

COMMENT DES USAGERS SE SERVENT-ILS D'UN DISPOSITIF DE FORMATION POUR DEVELOPPER LEUR REFERENTIEL PERSONNEL ? UNE DEFINITION DE L'EXPRESSION REFERENTIEL PERSONNEL

*Denis AMBLARD,
doctorant, membre de l'équipe Trigone du laboratoire
Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille, Cired (EA 4354),
responsable de formation*

RESUME

En Maisons Familiales Rurales, un moniteur assume le métier de formateur. Tout moniteur débutant exerce son métier tout en étant usager d'un dispositif de formation pédagogique. Comment se professionnalisent-ils ? Comment utilisent-ils le dispositif de formation ? La recherche en cours retient l'idée qu'ils élaborent un référentiel personnel. Avant de comprendre en quoi et comment l'usage d'un tel dispositif contribue à l'élaboration et la mobilisation d'un référentiel personnel, l'article tente de donner consistance à cette expression.

MOTS-CLES

Référentiel personnel / processus réflexifs / dispositif professionnalisé / agir professionnel

■ En Maisons Familiales Rurales (MFR), le métier de formateur est nommé moniteur. Tous les moniteurs débutants sont, pendant deux années scolaires, usagers d'un dispositif de formation pédagogique tout en exerçant leur métier. Comment se professionnalisent-ils ? Comment utilisent-ils ce dispositif de formation ? Parmi les réponses possibles, la recherche que je conduis retient l'idée qu'ils élaborent un référentiel personnel. Co-pilotant le parcours de formation pédagogique des MFR¹, je tente de comprendre en quoi et comment l'usage d'un tel dispositif contribue à l'élaboration et la mobilisation d'un référentiel personnel. Après une présentation du contexte et du dispositif de la recherche, le présent article vise à donner forme et corps à l'expression référentiel personnel par des investigations théoriques et de terrain.

LE CONTEXTE : DES DISPOSITIFS DE FORMATION PROFESSIONNALISES

Les Maisons Familiales Rurales accueillent chaque année plus de 70 000 personnes en formation. Gérés par des associations de parents, ce sont des établissements de formation initiale et continue proposant des formations dans une vingtaine de secteurs professionnels. Elles débouchent sur des diplômes allant du Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) à la licence professionnelle. Ces différents parcours font l'objet d'une contractualisation avec le ministère de l'agriculture ou sont conduits par la voie de l'apprentissage dans le cadre de conventions avec les régions. Une minorité relève de la formation continue. Toutes les formations proposées développent une pédagogie de l'alternance qualifiée d'interactive à visée intégrative (Gimonet 2008, p.141-155, Amblard, 2010, p. 48-64).

Peu de temps après sa création, l'institution a initié des regroupements de formateurs. Ils ont permis de penser l'outillage pédagogique, de construire et d'explicitier les démarches éducatives tout en contribuant indirectement à professionnaliser les formateurs. Aujourd'hui la professionnalisation passe par l'usage d'un dispositif de formation institué et professionnalisé (Leclercq, 2005, p.1-2)². Il aboutit à la délivrance

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 Il se caractérise par des propriétés spécifiques comme par exemple l'existence d'une tension entre une activité professionnelle et une activité de formation, des activités intégratrices reliant les deux activités précitées (ce sont, dans mon cas, des mises en situation professionnelle en première année et la rédaction d'un mémoire professionnel produit d'un projet pédagogique en deuxième année), des ressources telles que des apports méthodologiques et conceptuels, un accompagnement, etc.

d'un titre interne dénommé qualification pédagogique de moniteur de formation alternée. Tout en acquérant de l'expérience, le dispositif permet d'intégrer les fondements d'une pédagogie de l'alternance, d'acquérir les gestes professionnels associés et plus largement les gestes communs à toute activité enseignante et éducative.

Apprendre et exercer le métier nécessite de développer et de mobiliser un éventail de compétences. Les actions et les activités qui en découlent se veulent productives parce qu'elles cherchent à modifier et/ou à transformer le réel (Pastré, 2008, p.54). Cependant, si l'on s'en tient à la théorie instrumentale proposée par Rabardel (1995) toute activité productive est précédée et peut être prolongée par une activité constructive contribuant à la transformation des sujets concernés. Agir revient alors à activer plus ou moins consciemment des processus réflexifs. Par l'analyse et l'évaluation, l'action est orientée, guidée et l'activité se modifie, s'ajuste. Dans une précédente recherche (Amblard, 2010), j'ai montré comment s'opèrent les processus réflexifs, dans et hors de l'action pédagogique, chez des sujets usagers du dispositif de formation des MFR. J'en ai conclu que l'activité réflexive contribue à la mobilisation de ce que je nomme un référentiel personnel³. Ce dernier permettrait au sujet, entouré et confronté à nombre de référentiels établis par autrui⁴, de construire et/ou de s'approprier un ensemble de références indispensables aux processus autoréflexifs et autoévaluatifs. Il semble que ce référentiel personnel ne soit pas un objet dont les responsables de formation souhaitent explicitement l'émergence ou le développement et que les usagers le construisent essentiellement de manière inconsciente.

Pour comprendre en quoi et comment l'usage du dispositif de formation pédagogique contribue à l'élaboration et à l'emploi d'un référentiel personnel, j'ai associé au dispositif de formation, que je copilote, un dispositif de recherche. Dans ce cadre, je mène des investigations auprès de cinq formateurs⁵ en cours de professionnalisation. J'ai commencé à les réaliser à mi-parcours et j'ai prévu de les terminer en fin de parcours. Cela devrait me permettre de comprendre comment des formateurs se représentent et conçoivent l'élaboration de leur référentiel personnel. De plus, des

³ Campanale (2007, p. 69) travaillant aussi sur l'analyse réflexive dans des processus de professionnalisation parle d'un référentiel interne. Il se compose "*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.

⁴ L'institution des MFR n'a pas choisi de se doter d'un référentiel du métier de moniteur. Cependant, tout formateur se doit d'appréhender et de prendre en compte au minimum des référentiels d'activités professionnelles, de formation et de certification des diplômes préparés.

⁵ Choisis parmi un groupe de 60 personnes, ils sont débutants au moment où ils s'engagent dans le dispositif de formation. Deux d'entre eux interviennent essentiellement dans des disciplines professionnelles, les autres dans des disciplines générales.

entretiens d'autoconfrontation aideront à saisir comment, dans des situations réflexives hors et dans l'action, un référentiel personnel est mobilisé et utilisé.

La recherche dans l'action développe une démarche compréhensive. Elle doit, dans une phase liminaire, construire et éprouver la notion de référentiel personnel. C'est l'enjeu de cette contribution.

LE REFERENTIEL PERSONNEL : INVESTIGATION BIBLIOGRAPHIQUE

Dans une acception générale, le substantif référentiel se définit comme "un ensemble de points fixes par rapport à un repère"⁶. Il est employé dans les sciences physiques et mathématiques où il permet de repérer la position d'un objet par rapport à un ensemble d'autres jouant le rôle de système de référence. En sciences de l'éducation et plus particulièrement dans le domaine de la formation professionnelle, le mot référentiel apparaît à la fin des années 1980 ; il constitue un terme générique pour faire "l'inventaire d'actes, de performances observables détaillant un ensemble de capacités, les référentiels de formation et de certification, liées aux référentiels de métiers, de fonctions" (Danvers, 2003, p.387). Sa racine, "réfèrent", quand elle est mobilisée dans le champ de la linguistique, signifie ce à quoi le signe renvoie dans un univers réel ou imaginaire. Elle provient d'un mot ancien, référant, indiquant : "qui renvoie". Ce premier éclairage met en évidence une proxémie de sens avec les mots réflexion et réflexivité. Tous deux proviennent des racines latines *reflexivus* "relatif à la réflexion, au retour sur soi" et *reflectere* "capable de renvoyer".

De la sorte, un référentiel personnel peut être défini comme un ensemble d'éléments jouant chacun une fonction de référents⁷. Il peut s'agir d'un point, d'un registre ou d'un sujet vers lequel le praticien se tourne pour prendre appui. Il peut aussi le considérer comme un repère ou une source d'inspiration pour agir et/ou comprendre dans/sur l'action ou pour analyser, évaluer et orienter son action. Dans l'action, le référentiel peut être mobilisé de façon inconsciente pour faire face à un événement ou à une situation inédite. Hors de l'action, il peut contribuer à des processus réflexifs souhaités, provoqués ou spontanés.

⁶ <http://www.cnrtl.fr> consulté en janvier 2011.

⁷ Le concept de référent est très présent dans le champ de l'évaluation. Sans l'inscrire spécifiquement dans ce champ, Lerbet (2003, p. 58) propose une définition qui nourrit la réflexion : le référent sert de "point d'appui pour comprendre ou pour agir et dépend des mises en rapport sur lesquelles chacun s'appuie"

UN PROCESSUS DE CONCEPTION : LA REFERENTIALISATION

Pour construire et faire évoluer un référentiel personnel, le sujet se doit d'activer et de piloter des processus de référentialisation. Pour Figari (1994, p.48) il s'agit de définir et d'élaborer des référents en les articulant à deux dimensions. La première rassemble des données d'ordre général : les savoirs professionnels, les tâches prescrites, etc. La seconde prend en compte les éléments inhérents aux situations comme par exemple le contexte d'exercice du métier, la singularité de l'activité réalisée. Il paraît peu concevable qu'un sujet initie un tel processus sans avoir, implicitement ou explicitement, un projet d'usage souhaité ou contraint. En revanche, il est probable qu'il en soit le déclencheur et le moteur.

Des propriétés à mettre à l'épreuve

Relié à la professionnalisation et à l'exercice d'une activité professionnelle, le référentiel personnel se construit, s'enrichit et se renouvelle au fil de la pratique. Il a en ce sens une dimension dynamique alors que les référentiels extérieurs au sujet sont perçus, le plus souvent, comme des cadres statiques, rigides, peu ou pas reconsidérés.

Dans le contexte de la recherche, trois catégories d'utilisateurs fréquentant le dispositif de formation peuvent se présenter :

- des novices qui, tout en étant exempts d'expérience, ont une représentation du métier, un minimum d'informations et de repères sur les pratiques pédagogiques attendues, un projet plus ou moins explicite et plus ou moins développé ;
- des débutants dans le métier qui ont acquis par ailleurs une expérience professionnelle, en partie ou en totalité dans le domaine pédagogique et/ou éducatif ;
- des praticiens expérimentés, enfin, qui s'engagent dans le parcours de formation alors qu'ils exercent le métier de moniteur depuis un ou deux ans et parfois plus.

Dans le premier cas, le référentiel est pour l'essentiel à construire même si une structuration, combinant notamment les représentations du métier, les traces significatives de l'expérience scolaire, est déjà présente. Pour les autres, l'activité professionnelle, la conception et la gestion d'actions pédagogiques/éducatives ont certainement contribué à une structuration plus évoluée.

Mobilisé prioritairement dans des processus autoréflexifs et autoévaluatifs, il est probable que l'usage du référentiel personnel reste majoritairement inconscient. Certaines situations professionnelles comme des pratiques d'analyse peuvent amener le sujet à en verbaliser ou à en formaliser des bribes sans forcément qu'il y ait une prise de conscience de son existence et de ses fonctions.

DE QUOI SE COMPOSE-T-IL ?

La première définition, exposée plus haut, retient l'idée qu'un référentiel personnel se compose de référents. Il convient maintenant de les identifier et de les organiser. L'emploi du référentiel s'inscrivant dans une activité où le sujet cherche à agir/comprendre, je considère qu'il se compose de quatre zones, que j'appelle des registres⁸, contenant chacune un ou plusieurs référents.

L'activité du sujet : "ce que je fais, ce que je devrais faire et ce qu'il y a à faire"

C'est l'ensemble des tâches effectuées ; certaines régulièrement et d'autres plus épisodiquement. Ce sont aussi les tâches non réalisées car évitées et/ou rejetées par le sujet ou ne faisant pas partie de son activité et/ou de son contexte. Pour chacune, construire un référentiel personnel consiste au minimum à se forger une représentation du but à atteindre et/ou du résultat attendu ; à identifier les principales actions, la ou les démarches de réalisation et leurs modalités de mise en œuvre et à se doter de critères d'évaluation. Ainsi, le registre peut comporter deux référents. Le premier se compose des tâches prescrites ou attendues (ce qu'il convient de faire) implicitement définies, caractérisées et critériées par l'intéressé. Les tâches effectives (ce qui est réellement fait) constituent le second.

Les savoirs du sujet : "ce que je sais"

Ce deuxième registre comprend deux référents. Le premier inventorie les savoirs professionnels (des disciplines enseignées, de la pédagogie en général et de l'alternance en particulier, des didactiques, etc.) intégrés et mobilisables ou mobilisés pour expliquer, justifier *a priori* ou *a posteriori* une pratique. Le second regroupe les savoirs d'action⁹ qu'acquiert le sujet. Comme les précédents, ils peuvent 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

⁸ Un examen du sens et de l'étymologie valide cette appellation. Au départ, le registre est le livre où l'on consigne régulièrement quelque chose. L'information répertoriée n'est pas forcément volumineuse mais sa sauvegarde, son exactitude sont capitales. Parmi les emplois du terme, celui usité dans le champ de l'informatique s'adapte à mon contexte. Métaphoriquement, un registre comporte une ou plusieurs zones de ressources, les référents, générés puis alimentés par les processus réflexifs. L'information qu'ils renferment, oriente et influence les processus réflexifs.

⁹ Pour Barbier et Galatanu (2007, p. 235), ce sont des savoirs qui 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 constituent des outils d'ajustement.

événements (Tochon, 1995, p.77-78). Ils peuvent prendre, dans ce cas, la forme d'une théorie en acte ou d'un concept en acte¹⁰ dont la gestion de l'événement représente une mise à l'épreuve.

Le contexte de réalisation : "ce dans quoi je suis"

Toute pratique pédagogique est intimement liée et influencée par le contexte dans lequel elle se situe. Les éléments le composant sont nombreux. En restant au micro niveau, la MFR d'un formateur, il est possible de repérer les dispositifs de formation dans lesquels intervient le sujet : les usagers (les élèves, les apprentis, les adultes en formation, etc.) les partenaires (les parents, les maîtres de stage ou d'apprentissage), les autres membres de l'équipe pédagogique, les membres de l'association gestionnaire, etc.

La représentation que se fait le sujet des différents acteurs est le premier référent. Evolutive et dynamique, elle combine l'image de ce que sont et de ce que font ou ne font pas les acteurs. Ainsi, par exemple, l'image que peut avoir un formateur d'un collègue et de ses pratiques, constitue un repère pour analyser son action. Il peut le considérer comme un "idéal" à atteindre, un exemple à ne pas suivre, une source d'idées, un point de comparaison jugé pertinent,... Le second référent est nommé les "signes". Il regroupe les indices généralement et fréquemment prélevés par le sujet dans une situation et un contexte donnés. Pour analyser, par exemple, une séance pédagogique, le sujet peut prendre appui sur l'attitude, les comportements et/ou les propos des élèves et du groupe, le point de vue ou les conseils d'un collègue, le moment de la journée,... Quels sont les indices mobilisés ? Quel usage en fait le sujet dans une activité réflexive ? A l'inverse, quels sont les indices "rejetés" et pouvant s'avérer des points d'appui féconds ?

L'identité et le projet du sujet : "ce que je suis, ce à quoi je crois et ce dans quoi je me projette"

Enseignant, formateur, moniteur, etc., le métier se définit et se décline par un ensemble de caractéristiques, de tâches et d'activités répondant à une mission. A ce niveau, construire et exploiter un référent revient à retenir 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. Ce point de repère est nourri par les représentations du métier, les convictions du sujet et par le choix, la formalisation de critères d'évaluation d'un seuil de professionnalité. Il est probable que les critères retenus correspondent pour tout ou partie à des compétences clés du métier. Les

¹⁰ Invariants opératoires d'un schème d'action, ils correspondent selon Coulet (2010, p. 52) à des conceptualisations fondées sur ce que le sujet, à tort ou à raison, tient pour vrai (théorèmes en acte) et pour pertinent (concepts en acte).

représentations du métier et la professionnalité constituent donc deux référents. Débutant ou praticien confirmé, tout enseignant exerce son activité dans un contexte institutionnel porteur 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 sa cohérence avec les intentions institutionnelles. Deux référents m'apparaissent alimenter ce dernier point de repère. Tout d'abord, les représentations du projet collectif : quelle vision en ai-je ? Quelles valeurs, quel sens a-t-il pour moi ? Le deuxième référent porte sur les aspirations du sujet. En quoi, pour quoi je souhaite, j'accepte ou j'évite de questionner, de modifier, de renouveler mon action ?

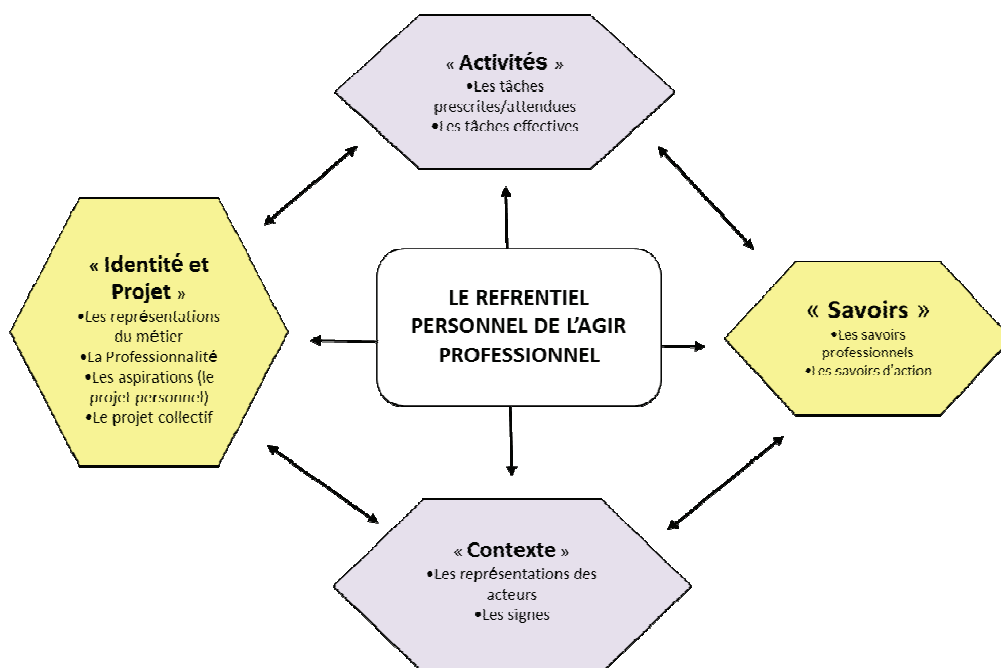


Figure 1. *Le référentiel personnel de l'agir professionnel.*

En somme, je retiens que pour agir et/ou comprendre sur et dans l'action, le sujet construit et mobilise un référentiel personnel composé de quatre registres. Une schématisation en forme de croix attribuerait sur un premier axe l'identité professionnelle soit les registres correspondant à ce qu'est le sujet, ce à quoi il croît, ce qu'il veut devenir et ce qu'il sait. Le second axe, l'agir professionnel, porterait les registres inhérents à ce qu'il fait dans un contexte donné.

LE REFERENTIEL PERSONNEL : INVESTIGATION DE TERRAIN

L'étude approfondie de la mobilisation d'un référentiel personnel dans un processus de professionnalisation requiert au préalable de mettre à l'épreuve le premier niveau de formalisation du concept. Si la professionnalisation et *a fortiori* l'expérience contribuent à la construction et à la mobilisation d'un référentiel personnel, il semble logique qu'un formateur ayant réalisé le parcours de formation pédagogique et bénéficiant de plusieurs années de pratique puisse exprimer des situations et des modalités de son emploi. C'est dans cette intention que j'ai proposé à cinq formateurs de MFR un entretien semi directif.

LA METHODOLOGIE CHOISIE

Les cinq sujets, trois formatrices et deux formateurs, ont la qualification pédagogique et une expérience d'enseignement d'au moins cinq ans. Ils interviennent dans des cycles de formation différents en termes de secteur professionnel, de niveau de formation et de statut des usagers. Les formateurs sollicités enseignent une variété de disciplines et assument tous une responsabilité de groupe-classe et/ou de cycle, gérant ainsi l'éventail des activités du métier. Enfin, ils ne sont pas actuellement dans un parcours de formation pouvant les inviter à réfléchir plus significativement à leurs pratiques.

Au cours de l'entretien, chacun est invité à répondre spontanément aux deux questions suivantes :

- Question 1 : "Lorsque tu conçois une action pédagogique et/ou lorsque tu agis en cours d'action, sur quoi reposent tes choix, tes décisions ?"
- Question 2 : "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 ?"

Chaque entretien, d'une durée d'une vingtaine de minutes, a fait l'objet d'une retranscription. Après une lecture flottante, une analyse de contenu décompose les propos en unités de sens (Bardin, 1980). Les éléments constitutifs du référentiel personnel forment une grille d'analyse composée de quatre grandes thématiques, les registres. Ils sont subdivisées ensuite en sous thématiques : les différents référents.

ELEMENTS D'ORDRE QUANTITATIF

L'expression des cinq formateurs se répartit assez équitablement dans chaque thème et ne nécessite pas d'amender la grille d'analyse. Cela laisse penser que les registres empiriquement identifiés représentent bien les composants de base d'un référentiel personnel.

Il est aussi intéressant d'observer que le référent rassemblant le plus d'unités de sens est celui des signes du registre "contexte". Les formateurs évoquent, en réponse aux deux questions, un ensemble de points d'appui les aidant à concevoir, à mettre en œuvre ou à analyser leurs actions et, en premier lieu, des indicateurs émanant des apprenants. Ces derniers constituent, comme je le développerai plus loin, un référent majeur. Ce point est renforcé par le fait que les formateurs ont répondu en écho à des situations pédagogiques "traditionnelles" et moins à propos d'activités spécifiques de l'alternance engageant d'autres acteurs et se déroulant dans des contextes plus variés.

Un objet difficile à appréhender

La catégorie thématique "autres" comportent des unités de sens traduisant la difficulté des formateurs à mettre des mots sur l'objet et sur son emploi. Au fil de l'entretien, les propos sont ponctués d'expressions montrant la difficulté à le nommer et à expliciter les processus en jeu. Ainsi, toutes les réponses comportent de trois à sept expressions contenant le mot chose : "quelque chose d'important", "un noyau sur lequel se colle des petites choses", etc. De plus, la verbalisation ne va pas de soi; quatre des entretiens en témoignent *"j'ai du mal à répondre à cette question"*, ou *"sur quoi je prends appui pour parler de tout cela...C'est plus compliqué"*. Ces observations accréditent sans doute l'une des caractéristiques de l'objet étudié. L'élaboration comme la mobilisation et l'usage d'un référentiel personnel peuvent rester des processus incorporés, peu ou pas conscientisés. Le praticien le construit tout en l'utilisant puis le développe, le renouvelle sans forcément prendre conscience de son existence, de son usage dans telle ou telle situation. Un échange prolongeant le dernier entretien tend à le confirmer. Après avoir donné à l'intéressé des précisions sur ma recherche, il reprend la parole : *"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... Je pense que j'ai des collègues qui ont un niveau plus conscientisé de ça"*.

L'émergence de styles

L'interprétation fait également ressortir, pour chaque formateur, un registre dominant. Il diffère d'un sujet à l'autre et représente environ un tiers des unités de sens. Il s'agit par exemple pour l'un d'entre eux, du registre "identité et projet". Il

retient comme élément de professionnalité sa capacité à trouver pour chaque apprenant l'assise des progrès, des réussites et à faire des difficultés de certains un challenge à relever. Les référents du projet personnel expriment la même idée : construire des situations qui aient du sens, qui prennent appui sur du concret, qui valorisent les jeunes, qui procurent du plaisir aux apprenants comme au formateur,... le tout dans une intention de progression et d'évolution permanente. Il sera nécessaire, je pense, d'étudier plus finement ce point afin de tenter de saisir si le registre en question joue un rôle et une fonction particulière dans la mobilisation et l'usage du référentiel personnel. Il se peut qu'il traduise l'émergence plus ou moins stabilisée d'un style professionnel¹¹ (Clot, 2008, p.112). Devant, par choix ou par contrainte, analyser et/ou évaluer son action, le sujet s'appuierait plus volontiers sur le ou les registres contenant des référents définissant, caractérisant le mieux sa représentation, sa conception du métier et de son agir professionnel.

ELEMENTS D'ORDRE QUALITATIF

Après avoir identifié et affecté chaque unité de sens aux référents des différents registres, j'ai cherché à en définir le sens principal.

Des référés et des indicateurs

Chacun des registres d'un référentiel constitue une zone dans laquelle s'ancre un ou plusieurs référents. Le traitement du corpus m'amène à envisager chaque unité de sens comme l'indicateur d'un référé représentant l'un des deux pôles que je nomme maintenant une référence. En effet, comme l'indique Chauvigné (2010, p. 78-79) la référence se définit 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". Les éléments mis en relation peuvent être de natures différentes : un signe et un objet, des observables et une théorie, un comportement et une attente sociale, un résultat et un objectif, etc. Si la référence sert, parfois, à situer ses éléments constitutifs les uns par rapport aux autres, elle peut être aussi porteuse de valeurs sociales. Elle prend dans ce cas une double fonction: le transfert de valeurs sociales du référent vers le ou les référés, l'appréciation du niveau et de la qualité du transfert de l'un vers l'autre. Prendre appui sur une ou des références concourt à décrire, à interpréter ou à porter un jugement de valeur sur une réalité. L'analyse du corpus répond bien à la double fonction d'une référence "valeurs" comme le montrent les exemples ci-après.

¹¹ 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 de Clot "avoir du métier et être du métier".

Cas	Registres/ réfèrent	Référé	Sens de la relation "réfèrent/ référé"	Les indicateurs	
				Catégories	Exemples d'unités de sens
1	L'Identité et les projets/ La profession- nalité	La pratique pédago- gique	Un objectif/ un résultat	La différen- ciation, la personna- lisation	"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'ex- pert"
2	Le Contexte/ Les signes	Les appre- nants	Une attente sociale/un compor- tement	Les apprenants : leurs intérêts, leurs motivations, leurs envies, leur comportemen t et les réactions du groupe, etc.	"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"

Tableau 1. Deux exemples de références émergeant du traitement des entretiens.

Ainsi, dans le premier cas, le formateur peut mobiliser une ou des références pour s'orienter, développer ou confirmer son intention pédagogique au moment où il pense une ingénierie pédagogique ou bien lorsqu'il élabore une séquence pédagogique. Il s'en servira à nouveau s'il choisit et/ou s'il se voit contraint d'analyser sa pratique. C'est ce qu'indique l'unité de sens. La première partie annonce l'objectif alors que la suite exprime un jugement auto évaluatif. L'approche choisie reste qualitative et singulière; ce repérage doit être étoffé afin d'éprouver d'autres exemples de références et surtout de repérer d'autres sens de relations, reliant un réfèrent et un référé, comme autant de fonctions assignées. En outre, étudier les références et le sens des relations réfèrents/référés d'un sujet peut aussi participer à la définition de son style professionnel.

Cinq fonctions au service l'agir professionnel

Comme le met en partie en évidence l'analyse des références, mobiliser un référentiel personnel vise à activer une ou plusieurs fonctions spécifiques telles que la fonction d'orientation ou d'évaluation. Le corpus ne permet pas d'étudier la ou les façons de les activer. En revanche, les situations exposées et les exemples associés constituent des indicateurs de la sollicitation des cinq fonctions repérées ci-dessous.

Un traitement complémentaire du corpus montre que les formateurs exposent et explicitent leurs conceptions, leurs pratiques en "se parlant". L'emploi du "je" dans un grand nombre de phrases en atteste. Considérant que l'usage du référentiel personnel répond à une intention précise ou à un besoin spécifique, j'ai extrait du corpus l'ensemble des unités contenant ce pronom personnel associé à un verbe. Ce dernier aide à cerner, dans un contexte donné, l'intention visée et la fonction mobilisée. Le traitement recense une cinquantaine d'unités de sens comportant des verbes d'état (aimer, croire, etc.) relatifs à une première fonction axiologique ou des verbes d'action mettant en évidence quatre autres fonctions plus opératives.

La fonction axiologique est peu présente. Les unités concernées expriment une intention, un état souhaité ou encore une conviction professionnelle. Les quatre fonctions restantes sont exprimées par tous les formateurs. La fonction d'orientation regroupe des postures, des choix guidant l'action pédagogique comme par exemple "*Je pars toujours de ce qu'ils doivent savoir : mon guide c'est ce qu'ils doivent savoir*". Les trois autres fonctions activent des processus évaluatifs, réflexifs ou combinent explicitement les deux. Les verbes d'action choisis expriment un acte d'évaluation hors de l'action intégrant probablement un processus réflexif. Quand, par exemple, un formateur indique "*je me rends compte qu'il y a des savoirs qui posent plus ou moins de problèmes à assimiler*", il porte un jugement de valeurs sur le degré de complexité des savoirs et les obstacles d'apprentissage dont ils peuvent être porteurs. Ce jugement s'appuie sur l'expérience mais aussi sur la capacité du sujet à analyser son action afin d'en retirer un point de vue pouvant impacter les pratiques actuelles et futures. La fonction réflexive éclaire et modifie une action en cours pour deux tiers des unités de sens. Elles énoncent un point d'appui, des signes, des postures... contribuant à modifier l'activité en cours ou à venir. Enfin, neuf unités combinent explicitement les deux fonctions précédentes. La fonction devient réflexivo-évaluative "*si je sens qu'il est passif (le groupe), je vais changer mon animation*". Ici, le propos précise l'objet évalué (le groupe, l'activité, etc.) avant d'indiquer l'action envisagée, réalisée.

QUELLE EXPLOITATION ?

En définitive, le corpus tend à confirmer l'existence et l'emploi d'un référentiel personnel par des praticiens expérimentés. Son élaboration 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 (Boudjaoui et Leclercq, 2011). Il reste maintenant à étudier plus en profondeur son élaboration, sa mobilisation et son emploi par des sujets usagers d'un dispositif de formation professionnalisé : en quoi la fréquentation d'un tel dispositif, contribue-t-elle à l'élaboration d'un référentiel personnel ? En quoi le développement de processus réflexifs concourt-il à la construction, à la mobilisation et à l'emploi du référentiel

personnel ? Double questionnement que la suite de la recherche entend nourrir. Dans cette perspective, l'objet "référentiel personnel" sera considéré comme un type idéal (Weber, 1965) permettant, d'une part, de désigner les éléments abstraits d'une réalité, de la caractériser et de la comprendre. D'autre part, il contribue à la reconstruction, dans une visée rationnelle, de conduites d'actions (Aron, 1967, p.519-521). Il devient ainsi un repère pour saisir et interpréter l'agir, dans des situations réflexives, de sujets se professionnalisant. Cela conduira sans doute à s'interroger sur son appellation. L'expression "référentiel personnel" ne renseigne pas sur les intentions d'usage. Les investigations conduites jusque-là invitent à le qualifier de référentiel personnel de l'agir professionnel c'est-à-dire englobant les actions et les activités de l'ensemble des tâches du métier.

Les résultats de la recherche contribueront à analyser et à reconsidérer le dispositif de formation. Quels sont les moments, les situations ou les activités clés enclenchant et alimentant le processus de référentialisation ? Quelles sont les expériences signifiantes, les postures d'accompagnement facilitantes ? Au-delà, il conviendra de statuer sur l'opportunité de retenir, parmi les intentions explicites du dispositif, la construction d'un référentiel personnel. Cela s'avère d'autant plus prégnant que l'institution des MFR n'a pas opté pour la formalisation d'un référentiel du métier de formateur. Sans l'annoncer comme tel, elle invite par conséquent chacun des formateurs à se doter d'un outil construit en partie par cette absence.

Rappelons dans l'attente et pour conclure que le référentiel personnel de l'agir professionnel est issu et alimenté par des processus de référentialisation inconscients. Il émerge, se renouvelle au gré de l'action et de l'activité du sujet. Pour un formateur, et sans doute pour tout professionnel, il représente un instrument décisif pour agir et comprendre dans/sur l'action et pour analyser, évaluer, orienter sa pratique.

BIBLIOGRAPHIE

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. Mémoire Master 2 Ingénierie de Formation. Lille, France : Université Lille 1.*

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. Mémoire Master 2 Ingénierie de Formation. Lille, France : Université Lille 1.*

Aron, R (1967). *Les étapes de la pensée sociologique.* Paris, France : Gallimard.

- Barbier, J.M. & Galatanu, O. (2007). *Les savoirs d'action, une mise en mots des compétences ?* Paris, France : L'Harmattan.
- Boudjaoui, M. & Leclercq, G. (2011). Mettre au travail la notion de dispositif pour comprendre l'alternance en formation ; In Boudjaoui M., Gagon C. *L'alternance en formation dispositifs institués et pratiques d'acteurs, quels développements pour l'apprenant ?* 79^{ème} congrès de l'ACFAS. Montréal, Canada.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France : Octares.
- Campanale, F. (2007). Analyse réflexive et auto évaluation dans la formation des enseignants : quelles relations ? In Jorro A. *Evaluation et développement professionnel*. (p. 55-75). Paris, France : L'Harmattan.
- Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation : des normes en confrontation. In Chauvigné C., Lenoir Y. *Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage*. (p. 77-99). Paris, France : INRP Editions.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France : Puf.
- Coulet, J.C. (2010). La "référentialisation" des compétences à l'école, conceptions et mises en œuvre : des attendus aux malentendus. In Chauvigné C., Lenoir Y. *Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage* (p. 47-62). Paris, France : INRP Editions.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Gimonet, J.-C. (2008). *Réussir et Comprendre la pédagogie de l'Alternance des Maisons Familiales Rurales*. Paris, France : L'Harmattan.
- Leclercq, G. (2002). *Le prescripteur, l'usager et le pédagogue*. Paris, France : L'Harmattan.
- Leclercq, G. (2005). *Les dispositifs de formation professionnalisés comme situation d'auto et d'inter-confrontation - l'impact d'un environnement numérique de travail*. [en ligne] (s.d.) <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001407/en>
- Lerbet, G. (2003). *Le sens de chacun, Intelligence de l'autoréférence en action*. Paris, France : L'Harmattan.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education Permanente*, 152, 143-155.
- Pastré, P (2008). Apprentissage et activité. In Lenoir Y., Pastré P. *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse, France : Octares.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, France : Armand Colin.

Tochon, V.F. (1995). *L'enseignant expert*. Paris, France : Nathan

Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris, France : Plon.