

Pour une pédagogie du dépassement de soi

De l'élitisme à l'excellence

*Denis Amblard**

Les Maisons Familiales Rurales (MFR), institution d'éducation et de formation, convoquent rarement la notion d'excellence dans l'expression de leurs finalités éducatives et/ou dans la formalisation de leurs objectifs de formation. Pour autant, questionner en quoi et comment ce dispositif singulier de formation par alternance cultive-t-il le goût de l'excellence personnelle s'avère une entreprise féconde pour au moins deux raisons. Tout d'abord et comme le rappelle son slogan, l'institution propose aux usagers de « réussir autrement ». Ce postulat joue-il le déclencheur et le moteur d'un processus de recherche d'une excellence personnelle ? De plus, les sujets accueillis dans chaque MFR sont parfois des adolescents ou des jeunes adultes en rupture avec le système scolaire traditionnel. En quoi une pédagogie de l'alternance et un contexte éducatif spécifiques suscitent-ils l'envie d'exceller, de se surpasser ? Après avoir présenté succinctement ce qu'est et ce que propose l'institution des MFR, nous définirons l'expression « excellence personnelle ». La suite du texte repère les composants, les outils et les démarches du dispositif qui contribue à son développement.

Un dispositif de formation par alternance singulier

L'institution des MFR¹ est constituée d'établissements de formation initiale et continue gérés par des associations de parents. Elle propose des formations dans une vingtaine de secteurs professionnels et accueille chaque année plus de 70 000 personnes en formation. Toutes les formations proposées développent une pédagogie de l'alternance qualifiée d'interactive à visée intégrative². Elles débouchent, pour l'essentiel, sur des diplômes professionnels allant du C.A.P au diplôme d'ingénieur. Les parcours de formation relèvent 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 conseils régionaux. D'autres, plus minoritaires, s'inscrivent dans le champ de la formation continue.

Chaque formation mobilise des moyens et répond à des règles de fonctionnement (G. LECLERCQ, 2005). Ainsi, les moyens participent à l'agencement de chaque dispositif de formation et visent une double ambition : d'une part le développement de la personne, son

* Doctorant Université LILLE 1 – Laboratoire TRIGONE – CIREL. Délégué Pédagogique Régional des MFR

¹ La première a été créée par un petit groupe d'agriculteurs et le prêtre d'un village du Lot et Garonne en 1937. Aujourd'hui, il en existe plus de 430 présentes dans la plupart des régions de France et plus de 1000 dans une quarantaine de pays.

² Chartier D., *A l'aube des formations par alternance*, Paris : Editions universitaires UNMFREO, 1986, pp.176-179 - Gimonet J-C., *Réussir et Comprendre la pédagogie de l'Alternance des Maisons Familiales Rurales*, Paris, L'Harmattan, 2008, pp.141-155 - Amblard D. *La réflexivité, de et dans l'action, compétence clé des moniteurs de M.F.R - apprendre à enseigner dans un dispositif alterné*, Lille, Université Lille 1, Centre Université Economie d'Education Permanente; 2010, pp. 48-64.

insertion son évolution dans son environnement et, d'autre part, la contribution au développement du territoire dans lequel est implantée chaque MFR. Une structure associative postulant la responsabilisation des parents, des établissements de taille modérée³, une conduite des formations et un accompagnement des alternants confiés à une équipe éducative, une pédagogie de l'alternance spécifique sont les principaux moyens qui, de notre point de vue, singularisent le dispositif. Le dispositif de formation des MFR repose aussi sur des règles de fonctionnement. Nous citerons ici quatre d'entre elles. L'entreprise et le centre de formation constituent les deux principaux lieux de formation tout en sachant que le temps passé dans le premier soit supérieur à celui effectué dans le second. De plus, la conduite de l'alternance nécessite que l'alternant réalise un minimum d'allers-retours entre le terrain professionnel et la MFR⁴. Un processus d'accompagnement collectif et personnel par les différents acteurs que sont l'équipe pédagogique, les maîtres de stage/d'apprentissage et les parents représente une autre règle centrale. Ces deux premières règles en impliquent une troisième : la mobilisation de ressources telles que le vécu personnel des alternants, les activités de l'entreprise, le contexte socio-professionnel... et un outillage didactique (A. GEAY, 1998), pédagogique pour faire de l'expérience des alternants l'assise de la construction de savoirs et du développement de compétences. Deux autres règles ont un rôle majeur. Tout d'abord, l'amorce de la formation contribue à enclencher véritablement le processus de formation. En postulant que le travail en situation réelle est source de réussite et d'apprentissage, les équipes pédagogiques en concertation avec les professionnels se doivent de repérer les tâches à confier aux alternants, les missions à proposer, les projets à développer... comme autant d'activités pouvant potentiellement jouer le rôle de déclencheur du processus d'apprentissage. De plus, la propriété fondatrice de la pédagogie de l'alternance des MFR réside dans sa visée intégratrice. Il importe par conséquent de prévoir et de proposer une activité intégratrice. Généralement réaliser dans la deuxième partie des parcours de formation, cette activité donne la possibilité de repérer et d'apprécier les savoirs, formels et informels, intégrés au fil du processus de formation, de les mettre en relation et/ou en tension et de les associer aux compétences développées. Dans certains cas, des épreuves d'examen comme des rapports d'activités ou l'étude et l'analyse de situations professionnelles spécifiques y participent. Il est essentiel d'aller au-delà, afin de choisir et de proposer aux alternants une activité intégratrice mobilisant des processus de production de savoirs (G. LERBET, 1984), et d'évaluations formatrices propices à des régulations basées sur des rétro/inter/pro-actions. Des démarches de portefeuilles de compétences et/ou de portfolio, de mémoire professionnel constituent des objets supports d'une telle intention. Donner cette possibilité d'intégration à chaque alternant s'avère crucial dans une perspective d'insertion socioprofessionnelle et/ou de poursuite de formation.

L'excellence personnelle ou le dépassement de soi

A l'école ou dans d'autres situations socioprofessionnelles, qualifier une chose – une performance, un produit, une prestation...- ou un sujet « d'excellent » nécessite de préciser le référent sur lequel on s'appuie pour prononcer un tel jugement de valeur. A défaut, il est probable que le jugement relève le plus souvent d'une comparaison entre ce qu'est et/ou ce qu'a fait un sujet et ce que sont et/ou ce que font des pairs. Dans une telle approche,

³ Chaque MFR de la région Rhône-Alpes accueille en moyenne, sur l'année scolaire 2015-2016, 210 alternants.

⁴ La fréquence des allers retours constituent le rythme de l'alternance. Il est le plus souvent de deux semaines en entreprise suivies de deux semaines en centre de formation.

l'excellence est potentiellement une valeur au service d'un projet à visée élitiste, cautionnant, voire entretenant, des formes de compétition et de sélection.

Un dispositif de formation porteur d'un projet d'éducation fondée sur le développement de la personne peut aussi voir dans la recherche d'une excellence la possibilité offerte à autrui de se révéler et de se dépasser. Il s'agit, dans ce cas et pour un sujet donné, d'apprécier le parcours, le projet, les performances, les productions... non plus par comparaison avec autrui ou avec une norme mais en se référant à lui-même : les représentations de son projet, de ses potentialités, de sa capacité. Viser l'excellence pour autrui consiste à le considérer capable de réussir, de développer des compétences critiques (G. VERGNAUD, 1998 – J.LEPLAT, 2001), de s'adapter à différents contextes et d'évoluer dans des environnements de moins en moins stables. Ici, l'excellence ou, plus précisément, la recherche d'une excellence personnelle exprime l'idée qu'un dispositif de formation concourt à la transformation et au dépassement de soi. L'intention éducative comme la pédagogie de l'alternance des MFR nous semblent s'inscrire, sans la nommer, dans cette perspective.

Les moteurs de la construction d'une excellence personnelle, du dépassement de soi

Examinons maintenant quels en sont les principaux moteurs, ainsi que les conditions facilitantes.

Nous retenons, ici, quatre principaux moteurs qui activent et alimentent le processus. Le premier fait partie intégrante d'une règle de fonction évoquée plus haut, l'amorce de la formation. Devenir alternant oblige l'autre à se confronter d'emblée à l'inconnu. Quitter le contexte familial, le groupe de pairs, pour s'insérer pour quelques semaines, voire quelques mois, dans l'activité et la vie d'une entreprise représente une situation singulière. Comment faire connaissance avec les différents acteurs? Comment assumer les premières tâches confiées, alors que l'on ne maîtrise pas forcément les savoirs et les gestes correspondants? Comment oser questionner la pratique et le contexte d'un professionnel comme y invite la méthode pédagogique (D. CHARTIER, 1986- J-C. GIMONET, 2008)? Faire face à ces différents questionnements et y apporter des éléments de réponse pertinents donnent la possibilité à l'alternant de découvrir une nouvelle facette de sa personnalité : sa capacité à gérer l'inconnu et à en faire un objet de formation. Dans nombres de formation, cette situation de découverte et d'adaptation se reproduit à plusieurs reprises. Les contextes différents et l'éloignement augmentent, jusqu'à prendre parfois la forme d'un stage de plusieurs semaines dans une entreprise étrangère. Chaque expérience produit potentiellement un saut qualitatif dont les parents de l'alternant – voire l'alternant lui-même - sont très souvent les premiers surpris. Les temps d'explicitation et de traitement des vécus avec le groupe-classe permettent de prendre conscience et d'apprécier le changement.

L'élément précédent est vecteur de réussite. D'opérations en opérations, l'alternant finit par effectuer et réussir des tâches plus ou moins complexes. Cette réussite, pour devenir objet de savoirs, doit s'intégrer dans un processus de compréhension. Ainsi, réussir revient à comprendre en action, et comprendre nécessite de réussir en pensée (J. PIAGET, 1992). Cette deuxième phase, bien que stimulée par la première, oblige l'alternant à mobiliser et à piloter des processus de conceptualisation, de théorisation, d'épuration de ses représentations. Cultiver l'excellence permet de s'inscrire dans une spirale de réussite, tout en recherchant l'exactitude des savoirs, leur mise en relation avec d'autres, leurs durabilités et leurs mobilisations dans les pratiques à venir de l'alternant, voire des professionnels qui l'accueillent.

Le troisième moteur émane du fait que l'alternant est considéré comme un acteur socioprofessionnel. Bien que stagiaire ou apprenti, il agit en vraie grandeur sur et dans la réalité. Cette expérience active (A. GEAY, 1998 – L-M. BOUGES, 2012) lui permet de prendre des initiatives, d'effectuer l'intégralité d'une tâche ou d'un ensemble de tâches, d'assumer des responsabilités. Il réalise l'ensemble à des fins d'apprentissage, tout en prenant très vite conscience que son agir ne peut laisser place à l'approximation, à l'erreur, à l'oubli si, par exemple, il assure tout ou partie de la maintenance d'un véhicule, des soins à des animaux, la vente d'objets... L'enjeu de la réalité contribue là encore à se dépasser pour garantir un travail de qualité, s'adapter à la variété des situations et, si nécessaire, se remettre en question. Ainsi, au fil et au terme du parcours, le sujet est en recherche d'excellence si, dans une situation professionnelle donnée, son agir manifeste une certaine supériorité. Son niveau de compétence est tel qu'il agit, dans l'ordinaire, plus sûrement et plus efficacement. Face à un aléa, à un événement ou encore à de l'inédit, il est probable qu'il réussisse à mieux ajuster, à mieux orienter son activité, voire, si la situation constitue un problème nouveau, à inventer une solution singulière (P.ZARIFIAN, 1998). Ce faisant, il est un expert en devenir.

Les alternants fréquentant les dispositifs de formation ont le plus souvent, et dès leur entrée en formation, opéré un choix professionnel. La formation nourrit un processus de professionnalisation tout en invitant les usagers à questionner et à poursuivre la construction de leur projet. Nombre d'entre eux reconsidèrent leur parcours de formation et ouvrent l'éventail des métiers possibles. Après deux années de formation et l'obtention d'un CAP, ils se sentent capables d'accéder à une formation de niveau Baccalauréat. D'autres ne pensaient pas parvenir à une formation supérieure ni réussir un Brevet de technicien Supérieur ou une licence professionnelle. La pédagogie de l'alternance est foncièrement une pédagogie de projets. Elle s'intéresse en premier lieu à celui des usagers. Ces derniers doivent en être les véritables auteurs (J-P. BOUTINET, 1998). Apprendre à se connaître, à explorer, à se projeter, à bâtir... à choisir concourt à révéler et/ou à renforcer des désirs, des aspirations, des potentialités. Cultiver l'excellence de soi nécessite de postuler l'éducabilité de l'autre, de ne pas juger, voire de détruire l'expression d'un projet encore flou et lointain. Il importe au contraire de développer une démarche d'accompagnement personnel et collectif, mettant à profit les données issues, notamment, du tiers temps de l'alternance⁵ (J. CLENET, 1998).

Des conditions facilitantes

Les quatre éléments exposés jouent d'autant mieux leur fonction dans le processus d'un dépassement de soi que quelques conditions facilitantes sont réunies. Nous rappellerons tout d'abord le postulat de capabilité. Le « je peux » a primauté sur le « je sais » de sorte que l'agir oriente et pilote l'activité cognitive (P. RABARDEL, 2005). Se dépasser, rechercher l'excellence passe par l'appréhension de cette puissance d'agir sur les choses et sur soi. Je peux faire alors que je ne sais pas faire; je peux assumer des tâches, prendre des initiatives, faire face à des aléas, résoudre des problèmes... agir dans des situations, professionnelles et de formation formelles, et mettre au travail l'ensemble pour apprendre tout en développant des compétences.

Cet agir ne peut reposer que sur des processus personnels. Le groupe de pairs et les temps de formation doivent aussi privilégier le vivre et l'agir ensemble. Se dépasser vise à apprendre à coopérer avec les autres, à se confronter et à accepter leurs différences, à partager les temps de vie domestique, à construire et à mettre en œuvre avec eux des projets collectifs. Si les

⁵ Hors de la portée des horloges et présents dans le contexte socioprofessionnel comme en centre de formation, ils sont propices à la réflexion, à la confrontation avec autrui, à l'écriture, au choix, aux décisions.

temps et les activités de formation renferment nombre d’opportunités, l’institution des MFR mobilise depuis son origine un autre outil, l’internat. La plupart des alternants vivent ensemble durant toute la session de formation. Ce choix s’avère jouer un rôle majeur car, d’une part, le vivre et l’agir ensemble investissent le temps – au minimum une semaine - et l’ensemble des activités et, d’autre part, sa gestion est assurée en partie par les membres de l’équipe pédagogique.

Ces temps de vie résidentielle tout comme les activités de formation comportent une troisième condition facilitante : le choix de l’éducation aux autres et au monde. Cette intention, fortement prônée actuellement dans le monde de l’éducation, est pour l’institution une finalité travaillée de longue date. Elle repose, selon nous, sur la capacité des équipes à proposer et à injecter de l’extraordinaire dans le quotidien des alternants. Les modalités sont nombreuses et variées : des visites d’études, des interventions d’acteurs du champ professionnel, du monde associatif, des activités de découverte, des voyages d’études, des stages dans une autre région ou un autre pays... Chacune conduit à s’exposer, collectivement ou individuellement, à une forme d’inconnu, à dépasser des a priori, à canaliser des appréhensions, voire des peurs, à reconsidérer ses représentations. Il arrive que les unes ou les autres soient à l’origine d’un changement de trajectoire dans un parcours de formation et/ou professionnel.

Une condition plus transversale contribue à donner du sens à de telles démarches. Elle consiste à ne pas s’enfermer dans des procédures de contrôle à caractère sommatif et/ou certificatif afin de privilégier et de développer des stratégies d’auto-évaluation à volonté formatrice (C. HADJI, 1997) et réflexive. Dans le premier cas, l’alternant apprend à reconnaître ses réussites, à apprécier ses performances et ses productions, à repérer ses erreurs et ses lacunes et, si besoin à trouver et gérer les remédiations. Ce faisant, il apprend aussi à mieux apprendre en général, et par alternance en particulier. L’activité et son résultat, les manières d’agir sont mises à distance, questionnées et analysées. Dans le second cas, l’auto-évaluation concerne le sujet. Elle se veut réflexive et lui donne la possibilité de se situer et de se projeter.

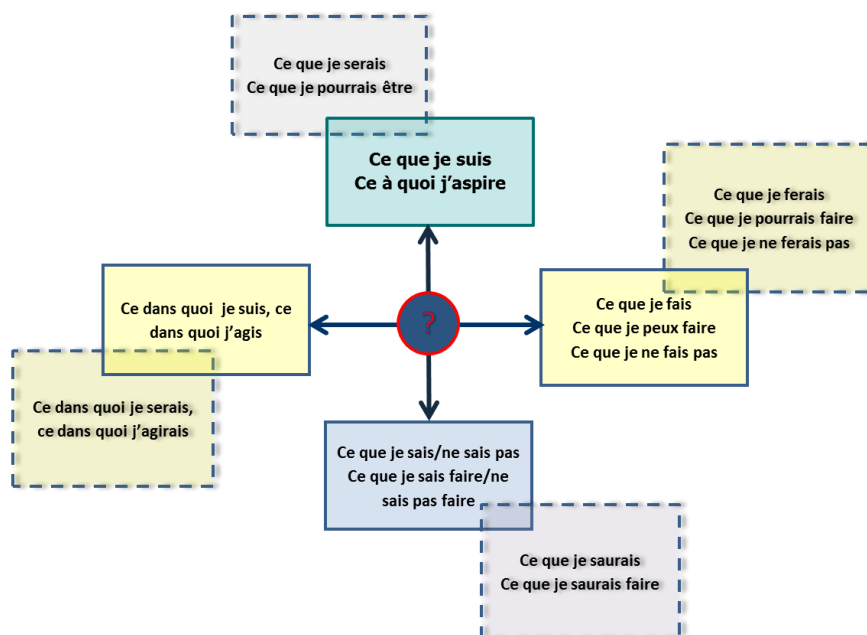


Figure 1 : Evaluer ses projets

Il s'agit d'articuler et de mettre en tension au moins quatre champs de questionnement, comme le met en évidence la figure ci-dessus. L'axe vertical retient deux champs de l'identité personnelle – ce que je suis, ce que je sais et ce que je sais de ce à quoi j'aspire – alors que l'axe horizontal renvoie à l'activité et au contexte de réalisation actuels et à venir. Ici, l'évaluation consiste à opérer un pronostic singulier, où le sujet tente de savoir qu'il peut entreprendre, ce qu'il sera et ce qu'il fera dans un futur plus ou moins lointain. Elle mobilise des références émergeant d'un usage de soi par soi (Y. SCHWARTZ, 2009). Il est probable que la réalisation de ce type d'auto-évaluations, leur accompagnement et leur exploitation invitent l'alternant à investir des voies qu'il pensait inaccessibles ou auxquelles il ne croyait pas avoir accès.

Après avoir succinctement présenté le dispositif de formation des MFR, nous avons étudié en quoi et comment la pédagogie développée par cette institution concourt à cultiver le dépassement de soi. Quatre moteurs relevant des moyens mobilisés ou de règles fonctionnelles du dispositif y contribuent particulièrement. Le postulat de capabilité, le vivre et agir ensemble, l'ouverture aux autres et au monde et les stratégies d'auto-évaluation constituent des conditions pouvant faciliter ou renforcer les processus activés. L'ensemble alimente un des axes du projet institutionnel : contribuer au développement de la personne. Nous postulons que le développement peut relever d'une recherche de dépassement de soi. Arriver à se dépasser, n'est-ce pas un indicateur majeur de l'efficacité de tout processus de formation : la transformation d'autrui ?

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*. Université Lille 1, Centre Université Economie d'Education Permanente, Lille.
- BOUTINET, J. P. (1993). *Psychologie des conduites de projets*. Paris : PUF.
- BOUGES, L.-M. (2012). *A l'école de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- CHARTIER, D. (1986). *A l'aube des formations par alternance*. Paris : Editions universitaires UNMFREO.
- CLENET, J. (1998). *Représentations, Formations et Alternance*. Paris: L'Harmattan.
- GEAY, A. (1998). *L'école de l'Alternance*. Paris : L'Harmattan.
- GEAY, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques in L'alternance pour des apprentissages situés. *Education Permanente*, (155), 25–32.
- GIMONET, J. C. (2008). *Réussir et Comprendre la pédagogie de l'Alternance des Maisons Familiales Rurales*. Paris : L'Harmattan.
- HADJI, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris : E.S.F.
- LECLERCQ, G. (2005). Les dispositifs de formation professionnalisés comme situation d'auto et d'inter-confrontation – l'impact d'un environnement numérique de travail. In Actes du colloque du SIF. MSH Paris Nord. Paris.
- LEPLAT, J. (2001). *Les compétences en ergonomie*. Toulouse : Octares Editions.

- LERBET, G. (1984). *Approche systémique et production de savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- PIAGET, J. (1992). *Réussir et Comprendre*. Paris : PUF.
- SCHWARTZ Y. et DURRIVE L., 2009, L'Activité en dialogues dialogue, entretiens sur l'activité humaine (2), Toulouse : Octares.
- VERGNAUD, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J. M. BARBIER, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275–292). Paris : P.U.F.
- ZARIFIAN, P. (1995). *Le travail et l'événement*. Paris : L'Harmattan.

Pour citer cet article

Référence électronique

Denis Amblard, « Pour une pédagogie du dépassement de soi : de l'élitisme à l'excellence. », *Educatio* [En ligne], 5 | 2016. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés