

PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS D'UN DISPOSITIF DE FORMATION PAR ALTERNANCE ET EMERGENCE DE PROCESSUS REFLEXIFS

*Denis AMBLARD,
délégué pédagogique régional au Centre National Pédagogique des MFR pour la région Rhône-Alpes,
doctorant en sciences de l'éducation membre de l'équipe Trigone du laboratoire Cirel (EA 4354)*

■ La mission de délégué pédagogique¹ régional m'a donné l'occasion d'accompagner, tout ou partie du parcours de formation pédagogique, de nombre de moniteurs des Maisons Familiales Rurales (MFR). Les pratiques mises en œuvre visent à ce que les moniteurs intègrent les fondements et appliquent les démarches pédagogiques d'une alternance dite intégrative. A chaque promotion, je constate qu'après un temps de découverte de l'institution, de sa pédagogie et de son outillage, les moniteurs engagés dans le parcours de formation pédagogique manifestent assez spontanément un intérêt puis une adhésion au système proposé. Le dispositif et les activités proposés contribuent à comprendre les principes pédagogiques, à les appliquer dans un minimum de situations et à construire les compétences attendues. Cependant, j'observe assez souvent, chez les moniteurs nouvellement qualifiés (et également chez les plus expérimentés), une difficulté voire une réticence à généraliser l'application des savoirs développés. Ils savent, ils semblent avoir compris mais ils n'appliquent pas forcément et/ou ils ne réussissent pas à appliquer les démarches spécifiques de l'alternance telle que la conduite de thèmes², la conception et la gestion des temps de ruptures, etc.

La dernière rénovation du dispositif de formation pédagogique invite à développer et/ou renforcer chez les usagers, la capacité à porter sur sa pratique un regard réflexif. Comment faire alors de ce parcours un dispositif permettant aux moniteurs³ de réussir dans la durée leurs pratiques d'alternance et de les questionner régulièrement ?

¹ Salarié de la Fédération Régionale des MFR Rhône-Alpes, j'assume depuis 1993 la mission de délégué pédagogique régional du Centre National Pédagogique des MFR.

² Cf. la partie pour une alternance interactive à visée intégrative.

³ On appelle moniteur les formateurs des MFR. Ceux-ci exercent une fonction dite "globale" : enseigner, orienter, accompagner, etc.

Telle est la situation problème support d'une recherche conduite dans le cadre d'un Master 2 Ingénierie de Formation (Amblard, 2010) dont le présent article expose une synthèse partielle. Après avoir présenté le dispositif et son contexte, un deuxième volet montre les principes et les caractéristiques de processus réflexifs contribuant à la professionnalisation des moniteurs.

UN DISPOSITIF POUR ET PAR ALTERNANCE

A la veille de la seconde guerre mondiale, tout en concevant un nouveau type d'alternance, des agriculteurs du Lot-et-Garonne, un prêtre et un jeune ingénieur promeuvent un nouveau métier : moniteur de formation alternée. Très vite un mouvement éducatif se crée, se structure. Une pédagogie émergente se pense et s'outille. Dix ans après la création de la première MFR, l'Union nationale décide la mise en place d'une école de cadres. Ces derniers, réunis pendant l'été en sessions de formation technique, confrontent leurs expériences, affinent et précisent le concept d'alternance. Implicitement et indirectement, ils se professionnalisent. Les responsables nationaux ne tardent pas à proposer à tout nouveau moniteur un parcours de formation pédagogique initiale lui permettant, tout en exerçant le métier, d'acquérir les savoirs pédagogiques généraux et de s'approprier les méthodes d'enseignement spécifiques de l'alternance.

UNE ALTERNANCE INTERACTIVE A VISEE INTEGRATIVE

Un mouvement associatif d'éducation populaire

Les MFR sont des établissements de formation initiale et continue, le plus souvent de petite taille, gérés par des associations de parents et de professionnels. Toutes proposent des parcours de formation par alternance intégrés dans un projet d'éducation visant le développement des personnes et des territoires dans lesquels elles évoluent. Chaque établissement a une autonomie de gestion : il dépend d'un ou plusieurs ministères de tutelle en fonction des formations dispensées et du statut des alternants. Les filières de formation sont diverses et débouchent sur des diplômes du CAP jusqu'à la licence professionnelle. En 2010, 70 000 jeunes et adultes réalisent un parcours de formation dans l'une des 450 MFR de France.

Pour une alternance interactive à visée intégrative

Avec leurs spécificités éducatives et pédagogiques, les MFR cherchent à développer une alternance dite intégrative⁴ privilégiant les interactions entre des acteurs, des lieux et des temps, au service d'un projet de formation et d'une intention éducative. Gimonet (2008, p. 144) la qualifie d'alternance réelle ne se limitant pas à une succession des temps de formation pratique et théorique mais réalisant "une étroite connexion et interaction entre les deux, de même qu'un travail réflexif sur l'expérience". Il rappelle de surcroît la nécessité de différencier l'alternance réelle conçue et mise en œuvre par l'institution et l'alternance appréhendée et vécue par la personne dont rien ne garantit qu'elle soit intégrative.

L'apprenant, seul alternant, est par conséquent à même d'initier, de construire et d'exploiter les interactions. La pluralité des actions et des activités⁵ qui en découlent fournit de l'expérience au sujet 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. Ainsi l'apprenant conceptualise mais aussi se découvre et s'éprouve dans une "genèse autant conceptuelle qu'identitaire", considère Petit (2007, p. 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 davantage à profit les interactions. En ce sens et sous réserve d'une adaptation au contexte et aux principes pédagogiques des MFR, l'alternance de type interactif que propose Meirieu⁶ (2009) me semble plus opérante. Elle repose notamment sur la mobilisation et l'utilisation d'opérateurs d'interactions. J'en retiens six principaux. Les deux

⁴ Plusieurs auteurs ont apporté leur contribution à la définition du concept. Je retiens ici celles de Bourgeon (1979), Malgaive (1994), Duffaure, (2006), Chartier (1986), Geay (1998), Gimonet (1998), Violet (2005).

⁵ L'activité constitue, dans mon propos, l'agir d'un sujet dans une situation et un contexte donné. C'est tout autant ce qu'il 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. L'action est quant à elle l'ensemble des phénomènes qui, aux yeux d'un sujet, constitue une unité significative de ses activités (Barbier, 1996, p.18). Elle est à la fois l'acte, l'opération d'un agent et le résultat de cette opération.

⁶ Pour lui, le système vise à travailler sur les allers-retours entre des observations, des obstacles, des apprentissages et des réinvestissements. Cela suppose un véritable opérateur d'interactions c'est-à-dire, un projet permettant de mobiliser autour des alternants, "les formateurs de terrain" et les "formateurs théoriques" afin d'identifier les éléments à mettre en relation, supports de tâches à réaliser et générateurs des compétences visées. 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.

premiers, le projet éducatif et les compétences à développer, finalisent le dispositif tout en rappelant que l'intention ne se limite pas à des objectifs de formation, à l'obtention d'un diplôme. L'expérience, le savoir et l'alternant constituent trois autres opérateurs. Invité à explorer des réalités, son familier et à questionner ses expériences actives, le sujet produit du savoir. Selon un processus itératif et à l'aide d'une démarche thématique visant à privilégier des objets d'étude suffisamment fédérateurs pour le groupe d'alternants, l'expérience est appréhendée, mise en mots et en questions, discutée et confrontée à celle d'autrui, analysée, problématisée avant d'être mise en réflexion. Enfin, agissent autour de 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-formateur, 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 FORMATION PEDAGOGIQUE : UN DISPOSITIF DE FORMATION PROFESSIONNALISE

La formation pédagogique relève d'un dispositif professionnalisé visant la professionnalisation des moniteurs. Elle cherche à développer les aptitudes nécessaires à l'exercice des fonctions du métier de moniteur⁷, 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 et élargir son champ d'action à l'ensemble des acteurs mobilisés par la formation par alternance. Une telle intention répond à un projet problème implicite et invite les usagers à construire et à réaliser des activités productives et des activités constructives (Pastré, 2008, p. 54) dans l'espace professionnel comme dans l'espace de formation formelle.

Sa structure actuelle

La formation pédagogique des MFR est une exigence conventionnelle s'adressant à tout moniteur travaillant au minimum à mi-temps. Tout en exerçant le métier, il se forme et découvre, très fréquemment⁸, le statut d'alternant durant deux années scolaires. Au fil de la deuxième année, il conduit un projet pédagogique générateur d'interactions entre les espaces et les temps de formation aboutissant à un rapport d'activités, pièce essentielle de la qualification pédagogique.

⁷ Cf. "Formation Pédagogique des moniteurs 2008-2009", document ANFRA - UNMFREO.

⁸ En 2008, sur 212 moniteurs, 71 % n'ont pas d'expérience de parcours de formation par alternance (source Centre National Pédagogique des MFR).

Avant cela, la première année permet la réalisation de quatre sessions de formation en groupe constitué sur le plan régional et portant sur des thématiques centrales du métier. Un entretien diagnostic, organisé en octobre sur le site professionnel permet d'apprécier le contexte de travail, les expériences antérieures et recense les ressources disponibles au sein de l'établissement⁹. Il aboutit à la détermination d'un parcours individualisé composé de huit mises en situation professionnelle et d'un stage d'une semaine. L'ensemble contribue à l'écriture d'un recueil d'expériences rendant compte de la réalisation et de l'analyse réflexive des mises en situation professionnelle.

L'action, moteur du développement des compétences

La modélisation de Wittorski (1998, p. 62-63) s'avère pertinente pour situer la fonction de l'action des usagers dans le dispositif. En effet, les cinq voies de développement des compétences retenues par cet auteur sont 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 se doit de faire quelque chose qu'il ne sait pas faire, sauf s'il a déjà un vécu dans ce domaine avant d'entrer 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 ait une valeur formatrice amenant le moniteur à agir pour réussir ses premières expériences 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 de formation enclenche l'accès à trois autres voies. La pratique professionnelle 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. 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 incitent le moniteur à envisager d'autres façons de faire en

⁹ Dont celle d'un collègue qui accepte la mission de tuteur. Titulaire de la qualification pédagogique, sa mission, délimitée par la durée de la formation, le positionne comme un tuteur opérationnel.

réponse à un problème ou pour être davantage en adéquation avec la tâche attendue. Il s'agit dans cette dernière voie de réfléchir sur un faire 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 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 d'autres actions. Dans une telle approche, la professionnalisation émane d'une intention sociale et se veut comme le considère Bourdoncle (2000, p. 117-132) polysémique.

Un projet/problème implicite

Le projet institutionnel de formation des moniteurs est à considérer comme une réponse à un problème récurrent. L'usager doit réussir en action et comprendre en pensée (Piaget, 1992) mais 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. 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 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" (Clénet, 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 par comparaison à un référentiel métier et/ou d'une théorie d'apprentissage : l'alternance dite intégrative ? Le questionnement ci-dessus amène à la formulation de l'hypothèse suivante : développer et cultiver une compétence de réflexivité, de et dans l'action pédagogique, contribue à l'élaboration d'un "référentiel personnel" visant l'appropriation des principaux fondements du système pédagogique et permettant de discuter les éventuels écarts avec le référentiel métier.

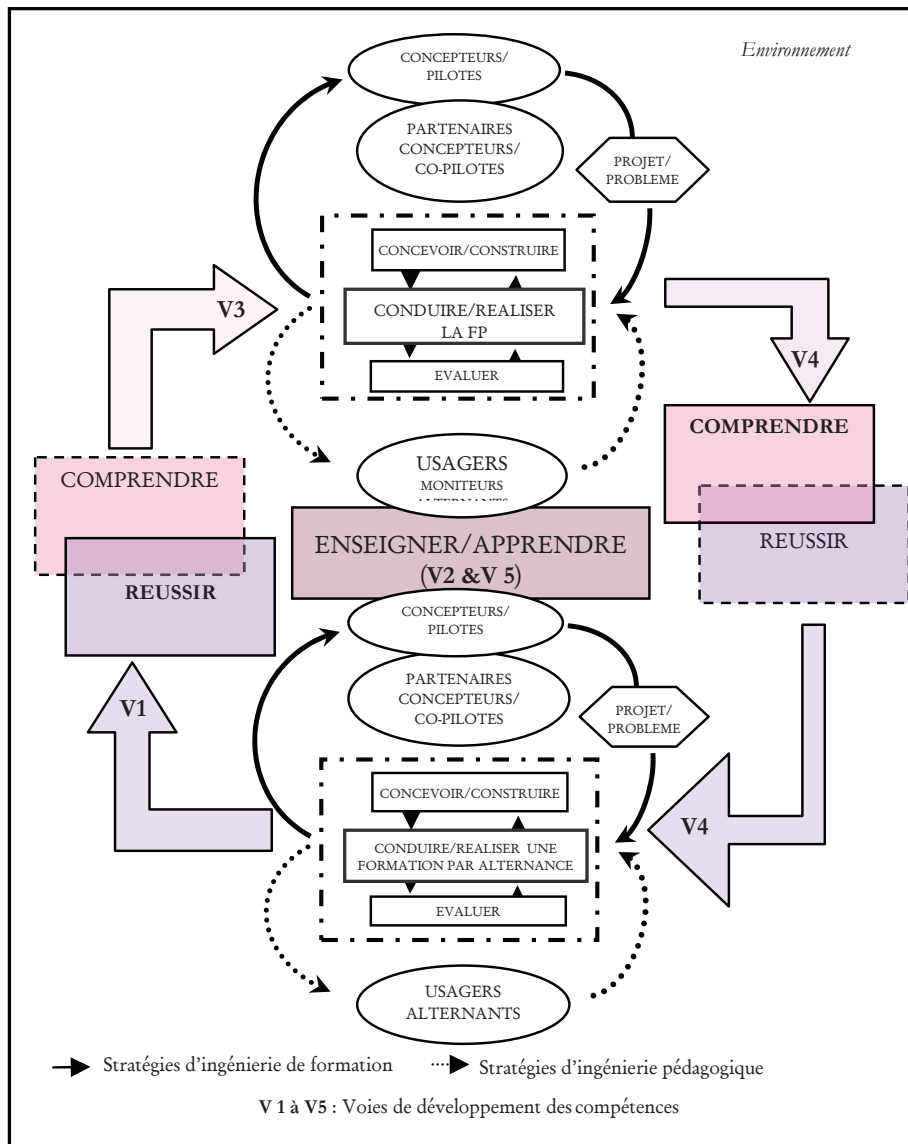


Figure 1. Interactions, médiations et transferts entre 2 dispositifs de formation.

En reprenant une schématisation du concept de dispositif de formation, il est possible de modéliser la situation problème (Cf. Figure 1). La modélisation met en évidence les interactions, les médiations et les transferts entre deux dispositifs de formation en prenant appui sur des situations professionnelles et de formation où chaque moniteur devient progressivement un praticien. Une boucle générale, fondée sur l'expression de Piaget (1992), réussir et comprendre, rappelle un des enjeux du dispositif de formation pédagogique. Le moniteur se doit de réussir/comprendre ou comprendre/réussir la pédagogie de l'alternance en devenant pendant un peu plus de deux ans un alternant et un praticien. Les processus itératifs que génère la boucle principale engendrent

plusieurs voies de développement de compétences tels que les définit Wittorski (1998, p. 63) et exposées précédemment. Mettre à profit ces différentes voies concourt à développer les compétences attendues tout en construisant et/ou en renforçant une compétence singulière, la réflexivité.

DEVENIR UN PRATICIEN REFLEXIF

En début de formation, les moniteurs attribuent surtout à la réflexivité une fonction d'analyse *a posteriori* de l'action. Ils considèrent que leur parcours de formation scolaire n'a pas ou peu permis son développement. Le dispositif prévoit en première année d'une part des mises en situation professionnelle visant à s'assurer de la réalisation d'activités inhérentes à une pédagogie de l'alternance et, d'autre part, un temps observation par le délégué pédagogique d'une séance pédagogique. Ses deux activités ont été mises à profit pour tenter de saisir et de comprendre le rôle, les fonctions et les enjeux des processus réflexifs.

HORS DE L'ACTION

Chaque mise en situation professionnelle vise la conception et la conduite d'une activité clé du métier de moniteur. Elle invite l'intéressé à porter un regard réflexif sur sa pratique professionnelle. J'ai jugé pertinent d'utiliser cette activité pour tenter de saisir le processus réflexif ainsi que les éléments qui en résultent. Pour ce faire, j'ai analysé cinq traces écrites relatant et analysant une mise en situation dédiée à l'animation d'une mise en commun¹⁰. J'ai également conduit quatre entretiens directifs avec des moniteurs achevant la première année de formation afin qu'ils s'expriment sur la démarche réflexive découlant du travail d'écriture exigé de chacune des mises en situation.

Les quatre entretiens ont fait l'objet d'une retranscription écrite. Le corpus constitué est traité avec pour grille d'analyse le schème d'action. Ce concept regroupe, comme l'indiquent Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, p. 152), les différentes formes d'organisation d'une activité. Chaque schème se compose de quatre catégories d'éléments : un but intégrant des sous buts et des anticipations, des règles d'action

¹⁰ Temps d'expression, d'écoute, d'échanges et de confrontation, la mise en commun représente l'activité charnière entre les lieux et les temps de formation. En confrontant son expérience, sa recherche avec les productions du groupe, l'alternant gère une phase de conflit sociocognitif, le conduisant, si besoin, à douter de sa lecture d'une réalité, à relativiser ses observations, à remettre en question ses représentations d'un objet donné.

nécessitant des prises d'information et des démarches de contrôle, des invariants opératoires¹¹, et enfin des inférences concourant à l'ajustement du schème.

Améliorer ses pratiques

Une approche comparative des quatre schèmes réflexifs permet d'identifier les points communs et de saisir quelques caractéristiques des processus réflexifs. Trois d'entre eux ont comme intention principale l'amélioration des pratiques. Se distancier, la seconde intention est davantage une condition de réussite et/ou de réalisation de la première. Bien que l'objet de l'analyse réflexive soit une activité réalisée, le processus se veut anticipatoire sur deux plans. Tout d'abord, les expériences antérieures sont, pour certains, remobilisées et/ou influencent la pensée réflexive. De plus, les quatre praticiens envisagent la démarche comme un levier pour améliorer, adapter, voire pour une d'entre eux, renouveler éventuellement ses pratiques ultérieures.

Construire un genre professionnel et un référentiel personnel

La confrontation des quatre processus conduit aussi à considérer l'invariant opératoire comme l'expression d'une finalité. La formulation évoque un questionnement, une situation problème à résoudre pouvant se résumer ainsi : en quoi et comment l'analyse réflexive peut m'aider à savoir si j'ai réussi à mettre en œuvre et à adapter une démarche pédagogique, reposant sur un ou plusieurs fondements théoriques, à un contexte et une situation singuliers ? Face à une tâche attendue le plus souvent complexe, multiforme, la tâche effectivement réalisée n'est pas, dans le domaine de la formation, une transposition stricte et fidèle de la tâche attendue. Entre les deux, se développe ce que Clot (2006, p. 103) nomme le genre professionnel¹². Il semble que le processus réflexif participe à l'émergence et à la construction du genre professionnel, s'alimentant et se confrontant avec celui de ses

¹¹ Ils correspondent à des conceptualisations fondées sur ce que le sujet, à tort ou raison, tient pour vrai (théorèmes ou théories en acte) et pour pertinent (concepts en acte).

¹² Il regroupe en tant que référent implicite les exigences, les règles d'action, les ressources et les contraintes que partagent les sujets réalisant dans un contexte donné telle ou telle activité.

pairs (ici essentiellement le tuteur) et d'un référentiel personnel¹³. Ce dernier 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. Ainsi, le processus réflexif contribue à la construction d'un référentiel personnel puis l'alimente, dès lors qu'il est activé efficacement, en conceptions nouvelles, en principes d'actions reconsidérés, ou encore en activités possibles, ... C'est en cela que la compétence de réflexivité peut jouer un rôle majeur dans le développement et le renforcement des autres compétences clés du métier.

Apprendre

Chaque processus réflexif fait émerger des savoirs. A l'écrit, dans la rédaction du recueil d'expériences, les savoirs exprimés sont logiquement très liés à la tâche. Dans le corpus issu des entretiens, ils sont plus généraux et peuvent se classer en deux catégories. La première correspond essentiellement à la pratique réflexive. Analyser l'activité contribue à apprendre à gérer le processus : savoir se remettre en question, s'évaluer, mieux se connaître comme par exemple "aimer réfléchir sur papier", "avoir besoin des autres, d'un regard extérieur" et pour l'un d'entre eux à prendre conscience des apprentissages réalisés. La seconde catégorie rassemble des savoirs généraux plus que des savoir-faire pédagogiques. L'émergence du genre professionnel et du référentiel personnel aident à modifier les représentations, "avoir une autre idée de la pédagogie de l'alternance", à comprendre, "mieux percevoir l'utilité de l'activité pour les élèves" et à analyser le dispositif pédagogique dans lequel la pratique s'inscrit.

DANS L'ACTION

Les cas étudiés émanent de l'observation de quatre séances pédagogiques et relèvent de situations singulières. L'élaboration du corpus, son traitement et surtout la complexité de l'objet étudié invitent à la prudence. Ainsi, la synthèse qui suit reste à affiner. Elle me conduit à considérer cependant que l'action et l'activité pédagogiques favorisent l'émergence et/ou le renforcement de schèmes réflexifs reposant sur les points suivants.

¹³ Une recherche conduite actuellement dans le cadre d'un doctorat m'amène à le définir ainsi. Issu et alimenté par un processus de référentialisation inconscient, le référentiel personnel est un objet qui évolue et se renouvelle au gré de l'action et de l'activité pédagogique. Il se compose de quatre registres principaux. Les deux premiers "identité et projet" et "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. Chacun 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 déterminent le sens donné à telle ou telle référence comme par exemple l'articulation d'une théorie et d'un résultat visé/constaté. La mobilisation et l'emploi du référentiel personnel concourent à agir et/ou comprendre dans et sur l'action et/ou à analyser, évaluer et orienter son action et son activité pédagogique.

Des événements inattendus, provoqués ou attendus

Le processus s'enclenche par la confrontation à un événement, à une difficulté¹⁴ soit inattendus soit provoqués ou attendus. Le sujet construit sa réponse en agissant à chaud par un jeu de boucles réversibles que je nomme "dialogue interne/décision-action" comme par exemple *"je sais qu'après tout le monde va s'en mêler.../...j'ai essayé de leur dire à plusieurs reprises sans demander des explications ou poser des questions..."* ou *"c'est risqué... je me dis que je vais me planter complétement.../... je vois qu'ils n'y arrivent pas..."*. Ici l'activité nécessite d'associer, dans l'action, la pensée réflexive. Le langage même s'il prend la forme d'un dialogue interne permet de lier les deux. Les points d'information et de contrôle sont logiquement inhérents à la situation : le temps, le groupe, l'attitude des élèves et la préparation. Le sujet (ses conceptions, ses représentations...), son expérience, la préparation de la séance et l'événement lui-même sont les principaux éléments qui, selon les moniteurs, influent sur le processus.

Un acte pratique inconscient visant un but actif, une anticipation implicite

Spontanément, le sujet peut retrouver les événements sans pour autant avoir conscience du processus qu'il a généré. L'agir a, dans l'immédiateté, deux intentions : répondre à un imprévu ou modifier/décider un choix et vise à ajuster la pratique en cours. *A posteriori*, comme le montrent les entretiens, il amène les intéressés à une analyse plus globale, le plus souvent prospective, et toujours porteuse de savoirs d'action.

Les jugements, les analyses, les décisions et les actions qui en découlent relèvent d'une théorie en acte retenue par les praticiens pour décider et orienter l'activité comme par exemple *"j'ai remarqué que si on s'attarde trop sur un conflit, il va s'amplifier"* ou bien *"on ne sait pas tout, on ne peut pas répondre à tout"*. Elle peut correspondre dans le corpus étudié à une posture spécifique. Le sujet peut par exemple chercher à s'adapter au groupe-classe et au contexte, modifier son activité en référence à une expérience antérieure, ou encore décider dans l'action d'un choix laissé en suspens hors de l'action. L'événement et le processus réflexif qui s'en suit sont l'occasion de questionner et/ou de confirmer la théorie, d'ajuster le schème. Dans trois des quatre cas étudiés, la posture adoptée permet d'éprouver, voire d'affiner et/ou de questionner, la théorie en acte et d'apporter "à chaud" une réponse à l'événement. Le dernier cas, met en évidence une posture d'évitement contradictoire avec la théorie en acte. L'événement, deux questions d'élèves auxquelles le sujet ne sait pas répondre est déstabilisant. Tout en se "redisant" qu'un enseignant ne peut pas tout savoir, le sujet fait le choix, de ne pas le

¹⁴ C'est pour Dewey, le point de départ d'un processus de pensée réflexive consistant à identifier et/ou à reconnaître la difficulté avant de la définir (1939, p. 99).

reconnaître¹⁵. L'influence de l'émotion semble telle que la deuxième boucle "se renseigner/ leur apporter la réponse" verbalisée pendant l'entretien fait partie du réel de l'activité sans pourtant se réaliser. Il est possible que l'émotion éprouvée, ici et maintenant, en rappelle d'autres déjà ressenties. La combinaison des deux inhibe sans doute la réflexivité dans l'action et rend plus difficile la recherche et/ou le choix d'une autre solution de gestion. Dans tous les cas, chacune des réponses "à chaud" des sujets semble appropriée à la situation et vise le même effet. Le praticien, tout en cherchant à garder le contrôle de l'animation, s'adapte et apporte une solution que les suites immédiates de la situation et/ou l'analyse hors de l'action permettent d'apprécier la portée et la pertinence.

Je retiendrai, pour conclure, trois points offrant chacun une perspective. Tout d'abord, la réflexivité est à considérer essentiellement comme une activité. Elle peut être, soit subordonnée et auxiliaire d'une activité principale, soit elle-même une activité principale permettant à un sujet d'analyser une activité avant et/ou après l'action. Dans l'action, l'activité réflexive généralement implicite ou spontanée est l'auxiliaire d'une activité principale. Basé sur une analyse de l'action en cours et des événements en émergeant et/ou venant la perturber, son processus se veut évaluatif et interprétatif. Il régule l'activité du sujet par un jeu d'interactions et de pro-actions. Hors de l'action, l'activité réflexive peut rester dans un registre implicite et informel : le sujet analyse brièvement et plus ou moins régulièrement une action réalisée ou à entreprendre. Elle prend un statut explicite en étant provoquée par le sujet ou par autrui. Comme dans la situation précédente, l'activité vise à analyser l'action à des fins de régulation et implicitement d'apprentissage. L'ensemble semble permettre au praticien réflexif de se doter d'un référentiel personnel. Tout en affinant et précisant la définition, les composantes et les caractéristiques brièvement exposées plus haut, il apparaît majeur de comprendre les processus de sa construction, de sa mobilisation et de son emploi.

De plus, la pratique réflexive permet, par l'usage et l'entraînement, la construction d'un ensemble de schèmes. En les activant, l'enseignant met en œuvre des pratiques conçues pour s'adapter à la singularité d'un contexte donné et se prêtant aux ajustements qu'impose la réalisation de l'activité. Les ajustements relèvent le plus souvent de gestes professionnels et représentent selon Bucheton "la part toujours singulière et actée donc ajustée de l'agir" (2009, p. 54). La pratique pédagogique en comprend deux grandes catégories. Les premiers dits communs à plusieurs disciplines, à différents contextes ou situations contribuent à structurer l'acte pédagogique. Les

¹⁵ Dans un cas, le sujet donne très brièvement deux pistes de réponse. Dans l'autre, un élève propose une piste qui facilite, sur le moment, la gestion de la situation.

seconds sont des gestes d'ajustement aux sujets, à la situation, à la prescription, etc. Ils se développent, selon l'auteur, sur une variété de scènes pédagogiques¹⁶. Tout en identifiant et en recensant les principaux gestes d'ajustement du métier, il peut s'avérer fructueux d'étudier en quoi et comment le dispositif contribue à leur acquisition.

Enfin, postuler que les usagers d'un tel dispositif, devenus concepteurs et pilotes expérimentés de dispositifs, privilégient dans leurs actions pédagogiques, la pratique réflexive des apprenants constituerait un transfert fécond et une nouvel axe de recherche. Se faisant, les moniteurs permettraient aux apprenants alternants de développer, à leur tour, une méta compétence c'est-à-dire une compétence aidant le sujet à devenir, à être et à rester compétent.

BIBLIOGRAPHIE

Amblard, D. (2010). *La réflexivité, de et dans l'action, compétence clé des moniteurs de MFR : apprendre à enseigner dans un dispositif alterné*. Mémoire Master 2 Professionnel Ingénierie de Formation, Université Lille 1, Villeneuve d'Ascq, France.

Barbier, J.M. & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. In Collectif. *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 13-51). Paris, France : Puf.

Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositif. *Recherche et formation*, 35, 117-132.

Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris, France : Editions Universitaires.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France : Octares.

Chartier, D. (1986). *A l'aube des formations par alternance*. Paris, France : Editions Universitaires.

Clot, Y. (2008) *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France : Puf.

Clénet, J. (2005). *Ingénierie des formations en alternance*. Paris, France : l'Harmattan.

¹⁶ 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 à un temps de soutien pour quelques jeunes), off (l'enseignant s'intéresse et observe les événements contingents, propos, gestes des élèves, etc., tout en agissant sur une autre scène). A cela peuvent se rajouter pour le moniteur de MFR d'autres scènes plus spécifiques : de la vie résidentielle, de la vie d'un groupe d'alternants, de rencontres avec les partenaires, de la vie d'équipe, etc.

- Dewey, J. (1939). *Comment nous pensons*. Paris, France : Flammarion.
- Duffaure, A. (2006). *Education milieu et alternance*. Paris, France : L'Harmattan.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'Alternance*. Paris, France : L'Harmattan.
- Gimonet, J.C. (1998). L'alternance en formation : Méthode pédagogique ou nouveau système éducatif? L'expérience des MFR. In Demol J.N. *Alternance, développement personnel et local*. (p. 51-66). Paris, France : L'Harmattan.
- Gimonet, J.C. (2008). *Réussir et Comprendre la pédagogie de l'Alternance des Maisons Familiales Rurales*. Paris, France : L'Harmattan.
- Malgaive, G. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers Pédagogiques*, 320, 26-28.
- Meirieu, P. (2009). *Petit dictionnaire de pédagogie : Alternance*. [en ligne] consulté le 10/10/2009 <http://www.meirieu.com>.
- Pastré, P (2008). Apprentissage et activité. In Lenoir Y, Pastre P. *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse, France : Octares.
- Petit, L. (2007). Fonction structurante de la discontinuité dans l'alternance. *Education Permanente*, 172, 89-9.
- Piaget, J. (1992). *Réussir et Comprendre*. Paris, France : Puf.
- Vergnaud, G. ; Pasté, P. ; Mayen, P. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Violet, D. (2005). L'alternance entre diachronie et synchronie. *Recherches & éducations*. [en ligne] consulté le 10/09/2009 <http://www.rechercheseducations.revues.org>
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication de la compétence. *Education Permanente*, 135, 57-69.