

Le métier impossible des moniteurs de Maison Familiale Rurale : analyse de l'activité, entre l'audace d'un projet et la réalité du terrain

The impossible profession of "Instructor of MFR": Analyse of the activity, between project daring and field reality

Violaine Charil



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5919>

DOI : 10.4000/ree.5919

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Violaine Charil, « Le métier impossible des moniteurs de Maison Familiale Rurale : analyse de l'activité, entre l'audace d'un projet et la réalité du terrain », *Recherches en éducation* [En ligne], 14 | 2012, mis en ligne le 01 septembre 2012, consulté le 30 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5919> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5919>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le métier impossible des moniteurs de Maison Familiale Rurale : analyse de l'activité, entre l'audace d'un projet et la réalité du terrain

Violaine Charil¹

Résumé

A l'heure où l'organisation du travail est parfois montrée du doigt, où les méthodes de management sont minutieusement observées, nous avons souhaité nous intéresser à une structure de formation parfois méconnue : Les Maisons Familiales Rurales (MFR) et plus particulièrement aux formateurs se trouvant au cœur de cette organisation. Ces formateurs se font aussi appeler moniteurs car leurs missions sont variées et vont au-delà de l'enseignement, de la transmission d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'un savoir-être. Eduquer, enseigner sont des actes souvent classés aujourd'hui dans les métiers impossibles. Formateur en MFR ferait donc partie de ces métiers impossibles. Dans notre travail de recherche, qui s'inscrit dans le cadre de la didactique professionnelle, nous nous sommes intéressée à la façon dont ces moniteurs articulent toutes ces missions, faisant l'hypothèse d'organiseurs de l'activité. Nous avons, donc, fait le choix d'une méthodologie de l'analyse de l'activité regroupant à la fois la technique de l'instruction au sosie chère à Y. Clot et celle des incidents critiques développées par J. Leplat en ergonomie. Nos résultats nous amènent à poser de nouvelles questions liées à l'évolution de l'organisation du travail au sein des MFR, et à l'évolution de la société ; puis à reconnaître l'importance du collectif et du travail en équipe dans ces structures.

UTOPIE... ce terme revient à plusieurs reprises, dans les écrits des différents acteurs des Maisons Familiales Rurales (MFR). L'utopie renvoie à la fois à un projet idéal que l'on ne pourra jamais atteindre et à un élargissement du champ des possibles, autrement dit, à essayer ce qui n'a jamais encore été fait. Les MFR se considèrent comme utopiques ; pensent-elles alors réellement que leur projet soit impossible ? Nous avons souhaité nous interroger sur le cadre professionnel offert par ces structures qui s'appuie à la fois sur un contexte historique fort et une multiplicité d'activités et de missions. La recherche que nous présentons ici s'intéresse à l'activité du formateur de MFR (appelé aussi « moniteur »). Nous avons défini quatre « grandes missions » prescrites au moniteur. C'est l'articulation de ces missions que nous avons étudiée. Tout d'abord nous présenterons le projet des MFR qui répond à plusieurs problématiques : celle de l'enseignement, de la formation, de l'alternance et qui met en œuvre plusieurs logiques, celle de l'école, des métiers, de la société. Ceci en interrogeant plusieurs concepts : le savoir, le savoir-être, le savoir-faire. Enfin, nous nous intéresserons au cadre méthodologique et aux résultats de cette recherche : la complexité du métier de moniteur en MFR le rend-il vraiment impossible ?

1. Problématisons le projet des MFR

Nous allons aborder le concept d'éducation-formation envisagé par les MFR sous un angle triangulaire, certes peu original, mais semble-t-il pertinent, à la manière de Houssaye (2000), puis plus particulièrement de Fabre (1994).

¹ Formatrice en Maison Familiale Rurale. Article issu d'un travail de Master FFAST.

■ **Formation professionnelle**

Rien de plus facile que d'associer les MFR à la formation professionnelle. En effet, l'alternance participe à cette formation professionnelle. Les personnes en stage ou en situation d'apprentissage se forment alors sur le terrain auprès des professionnels tuteurs. Revendiquant l'alternance intégrative, il nous paraît difficile d'éloigner le moniteur de cette formation. Chartier (2004) explique que la pédagogie de l'alternance des MFR, centrée sur le vécu du jeune et non sur le savoir du professeur, est né en 1946 où il a été décidé de s'appuyer sur les méthodes actives. Le moniteur est celui qui doit maintenir cette continuité, au-delà d'un enseignement de matières professionnelles. Ici commence alors l'idée d'alternance intégrative par opposition à l'alternance juxtaposée qui fait que la pédagogie liée au stage est extrêmement précise et institutionnalisée dans l'ensemble du réseau.

A travers la pédagogie de l'alternance, le moniteur s'inscrit donc dans la formation professionnelle à différents égards. Il doit parfois « enseigner » des modules professionnels. Il doit assurer le lien, la continuité, le suivi entre le lieu professionnel et la MFR. Il doit respecter les référentiels professionnels pour garantir aux formés l'obtention de leur qualification. La formation professionnelle est alors un pilier de la formation en MFR

■ **Formation de type scolaire**

La formation scolaire correspond au contenu des modules, du face-à-face pédagogique. Quelle que soit la formation, le formateur se retrouve à un moment ou un autre dans la posture d'un enseignant. Pour chaque formation dispensée, qu'elle soit diplômante, qualifiante, certificative... il y a un référentiel, un programme ou un contenu officiel.

La formation de type « scolaire » renvoie alors à l'idée d'instruction. Le formateur, d'autant plus en formation initiale, devient alors un enseignant pour lequel il est demandé, de par la pédagogie des MFR, de se situer dans une certaine posture, celle de toujours partir du vécu des formés. A la lumière des valeurs défendues par l'Institution, il apparaît assez clairement que le moniteur ne doit pas défendre la pédagogie traditionnelle décrite par Houssaye (2000) mais doit davantage se situer sur le versant APPRENDRE, tendant parfois sur le versant FORMER du célèbre triangle pédagogique.

■ **Formation sociale**

Cette visée sociale de la formation renvoie à ce qui sous-tend les termes de formation et de formateur depuis que l'on écrit sur le sujet : la formation des adultes. Le plan de Condorcet au XVIII^e siècle, (Allouche-Benayoun, Pariat, 2000) accordait une grande place à l'enseignement professionnel des adultes ainsi qu'aux loisirs, à l'éducation populaire, ceci dans une perspective humaniste. Bien que les mouvements d'éducation permanente, de formation tout au long de la vie aient été happés par le contexte politique, devenant ainsi une réponse aux difficultés de l'emploi ; au départ, la formation des adultes avait bien une visée sociale de promotion, de perfectionnement individuel, la volonté d'aider les individus à devenir les acteurs de demain.

Pour les moniteurs, s'inscrivant dans une formation d'adultes, le projet MFR correspond à un certain type de formation, déjà beaucoup discuté et travaillé. En revanche, les moniteurs intervenants auprès d'un public de formation initiale doivent *a priori* mettre en place, ce qui a été pensé pour la formation continue des adultes. C'est ce qui nous a intéressée dans cette recherche, les MFR proposant de la formation initiale. Là où elles se singularisent, c'est dans la manière, dans les moyens, dans l'organisation de la formation, qu'elles mettent en place pour atteindre leurs objectifs. En ce sens, nous savons que selon l'objectif fixé, professionnel, social, généraliste... insertion, promotion, reconversion... il est possible de faire appel à différents types de formateurs. Souvent, nous les retrouvons sous les termes : formateur-animateur, formateur-éducateur, formateur-coordonateur, formateur-intervenant ou enseignant. Or, il semble qu'il soit

demandé au moniteur de MFR d'être tous ces formateurs à la fois. Et le terme moniteur ne semble pas employé ici pour traduire une division du travail comme pourraient le défendre les auteurs de *La fonction de formateur* (Allouche-Benayoun, Pariat, 2000), mais bien pour accentuer la multiplicité et la complexité du métier de formateur en MFR. C'est pourquoi, pour permettre ce type de formation, les MFR revendiquent, au-delà de l'alternance, pour ses formateurs, une mission d'enseignement, une mission d'éducation, une mission d'animation qui deviennent alors les outils d'une pratique au service d'une Formation, au sens que lui donne Michel Fabre : transformer l'individu sur les plans psychosociologique, professionnel et généraliste (Fabre, 1994).

2. Modélisation du projet des MFR

Les MFR se définissent donc comme des structures d'éducation-formation, intervenant sur trois domaines, à la fois : la formation professionnelle, la formation générale, la formation sociale, qui correspondent tout à fait au triangle de la formation proposé par Fabre (1994). Nous avons donc essayé, à partir de ces trois pôles, de déterminer les différentes logiques qui apparaissent, selon que l'on privilégie ou associe l'un ou l'autre de ces domaines et qui seraient propres aux MFR.

■ *Ce qui tient de l'innovation, ce qui tient de la reproduction*

Les MFR ont donc inventé un système s'appuyant sur trois institutions de la société : le travail, la famille et l'école (programme qui découle du ministère de référence). Elles doivent donc être capables d'inventer, d'innover au cœur d'institutions existantes. Pour être, à leur tour, reconnues comme « organisations institutantes », il semble donc, qu'elles doivent à la fois se distinguer de ces institutions et ainsi subsister, et rester suffisamment proches pour ne pas être exclues par ces mêmes institutions et mourir.

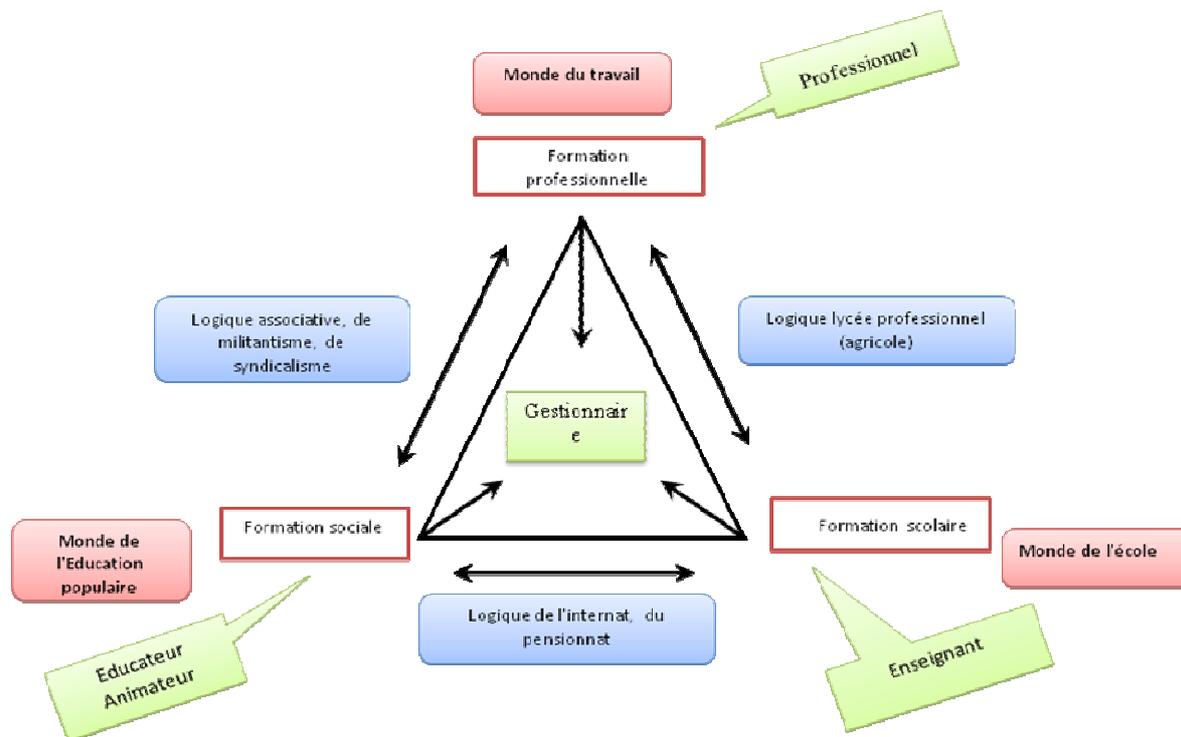
Tout d'abord, la formation professionnelle renvoie à la fois à l'enseignement des matières professionnelles, au suivi de stage et à la pédagogie de l'alternance. Si l'accent est mis uniquement sur ce pôle, alors ceci renvoie au monde du travail et à l'apprentissage par compagnonnage. De même, la formation générale permettant l'articulation théorie-pratique et répondant à une commande institutionnelle qui est l'examen, amène le formateur dans une posture d'instruction. Dans ce cas, la polarisation sur cette posture ramènerait les MFR vers le monde de l'école, et proposerait alors une alternance juxtaposée. Si, à la manière de Houssaye (2000), ces deux pôles se mettent en tension, laissant le troisième « faire le mort », alors nous pourrions parler d'une logique de lycée professionnel.

Ensuite, l'accentuation sur la visée sociale des MFR, pour former des citoyens agissant sur le monde qui les entoure, ferait émerger le monde de l'éducation populaire, principe défendu et revendiqué par ailleurs par le mouvement. Les MFR ne seraient alors qu'un mouvement d'éducation populaire, proposant des activités éducatives, culturelles, sportives... mais ne répondant pas forcément à la commande institutionnelle du diplôme, de la qualification.

Si ce pôle se marie avec la formation professionnelle décrite précédemment alors la formation générale est amenée à faire « le mort ». Dans ce cas, la tension entre la formation professionnelle et l'animation sociale développe une logique de militantisme, de projet associatif, pour aller plus loin et remonter aux origines des MFR, une logique de syndicalisme.

Reste à associer la formation sociale à la formation générale, l'une renvoyant à l'éducation populaire (centre de vacances), l'autre à l'école. Ceci nous amènerait à une logique d'internat, de pensionnat. Il s'agirait alors de la vie en dehors d'une salle de classe dans un établissement scolaire. Partager la vie quotidienne, des soirées éducatives ou festives, les repas sans pour autant l'avoir complètement choisi alors qu'une personne désirent participer à un centre de vacances, le fait par choix, sur une durée courte.

■ **Le triangle des Bermudes ?**



Nous comprenons que les MFR proposent un projet mêlant formation professionnelle, formation scolaire, formation sociale, les confrontant alors aux mondes de l'entreprise, de l'école et de l'éducation populaire. Si une MFR ne peut tenir l'ensemble de cette structure alors elle prend le risque de tendre vers des logiques qui existent déjà dans d'autres espaces de la société : l'enseignement professionnel en lycée, le développement d'acteurs sociaux en association, la gestion de comportement de jeunes en internat éducatif.

Partons du principe que ce schéma représente aussi l'ensemble de l'activité des moniteurs. Emerge alors, au cœur même de la structure MFR, une nouvelle activité qui est celle de participer à l'organisation et au fonctionnement administratif de l'association, qui fait partie des tâches prescrites. Ce triangle se transforme ainsi en pyramide avec en son centre, parce que transversale à chaque monde, chaque logique, chaque pôle, une composante forte concernant les activités de gestionnaire.

Nous pouvons donc, à l'issu de ce travail, dégager quatre facettes du métier de moniteur. Un formateur en MFR peut être amené à assurer des tâches liées à l'enseignement d'un savoir-faire et à la relation avec des professionnels (Maitre de stage - MDS), ainsi que l'enseignement d'un savoir (même issu de l'expérience) dans des disciplines dites générales, puisqu'il est demandé aux moniteurs d'être polyvalents dans les matières enseignées. Il lui sera aussi demandé de réaliser des tâches liées à l'encadrement de temps et d'activités de vie quotidienne, et de participer à l'organisation structurelle, en gérant les plannings hebdomadaires par exemple ou en s'occupant de dossiers de subvention du type taxe d'apprentissage. Le travail prescrit par les MFR est donc qu'un moniteur intervienne sur l'ensemble de ces missions, les tâches précises à l'intérieur de celles-ci pouvant varier selon les structures.

En conclusion de son ouvrage, Houssaye (2000) évoque l'idée du pédagogue équilibriste car il relève la difficulté de devoir associer les avantages de trois processus tout en étant dans l'impossibilité de faire vivre les trois en même temps. Emerge alors, la notion de métier

impossible. En effet, nous pouvons nous interroger sur le formateur de MFR qui, en tant que pédagogue se retrouve confronté à cette première figure où le maintien de la position semble chaotique déjà pour ce seul rôle. Ajoutons que sur son fil, le formateur-pédagogue doit associer ou basculer dans la position attirée aux éducateurs, puis sans doute reprendre son souffle pour effectuer rapidement le tour du gestionnaire. Toute cette jonglerie afin de maintenir l'ensemble d'une équipe, d'une association, d'un réseau dans une dynamique très précise.

Comment alors, dans leur activité, articulent-ils leurs différentes missions ?

3. Modèle sous tension

L'articulation des missions repérées plus haut s'inscrit dans un ensemble de contraintes institutionnelles.

■ Poids des partenaires

L'Etat, ici, renvoie principalement au Ministère de l'Agriculture mais selon les formations, les MFR peuvent être amenés à travailler auprès d'autres ministères. Les associations étant sous contrat avec l'Etat et proposant des qualifications reconnues nationalement sont sujettes à référentiels et conditions d'examen. L'une des premières choses que souhaitent les familles en inscrivant leurs enfants en MFR, au-delà de la formation du citoyen, c'est l'obtention d'une qualification. Les familles trouvent intéressant les veillées ludiques, la participation aux ménages... mais leur objectif reste l'obtention du diplôme. Par ailleurs, si les MFR sont subventionnées et sous contrat avec l'Etat, c'est aussi parce qu'elles font valoir leur réussite aux examens. Ceci implique donc, comme pour tout enseignant de respecter le référentiel imposé. Rigueur et maîtrise du savoir doivent être les maîtres-mots pour répondre à ces attentes.

Que les élèves soient en stage au sein d'entreprises à but lucratif, de collectivités publiques, d'associations... les exigences restent les mêmes. En effet, chaque milieu professionnel, avec la meilleure volonté qui soit, a un travail à effectuer et ne peut se permettre ni de perdre de l'argent, ni de mettre en danger les biens, le personnel et les usagers des structures. C'est pourquoi, permettre, à des jeunes notamment, d'entrer dans ces établissements ne doit pas se faire au hasard. De plus, l'alternance s'étant développé, les lieux de stages ne sont pas toujours aisés à trouver, encore faut-il par la suite les conserver. Il faut donc à la fois maintenir la relation MFR - Entreprise et être garant de l'intérêt formatif pour la personne en formation. Souplesse, adaptabilité et diplomatie sont alors de rigueur pour répondre à ce type de contraintes.

La famille a une place importante au sein des MFR et ce positionnement peut entraîner deux biais. Tout d'abord, ce sont les familles qui arrivent en MFR, un peu en « désespoir de cause », c'est-à-dire qu'elles espèrent trouver dans « cette école » un « mur porteur », quelqu'un qui les remplace un peu. Le terme « familiale » dans le titre MFR n'est pas là pour se substituer aux familles mais pour avancer ensemble. Or, parfois, les familles ne le comprennent pas. A l'inverse, et ce sera le second biais, certains, parce qu'ils sentent un contact différent ne se gênent pas pour intervenir au sein de la formation, contredire l'équipe ou l'un de ses membres, vouloir imposer des principes ou fonctionnements, qui, pour l'équipe pédagogique n'apparaissent pas pertinents... Là aussi, la posture du formateur semble difficile à maintenir. Pour ce faire, compréhension, implication et médiation sont les termes à mettre au cœur du dispositif.

Enfin, le statut associatif est certes un moyen de conserver une certaine autonomie mais apporte de nombreuses contraintes notamment économiques. Certains budgets peuvent être difficiles à équilibrer. De plus, l'autonomie de ces structures favorise une grande disparité dans la gestion, les moyens mis en place par chaque association et donc le travail des moniteurs, qui, de par leur définition de poste, peuvent être amenés à effectuer l'ensemble des métiers intervenant dans les MFR (sauf celui de surveillant de nuit). Nous pouvons donc imaginer, qu'au-delà de l'aspect économique, le panel des missions du moniteur dépend fortement de la direction et du conseil d'administration de la structure.

■ *Décisions stratégiques*

Si nous prenons en compte à présent le travail réel et non le travail prescrit nous supposons que le moniteur ne peut, dans la pratique, mettre en place l'ensemble des rôles qui lui sont assignés, qu'il opère donc des choix, comme l'acteur qui après lecture de différents scénarii, peut choisir et accepter le rôle qui lui convient le plus, ceci renvoyant au concept de conflit de rôle.

Se pose alors la question, des raisons qui justifient ces choix, que nous pensons inconscients ou tout au plus pré-conscients. Un formateur peut avoir la sensation de ne pouvoir jouer tous ces rôles, être conscient qu'il en privilégie certains au détriment des autres, sans pour autant connaître les véritables raisons de ses pratiques et surtout se croire dans un rôle, qu'il n'exploite pas en réalité. Nous faisons l'hypothèse que pour faire ces choix, le moniteur met en tension et privilégie certains rôles en fonction, certes de sa personnalité (identité, trait de caractère, expérience...) mais aussi de sa place au sein de la structure ainsi que son rapport à ses collègues, sa hiérarchie, sa conception de son activité, les moyens qui lui sont attribués...

Nous supposons au regard de nos connaissances et de notre réflexion sur les MFR que trois principes peuvent organiser l'activité.

Le premier organisateur renvoie aux notions d'urgent et d'essentiel. En effet, nous posons ici l'idée que la gestion dans l'urgence est une caractéristique forte de l'activité du moniteur prenant le pas sur ce qui est essentiel pour lui dans sa pratique. Nous pouvons nous interroger, en partie, sur ce qui fait que des éléments deviennent urgents ou essentiels, dévoilant ainsi, ce que nous pensons comme deuxième organisateur possible de l'activité : le visible et l'invisible.

Nous présumons que les activités où la prescription est moins forte, où l'élasticité de l'action est la plus importante, où la part d'autonomie est conséquente, comme des activités invisibles, car aussi plus solitaires et qu'elles peuvent donc aussi être « cachées ». Cette définition de ce que nous entendons comme visible et invisible rejoint aussi l'idée que le visible c'est ce qui peut être prescrit, renvoyant implicitement la notion d'invisible aux tâches discrétionnaires. Dans ce cas, les activités visibles et donc évaluables par les collègues, la hiérarchie, les partenaires... deviennent des activités qu'il ne faut pas mépriser, peut-être aux dépens des activités davantage insaisissables.

Enfin, le troisième organisateur émergeant des deux premiers serait de l'ordre du fond et de la forme. En ce sens, l'énergie, le dynamisme, la volonté des formateurs n'étant pas infinies, nous pouvons nous demander quelle part de l'activité est dédiée au structurel, à l'organisationnel.

Ainsi nous avons posé l'hypothèse que l'aspect structurel de la formation est favorisé puisque pouvant faire partie du visible et de l'urgent, et surtout qu'une structure c'est ce qui donne une cohérence, c'est ce qui permet de rester debout, autrement dit, négliger la structure c'est prendre le risque que tout s'écroule. A l'inverse l'aspect substantiel pourrait dans ce cas être oublié voire bâclé. Ainsi, même s'il faut reconnaître qu'un contenu bâclé peut entraîner l'écroulement, cela est souvent plus lent, plus discret.

4. Méthodologie

Notre méthodologie s'appuie sur la combinaison de deux approches, celle de l'instruction au sosie et celle des incidents critiques.

■ *Fondements historiques*

La méthode de l'instruction au sosie a été initiée par I. Oddone (1981) psychologue du travail, qui dans les années 1960-1970 a travaillé auprès des ouvriers de l'usine Fiat en Italie, dans le cadre de séminaires de formation ouvrière. L'enjeu était de travailler sur les indices de risques et de

nocivité des situations de travail car le simple fait de dénoncer des conditions de travail, mettant en jeu la santé des ouvriers, n'était pas suffisant (Clot, 2001).

Il a donc mis en place une méthode qui consiste à demander à chaque acteur de donner des instructions à « un sosie ». Il formule sa demande ainsi : « *S'il existait une autre personne parfaitement identique à toi-même du point de vue physique, comment lui dirais-tu de se comporter dans l'usine, par rapport à sa tâche, à ses camarades de travail, à la hiérarchie et à l'organisation syndicale (ou à d'autres organisations de travailleurs) de façon à ce qu'on ne s'aperçoive pas qu'il s'agit d'un autre que toi ?* » (Oddone, 1981).

La méthode des incidents critiques est une méthode d'analyse du comportement qui est née durant la Seconde Guerre mondiale aux Etats-Unis sous la direction de J.C. Flanagan (Leplat, 1955) à l'époque colonel dans l'armée. Cette méthode consiste à déterminer les traits saillants, les caractéristiques d'une fonction afin de pouvoir étudier les comportements d'une personne que l'on juge bonne ou mauvaise dans l'exercice de ses fonctions. Flanagan ne travaille que sur l'activité humaine observable. Toutefois, cette méthode n'est pas une fin en soi et elle doit amener à analyser par la suite la nature des difficultés, les solutions envisagées, les éléments à éviter...

■ **Une combinaison des deux démarches**

Dans le cadre de cette recherche, ayant posé comme principe que le métier de formateur en MFR était un métier impossible, sujet à différentes tensions, la démarche de l'instruction au sosie semblait pertinente. En effet, regarder ce qui organise l'activité en termes de rapport aux pairs, à la hiérarchie, à l'organisation... tout en s'intéressant à ce qui n'a pas été fait, ce qui aurait pu être fait, ce qui est fait mais qu'on ne voulait pas faire... devait être un véritable révélateur des tensions qui habitent ce métier. Cette méthode permet de traiter à la fois ce qui est inhérent au sujet lui-même et ce qui relève du collectif, permettant ainsi d'observer les facteurs internes et externes participants de l'activité effective de l'acteur. Toutefois, notre question reposant sur l'articulation d'activités multiples, il nous est apparu peu pertinent (suite à un premier entretien exploratoire) d'entrer dans l'entretien par une activité très précise. En ce sens, nous avons posé que les tensions sont issues d'activités extrêmement variées pouvant avoir lieu sur des temps très différents. C'est pourquoi, réduire l'entrée dans l'instruction au sosie par une activité très ciblée pourrait être enfermant, ne nous laissant pas approcher l'ensemble des tensions explicitées. Nous avons donc décidé d'y associer la méthode des incidents critiques, dans le but de faire émerger les réussites, les échecs, les conflits de rôles, que ces conflits soient inhérents aux attentes de la personne, à différentes personnes, à l'organisation... Afin d'établir ces incidents, étant immergée dans le métier, nous avons décidé d'établir de manière empirique, des scénarii prototypiques pouvant engendrer des incidents, des tensions ou tout du moins mettant en scène des moments charnières permettant d'observer l'articulation des missions.

Le but était de provoquer les moments où un mécanisme d'articulation se met en marche, afin d'observer ce mécanisme. Ces scénarii devaient être prototypiques au sens où ils peuvent être partagés par l'ensemble des acteurs et ce de manière régulière et non exceptionnelle.

Ainsi, nous avons créé notre propre méthodologie, ne cherchant pas à respecter au plus près celles des instructions au sosie et des incidents critiques. En effet, nous nous sommes positionnée en sosie pour permettre à l'acteur de se détacher de son activité mais n'avons pas gardé une posture naïve. Certains implicites sont volontaires, principalement concernant le vocabulaire technique utilisé, la question du temps étant primordiale, s'arrêter sur chaque terme technique aurait pu empêcher d'atteindre le cœur de notre recherche, la question de l'articulation des missions. Sur le plan méthodologique, nous avons convenu de mener une instruction autour de trois scénarii répondant chacun à un système de tension. Toutefois, les MFR étant autonomes dans leur organisation, nous avons supposé qu'un scénario pouvait enfermer, voire empêcher la verbalisation, si celui-ci ne se révélait pas suffisamment prototypique au regard de l'acteur et de sa structure. Nous nous sommes donc appuyée sur le concept de classe de situations de Vergnaud (Vinatier, 2009).

4. Résultats

L'analyse des trois entretiens réalisés a amené à établir trois profils professionnels. La première formatrice semble privilégier le rôle de l'enseignant au regard, de ce qu'elle défend : « un élève doit travailler » sans confusion des moments. En ce sens, elle n'entend pas introduire dans la salle de classe un rôle d'éducateur-animateur qui l'orienterait davantage dans une intervention plus individualisée, elle tient à garder sa posture d'enseignante dans cette salle. Néanmoins, au sortir de la classe, elle essaie d'adopter un rôle davantage « éducatif » mais pour lequel elle éprouve des difficultés, préférant répondre au rôle d'encadrement pur, voire privilégiant celui du suivi professionnel qu'elle adopte dans des moments très précis (lien avec Maître de stage, correction des études...). Il semble même, qu'elle pourrait accepter plus volontiers, bien que cela ne semble pas lui être coutumier, un rôle administratif qui pourrait lui éviter d'endosser un rôle purement éducatif. La formatrice essaie alors de faire correspondre un lieu, un moment, avec un rôle précis, sans pour autant se sentir réellement à l'aise. Elle tente donc de jouer l'ensemble des rôles que l'on attend d'elle mais celui ayant ses faveurs reste le rôle de l'enseignant. Cette suprématie du rôle enseignant n'en fait pas pour autant un rôle mieux tenu que les autres, ni moins bien par ailleurs. Seulement, à vouloir répondre à la commande de rôles multiples, cette formatrice semble s'exposer à différents dangers. Le premier, en effet, est de négliger celui qui prime à ses yeux, celui pour lequel elle montre le plus d'intérêt, comme par exemple, négliger les évaluations et leurs intérêts formatifs, ne consacrer que peu de temps pour adapter un cours à un groupe-classe etc. Cela accredité ici, l'hypothèse que les activités « invisibles » sont parfois mises à l'écart. Le second danger vient du fait que pour essayer de tenir ces rôles, elle a tendance à rigidifier sa pratique. Elle se donne peu de flexibilité dans ses réactions, dans l'échange avec l'autre. En cela nous pouvons imaginer une succession de rôles, à la manière d'un train qui change de voie et dont les rails se grippent à chaque croisement. Le passage, le relais devient alors assez poussif et entraîne avec lui, des situations plutôt figées qui ne peuvent répondre à la commande institutionnelle de gérer à la fois l'individu et le groupe.

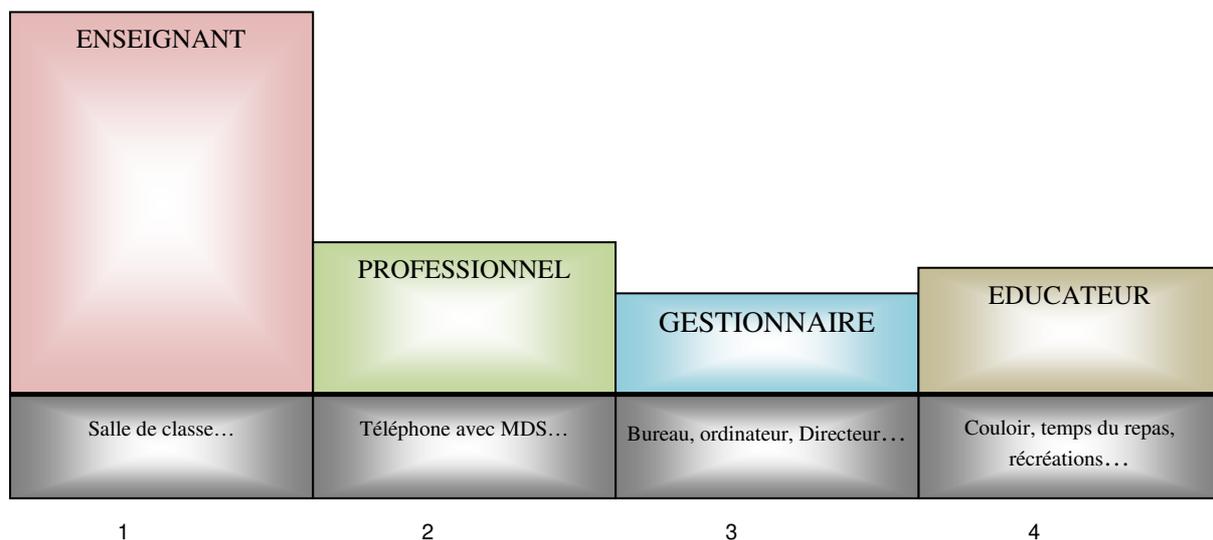
Pour le second portrait, il ne fait aucun doute sur l'importance que la formatrice attribue à son rôle d'enseignant. En effet, elle souhaite avant tout privilégier les activités au sein de la salle de classe, des temps de travail personnel et silencieux pour les jeunes, les accompagner dans leurs travaux. Elle délaissera son rôle de « gestionnaire », par exemple, quand il s'agit de prévenir les parents de l'absence de leur enfant en stage, au profit de celui d'enseignant. Elle n'abandonne pas ses autres rôles mais ils ne sont clairement pas sa priorité et elle n'accepte de les endosser que lorsqu'elle est complètement libérée de son rôle d'enseignante. Elle ne souhaite pas négliger l'individu et continue de « penser à lui » pour reprendre ses termes, mais c'est rarement pour s'en occuper elle-même. Autrement dit, elle pense sans doute qu'il faut prendre, *a minima*, en compte l'individu-élève, mais elle estime que ce n'est pas son rôle premier, jouant alors davantage un rôle de relais. Elle reconnaît toutefois à la fin de l'échange que son travail consiste en une multitude de rôles, selon les personnes auxquelles elle s'adresse. Cependant nous décelons chez elle la volonté de leur apporter davantage un savoir-être qu'un savoir. Cela ne met-il pas à mal cet avantage du rôle enseignant ? En effet, elle revendique tout au long de son discours sa posture d'enseignante, devant favoriser le groupe mais elle exprime tout de même à la fin de l'entretien, être consciente de leur apporter peu de savoir. Un enseignant n'a-t-il pas, certes un rôle à jouer concernant le savoir-être, mais aussi et surtout un rôle auprès du jeune et du savoir ? Comment enseigner et se penser enseignant si l'on ne croit pas au savoir que l'on souhaite travailler avec les jeunes ? Plébisciter le savoir-être n'est-ce pas accentuer l'importance du rôle éducatif, même en salle de classe ? En outre, cette formatrice définit sa mission première, non comme une mission d'enseignement mais comme celle d'un accompagnement à l'orientation. Cette perception de son travail ne renvoie pas alors à celle de l'enseignement. Accompagner à l'orientation nous renverrait davantage à une mission de conseiller, le conseil intervenant alors au-delà d'un centre d'orientation mais dans le partage de la vie quotidienne et l'exploitation de terrain de stage. Pouvons-nous alors imaginer que cette fonction de conseiller serait pour elle, le mélange de celle de l'enseignant, du professionnel et de l'éducateur ?

La troisième formatrice essaie de faire coïncider plusieurs rôles. En effet, il émerge chez elle, trois grandes postures, celle de l'enseignant, du professionnel et de l'éducateur, intervenant au-delà de la formation scolaire ou professionnelle et privilégiant la relation à l'individu. Toutefois, elle n'envisage pas ces rôles de manière séparée puisqu'elle essaie d'introduire dans la salle de classe, auprès des quatrième-troisième, le plus souvent possible, des relations individuelles, tout en maintenant la tenue d'un programme et la volonté de faire apprendre aux jeunes. C'est pourquoi, il existe un premier roulement « enseignant-éducateur ». Concernant les classes de BEPA, il semble qu'elle mette en place un roulement « professionnel-éducateur » bien que nous n'ayons que peu d'informations sur ce sujet. Nous devinons, à travers son discours, qu'elle ne néglige pas son rôle d'éducateur auprès des élèves de BEPA, et que son envie de connaître les contextes de vie des élèves, de la soirée précédente par exemple, pour mieux comprendre leurs attitudes et adapter ses réponses, concernent aussi bien les élèves de quatrième-troisième que ceux du niveau BEPA. Un rôle se révèle exclu de cette mécanique, celui de gestionnaire. Ce rôle est pourtant existant même si elle tente de le minimiser le plus possible. Elle ne peut l'ignorer totalement car de ce rôle dépend le bon fonctionnement de la MFR et le respect de la hiérarchie. Ce rôle est davantage considéré comme un « électron libre » s'agglutinant sur les rouages qu'elle a mis en place pouvant alors empêcher la mécanique de tourner. A travers cette analyse, nous nous apercevons que les activités invisibles, le sont pour l'ensemble des professionnels de la structure.

■ Réappropriation d'un outil théorique

Nous nous sommes inspirée du profil épistémologique proposé par Bachelard (Fabre, Fleury, 2009) sur le concept de masse, pour proposer un outil de profil professionnel, lié ici, aux moniteurs de MFR mais qui pourrait sans doute être utilisé pour toute profession nécessitant des rôles variés. La hauteur permet de visualiser intuitivement la posture remportant le plus grand intérêt.

Profil n°1 - Basculement et objet de transition

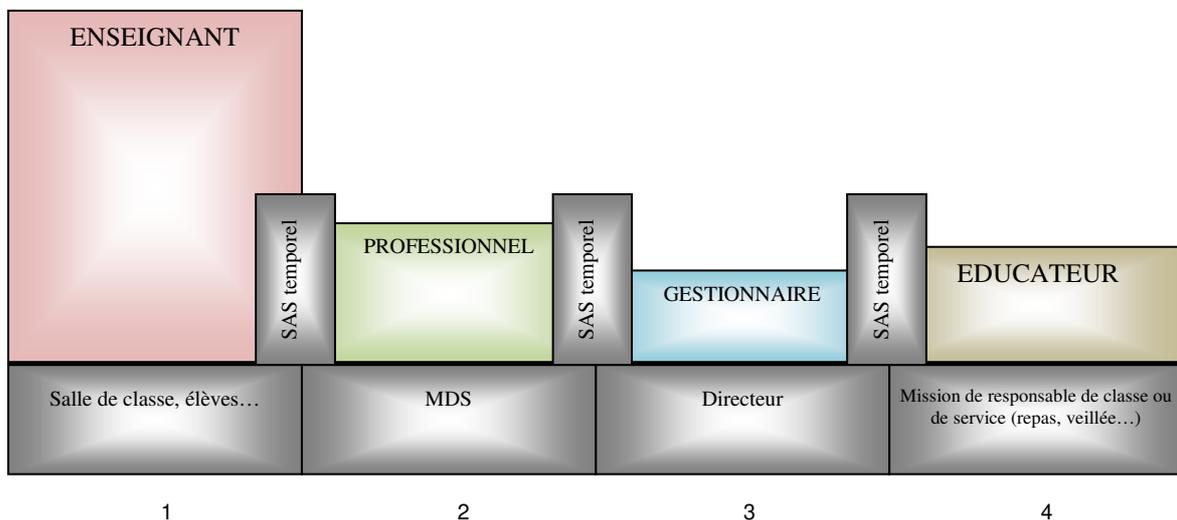


A travers ce schéma, nous réalisons la valeur que la formatrice attribue à sa posture d'enseignante, les autres postures démontrent qu'entre sa tâche de professionnelle et celle d'éducatrice, l'intérêt et l'investissement sont quasi similaires, le rôle de gestionnaire étant le moins intégré. A chaque posture correspond « des objets transitionnels », ainsi, nous pouvons voir qu'elle aura tendance à adopter un rôle d'éducatrice lorsqu'elle devra assurer le repas auprès des jeunes par exemple. Ces objets permettent donc la transition ou le basculement d'un profil à un autre. Fleury (2009) décrit le profil épistémologique de Bachelard comme un clavier, nous reprendrons donc la métaphore à notre compte, nous permettant ainsi d'imaginer davantage

notre propos. Lorsque la formatrice est en salle de classe, elle occupe la position d'enseignante, dans ce cas, les autres touches du clavier sont « rentrées » à l'intérieur, invisibles. Ainsi, quand elle appuiera sur la touche « entretien avec un MDS » sur le clavier, apparaîtra celle du professionnel tandis que la touche de l'enseignante disparaîtra à son tour. C'est donc une partition qui peut se jouer note après note, un rôle après l'autre.

Pour le second profil, nous donnerions, dans un premier temps un fonctionnement similaire au profil précédent puisque nous avons relevé, lors du passage d'un rôle à un autre, différents intermédiaires : selon le public auquel elle s'adresse ou selon qu'elle officie avec une mission supplémentaire de responsable de classe ou responsable de service (participer aux repas, veillées, pauses...). Néanmoins, il semble que cette monitrice ait besoin d'un autre intermédiaire, identique quelle que soit la posture prise, celui d'un SAS temporel. En effet, elle explique qu'elle ne peut passer d'une posture à une autre sans « faire une pause ». Elle a donc besoin d'un certain temps pour passer d'un rôle à un autre.

Profil n°2 - Accumulation ou incorporation

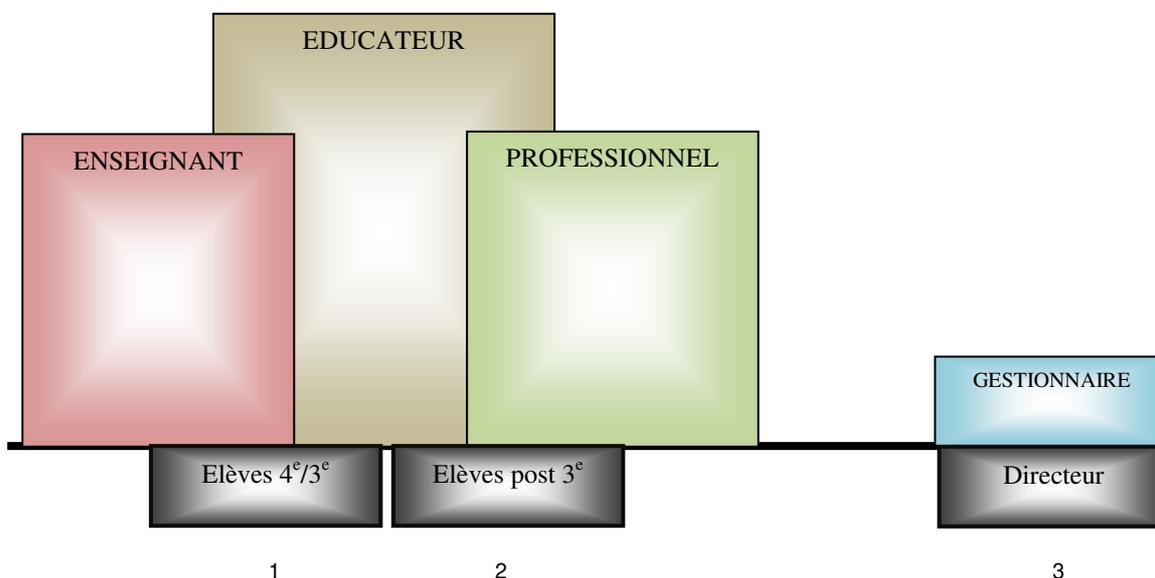


Ce profil nous permet d'envisager deux cas de figures. Le premier serait que les nombreux rôles, grâce aux intermédiaires, s'emboîtent si bien, qu'ils finissent par se mélanger, créant ainsi un nouveau rôle, celui de conseiller, le seul qu'elle mette réellement en place. En ce sens, elle crée sa propre finalité de la formation, celui d'accompagnement.

Le second cas de figure serait que la formatrice conçoive son activité comme une succession de pièces à assembler. Or, dans cette situation, les pièces, représentant chaque mission, n'ont pas la même dimension à ses yeux. Nous pouvons donc aisément imaginer la difficulté pour elle de les assembler et qu'elle perde ainsi un peu le sens de son action, ce qui la met en difficultés, ne faisant alors ni tout à fait les uns, ni tout à fait les autres. La superposition des rôles et des intermédiaires entraînerait donc leur disparition et brouillerait ainsi les finalités de son activité.

Le troisième profil apparaît plus épuré, puisque contrairement aux précédents nous ne comptons que trois postures possibles, fonction d'un seul type d'intermédiaire : le public auquel elle s'adresse.

Profil n°3 - Equilibre et arrêt brutal



Ainsi, nous pouvons imaginer un socle fixe, permettant une bonne stabilité, ici la posture de l'éducateur. Ensuite, la formatrice peut mettre en avant celui de l'enseignant ou du professionnel, toujours en association avec l'éducateur. Enfin, nous devinons, ce qui n'est pas envisagé comme faisant partie de l'activité pour la formatrice mais qui fait partie du travail prescrit, donc obligatoire à réaliser pour elle, et qui intervient dans sa représentation comme un obstacle, venant arrêter le mécanisme de manière aléatoire et non constante, à l'instar de la posture du gestionnaire qui est complètement isolée des autres et qui semble fonctionner à la manière d'un arrêt d'urgence, si on appuie dessus, tout s'arrête, l'alarme est donnée, l'urgence prend le pas sur l'essentiel pour elle.

Conclusion

Ces trois études de cas ne nous permettent pas d'établir un véritable genre professionnel. Néanmoins, il nous a permis d'établir l'importance de l'équipe, du collectif de travail. Nous avons compris que pour analyser selon un grain très fin le métier de moniteur de MFR, il faudrait aussi analyser chaque équipe. En effet, l'activité de l'un ne devient réelle qu'au regard de l'activité des autres membres de l'équipe. Cela nous amène à rapporter les propos de Clot (1999), sur l'activité réalisée qui ne recoupe pas l'activité réelle car celle-ci renvoie aussi à ce qui n'a pas été fait, ce qui aurait pu être fait, ce qui a été fait mais sans le vouloir... Cela nous conduit alors à aborder les buts que se fixe chacune des interviewées dans son activité et bien qu'elles travaillent avec le même type de public, dans une structure qui est fédérée autour d'un projet commun, nous voyons émerger des différences notables quant aux buts qu'elles souhaitent atteindre. Pour l'une, cela peut être de réaliser ce qu'on lui demande au jour le jour et maintenir son autorité. Pour une autre, ce pourra être de développer le savoir-être des élèves dans un espace collectif. Pour la dernière, ce sera de permettre aux jeunes d'apprendre un savoir et leur permettre d'aimer ce qu'ils apprennent. Quoi qu'il en soit, même si les buts diffèrent, ils répondent tous, en partie, au projet global des MFR, ce qui sous-entend peut-être que de manière individuelle, un moniteur ne peut répondre à l'ensemble du projet mais que sur le plan collectif, cela peut être possible. Devenir moniteur en MFR c'est donc, *a priori* accepter de ne pouvoir répondre entièrement au projet affiché. Se pose alors ici l'importance du sens de l'action puisque « *le sens même de l'action en cours se perd quand disparaît le rapport entre les buts*

auxquels il faut se plier, les résultats auxquels il faut s'astreindre et ce qui compte vraiment pour soi et pour les collègues dans la situation en question » (Clot, 2010).

L'activité du moniteur est ce qui assure l'équilibre des MFR et en même temps ce qui est le plus en déséquilibre. Nous avons découvert ici un métier complexe, demandant parfois des compétences éloignées ou très différentes, exigeant souvent de véritables capacités d'acrobate. Néanmoins, lorsque Fabre (1994) décrit la menace qui pèse sur le triangle de la formation entre « *pathos, académisme et ajustage* », n'est-ce pas pour maintenir un certain équilibre de la formation, que les MFR ont inventé un métier aux multiples facettes ? Et enfin, pouvoir agir en dehors de la salle de classe n'est-il pas un point de salut contrairement à l'enseignement plus classique décrit par Clot (2010) pour qui une fois dans la salle de classe, l'enseignant doit d'abord lutter pour s'affranchir « *des activités rivales* ». Nous voyons ici que cette mission globale n'est sans doute pas à rejeter d'un seul revers de main et qu'elle nécessite sans doute une recherche plus approfondie.

Nous arrivons au terme de notre présentation et pourtant tout reste à faire, même si nous avons posé des jalons. Les premiers nous permettent de reconnaître que le projet des MFR est ambitieux et que contrairement à l'image qu'il peut véhiculer parfois, il nécessite de nombreuses compétences. Les suivants nous montrent que pour maintenir ce projet audacieux, les MFR doivent évoluer : évoluer avec le changement des publics qu'elles accueillent, évoluer avec la modification des profils de formateurs, évoluer avec la transformation de la société et plus particulièrement du monde de la formation. Elles doivent répondre certes aux attentes du public en formation et aux attentes des entreprises comme elles le font déjà, mais aussi aux attentes des acteurs des MFR, qui semblent aujourd'hui parfois oubliés. Proposer des formations dans lesquelles les acteurs puissent prendre la mesure de leur action, se situer dans un profil sans frustration ni fixation et surtout analyser leur pratique pour ne pas tomber dans l'amertume, progresser et par là même reconnaître le travail profond de ces équipes seraient une source d'amélioration du projet et de consolidation des équipes. Nous pouvons ainsi considérer cette recherche comme les prémices d'un travail d'une plus grande ampleur permettant d'améliorer, sur le plan professionnel, la formation obligatoire proposée en interne aux moniteurs de MFR, la mise en place de groupes d'analyse de pratique au sein de l'institution (peu nombreux aujourd'hui). Par ailleurs, l'intérêt scientifique que pourrait avoir ce travail aujourd'hui serait de poser un nouveau cadre permettant, pourquoi pas, une réflexion plus large sur le rôle et la mission des enseignants, en plus de connaître son profil pédagogique (Enseigner, former, apprendre), un enseignant ne devrait-il pas connaître son profil professionnel (enseignant, éducateur, conseiller...). Enfin, ce travail pourrait permettre de traiter plus globalement les notions de polyvalence et d'urgence qui définissent le travail d'aujourd'hui.

Bibliographie

ALLOUCHE-BENAYOUN J. & PARIAT M. (2000), *La fonction formateur*, Paris, Dunod.

CHARTIER D. (2004), *A l'aube des formations par alternance*, Paris, L'Harmattan, [1986].

CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

CLOT Y. (2001), « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », *Education permanente*, n°146.

CLOT Y. (2007), « Le schème, les invariants et les variations », *Activité humaine et conceptualisation, questions à G. Vergnaud*, M. Merri (dir.), Toulouse, Presse Universitaire du Mirail.

CLOT Y. (2010), *Le travail à cœur*, Paris, La Découverte.

DUBAR C. (2000), *La crise des identités*, Paris, Presses Universitaires de France.

DUBET F. (2002), *Le déclin de l'Institution*, Paris, Seuil.

FABRE M. (1994), *Penser la formation*, Paris, Presses Universitaires de France.

FORTIN S. (1988), « La technique des incidents critiques pour cerner l'efficacité des feed-back de correction en danse moderne », *Revue Des Sciences de l'Education*, vol.14, n°3.

GEAY A. (1998), *L'école de l'Alternance*, Paris, L'Harmattan.

GENDRE F. (1993), « Les critères de réussite dans la mécanique », *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*, J. Leplat (dir.), Paris, Octares, p.27-28.

GRAVE P. (2003), « L'identité professionnelle des formateurs », *Sciences humaines*, Hors série n°40, mars-avril-mai.

HOUSSAYE J. (2000), *Le triangle pédagogique*, 3^e édition, Peter Lang [1988].

LEPLAT J. & CUNY X. (1984), *Introduction à la psychologie du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

MAUDUIT-CORBON M. & MARTINI F. (1999), *Pédagogie de l'Alternance*, Paris, Hachette éducation.

METIVIER G. (1999), *Réussir autrement, un mouvement dans l'histoire*, Nantes, Siloë.

ODDON I., RE A., BRIANTE G. (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière*, Paris, Editions sociales.

PRAIRAT E. (1997), *La sanction, petites méditations à l'usage des éducateurs*, Paris, L'Harmattan.

ROUILLIER R. (1980), *Formation d'Adolescents et Alternance*, Paris, Mesonance.

VIALL, F. (2004), « Une pragmatique de l'alternance », *Recherches et Educations*, n°6.

VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.