

Denis AMBLARD

Le référentiel personnel : instrument de médiation dans l'apprentissage des gestes professionnels

Notice biographique

Denis Amblard est doctorant au laboratoire TRIGONE CIREL de l'Université Lille 1 – France. Son directeur de recherche est Gilles Leclercq. Il occupe des fonctions de Délégué Pédagogique Régional et de Responsable pédagogique d'un Centre de formation d'Apprentis. Ses thèmes de recherche sont la professionnalisation des formateurs, la réflexivité, l'évaluation et le dispositif de formation professionnalisé.

Résumé

Dans la présente contribution, le référentiel personnel de l'agir professionnel d'usagers d'un dispositif de formation est considéré comme un instrument de médiation dans l'apprentissage de gestes professionnels. Cette contribution met à profit une recherche en cours d'action associant un dispositif de recherche au dispositif de professionnalisation des formateurs des Maisons Familiales Rurales (MFR). Dans une démarche inductive, une investigation bibliographique et de terrain contribue à définir et à caractériser l'expression de référentiel personnel. L'objet ainsi élaboré est considéré comme un objet frontière servant de point de repère pour comprendre comment les usagers construisent et emploient leur référentiel. Des traces d'activités réflexives dans l'action pédagogique donnent lieu à des entretiens d'autoconfrontation simple mettant en évidence le statut, le rôle et les fonctions du référentiel personnel dans l'apprentissage de gestes d'ajustement.

Abstract

In the present contribution, training apparatus users's "personal referential for professional acting" is considered as a mediation instrument in learning vocational gestures. It turns to account a research in action wich combine a research apparatus with an apparatus of Maison Familiales Rurales's trainers professionalization. An investigation, both bibliographical and on-the-ground contributes, in an inductive approach, to define and characterize the "personal referential" expression. The so-called "personal referential" is considered as a "boundary object" which can be used as a point of reference to understand how users build and use their own referential. Marks of reflexive activities in educational action give rise to self-confrontation discussions, highlighting "personal referential" status, role and fonctions in learning adjustment gestures.

Mots-clés : professionnalisation, référentiel personnel, réflexivité, geste d'ajustement, instrument.

Keywords : professionalization, personal referential, reflexiveness, adjustment gesture, instrument.

Introduction

Comment des formateurs se professionnalisent-ils ? Mon travail de recherche propose, parmi les réponses possibles, qu'ils élaborent un Référentiel Personnel de leur Agir Professionnel (RPAP). Sa construction et son emploi constituent, pour des formateurs de Maisons Familiales Rurales fréquentant, tout en travaillant, un dispositif de formation pédagogique, une façon de se professionnaliser. Dans ce contexte, sa mobilisation est aussi un instrument de médiation dans des situations d'apprentissage situées. La problématique de la contribution est dérivée de mon projet de thèse de manière à respecter la thématique des doctoriales.

La recherche en cours d'action associe un dispositif de recherche à un dispositif de formation professionnalisé que je co-pilote¹. Dans une démarche inductive, il s'agit d'étudier en quoi et comment la fréquentation d'un dispositif de formation contribue à la genèse, à la mobilisation et à l'usage d'un RPAP. Evoluant au gré de l'action professionnelle, le référentiel personnel constitue un instrument décisif pour agir comme pour analyser et pour évaluer sa pratique.

Après avoir brièvement présenté le contexte, une deuxième partie expose la méthodologie de la recherche. Un troisième volet définit et caractérise la notion de référentiel personnel. Dans la suite j'expose, en quoi et comment sa mobilisation, dans des processus autoréflexifs au cours de l'action, constitue une situation de médiation pour réguler l'apprentissage de gestes professionnels d'ajustement. Une dernière partie montre comment le dispositif de professionnalisation contribue au développement du référentiel personnel avant de le considérer comme un instrument cognitif et psychologique.

1. Un contexte propice au développement de l'idée de RPAP

Les Maisons Familiales Rurales accueillent chaque année plus de 70000 personnes en formation. Ce sont des établissements de formation initiale et continue, gérés par des associations de parents, proposant des formations dans une vingtaine de secteurs professionnels. Ces formations débouchent sur des diplômes généraux comme le brevet des collèges et des diplômes professionnels allant du C.A.P à la licence professionnelle. Elles bénéficient d'une contractualisation avec le ministère de l'agriculture ou sont conduites par la voie de l'apprentissage dans le cadre de conventions avec les conseils régionaux. Une minorité relève de la formation continue. Toutes les formations proposées développent une pédagogie de l'alternance qualifiée d'interactive à visée intégrative (CHARTIER, 1986 : 176-179 ; GIMONET, 2008 : 141-155 ; AMBLARD, 2010 : 48-64).

¹ Salarié de la Fédération Régionale des Maisons Familiales Rurales Rhône-Alpes, j'assure la mission de délégué pédagogique régional du Centre National Pédagogique des M.F.R.

Peu de temps après sa création², l'institution a initié des regroupements de formateurs pour penser l'outillage pédagogique, construire et/ou expliciter les démarches éducatives. Ces prémisses ont indirectement contribué à professionnaliser les formateurs. Aujourd'hui, la professionnalisation passe par l'usage d'un dispositif de formation professionnalisé (LECLERCQ, 2005 : 1-2) où l'on exerce simultanément une activité professionnelle et une activité académique. Elle aboutit à la délivrance d'un titre interne dénommé « qualification pédagogique de moniteur³ de formation alternée ». Tout en acquérant et en exploitant de l'expérience, le dispositif invite à intégrer les fondements d'une pédagogie de l'alternance, à acquérir les gestes professionnels associés et plus largement les gestes communs à toute activité enseignante et éducative.

Ainsi, tous les formateurs débutants découvrent et s'initient au métier en le pratiquant. Ils sont en même temps et pendant deux années scolaires usagers d'un dispositif de formation pédagogique. Ce dispositif, mis en place une dizaine d'années après la naissance de l'institution des MFR, a évolué et présente aujourd'hui des caractéristiques communes à ceux proposés aux professeurs des lycées professionnels⁴. Sans chercher à apprécier son efficacité, le questionnement principal de la recherche porte sur la façon dont les formateurs se professionnalisent, sur la façon dont ils utilisent ce dispositif ? Je retiens l'idée qu'ils élaborent un référentiel personnel.

2. Pour passer de l'idée au projet : une recherche en cours d'action

Pour comprendre l'élaboration et la mobilisation du RPAP, je développe une recherche en cours d'action associant un dispositif de recherche à un dispositif de formation. La méthode développée par Gilles Leclercq et l'équipe du laboratoire Trigone consiste « à introduire dans un dispositif de formation un objet nouveau – ici un objet-frontière symbolique – en vue d'étudier son influence sur tout ou partie des propriétés du dispositif sans toutefois remettre en question sa zone de développement potentiel » (LECLERCQ, 2012). Un objet frontière est pour Star (2010 : 19-20) 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 ». Le mot *frontière* désigne un espace, physique ou symbolique, un lieu précis où les sens d'une action donnée, émanant de groupes ou de mondes sociaux différents, se rejoignent. 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 ». L'objet frontière est « multiple » : abstrait et concret,

² En 1935, quelques agriculteurs du Lot et Garonne accompagnés par le prêtre du village, l'Abbé Granereau, inventent un nouveau système de formation comme une réponse au refus du fils de l'un d'entre eux d'intégrer l'école d'agriculture. La première Maison Familiale est créée en 1937.

³ Appellation institutionnelle pour nommer le métier de formateur.

⁴ Des ministères de l'Education nationale ou de l'Agriculture.

général et spécifique, standardisé et adapté à l'utilisateur... 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 » (TROMPETTE et VINCK, 2009 : 8). Il a des significations différentes dans les mondes en présence mais elles sont suffisamment structurées pour être reconnues par les acteurs de chacun des mondes⁵.

Selon une démarche inductive, une investigation bibliographique engage l'élaboration de l'objet frontière. Mise à l'épreuve par cinq entretiens réalisés auprès de formateurs expérimentés, la notion est affinée et expérimentée. Si la professionnalisation et 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.

A l'issue de cette démarche, l'objet, devenu concrétisation d'une réalité, est modélisé. La suite de la recherche consiste à introduire l'objet-frontière RPAP dans le dispositif de formation pour comprendre comment les usagers le perçoivent, le construisent et l'emploient. Cette investigation vise également à expérimenter sa consistance et à affiner sa définition. Pour cela, cinq usagers⁶ expriment par des entretiens semi-directifs leurs représentations et leurs conceptions de l'objet en cours et en fin du parcours. Dans les mêmes temps et avec les mêmes sujets, des entretiens d'autoconfrontation à partir de traces d'activités autoréflexives, sur et dans l'action, permettent d'appréhender les façons de mobiliser, d'utiliser un référentiel personnel et d'en apprécier les effets sur l'agir professionnel. Dans l'action, je postule que chaque geste d'ajustement (BUCHETON, 2009) résulte d'une activité réflexive dont la trace peut servir de support à l'entretien d'autoconfrontation.

3. La notion de référentiel personnel

Introduisant dans le dispositif de formation un objet nouveau issu du dispositif de recherche, je me dois de fixer ses contours, ses caractéristiques, sa structure, ses propriétés.

3.1. Une première caractérisation

En combinant le sens des notions de référentiel⁷ et de référent⁸, un référentiel personnel peut être défini, dans une première acception,

⁵ Star (2010 : 30) rajoute que sa structure se doit d'être suffisamment souple afin de pouvoir s'adapter aux besoins et contraintes spécifiques de chacun des mondes.

⁶ Choisis parmi un groupe de 60 personnes, ils sont débutants au moment où ils s'engagent dans le dispositif de formation.

⁷ En sciences de l'éducation et plus particulièrement dans le domaine de la formation professionnelle, le mot référentiel apparaît à la fin des années quatre-vingts ; 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,

comme un ensemble d'éléments jouant chacun une fonction de références⁹. Pour chacun, le référent peut être un point de repère porteur d'une théorie, d'un savoir, d'une valeur, d'une conviction... ou bien un sujet (un collègue, un apprenant...) servant au praticien de prise d'appui ou de 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 est mobilisé pour faire face à un événement ou à une situation inédite. Hors de l'action, il contribue à des processus réflexifs souhaités, provoqués ou spontanés. Dans les deux cas, sa mobilisation reste probablement de l'ordre de l'inconscient cognitif. La cognition consiste d'une part « en une computation symbolique inconsciente et d'autre part en une expérience consciente » (VARELA, THOMPSON et ROSCH, 1993 : 84-96). Ainsi, le sujet a 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 et au traitement des représentations mentales correspondantes¹⁰.

Pour construire et faire évoluer un référentiel personnel, le sujet doit activer et piloter des processus que Figari (1994 : 48) qualifie de référentialisation concourant à l'émergence et à l'utilisation de référence. Chacune correspond à la mise en relation d'un référent et d'un référé. Ce dernier est un ensemble d'observables, d'indices prélevés dans une situation donnée.

3.2. Ses composants

On peut saisir la réalité que suggère la notion en distinguant quatre registres contenant chacun une ou plusieurs références.

3.2.1. L'identité et le projet du sujet : « Comment je me rends présent ? »

Ici, construire et exploiter un référentiel revient à retenir des points de repère aidant à apprécier en quoi et comment l'action

de fonctions » (DANVERS, 2003 : 387). Sa racine « référent » provient d'un mot ancien, *réferant*, signifiant « qui renvoie ». Réflexion et réflexivité proviennent des racines latines *reflexivus*, « relatif à la réflexion, au retour sur soi », et *reflectere*, « capable de renvoyer » (in <http://www.cnrtl.fr> consulté en janvier 2011).

⁸ Lerbet (2003 : 58) propose une définition qui nourrit notre réflexion : le référent sert de « point d'appui pour comprendre ou pour agir et dépend des mises en rapport sur lesquelles chacun s'appuie ».

⁹ Soit pour Chauvigné (2010 : 78-79), « 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 ». Cette relation vise à décrire, interpréter ou porter un jugement de valeur sur une réalité. 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.

¹⁰ Dans cette perspective, le processus de référentialisation relève d'une computation symbolique c'est-à-dire d'une évaluation inconsciente.

quotidienne met en évidence l'atteinte et le maintien d'un seuil de professionnalité, en quoi et comment elle s'inscrit dans un parcours réalisé et projeté. Les représentations du métier, l'identification et l'explicitation des compétences clés du métier et le projet personnel constituent trois références à mobiliser pour opérer une telle évaluation.

Une quatrième référence porte sur les représentations du projet collectif. 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.

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

Ce sont à la fois les tâches effectuées, régulièrement ou plus épisodiquement, mais 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 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 références : les tâches prescrites ou attendues et les tâches effectives voire redéfinies par le sujet.

3.2.3. Les savoirs du sujet : « Ce à quoi je me fie »

Ce registre comprend trois références. La première regroupe les savoirs professionnels (des disciplines enseignées, de la pédagogie en général et de l'alternance en particulier, des didactiques...) intégrés et mobilisables pour expliquer, justifier a priori ou a posteriori une pratique. Le second rassemble les savoirs d'action qu'acquiert le sujet. Tout en contribuant à des analyses hors de l'action, ils sont surtout mobilisés dans l'action pour gérer des situations routinières ou pour faire face à des événements (TOCHON, 1995 : 77-78). Ils prennent, dans ce cas, la forme d'une théorie en acte ou d'un concept en acte¹¹ dont la gestion de l'événement représente une mise à l'épreuve. Les convictions, les croyances, les principes pouvant influencer un choix, orienter un geste... constituent la troisième référence.

¹¹ Invariants opératoires d'un schème d'action, ils correspondent selon Coulet (2010 : 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).

3.2.4. Le contexte de réalisation : « Ce dans quoi je suis »

En se limitant au micro niveau, l'établissement de formation où travaille un formateur, il est possible de repérer nombre d'acteurs : les usagers (élèves, apprentis, adultes en formation...), les partenaires directs (les parents, les maîtres de stage ou d'apprentissage), les autres membres de l'équipe pédagogique... La représentation que se fait le sujet de chacun constitue la première référence. La seconde, nommée les signes, regroupe les indices prélevés par le sujet dans une situation et un contexte donnés.

3.3. Ses fonctions

Le traitement du corpus des formateurs expérimentés contribue aussi à mettre en évidence cinq fonctions à assigner au référentiel personnel. Chacune exprime un usage possible ou un motif de mobilisation. La première, peu présente dans le corpus, est d'ordre identitaire et comprend les intentions, les convictions, les aspirations. Les unités de sens correspondantes renferment des verbes d'état tels que croire, avoir plaisir à...

Les quatre autres fonctions sont exprimées par tous les formateurs. On retrouve tout d'abord la fonction d'orientation regroupant les postures, les choix guidant l'action pédagogique comme par exemple dans cette unité de sens : « Je pars toujours de ce qu'ils doivent savoir : mon guide c'est ce qu'ils doivent savoir ».

Dans la fonction évaluative, les verbes d'action choisis expriment un processus réflexif hors de l'action. 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 dans 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 comme dans l'unité : « j'essaie par le biais d'exercices différents, par le biais de méthodes différentes ».

Enfin, des unités de sens 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...) avant d'indiquer l'action envisagée ou réalisée.

La définition issue de l'investigation bibliographique est affinée et modélisée¹². Sa concrétisation contribue aussi à préciser son appellation. L'objet est maintenant nommé Référentiel Personnel de

¹² Cf. la schématisation ci-dessous

l'Agir professionnel¹³. Issu et alimenté par des processus de référentialisation inconscients, le référentiel est un objet évolutif qui émerge, se renouvelle au gré de l'action. Chaque registre qui le compose est porteur de plusieurs références. Ces dernières résultent de la mise en relation de référents avec des référés. La nature de ces dernières détermine le sens donné à telle ou telle référence comme par exemple l'articulation d'une théorie avec un résultat visé/constaté ou l'articulation entre une attente sociale et un comportement. Son émergence comme son emploi constituent probablement une trace d'un processus de professionnalisation et d'un dispositif de formation invitant, sans l'exprimer, à prolonger sa conception dans l'usage. Sa mobilisation est génératrice d'apprentissages comme elle participe à son renouvellement. Le sujet en fait un instrument de médiation dans une triple perspective : faire face à une situation immédiate et/ou différée, ajuster son activité, orienter son action. Chacun des registres est représenté par un losange. Sur l'axe A, le modèle retient les registres de l'identité professionnelle. L'axe B est intitulé l'agir professionnel et porte les registres de l'activité et du contexte de réalisation. Les quatre cercles indiquent les principaux référés pouvant être en relation avec les référents des registres.

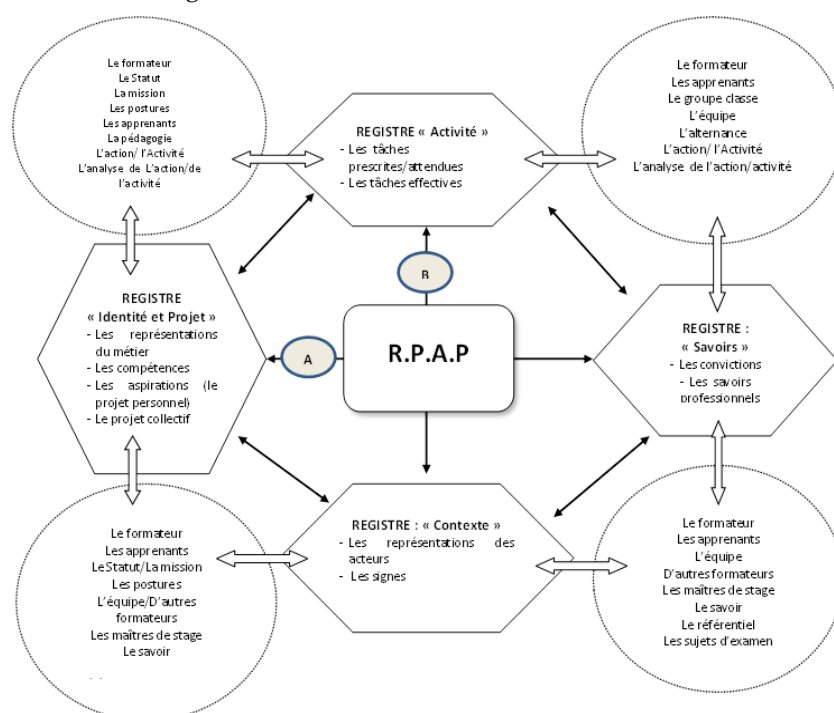


Fig. 1. Schématisation d'un référentiel personnel.

¹³ Campanale (2007 : 69) 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.

4. Sa mobilisation dans l'action : une situation de médiation pour réguler l'apprentissage de gestes professionnels d'ajustement

Les usagers du dispositif de formation pédagogique bénéficient d'un accompagnement dont une des modalités est l'observation de séances pédagogiques. Elle est l'un des supports d'une évaluation formative se déroulant en fin de première année et d'une situation certificative prévue au terme du parcours. J'expose, ici, le cas de l'un des quatre formateurs avec lesquels je conduis des entretiens d'autoconfrontation d'activités réflexives dans l'action.

4.1. Une situation d'activité réflexive dans l'action

L'observation s'effectue sur l'ensemble de la séance. Outre, les critères habituels, je tente de repérer au fil de l'activité les principaux gestes d'ajustement mobilisés par le formateur. Pour Bucheton (2009 : 59-67), un geste d'ajustement se différencie des gestes communs à toute activité pédagogique par « la manière dont l'agir de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution plus spécifique de cette situation ». L'ajustement se caractérise pour chaque sujet par son empan c'est-à-dire par « l'ensemble des variables que le praticien prend en compte pour interpréter et agir en situation, la manière dont il configure ses différentes préoccupations, dont il accentue ou focalise son attention sur certaines d'entre elles ». Je postule que le fait d'ajuster son activité relève d'un processus réflexif nécessitant la mobilisation du RPAP et la réalisation de trois étapes :

- analyser une situation inédite ou posant problème ou encore porteuse d'un événement,
- choisir et décider d'un geste,
- puis l'assumer, le mettre en œuvre et le gérer.

La séance observée s'adresse à des élèves d'une classe Baccalauréat Professionnel Agricole. Il s'agit d'un cours d'agronomie portant sur l'eau dans le sol. Arrivé au terme d'une phase du cours, le formateur 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 sur la même schématisation par binômes soit directement au tableau soit sur papier, il se ravise et demande une production personnelle.

Ce double geste fait l'objet d'un entretien d'autoconfrontation invitant le formateur à se représenter le vécu du faire face immédiat à partir du vécu de l'activité pédagogique 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 complète les outils et les documents présents. Le traitement du corpus est réalisé en faisant du schème d'action tel que défini par Vergnaud (2006 : 152) une grille d'analyse.

4.2. L'interprétation

Le double ajustement mis en lumière concourt à s'assurer de la compréhension de chacun des élèves. En proposant l'exercice et en modifiant très vite sa consigne de réalisation, le formateur ajuste son activité à l'aide de deux invariants opératoires :

- l'obtention d'une production personnelle indicatrice de la compréhension,
- la possibilité de mettre en œuvre pendant la séance quelque chose d'imprévu.

Les règles d'action relèvent d'un dialogue interne. Deux d'entre elles expriment ce qu'Austin (1991 : 41-78) nomme une énonciation performative. La première évoque, à la forme passive, l'action d'autrui : « je me dis 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, orientant et guidant l'ajustement, mobilise six références¹⁴ dont la moitié relève du registre de l'activité. L'analyse de cette dernière et de son contexte induit l'ajustement. Le geste est justifié par deux autres références relatives à l'outil et à la démarche pédagogique associée. Elles permettent d'explicitier, de préciser le choix et ses modalités de mises en œuvre. Le formateur se rappelle que la situation proposée n'est pas appréciée par le groupe alors que lui-même l'affectionne, que d'autres expériences lui ont permis de constater les limites de mettre un élève seul au tableau. En définitive, l'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.

Cet exemple, comme d'autres situations du corpus, met en lumière le rôle de médiation joué par le référentiel personnel dans l'apprentissage, ici implicite, de gestes d'ajustement clés pour l'exercice du métier d'enseignant. Dans le cas exposé, la médiation contribue à choisir deux invariants opératoires qui guident le processus réflexif et nourrissent le but visé. Chaque invariant opératoire relève d'un concept pragmatique qui, comme l'indique Pastré (2002 : 9-17), se construit essentiellement dans la pratique par l'élaboration et la gestion de stratégies d'action.

Ici, la médiation opérée contribue à ce que le formateur s'assure que chaque apprenant ait compris la notion étudiée tout en s'autorisant, tout en prenant le risque de modifier le cours de l'action. Mettre en œuvre et à l'épreuve le premier concept contribue à développer et renforcer le second. De plus, elle aide à affiner le geste d'ajustement. Parmi les six références mobilisées, quatre semblent participer à la précision du geste. En se référant à ce qu'il observe – l'activité effective – et à ses savoirs, il modifie sa décision et par voie de conséquence adapte la consigne de travail.

Sans la situation de recherche ou à défaut d'une situation de formation exploitant l'activité réalisée, il est possible que cette situation de médiation reste dans l'ombre. Le sujet peut très bien ne jamais

¹⁴ L'analyse considère que les inférences d'un schème d'action réflexif sont autant de références.

conscientiser la mobilisation du référentiel ainsi les effets produits dans l'apprentissage d'un geste décisif de l'activité enseignante : oser et savoir modifier efficacement dans l'action le cours de l'action. Ainsi, concrétiser le RPAP contribue à mettre en évidence les situations de médiation tout en dotant le sujet d'une ressource.

5. Vers une médiation instrumentalisée

Avant de considérer le référentiel personnel comme un instrument, cette dernière partie précise comment, en travaillant et en se formant, les usagers empruntent plusieurs voies de développement de compétences participant chacune à l'émergence et à l'emploi du RPAP.

5.1. Le RPAP, un outil de traitement de l'expérience

Agir et apprendre dans un dispositif de formation professionnalisé consiste en grande partie à capitaliser de l'expérience, à la lire et à l'interpréter. Les trois actes concourent à l'intégration de savoirs et au développement de compétences. Leurs sens et leurs efficacités sont dépendants de processus réflexifs. Ainsi, il est possible d'appréhender le RPAP comme un outil de traitement de l'expérience et de repérer ses usages possibles dans la médiation des savoirs et des compétences en jeu. Pour le mettre en évidence, la modélisation de Wittorski (1998 : 62-63) s'avère pertinente. En effet, les cinq voies de développement des compétences, retenues par cet auteur, sont empruntées et exploitées par les formateurs pour mettre au travail l'expérience.

Tout d'abord, le formateur se retrouve dès l'embauche et en amont de la première action de formation en situation de pratique. Il se doit de faire quelque chose qu'il ne sait pas faire, sauf s'il a déjà un vécu dans ce domaine, 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 formateur à agir pour réussir ses premières expériences par essais et erreurs. Cette première voie structure et développe des compétences à la fois nouvelles et centrales pour l'exercice du métier. Il fait et se fait de l'expérience active (GEAY, 2007 : 33) en étant confronté d'emblée à la tâche dans son intégralité. Cette confrontation directe, sans assistance dans son exécution¹⁵, avec une réalité peut être le déclenchement ou le renforcement d'un processus d'apprentissage singulier. Les représentations initiales sont interpellées par l'écart constaté entre ce à quoi je m'attendais et ce à quoi je suis confronté ou par le problème auquel je suis exposé. Là où les réponses envisagées contribuent à modifier ou à élaborer de nouvelles représentations et de nouvelles conceptions de la situation. Cela ne conduit pas nécessairement le sujet à accéder à une compréhension ou à une conceptualisation plus

¹⁵ Un tuteur d'accueil et/ou le collègue de l'équipe pédagogique acceptant la mission de tuteur prévue par le dispositif peut cependant accompagner la préparation et a posteriori l'éventuelle analyse.

élaborées. Elles constituent cependant une nouvelle assise pour potentiellement faire de l'expérience 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 Geay avec/ou sans la contribution d'un dispositif de formation. Sans que le sujet le perçoive, cette première voie active la mobilisation du RPAP. Il s'agit notamment de clarifier l'activité (ce que je dois faire, ce que je fais, ce qu'il y a à faire) et son contexte (les acteurs, les signes prélevés ou rejetés). Ce qu'il va faire ou ne pas faire, la façon dont il va le faire tout comme le regard porté avant et/ou après l'action dépendent en partie de cette mobilisation. Cela comporte au moins deux conditions, la seconde découlant de la première. Il convient de réussir à se distancier de l'action, à s'engager dans un travail réflexif visant à analyser, à apprécier l'expérience et à en extraire les savoirs insus (BOUGÈS, 2012 : 34). Saisir, appréhender, mettre des mots sur l'action réalisée, en cours ou à venir, et lui attribuer une valeur demandent des prises d'appui, des repères et des références.

L'engagement dans le dispositif de formation enclenche l'accès aux autres voies. Dans notre cas, trois sont combinées au regard des fondements communs à la pédagogie de l'alternance des M.F.R et à l'ingénierie de la formation pédagogique. Les expériences vécues sont questionnées, mises en réflexion et articulées avec des savoirs plus théoriques. Le formateur 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 étape s'avère cruciale pour éviter qu'à défaut de prises de recul et de questionnements, l'expérience tende à s'enfermer dans des pratiques pouvant s'avérer des routines défensives (ARGYRIS, 2004). Ici deux moyens principaux sont convoqués. Au fil de la première année, les usagers sont régulièrement invités à analyser, individuellement et/ou avec leur tuteur ou encore avec des pairs, des situations pédagogiques mises en œuvre. Les grilles de lecture utilisées sont proposées ou construites avec les formateurs en formation. Ce deuxième choix contribue particulièrement à la construction du RPAP car il oblige chacun à s'interroger sur le sens, les caractéristiques, les fondements, les modalités, les critères d'évaluation de la situation en question. De plus, chaque formateur réalise un écrit formalisant la conception, la gestion et le regard réflexif porté sur huit mises en situation professionnelles spécifiques au métier de moniteur¹⁶. Hors de l'action, en amont ou en aval d'un temps de formation formelle, rendre compte de l'expérience d'une situation vécue, en expliciter la préparation et la réalisation, tenter une auto réflexion aident à situer la tâche concernée, à mettre en lumière et à saisir ses enjeux, ses principes didactiques, ses modalités d'animation... tout en cherchant à en apprécier ses forces et ses faiblesses. L'analyse peut également s'intéresser à l'activité réalisée et au réel de l'activité (CLOT, 2008 : 89). Le processus peut aussi consister à repérer des types, des couples « situation/action » organisées selon la signification qu'en donne le sujet

¹⁶ Pour l'essentiel, des situations pédagogiques où les usagers se doivent d'appréhender et de mettre en œuvre des outils et des démarches d'un dispositif de formation par alternance.

engagé dans l'action (ZEITLER, 2003 : 52). Identifié par le praticien ou par l'un de ses pairs, le type est extrait de l'action à des fins d'interprétations, de recherche de significations et de solutions nouvelles. Ainsi, se construisent de nouveaux types signifiants et potentiellement exploitables, l'enseignant prend conscience de la différence à opérer entre l'activité réalisée et le réel de l'activité. Il peut aussi identifier les gestes d'ajustement mobilisés. Là encore, le RPAP est à la fois sollicité et enrichi.

Cette analyse dans l'action alimente la quatrième voie de développement. Dans les démarches exposées précédemment, le sujet est également amené à identifier et à mettre en mots des compétences tacites et à en repérer les savoirs d'action associés. En outre, le contenu des sessions ainsi que les productions attendues incitent le formateur à mettre en œuvre d'autres façons de faire en réponse à un problème et/ou pour être davantage en adéquation avec la tâche attendue. Il s'agit dans cette dernière voie de réfléchir sur un faire à construire, en construction et construit. C'est l'intention recherchée par la production d'un mémoire professionnel. L'action, menée dans une démarche de projet, est source d'une expérience singulière. A chaque étape de la démarche et a fortiori au moment de juger et de critiquer l'action, le sujet peut/doit mobiliser les différents registres du RPAP pour porter un jugement personnel et plus largement pour apprécier son seuil de professionnalité (WITORSKI, 2009 : 32).

5.2. Le RPAP à la disposition d'un dispositif de formation

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 lui, un support privilégié lui permettant de jouer durablement sa fonction de médiation.

Un instrument est, pour Rabardel (1995 : 49), un artefact, matériel ou immatériel, en situation inscrit dans son usage. Il concrétise ainsi « une solution à un problème ou à une classe de problèmes socialement posés ». Engagé dans l'action d'un sujet, le référentiel personnel est un instrument cognitif en contribuant au choix, aux décisions tout en étant porteur de savoirs. En participant à la gestion de l'activité, il est également un instrument psychologique. Il occupe une fonction intermédiaire, médiatrice dans une situation tripolaire reliant, d'un 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 Rabardel (1995 : 78), la médiation a deux orientations. Elle est avant tout pragmatique en aidant le sujet à transformer l'objet de son action. Se 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. En définitive l'instrument, RPAP, est un élément du monde personnel (BÉGUIN : 2004)

des formateurs. Ses propriétés diffèrent de celles des sujets et des objets de l'action. Agir efficacement revient, selon Béguin, à savoir associer et combiner ses différentes propriétés quelle que soit la situation.

Il reste à étudier comment s'installe durablement la fonction de médiation, comment l'instrument RPAP favorise, régule le rapport à soi, aux autres et au monde ? Les deux investigations en cours s'inscrivent dans cette perspective. La première concerne les formateurs arrivés au terme du parcours de professionnalisation. Elle les invite à exprimer leurs conceptions de l'instrument et à expliciter son usage lors d'activités réflexives dans et hors de l'action. La seconde, décidée plus récemment, propose un protocole similaire à des formateurs expérimentés et concourt à apprécier la pérennisation de la mobilisation de l'objet frontière. En outre, la recherche doit proposer des pistes d'actions visant à faire du RPAP un instrument usuel du dispositif de formation. Le mémoire professionnel, objet résultant d'une démarche de projet pédagogique, peut s'avérer un support propice à sa formalisation et à l'exposé d'exemples d'emploi.

Conclusion

En somme, rappelons que toute mobilisation de l'instrument contribue aussi à son développement et/ou à sa reconfiguration. L'émergence et l'usage du RPAP relèvent de processus, le plus souvent, non conscients. Dans l'action, l'activité peut à tout moment être perturbée voire interrompue par un événement, de l'inédit... un faire face immédiat. 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 d'activer des références. Le référent sélectionné est mis en relation avec des référents du référentiel personnel pour ajuster son agir. Hors de l'action, l'analyse relève du même processus et permet a posteriori d'apprécier, d'interpréter, de porter un jugement de valeur sur l'activité professionnelle. L'analyse peut aussi influencer, orienter les pratiques à venir en donnant la possibilité au sujet formateur de se situer, de se fixer des objectifs et de considérer la professionnalisation comme un processus permanent. Dans les deux cas, mobiliser un référentiel personnel revient à faire, comme le dit Schwartz (2009), usage de soi par soi pour mieux savoir ce que l'on peut ou pourrait faire, ce que l'on doit ou devrait faire, ce que vaut ce que l'on fait.

Bibliographie

- ARGYRIS C., 2004, *Savoir pour agir – Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Paris : Dunod.
- 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 Professionnel Ingénierie de Formation (non publié), Université Lille 1.
- BÉGUIN P., 2004, « Monde, version des mondes et mondes communs », *Bulletin de Psychologie*, n° 57, p. 45-59.
- BOUGÈS L. M., 2012, *A l'école de l'expérience*, Paris : l'Harmattan.

- BUCHETON D., 2009, *L'Agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Editions Octares.
- CAMPANALE F., 2007, « Analyse réflexive et auto-évaluation dans la formation des enseignants : quelles relations ? » dans JORRO A., *Evaluation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan. p. 55-75.
- CHARTIER D., 1986, *A l'aube des formations par alternance*, Paris : Editions universitaires.
- CHAUVIGNÉ C., 2010, « Les Référentiels en formation : des normes en confrontation », dans CHAUVIGNÉ C. et LENOIR Y. *Les Référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage*, Paris : INRP Editions, p. 77-90.
- CLOT Y., 2008, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : P.U.F.
- COULET J-C., 2010, « La Référentialisation des compétences à l'école, conceptions et mises en œuvre : des attendus aux malentendus », dans CHAUVIGNÉ C. et LENOIR Y., *Les Référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage*, Paris : INRP Editions, p. 47-62.
- 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.
- FIGARI G., 1994, *Evaluer : quel référentiel ?*, Bruxelles : De Boeck Université.
- GEAY A., 2007, « L'Alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques », *Education Permanente*, n° 155, p. 25-32.
- GIMONET J-C., 2008, *Réussir et Comprendre la pédagogie de l'Alternance des Maisons Familiales Rurales*, Paris : 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*, www.eductive-archives.ouvertes.fr.
- LERBET G., 2003, *Le Sens de chacun. Intelligence de l'autoréférence en action*, Paris : L'Harmattan.
- PASTRÉ P., 2002, « L'Analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, Vol. 138, p. 9-17.
- PASTRÉ P., 2008, « Apprentissage et activité », dans LENOIR Y et PASTRÉ P., *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Toulouse : Editions Octares.
- RABARDEL P., 1995, *Les Hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : A. Colin.
- SCHWARTZ Y. et DURRIVE L., 2009, *L'Activité en dialogues dialogue, entretiens sur l'activité humaine (2)*, Toulouse : Octares.
- LEIGH STAR S., 2010, « Ceci n'est pas un objet-frontière ! Réflexions sur l'origine d'un concept », *revue d'anthropologie des connaissances*, Vol. 4, n° 1, p. 18-35.
- TOCHON V. F., 1995, *L'Enseignant expert*, Paris : Nathan.
- TROMPETTE P. et VINCK D., 2009, « Retour sur la notion d'objet-frontière », *revue d'anthropologie des connaissances*, Vol. 3, n° 1, p. 5-27.
- VARELA F., THOMPSON A. et ROSCH E., 1993, *L'Inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitives et expérience humaine*, Paris : Seuil.
- VERGNAUD G., 2006, « La Didactique professionnelle », *Revue Française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.
- WITTORSKI R., 1998, « De la fabrication de la compétence », *Education Permanente*, n° 135, p. 57-69.

- WITORSKI R., 2009, « La Professionnalisation », *Revue Internationale de recherche en éducation et formation des adultes*, n° 17, p. 11-36.
- ZEITLER A., 2003, « Emergence de types et construction de forme signifiante pour l'action chez l'enseignant débutant », *Recherche et formation*, n° 42, p.51-62.