un collègue me dit qu'il faut mettre en commun ce que les jeunes rappor-
406 tent. Oui... mais après je me dis, par rapport à ce que j'ai vécu, que le mieux c'est d'anticiper. Si
407 on choisit tout de suite ce doit être d'autant plus intéressant mais ça on me l'a pas dit. C'est dif-
408 férent, ça change la façon de faire exprimer les élèves, et ce qu'on veut leur faire dire. **D'autres**
409 **points d'appui ?** Ben, je me suis aussi appuyé sur les apports de la FP, très clairement, parce que
410 ça a éclairci un certain nombre de choses. Je me rends compte que j'ai pris un peu le pli de ce qui
411 se fait à la Maison familiale sans trop cherché à comprendre. Au début on se dit bon j'ai une
412 heure donc il faut que je meuble une heure. Mais après au regard de ce que l'on a pu voir, en-
413 tendre et découvrir en formation je pense effectivement qu'il a nécessité de faire évoluer la pra-
414 tique que l'on a même si on est dans une bonne dynamique. Voilà donc tout n'est jamais tout
415 acquis donc il y a un travail à faire en équipe là-dessus et qui sera nécessaire si l'on veut faire
416 évoluer ces plans d'étude et ces mises en commun. **Ce problème d'anticipation reste une diffi-**
417 **culté ?** Oui ça reste clairement une difficulté. Comme on est toujours la tête dans le guidon toute
418 la journée, c'est des choses que l'on anticipe très peu et je pense que c'est dommage parce que
419 ça nuit à la qualité de l'animation et aussi au travail des élèves parce qu'ils se disent... de toute
420 façon ça sert à rien parce que l'on en a rien retiré. Voilà je pense que pour que les PE soient ren-
421 dus plus intéressants encore plus valorisants, il faut vraiment anticiper ce temps et malheureu-
422 sement on le fait pas souvent. Du coup, on peut se retrouver avec des PE bâclés. Je reconnais
423 que j'ai pas cherché à aller observer des pratiques de collègues ; je me suis basé sur les traces.
424 Cet échange me permet de me rappeler ce que j'ai fait et surtout de se dire qu'il faut tenter de
425 sortir de cette routine. Parce que finalement on y retombe assez facilement ; Je pense que ce
426 recueil, les MSP, ce serait quelque chose à relire régulièrement pour vérifier si j'ai tenu compte
427 de mes analyses ou je ne l'ai pas fait».

428

2. Activité réflexive dans l'action

429 Le geste d'ajustement : « *un changement de modalité de la restitution du travail du groupe en*
430 *cours de restitution* ».

431 **Peux-tu m'expliquer comment as-tu procédé ?** « A un moment donné, je suis passé dans tous
432 les groupes et effectivement ils avaient plus ou moins recopié ce qu'il y avait dans le document

433 c'était... voilà... et une fois que le premier groupe était passé je me dis en fait que les autres,... je
434 me suis rendu compte que les autres et bien en fait ils allaient répéter chaque fois la même
435 chose et il y avait 5 groupes. Bon, je me dis ça va pas être très intéressant de répéter. Alors pour
436 rattraper le coup, j'ai quand même fait passer d'autres élèves sur la modalité, sur la forme de la
437 présentation : ça permettait de leur donner des idées. Bon, c'est vrai ça s'est décidé en 5 se-
438 condes mais c'était effectivement pour rattraper. Ça m'a effleuré l'esprit quand je suis passé
439 dans les groupes et il y avait aussi la question du timing ; finalement ça prend plus de temps pré-
440 vu rien que de faire la frise... Et aussi le temps de restitution, c'était plus long que ce j'aurai pu
441 imaginer... Voilà ça m'a effleuré l'esprit et puis bon je me suis dit je vais voir comment se passe la
442 première restitution. Effectivement, j'ai senti que ça allait se répéter et qu'il fallait trouver abso-
443 lument autre chose. **Vis-à-vis de ce changement sais-tu sur quoi as-tu fondé ta décision ?** Déjà
444 le bruit ambiant qui pouvait naître, ils avaient du mal à se concentrer mais aussi parce que je ne
445 voulais pas quelque chose de rébarbatif. Je savais que si je faisais passer tout le monde, ils al-
446 laient réagir de toute façon ça sert à rien. Voilà, je pense que j'ai anticipé la réaction des élèves
447 pour éviter que quelqu'un dise ça sert à rien que l'on écoute... voilà, il y avait aussi le temps. J'ai
448 maintenu un temps de restitution parce que je ne voulais qu'il ait fait quelque chose pour rien ;
449 je voulais pas leur dire et bien finalement ça ne m'intéresse pas ce vous avez fait. Je me suis dit il
450 faut que trouve quelque chose qu'ils puissent quand même restituer et qui pourrait quand
451 même être intéressant d'un point de vue méthodologique... voilà comme sur la façon de cons-
452 truire une frise. Est-ce que cela leur ressortira ? Peut-être oui en histoire ; Au départ la frise,
453 c'était pour changer par rapport à d'habitude mais je ne l'avais plus en tête et du coup je
454 m'aperçois que j'y suis revenu. **Qu'est-ce que tu en retiens maintenant ?** Deux choses, c'est que
455 d'abord il y a ce que l'on prévoit et puis ce que l'on ne prévoit pas... la réaction des élèves. Pour
456 moi avant d'entrer je me dis ça va se faire comme ça et puis il y a toujours un petit truc qui
457 que.... Finalement après il faut adapter, modifier sans que ce soit trop perçu par les élèves
458 comme... je ne sais pas comment dire pas un échec mais voilà... et puis après le deuxième point
459 c'est de... je pense que cela viendra avec l'expérience c'est d'anticiper davantage et d'utiliser ses
460 moyens pédagogiques de façon plus adaptée. Voilà je pense qu'il y a un manque d'expérience.
461 C'est aussi le fait d'être observé et d'en échanger qui me fait dire ça. C'est difficile d'anticiper
462 parce que l'on est persuadé que ce que l'on a préparé va fonctionner. **Pourquoi as-tu accepté de**
463 **rallonger du temps de travail de groupe ?** Eh bien parce qu'il y a déjà le temps de la mise en
464 route, déjà ils discutent même si j'avais moi-même préparé les groupes en me disant en mélan-
465 geant les élèves qui soient entre copains. Et puis finalement ils ont quand même bien discuté. Du
466 coup au bout de 5 minutes il y a un groupe qui avait rien mis sur sa feuille. Donc là je me dis bon
467 il y a plusieurs situations soit j'arrête vraiment au bout de 10 minutes mais qu'est que je dis ?
468 Qu'est que je fais ?.... Après il y a un groupe qui avait pratiquement fini. Eux ils sont en avance, si
469 on les renvoie à leur place.... Il y a aussi des groupes qui se sont mis au travail mais ils avaient
470 besoin de plus de temps donc au fur et à mesure que je passais je voyais que ça avançait, bon
471 pas aussi vite que prévu et en même temps je me dis il faut quand même aller au bout de la réa-
472 lisation. Si moi je ne vais pas au bout de ce que j'ai prévu eh bien c'est pas grave, on finira la pro-
473 chaine fois ; parce que je ne peux pas laisser les élèves me rendre un travail à moitié fait alors
474 que ça semblait quelque chose d'intéressant. **A aucun moment tu leur dis qu'ils avaient plus de**
475 **temps ?** Oui... euh c'est vrai je leur ai même dit qu'il restait 6 minutes et je leur ai laissé le
476 double. C'était pas volontaire, pas conscient. Je pense que c'est plus ou moins volontaire car en
477 leur disant vous avez 10 minutes de plus, ils vont en profiter pour discuter. Et puis c'est parce
478 que je les connais aussi donc euh. **Quand tu choisis d'analyser une séance de façon plus glo-**
479 **bale, sur quoi ça porte ?** Surtout sur la manière dont le groupe a fonctionné, sur les résultats, les
480 productions quand il y en a, pas forcément sur la longueur du cours, ça peut être sur le fait
481 d'être arrivé au terme de ce que j'ai prévu. Oui, c'est plus du ressenti, du feeling : voilà là ils ont
482 été attentifs donc c'est quelque chose qui leur a plu, ils ont participé et s'ils ont posé des ques-
483 tions donc c'est des sujets qui les concernent et si j'arrive à gérer ces questions. Après il y a
484 quand même plus de chances qu'ils retiennent les choses dont ils ont envie de parler. »

Moniteur B : Entretien de fin 2^e année

485 **La notion de référentiel personnel** : « oui, le référentiel, il s'est construit au fil des deux années
486 d'expérience que j'ai eu ici avec l'apport des collègues, de l'équipe pédagogique et puis des ap-
487 ports théoriques, des éclairages de la formation pédagogique ; ça c'était important... euh main-
488 tenant, s'il fallait donner un cadre plus précis, c'est..., c'est ce qui permet, ce qui guide mon ac-
489 tion en prenant en compte tous les aspects qui entourent l'élève. Dans le rôle
490 d'accompagnement des élèves que je peux avoir, d'un côté des référentiels contextualisés, offi-
491 ciels et puis de l'autre des apports sur le développement, sur savoir comment répondre ; voilà ça
492 ça me guide aussi et puis les formations.... Voilà tout ça forme un cadre qui guide mon action
493 pour m'orienter le plus possible dans la pédagogie de l'alternance que l'on souhaite développer
494 en MFR avec l'expérience de l'alternance. Voilà le référentiel s'est construit autour de ça. **Est-ce**
495 **que tu vois des situations, des événements qui auraient contribué à son développement ?** Eh
496 bien, tous les échanges que l'on a pu avoir avec les collègues et puis le temps de formation en
497 équipe sur le règlement intérieur et le projet d'association. Oui, ça contribue fortement à renfor-
498 cer ou à modifier ce référentiel et puis le travail en réseau sur la RVP (Rénovation de la Voie Pro-
499 fessionnelle) avec les collègues des autres MFR. Ça permet de poser à chacun de poser un cadre
500 et d'évoluer, d'avoir une part de liberté mais avec les mêmes objectifs pour les élèves. Ça
501 s'était... des situations facilitantes et puis au quotidien au fur et à mesure des situations qui se
502 présentent à moi ou à l'équipe, on peut modifier certaines choses du référentiel pour que, si les
503 situations se représentent, on puisse agir de manière plus efficiente et plus efficace. **Et dans la**
504 **façon de l'utiliser c'est quelque chose qui t'aide à orienter ?** Oui, parce que j'essaie de tendre le
505 plus possible vers l'idéal de la formation par alternance avec tout ce que cela comporte : faire
506 émerger les questionnements, s'appuyer sur l'expérience,... J'essaie de tendre vers cela ; je sais
507 qu'au quotidien ce n'est pas évident, ce n'est forcément explicite à chaque fois de faire le lien
508 entre les différentes activités mais en tout cas ça m'importe de coller le plus possible avec ce
509 que l'on veut faire avec les élèves. **En quoi ce référentiel te guide, t'oriente ?** je garde toujours à
510 l'esprit de coller le plus possible à la pédagogie de l'alternance et quand par exemple je prépare
511 une séance de cours je me dis voilà comment ça peut être utile pour eux en stage, comment je
512 vais aborder le thème pour ce se soit vraiment quelque chose qui les mettent en recherche pen-
513 dant le stage et comment j'anticipe déjà la mise en commun pour savoir comment du plan
514 d'étude produit avec eux je vais gérer la mise en commun ; j'essaie d'avoir cela en tête pour
515 avoir une certaine logique, y coller le plus possible. **Donc ça peut être en amont d'une séance, y**
516 **a-t-il d'autres moments ?** Euh... euh... ça se fait un peu tout seul... après en réagissant face aux
517 élèves sur du temps de vie résidentielle ; le cadre on l'a en tête, le référentiel on peut l'avoir en
518 tête et quand on réagit en direct on peut le faire différemment ; c'est pour essayer de trouver
519 quelque chose de différent par rapport au début, quelque chose que l'élève n'a pas encore con-
520 nu qui permettrait de résoudre le problème dans l'immédiat et à l'avenir de modifier un com-
521 portement. »

1. Analyse réflexive hors de l'action :

522 « *J'ai conscience concrètement que la réussite des élèves passe non seulement par le travail réali-*
523 *sé en classe ou entreprise mais aussi que des enjeux se jouent pendant les temps informels de*
524 *discussion et d'écoute... J'ai pris conscience pleinement du rôle de moniteur, de la fonction glo-*
525 *bale qui en fait une des richesses du métier ; il n'y a ni répit ni temps morts dans notre fonction*
526 *nous sommes toujours en quête de nouvelles rencontres afin de permettre à chacun de devenir*
527 *homme* ».

528 « **Comment as-tu procédé pour conduire cette analyse ?** ça fait suite à la conduite du projet, au
529 fur et à mesure de l'avancée de mon projet, comme du reste de la fonction, on prend conscience
530 de certains points, qui au bout d'un moment quand on prend un peu de recul, de distance,
531 d'autant plus à l'écrit, on prend conscience qu'il n'y a pas que les cours, que le stage, il y a aussi

532 tous ces temps d'échange avec les élèves qui font que l'on instaure une relation différente de ce
533 qu'ils ont pu connaître jusqu'à maintenant et qui permettent de les accompagner, de les aider,
534 de les faire avancer ou simplement de les écouter sans apporter nécessairement une solution
535 mais parfois simplement mettre des mots sur une situation. Pour moi en tout cas, c'est déjà une
536 grosse partie du boulot qui est fait. Après s'ils se sentent mieux dans leur peau parce qu'on les a
537 écoutés pendant 5 minutes peut être qu'après ils vivront mieux leur formation, qu'ils seront plus
538 à l'aise. A un moment donné peut être que la priorité ce sera pas le cours mais de résoudre un
539 problème soit interne soit externe à l'établissement ; c'est de dire stop. Là tant pis on ne fait pas
540 cours mais on résout ça car de toute façon on n'avancera pas. **Sur quoi prends-tu appui pour**
541 **avoir ce jugement-là ?** euh.. Comme ça, ça ne me revient pas... Je me revois plusieurs fois dans
542 l'année avec des élèves qui viennent me solliciter ou des élèves que l'on croise en pleurs, que
543 l'on sent pas bien.... Après sur la deuxième phrase, quand je dis que l'on n'a pas de répit ni de
544 temps morts ; voilà on a un métier... on s'arrête jamais entre les permanences, les temps de veil-
545 lées, les cours, les visites, les interventions, on est sans arrêt en action.....Moi, je le prends
546 comme une chance, on a pas le temps de s'ennuyer, chaque jour est différent ; chaque année
547 est différente mais si on des thèmes qui reviennent on les aborde jamais de la même façon, on
548 est toujours en train de se questionner, d'améliorer telle ou telle chose, comment faire évoluer
549 la vie du groupe classe... on est sans cesse en train de se questionner. C'est ce qui fait avancer et
550 c'est ça qui est super intéressant. Et pour la dernière partie de la phrase ? Alors il y a deux ni-
551 veaux. D'abord, sur un plan personnel moi je me suis beaucoup enrichi par les rencontres soit en
552 formation soit ici et dans les actions de réseau avec les autres MFR, on échange ça permet de se
553 donner des idées, des façons de faire. Et puis à un autre niveau moi je suis persuadé que les
554 élèves plus ils voient de choses différentes, plus ils entendent des expériences différentes par
555 des visites, des interventions,... c'est vraiment un moyen pour eux de grandir, de découvrir des
556 métiers. Voilà devenir un homme c'est aussi découvrir, partir à l'aventure, en MFR on est un peu
557 sur ce terrain-là ; c'est découvrir, faire acquérir de l'expérience et autour de ça faire acquérir des
558 connaissances ; voilà la rencontre avec l'autre est indispensable. Je me rends compte que j'ai
559 toujours été attaché à cela : échanger, vivre ensemble, partager, avoir des projets communs. **Et**
560 **que produit le fait d'en parler aujourd'hui ?** Là tout de suite je suis en train de me rendre
561 compte que depuis que je travaille ici, j'ai rencontré énormément de monde et particulièrement
562 des élèves. Ce qui fait le plus plaisir, c'est quand des élèves reviennent en faisant part de ce qu'a
563 produit ces différentes rencontres. Je me dis que j'ai de la chance d'avoir côtoyé autant monde
564 tous différents les uns des autres mais avec tous quelque chose de spécifique que ce soit les
565 adultes (parents, maîtres de stage) ou les élèves eux-mêmes. Ils nous font des réflexions, des
566 remarques auxquelles on n'avait pas pensé. **Pour toi, quel lien fais-tu entre la deuxième phrase**
567 **et l'activité pédagogique ?** Pour les élèves, cela correspond à des activités très concrètes nou-
568 velles pour eux (participation aux P.O). Ces activités les ont obligés à rencontrer des personnes.
569 C'était intéressant et pour moi ça a été l'occasion de rencontrer différemment les élèves sur ces
570 temps-là. Nouvelle rencontre ne veut pas dire forcément faire connaissance avec une personne ;
571 c'est ici voir l'élève différemment. Pour moi, c'était ça ; j'ai de nouveau rencontré mes élèves
572 mais dans des situations différentes où chacun y a pris un intérêt, a pu grandir et ressortir un
573 peu plus riche. **Le fait d'en parler qu'est-ce que cela produit ?** Oui à tout ce que j'ai fait même
574 avant de travailler en MFR ; depuis l'âge de 15 ans j'encadre des gamins. Et puis on vit des
575 choses ici que l'on ne vivrait pas dans un lycée. D'en parler, ça permet de prendre à nouveau du
576 recul sur la pratique quotidienne et en même temps de renforcer ce que l'on fait. Se dire que
577 l'on va dans le bon sens et qu'on espère que ces jeunes vont tous réussir même ceux qui ont eu
578 de grosses difficultés.

2. Analyse réflexive dans l'action

579 *Le geste d'ajustement : Alors que la séance, première d'un cycle d'endurance, prévoit la réalisa-*
580 *tion d'un « 3 fois 500 mètres » par tous les élèves afin que chacun dispose d'un ensemble*
581 *d'indicateurs devant l'aider à envisager sa progression durant le cycle. De même cette démarche*

582 *constitue aussi une situation d'évaluation diagnostique pour le moniteur. Le déroulement de la*
583 *séance fait que plusieurs élèves ne réalisent pas le dernier « 500 m » sans que ce soit discuté.*

584 **D'après toi, comment s'est fait ce geste ?** Le repère a été simple car sur le deuxième 500 m il y
585 avait des jeunes déjà en mauvaise posture. Donc à la fin du deuxième, je me suis dit le troisième
586 risque de poser problème. Je me suis dit pour l'instant ils ont le temps de récupération,
587 j'ajusterai au moment du départ du troisième. Après il y en a pour qui c'était évident qu'ils ne
588 pourraient pas faire le dernier. Je n'ai pas insisté volontairement dans la mesure où ils étaient
589 blancs comme des linges ou allonger par terre. On peut plus ou moins forcer les élèves à partici-
590 per mais quand cela devient dangereux, il faut savoir dire stop. Mais euh ça fait partie du jeu ; ça
591 met bien évidence des grandes différences dans le niveau sportif des élèves. Ça interroge sur la
592 suite à donner pour gérer ce type d'activité. **Je ne pense pas que tu les aies interpellés, pour**
593 **quoi ?** En fait, j'ai peut-être évité... inconsciemment, j'ai voulu éviter le clash avec les élèves en
594 me disant ils vont me faire un sketch, ils vont hurler qu'ils ne peuvent plus courir, qu'ils ont mal
595 partout. Après il faut raccrocher ça à l'objectif de la séance ; c'était découvrir. Eh bien forcé-
596 ment, ils ont découvert que c'était une activité compliquée. Donc volontairement ceux qui
597 étaient vraiment pas bien, je les ai laissés faire et même temps, il fallait que je termine avec ceux
598 qui étaient encore à même de le faire. Voilà c'est sûr que ce n'est pas facile à gérer ; est-ce qu'il
599 y a une bonne solution ? Je ne pense pas. Je pense qu'il y a autant de solutions qu'il y a de for-
600 mateur en EPS mais là les 3 ou 4 qui n'ont pas participé étaient vraiment en sale état. **Et mainte-**
601 **nant comment analyses-tu cette façon de faire ?** Avec un peu de recul, je ne sais pas comment
602 faire mieux ; peut-être leur faire réduire les allures sur les deux premières courses, peut-être
603 qu'ils sont partis trop vite. Je m'attendais qu'il ait des élèves en difficulté ; autant non ça c'est
604 sûr. Il faudra que je m'appuie sur cette séance pour construire les suivantes. **Et maintenant**
605 **qu'en retiens-tu ?** Cela nécessite que je prenne plus de recul pour savoir comment réagir face à
606 cela mais pour l'instant c'est trop compliqué.... Mine de rien l'EPS, c'est bien mais je suis tout
607 seul dans la salle à distance de la MFR et si jamais il arrive quelque chose..... Car là, pour une
608 élève, elle était quand même pas loin de tomber dans les pommes..... S'il y arrive quelque chose,
609 il faut que je puisse réagir. »

Moniteur C : entretien de fin de première année

610 **Le parcours :** j'ai une formation d'agronomie, de scientifique à la base. J'ai fait un DUT
611 d'agronomie à Lyon après j'ai arrêté mes études parce que je considérais que j'en avais assez au
612 niveau du socle et puis là ça a été le premier gros coup dur ; il y a eu 6 mois de chômage avant
613 de trouver un poste. Ça s'est assez mal passé c'était dans les plantes aromatiques. Voilà. Et là
614 c'était vraiment un boulot d'ouvrier. Je me suis dit il faut vite que je reprenne mes études. Je ne
615 vau pas plus que ça mais ça pourra m'ouvrir des portes. Du coup j'ai repris toujours dans
616 l'agronomie en IUP un master professionnel un master en sciences option protection des végé-
617 taux et amélioration des plantes et j'ai fait quelques stages dans la recherche fondamentale et
618 appliquée. Et à l'issue de l'IUP, j'ai fait un DESS dans le développement agricole pour ouvrir mon
619 panel on va dire dans la politique agricole, le développement. Dans ce cadre, j'ai été amené à
620 faire un stage « enquête et diagnostic ». Et là ça était, j'en parle parce que c'était à l'étranger à
621 Madagascar pour essayer de mettre en place des a s de développement spécifique à la région
622 dans laquelle j'étais. Et ça a été une ouverture très très riche avec l'Afrique on va dire ; ça m'a
623 permis de partir ensuite en volontariat international au Cameroun pour réduire l'emploi des
624 pesticides. Et là aussi un travail auprès des producteurs, un travail justement de formation. Ça a
625 été des séances de formation... Parce que je n'étais pas parti là-bas pour faire de la formation
626 mais ça m'a bien bottée. Donc ça a été mes expériences de formation de producteurs, 300 per-
627 sonnes dans le village dans un contexte vraiment typique de l'Afrique. Et euh oui un très gros
628 travail de formation et en parallèle faire un peu de la recherche appliquée sur les pesticides avec

629 un gros problème de santé sur l'utilisation de ces produits. Donc voilà. Un gros côté sur le travail
630 humain et important parce que quand je suis revenu au bout d'un an j'ai travaillé ici pour des
631 multinationales dans le domaine des semences où c'est le côté profit qui prend le dessus. Et là,
632 j'ai vite ressenti un manque côté humain, côté développement. Je suis revenu un peu sur mes
633 terres ; on met complètement de côté nos acquis, nos savoirs et là on constate que l'on profite
634 très très peu de ce que l'on sait... C'est un processus productif. Ça m'a vite posé problème et on
635 en arrive peu à peu à la MFR. Donc là j'ai posé ma démission ; j'ai fait quelques petits boulots ; je
636 voulais me laver la tête de ce que j'avais vécu et revenir à des valeurs que je croyais plus vraies
637 en agriculture. Et j'ai rebondi sur la formation car j'ai raccroché avec ce que j'ai vécu en Afrique.
638 Pour agir en agriculture, le premier levier il est peut-être de former les jeunes, les futurs exploi-
639 tants. Pour avoir vécu ici, je me disais au Cameroun, on a aucun outil et finalement ils font quand
640 même du bon travail. Alors qu'ici, on les a et finalement on est quand même dans des systèmes
641 très arriérés. Une agriculture intensive mais finalement pas forcément « intelligente ». Et je me
642 dis oui le côté formation... j'ai eu cette opportunité par Eliane (la présidente) de savoir qu'un
643 poste se libérait ici. Donc je me suis dit..., donc j'ai démissionné en mars, j'ai lancé ma petite
644 activité et je me suis raccroché à une branche en ayant quand même une activité salariée. Et
645 voilà maintenant à la Maison Familiale, je suis passé de 50 à 75 % et là j'ai fait une demande de
646 temps plein parce que je me retrouve bien ici. Voilà le parcours et qui fait que.... **Et cette année**
647 **comment s'est passée ?** Moi ça a été une année de transition par rapport à ma petite expé-
648 rience et au regard de l'année prochaine... au sens où je me suis remis en cause par rapport à
649 mes pratiques. Oui finalement la première année même au bout d'un an de temps partiel, je ne
650 savais pas vraiment comment on fonctionnait la maison ; la pédagogie de l'alternance intégra-
651 tive.... je n'en connaissais pas forcément les aboutissants. Pour moi ça a été une année de ça, de
652 la pédagogie de l'alternance ; de la force que ça peut représenter pour nous que j'avais pas for-
653 cément... que je ne saisisais pas, que j'arrivais pas à l'exploiter... et c'est la transition que
654 j'essaie de mettre en place, l'ébauche et on va dire les bases pour l'année prochaine. Comment
655 j'ai vécu ça ? C'est aussi au travers de la vie résidentielle ou on manque un petit peu de choses.
656 Ce que j'ai essayé aussi ; je connais mieux les personnes donc c'est d'essayer de travailler de plus
657 en plus en équipe mais l'équipe au sens large. Voilà essayer de faire du lien entre tout ça. Et c'est
658 pour ça aussi que j'ai cherché un tuteur d'une sous équipe différente, du sang neuf pour moi,
659 une autre approche et justement pour m'ouvrir au maximum. Année de transition par aussi le
660 fait que la formation aide à se remettre en cause, aide à acquérir l'institution, la digérer, oui
661 parce qu'il y a pas mal de choses à digérer et puis en retirer le suc pour moi après essayer de
662 vivre ça pendant et au-delà de mes cours.

663

664 **La notion de référentiel personnel** : c'est basé sur le vécu et puis c'est... au niveau professionnel
665 non... Oui pour moi professionnel parce que je dirais pour moi au niveau personnel il y a aussi
666 mais pour moi c'est un autre référentiel mais il y en a un. Au niveau professionnel, on peut dire
667 que.....que c'est un référentiel pour analyser ces pratiques un petit peu ; c'est que....ou est-ce
668 que j'en suis aujourd'hui ? Je fais le bilan un petit peu atouts contraintes, avantages inconvé-
669 nients et comment je fais pour améliorer à l'issue. C'est vrai que c'est quelque chose.....l'analyse
670 pour moi c'est très présent, mes expériences, les CDD, les missions ou les stages très courts font
671 qu'on est obligé d'être rapidement opérationnels et très rapidement efficaces. En 6 mois parfois
672 un an, il faut arriver à produire une publication scientifique. C'est vrai que coup, mon référentiel
673 personnel passe au travers de mes anciennes expériences où il a fallu que j'analyse assez rapi-
674 dement mes points forts, mes faiblesses pour améliorer tout ça. Et c'est une remise en question
675 quand même assez récurrente mais pas dans le sens où tout va mal... non constructive. Et ça
676 j'arrive je pense à bien le faire grâce mes expériences plus d'une douzaine. C'est un vécu qui
677 permet de.... je vais piocher là-dedans mais je sais pas comment bien formalisé. Je me mets des
678 questions et... j'arrive à prendre pas mal de recul quand même. Donc voilà. Je le sens bien. Je le
679 sens il faut que je me pose. Je travaille beaucoup par écrit. Donc je formalise par écrit donc

680 J'essaie de traces, des pistes,... pas forcément par écrit ; l'écrit c'est pour les constats. J'essaie
681 quoi. Je marche un peu au feeling on va dire. Mais c'est vrai que le côté vécu où il faut être vite
682 efficace et opérationnel où on arrive avec un but ; je pense qu'il y a un côté scientifique à tout ça
683 pareil au niveau du vécu personnel, c'est la construction de l'homme on va dire, il y a aussi un
684 référentiel qui influe sur le référentiel professionnel. Je pense que le métier de formateur
685 ébranle un petit peu les deux. A la base je suis quelqu'un de plutôt timide, il y a encore des mo-
686 ments où il faut que je fasse des efforts, qu'il y a des blocages ; il y a un point sur l'estime de soi
687 sur mon référentiel qu'il faut encore que j'améliore. Et c'est là que je crois que le métier de for-
688 mateur est assez..., il faut avoir un côté professionnel très fort et un côté humain très fort, c'est
689 un petit peu le lien des deux qui fait que... **Avais-tu constaté que quelque chose était en train de**
690 **se construire ?** Je pense que oui par mes expériences comme je l'ai déjà évoqué, j'ai eu à analy-
691 ser et puis on va chercher dans nos attentes, nos besoins et aussi dans le futur métier : qu'est-ce
692 que je cherchais ? Qu'est-ce que je suis venu chercher ? Qu'est-ce que ça m'apporte et aussi
693 qu'est-ce que je vais pouvoir moi changer pour faire changer les choses ? Je fais assez le lien
694 entre les deux et puis le référentiel humain, je le laisse. **Y a-t-il cette année des situations, des**
695 **moments significatifs pour son développement ?** Chaque session, chaque session ça a été ça a
696 été... oui vraiment de constater que ce que je fais là ça cadre pas avec les attentes de la forma-
697 tion par alternance parce que voilà j'ai encore une approche trop près ce que j'ai vécu moi faut
698 que je casse ça, à chaque formation notamment la 2, la 3 et même un peu 4. Mais surtout la 2 et
699 la 3, où là on rentrait dans l'alternance. Il y a une remise en question, il y a un échange avec
700 Christophe (tuteur) avec Nicolas (responsable pédagogique de la MFR) sur tout ça. Je pense qu'à
701 chaque session parce qu'après au retour on est plus pris par le travail, on prend moins le temps.
702 C'est vrai qu'en maison familiale c'est plus difficile, on est très sollicité, il y a des jeunes qui vont
703 pas bien... on ne prend pas forcément le temps du recul ; moi c'est ce que je vis un peu en cette
704 fin d'année. Je vois la différence avec mon recueil d'expériences entre les analyses que j'ai pu
705 faire sur mes premières MSP et sur la fin où là... je n'arrivais plus à analyser. Ça a été dur. Oui je
706 pense qu'à chaque marche de la session il y a quelque chose comme ça et aussi par rapport à
707 des situations d'équipe, des réunions où je constatais que l'on parlait plus du tout des jeunes,
708 que l'on ne regardait que notre nombril. C'était des soucis personnels et il y a eu deux ou trois
709 points comme ça... Il y a encore des questionnements que j'ai encore aujourd'hui qui ont eu un
710 rôle important sur ça : ça me remet en question et ça me fait avancer. Je pense que c'est la
711 bonne direction à avoir ; La remise en question cette année, c'est aussi pendant l'élaboration
712 des plans de formation : on est amené à travailler en équipe, à se repositionner, ça oblige à re-
713 penser ses pratiques, son approche de la matière ; c'est un travail que l'on a engagé depuis jan-
714 vier une demi-journée par mois. **Selon toi de quoi est-il composé ?** Mon référentiel ce que
715 j'attends de mon métier, ce qu'il m'apporte, ce que moi je suis capable de faire, les points qu'il
716 faut que j'améliore, ce que je veux le plus et est-ce que je peux apporter à ce métier-là ? Quels
717 sont mes défauts pour que je les améliore ?

1. Activité réflexive hors de l'action : animer un plan d'étude

718 Extrait du recueil d'expériences support de l'entretien ; « *Initialement j'avais prévu une pause*
719 *mais.... Je le considère comme positif* »

720 **Peux-tu m'indiquer comment as-tu procédé ?** « Je pense que j'ai regardé un petit peu mon dé-
721 roulé à chaud ; j'ai cherché les plus, les moins et je suis arrivé à la pause et du coup-là il y en
722 avait pas. Qu'est ce qui fait qu'il n'y a pas eu de pause, c'est qu'ils étaient dedans... Ils se sont
723 bien approprié la chose et pour moi ça fait l'objet d'un changement significatif. D'habitude, c'est
724 encore un PE, encore un PE... et là on ne réclame pas la pause, on continue à se questionner ;
725 même eux ils étaient bien au point. Pour moi c'était très positif. C'est une confrontation de la
726 réalité avec un prévu. Je pense aussi que c'est l'observation de leur implication, de leurs atti-
727 tudes, ils étaient bien dedans. **Le fait d'en parler, est que ça évoque autre chose ?** Je ne l'avais
728 perçu comme ça. J'avais pas forcément perçu les points sur lesquels je pouvais fonder cet avis....

729 **Et sur les 3 lignes suivantes ?** Ils accordent beaucoup d'importance à ce détail... c'est pas un
730 détail d'ailleurs : là c'est vraiment par rapport au vécu de mes anciens plans d'étude... au début
731 c'était sûrement pas des PE et c'est vrai que je savais pas forcément ce que c'était, qu'on les
732 aidait à écrire des questions et c'était pas ça et que même après quand c'étaient leurs questions
733 ils avaient tendance à s'auto censurer... « ça suffit maintenant on en a assez » C'est une attitude
734 qui... qui... c'est marquant c'est là qu'en repensant à ça j'ai constaté qu'ils étaient dans la créati-
735 vité, qu'ils ne se sont pas autocensurés. Ils ont joué le jeu on y va. Oui, c'est une analyse par
736 comparaison. **Pourquoi dans cette situation, ils se sont moins autocensurés selon toi ?** C'était
737 plus leur travail en fait là c'est leurs questions, je pense qu'ils se sentaient plus concernés parce
738 que ça les touchait plus ; ça touchait leur vécu, ce qu'ils vivent.... Et voilà c'est ce que l'on attend
739 d'un PE finalement. »

Monitrice D : entretien de fin de première année

740 **Le parcours :** Avant de travailler ici, j'ai fait une maîtrise de philo. J'ai un master 2 que j'ai validé ;
741 c'était sur les métiers de la bibliothèque parce que j'aurai souhaité être bibliothécaire. J'ai passé
742 le concours mais euh... je l'ai pas eu et du coup il fallait que je travaille et j'ai trouvé un poste
743 d'enseignante de philo dans un lycée privé. J'y suis resté un an ; ça s'est très bien passé, j'avais
744 que des terminales. Mon poste n'a pas été renouvelé. J'ai cherché du travail et j'ai trouvé ce
745 poste-là la maison familiale. J'ai postulé et j'ai été prise sur un temps partiel à 40 % et à côté j'ai
746 un complément en tant qu'AVS (assistante de Vie Scolaire). Le fait d'enseigner l'expression ça ne
747 me dérange pas du tout parce que je me dis c'est de l'expression et pas du français. Ca, ça me
748 rassure un peu parce que du coup certaines notions je ne les maîtrise pas. Contrairement à ce dit
749 mon tuteur, je ne suis pas une technicienne du français, pas du tout. Mais ça ne me dérange
750 dans le sens où c'est de l'expression je suis amené à les faire s'interroger, à s'interroger sur le
751 monde et je trouve ça très intéressant. La première année où je suis arrivée ici au niveau des
752 classes j'ai pris plus de plaisir à enseigner avec des classes de 4°-3°, les BEP plus qu'avec les ter-
753 minales que j'avais au lycée. J'avais des S, des L et des STG. Déjà à ce moment-là je prenais plus
754 de plaisir avec les STG qu'avec les autres classes qui bizarrement n'étaient pas si ouvertes et
755 moins intéressées par la philosophie. Quand je suis arrivée ici, et maintenant j'ai plus de plaisir à
756 enseigner à ce public. Après c'est sûr que le public m'a surprise. La première année, l'exemple
757 typique c'est... C'était avec une classe de troisième, une classe pas forcément évidente... il y a un
758 troupeau de vaches qui est arrivé sur la route et ils se sont tous levés ; ils sont tous allés à la fe-
759 nêtre pour voir passer les vaches. Je me suis dit mais où suis-je tombée ? Et petit à petit on
760 s'habitue au public et quand je vois arriver un troupeau de vaches j'anticipe : « Ah le troupeau
761 de vaches qu'est qu'il est beau ! » ils comprennent quelque part que c'est un peu de la moque-
762 rie..... **Ce plus de plaisir, c'est fondé sur quoi ?** Oui parce qu'il y a peut-être moins de préjugés
763 alors que les terminales sont pleines de préjugés alors que les 4° ils sont encore très ouverts on
764 pourrait leur raconter tout ce que l'on veut. Ils sont encore très enfants ; les 3° c'est autre chose.
765 Ça commence à devenir un peu plus compliqué, ils arrivent à l'âge ingrat. Après les terminales
766 que ce soit technologiques ou professionnels peut-être c'est un grand mot mais ils sont plus ou-
767 verts à ce qu'on leur propose que les autres. Parce que je me souviens des terminales littéraires
768 je devais leur enseigner la philo. C'était quand même un coefficient 7. Quand je leur ai demandé
769 la première année..... moi j'ai fait littéraire et je sais pourquoi j'ai fait littéraire ; ils étaient treize
770 et je leur ai demandé pourquoi ils avaient choisi cette section. Un seul a dit parce qu'il aimait
771 lire. Les autres c'était par défaut. Déjà à la base, ça partait plus ou moins bien avec les littéraires
772 et ils étaient pas du tout intéressés par la philo. Déjà les ES, j'ai trouvé que c'était une section
773 pas hautaine mais assez prétentieux parce qu'ils sont dans une section assez prestigieuse. Et les
774 terminale S euh la philosophie, ils s'en foutent et quelque part c'était pas.... Les STG c'était inté-
775 ressant parce que du coup on pouvait parler de tout il y avait un échange voilà c'était plus au
776 niveau de l'échange, la relation était différente, les attentes aussi.... **Comment as-tu vécu cette**
777 **année ?** Euh il y a certains cours qui m'ont plu parce que ça m'a fait des rappels notamment sur

778 les différentes méthodes d'enseignement. Après il y a certaines choses que je connaissais déjà.
779 Du coup, ça m'a pas forcément apporté grand-chose. Comme je disais tout à l'heure, ce que j'ai
780 vraiment apprécié c'est le fait de rencontrer d'autres personnes, de confronter des expériences
781 surtout que l'on est nombreux à en avoir. Du coup l'échange était assez facile. Je ne sais si c'est
782 le fait de la formation et du surplus de travail mais j'ai l'impression d'être beaucoup plus fatiguée
783 en cette fin d'année et moralement... je ne suis pas vraiment sûr que cela vienne de la formation
784 pédagogique. D'autant que je n'ai pas l'impression qu'elle m'a pris beaucoup de temps... Non j'ai
785 l'impression que mon métier n'a pas vraiment changé, il reste très exigeant autant pour la rela-
786 tion que l'on a avec les jeunes que d'un point de vue administratif ».

787

788 **La notion de référentiel personnel :** « pour moi c'est faire référence à... à mes expériences per-
789 sonnelles, c'est prendre ce que j'ai acquis moi pendant mon cursus universitaire ou ce qui est
790 plus personnel plus familial et à amener aux élèves.... pas à réfléchir dessus parce que ça ne les
791 concerne pas. Mais partir de ce que j'ai vécu et comment dire... faire en sorte que ce soit un
792 support d'apprentissage. Et ce que je fais avec les 4° par exemple il y a eu de la violence à
793 l'internat. Le lendemain, j'arrive, je pose une question au tableau, une question philosophique ;
794 je leur dis pas ce qu'est une question philosophique, je pose une question au tableau et puis ils
795 sont amenés à réfléchir sur ce qu'est la violence et, comme ça, on peut commencer à débattre.
796 Enfin je pense que c'est.... mais je sais pas. **Aujourd'hui penses-tu disposer d'un référentiel per-**
797 **sonnel ?....** je pense que oui de par mon expérience professionnelle mais aussi personnelle, j'ai
798 été assistante d'éducation cela m'a permis d'apprendre à gérer une classe euh.... et puis le fait
799 aussi d'avoir été AVS ça m'a permis d'assister à tous les cours des formateurs et de voir com-
800 ment ils se comportaient en cours face au public et de voir aussi quels étaient les types de com-
801 portements des élèves et puis d'abord parce que j'ai fait de la philosophie. Je crois que ça m'aide
802 énormément. Je pense que tout ça m'a aidé à le construire, à prendre conscience. Je vois bien que
803 dans certaines situations oui bon la philo c'est tout le temps ; je m'en sers par exemple pour gérer
804 un conflit en classe ; quelques fois je me souviens d'observations quand j'étais assistante
805 d'éducation ; j'avais ma collègue qui réagit comme ça ; je sais que ça marche donc quelque part
806 je reproduis ou alors le fait d'utiliser de l'humour ; quand j'étais AVS j'assistais à des cours où les
807 formateurs s'en servaient. Du coup je sais que ça marche donc maintenant je fais pareil... au lieu
808 de sanctionner directement ou de punir, j'utilise l'humour pour faire réfléchir ou pour la remise
809 en question. **As-tu des situations, des événements de l'année qui pour toi ont été significatifs**
810 **dans ce domaine ?** Euh.... peut-être quand j'ai amené les élèves à l'opéra, la première sortie que
811 j'ai faite avec cette classe ; ils n'étaient jamais allés à Lyon ; ça s'est plus ou moins bien passé ; ils
812 n'ont pas été forcément très sympas et du coup je me suis remis en question moi parce qu'en
813 fait je ne les avais pas avertis avant. Ils sont en première, ils ont 17, 18 voire 19 ans donc je ne
814 leur ai pas refait la morale en disant « alors voilà vous allez à Lyon, vous allez rencontrer beau-
815 coup de monde... » Tout ça. Et du coup je me suis servi de.... mon expérience non pas de mon
816 expérience... si de mon expérience pour considérer que ce n'était pas nécessaire. Et bien
817 quelque part j'aurai dû le faire. J'aurai du avant de partir, les reprendre les recadrer leur dire
818 « voilà on va Lyon, vous allez vous comporter correctement, il va y avoir une diversité culturelle ;
819 il faut accepter l'autre etc ». Et ça je ne l'avais pas fait. **D'autres situations en lien avec la FP ?**
820 Peut-être la situation pédagogique, le travail sur la lettre, le fait de les faire travailler en sous-
821 groupe. Ca, c'est quelque chose que je n'avais jamais fait parce que j'avais peur de.... je me sou-
822 viens de.... le fait de faire travailler les élèves en groupe pour moi c'est une crainte dans le sens
823 comment je vais gérer ça ? Du coup le fait de l'avoir travaillé et développé en formation pédago-
824 gique la méthode : le nombre de jeunes par groupe, une fonction par élève ça je m'en suis servi
825 et ça a fonctionné ».

1. Activité réflexive hors de l'action : utiliser le carnet de liaison.

826 La dernière phrase de la fiche du recueil d'expériences : « *Peut-être faut-il accorder plus*
827 *d'importance aux fautes d'orthographe?* »

828 **Comment as-tu procéder ?** C'est déjà par l'observation des carnets chaque semaine et après
829 c'est aussi par... par un découragement par ce que l'on fait en classe ils n'arrivent à le repro-
830 duire, ils n'arrivent à se poser des questions, les bonnes questions pour éviter les fautes
831 d'orthographe. Et du coup moi, c'est plus un découragement de me dire ben alors à quoi ça sert
832 ce que tu fais en classe si tu le retrouves pas ailleurs. Mais en même temps je pense que ça vient
833 aussi de leur âge parce qu'ils sont jeunes ils ont pas encore les... les bonnes méthodes pour y
834 arriver, pour écrire correctement. Oui c'est sans doute le manque de prise de recul..... **C'est le**
835 **fait de laisser des fautes ?** Oui... Eh ben oui parce que moi mon travail ce serait de reprendre
836 avec eux toutes les fautes et faire en sorte qu'il n'y en ait plus. C'est ça le découragement. Je le
837 prends comme ça. Je suis découragé quand je vois toutes ses fautes. C'est un peu montrer que
838 l'on fait pas son travail. Et puis il y a peut-être aussi le fait que... enfin moi je me souviens peut-
839 être que cela un rapport avec le référentiel personnel mais moi je me souviens le français je dé-
840 testais ça au collège ; je voyais pas l'intérêt d'apprendre des règles de grammaire, de conjugai-
841 son tout ça... et des fautes j'en faisais énormément et en fait j'appris à ne pas faire quand j'ai
842 commencé à mûrir un peu, en seconde quand on commence à se poser des questions. Bon c'est
843 aussi parce que j'ai choisi une filière qui demande d'être bon. Et du coup c'est pour cela que j'en
844 viens à l'âge ; ils ont peut-être pas encore assez de maturité, de recul pour saisir l'importance de
845 l'écriture et de l'orthographe. Du coup quelque part je me dis plus tard... quelque part ils auront
846 le temps de revoir.... Et il y a le fait qu'ils font des dictées, enfin ils font beaucoup moins de
847 fautes. Ca c'est bizarre quoi, c'est assez étrange. **Avais-tu repéré que la formulation est imper-**
848 **sonnelle ?** Oui elle est courte et voilà c'est poser là comme ça parce que c'est important.....
849 **Qu'en retiens-tu maintenant ?** De manière plus personnelle oui c'est moi aussi je peux faire des
850 fautes, je ne maîtrise pas toutes les règles ; je leur les transmets comme je les conçois mais c'est
851 peut-être pas la bonne méthode. **Dans la conclusion : il existe un point important c'est le retour**
852 **d'information, le feed-back que je fais faire aux élèves : ça je pense que ça s'est développé**
853 **petit à petit parce que du coup je m'en sers comme appui enfin je m'appuie dessus soit pour**
854 **donner des leçons soit pour sanctionner soit pour féliciter ? Tu serais dire sur quoi ça repose ?**
855 Non.. je pense que ça vient du rôle de... de notre métier quoi, le fait que l'on soit très présent
856 que l'on ait amené à observer certaines choses que peut être les enseignants de manière géné-
857 rale ne peuvent pas percevoir, du coup on a un contact avec les élèves qui un peu... dans les
858 deux sens parce que l'on voit des choses que l'on ne devrait pas voir et en même temps des
859 choses que l'on voit que l'on peut exploiter pour les valoriser... oui je pense que c'est venu petit
860 à petit car en plus j'ai commencé à temps partiel. A 40 %, j'étais comme un enseignant dans le
861 milieu général je venais je faisais mes cours, quelques veillées et c'est tout. A temps plein, y a un
862 suivi qui se fait, on apprend du jeune et le jeune apprend de nous. **Est-ce que cette posture mo-**
863 **difie ta pratique ?** Et bien oui parce qu'on reste ouvert, on se braque pas parce que les jeunes
864 nous apprennent des choses, ils sont ancrés dans une génération, dans un temps que l'on ne voit
865 pas, que l'on ne connaît pas forcément, qui nous dépasse par rapport à toute la technologie... Ils
866 connaissent beaucoup plus de choses mais ils les maîtrisent pas forcément et le fait... d'être an-
867 crer la dedans moi ça me permet de prendre conscience comment sont les jeunes aujourd'hui
868 pour m'adapter à eux... je pense que c'est ça qui nous permet d'avancer et de pas rester fixé sur
869 un enseignement traditionnel ».

2. Activité réflexive dans l'action :

870 Un geste d'ajustement : *Une consigne de travail ne prévoit pas le temps de réalisation de la*
871 *tâche : un oubli volontaire?*

872 **Comment as-tu procédé ?** « Je pense que c'était voulu, euh.... j'ai regardé rapidement l'heure.
873 Oui j'ai regardé rapidement l'heure et puis il devait être 9h quelque chose comme ça et je me

874 suis dit il faut qu'on arrive à lire avant la fin les textes. Et puis voilà j'ai réfléchi je me suis mise...
875 et même temps je leur ai pas dit de tout de suite parce que je me suis dit que si je leur dis tout
876 de suite je rentre dans la confrontation dans le sens où ça va les braquer. Si je leur dis « voilà je
877 vous donne un quart d'heure pour écrire », ils vont me dire « mais c'est possible en un quart
878 d'heure on va jamais pouvoir tout écrire ». Du coup ils se braquent et moi je suis amenée après
879 à... à... à gérer ça. Là ce matin je pense que j'avais pas envie de gérer. Voilà je pense que c'est
880 pour ça. **C'est un oubli volontaire ?** Oui c'est tout à fait ça. Après un moment je leur ai dit mais
881 en les rassurant, en leur disant que je ne voulais pas un grand texte. Je leur ai dit vous me faites
882 un petit texte et on pourra les lire..... **Est-ce que selon toi, il y a eu d'autres indices qui ont par-**
883 **ticipé à cette décision ?** Le fait qu'ils se soient tout de suite mis au travail, à écrire, souvent ils
884 ont du mal, ils regardent... comme Arnaud, celui qui était devant, souvent il me dit qu'il ne va
885 pas y arriver, y a trop de mots.... Et là je me suis basée sur lui, j'ai vu qu'il y arrivait. Et puis je me
886 suis dit ils ont tous la tête baissée, ils sont tous en train de réfléchir, y en a aucun qui râle ; bon
887 voilà il vous reste... 10 minutes... un quart d'heure pour faire votre travail. Et du coup moi ça m'a
888 rassuré. Après c'était aussi pour avoir la garantie de finir la démarche. C'est pour ça le temps je
889 me suis dit il faut que je le donne. **D'en reparler qu'est que ça produit ?** C'est intéressant de
890 constater qu'une pratique peut être sans l'avoir voulue. Et peut-être que je fais ça tout le
891 temps : j'évite constamment le conflit. J'évite le conflit parce que j'aime pas ça donc pour
892 chaque situation j'évite mais c'est pas pour autant que je me fais marcher dessus. Oui je pense
893 que c'est souvent dans certaines situations, je les mets en confiance puis après je donne les exi-
894 gences. Tu vois autres choses à dire. Non. Merci beaucoup. »

Monitrice D : Entretien de fin de deuxième année

895 **Sur la notion de référentiel personnel :** « Déjà le pilier c'est l'éducation, l'éducation que l'on a
896 eu... euh... c'est ça qui permet d'établir des relations avec des jeunes, le fait d'essayer de les
897 comprendre, de discuter, de se mettre à leur place parce qu'ils sont à un âge qui n'est pas for-
898 cément facile. On a été à cet âge-là aussi donc du coup c'est se mettre à leur place aussi et es-
899 sayer de les comprendre. Après il y a le cadre que l'on nous a donné : il y a des choses à faire
900 d'autres à ne pas faire... Tout ça rentre dans le référentiel personnel je pense ; c'est le premier.
901 Après il y a mon parcours universitaire, la philosophie, qui permet de s'ouvrir et de comprendre
902 aussi. Et puis les expériences mais du coup je ne sais si l'on peut prendre l'expérience person-
903 nelle. Si là je prends l'exemple de la calligraphie il y a des choses que j'ai faites l'an dernier que je
904 ne referai pas parce que je sais que cela ne marchera pas. En fait je me rends compte que ça fait
905 partie du référentiel personnel parce que c'est une expérience. **Tu considères en disposer au-**
906 **jourd'hui ?** Oui... Oui, c'est sûr... je m'en sers pour... eh bien déjà pour la première partie dans la
907 relation avec les jeunes surtout en dehors des cours, à la pause, en veillée,... ça m'aide je crois à
908 me situer, à poser ma relation faire attention à eux tout en évitant que ça déborde. Le deuxième
909 et troisième tout le temps pour amener les jeunes à réfléchir, à s'ouvrir et aussi revoir mes pra-
910 tiques. **Les moments, les événements importants de l'année ?** Oui, je pense à une veillée pêche
911 que j'organisais avec une association de Thônes. Et pendant le repas, un bénévole a donné du
912 vin à une élève. Et pour moi dans ma tête, c'est inconcevable... Je la regarde et elle me dit c'est
913 du rosé. Je l'ai pas cru. L'adulte était à côté ; c'est impossible il n'a pas fait ça. Du coup ça inter-
914 roge la confiance envers l'autre qui est censé être responsable. Je me suis retrouvée démunie,...
915 j'ai rien dit je ne voulais pas le mettre mal à l'aise. **Et plus en amont dans le temps d'autres si-**
916 **tuations ?.....** J'arrive pas à voir.... Il doit y en avoir mais je....si en fait le travail que j'ai fait sur
917 le projet ; j'ai fait des choses nouvelles ; je me suis interrogé sur ce que je faisais, j'ai....appris je
918 crois. »

1. Analyse réflexive dans l'action :

919 *Un geste d'ajustement :* « *Est-ce que l'on a cours vendredi ?* » ou comment une question posée
920 au groupe au cours de la séance permet de réguler l'activité

921 « Généralement quand je dis ça ce n'est pas anodin non plus. C'est quand il m'a posé la question
922 sur les enluminures. Il me semble qu'il y en a un qui m'a posé la question. Il m'a dit est ce que
923 l'on va faire des enluminures ? Je lui ai dit non on n'aura pas le temps peut-être la prochaine
924 fois. J'étais parti pour leur donner des devoirs, mais je me suis dit mais je les ai eus hier, je leur ai
925 donné du travail pour jeudi donc je peux pas. Après la question elle n'est pas anodine parce que
926 je pars du principe que je ne fais pas le cours toute seule ; ils y participent aussi. Donc du coup
927 c'est pour ça que je leur pose cette question. Par exemple quand j'ai beaucoup de cours avec
928 eux ; je leur dis vous avez 4 ou 5 h de français, d'ESC mais moi j'ai 4 ou 5 heures de 3°... donc la
929 situation est la même donc il faut qu'ils fassent en sorte de comprendre que....ça je le fais ex-
930 près. Donc la question c'était pour les responsabiliser ; c'est eux qui gèrent leurs cours, c'est pas
931 moi qui gère. **Cette question et sa réponse t'amènent à prolonger l'activité en cours et à ne pas**
932 **donner un travail à réaliser alors que tu l'avais prévu.** Non je leur en ai pas donné parce que
933 demain ils ont déjà des travaux à me rendre. **Sur quoi reposent ces décisions ? La première par**
934 **exemple ?.....** Ça part d'une demande....enfin c'est eux ils sont acteurs. Une telle demande, c'est
935 assez rare donc du coup j'y réponds... J'ai vu qu'ils commençaient à faire de belles choses. Les
936 élèves ont, je pense, constaté qu'ils étaient capables de le faire ; il est intéressant de leur per-
937 mettre d'aller loin, de composer quelque chose,....quelque chose de joli... d'ailleurs j'y repense ;
938 ça aussi c'était pas prévu, je leur ai dit ce serait bien que vous repartiez à la maison avec un tra-
939 vail pour montrer à vos parents. Pour en être fier. C'est important c'est la confiance en soi moi y
940 a une époque quand j'avais leur âge, j'avais pas forcément confiance en moi. Jamais je me serais
941 dit que je serai prof... enseigner ou être moniteur. **Et le fait de leur donner ou pas du travail ?.....**
942 C'était pas parce que c'est une semaine de révision et il fallait... en pensant à la personne qui
943 allait être avec eux il fallait qu'ils aient du travail. Il fallait les occuper. C'est habituel, j'essaie de
944 le faire. C'est pour qu'il ait....comment on dit.... un rituel. Là je me suis rappelé qu'ils avaient
945 quelque chose à faire et de toute façon je n'aurai pas donné de la calligraphie parce que je ne
946 voulais pas leur laisser les stylos... Pour ça je ne leur fais pas confiance... **Que retiens-tu de ce**
947 **moment après en avoir parlé ?** Que quand je prépare, qu'il y a le référentiel, mes objectifs mais
948 que je peux m'éloigner pour pas que ce soit trop cadrer... parce qu'après tout s'ils sont en mai-
949 son familiale c'est qu'ils n'apprécient pas forcément le français, qu'ils n'arrivent pas rester con-
950 centrés très longtemps. Donc j'essaye à chaque fois de m'évader et de partir de ce qu'ils ont
951 besoin, de ce qu'ils veulent, de travailler sur l'ouverture d'esprit, leur laisser des choix comme
952 par e mple en histoire des arts ou sur les 5 œuvres, ils ont en choisis une... Je pense qu'ils jouent
953 le jeu parce qu'ils doivent se sentir responsables et du coup ils le font facilement. Ça c'est le ré-
954 férentiel personnel ; je suis issu d'une famille nombreuse ; on était 6. Et du coup se débrouiller
955 seul, d'être dans un groupe et y avoir un rôle et le tenir ; je l'ai fait très tôt et longtemps.... Je le
956 fais sans trop le savoir. En fait c'est eux qui me guident ».

2. Analyse réflexive hors de l'action :

957 Extrait du rapport d'activité « *La construction de la prise de conscience de leurs compétences a*
958 *permis aux élèves de s'épanouir dans leur travail personnel et également dans l'écriture* ».

959 **En relisant cet extrait, peux-tu m'indiquer sur quoi repose cette réflexion ?** « Ça a été un long
960 travail parce que déjà je n'arrivais pas à définir la compétence. Pour moi la compétence, c'était
961 simplement un savoir-faire mais en fait ça va plus loin parce que la compétence en fait c'est un
962 aboutissement de plusieurs... de plusieurs choses. Et en ayant défini la compétence, je me suis
963 dit quelle était la compétence attendue ? C'est réécrire un texte calligraphié tout en
964 s'interrogeant sur le geste professionnel. Et de ce fait là je me suis dit les élèves ont réussi à
965 écrire et... euh... je sais plus ce que je voulais dire... oui de comprendre, de comprendre le monde
966 qui les entoure, de prendre conscience que le bûcheron n'est pas seulement qu'un ouvrier qui
967 exécute bêtement une tâche. Non, c'est leur faire comprendre que ce sont des garçons, qu'ils
968 ont des ressentis, qu'ils peuvent éprouver des sentiments... et c'est dans ce sens-là qu'ils peu-
969 vent s'épanouir dans leur travail personnel. Tout en étant prochainement un bûcheron, un tra-

970 vail d'homme par excellence, je suis capable d'écrire un texte, un texte beau quelque part, es-
971 thétique et sur un thème donné... un texte poétique. Dans le sens j'arrive à m'ouvrir à quelque
972 chose. Tout ça c'est surtout par l'observation que j'en ai eue, un élève m'a demandé s'il pouvait
973 récupérer son texte pour le faire lire donc il était content de son travail alors que pour lui ce
974 n'est pas évident. Alors c'est par rapport aux productions réalisées mais aussi à leur évolution
975 depuis un an. Sur les premiers ateliers, ils étaient pas du tout contents ; ils disaient on a écrit
976 n'importe quoi. Et là ils sont plus à l'aise, il y a eu quelque part un épanouissement..... Bon après
977 au quotidien on ne va pas forcément le retrouver partout c'est sûr ? **D'autres points d'appui ?** Il
978 peut y avoir d'autres projets que je mène. Le fait de les avoir amenés à l'opéra. Ça en fait partie
979 parce qu'ils ont accepté de s'ouvrir à cette culture qui n'est pas la leur. C'est vrai que cette
980 phrase, ce passage est très affirmatif.... En parler ça me permet de prendre du recul. **Plus globa-**
981 **lement en quoi la conduite du projet, la rédaction du rapport ont-elles contribué au dévelop-**
982 **pement du référentiel personnel ?** Oui sur l'organisation du travail et sur l'organisation de sa
983 pensée. Après le plus difficile c'est sur l'analyse du déroulement pédagogique, c'est ça qui a été
984 le plus difficile c'est prendre du recul par rapport à son travail, de revoir ce que l'on fait com-
985 ment j'ai fait ça ? C'est plus compliqué pour moi mais je ne sais pas trop pourquoi.... **Autre**
986 **chose ?** Non. »

Monitrice E : entretien de fin de première année

987 **Le parcours :** « J'ai attaqué le deux mai 2011. Les cours étaient pratiquement tous finis ; ils res-
988 taient 2 cours à revoir c'était que des révisions et de la préparation aux épreuves d'examen. Et
989 j'intervenais que sur les CCTAR. Tout d'abord avant d'être monitrice, j'étais technicienne agricole
990 en arboriculture dans la vallée du Rhône où pendant trois saisons j'avais à gérer la technique, la
991 qualité et le suivi des agriculteurs pour tout ce qui était cahier des charges, suivi technique en
992 qualité, prévisions de récolte, d'approvisionnement pour l'année pour les commerciaux et en-
993 suite je me suis retrouvé à Roanne où j'ai travaillé à la chambre d'agriculture pendant deux ans
994 pour faire des études d'installation et pour le suivi des agriculteurs en difficulté avec la MSA, les
995 assistantes sociales,... Et en 2010 on a eu pas mal de dossiers suite aux problèmes économiques
996 de 2009 et il fallait monter des dossiers chez tous les agriculteurs qui demandaient une aide spé-
997 cifique. Ensuite j'ai fait un remplacement à la chambre d'agriculture du Rhône dans le service
998 organisation des formations, pas animation des formations mais organisation des formations où
999 je réalisais un suivi administratif dans tous les domaines : financiers, technique, ressources hu-
1000 maines,... et donc j'étais en poste quand Eric (le directeur de la MFR) m'a appelé pour me propo-
1001 ser une place de formatrice ici. Voilà c'est à peu les principales étapes ».

1002 **Le déroulement de la 1^{ère} année de FP :** « alors euh, bien... Dense comme je l'ai dit à mon direc-
1003 teur, intense... alors juste l'année de formation ou globalement.... Alors bien dense... après
1004 l'avantage que j'ai eu c'est d'avoir beaucoup de temps pour réfléchir à mes cours par rapport à
1005 d'autres formateurs. La FP, ça nous fait sortir de la MFR donc c'est bien mais d'un autre côté on
1006 laisse du travail quand on part ; on se dit je ne sais comment je vais faire. Mais ça permet de
1007 souffler, de voir autre chose de rentrer des gens, voilà de se poser, de pouvoir réfléchir à sa pé-
1008 dagogie ; c'est vrai moi ça m'a permis de pas mal réfléchir par rapport au plan de formation par e
1009 mple, tout ça quoi.... comment pouvoir s'organiser ? Donc voilà une année dense mais enrichis-
1010 sante parce que faire des recherches, préparer les cours, avoir des relations avec les parte-
1011 naires ; c'est constructif aussi. En plus j'ai l'avantage d'être dans une MFR où il y a une très
1012 bonne ambiance alors ça facilite ».

1013 **Le référentiel personnel :** « Alors référentiel personnel du coup.... Alors pour moi, enfin euh...
1014 pour moi mon référentiel il y a deux choses. Il y a ce qui est demandé, en tout cas pour les
1015 CCTAR, il y a la liste des compétences qui sont demandées aux futurs installés ; donc c'est un
1016 document qui donné par la chambre d'agriculture qui s'appelle autoévaluation des compé-
1017 tences. Donc moi je me suis basé là-dessus pour faire mon plan de formation derrière en fait. Et

1018 puis après ça recoupe de toute façon le référentiel du CCTAR que l'on a. Et puis après c'est aussi
1019 adapter aux attentes des épreuves. Mais c'est vrai que le rapport de fin d'année et le projet j'ai
1020 vraiment adapté à ça et à l'installation qu'ils vont faire derrière. Car enfin pour eux va être
1021 l'aboutissement. Mais c'est ce que j'ai vraiment adapté à ça. Voilà c'est combiner tout ça ; les
1022 attentes de l'institution par rapport au CCTAR et à croiser avec les attentes de la chambre
1023 d'agriculture par rapport à l'installation. J'entends. **A l'issue de cette première année, disposes-**
1024 **tu un référentiel personnel te permettant de juger, d'analyser ce que tu fais ?** Dans ce je fais
1025 sur quoi je prends appui... ben.... je note sur mes cours quand je les fais ce qui allait bien ce qui
1026 allait moins bien... comme c'est la première année, je note un peu les durées, les réactions,...en
1027 fait je me constitue un référentiel par rapport à mes impressions, c'est plus ça. En fait au-
1028 jourd'hui j'ai un référentiel mais qui est un peu éparpillé. Oui, avec les sessions pédagogiques, je
1029 me suis fait un peu des....une sorte de boîte avec dedans des... comme par exemple pour les
1030 arrivées des stagiaires, c'est vrai que ce n'était pas fait ; je me suis fait des fiches pour arriver à
1031 suivre donc... on peut dire que je suis entraîné... Sans doute en juillet au moment des bilans
1032 d'année, ce sera une occasion de le préciser : les apports de la 1^oannée de formation, les at-
1033 tentes des professionnels, les attentes des stagiaires, les miennes... et arriver à combiner tout ça.
1034 **Avais-tu conscience de cette construction ?** Oui en fait enfin oui et non ; puisque au final moi
1035 mon outil de suivi c'est le plan de formation ; c'est vraiment ça, un tableau vide et en fait il faut
1036 le remplir, le construire. Pour l'instant c'est mon référentiel. **Y a-t-il eu dans l'année des situa-**
1037 **tions particulières qui ont contribué à son élaboration ?** Oui je pense par exemple, les feuilles
1038 de paper-board. En fait en cours d'année, j'ai demandé à une stagiaire de faire un exposé sur le
1039 bilan ; elle voulait faire un diaporama et comme je n'avais pas de vidéo je lui ai proposé d'utiliser
1040 une feuille de paper-board. Et en fait quand on a affiché la feuille ; le groupe m'a dit ce serait
1041 bien si on avait la même chose pour le compte de résultats. Et du coup on l'a fait ensemble. Et
1042 enfin le fait de les avoir sous les yeux toute l'année par rapport à l'an dernier où quand je suis
1043 arrivé pour eux bilan et compte de résultats c'était encore très sombre. Eh bien là cette année,
1044 j'ai l'impression que cela va beaucoup mieux, ils ont réussi à différencier les deux choses et je
1045 pense que c'est de l'avoir sous le nez tous les jours. Et puis c'est un support à chaque fois que
1046 l'on travaille sur ces notions. Je constate aujourd'hui que j'ai bien fait de poser la question sur ce
1047 que j'allais faire de cette feuille. Je sais que l'an prochain, je referai la même méthode quand on
1048 fera le cours on refera ce type de feuilles. Ce sont des choses tellement abstraites pour eux enfin
1049 surtout le bilan qu'il faut ce type d'outils. L'an dernier, je ne le savais pas. **D'autres événements,**
1050 **d'autres situations ?** Euh....j'ai été marquée par l'intervention d'un agriculteur, responsable syn-
1051 dical, qui avec des photos a fait exprimer les jeunes sur le métier : les points positifs, les points
1052 négatifs : J'ai été surprise : y en a qui ont complètement changé de discours ; on voit la maturité
1053 qui arrive, sur certains qui n'avaient que le discours des parents,... Il y a eu une évolution. Et ça
1054 c'est je pense un point... le regard que l'on porte sur les élèves. Voilà je pense que c'est des
1055 choses comme ça qui au fil de l'année font que ça se construit.... Les rencontres quoi avec les
1056 personnes extérieures. **Et pour évaluer ta première année de pratique ; as-tu songé à cela ?**
1057 Oui, oui justement ce sera en juillet quand je vais reprendre le plan de formation ; je vais re-
1058 prendre... en fait...j'ai conservé les copies de tout ce j'avais fait...les cours que j'ai annotés. Et
1059 c'est à ce moment-là que je vais me dire qu'est ce qui a plus ou moins marché. Je verrais s'il faut
1060 que j'en fasse moins ou d'une façon différente, les plans d'étude à modifier. Voilà il faudra que
1061 je prenne le temps de le faire. Et puis on a la chance d'être tous les deux dans notre première
1062 année. Je pense qu'on le fera peut-être indépendamment et après on se retrouvera pour voir
1063 comment chacune voit les choses. Je pourrai m'aider aussi du recueil d'expériences ; plusieurs
1064 fiches correspondent : le plan d'étude, les visites... Oui je pourrais reprendre les conclusions.
1065 Après il y a aussi des cours qu'ils ont trouvés trop lourds, il faudra voir comment les modifier,
1066 comment trouver d'autres supports : des films par exemple comme le formateur qui a témoigné
1067 en FP, des intervenants. Dans notre démarche qualité, on a aussi un classeur que je peux utiliser.
1068 Ce sera bien pour réadapter, réorienter certaines interventions pour qu'elles collent bien par
1069 rapport à leurs ressentis. Je pourrais prendre aussi les bilans de session ».

1. Analyse réflexive hors de l'action : animer une mise en commun

1070 Extrait du recueil d'expériences : « *malgré l'excitation du groupe et le manque d'écoute de cer-*
1071 *tains que j'ai du gérer, je pense renouveler les plans d'étude car ils mettent vraiment en action les*
1072 *stagiaires*»

1073 **Selon toi, comment as-tu procédé pour conduire cette analyse ?** « C'est que... je me dis que
1074 même si c'est que c'était un peu désordonné, que ça peut venir aussi de moi, que c'était la pre-
1075 mière fois que je mettais quelque chose comme cela en place. Et c'est vrai que je l'ai faite avant
1076 la session de formation sur les méthodes d'alternance pour justement avoir une analyse derrière
1077 et... mais bon pour moi, leur donner un thème, les faire bosser dessus même si au début ils se
1078 disent : « oh là là qu'est-ce que c'est ? On nous demande de chercher alors que l'on n'y connaît
1079 rien, ce serait à elle de nous apprendre. C'est quand même leur dire vous voulez être agriculteur
1080 et ce que je demande reste très pratique ; c'est de leur dire aujourd'hui vous êtes comme ça un
1081 peu comme quand vous vous êtes renseignés pour faire la formation il faut se renseigner, faire
1082 des démarches, prendre des contacts et bien là c'est le même principe. A vos maîtres de stage,
1083 qu'est-ce que vous pourriez poser comme question par rapport à la reprise de terrain ? Bon,
1084 c'est vrai qu'il y en a qui ont moins d'expérience mais je pense que ça reste intéressant parce
1085 que ça les fait réfléchir et en plus après c'est leurs questions avec lesquelles ils vont échanger.
1086 C'est une liste car il y a ça aussi c'est que dans le document actuel c'est nos questions à nous
1087 alors que là ils se les approprient. C'est ça le plus intéressant ; c'est ça que je veux dans l'idée de
1088 les mettre en action. Voilà c'est qu'ils produisent le truc mais après c'est toujours pareil jusqu'à
1089 quel point je reste en recul ou jusqu'à quel point je m'investis moi. C'est ça que j'ai à déterminer,
1090 je pense. C'est.... est-ce que je complète les choses ou est-ce que je laisse en l'état. Là, cette fois
1091 pour voir comment ça se passait, j'ai rien changé. Est-ce que c'est bien ou pas bien... normale-
1092 ment c'est qu'il faut faire... Là ils avaient produit une vingtaine de questions, c'est pas mal même
1093 si c'était désordonné. **Le fait d'en parler aujourd'hui, qu'est-ce que cela produit ?** Déjà avec le
1094 recul, c'est de se dire que toute la classe je la tiens à peu près sauf ce jeune, le point noir qui
1095 subit, qui est un peu en live. C'est vrai qu'après avec le recul, ils sont productifs, ils
1096 s'intéressent... Ca reste un groupe actif qui a beaucoup d'énergie même si pour moi des fois,
1097 c'est un peu fatigant. Ça reste un atout car en visite, avec les intervenants c'est quand même
1098 vachement intéressant, ils posent beaucoup de questions. Dans ce sens ça va mais c'est l'aspect
1099 scolaire qui les rebute ».

2. Activité réflexive en action

1100 Un geste d'ajustement : une correction d'exercices est assurée par la monitrice alors qu'elle
1101 avait annoncé au départ que tous les exercices seraient réalisés par les élèves.

1102 **Comment as-tu procédé ?** « Ah oui, pour l'analyse je fonctionne toujours comme ça. C'est pour
1103 écrire les mots clairement au tableau en fait. Non en général je fonctionne comme cela ou je leur
1104 fais dire les choses et j'écris pour que ce soit bien au tableau. Je me suis rendue compte que
1105 certains ne savent lire les signes comme supérieur ou inférieur, ils confondent. Après pour la
1106 suite, j'ai laissé faire car c'était une fille qui écrit bien au tableau ; avec elle je sais que c'est clair
1107 mais c'est vrai qu'avec le garçon au niveau écriture, la clarté c'est pas assez... j'avais peur que les
1108 autres n'y arrivent pas. Je voulais ré insister pour qu'ils soient rigoureux ; ça je le fais depuis que
1109 j'ai constaté que certains confondent y compris dans les rapports d'examen. Et du coup moi je
1110 fais l'effort de tout écrire. **Pourquoi selon toi ce choix ?** Oui j'anime, mais en fait c'est eux qui
1111 font, en fait moi je suis juste secrétaire pour écrire les choses très clairement, pour qu'ils puis-
1112 sent les reprendre sur leurs copies. D'ailleurs pour l'analyse, je leur ai fait une feuille où il y a les
1113 phrases types. Là c'est venu assez facilement donc là je me rends compte que ça rentre. Au dé-
1114 but, avec des questions comme ça, ils savaient rien me dire. **Et pourquoi ne pas le faire faire à**
1115 **un jeune au tableau ?** Euh... Je sais pas peut-être si le faire venir juste pour qu'il parle c'est peut-

1116 être pas la peine. **Et si on revient sur la première situation, sur quoi repose ce choix ?** Eh bien
1117 parce qu'on avait fait cela en début de semaine et du coup ils y étaient tous passés. Des fois, ils
1118 veulent pas passer comme ça y a pas de jaloux. Après en fait certains étaient absents l'autre fois
1119 et du coup je pensais qu'ils se proposeraient. Oui c'est vrai, c'est toujours pareil j'étais un peu
1120 speedé par le temps et du coup je me suis dit en fait le plus simple c'est de faire le tour de table
1121 comme ça tout le monde passera et c'est facile à gérer d'une séance à l'autre. Je pense que là
1122 aussi j'étais trop speed. **Avoir des volontaires ça repose sur quoi ?** Eh Bien parce que l'on n'est
1123 en fin d'année, au bord des épreuves et aussi pour donner à chacun l'opportunité de passer ;
1124 bon si j'avais insisté, ils seraient venus mais je me suis dit allez on va faire comme ça. **Mainte-**
1125 **nant quel regard portes-tu sur ce choix ?** Si c'était à refaire, j'insisterai, en leur précisant que
1126 c'est pour vous aider ou alors annoncé clairement mon choix. Ce serait soit l'un soit l'autre mais
1127 là c'est vrai effectivement. **Et sur la précédente ?** A ce niveau, le tableau était bien pris et je con-
1128 tinue à penser si c'était un élève qui aurait fait l'analyse, ç'aurait été moins clair. Et puis il y avait
1129 aussi l'histoire de la couleur ; je voulais leur montrer que l'on pouvait utiliser des couleurs diffé-
1130 rentes ; donc voilà leur redonner des clés pour qu'ils améliorent encore leur présentation de
1131 copies. **As-tu autres choses à dire ?** Non mais quand même entre le référentiel personnel et tout
1132 ça je vois pas bien... en fait le référentiel personnel c'est un ensemble de réflexions que l'on au-
1133 rait fait soi par rapport à ce que l'on fait, à notre pratique...C'est du coup propre à chacun ».

Moniteur C : Activité réflexive dans l'action

1134 **Moniteur C : Comment as-tu procédé ?** Quand j'ai vu que Julien était détaché ; et puis aussi les
1135 autres allaient participer et il allait être en retrait. C'est quelqu'un qui a souvent des difficultés,
1136 qui n'a pas beaucoup confiance en lui. Je me suis dit là forcément toutes les difficultés qu'ils ont
1137 eues... Je me suis cassé les dents sur des notions simples ; là j'avais déjà revu mes objectifs, je me
1138 suis dit là il faut que chacun puisse montrer ce qu'il a compris... je me souviens pas très bien
1139 pourquoi j'ai proposé cet exercice... Avec mon cours, je vais peut-être retrouver. Ah oui, c'est
1140 pour terminer sur la première partie. Je trouvais que c'était pas encore assez clair... soit c'était à
1141 cause de moi parce que ça arrive soit c'est la notion. j'ai peut-être pas assez clair et il faut que je
1142 voie si c'est le cas. Choisir cet exercice, les faire passer au tableau, c'est venu comme ça... Je sais
1143 trop, j'aime bien les faire passer au tableau, c'est un exercice qu'ils n'aiment pas et aussi pour
1144 changer, pour les mettre plus dans l'action mais c'est venu spontanément. Je sais pas dire pour-
1145 quoi très vite, j'ai changé la consigne.... Peut-être j'avais peur qu'ils se cachent derrière le savoir
1146 des autres et que comme je le disais la situation ne les aide pas, qu'elle soit profitable à un seul.
1147 Je me rends compte que c'est difficile de comprendre ce que l'on fait quand on est dans la spon-
1148 tanéité. Je pense aussi que c'est par rapport à d'autres expériences où un élève se retrouve seul
1149 au tableau face au groupe et à moi, je me suis aperçu que ce l'est pas forcément pertinent....
1150 **Quel regard portes-tu maintenant sur ce choix ?** Oui je me rends compte que j'essaie de plus en
1151 plus d'assurer une production individuelle, de partir de ça. En le disant maintenant, je
1152 m'aperçois que je me l'autorise davantage. J'hésite moins à faire des choses que je n'avais prévu
1153 même s'il me manque encore des outils. **Vois-tu autres choses ?** non.

ANNEXE 11 - ANALYSE DE L'ACTIVITE REFLEXIVE HORS DE L'ACTION DES MONITEURS DITS « NOVICES »

Nous proposons, dans cette annexe, la présentation et l'analyse les exemples de l'activité réflexive hors de l'action des moniteurs dits « novices » qui ne figurent pas dans le corps du chapitre 3.

1. La monitrice A : analyser et apprécier l'efficacité d'une action

La deuxième trace d'activité réflexive hors de l'action de la monitrice A émane de la dernière partie du rapport d'activité. Elle consiste à dresser un bilan de l'activité, à en tirer une analyse et des perspectives. L'extrait retenu condense le point de vue de la monitrice sur les différents outils et démarches proposés pour accompagner les apprenants dans l'apprentissage de la reconnaissance des végétaux « *il me semble que la réalisation des « fiches reconnaissance » a davantage permis de pallier à l'ensemble des exigences de ce domaine que les autres activités. L'étiquetage et la réalisation de l'herbier m'ont semblé être plus efficaces auprès des jeunes pour l'identification de l'espèce. La rédaction des étiquettes n'a pas été suffisante pour pallier réellement les difficultés que représente la nomenclature des noms* ». Le jugement proposé est très peu argumenté. L'auto-confrontation invite la monitrice à exprimer, notamment, les points d'appui sur lesquels elles fondent cet avis. Tout en souhaitant analyser et apprécier l'efficacité de l'action, elle constate que concevoir, conduire et analyser une action pédagogique reste une démarche incertaine. Ce constat prend le statut d'invariant opératoire.

	<i>Eléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
But	<p style="text-align: center;">Analyser, apprécier la portée, l'efficacité une action pédagogique <i>« J'espère que c'est pas moi qui aurait interpréter par rapport à moi » (L.255) « cette première phrase est très personnelle mais bon ils ont été capables de reconnaître que c'était important parce qu'on l'a construit ensemble » (L.281) « J'ai l'impression d'avoir passé beaucoup de temps, d'avoir tout fait ce que je pouvais » (L.288).</i></p>		
Invariant	<p style="text-align: center;">La conception, la conduite et l'analyse d'une action pédagogique est une démarche incertaine <i>« J'espère que c'est pas moi qui aurait interpréter par rapport à moi » (L.255) Ça me pose question : j'ai pas l'impression que c'est très compliqué... que là pour moi, ça viendrait de la volonté du jeune » (L.285) « Aujourd'hui, j'essaie d'autres façons de faire... j'arrive pas à trouver la recette miracle (L.295)</i></p>		
Règles d'action	<ul style="list-style-type: none"> - « j'ai vu au fil des séquences avec les jeunes, par leurs réactions ;.. » (L.250) - « ça ne m'est pas venu au moment où je l'ai écrit ; c'est quelque chose qui était déjà réfléchi, c'était des constats que j'avais déjà fait... » (L.253) - « les 4 jeunes qui ne voulaient pas se mettre sur l'étiquetage... le fait qu'ils refusent de faire... je me suis basé dessus pour dire tout cela » (L.263) - « Je sais pas... Est-ce que ça leur fait trop peur ? Je sais pas... » (L.277) - « Si je devais le refaire, je le referai mais sans la recherche informatique... » (L.296) 		
infé- rences/ réfé-	<p><i>« des constats que j'avais déjà fait/dans ce que j'ai écrit j'aurais été un peu pareil ; j'aurais fait la même chose qu'eux, je pense que j'aurai sorti les mêmes choses » (L.254)</i></p>	<p>R1 : Le parcours personnel : la tâche effective /le</p>	L'identité

	<i>Eléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
rences		vécu personnel	
	« La réaction des jeunes leur implication, leur investissement et le rendu/Je sais que j'ai pas été toujours très à l'aise donc... j'aime bien avoir un temps de bilan avec les jeunes » (L.257)	R2 : Les compétences : l'attitude et le propos des élèves/l'animation des séances	L'identité
	« de l'avoir construite avec les jeunes, elle correspond... chaque critère de cette fiche correspond à ce que le référentiel exige et le référentiel est en lien avec ce qu'attend la profession/ par rapport au référentiel de l'examen... on leur demande... de connaître toutes ses exigences chose qu'il n'y avait pas avant... » (L.268)	R3 : La tâche prescrite : la tâche effective/le référentiel	L'activité
	« dans la réalisation des fiches, il y en a qui ont beaucoup aimé mais pour la plupart la réalisation a été laborieuse/c'est... par rapport au référentiel » (L.274)	R4 : La tâche prescrite : l'attitude des élèves/le référentiel	L'activité
	« ça s'est notamment vu au travers des contrôles et même des CCF/c'est un truc que je dois répéter à chaque cours et dans le CCF en bac pro terminal, je trouve encore des erreurs » (L.282)	R5 : Les savoirs d'action : les résultats scolaires/un savoir d'action	Les savoirs
	« ça s'est vu par leur engouement parfois dans les cours ; parfois ça les barbe un peu pour certains... ils râlent toujours/ la mémorisation du nom, ils ont toujours du mal » (L.285)	R6 : Un savoir professionnel : un signe : l'attitude/un savoir d'ordre didactique	Les savoirs
	« Et en fait pas du tout, j'ai été très surprise ; du coup ça m'a pris beaucoup de temps/Je pensais qu'ils maîtrisaient bien internet » (L.297)	R7 : Les élèves : la tâche effective/la représentation des élèves : les pré-requis	Le contexte
	« Ils se sont pas plus impliqués dans le reste où pourtant c'est plus sympa pour eux/Les jeunes ont conscience de ce qu'ils doivent savoir mais au final c'est barbant parce qu'il y a beaucoup de choses à apprendre, à savoir » (L.278)	R8 : Les élèves : l'attitude effective/la représentation des élèves	Le contexte

Tableau 48 - Monitrice A : schème d'action d'une activité réflexive hors de l'action mobilisant 8 références

Le processus réflexif s'appuie sur les réactions et les attitudes des élèves au fil de la réalisation du projet. Il mobilise huit références soit deux par registre du référentiel personnel. Dans le premier, l'identité et le projet, la référence une a comme référent le parcours scolaire de la monitrice. Elle compare l'attitude des jeunes à son propre vécu et constate une similitude l'aidant à comprendre les réactions des élèves. La deuxième questionne sa compétence, elle tente de l'évaluer notamment par les réactions, les attitudes et le retour des élèves sur les activités proposées. Les références des registres des savoirs (R5 – R6) et du contexte (R7 – R8) mettent en lumière le rapport des élèves avec cet apprentissage. La non-maîtrise de certains prérequis, la difficulté de mémorisation, l'ampleur d'une tâche dont la monitrice considère qu'ils en connaissent la prégnance sont les principaux référents mobilisés pour comprendre l'activité effective : le temps passé, l'attitude des élèves, les résultats obtenus... Les deux dernières références sont relatives à l'activité (R3 – R4). Elles visent à apprécier un des outils : une fiche de reconnaissance. La monitrice s'appuie sur un référent commun, le référentiel de certification, tout en mettant en évidence qu'elle répond à une attente de la profession et qu'elle a réussi à la faire construire par

les élèves. Ces deux références semblent rappeler le sens de l'action pour laquelle la monitrice fait un bilan nuancé. Elle n'a pas trouvé, comme l'indique un des éléments de l'invariant opératoire, « la recette miracle » et continue à éprouver d'autres façons de faire.

2. Le moniteur B - Justifier un choix : anticiper est indispensable mais difficile

La fiche retenue du recueil d'expériences de fin de première année correspond à l'animation d'une mise en commun. La situation a été réalisée en amont de la session de formation traitant de cette thématique. Après relecture de la fiche, le moniteur répertorie le même nombre de traces réflexives que moi avec, cependant, une interprétation différente pour l'une d'entre elles. Sur les neuf traces, sept se trouvent dans la partie analyse de la fiche. Je lui propose d'analyser une trace, présente dans l'exposé du déroulement, relative à un choix de la conduite pédagogique de l'activité : « *J'optais pour un simple tableau...* ». Le moniteur précise que ce dernier doit jouer les fonctions d'outil de collecte et de traitement de l'information fournie par les alternants mais aussi constituer la trace écrite de l'activité.

	Eléments du discours	références	registres
But	Justifier un choix puis le critiquer « j'ai pas cherché à aller observer des pratiques de collègues ; je me suis basé sur les traces » (L.422) « en fait c'est simple parce qu'après avoir fait d'autres mises en commun, le tableau ça reste facile à utiliser » (L.375)		
Invariant	L'anticipation est indispensable mais difficile « Je pense que la difficulté réside dans l'anticipation de la préparation de cette mise en commun : elle doit être pensée en amont voire en même temps que la conception du plan d'étude » (L.398)		
Règles d'action	« j'ai vu sur l'emploi du temps que j'étais de plan d'étude avec les 4°... Je me suis dit qu'est-ce que je vais faire ? (L.401) « je me suis appuyé sur ce qui existait déjà... mais j'ai pas du tout pensé que 15 jours après il y aurait la mise en commun... » (L.402) « je me dis par rapport ce que j'ai vécu, le mieux c'est d'anticiper » (L.406)		
infé- rences/ réfé- rences	« c'était facilitant parce que les élèves arrivent de tous horizons ; ils découvrent ce qu'est la mise en commun... le tableau c'est quelque chose qu'il connaissait déjà/ ça peut paraître quelque chose de peu complexe voire même de peu adapté et en même temps pour une première mise en commun... » (L.377).	R : La tâche : les apprenants/choix d'un outil	L'activité
	« je m'étais posé la question de savoir qu'est ce qui doit sortir ?/j'envisageais une mise en commun comme quelque chose où il fallait construire une affiche ou autre chose de plus élaborée ». (L.383)	R 2 : La tâche : effective/activité souhaitée	L'activité
	« c'était un point commun à tous les élèves /ça me semblait intéressant de débiter par ça » (L.379)	R3 : La tâche : justification du choix d'un outil/ représentation – utilisation de l'outil	L'activité
	« c'était quelque chose qui était visible, accessible par tout le monde /le tableau ça peut paraître bateau, scolaire... et voilà le côté simple » (L.384)	R4 : La tâche : justification du choix d'un outil/ représentation – utilisation de l'outil	L'activité
	« c'était un outil adapté à ce moment-là / je pense qu'il y a sans doute d'autres possibilités pour faire exprimer les jeunes pendant la mise en commun » (L.389)	R5 : La tâche : justification du choix d'un outil/ les outils possibles	L'activité

	Eléments du discours	références	registres
	« ça a amené à quelque chose de simple/il a fallu que je trouve avec très peu de temps » (L.396)	R6 : les signes : la recherche d'une solution/l'action	Le contexte
	« je me suis un peu appuyé sur ce qui se faisait avant en consultant le classeur/ je n'étais pas préparé » (L.395)	R7 : Les savoirs professionnels : les tâches effectives/ le savoir pédagogique	Les savoirs
	« c'était aussi rassurant pour moi de faire le tableau /je ne sais pas trop ce qu'était une mise en commun » (L.391)	R8 : Les savoirs professionnels : le formateur (besoin de se sécuriser)/un non-savoir	Les savoirs
	« c'est des choses que l'on anticipe très peu/c'est dommage parce que ça nuit à la qualité de l'animation et aussi au travail des élèves parce qu'ils se disent... » (L.418)	R9 : Les savoirs d'action : pratique collective/l'activité des apprenants, du moniteur	Les savoirs
	« Je me rends compte que j'ai pris un peu le pli de ce qui se fait... sans trop cherché à comprendre/ au regard de ce que l'on a pu voir, entendre et découvrir en formation je pense effectivement qu'il y a nécessité de faire évoluer la pratique » (L.410)	R 10 : Les aspirations : pratique collective/projet personnel	L'identité

Tableau 49 – Moniteur B : schème d'action d'une activité réflexive mobilisant 10 références

En tant que telle la trace de l'activité réflexive évoque un choix pédagogique. L'entretien conduit dans un premier temps, à le justifier. Il s'appuie pour cela sur la tâche et sur l'activité. L'outil choisi semble adapté, de par sa simplicité et sa connaissance par les élèves, pour une activité où le groupe découvre ce qu'est une mise en commun. L'invariant opératoire concourt à questionner le choix. Il mobilise dix références qui contribuent à justifier le choix (R2 – R5 – R6), à en apprécier la pertinence et la facilité d'utilisation (R1 – R3 – R4 - R5) de l'outil éclairant ainsi une partie du but recherché. L'outil choisi et son usage semblent compenser un double problème. Le moniteur gère depuis peu de temps des mises en commun, il ne sait pas véritablement ce que c'est (R8) et faute d'anticipation il dispose de très de temps pour la préparer (R9). Deux références du contexte précisent et renforcent le choix : l'urgence et le manque d'anticipation conduisent à privilégier la simplicité et à puiser dans des pratiques éprouvées par l'équipe (R6 - R7). L'auto-confrontation amène le moniteur à une nouvelle représentation de l'action et à mobiliser deux autres références. Il se rend compte qu'il a tendance à se conformer aux pratiques de l'établissement tout en constatant, en écho aux apports de la formation pédagogique, la nécessité de les faire évoluer (R10). De plus, il pointe les intérêts, les bénéfices de l'anticipation dans une telle activité et met en mots un savoir d'action (R9).

3. La monitrice D : analyser indirectement une pratique

La trace choisie porte sur une situation spécifique à un dispositif de formation par alternance différente des exemples précédents. Il s'agit de l'utilisation du carnet de liaison³⁵¹ par une formatrice enseignant principalement le français. La trace analysée³⁵² est la dernière phrase de la fiche : « *Aussi faudrait-il porter davantage l'accent sur les fautes d'orthographe ?* » La fiche ne propose pas plus de développement. La monitrice mentionne qu'en vérifiant chaque carnet, elle souligne ou entoure les fautes. Elle estime en outre qu'avec plus de temps, elle pourrait vérifier la totalité. Elle s'interroge s'il ne devrait pas y avoir une deuxième vérification pour apprécier les corrections apportées par l'élève.

	<i>Éléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
But	Analyser indirectement une pratique « <i>je leur les (les règles) transmets comme je les conçois mais c'est peut-être pas la bonne méthode</i> » (L.850)		
Invariant opératoire	Il ne faut pas confondre ce que font les apprenants et ce qu'ils sont/seront capables de faire « <i>ils ont peut-être pas encore assez de maturité, de recul pour saisir l'importance de l'écriture et de l'orthographe... ils n'ont pas encore les bonnes méthodes pour y arriver, pour écrire correctement</i> » (L.844)		
Règles d'action	« <i>C'est l'observation des carnets chaque semaine... je suis découragé quand je vois toutes ces fautes</i> » (L.828) « <i>il y a le fait que quand ils font des dictées... ils font beaucoup moins de fautes. ça c'est bizarre quoi, c'est assez étrange</i> » (L.846) « <i>C'est par un certain découragement... à quoi ça sert ce que tu fais en classe ?</i> » (L.831)		
Inférences/références	« <i>je pense que ça vient aussi de leur âge parce qu'ils sont jeunes ils n'ont pas encore les bonnes méthodes</i> »/« <i>je me dis plus tard quelque part ils auront le temps de revoir...</i> » (L.832 – 845)	R1 : Les apprenants : ce qu'ils sont/ce qu'ils deviendront	Le contexte
	« <i>Je suis découragé quand je vois toutes ses fautes/ C'est un peu montrer que l'on ne fait pas son travail</i> » (L.836)	R2 : Les représentations du métier : l'activité/la mission	L'identité
	« <i>moi aussi je peux faire des fautes, je ne maîtrise pas toutes les règles/je me souviens le français je détestais ça au collège ; je voyais pas l'intérêt d'apprendre des règles de grammaire, de conjugaison tout ça... et des fautes j'en faisais énormément et en fait j'apprends à ne pas faire quand j'ai commencé à mûrir un peu...</i> » (L.840-849)	R3 : Les compétences : ses capacités/son vécu	L'identité
	« <i>ils n'arrivent pas à se poser des questions, les bonnes questions pour éviter les fautes/mon travail ce serait de reprendre avec eux toutes les fautes et faire en sorte qu'il n'y en ait plus</i> » (L.830 - 835)	R4 : La tâche : l'activité effective/souhaitée	L'activité

Tableau 50 - Schème d'action d'une activité réflexive hors de l'action de la monitrice D mobilisant 4 références

³⁵¹ Qui, comme son nom l'indique, contribue à assurer la liaison entre les acteurs de l'alternance (le maître de stage ou d'apprentissage, les parents et l'équipe pédagogique). Il permet aussi à l'alternant de rendre compte des activités réalisées sur les deux lieux de formation.

³⁵² Les dernières lignes de retranscription de l'entretien ne sont pas exploitées. La monitrice est invitée à mettre en mots une phrase de la conclusion que nous pensions liée à la trace analysée. Le propos porte sur des éléments (la connaissance des apprenants, la réciprocité enseigner/apprendre notamment) que nous considérons hors du cours d'action.

Dans cet exemple, la monitrice questionne ses stratégies et ses méthodes d'enseignement de l'orthographe au travers d'écrits d'élèves émanant d'une situation spécifique à un dispositif de formation par alternance. L'invariant opératoire retenu fournit deux raisons pouvant expliquer que les jeunes produisent des écrits contenant, plus ou moins des erreurs d'orthographe. Il semble contribuer à admettre provisoirement le constat, à dépasser le découragement ressenti lors de la lecture des écrits. Quatre références alimentent le processus réflexif. La première (R1) renvoie au contexte : ce que sont aujourd'hui les élèves et ce qu'ils peuvent devenir. La deuxième met en tension ce que ressent la monitrice et un questionnement sur la réalisation de sa mission. La référence trois porte aussi sur l'identité professionnelle ; elle semble faire écho à la première. Le référent « maîtrise actuelle de l'orthographe » de l'intéressée est associé à un référent : un moment clé du parcours scolaire de l'intéressée. La dernière référence relie ce à quoi sont confrontés les apprenants et ce qui pourrait être fait pour les aider. La trace réflexive est brève et porte sur une situation banale à laquelle tout enseignant est quotidiennement confronté. Pour autant, elle semble avoir mobilisée trois registres du RPAP et quatre références majeures de la situation pédagogique en jeu : les représentations des élèves et les postulats de réussite, d'éducabilité ; l'objet d'apprentissage et le rapport à cet objet dans le temps ; la tension entre la définition, la caractérisation de la tâche à réaliser/l'activité souhaitée et la tâche effective. Les deux dernières semblent particulièrement significatives. La monitrice prend conscience que tout en enseignant aujourd'hui le français son identité professionnelle intègre son passé scolaire, son rapport à l'objet et ses propres capacités. De plus, si le résultat de la tâche attendue est facile à définir, penser et piloter les stratégies pédagogiques correspondantes dans cette situation comme dans l'ensemble de la mission, est nettement moins aisé a fortiori quand les apprentissages développés dans un contexte ne sont pas forcément transférés dans un autre comme le rappelle un des éléments du corpus³⁵³.

4. La monitrice E : analyser une expérimentation, une façon d'animer, ajuster des actions à venir

L'entretien d'auto-confrontation concerne une trace réflexive issue d'une fiche du recueil d'expériences relative à l'animation d'une préparation d'un plan d'étude. Après relecture de la fiche, la monitrice repère cinq traces traduisant pour elle une activité réflexive. J'en avais personnellement retenu huit. Les traces non identifiées par la monitrice se situent essentiellement dans la partie présentant le déroulement de l'activité pédagogique. Invitée à choisir l'une des traces, la monitrice propose très spontanément l'une des dernières phrases de la fiche « *malgré*

³⁵³ Cf. ligne 846 de l'annexe 10 p. 443.

l'excitation du groupe et le manque d'écoute de certains que j'ai dû gérer, je pense renouveler les plans d'étude car ils mettent vraiment en action les stagiaires ». La mise en situation relate une activité durant laquelle la monitrice expérimente une nouvelle façon d'animer l'activité. Elle choisit de la concevoir et de la réaliser en amont de la session de formation portant sur cette thématique tout en sachant que ses pratiques et celles de l'équipe n'intègrent pas tous les principes et les fondements de la démarche pédagogique mobilisée. Quels que soit le thème et le groupe d'apprenants, ici des stagiaires de la formation professionnelle, il s'agit d'accompagner le groupe sur une thématique donnée dans la recherche et l'élaboration d'un questionnement. Ce dernier constitue un guide pour un travail d'exploration dans le contexte de l'entreprise de stage ou employeur. Dans cette perspective, il est souhaité que l'essentiel de la production émane des alternants.

	Eléments du discours	références	registres
But	<p>Analyser une expérimentation, une façon d'animer, ajuster des actions à venir <i>«...C'est qu'ils produisent le truc mais après c'est toujours pareil jusqu'à quel point je reste en recul ou jusqu'à quel point je m'investis moi. C'est ça que j'ai à déterminer, je pense....» (L.1088)</i> <i>«...ils se les approprient et c'est ça le plus intéressant ; c'est ça que je veux dire dans les mettre en action... » (L.1087)</i></p>		
Invariant	<p>Le plan d'étude est une formalisation de la production des apprenants <i>« dans le document actuel (le plan d'étude remis habituellement aux apprenants) c'est nos questions... cette fois pour voir comment ça se passait, j'ai rien changé » (L.1086)</i></p>		
Règles d'action	<p><i>« je me dis que...c'était la première fois que je mettais quelque chose comme cela en place... » (L.1073)</i> <i>« je l'ai fait avant la session de formation sur les méthodes d'alternance pour justement avoir une analyse derrière » (L.1075)</i> <i>« se dire que toute la classe, je la tiens à peu près » (L.1094)</i></p>		
Inférences/références	<p><i>« ils se disent... qu'est-ce que c'est on nous demande de chercher alors que l'on n'y connaît rien/ ce serait à elle de nous apprendre » (L.1077)</i></p>	R1 : Les représentations : ses perceptions/ses représentations	L'identité
	<p><i>« même si pour moi, c'est un peu fatiguant/ Toute la classe je la tiens » (L.1094)</i></p>	R2 : les compétences : l'activité effective/la gestion d'un groupe	L'identité
	<p><i>« c'est vrai qu'il y en a qui ont peu d'expérience/ je pense que ça reste intéressant parce que ça les fait réfléchir » (L.1084)</i></p>	R3 : Les élèves : ce qu'ils sont/ce qu'ils peuvent faire ; ce qu'ils font	Le contexte
	<p><i>« ils sont productifs, ils s'intéressent... /ça reste un groupe actif qui a beaucoup d'énergie » (L.1095)</i></p>	R4 : Les signes : ce que font les élèves et ce que cela produit/ ce qu'ils sont	Le contexte
	<p><i>« c'était un peu désordonné... c'était la première fois/ ça peut venir aussi de moi » (L.1074)</i></p>	R5 : La tâche : son déroulement/le formateur	L'activité

	<i>Eléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
	« vous voulez être agriculteur... ce que je vous demande reste très pratique/vous êtes... comme quand vous vous êtes renseigné pour faire la formation... » (L.1079)	R6 : La tâche : activité souhaitée/activité antérieure	L'activité
	« Cette fois, je n'ai rien changé/ est-ce que c'est bien ou pas bien... normalement c'est ce qu'il faut faire... ? » (L.1090)	R7 : La tâche : effective/attendue	L'activité
	« C'est leurs questions avec lesquelles ils vont échanger/dans le document actuel c'est nos questions » (L.1086)	R8 : la tâche : effective/antérieure	L'activité
	« c'est leurs questions avec lesquelles ils vont échanger/ ils se les approprient et c'est ça le plus intéressant » (L.1085)	R9 : Une trace : obtenue/souhaitée, possible	L'activité
	« ils avaient produit une vingtaine de questions/c'est pas mal même si c'était désordonné » (L.1092)	R10 : Une trace : activité effective des apprenants/souhaitée, possible	L'activité

Tableau 51 - Schème d'action de la monitrice E : activité réflexive hors de l'action mobilisant 10 références

Cette première expérience d'animation n'a pas été sans poser problème. La formalisation de la fiche est mise à profit pour analyser cette nouvelle façon de faire. La monitrice tente de repérer les intérêts de la démarche, les réactions des alternants et les conséquences sur l'animation de la séance comme sur le produit obtenu. L'invariant opératoire du schème d'action porte sur les changements générés par le choix de laisser produire le groupe au lieu d'influencer la production voire de l'imposer. La confrontation au vécu immédiat mobilise dix références dont la majorité porte sur l'activité. Les deux premières émanent du registre de l'identité. L'une exprime une représentation émergente de l'observation des réactions du groupe : ne sont-ils pas en train de penser que je leur demande de faire quelque chose que je devrais au préalable leur enseigner (R1) ? Cette appréhension est renforcée avec la référence trois ; la monitrice met en tension le fait que certains alternants peuvent être en difficulté de par leur faible expérience et l'intérêt pour eux de réfléchir sur ce questionnement. Il semble, cependant, que la connaissance du groupe (R4) et la capacité de la monitrice à le gérer (R2) aient contribué à choisir cette façon d'animer. Les autres références renvoient à l'activité. Une première rappelle le choix opéré, son fondement et la difficulté à apprécier sa pertinence (R7) ; difficulté renforcée, comme l'indique la référence R5 par le constat d'un déroulement quelque peu désordonné. Les trois dernières références (R8 – R9 - R10) portent sur la trace produite et visent à l'évaluer. La monitrice constate que le groupe a réussi à produire une vingtaine de questions et que surtout ce sont, contrairement aux précédentes situations, leurs questions. L'activité réflexive, après avoir questionné le choix et la capacité à l'assumer, concourt à apprécier la tâche et la trace. La monitrice ne peut pas prendre appui sur des expériences personnelles ou d'autrui. Elle tente de se doter de quatre

référents portant sur le déroulement de la séance, et surtout la trace obtenue. Il s'agit de mieux savoir ce que je dois faire et ce à quoi je dois aboutir alors que je ne dispose pas d'un support précisant de tels attendus.

ANNEXE 12 - ANALYSE DE L'ACTIVITE REFLEXIVE DANS L'ACTION DES MONITEURS DITS « NOVICES »

1. La monitrice A : diversifier les méthodes et permettre aux apprenants de faire par eux-mêmes

La monitrice A anime une séance s'adressant à une classe d'apprenants en seconde professionnelle. L'essentiel de la séance porte sur un exercice d'observation de végétaux visant à les identifier par la mobilisation de critères de reconnaissance préalablement étudiées. Elle se déroule par conséquent dans le parc de l'établissement. Après avoir piloté l'identification des deux premiers végétaux, la monitrice continue à animer l'activité. Or, elle avait annoncé au départ que l'exercice se réaliserait individuellement. Le geste d'ajustement consiste à ne pas appliquer un choix défini au moment de la préparation de la séance. Ce choix correspond à une tentative de diversification des méthodes d'apprentissage de la reconnaissance des végétaux. La monitrice questionne, depuis son entrée dans le métier, son enseignement. Le geste d'ajustement permet de gérer la tension entre le but initial « *diversifier les méthodes et permettre aux apprenants de faire par eux-mêmes* » et l'invariant opératoire : « *l'application dans l'action d'un choix, pris hors de l'action, reste aléatoire* ». C'est d'autant plus le cas que l'enseignante reconnaît sa difficulté à décider et rappelle qu'elle essaie de s'adapter aux comportements des apprenants. Elle observe que, dans la situation d'apprentissage, des éléments nouveaux se sont avérés générateurs de difficultés. Cela contribue à développer un geste d'étayage dans lequel la monitrice adopte une double posture (D. BUCHETON & Y. SOULE, 2009, p. 40). Il s'agit tout d'abord de contrôler la situation afin de mener à son terme l'une des phases de la séance puis de pouvoir gérer la suite prévue (R 1). La monitrice est centrée sur la chronogénèse de la séance. De plus, en ne donnant pas la possibilité aux apprenants de réaliser par eux-mêmes l'exercice, elle maintient une posture de contre étayage visant, sans doute implicitement, à faire à leurs places (R3 - R4) et à renforcer la première posture.

	<i>Éléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
But	<p style="text-align: center;"><i>Diversifier les méthodes et permettre aux apprenants de faire par eux-mêmes</i> <i>« j'essaie de leur apporter différentes méthodes, qu'ils se basent sur différents éléments pour reconnaître un végétal.... J'essaie de diversifier » (L.127)</i> <i>« J'avais imaginé qu'après avoir vu le vocabulaire, qu'après avoir revu les principaux éléments ils allaient participer » (L.133)</i> <i>« c'est faisant que l'on apprend tout en me permettant d'être plus efficace pour l'accompagnement individuel » (L.140)</i></p>		
Invariant	<i>L'application dans l'action d'un choix opéré hors de l'action reste aléatoire</i>		

	Éléments du discours	références	registres
	<p>« j'ai bien souvent du mal à prendre des décisions parce que je n'ai pas toujours confiance en moi » (L.115)</p> <p>« j'essaie de jongler avec ce que donnent les jeunes » (L.116)</p> <p>« dans l'ensemble, il y avait des éléments nouveaux avec lesquels on peut avoir des difficultés » (L.122)</p> <p>« cette phase était nécessaire pour la suite de la séance la partie mise en commun » (L.118)</p>		
Règles d'action	<p>- « j'étais concentrée sur ce que je faisais... sur la suite » (L.137)</p> <p>- « Je me suis dit à un moment donné il faut quand même bien se tenir à ce que l'on a prévu » (L.117)</p> <p>- « je me suis dit si on ne profite pas du temps où l'on est dehors... autant ne pas sortir » (L.119)</p>		
inférences	« Je voyais bien que ça n'allait pas/j'étais concentrée sur la suite » (L.137)	R 1 : La tâche : L'activité réalisée /La tâche et l'activité prévues	L'activité
	« j'ai fait ce qui était prévu/j'aurai aimé qu'ils prennent un peu plus d'initiative, que ça vienne d'eux » (L.130)	R 2 : La tâche : L'activité réalisée /l'activité souhaitée : la posture attendue des élèves	L'activité
	« ça n'allait pas vite/je pensais que ça allait devenir un mécanisme que je n'aurai pas eu besoin de rappeler à chaque fois la méthode » (L.113)	R 3 : La tâche : L'activité réalisée/la tâche attendue	L'activité
	« j'ai voulu m'y tenir car pour moi c'étaient les éléments que je voulais travailler aujourd'hui /pour décrire tous ses éléments... autant ne pas sortir et rester en salle de cours » (L.120)	R 4 : La tâche : L'activité réalisée/L'action souhaitée	L'activité
	« Je verrai lors de la prochaine séance ce que cela a produit d'observer, de dessiner/ J'ai voulu aller au bout de ce choix pour bien en mesurer les effets, les impacts » (L.120)	R 5 : La tâche : L'analyse de l'activité/la tâche effective	L'activité
	« J'avais l'impression de les assommer à force d'être tout le temps sur leur dos/j'aurais aimé que ça vienne davantage d'eux » (L.131)	R 6 : Les signes : L'activité/ la posture attendue des élèves	Le contexte

Tableau 52 - Schème d'action de la monitrice A : activité réflexive dans l'action mobilisant 6 références

Deux autres références relèvent du registre de l'activité. La référence deux confirme le choix de mener la phase à son terme tout en rappelant l'attitude escomptée des apprenants. La référence cinq intègre un référent à venir. La monitrice projette une analyse de l'activité à partir de l'appréciation des effets, des impacts de la démarche collectés lors de la prochaine séance. La dernière référence appartient au registre du contexte. Tout en rappelant la posture souhaitée des apprenants, elle montre que la monitrice perçoit les limites de son geste tout en le mettant en œuvre.

2. La monitrice A : tenter de ramener un élève dans l'activité

Dans cet exemple, la monitrice anime une séance s'adressant à des élèves en première baccalauréat professionnel. Elle porte sur la reconnaissance de végétaux et développe une démarche invitant les apprenants à prendre appui sur leurs vécus ou sur les pratiques professionnelles des

entreprises de stage. Au fil de la séance et à plusieurs reprises, un jeune a une attitude interrogante. La monitrice le réprimande à plusieurs reprises. Son propos évolue et devient « piquant ». La monitrice finit par demander au jeune de venir s'entretenir avec elle à la fin de la séance.

	<i>Éléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
But	<p>Tenter de ramener un élève dans l'activité, éviter que son attitude perturbe l'activité et influence le groupe</p> <p>« Le temps des consignes, c'est primordial... Je voulais qu'il écoute qu'il puisse participer correctement... c'est surtout pour lui et pour les autres » (L.201 à 207)</p> <p>« Ce qui me gêne c'est qu'il entraîne les autres, que ça perturbe l'ensemble... Il y a ces trois points : pour le jeune, pour le voisin et pour le groupe » (L.218 à 220)</p> <p>« je vois bien que je pourrais faire autrement mais sur le moment je ne sais si j'en serai capable. Il faudrait que je trouve un truc pour le raccrocher » (L.237)</p>		
Invariant	<p>Une réprimande ou une sanction doit être comprise</p> <p>« j'aime bien que les jeunes comprennent, que cela vienne d'eux. Je ne supporte pas qu'ils pensent que ce soit juste contre eux... En général quand je punis quelqu'un, il faut qu'il me dise pourquoi je le punis. (L.223)</p> <p>« le fait de le faire venir... c'est pour le faire réfléchir » (L.231) »</p>		
Règles d'action	<p>- « dès que je le quittais des yeux,... il était pas du tout concentré sur l'activité » (L.181)</p> <p>- « je veux pas laisser ces jeunes qui perturbent... je préfère intervenir tout de suite » (L.197)</p> <p>- « j'ai pas réfléchi, je ne sais pas si c'est mes nerfs qui ont réagi » (L.202)</p> <p>- « j'ai vu qu'il est devenu tout rouge que ça l'avait piqué » (L.194)</p> <p>- « je me suis dit que mon propos n'était pas très sympa... mais je m'en suis rendu compte au moment au j'ai fini ma phrase » (L.207)</p> <p>- « je marche beaucoup comme ça ; quand je reprends un jeune si je vois qu'il y a pas moyen de discuter je passe à autre chose, je m'occupe des autres » (L.222)</p> <p>- « je me suis dit que j'allais encore l'engueuler... j'ai vite choisi de lui redire les choses plus calmement... je me suis dit que cette attitude, s'il l'a à tous les cours, il ne pourra pas avancer » (L.226)</p> <p>- « je me dis que l'on a pas trouvé la bonne solution ». (L.235)</p>		
Inférences/références	« c'est l'agacement/je souhaitais qu'il se mette au travail » (L.182)	R1 : Les aspirations : L'attitude du formateur /La posture attendue de l'élève	L'identité
	« il n'avait pas compris...quand tu expliques la consigne, il est en train de faire autre chose /Je voulais qu'il écoute qu'il puisse participer correctement après... » (L.203)	R2 : Les aspirations : L'attitude de l'élève/La posture attendue de l'élève	L'identité
	« le fait que je veuille discuter avec lui.../ je me mets à sa place j'aimais assez bien l'école mais pas plus que ça. Aujourd'hui j'essaie de me mettre à sa place » (L.228)	R3 : La compétence : L'activité souhaitée/le vécu personnel	L'identité
	« au bout d'un moment s'il y a trop de répétitions... ça m'énerve, ça déconcentre le groupe et moi ça me perturbe dans mon cours.... /Je suis pas très patiente.... » (L.195)	R4 : La compétence : L'activité effective/l'attitude du formateur	L'identité
	« j'étais stressé /c'était mon évaluation... » (L.213)	R5 : Les signes: L'attitude du formateur/le statut de la tâche	Le contexte

	<i>Éléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
	« j'ai vu que j'étais en train de ne pas tenir (les objectifs)/ je m'étais fixé des objectifs précis » (L.214)	R6 : La tâche : L'activité réalisée/La tâche souhaitée	L'activité
	« je crois que j'avais peur.../j'avais tellement apporté d'importance à cette séquence pour la suite que j'ai estimé qu'il fallait... » (L.184)	R7 : La tâche : L'attitude du formateur/La tâche souhaitée	L'activité
	« j'ai pas insisté/ ce que je voulais c'est le faire réagir, qu'il revienne parmi nous » (L.194)	R8 : la tâche : L'ajustement effectif/l'ajustement souhaité	L'activité
	« J'ai pris la décision de ne pas aller plus loin.../ je le connais ce jeune je sais qu'il ne faut pas trop insister...il aurait pu réagir vivement, sortir de l'activité...il n'aurait pas eu une très bonne réaction ». (L.190)	R9 : L'élève : L'activité du formateur/la connaissance de sa personnalité	Le contexte

Tableau 53 - Schème d'action de la monitrice A : activité réflexive dans l'action mobilisant 9 références

Ici, le geste relève d'une préoccupation de l'atmosphère de la classe (D.BUCHETON, 2009, p. 58) et se traduit par une succession de gestes d'ajustement. La monitrice tente de ramener un élève dans l'activité par des gestes d'enrôlement basés sur le regard, la parole. L'un d'entre eux devient une réprimande dont l'enseignante souhaite s'assurer a posteriori de la « compréhension ». Cette intention joue la fonction d'invariant opératoire étayé par neuf références. Parmi elles, quatre appartiennent au registre de l'identité professionnelle. R1 et R2 ont pour référents les aspirations de la monitrice et pour référés son attitude ou celle de l'élève. Les référents R3 et R4 renvoient au développement de la compétence à gérer l'activité. Un référent porte sur l'attitude de la monitrice et l'autre convoque son passé scolaire. Deux autres références (R8 – R9) éclairent la décision : ne pas intervenir davantage et différer l'échange avec le jeune. Ce choix semble être renforcé par le contexte inhabituel (R5) et par la crainte de ne pas atteindre l'objectif de la séance (R6) ainsi que les enjeux associés (R7). Dans cette situation, il y a probablement tension entre l'enjeu relationnel et les enjeux pragmatiques/épistémiques (I.VINATIER, 2013, p.78). En choisissant d'interrompre et de différer son intervention, la monitrice remet au premier plan l'enjeu pragmatique pour éviter la tension relationnelle qui pourrait polluer et/ou mettre à mal la situation d'apprentissage.

3. Le moniteur B : terminer une séance sans prendre trop de risque

Cet exemple provient de l'observation d'une séance d'éducation physique et sportive dispensée auprès d'une classe de seconde professionnelle « service à la personne et au territoire » composée pour l'essentiel d'un public féminin. La séance, première d'un cycle d'endurance, prévoit la réalisation d'un « 3 fois 500 mètres » par tous les élèves afin que chacun dispose d'un ensemble

d'indicateurs devant l'aider à envisager sa progression durant le cycle. De plus, cette démarche constitue aussi une situation d'évaluation diagnostique pour le moniteur. Le déroulement de la séance fait que plusieurs élèves, manifestement éprouvés par les deux premières séries, ne réalisent pas le dernier «500 m». Ce choix n'est pas mis en mots au moment où il intervient ni discuté avec les intéressés au terme de la séance.

	Eléments du discours	références	registres
But	<p align="center">Terminer une séance sans prendre trop de risques « il fallait que je termine avec ceux qui étaient encore à même de le faire. » (L.597) « c'est sûr que ce n'est pas facile à gérer ; est-ce qu'il y a une bonne solution ? » (L.598) « Avec un peu de recul, je ne sais pas comment faire mieux ; peut-être leur faire réduire les allures sur les deux premières courses, peut-être qu'ils sont partis trop vite » (L.601)</p>		
Invariant	<p align="center">La participation des élèves à une activité physique peut être plus ou moins imposée « On peut plus ou moins forcer les élèves à participer mais quand cela devient dangereux, il faut savoir dire stop » (L.589) « Je pense qu'il y a autant de solutions qu'il y a de formateur en EPS » (L.599) « S'il y arrive quelque chose, il faut que je puisse réagir » (L.608)</p>		
Règles d'action	- « je me suis dit le troisième risque de poser problème ». (L.585) - « je me suis dit...ils ont le temps de récupération, j'ajusterai au moment du départ du troisième » (L.586) - « J'ai pas insisté volontairement » (L.588)		
infé- rences/ré- férences	« ils étaient blancs comme des linges ou allongés par terre/il y en a pour qui c'était évident qu'ils ne pourraient pas faire le dernier »(L.588)	R1 : Les signes: Perçues /connues	Le contexte
	« pour une élève, elle était quand même pas loin de tomber dans les pommes/ je suis tout seul dans la salle à distance de la MFR et si jamais il arrive quelque chose » (L.606)	R2 : La représentation des acteurs Les signes /la représentation de la situation	Le contexte
	« ils étaient blancs comme des linges ou allonger par terre /ça fait partie du jeu » (L.588))	R3 : la tâche : La tâche effective/l'activité souhaitée	L'activité
	ils ont découvert que c'était une activité compliqué/ il faut raccrocher ça à l'objectif de la séance» (L.596)	R4 : La tâche : La tâche effective/l'objectif de la tâche	L'activité
	« les 3 ou 4 qui n'ont pas participé était vraiment en sale état/. Je m'attendais qu'il ait des élèves en difficulté ; autant non ça c'est sûr » (L.600-603)	R5 : La tâche: La tâche effective/la tâche attendue	L'activité
	« ceux qui étaient vraiment pas bien, je les ai laissé faire/inconsciemment j'ai voulu éviter le clash avec les élèves...» (L.593 & 597)	R6 : un savoir d'action : La tâche effective/ un savoir de gestion de la relation	Les savoirs

Tableau 54 - Moniteur B : schème d'action d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 6 références

Dans cet exemple, l'ajustement concerne prioritairement le pilotage de la séance. Terminer la séance sans prendre trop de risque constitue le but du processus réflexif tout en donnant l'occasion au moniteur de réfléchir sur la posture à adopter face la participation très variable des élèves dans les activités de cette discipline. Il est possible que ce geste principal s'accompagne

d'une posture de lâcher prise³⁵⁴ (D. BUCHETON & Y. SOULE, 2009, p.40) où le formateur choisit sans l'expliciter de laisser la responsabilité aux élèves. La référence six l'atteste, le moniteur choisit de ne pas forcer la participation au risque de créer une tension dont il pense qu'elle pourrait conduire à un blocage. Comme dans d'autres exemples les règles d'action sont en grande partie basées sur un dialogue interne intégrant des énonciations performatives. Il semble que l'ajustement s'appuie sur des signes prélevés dans la situation. Ils constituent deux références. L'une confirme un pronostic « *il y en a pour qui c'était évident qu'ils ne pourraient pas faire le dernier* ». L'autre porte sur l'état de l'une des élèves laissant penser au moniteur que la situation présente un risque potentiel qu'il se doit d'anticiper. Trois références concernent l'activité. Une première rappelle qu'une telle activité peut déboucher une situation où un ou plusieurs apprenants ne savent doser leur effort et/ou par défaut d'entraînement se mettent en difficulté. Les référents « *ça fait partie du jeu* » et « *il faut raccrocher à l'objectif de la séance* » l'expriment même si le moniteur constate qu'il ne s'entendait pas à ce qu'il y en ait autant (R4).

Sans le mettre en mots et peut être sans en prendre conscience s'il n'y avait pas eu l'entretien d'auto-confrontation, la mobilisation du référentiel personnel contribue ici au choix et à la gestion d'un geste crucial. Tout en évitant une situation pouvant s'avérer dangereuse et d'une gestion délicate, le moniteur met à l'épreuve sa théorie en acte : ne pas contraindre à la participation pour éviter le conflit et sans doute ne pas compromettre les activités à venir.

4. La monitrice D : réguler, adapter la fin de la séance

« *Est-ce que l'on a cours vendredi ?* » ou comment une question posée au groupe au cours de la séance permet de réguler l'activité. Telle est le deuxième geste analysé de la monitrice D. La question posée à la cantonade intervient dans le derniers tiers de la séance. La monitrice a prévu de terminer la séance par une autre activité et de conserver quelques minutes pour présenter au groupe-classe le travail à réaliser en vue de la prochaine séance. Alors que les apprenants poursuivent l'activité engagée depuis une trentaine de minutes, un exercice d'entraînement à de la calligraphie, elle questionne le groupe sans doute pour confirmer ce qu'elle sait déjà. L'entretien d'auto-confrontation montre que la question de la monitrice fait écho au questionnement d'un jeune souhaitant savoir si la situation suivante porterait sur la réalisation d'enluminures³⁵⁵. Cette question vise à adapter la fin de la séance en fonction de la réaction du groupe sur l'activité en cours de réalisation. En ajustant l'animation de la fin de la séance, elle tente de répondre à deux préoccupations : faire en sorte que l'exercice proposé aboutisse à un produit plus élaboré - mon-

³⁵⁴ Pour ces auteurs, la posture de lâcher prise conduit l'enseignant à laisser aux élèves la responsabilité du travail à réaliser, l'initiative du cheminement à avoir pour acquérir des savoirs essentiellement instrumentaux.

³⁵⁵ Objet orné de couleurs vives et contrastées (in www.cntrl.fr consulté le 20 décembre 2013); en l'occurrence il pouvait s'agir ici d'enluminer quelques lettres d'un texte.

trable - et répondre à une règle de l'équipe pédagogique consistant à s'assurer que le groupe aura un travail à réaliser pendant le temps de travail personnel de la fin de journée. L'entretien met en lumière que le geste est basé sur un invariant opératoire qui témoigne, je pense, de l'atteinte d'une certaine aisance dans la conduite pédagogique d'une séance : un élève ou le groupe peut agir sur le déroulement d'une séance. Il croise deux préoccupations : le pilotage ou plus exactement le co-pilotage de la séance et la recherche d'une atmosphère favorisante basée sur « la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective et sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (D. BUCHETON & Y. SOULE, 2009, p. 34).

	Eléments du discours	références	registres
But	<p>Réguler, adapter la fin de la séance en fonction des réactions du groupe à l'activité proposée <i>« quand je prépare, qu'il y a le référentiel, mes objectifs mais que je peux m'éloigner pour pas que ce soit trop cadré » (L.947)</i> <i>« j'essaye à chaque fois de m'évader et de partir de ce qu'ils ont besoin, de ce qu'ils veulent, de travailler sur l'ouverture d'esprit, leur laisser des choix » (L.950)</i> <i>« Je pense qu'ils jouent le jeu parce qu'ils doivent se sentir responsables et du coup ils le font facilement » (L.952)</i></p>		
Invariant	<p>Un élève ou le groupe peut agir sur le déroulement d'une séance <i>« la question c'était pour les responsabiliser ; c'est eux qui gèrent leurs cours, c'est pas moi qui gère » (L.929)</i> <i>« se débrouiller seul, d'être dans un groupe et y avoir un rôle et le tenir... En fait c'est eux qui me guide » (L.954)</i></p>		
Règles d'action	<p>- <i>« il y en a un qui m'a posé la question.... Je lui ai dit non on n'aura pas le temps » (L.922)</i> - <i>« je me suis dit mais je les ai eu hier, je leur ai donné du travail pour jeudi » (L.924)</i> - <i>« je leur ai dit ce serait bien que vous repartiez à la maison avec un travail... » (L.938)</i></p>		
inférences /références	<p><i>« il m'a posé la question sur les enluminures/ je ne fais pas le cours toute seule ; ils y participent aussi » (L.922-926)</i></p>	<p>R1 : Les savoirs d'action: Le questionnement d'un élève /la façon de gérer le questionnement</p>	<p>Les savoirs</p>
	<p><i>« il m'a posé la question sur les enluminures/je pars du principe que je ne fais pas le cours toute seule ; » (L.922-926)</i></p>	<p>R 2 : Les compétences: Le questionnement d'un élève/ la conception de l'animation d'une séance</p>	<p>L'identité</p>
	<p><i>« Les élèves ont constaté qu'ils étaient capables de le faire/c'est important c'est la confiance en soi moi y a une époque quand j'avais leur âge, j'avais pas forcément confiance en moi. Jamais je me serais dit que je serai prof » (L.935)</i></p>	<p>R 3 : Le parcours personnel Les élèves/le développement personnel</p>	<p>L'identité</p>
	<p><i>« Ça part d'une demande..... ils sont acteurs/ Une telle demande, c'est assez rare donc du coup j'y réponds... » (L.934)</i></p>	<p>R 4 : La tâche: Le questionnement d'un élève/ l'activité attendue</p>	<p>L'activité</p>
	<p><i>« J'ai vu qu'ils commençaient à faire de belles choses... / il est intéressant de leur permettre d'aller plus loin, de composer quelque chose,.... pour en être fier » (L.935)</i></p>	<p>R 5 : La tâche: La tâche effective/l'activité attendue</p>	<p>L'activité</p>

	Eléments du discours	références	registres
	« Les élèves ont constaté qu'ils étaient capables de le faire/c'est important c'est la confiance en soi » (L.935)	R 6 : les signes: la capacité de réalisation /l'état des élèves	Le contexte
	« c'est une semaine de révision...en pensant à la personne qui allait être avec eux/il fallait qu'ils aient du travail. Il fallait les occuper. C'est habituel, j'essaie de le faire » (L.942)	R 7: Les signes Le moment, les acteurs/l'organisation de l'emploi du temps	Le contexte
	«ils avaient quelque chose à faire/je n'aurais pas donné de la calligraphie parce que je ne voulais pas leur laisser les stylos... Pour ça je ne leur fais pas confiance » (L.944)	R 8: Les représentations des acteurs Une tâche prévue/une posture	Le contexte

Tableau 55 - Monitrice D : schème d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 8 références

Sur les huit références repérées, deux appartiennent au registre de l'identité. La première (R2) étaye l'invariant opératoire et la seconde (R3) renforce l'idée de prolonger l'activité avec comme référent le parcours personnel de la monitrice. Cette référence en imbrique une autre (R 6) que nous avons classé dans le registre du contexte. Ce registre est représenté par trois références : la référence six articule un signe observé et une posture recherchée alors que les références sept et huit montrent deux points d'appui aidant à décider : donner ou pas du travail au groupe-classe. La référence sept comporte un référent rappelant qu'il s'agit d'une pratique instituée que la monitrice essaie de respecter sans, semble-t-il, y adhérer « *il fallait les occuper... j'essaie de le faire* ». Les autres références concernent l'activité. Elles permettent de saisir que l'attitude des élèves (R4) et la qualité de leurs réalisations (R5) ont contribué au choix du geste d'ajustement.

ANNEXE 13 - RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS DES MONITEURS DITS « EXPERIMENTES »

Moniteur F :

1. La notion de référentiel

1160 **Le référentiel personnel, ça évoque quoi pour toi ?** « Le référentiel, c'est l'expérience,...c'est
1161 voilà expérience, compétence, euh peut-être aussi refuge, euh peut-être aussi pour... par
1162 exemple une classe qui bouge, on a peut-être des méthodes plus adaptées, euh oui des
1163 choses...comment dirais-je des choses que d'autres personnes ne vont pas forcément faire.
1164 **Avant l'entretien, pensais-tu en disposer d'un ?** Ben pas tout le temps,... quelquefois je ne sais
1165 pas pourquoi... quelquefois je me le dis tiens c'était pas mal, là ce n'était pas terrible, il faut que
1166 je revois ; je me dis quand-même ; je le formule pas par écrit mais je me le dis. **Et sais-tu sur quoi**
1167 **repose ce jugement ?** Ben je me dis ça a bien marché parce que parce que. Alors pourquoi ça
1168 aurait bien marché ? Parce qu'il y a de la participation ? Parce qu'il y a des questions notam-
1169 ment,...euh parce que je m'étais fixé un objectif et que je m'aperçois qu'ils ont bien compris à
1170 95% ; voilà c'est en gros ce que je voulais faire passer. Bon après dans l'autre sens, oui des fois
1171 je pense oui je me dis bon là ça n'a pas marché, oui ça peut arriver parce que des fois je ne le
1172 leur laisse pas assez faire les choses ; c'est-à-dire je viens trop rapidement au résultat souhaité.
1173 **Qu'est-ce qui pour toi a contribué à son développement ?** Euh je pense certaines formations
1174 mais c'est déjà ancien et aujourd'hui il y en a malheureusement de moins en moins des forma-
1175 tions. Il y a eu aussi un inspecteur quand on est passé en CCF, c'était Mr PACCAUD, que j'ai eu en
1176 intervention et qui expliquait qu'il fallait toujours partir du besoin. Et puis après il y a eu la for-
1177 mation pédagogique. Donc oui il y a eu des apports, des gens qui m'ont dit des choses..... **C'est**
1178 **beaucoup par les autres ?** Par les autres oui mais il y a aussi le ressenti aussi.... C'est vrai que le
1179 risque c'est sûr c'est la routine et d'années en années, on fait toujours la même chose, on res-
1180 sort les mêmes cours. Moi, je ne fonctionne jamais de la même manière. C'est sûr c'est les
1181 mêmes notions ; je me base sur ce que j'ai fait puisque j'écris tout ce que je fais heure par heure ; je
1182 sais que j'aurais ça ou ça mais la manière de faire est différente. **Et au quotidien au fil de ton**
1183 **expérience ?** Si je me dis aussi que... parfois je m'interroge sur ce que l'on peut leur faire euh...
1184 d'ailleurs l'inspecteur l'a dit aussi, il appelle ça les savoirs associés...y a des choses qu'on leur fait
1185 faire, c'est très théorique et on ne sait pas...c'est vrai ça a émergé un peu, comment les trans-
1186 mettre autrement... sur quelle situation... pas trop éloignée de la situation professionnelle et pas
1187 trop dans du théorique même s'il en faut un peu. »

2. Analyse réflexive hors de l'action : l'animation d'une mise en commun

Extrait choisi de la trace produite : « *je me suis aperçu que je n'avais pas assez questionné les
apprentis qui avaient pu réaliser l'échange d'un kit de distribution au garage sur les difficultés
qu'ils avaient pu rencontrer* »

1188 « **Tu m'as dit tout à l'heure que c'est en l'écrivant que tu as en pris conscience.** Oui certaine-
1189 ment, oui... oui certainement. **Comment as-tu procédé pour exprimer ce point de vue ?**
1190 Euh...comment j'ai fait... oui c'est vrai j'ai pris un temps très court, trop court ; j'ai commencé à
1191 envoyer trois élèves au tableau pour faire part au groupe de ce qu'ils avaient vécu, donc ça a pris
1192 pas mal de temps et j'ai complètement oublié de leur demander les difficultés qu'ils avaient ren-
1193 contrées. Donc, c'est vrai c'est venu après parce qu'en fait rédiger cette fiche ça m'a obligé à
1194 m'interroger. Peut-être que si je n'avais pas eu à écrire cette analyse peut être que ça n'aurait
1195 pas percuté ou peut être que oui...en fait je ne sais pas trop. **Sais-tu comment est venue cette**

1196 **réflexion ?** Euh je pense que cela m'a amené à repenser à ma préparation. Si j'avais mieux pré-
1197 paré, peut-être j'aurais pensé à le faire... oui là c'est un oubli alors souvent j'aime bien le faire...
1198 leur faire retrouver les difficultés, les commenter... et c'est ce qui est dommage.....**Vois-tu**
1199 **d'autres éléments ?** ... Sur le moment, je pensais avoir fait le tour et là je m'aperçois....je
1200 m'aperçois que non.... Et aussi il y a peut-être le problème de la participation.... Avec ce groupe il
1201 faut en permanence que je les incite.... **Avais-tu prévu le questionnement ?** Oui mais je me
1202 rends compte que ce point-là n'était pas présent ; ce n'était pas noté du coup je vois que je me
1203 prive d'un lien, d'une reprise... Je n'atteins pas tout à fait l'objectif mais c'est aussi dû aux trois
1204 qui n'avaient pas fait cette tâche. »

3. Analyse réflexive dans l'action

Deux gestes d'ajustement : *une façon de gérer les questions (la question du point mort haut) : l'auto-confrontation est difficile ; la gestion d'un exercice dont la notion ne semble pas poser problème.*

1205 « Oui. En fait c'est une affirmation : mettre au point mort. Donc logiquement je leur demande
1206 pourquoi ? Alors comment j'ai réagi, j'ai laissé quoi ? Même pas 10 secondes. Peut-être il y en a
1207 un ou deux qui ont donné un ou deux éléments... alors après c'est vrai j'apporte la réponse peut-
1208 être de manière trop...rapide. Oui, c'est le fait que l'on pose la question. Alors après y vont dire :
1209 tiens, il n'a pas la réponse. Alors c'est pour me sécuriser.... **Oui ici c'est toi qui pose la question ?**
1210 Oui c'est vrai... je me rends compte que c'est ma manière de fonctionner...je suis peut-être trop
1211 directif, j'attaque trop vite les choses, je ne laisse pas assez de temps. Cet entretien m'amène à
1212 me dire qu'il faut que j'y réfléchisse. Oui, c'est par habitude...et peut être pour pas passer pour
1213 un guignol ; enfin c'est peut-être pas l'expression... mais ils sont en seconde, je les ai pendant 3
1214 ans alors faut pas se louper.... Oui donc peut-être les interroger un par un... **Et sur la situation**
1215 **des exercices, ta surprise de la réussite.** Comment j'explique ça...pas facile... En fait, j'ai fait voir
1216 les exercices que j'ai préparés à mon collègue. Il partageait mon point de vue ; Il trouvait que ce
1217 n'était pas si simple. Et moi en les préparant et en les faisant avant je me suis dit ça peut les
1218 mettre en difficulté, ce n'est pas si simple.... Alors ça m'a surpris. Je ne pensais pas qu'ils soient
1219 capables d'utiliser les documents aussi vite. Souvent à cet âge, ils ne cherchent pas, ils ne lisent
1220 pas... Bon, c'est vrai que c'est une bonne classe, ils ont un bon niveau mais enfin ça m'a surpris.
1221 Oui en même temps, je m'aperçois que c'est peut-être trop guidé. Je m'en rends compte main-
1222 tenant mais en fait jusqu'à maintenant cette situation je la faisais à l'atelier en travaux pra-
1223 tiques... Et souvent ils avaient du mal. Là effectivement non.... C'est aussi la tendance au-
1224 jourd'hui...les examens, les CCF on les assiste beaucoup... **Est-ce que c'est une notion que tu**
1225 **considères difficile ?** Pour eux c'est un thème important parce qu'au garage seuls les bons font
1226 de la distribution, les autres ils n'y touchent pas. Pour eux, c'est un passage important ; il faut
1227 qu'ils se prouvent à eux-mêmes qu'ils sont capables de le faire ».

Monitrice G

1. La notion de référentiel personnel

1228 « Ce n'est pas quelque chose de facile à...en tout cas dans la forme, c'est difficile de s'imaginer.
1229 Juste avec l'expression, l'idée reste quand même vague. **Quand tu choisis d'analyser,**
1230 **d'apprécier ce que tu fais sur quoi prends-tu appui ?** Oui je le fais de manière très ponctuelle et
1231 puis ça passe..., quoi ! Je vais peut-être me poser cette question mais je ne vais pas forcément y
1232 revenir. Alors ça dépend ; Quand c'est des modules, on va être plusieurs alors là on échange.
1233 Après une séance, une action on échange parce que l'on est plusieurs à faire les mêmes activités.
1234 C'est vraiment dans l'échange avec les autres que l'on peut dire tiens sur ce point-là, de réfléchir
1235 si l'on ne pouvait pas faire autrement, de les inciter à... c'est-à-dire c'est plutôt dans l'échange

1236 avec les autres. **Avec l'expérience, au fil du temps ; y a-t-il eu des situations, des événements**
1237 **qui ont pour toi contribué au développement du référentiel ?** oui euh c'est surtout avec les
1238 classes de troisième où l'éducatif prend vite le pas sur le cours et j'ai beaucoup réfléchi à com-
1239 ment faire en sorte que le pédagogique puisse l'empêcher... que l'on puisse tout de suite mettre
1240 les élèves en situation et être moins dans la gestion de l'éducatif et....éviter que ce soit trop
1241 récurrent alors qu'avec des classes de seconde, c'est des classes où on a moins ces problèmes-là.
1242 **Est-ce que c'est lié à ce que tu enseignes ?** Euh... oui j'enseigne la biologie et la communication.
1243 C'est complément différent. Je me suis plus posé de questions en communication parce que
1244 c'est un module nouveau pour moi. Ça m'est arrivé d'avoir plus de questionnements qu'avec un
1245 cours de Biologie. Oui, en fait c'est surtout quand il y a une difficulté ; oui c'est ça. Oui c'est là
1246 que je questionne mes outils, le séquençage,...alors j'y ai réfléchi pendant la formation pédago-
1247 gique ou en y repensant. C'est ce que j'ai fait avec les classes de 3° et euh après l'année qui a
1248 suivi j'ai continué à mettre des choses en place et après ça a été un peu noyé dans les actions,
1249 dans les projets avec d'autres établissements. Et avec le temps, j'ai un peu délaissé tout ça. **Pour**
1250 **terminer sur ce premier volet, de quoi se compose, selon toi, un référentiel personnel ?** Euh...
1251 pour moi déjà des outils, oui un état des lieux des outils pédagogiques ce qui me permettrait de
1252 voir si les outils sont toujours adaptés, s'il faut en utiliser d'autres qui correspondent plus à ce
1253 qu'attendent les jeunes. C'est aussi des éléments qui permettent de faire le lien entre le référen-
1254 tiel et le plan de formation, quelque chose qui classe, qui permet de voir de manière très rapide ;
1255 là je suis bon au niveau du plan de formation par exemple. Voilà pour éviter de le consulter pour
1256 savoir ce qu'il vaut. Je le vois comme un outil sur la forme de ce que l'on fait. Autre chose ? Euh...
1257 oui, je pense que cela permettrait d'y mettre quelque chose en lien avec les perspectives...parce
1258 que parfois on a des idées mais on ne les pose pas sur le papier, on les a à l'esprit mais, elles sont
1259 quelque part dans nos lobes mais on n'a pas forcément le réflexe d'aller le chercher. Et peut-
1260 être que la présence de ce livret permettrait de noter ses idées, ses perspectives de projets,
1261 d'amélioration,... **Pour toi c'est quelque chose de formaliser ?** Oui c'est pour ça qu'il y aurait
1262 aussi ses capacités, ses compétences. Pas pour tout évaluer mais se dire voilà je m'étais donné
1263 telle capacité à atteindre où j'en suis ? Et même aussi sur des choses très pratiques : mon orga-
1264 nisation, mes besoins... »

2. Analyse réflexive hors de l'action : une démarche de projet

Extrait choisi de la trace produite « *J'ai repéré une acquisition très partielle des connaissances attendues* »

1265 « C'est tout simplement parce qu'ils avaient une évaluation, une évaluation écrite après il y avait
1266 aussi des échanges. Alors cette activité-là que l'on a menée avec les secondes, on l'avait déjà
1267 menée avec les BEP. Donc, c'est une nouveauté et c'est les constats. On a souhaité réitérer par
1268 rapport à ces deux aspects : il y a des échanges, c'est dynamique, c'est une démarche pédago-
1269 gique très différente mais au final les résultats que nous on attend ne sont pas là...alors que les
1270 jeunes ils disent c'est très bien ; ils sont contents de l'avoir fait, ils sont contents d'avoir goûté à
1271 des plats nouveaux, d'avoir découvert ces choses. Mais en réalité, nous c'est vraiment s'ouvrir
1272 aux autres, développer leur culture générale tout simplement et on se rend compte que ça n'est
1273 pas vraiment atteint. Tout simplement quand on questionne les jeunes. Et le problème c'est par
1274 rapport à leur sujet d'étude, là ils s'investissent, ça va encore mais par rapport aux travaux des
1275 autres, c'est un regard flash c'est-à-dire au final, ils vont regarder une affiche, ils vont voir la ca-
1276 pitale, la langue parlée, les principales villes ; c'est un flash et après c'est oublié. Il n'y a pas trace
1277 même s'il y a une trace visuelle, une trace avec le livret qu'on leur demande de réaliser. Mis à
1278 part ça, si on les interroge une semaine après ils ne savent plus et on a vraiment une difficulté
1279 à... sans rentrer dans un cours à apprendre par cœur ce qui n'aurait pas trop d'utilité. Voilà
1280 comment faire en sorte que le jeune sache localiser un pays même si ce n'est pas une finalité en
1281 soi qu'un jeune sache par exemple localiser le Brésil sur une carte, mais voilà au vue de la suite,
1282 des concours qu'ils peuvent être amenés à passer c'est quand même important. Voilà la porte

1283 est fermée derrière et il n’y a plus rien qui reste et ça c’est frustrant. **Est-ce que le jugement de**
1284 **valeur s’appuie sur autre chose ?** Non je ne pense pas... Ma question est comment faire pour
1285 que les informations rassemblées par un groupe soient prises en compte, enregistrées par tous.
1286 Et ça on n’a pas encore trouvé en équipe... oui au final, il n’y a pas le déclic attendu entre la dé-
1287 couverte, un acquis de certains dont les autres ne bénéficient pas. Souvent même après, plus
1288 tard, quand on en reparle pendant un cours, il ne reste pas grand-chose ou on entend des
1289 choses surprenantes, des clichés,... **Et en ayant explicité ce jugement, évolue-t-il ?** Je pense que
1290 je le maintiens tout en le complétant, en le nuancant car des objectifs ont été atteints : travailler
1291 en groupe, collecter de l’info,... mais après c’est peut-être aussi que l’objectif visé est trop ambi-
1292 tieux, je ne sais pas mais je souhaite le maintenir, c’est important pour moi de les sensibiliser
1293 même si eux sur le moment disent avoir appris plein de choses. **Et globalement expliciter cette**
1294 **démarche t’apporte quoi ? As-tu appris quelque chose ?** Oui cette notion de référentiel, oui je
1295 me rends compte que ça existe que c’est un outil bénéfique qui peut avoir son intérêt...je me dis
1296 qu’il faut avoir du temps pour se poser pour réfléchir parce que nous on l’a fait dans cet exemple
1297 mais ça reste ponctuel ; on le fait puis on passe à autre chose. Cela confirme un peu que l’on
1298 bloque un peu sur les choses que l’on pointe... l’écrire ne m’en a pas fait prendre conscience ;
1299 non, c’est en discutant avec toi. Bon comme c’est un projet que l’on mène à plusieurs j’ai été
1300 surprise parce qu’en en parlant avec Régine, ma collègue, quand on a travaillé sur le même pro-
1301 jet pour l’année prochaine, elle avait fait la même analyse, elle a ressenti les mêmes choses ».

3. Analyse réflexive dans l’action : une séance de Biologie Humaine

Le geste d’ajustement choisi – le *changement des modalités de gestion d’une séquence d’un tra-
vail pratique : l’observation des résultats d’une expérience « lavage des mains »*

1302 « Au départ, j’ai 6 boîtes « mains propres » et 6 « mains sales » donc je voulais donner à chaque
1303 binôme des différentes rangées de la classe une boîte au hasard. En fait, j’ai choisi de redonner
1304 chaque boîte à son propriétaire. **Alors pourquoi ce choix ?** Le besoin des jeunes ; d’ailleurs j’ai
1305 senti déjà hier que les jeunes attendaient Cédric me l’a demandé... Alors je trouvais qu’il fallait
1306 respecter le travail entrepris, le fait d’avoir réalisé l’expérience, d’avoir suivi le protocole... et
1307 puis pendant la séance un peu avant la pause deux élèves m’ont demandé : quand est-ce que
1308 l’on va voir ma boîte ? Voilà en tous cas deux fois la même question, ça m’a intrigué je crois et
1309 puis quand j’ai vu le temps qui restait j’ai décidé avant de faire la pause je pense. Voilà je l’ai fait
1310 car je pensais que cela ne changerait pas grand-chose. Dans mon esprit, il fallait le faire et les
1311 conséquences étaient limitées. Oui, je considère que c’était pertinent il était important que
1312 chaque jeune soit le premier à visualiser son travail puis de décider de le mettre à disposition
1313 des autres. Je me rends compte que l’inverse aurait pu générer des réactions, des blocages... Par
1314 contre en faisant comme ça, je ne sais si chaque jeune a pu lire et interpréter les deux cas en
1315 suivant la fiche de TP alors que c’était le but... là je ne sais pas... En plus c’est la première fois que
1316 je fais cette expérience avec un groupe.... Bon après avec ce groupe que je connais bien, avec ce
1317 qui est attendu dans le référentiel, le niveau des jeunes, il n’y avait pas d’impact à changer, je l’ai
1318 fait sans me poser de questions. **Et la proximité du CCF oral, la nervosité des jeunes: a-t-elle**
1319 **influencé, confirmé ce choix ?** Oui, je sentais qu’ils commençaient à être ailleurs... oui ça a con-
1320 firmé mais je pense que la réaction, le besoin de départ a fait que j’ai décidé. Ça c’est certain ».

1321

1322 **Moniteur H**

1323

1. La notion de référentiel personnel

1324

1325

1326

1327

1328

1329

« Moi je pense à l’expérience que j’ai, je pense tout de suite à l’expérience en vente, l’utilisation
que j’en fais aujourd’hui plus bien évidemment les 13 années d’expérience de moniteur. Voilà
c’est ce cours de vente que j’organise, que je désorganise, que je modifie au fil de l’eau mais
aussi en fonction des visites d’entreprise que je fais. C’est en fait le fruit de tout ça et puis

1330 plus...plus ma personnalité quoi. Voilà cela me fait penser à cela... Je pense en avoir un d'ailleurs
1331 les élèves me le renvoient aussi en disant euh...ils savent plus ou moins comment je fonctionne.
1332 Moi je le vois très bien en début d'année parce que en fait les élèves qui ne me connaissent pas
1333 savent déjà comment je fonctionne parce qu'on leur a déjà dit et en fait cela veut dire quelque
1334 part que l'on renvoie des choses, que l'on a une façon de faire qui est connue. Elle n'est pas re-
1335 connue mais elle est connue en tout cas. Je n'ai pas envie de dire mais c'est en discutant avec les
1336 collègues, moi je sais qu'à la XXXXX il y a une certaine sécurité pour moi parce que le référentiel
1337 personnel comme tu dis renvoie des a priori plutôt positifs qui en fait sont pour moi une sorte de
1338 protection au départ. Et donc je pense que j'ai beaucoup moins de travail à faire, enfin de...de
1339 réglages à faire qu'un jeune moniteur qui arrive. C'est-à-dire qu'il y a euh.... Oui en fait tu as qui
1340 en cours ? Ah tu as Monsieur « H » ah OK et bien ensuite si la peinture correspond à la réalité et
1341 bien en fait tu es à peu près tranquille à peu près parce qu'il y a toujours des choses à gérer. Et
1342 ça c'est quand même quelque chose...comment dire ? Quand je suis tuteur, c'est aussi ce que
1343 j'essaie de transmettre aussi. C'est avoir la patience en fait de se construire, de se faire une cer-
1344 taine notoriété et comment dire ne pas être étonné au départ d'être déstabilisé. **Et peux-tu dire**
1345 **quel usage tu en fais ?** Là c'est plus compliqué...dit comme ça, la première chose qui me vient à
1346 l'esprit c'est qu'en fait ça se fait naturellement pas besoin de réfléchir. Je sais que... enfin je
1347 sais... j'ai une certaine éthique y a des choses que je ne veux pas faire. J'ai un cadre donc je sais
1348 jusqu'où aller...après savoir comment il m'aide à analyser, à modifier,... là c'est plus compliqué.
1349 Parce qu'en fait c'est aussi pervers parce ce que j'ai l'impression que ce référentiel s'il fon-
1350 tionne sans que l'on s'en rende compte peut-être que l'on a tendance à ne pas le faire évoluer.
1351 Bon je ne sais pas trop. Par exemple, quand je vais en entreprise, ça m'aide. Et pourtant ma fa-
1352 çon de faire, ma façon d'aborder un jeune eh bien j'ai beaucoup de mal à la modifier. Tu me di-
1353 rais demain il faut arrêter de plaisanter, de livrer parfois eh bien je serais frustré et je me dirais
1354 je me mets en danger. **N'est-ce pas aussi parce que tu es globalement satisfait, que tu n'as pas**
1355 **de problèmes majeurs à résoudre ?** Oui, au départ j'étais très carré sans doute trop aujourd'hui
1356 j'ai modifié mon approche et ça me convient bien. Voilà. Et pour évaluer, analyser une situation
1357 pédagogique ? Là je crois que pour moi l'important c'est la façon dont les jeunes l'ont vécue...
1358 C'est leur écoute. Si j'ai senti qu'il y avait beaucoup de dispersion ; là pour moi c'est que quelque
1359 chose n'est pas passé ; tout le monde n'a pas reçu le message que je voulais faire passer. Pour
1360 moi ça peut être un indicateur. Ensuite il y a aussi l'échange que j'ai eu pendant la séance.
1361 J'essaie d'évaluer au fur et à mesure s'il y a de l'emprise et de l'intérêt. Et puis sur l'objectif que
1362 je m'étais fixé c'est-à-dire est-ce que moi j'ai atteint l'objectif ? Ça peut être un objectif temporel
1363 de gestion du temps, d'organisation et d'animation de la séance et aussi d'apprentissage, de
1364 compréhension, d'utilité ou comme aujourd'hui de préparation à une épreuve d'examen. En fait
1365 j'ai envie qu'ils réussissent c'est plutôt là-dessus que je m'appuie. Je vais l'évaluer par les notes
1366 obtenues mais aussi je pense par le retour des jeunes à la fin. Oui ça je le fais très souvent à la fin
1367 d'un cours j'ai besoin de leur retour. **D'autres choses qui ont pour toi contribué à sa construc-**
1368 **tion ?** Je pense le contact avec les entreprises ; je me nourris beaucoup des maîtres de stage, des
1369 chefs d'entreprise. Je leur pose beaucoup de questions sur ce qu'ils font. Il ne faut pas que je
1370 m'éloigne de la réalité. Avec ça je trouve du sens. J'avais un bagage de départ mais ma valise
1371 s'est agrandie, a changé par tous ces contacts. Tout ça c'est une première base. Après l'autre
1372 base, c'est plutôt les collègues qui m'ont aidé à m'approprier des notions que je ne connaissais
1373 pas par exemple. Petit à petit, ils m'ont permis d'enrichir mes connaissances. Je pense aussi à la
1374 curiosité. En fait pour être franc au départ, c'est pour une survie. C'est-à-dire comment je vais
1375 arriver à transmettre quelque chose à ces jeunes, à les intéresser... survie de ma part donc pour
1376 ne pas avoir d'emblée des problèmes donc il faut que je les intéresse. Si je les intéresse sans
1377 tomber dans la démagogie mais en partant de ce qu'ils font en stage, du métier qu'ils appren-
1378 nent.... Je pense que ça c'est un point important. J'aurais aimé au début de ma fonction faire ça,
1379 j'en rêvais mais au départ on se bride... on a peur en fait. Je pense qu'aujourd'hui je suis plus
1380 proche de ma philosophie du métier ».

2. Analyse réflexive dans l'action

Le geste d'ajustement choisi : le choix et la façon d'animer l'analyse à chaud de sketches de vente

1381 **Qu'est ce qui t'a conduit à ce choix ?** « En fait, c'est l'analyse du résultat de la prestation des
1382 premiers. Et hier c'était pareil. Je fais mon calcul ; j'ai une note on est à 10 11, je me dis il faut
1383 vraiment que je détaille les critères, les étapes pour qu'ils comprennent bien que ce n'est pas de
1384 l'impro, qu'ils voient que ça repose sur des critères assez précis comme dans des conditions
1385 d'examen. J'ai vu qu'il fallait reprendre étape par étape, leur demander ce qu'il faut faire, ce
1386 qu'il faut dire, qu'ils repèrent ce qui va et ce qui ne va pas. Je ne voulais pas trop le faire avec le
1387 premier parce qu'il faut qu'ils aient un comparatif, qu'ils puissent voir la progression au fil de la
1388 séance. Ça c'était très riche. Du coup ils utilisent l'expérience des autres pour ajuster eux-mêmes
1389 leur comportement. Je pense que c'est ce souci qu'ils comprennent bien sur quoi ils allaient être
1390 évalués. En fait je pense que la réalisation du premier sketch m'a amené à le décider. En général
1391 quand on fait le débriefing d'un sketch avec un produit très connu, ils sont plus naturels alors ici
1392 le produit les déstabilise. **Et au-delà y a-t-il eu d'autres points qui ont guidé la gestion ?** Là c'est
1393 l'expérience. Cette façon de faire je la réalise depuis 3 ou 4 ans ; avant j'étais le seul à évaluer.
1394 En fait, je commence toujours par le positif pour éviter qu'ils « cassent » les autres. Et aussi pour
1395 qu'ils fassent l'effort de voir du positif parce que sinon ils ne voient que ce qui ne va pas. Ça c'est
1396 l'expérience je commence toujours par le positif et ensuite on passe aux points à améliorer. Ça
1397 c'est une méthode d'expérience. Il me semble aussi que je voulais sans doute leur faire com-
1398 prendre les écarts de notes d'un jury à l'autre, que ma note n'est pas forcément la bonne... Je
1399 m'aperçois que je l'ai fait sans le savoir vraiment. Je me rends compte que pour moi c'est impor-
1400 tant qu'ils soient préparés à cela. **Est-ce que tu retiens autre chose ?** En échangeant avec toi, je
1401 mesure que l'on est très influencé par tout ce qui se passe dans notre vie et en fait ça rejailit sur
1402 notre façon de travailler avec les jeunes. Je l'ai déjà vu au début avec l'importance d'être cohé-
1403 rent, d'être assez constant dans la façon de faire ».

3. Analyse réflexive hors de l'action : une séance de français

*Extrait choisi de la trace écrite : « point positif : la construction de la correction part des produc-
tions des jeunes pour arriver à la correction type et tient compte de chaque idée nouvelle – point
à améliorer : La construction des réponses pourrait être réalisée de manière plus collective donc
plus riche, par groupe de deux par exemple avec la limite de ne pas les mettre en condition
d'examen »*

1404 « En fait c'est plutôt dans ma méthode pédagogique. Je base la plupart de mes séances sur ce
1405 principe. On écrit, moi je marque au tableau et ensuite on réutilise ou je réutilise toutes les don-
1406 nées soit pour construire le cours soit pour répondre à des questions. En fait dans tous les cours
1407 je fonctionne comme ça. Du coup là quand je l'écris c'est ... comment dire... j'essaie d'avoir
1408 l'essence de tout ça. L'essence de tout ça c'est en fait que le cours magistral que je faisais au
1409 début de ma carrière m'a rapidement déstabilisé par les apports des élèves et leur désintéres-
1410 sement. C'est je crois une adaptation au public, une adaptation au groupe et puis pour que ça se
1411 passe mieux. **Ici, quand et comment s'est fait le choix ?** Là je savais en amont que je travaillerai
1412 comme ça d'ailleurs les élèves le savent pour moi, ça permet deux choses ; déjà de façon géné-
1413 rale de construire avec eux. L'autre élément c'est que ça me permet d'interroger des jeunes qui
1414 ne prendraient pas forcément la parole et de valoriser leur parole. C'est-à-dire que si j'interroge
1415 sans qu'il y ait de réflexion certains ne parleront jamais alors que là ça permet d'avoir plus de
1416 participation active de tous même si parfois elle est sollicitée. Par contre cette méthode néces-
1417 site de s'adapter aux informations qu'ils donnent et ça c'est compliqué. L'important c'est d'avoir
1418 du discernement c'est-à-dire savoir trier. Au début, j'avais tendance à considérer que tout est
1419 bon même parfois celles, pas forcément pertinentes, des élèves en difficulté. J'essayais de la
1420 transformer pour la rendre acceptable aux yeux des autres. Maintenant j'arrive plus à le faire

1421 ouvertement. Sur cette séance, cela a permis à une élève, qui depuis le début d'année semble
1422 faire exprès de dire n'importe quoi, d'être distante, de répondre à une question qu'elle seule
1423 connaissait la réponse. Les autres ont été très surpris. **Est-ce qu'il y avait d'autres éléments ?** Je
1424 réfléchis euh...non sauf peut-être en amont de la correction dans la conduite de l'échange. **Dans**
1425 **ton écrit, il y a un élément contradictoire ; tu souhaites construire la correction pour arriver à**
1426 **une correction type ?** Et oui c'est compliqué moi j'ai une correction type préparée avant et en-
1427 suite par un jeu des questionnements je les amène à une production qui ressemble. Parfois on
1428 n'y arrive pas et je rajoute. C'est par un jeu de questions, c'est jamais par exclusion. Il m'arrive
1429 après en avoir construit une de montrer la mienne et de leur demander de les comparer, de leur
1430 demander leurs avis. **Tu évoques la possibilité de les faire travailler en petits groupes mais tu**
1431 **ne le fais pas ?** Oui je pense que ce serait encore plus productif d'avoir cette étape mais je pense
1432 que ça prend trop de temps ; je le fais en début d'année avec les secondes après moins ou pas
1433 du tout. Je trouve que sur ce thème c'est enrichissant pour confronter les idées..... Mais ça prend
1434 plus de temps parce que il y a souvent de la déperdition, des distractions surtout dans une
1435 séance d'une heure c'est prendre le risque de ne pas aller au bout. Bon là c'est clair c'est peut-
1436 être de la productivité mais on n'a pas le choix. C'est sans doute aussi pour les habituer à être
1437 face à sa feuille.... Un peu comme à l'examen. **Et maintenant qu'est-ce que tu en retiens ?....** Pas
1438 simple..... J'ai envie de dire que ça permet de regarder ce que l'on fait plutôt que de le vivre. En
1439 écrivant je n'ai pas que le regard de la classe, j'ai le mien aussi. Je m'aperçois qu'avec
1440 l'expérience on réfléchit moins à la préparation, en fait, on le fait sans le savoir. Du coup le
1441 mettre par écrit, c'est compliqué. En fait en parler m'amène à me dire d'où ça vient ? En fait je
1442 prends conscience que c'est une méthode que j'utilise très souvent que je l'ai élaborée progres-
1443 sivement. Et je l'utilise dans tous les domaines pour le professionnel, mais aussi en Français. J'ai
1444 été embauché pour ma double compétence : l'économie et la vente mais au début je ne faisais
1445 que des matières générales. Je pense que le biais vient de là. Au début, je faisais beaucoup de
1446 cours magistraux pour les disciplines générales. Puis quand j'ai pris les matières professionnelles,
1447 j'ai travaillé autrement en reprenant les apports de la formation pédagogique et je me suis aper-
1448 çu que je pouvais utiliser la même méthode pour tous. Ça les apports de la formation pédago-
1449 gique c'est clair et net. **D'autres choses ?** Moi je pense que je suis à l'intérieur des choses, j'ai
1450 besoin de sortir, de vivre d'autres expériences ; c'est ce que je fais en intervenant dans d'autres
1451 MFR. J'ai vu très vite que j'ai besoin de ça pour voir les choses autrement ».

Moniteur I :

1. La notion de référentiel personnel

1452 « Pour moi, ça veut dire que j'ai le programme que je dois suivre qui est le même pour tout le
1453 monde mais après ce que j'en fais, les choix que je fais dans la façon dont j'aborde les choses.
1454 Après, c'est aussi les références que je vais chercher pour aborder tel point du programme que
1455 ce soit en Anglais ou en Français. Après il y a aussi des éléments personnels comme des anec-
1456 dotes ou autres qui viennent enrichir le cours. Souvent, certaines reviennent, je donne la même
1457 anecdote chaque année parce qu'elle leur a plu, parce qu'elle les a marqués. Ça fait une base de
1458 données ; c'est toute ma façon de personnaliser le référentiel qui m'est imposé. **Est-ce que tu**
1459 **considères disposer d'un référentiel personnel permettant d'analyser, d'évaluer et d'orienter**
1460 **ton action ?** Oui, dans le sens où je refais mes cours tous les ans et maintenant j'arrive à repérer
1461 dans ce que je fais que ce soit par l'oral ou par l'écrit ou par plein de formes ce qui a marché ou
1462 non et je refais mes cours d'une année sur l'autre en me remémorant comment ça s'est passé et
1463 en me disant non ça ça n'a pas marché pourtant je pensais que c'était clair. Des fois, je change et
1464 je me rends compte que c'est pire et qu'avant ce n'était pas si mal. Voilà, ce qui va m'amener à
1465 modifier mes cours régulièrement. Après neuf ans, il y a encore certains cours où je n'ai pas
1466 trouvé la façon d'aborder la notion qui me convienne vraiment ; c'est pour cela qu'il y a des
1467 cours que je refais tous les ans systématiquement. **Penses-tu que tu t'appuies sur d'autres**

1468 **choses ?** Oui, les retours des élèves jouent aussi parfois. Il arrive que ce soit des retours chiffrés,
1469 les notes, qui font que je me dis : eh bien ça ça n'est pas passé. Parfois, je suis surprise par des
1470 choses qu'ils ont retenues alors qu'elles n'étaient pas primordiales. Ils retiennent souvent les
1471 anecdotes. Voilà donc je m'appuie sur ces retours, sur ce qu'ils ont retenu. Après, je ne sais si ça
1472 rentre là-dedans mais il y a toute la sensibilité personnelle ; ce à quoi on est sensible. Si j'ai le
1473 choix entre plusieurs textes pour le thème, je prendrai ceux qui m'inspirent le plus. Après, je
1474 pense que c'est ce qui différencie l'enseignement d'une personne à l'autre. Mais oui, je me base
1475 sur les élèves ; il m'arrive de sortir de cours et de me dire là il y avait quelque chose qui n'allait
1476 pas ou alors ça ça tourne. Parfois, à ma grande surprise, je vais en cours en me demandant
1477 comment ça va fonctionner et puis ça fonctionne bien. **Disposes-tu d'un référentiel ?** Oui, dans
1478 le sens que tu lui donnes. Oui, on est obligé car les classes sont toutes différentes. »

2. Activité réflexive dans l'action

Le geste d'ajustement : « *la proposition d'une question « Bonus »* »

1479 « La question « bonus », eux ils ne connaissent pas parce qu'ils sont nouveaux mais je le fais de-
1480 puis longtemps une ou deux fois dans l'année. Je ne la prévois pas à l'avance ; Tiens ça je vais en
1481 faire une question « bonus » sauf en anglais quand j'ai étudié un texte que je propose chaque
1482 année, j'ai une question « bonus ». Là au moment où j'allais leur proposer mon sous-titre, je me
1483 suis dit je vais voir s'ils connaissent cette devise et s'ils savent à quoi l'associer. En même temps
1484 je me suis dit s'ils connaissent la devise et d'où elle vient c'est vachement bien; on va en faire un
1485 challenge. Et pour moi proposer un challenge devient une question « Bonus ». Après le fait
1486 d'offrir une boisson ça date de très longtemps. Les jeunes le savent et pensent que je la propose
1487 quand je suis sûre qu'ils vont perdre. Au départ, j'avais prévu de le leur dire que j'avais mis un
1488 sous-titre en leur demandant s'ils le connaissaient. Je me suis dit je ne vais pas donner
1489 l'information, je vais voir s'ils la connaissent. **D'après toi, sur quoi repose ce choix ?** Générale-
1490 ment, c'est pour les valoriser. Euh ça repose même si c'est malheureux sur la motivation. Ça
1491 apporte un intérêt soudain pour ceux qui n'en avaient pas sur ce qui est en train de se dire. Et en
1492 fait ça les motive parce que c'est ludique, parce que ça devient un défi, ça devient un jeu en fait.
1493 Ils feraient n'importe quoi parce que l'on a mis en jeu un élément pourtant modeste. Souvent
1494 quand je leur dis là il y a un bonus, ils sont d'emblée attentifs, c'est générateur d'énergie. **Ici, sur
1495 quoi a reposé la décision ?** Parce que c'est un peu poussé, parce que s'ils le savaient, c'était un
1496 bon indicateur de culture générale. Souvent, ça porte là-dessus ; c'est ce qui me motive à voir s'il
1497 y en a qui savent. C'est pour aller creuser sur des éléments et s'ils savent c'est vachement bien.
1498 C'était au début, je n'ai pas spécialement vu des jeunes en train de ne pas écouter. Souvent je le
1499 fais quand je vois que je suis en train de les perdre. Là ce n'était pas ça. C'est plus quand j'ai
1500 envie de voir si quelqu'un savait sans que je donne la réponse. Oui pour stimuler. **Ils n'ont pas
1501 trouvé la réponse ?** Oui mais je pensais qu'ils pouvaient la connaître. Je pensais qu'ils trouve-
1502 raient le slogan sans savoir d'où il venait. Je pensais que c'était possible car maintenant je com-
1503 mence à les connaître ; il y en a deux ou trois qui lors des cours précédents m'ont dit des choses
1504 bien d'un certain niveau. Si je l'ai posée, c'est donc que je savais que certains pouvaient con-
1505 naître. **La situation a duré assez longtemps, comment l'as-tu gérée ?** Je me suis dit ça prend
1506 trop de temps et ça mobilise trop d'attention que ce que ça aurait dû. C'est rare que ce soit ain-
1507 si ; là ils me l'ont traînée tout le long alors que généralement ils ne font pas ça. Eux, c'était la
1508 première fois, je ne suis pas sûre de le refaire avant le printemps ou la fin de l'année. Alors qu'il
1509 y a des classes ça reste une parenthèse ; on fait la question : on trouve ou on ne trouve pas et le
1510 cours reprend. Eux ils l'ont traînée tout le long et je me suis dit ils ne sont pas prêts pour ça alors
1511 qu'il y a des CAP qui y arrivent très bien, on ne sait pas à l'avance. Je ne sais pas à l'avance ce
1512 que ça va me semer comme graine dans mon cours. **Depuis quand proposes-tu ce type de ques-
1513 tion ?** La première fois c'était en Anglais ; je revois le jeune qui a gagné ; il était en première an-
1514 née de CAP ; je voulais susciter de l'intérêt en lançant un challenge. Pourquoi j'ai dit, « j'offre
1515 une boisson au gagnant », je ne sais plus. Je ne voulais pas faire de cadeau mais c'était la fin de

1516 l'année, c'était l'aspect détente. Si ça arrive une ou deux fois dans l'année par classe, c'est le
1517 maximum. Je ne me fais pas un tableau pour savoir si toutes les classes ont eu la question bonus.
1518 Souvent c'est parce que la conservation dévie sur un point et je leur dis est-ce que quelqu'un sait
1519 ça ? Donc ce n'est pas prévu à l'avance. **Et maintenant, que retiens-tu de ce geste ?** Je ne le re-
1520 ferai pas toute de suite mais je sais que ça marche pour dynamiser, faire bouger. Même si ça
1521 peut tourner à la « foire », ça ne crée jamais un débordement. »

3. Analyse réflexive hors de l'action

1522 Extrait choisi de la trace produite : « *Au vu des difficultés rencontrées lors des exercices, il m'a*
1523 *semblé nécessaire de compléter le cours et de mettre certains points par écrit.* »
1524 « En fait j'ai repensé à la séance précédente, il y a eu un décalage entre ce que j'avais perçu
1525 quand j'ai fait le cours et réellement ce que ça a donné au moment des exercices. C'est pour ça
1526 que j'ai été obligée de réajuster parce que quand on fait le cours là-dessus à la séance précé-
1527 dente les élèves ont tous dit qu'ils connaissaient ; je leur ai demandé s'ils savaient faire, « oui » ;
1528 vous savez les reconnaître, « oui ». Donc pas de souci. Vu leur réaction, je ne me suis pas dit de
1529 l'écrire dans le cours, pas de problème. Quand j'ai corrigé les exercices, je leur ai dit « mais en
1530 fait les jeunes vous n'y arrivez pas ». Je me suis dit je ne peux pas avancer comme ça. Si je n'y
1531 reviens pas, je leur ressorts dans 3 mois, ils ne sauront plus rien. Mais du coup, je ne m'y atten-
1532 dais pas ; c'était en décalage par rapport à leurs réactions. Et puis j'évite de surcharger le cours
1533 de rappel d'orthographe, de règles de grammaire,... je les redonne lorsque vraiment ils ont un
1534 intérêt dans le cours. Là je ne voulais pas surcharger mon cours avec les règles du participe pas-
1535 sé. Quand j'ai vu qu'ils galéraient, je leur ai demandé de me le donner à l'oral, ils n'y arrivaient
1536 pas, je leur ai proposé de reprendre et d'écrire ces règles. Par contre je leur dis que s'ils les maî-
1537 trisent, ils ne sont pas obligés de prendre en note le rappel. Voilà je n'ai pas identifié qu'il y avait
1538 un tel besoin et au moment de la correction ils m'ont dit c'est trop dur. C'est leur propos et... ?
1539 Leurs propos et la correction des exercices. En fait c'était trop rapide même si dans le pro-
1540 gramme ils considèrent que ce soit acquis. Ça ne l'était pas et je ne pouvais pas avancer comme
1541 ça. Donc c'est trouver l'équilibre entre ce dont ils ont besoin parce qu'ils ont oublié et pas en
1542 mettre trop au risque de les perdre. Là pour le coup, c'était peut être mal ciblé. Mais c'est dur
1543 d'être dans le pas assez ou dans le trop et au final qu'ils aient l'essentiel de ce qui leur est de-
1544 mandé. **Maintenant que retiens-tu de cette adaptation ?** Au final je trouve que même si ce
1545 n'était pas prévu de le faire, c'est facile de l'intégrer ; je me dis que c'est facile de rectifier le tir
1546 et que même si ça doit être fait régulièrement ça ne me choque pas ; pourvu que chacun y
1547 trouve son compte. Ce que j'aime bien dans cette approche, c'est que je ne l'impose pas aux
1548 gens qui le maîtrisent déjà. Donc parfois, j'ai un tronc commun pour tout le monde et puis
1549 j'ajoute des choses. Souvent, je les mets sur la droite du tableau ces points en plus ou ces rap-
1550 pels de ce qu'ils sont censés savoir. Comme ça chacun prend ce dont il a besoin. C'est quelque
1551 chose que je fais beaucoup en Anglais ; j'essaie que tout le monde ait la base mais j'ai aussi des
1552 élèves qui ont un bon niveau qui demandent des précisions, des compléments. **Après avoir mis**
1553 **en mots cette analyse, qu'est-ce que tu retiens ?** Je m'en suis rendu compte en le faisant au
1554 moment des exercices ; quand j'ai commencé la correction, je me suis dit je ne vais pas pouvoir
1555 passer à la suite, il faut que je fasse quelque chose soit un rappel oral, soit il faut qu'on l'écrive.
1556 Donc je leur ai demandé : « qu'est-ce que vous préférez ? » Souvent, je les associe aux décisions
1557 et même pour l'ordre des activités, pour le choix des exercices,... Du coup, ils sont un peu
1558 maîtres de ce qui va se passer. Je me rends compte que de l'ajustement, j'en fais beau-
1559 coup...**Vois-tu autre chose ?** ...Non. »

ANNEXE 14 - ANALYSE DE L'ACTIVITE REFLEXIVE DES MONITEURS DITS « EXPERIMENTES »

1. Le moniteur F - Hors de l'action : comprendre un oubli inhabituel

Avec une expérience de vingt-trois ans, c'est le moniteur le plus expérimenté. L'auto-confrontation avec les différentes traces s'avère difficile ; les deux entretiens sont relativement courts d'autant plus que celui de l'activité réflexive dans l'action met en mots deux gestes d'ajustement.

Le moniteur a choisi de formaliser et d'analyser l'animation d'une mise en commun. La trace retenue pour l'auto-confrontation « *je me suis aperçu que je n'avais pas assez questionné les apprentis qui avaient pu réaliser sur l'échange d'un kit de distribution au garage les difficultés qu'ils avaient pu rencontrer* » est extraite de la partie « bilan et analyse » du document. L'activité réflexive vise à comprendre un oubli inhabituel. Elle constitue une opportunité pour réaffirmer un des objectifs de l'activité et un des critères de réussite : faire émerger des éléments, des points à approfondir ultérieurement et faire exprimer tous les apprenants (R3 et R4).

	<i>Eléments du discours</i>	<i>références</i>	<i>registres</i>
But	Comprendre un oubli inhabituel <i>« je me prive d'un lien, d'une reprise...Je n'atteins pas tout à fait l'objectif »(L.1203)</i>		
Invariant	La qualité de la préparation d'une mise en commun influence son animation <i>« Si j'avais mieux préparé, peut être j'aurai pensé à le faire... oui là c'est un oubli alors souvent j'aime bien le faire... leur retrouver les difficultés, les commenter... et c'est ce qui domine »(L.1196)</i>		
Règles d'action	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>c'est venu après parce que rédiger cette fiche ça m'a obligé à m'interroger</i> »(L.1193) - « <i>cela m'a amené à repenser à ma préparation</i> »(L.1196) - « <i>je me rends que compte ce point-là n'était pas présent</i> »(L.1202) 		
inférences / références	<i>« j'ai commencé à envoyer 3 élèves au tableau pour faire part au groupe de ce qu'ils avaient vécu, ça a pris pas mal de temps/j'ai pris un temps très court, trop court »(L.1190)</i>	R 1 : La tâche attendue : l'activité effective/l'activité prévue	L'activité
	<i>« c'est un oubli/si j'avais mieux préparé, peut être j'aurai pensé à le faire »(L.1197)</i>	R 2 : La tâche attendue : l'activité effective/l'activité prévue	L'activité
	<i>« c'est aussi dû aux trois qui n'avaient pas fait cette tâche/ je me prive d'un lien, d'une reprise... Je n'atteins pas tout à fait l'objectif »(L.1203)</i>	R 3 : La tâche effective: les apprenants/la tâche attendue	L'activité
	<i>« c'est un oubli/ souvent j'aime bien le faire... leur faire retrouver les difficultés, les commenter »(L.1198)</i>	R 4 : Les aspirations : l'activité effective/ l'activité souhaitée	L'identité

Tableau 56 – Moniteur F : schème d'action d'une activité réflexive hors l'action mobilisant 4 références

Pour le moniteur, l'oubli semble reposer essentiellement sur deux référents liés l'un à l'autre. Il estime ne pas avoir prévu assez de temps comme il pense qu'en ayant mieux préparé, il aurait peut-être davantage permis l'expression des alternants sur les difficultés rencontrées (R1 et R2). Le fait que plusieurs alternants n'aient pas réalisé la tâche analysée a sans doute aussi orienté la gestion de l'activité (R3). Si l'absence de ce temps d'expression conditionne en partie la suite de la démarche pédagogique, la quatrième référence laisse penser qu'il ne s'agit pas ici d'une routine défensive (C. ARGYRIS, 2004, p.34). L'auto-confrontation tend à montrer que le moniteur connaît le sens, les visées et les modalités pédagogiques de l'activité. Il se retrouve, bien qu'expérimenté, dans la situation d'un formateur débutant qui saurait ce qu'il faut faire sans tout fois y parvenir. Elle l'invite également à reconsidérer la préparation de l'action.

2. Le moniteur H - Dans l'action : adapter une tâche

La séance observée se déroule en fin d'année scolaire. Travaillant avec la moitié de l'effectif, le moniteur propose une situation d'entraînement à un sketch de vente intégrant la présentation technique d'un produit. Cinq principaux gestes d'ajustement sont identifiés dont l'un d'entre eux s'appuie une observation issue de la séance conduite la veille sur le même objet. Le geste choisit porte sur la façon d'inviter les acteurs du sketch et les observateurs à analyser la prestation à l'aide notamment d'une grille d'évaluation. Cette activité, quasi inexistante pour le premier sketch, est systématisée ensuite. Le but de l'ajustement vise à adapter la technique d'animation afin que les apprenants soient mieux à même d'apprécier la prestation : points forts, points à reconsidérer... d'interpréter une notation et plus largement de saisir que l'acte de vente ne relève pas de l'improvisation. L'invariant opératoire correspondant est un théorème en acte activée depuis plusieurs années.

	Éléments du discours	références	registres
But	Adapter une tâche « je voulais sans doute leur faire comprendre les écarts de notes d'un jury à l'autre, que ma note n'est pas... qu'ils comprennent bien que ce n'est pas de l'impro, qu'ils voient que ça repose sur des critères assez précis comme dans des conditions d'examen »(L.1397)		
Invariant	La co-évaluation contribue à analyser sa prestation et celles des autres « leur demander ce qu'il faut faire, ce qu'il faut dire, qu'ils repèrent ce qui va et ce qui ne va pas... Cette façon de faire je la réalise depuis 3 ou 4 ans ; avant j'étais le seul à évaluer. »(L.1393)		
Règles d'action	<ul style="list-style-type: none"> - « hier, c'était pareil... Je fais mon calcul... »(L.1382) - « je me dis il faut vraiment que je détaille les critères, les étapes... »(L.1382) - « j'ai vu qu'il fallait reprendre... »(L.1385) - « je les fais sans le savoir vraiment... Je me rends compte que pour moi c'est important qu'ils soient préparés à cela »(L.1399) 		
inférences/ références	« ici le produit les déstabilise/ quand on fait le débriefing d'un sketch avec un produit très connu, ils sont plus naturels »(L.1390)	R1 : Les signes : les apprenants/l'activité antérieure	Le contexte

	Éléments du discours	références	registres
	« Je ne voulais pas trop le faire avec le premier /il faut qu'ils aient un comparatif, qu'ils puissent voir la progression au fil de la séance»(L.1386)	R2 : La tâche effective : effective/activité souhaitée	L'activité
	« l'analyse de la prestation du premier/repandre étape par étape, leur demander ce qu'il faut faire, ce qu'il faut dire...» (L.1381-1386)	R3 : La tâche effective : effective/activité souhaitée	L'activité
	« C'était très riche/ ils utilisent l'expérience des autres pour ajuster eux-mêmes leur comportement » (L.1388)	R4 : La tâche effective : l'activité effective/l'activité souhaitée	L'activité
	« C'était très riche/ qu'ils comprennent bien sur quoi ils allaient être évalués» (L.1389)	R5: La tâche effective : l'activité réalisée/l'activité souhaitée	L'activité
	« je commence toujours par le positif/ c'est l'expérience...pour qu'ils fassent l'effort de voir du positif parce que sinon ils ne voient que ce qui ne va pas » (L.1395)	R6 : Les compétences : l'activité du formateur/le savoir	L'identité

Tableau 57 – Moniteur H : schème d'action d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 6 références

L'entretien permet de saisir les fondements de la décision. En voulant aider les apprenants à mieux faire, à comprendre et en définitive à apprendre, l'ajustement porte sur un geste d'étayage (D. BUCHETON & Y.SOULE, 2009, p.9) mobilisant cinq références du RPAP dont trois relevant du registre de l'activité. Tout d'abord, le fait de ne pas l'avoir réalisé avec la première prestation semble intégrer à la stratégie d'animation (R2). Le contexte, la présentation d'un produit méconnu, renforce la nécessité de la réalisation (R1). Une autre référence précise la méthode d'animation (R6) alors que les dernières fournissent un jugement de valeur sur l'activité (R4 – R5). En définitive, l'ajustement renforce la dimension épistémique du modèle « E.P.R » sans a priori altérer les autres.

3. La monitrice I - dans l'action : initier un geste et le gérer

La séance observée se déroule au cours du premier trimestre de l'année scolaire. Elle concerne une vingtaine d'alternants en classe de première professionnelle « maintenance de véhicules automobiles ». Le cours porte sur l'étude de l'information et des médias. Après une phase de rappel du travail engagé lors de séance précédente, la monitrice expose les objectifs de la séance avant de faire réfléchir le groupe-classe sur la notion de mise en scène de l'information. Au terme de la phase, elle propose au groupe de donner en guise d'illustration le slogan d'un hebdomadaire résumant bien les points abordés. Un ou deux apprenants propose des réponses fausses ; la monitrice reformule la question et précise sans l'avoir prévu qu'il s'agit d'une question « bonus ». Cette technique proposée à ce groupe, pour la première fois, constitue le geste d'ajustement analysé. C'est une façon de faire ancienne ; l'intéressée l'a élaborée dès les pre-

mières années de pratique pédagogique et la propose, à chaque groupe, deux à trois fois par an. Visant à encourager la participation et à développer l'intérêt pour les activités proposées, elle consiste à récompenser le premier apprenant³⁵⁶ qui donne la bonne réponse à une question « bonus ». Il s'avère que les alternants ne connaissent pas la réponse et ce qui se voulait un moment stimulant prend la forme d'une série de propositions plus ou moins pertinentes. Après quelques minutes, la monitrice choisit d'annuler la question et l'enjeu associé en donnant elle-même la réponse.

	Eléments du discours	références	registres
But	Initier un geste et l'ajuster « Je ne le referai pas toute de suite mais je sais que ça marche pour dynamiser, faire bouger. »(L.1519)		
Invariant	La proposition d'un challenge stimule un groupe-classe « Je ne sais pas à l'avance ce que ça va me semer comme graine dans mon cours »(L.1510) « je le fais quand je vois que je suis en train de les perdre... C'est plus quand j'ai envie de voir si quelqu'un savait sans que je donne la réponse. Oui, pour stimuler »(L.1499)		
Règles d'action	<ul style="list-style-type: none"> - « je me suis dit je vais voir s'ils connaissent cette devise... En même temps je me suis dit s'ils connaissent la devise et d'où elle vient... »(L.1383) - « je me suis dit je ne vais pas donner l'information »(L.1488) - « je me suis dit ça prend trop de temps et ça mobilise trop d'attention »(L.1505) - « je me suis dit ils ne sont pas prêts pour cela »(L.1510) 		
inférences/références	« eux ils ne connaissent pas parce qu'ils sont nouveaux /je le fais depuis longtemps une ou deux fois dans l'année. Je ne la prévois pas à l'avance »(L.1479)	R1 : Les aspirations: les apprenants/le projet	L'identité
	« Eux, c'était la première fois... / je ne suis pas sûr de le refaire avant le printemps ou la fin de l'année... »(L.1507)	R2 : Les aspirations: les apprenants/le projet	L'identité
	« Souvent, ça porte là-dessus... s'ils savent c'est vachement bien /c'était un bon indicateur de culture générale...c'est ce qui me motive à voir s'il y en a qui savent»(L.1495)	R3 : Les aspirations: le savoir/le projet	L'identité
	« ça les motive parce que c'est ludique, parce que ça devient un défi, ça devient un jeu... quand je leur dis là il y a un bonus, ils sont d'emblée attentifs /ça repose ... sur la motivation. Ça apporte un intérêt soudain pour ceux qui n'en avaient pas sur ce qui est en train de se dire...c'est générateur d'énergie »(L.1490)	R4 : Un savoir professionnel: l'activité souhaitée/les savoirs professionnels	Les savoirs
	« il y en a deux ou trois qui lors des cours précédents m'ont dit des choses bien d'un certain niveau /je pensais que c'était possible car maintenant je commence à les connaître... si je l'ai posée, c'est donc que je savais que certains pouvaient connaître »(L.1503)	R5 : L'activité: les apprenants/les savoirs professionnels	Les savoirs
	« Eux, c'était la première fois... /alors qu'il y a des classes ça reste une parenthèse ; on fait la question : on trouve ou on ne trouve pas et le cours reprend »(L.1509)	R6 : Un savoir professionnel: les apprenants/ le savoir d'action	Les savoirs
	« ils me l'ont traîné tout le long/c'est rare...généralement ils ne font pas ça »(L.1507)	R 7 : Un savoir professionnel: l'activité effective/ le savoir d'action	Les savoirs

³⁵⁶ Généralement, la monitrice offre, au moment de la pause, une boisson.

	Eléments du discours	références	registres
	« pour les stimuler/j'ai envie de voir si quelqu'un savait sans que je donne la réponse »(L.1499)	R 8 : La tâche attendue: l'activité effective/l'activité souhaitée	L'activité
	« pour les stimuler/ souvent c'est parce que la conservation dévie sur un point et je leur dis est-ce que quelqu'un sait ça »(L.1518)	R 9 : La tâche attendue : l'activité effective/l'activité en cours	L'activité
	« Là ce n'était pas ça/souvent je le fais quand je vois que je suis en train de les perdre »(L.1498)	R 10: La tâche attendue : l'activité effective/l'activité en cours	L'activité
	« Je ne me fais pas un tableau pour savoir si toutes les classes ont eu la question bonus /Si ça arrive une ou deux dans l'année par classe, c'est le maximum» (L.1516)	R 11 : La tâche attendue: l'activité effective/la tâche souhaitée	L'activité

Tableau 58 - Moniteur I : schème d'action d'une activité réflexive dans l'action mobilisant 11 références

Dans cette situation, l'ajustement consiste à initier un geste et à devoir l'ajuster. Il s'agit d'un geste d'atmosphère ludique visant le maintien de l'attention³⁵⁷ dont le processus réflexif repose sur dix références et un théorème en acte : la proposition d'un challenge stimule un groupe-classe. Sa mobilisation est peu fréquente et jamais prévue à l'avance (R1 – R10). Il est proposé, ici, pour la première fois (R6) et vise, habituellement, à tenter de ne pas « les perdre », à les motiver et générer un intérêt soudain (R4). Ces motifs ne sont pas présents dans cette situation (R9). Le geste ne produit pas l'effet escompté ; la réponse n'est pas trouvée et la gestion du geste s'allonge (R7). Trois références issues de trois registres différents précisent les fondements du geste : en agissant ainsi la monitrice souhaite évaluer leur niveau de culture générale (R3) en sachant que la séance précédente lui a permis d'apprécier implicitement que certains pouvaient répondre à une telle question (R8). Elle tente l'expérience pour les stimuler mais aussi parce qu'elle souhaite savoir s'ils savent, si le pronostic opéré lors de la séance précédente se vérifie (R8).

Le geste proposé et sa gestion renvoient à des enjeux relationnels (R6 - R7) qui questionnent la situation pédagogique et parasitent les enjeux pragmatiques et les enjeux épistémiques amenant la monitrice à envisager de laisser passer du temps avant de proposer à nouveau ce geste (R2) pourtant ancré dans ses pratiques (R1).

³⁵⁷ Au sens d'une orientation, de la sélection et d'un contrôle par un sujet, sur une période donnée, d'une ou plusieurs formes d'activités (C. BOUJON, 1996, pp. 221-213). Maintenir son attention revient à savoir détecter et répondre aux éventuels changements qui émergent, à intervalles aléatoires, dans un contexte.

TABLE DES MATIERES

RESUME.....	3
ABSTRAT.....	4
REMERCIEMENTS.....	5
SOMMAIRE.....	9
PROLOGUE PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS : TRACES ET REPERES D'ANTAN	10
INTRODUCTION GENERALE	13
LA THESE DEFENDUE : UN REFERENTIEL PERSONNEL POUR SE PROFESSIONNALISER.....	16
L'HISTOIRE DE LA THESE	24
L'ITINERAIRE EN AMONT	25
<i>De la classe unique à la découverte de l'alternance ou la face obscure de mon parcours scolaire.....</i>	<i>25</i>
<i>Du statut d'alternant aux monitorats : la face obscure de dispositifs de formation variés.....</i>	<i>27</i>
<i>Douze ans de pratiques entrecroisées : prémices et émergence d'une autre professionnalité</i>	<i>28</i>
<i>Une nouvelle fonction, un nouveau métier.....</i>	<i>29</i>
AU FIL DES CINQ ANS DU PARCOURS DOCTORAL.....	31
<i>Rendre concret un objet abstrait</i>	<i>32</i>
<i>Penser et développer la démarche de recherche.....</i>	<i>33</i>
<i>Elaborer et mettre en œuvre une méthode d'investigation et d'interprétation des données</i>	<i>35</i>
LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	36
LE DISPOSITIF DE FORMATION DES MFR	37
LE DISPOSITIF DE PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS.....	37
UNE RECHERCHE EN COURS D'ACTION.....	38
DES REFERENTIELS CONSTRUITS PAR AUTRUI	38
LE REFERENTIEL PERSONNEL	38
LA RECHERCHE EN COURS D'ACTION	39
LE PROGRAMME DE RECHERCHE	39
AVEC LES MONITEURS DITS « NOVICES »	40
AVEC LES MONITEURS DITS « EXPERIMENTES »	40
MA POSTURE DE CHERCHEUR.....	41

UNE POSITION INTERFACE	41
UN STATUT D'APPRENANT ET D'APPRENTI CHERCHEUR.....	41

CHAPITRE PREMIER : LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE, ETUDE DE LA FACE

« EXPOSEE » DE DEUX DISPOSITIFS 43

INTRODUCTION PARTIELLE.....	45
1. L'INSTITUTION DES MFR : UN DISPOSITIF DU SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS	46
1.1. Une histoire singulière.....	46
1.1.1. L'enseignement agricole de 1850 à 1940 : émergence d'un système public et d'institutions privées 46	
1.1.2. Un problème à résoudre et une rencontre	48
1.1.3. 1937 : la première MFR	49
1.2. Aujourd'hui : un dispositif singulier.....	51
1.2.1. 430 centres de formation et 70 000 personnes accueillies.....	52
1.2.2. Une disposition professionnalisée	53
1.2.3. Un mouvement de l'éducation nouvelle.....	64
1.3. Une vision spécifique de la pédagogie de l'alternance.....	67
1.3.1. Une longue période d'apprentissage direct	67
1.3.2. Ses caractéristiques.....	69
1.3.3. Le « huit » de l'alternance	82
1.3.4. Regards extérieurs : le point de vue de deux autorités rectorales.....	90
1.4. Le métier de moniteur	93
1.4.1. Pourquoi cette appellation?.....	93
1.4.2. Sa définition conventionnelle	94
1.4.3. Le métier « vu » par les services de Pôle Emploi : la fiche ROME	96
1.4.4. Deux autres supports institutionnels.....	97
1.4.5. Un métier et une profession	98
2. LA FORMATION PEDAGOGIQUE : UN DISPOSITIF DE PROFESSIONNALISATION DES MONITEURS.	100
2.1. Son histoire.....	100
2.2. Les premières initiatives	101
2.2.1. La naissance d'un centre pédagogique à Chaingy (Loiret)	102
2.2.2. Vers un titre homologué et une régionalisation de la première année	102
2.3. Sa structure actuelle.....	103
2.3.1. Deux phases	103
2.3.2. La première année en Rhône-Alpes.....	104
2.4. Une triple analyse.....	106
2.4.1. Approche fonctionnelle	106
2.4.2. Approche dispositif	115
2.4.3. Approche ingénierie	118
3. LES DISPOSITIFS DE PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS DES LYCEES PROFESSIONNELS PUBLICS	123
3.1. Au ministère de l'Agriculture.....	123
3.2. Au ministère de l'Education Nationale	124
3.3. Comparaison avec le dispositif de formation de professionnalisation des MFR	125
4. LA PROMOTION INTER-REGIONALE 2011-2013.....	126
4.1. Qui sont-ils?.....	127
4.1.1. Une majorité de monitrices.....	128
4.2. Comment ont-ils connu les MFR?.....	130
4.3. Pourquoi avoir choisi ce métier ?	131
CONCLUSION PARTIELLE	132

CHAPITRE DEUX : UNE RECHERCHE EN COURS D'ACTION, OUTILLAGE CONCEPTUEL ET ELABORATION DE L'OBJET FRONTIERE..... 137

INTRODUCTION PARTIELLE.....	139
-----------------------------	-----

1.	LE CONCEPT DE REFERENTIEL.....	140
1.1.	<i>Une première clarification.....</i>	140
1.1.1.	<i>Ce que dit le dictionnaire.....</i>	140
1.1.2.	<i>Ce qu'indique la généalogie des mots référentiel et réflexivité.....</i>	141
1.2.	<i>Trois usages et une définition ostensive.....</i>	142
1.2.1.	<i>En sciences, des référentiels galiléen et cartésien.....</i>	143
1.2.2.	<i>En linguistique.....</i>	143
1.3.	<i>Dans le champ des sciences de l'Education.....</i>	145
1.3.1.	<i>Détour historique : l'exemple du CAP.....</i>	145
1.3.2.	<i>Un référentiel : définitions et fonctions.....</i>	147
1.3.3.	<i>Des référents et des référentiels pour comprendre, agir et construire du sens.....</i>	153
2.	LES REFERENTIELS CONSTRUITS PAR AUTRUI ET MIS À DISPOSITION DES ENSEIGNANTS/FORMATEURS	155
2.1.	<i>Le référentiel métier de « moniteur de MFR ».....</i>	156
2.1.1.	<i>Une ébauche de référentiel de compétences</i>	156
2.1.2.	<i>Un référentiel des tâches esquisse d'un référentiel de situations</i>	157
2.2.	<i>Les référentiels métiers des professeurs de lycées professionnels publics</i>	159
3.	LE REFERENTIEL PERSONNEL : UN OBJET A CONSTRUIRE.....	162
3.1.	<i>Une première définition</i>	163
3.2.	<i>Un processus : la référentialisation</i>	163
3.3.	<i>Deux propriétés à mettre à l'épreuve.....</i>	164
3.4.	<i>De quoi se compose-t-il ?</i>	165
3.4.1.	<i>L'identité et le projet du sujet : « Ce que je suis, comment je me rends présent, comment je combine passé et avenir? ».....</i>	165
3.4.2.	<i>Les savoirs du sujet : « ce à quoi je me fie».....</i>	166
3.4.3.	<i>L'activité du sujet : « ce que je fais, ce que je devrais faire et ce qu'il y a à faire ».....</i>	166
3.4.4.	<i>Le contexte de réalisation : « ce dans quoi je suis »</i>	167
3.4.5.	<i>Une première modélisation.....</i>	169
4.	LE REFERENTIEL PERSONNEL : UN OBJET MIS A L'EPREUVE	171
4.1.	<i>La démarche méthodologique choisie.....</i>	171
4.1.1.	<i>Le recueil de données</i>	171
4.2.	<i>La méthode de traitement des données.....</i>	173
4.3.	<i>Les principaux résultats.....</i>	173
4.3.1.	<i>Éléments d'ordre quantitatif.....</i>	173
4.3.2.	<i>Éléments d'ordre qualitatif.....</i>	175
4.4.	<i>Que peut-on en retenir ?</i>	184
4.4.1.	<i>Vers une définition plus épurée</i>	184
4.4.2.	<i>Une modélisation enrichie.....</i>	185
4.4.3.	<i>Une appellation précisée.....</i>	186
4.5.	<i>Agir et/ou comprendre sur, hors et dans l'action ou l'activité ?</i>	190
4.5.1.	<i>L'action et l'activité humaine</i>	190
4.5.2.	<i>Leur sens dans différents domaines</i>	193
4.5.3.	<i>Dans le champ de l'analyse de l'activité.....</i>	194
4.5.4.	<i>Dans le contexte de la recherche : l'activité pédagogique</i>	196
4.5.5.	<i>En définitive.....</i>	198
5.	LE RPAP : UN OUTIL DE L'ACTIVITE REFLEXIVE.....	200
5.1.	<i>Trois exemples d'activités réflexives dans le métier d'enseignant/formateur</i>	200
5.1.1.	<i>Répondre ou ne pas répondre ?</i>	200
5.1.2.	<i>Que puis-je dire de ma pratique ?</i>	201
5.1.3.	<i>Reproduire ou renouveler ?.....</i>	201
5.2.	<i>Réflexion ou réflexivité ?</i>	202
5.2.1.	<i>Éléments de distinction</i>	202
5.2.2.	<i>Trois formes d'analyses réflexives</i>	204
5.3.	<i>Pour quoi développer une posture réflexive ?</i>	204
5.3.1.	<i>Eviter le chaos</i>	205
5.3.2.	<i>Sortir et/ou ne pas se mettre en abyme.....</i>	205
5.3.3.	<i>Lutter contre les routines défensives.....</i>	206

5.3.4.	<i>Orienter et s'orienter</i>	210
5.4.	<i>Qu'est-ce que la pensée réflexive?</i>	210
5.4.1.	<i>Une première approche</i>	211
5.4.2.	<i>Un lieu à explorer</i>	212
5.4.3.	<i>Une démarche d'ordre philosophique</i>	213
5.4.4.	<i>Un processus complexe</i>	214
5.5.	<i>Comment un processus réflexif est-il activé/géré dans et hors de l'action ?</i>	219
5.5.1.	<i>Dans l'action</i>	220
5.5.2.	<i>Hors de l'action</i>	228
5.5.3.	<i>Un processus évaluatif</i>	232
5.6.	<i>De la tâche prescrite ou attendue/activité visée à la tâche effective/activité réalisée : essai de synthèse</i>	235
6.	LE RPAP : UN INSTRUMENT DU MONDE PERSONNEL	237
6.1.	<i>Un monde personnel</i>	237
6.1.1.	<i>Un concept polysémique</i>	238
6.1.2.	<i>Définition illustrée</i>	238
6.1.3.	<i>Quelques propriétés d'un monde</i>	240
6.1.4.	<i>Un monde commun, une combinaison de mondes</i>	241
6.1.5.	<i>Le référentiel personnel : un objet d'un monde personnel</i>	242
6.2.	<i>Un instrument</i>	243
6.2.1.	<i>De l'objet à l'instrument</i>	243
6.2.2.	<i>Un instrument cognitif et psychologique</i>	245
6.3.	<i>Un instrument concrétisé</i>	246
7.	UNE RECHERCHE EN COURS D'ACTION	248
7.1.	<i>Essai de définition</i>	248
7.1.1.	<i>La recherche-action</i>	248
7.1.2.	<i>La recherche en cours d'action</i>	249
7.2.	<i>Disposer d'un objet frontière</i>	251
7.2.1.	<i>De quoi s'agit-il ?</i>	252
7.2.2.	<i>Quatre catégories</i>	252
7.2.3.	<i>Un exemple dans le domaine de la formation : la salle de cours</i>	253
7.2.4.	<i>Le RPAP : objet frontière de la recherche en cours d'action</i>	254
7.2.5.	<i>La propriété du dispositif de formation concernée par la recherche</i>	255
7.3.	<i>Saisir le sens de l'action</i>	256
7.3.1.	<i>Le sens : un terme polysémique</i>	257
7.3.2.	<i>La compréhension du sens</i>	258
7.4.	<i>Interpréter la mobilisation du RPAP dans une activité réflexive</i>	261
7.4.1.	<i>Le « cours d'action » et le « cours d'expérience »</i>	262
7.4.2.	<i>L'auto-confrontation : outil de l'expression du cours d'expérience</i>	265
7.4.3.	<i>Une grille de lecture : le schème d'action</i>	266
7.4.4.	<i>Les supports de l'activité réflexive</i>	267
	CONCLUSION PARTIELLE	270

CHAPITRE TROIS : LE PROGRAMME DE RECHERCHE OU L'ETUDE DE LA FACE

« OBSCURE » D'UN DISPOSITIF DE FORMATION PROFESSIONNALISE..... 275

	INTRODUCTION GENERALE	277
1.	SON ORGANISATION ET SES OBJECTIFS	278
1.1.	<i>Un recueil quantitatif pour mieux les connaître</i>	278
1.2.	<i>Comprendre la mobilisation et l'usage du RPAP par des moniteurs dits « novices »</i>	279
1.2.1.	<i>Recueillir des représentations et des conceptions</i>	280
1.2.2.	<i>Comprendre la mobilisation et l'usage du RPAP hors de l'action</i>	281
1.2.3.	<i>Comprendre la mobilisation et l'usage du RPAP dans l'action</i>	282
1.2.4.	<i>Comprendre la mobilisation et l'emploi par des moniteurs dits « expérimentés »</i>	283
1.2.5.	<i>Définir un contrat de communication</i>	284
1.2.6.	<i>Synthèse</i>	285

2.	L'EMERGENCE ET LA MOBILISATION D'UN REFERENTIEL PERSONNEL DE L'AGIR PROFESSIONNEL PAR DES MONITEURS DITS	
« NOVICES »	287
2.1.	<i>Les représentations des moniteurs : approche quantitative</i>	287
2.1.1.	<i>La notion de référentiel</i>	287
2.1.2.	<i>La notion de référentiel personnel</i>	288
2.2.	<i>Regards et vécus des usagers : approche qualitative</i>	292
2.2.1.	<i>Le parcours des cinq moniteurs</i>	292
2.2.2.	<i>La première année de formation</i>	294
2.2.3.	<i>La deuxième année de formation pédagogique</i>	297
2.3.	<i>Représentations et conceptions de la notion de référentiel personnel</i>	298
2.3.1.	<i>Les représentations</i>	298
2.3.2.	<i>Esquisses de conceptions</i>	300
2.3.3.	<i>Faits et situations significatifs</i>	305
2.4.	<i>L'usage du RPAP dans des activités réflexives hors de l'action</i>	308
2.4.1.	<i>La monitrice A : comprendre une expérience difficile</i>	309
2.4.2.	<i>Le moniteur B : orienter, analyser sa conception du métier</i>	311
2.4.3.	<i>Le moniteur C : comprendre, apprécier une situation nouvelle</i>	313
2.4.4.	<i>La monitrice D : comprendre le déroulement et les effets d'une action</i>	314
2.5.	<i>L'usage du RPAP dans des activités réflexives dans l'action</i>	316
2.5.1.	<i>Le moniteur B : ajuster l'activité sans le dire</i>	316
2.5.2.	<i>Le moniteur C : modifier, adapter une animation pour tendre vers un objectif implicite</i>	319
2.5.3.	<i>La monitrice D : différer inconsciemment une consigne</i>	320
2.5.4.	<i>La monitrice E : maintenir un choix d'animation contraire à la consigne donnée</i>	322
2.6.	<i>Que peut-on en retirer ?</i>	323
2.6.1.	<i>L'évolution des représentations et des conceptions</i>	323
2.6.2.	<i>L'analyse de la mobilisation et de l'usage du RPAP</i>	324
3.	LA MOBILISATION D'UN REFERENTIEL PERSONNEL DE L'AGIR PROFESSIONNEL PAR DES MONITEURS	
DITS « EXPERIMENTES »	340
3.1.	<i>Représentations et usages du référentiel personnel</i>	340
3.2.	<i>L'analyse de la mobilisation du RPAP par les moniteurs dits « expérimentés »</i>	343
3.2.1.	<i>Les références mobilisées</i>	343
3.2.2.	<i>Le rôle des invariants opératoires</i>	349
3.2.3.	<i>Un instrument de médiation</i>	352
4.	LES RESULTATS DU PROGRAMME DE RECHERCHE	360
4.1.	<i>Représentations et conceptions des moniteurs</i>	360
4.1.1.	<i>Les représentations des moniteurs « novices » et des moniteurs « expérimentés »</i>	360
4.1.2.	<i>La conception d'un RPAP par des moniteurs dits « novices »</i>	362
4.2.	<i>Le schème d'action d'une activité réflexive</i>	363
4.2.1.	<i>Deux confirmations</i>	363
4.2.2.	<i>Dans l'action</i>	364
4.2.3.	<i>Des invariants opératoires concepts pragmatiques</i>	365
4.3.	<i>Le RPAP : un instrument de médiation</i>	368
CONCLUSION PARTIELLE : ELEMENTS DE REPOSE AU QUESTIONNEMENT INITIAL.....		370

CONCLUSION GENERALE 375

CE QUE NOUS AVONS REALISE 377

CE QUE NOUS PENSONS AVOIR PRODUIT ET APPRIS 378

CE QUI ALIMENTE LA THESE DEFENDUE ET CE QUI EST RESTE DANS L'OMBRE..... 380

CE QUE NOUS COMPTONS EXPERIMENTER 383

<i>FAIRE PASSER LE RPAP D'UN ETAT DE MINORITE A UN ETAT DE MAJORITE.....</i>	<i>384</i>
<i>ACCOMPAGNER SA MOBILISATION ET SON EMPLOI</i>	<i>386</i>
<i>FAIRE MIGRER LE RPAP VERS UN NOUVEAU DISPOSITIF DE FORMATION.....</i>	<i>388</i>
<i>CE QUE NOUS SOUHAITONS/POURRIONS ENTREPRENDRE.....</i>	<i>389</i>
<i>POURSUIVRE L'ETUDE DU RPAP</i>	<i>390</i>
<i>CONCRETISER LA NOTION DE REFERENTIEL COMMUN DE L'AGIR PROFESSIONNEL</i>	<i>391</i>
<i>TRANSPOSER : DU RPAP AU RPAA</i>	<i>392</i>
<i>BIBLIOGRAPHIE.....</i>	<i>393</i>
<i>DOCUMENTATION ELECTRONIQUE</i>	<i>404</i>
<i>INDEX THEMATIQUE</i>	<i>405</i>
<i>INDEX DES AUTEURS.....</i>	<i>406</i>
<i>TABLE DES SIGLES.....</i>	<i>410</i>
<i>LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....</i>	<i>411</i>
<i>LISTE DES ANNEXES</i>	<i>413</i>
<i>ANNEXE 1 – ORGANISATION GENERALE DU DISPOSITIF DE FORMATION PEDAGOGIQUE</i>	<i>415</i>
<i>ANNEXE 2 - LES MISES EN SITUATION PROFESSIONNELLE</i>	<i>416</i>
<i>ANNEXE 3 - REFERENTIEL DE COMPETENCE DU METIER DE MONITEUR</i>	<i>417</i>
<i>ANNEXE 4 - RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS "MISE A L'EPREUVE DE L'EXPRESSION REFERENTIEL PERSONNEL"</i>	<i>421</i>
<i>ANNEXE 5 - TABLEAU DETAILLE DE COUPLES REFRENTS/REFERES PAR REGISTRE</i>	<i>429</i>
<i>ANNEXE 6 - ENQUETE MONITEURS EN DEBUT DE FORMATION PEDAGOGIQUE - OCTOBRE ET NOVEMBRE 2011.....</i>	<i>432</i>
<i>ANNEXE 7 - UN EXEMPLE DE FICHE PORTEUSE DE TRACES REFLEXIVES</i>	<i>434</i>
<i>ANNEXE 8 - SYNTHESE DU REGARD DES CINQ MONITEURS SUR LE METIER ET LA PREMIERE ANNEE DE FORMATION PEDAGOGIQUE.....</i>	<i>438</i>
<i>ANNEXE 9 - REPRESENTATIONS ET CONCEPTIONS D'UN REFERENTIEL PERSONNEL DES MONITEURS EN COURS ET EN FIN DE FORMATION</i>	<i>440</i>
<i>ANNEXE 10 - RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS DE FIN DE PREMIERE ANNEE ET DE FIN DE DEUXIEME ANNEE DU PARCOURS DE FORMATION PEDAGOGIQUE.....</i>	<i>443</i>

<i>ANNEXE 11 - ANALYSE DE L'ACTIVITE REFLEXIVE HORS DE L'ACTION DES MONITEURS DITS « NOVICES »</i>	467
<i>ANNEXE 12 - ANALYSE DE L'ACTIVITE REFLEXIVE DANS L'ACTION DES MONITEURS DITS « NOVICES »</i>	476
<i>ANNEXE 13 - RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS DES MONITEURS DITS « EXPERIMENTES »</i>	484
<i>ANNEXE 14 - ANALYSE DE L'ACTIVITE REFLEXIVE DES MONITEURS DITS « EXPERIMENTES »</i>	493
<i>TABLE DES MATIERES</i>	499
<i>EPILOGUE</i>	506

EPILOGUE

« Qu'est que la pédagogie ? C'est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne. Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une et de l'autre, tâche à la fois indispensable et impossible en totalité (sinon il y aurait extension de la pédagogie). Il y a, en effet, un écart entre la théorie et la pratique : la pratique échappe toujours un tant soit peu à la théorie (elle ne peut se réduire aux seules compréhensions théoriques que j'en ai), la théorie dépasse toujours quelque peu la pratique (il serait encore possible de produire d'autres discours théoriques sur telle ou telle action° En pédagogie, il y a donc un écart fondamental entre la théorie et la pratique. C'est dans cette « béance » (qui tout à la fois sépare et unit) que se fabrique la pédagogie. Cette impossible et nécessaire conjonction entre théorie et pratique est à la fois le lien entre les deux, l'impossibilité même de les réduire l'un à l'autre et le mouvement dialectique qui les enveloppe de façon indissoluble.Chaque pédagogue est et reste sommé de donner du sens à la situation éducative, ne serait-ce que par le choix pédagogique fondamental qu'il pose. La pédagogie est et reste un choix. Choix de faire tenir ensemble, en respectant les règles de la construction et du fonctionnement pédagogiques, les éléments premiers de la pédagogie. Choix et même nécessité de sélectionner certains aspects, de privilégier certaines variables, d'adopter certaines positions pour faire surgir une entreprise pédagogique particulière et néanmoins repérable, une construction pédagogique singulière et néanmoins transférable ».

HOUSSAYE, J (2014). *Le triangle pédagogique, les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF. pp. 9-19

« Jusqu'à ce matin compris, un enseignant, dans sa classe ou son amphithéâtre, délivrait un savoir qui en partie, gisait déjà des livres. Il oralisait de l'écrit, une page-source. S'il invente, chose rare, il écrira demain une page-recueil. Sa chaire fait entendre ce porte-voix. Pour cette émission orale, il demandait le silence. Il ne l'obtient plus. Formés dès l'enfance, aux classes élémentaires et préparatoires, la vague que l'on nomme le bavardage, levée en Tsunami dans le secondaire, vient d'atteindre le supérieur où les amphithéâtres, débordés par lui, pour la première fois de l'histoire, d'un brouhaha permanent qui rend pénible toute écoute ou inaudible la voix du livre. Voilà un phénomène assez général pour que l'on y prête attention. Petite Poussette ne lit ni ne désire ouïr l'écrit dit.... Pourquoi bavarde-t-elle, parmi le brouhaha de ses bavards camarades ? Parce que, ce savoir annoncé, tout le monde l'a déjà. En entier. A sa disposition. Sous la main... Pourquoi Petite Poussette s'intéresse-t-elle de moins en moins à ce que dit le porte-voix ? Parce que, devant l'offre croissante de savoir en nappe immense, partout et toujours accessible, une offre ponctuelle et singulière devient dérisoire... L'offre sans demande est morte ce matin. L'offre énorme qui la suit et la remplace reflue devant la demande ».

SERRES, M. (2012). *Petite Poussette*. Paris : Manifestes Le pommier. pp. 35-37

« La retenue n'est pas le reniement, c'est une manière de donner de la place à l'autre sans y paraître, c'est une sorte de rétraction confiante, une manière de s'éclipser en encourageant, de ne pas s'imposer parce qu'on sait que l'autre, maintenant, va pouvoir aller jusqu'au bout lui-même. La retenue, c'est l'expression de soi sans la brutalisation de l'autre, c'est cette légère hésitation de la véritable compétence quand elle s'exprime sans s'exposer, quand elle reconnaît la difficulté de l'autre à l'entendre et sans renoncer à ce qu'elle croit et sait prend la précaution essentielle de lui laisser un espace pour exister »

MEIRIEU, P et DEVELAY, P. (1992). *Emile, reviens vite... Ils sont devenus fous*. Paris : E.S.F. pp. 127 – 128

AMBLARD, D. (2015). *Le Référentiel Personnel de l'Agir Professionnel, un instrument de la professionnalisation de formateurs d'un dispositif de formation par alternance ?*
Thèse de doctorat. Université Lille 1, Centre Université Economie d'Education Permanente.

La recherche a pour objet la professionnalisation de formateurs d'un dispositif de formation par alternance. Elle postule que l'élaboration et l'usage d'un Référentiel Personnel de l'Agir Professionnel (RPAP) constituent une façon de se professionnaliser. Les formateurs emploient le RPAP pour agir et/ou comprendre sur, hors, dans l'action et ce faisant construisent sur elle du sens.

L'auteur commence par étudier les deux dispositifs en jeu dans le contexte de la recherche : le dispositif de formation des Maisons Familiales Rurales (MFR) et le dispositif de professionnalisation de formateurs de cette institution. Il se dote, ensuite, d'un outillage conceptuel. Après avoir été construit et mis à l'épreuve, le référentiel personnel est considéré comme un outil de l'activité réflexive et un instrument du monde personnel des formateurs.

La méthode retenue, une recherche en cours d'action, attribue au RPAP le statut d'objet frontière. L'objet est introduit dans le dispositif de professionnalisation afin d'étudier son influence sur l'une de ses propriétés, la réflexivité. Pour cela, des formateurs dits « novices » se prêtent à des entretiens d'auto-confrontation visant à appréhender leurs façons de mobiliser, hors et dans l'action pédagogique, leur référentiel personnel et d'en apprécier les effets sur l'agir professionnel. Un protocole similaire contribue à saisir en quoi et comment des formateurs dits « expérimentés » continuent à utiliser un RPAP.

Après avoir « inventé » l'objet, la recherche fait du RPAP un artefact. Les résultats montrent que son usage relève de processus réflexifs pilotés par des schèmes d'action. Ces derniers mettent au travail des concepts pragmatiques qui concourent à la pragmatisation de savoirs théoriques et à l'émergence de savoirs d'action. Le RPAP joue un rôle d'instrument de médiation dans l'apprentissage et/ou le renforcement de savoirs et de gestes professionnels. Une synthèse propose des démarches d'expérimentation, de concrétisation et d'emploi du RPAP ainsi que de nouvelles pistes de recherche.

Mots-clés : référentiel personnel – professionnalisation de formateurs – dispositif de formation par alternance – démarche compréhensive – recherche en cours d'action - réflexivité