

La problématique de la formation des formateurs dans le Système Pédagogique de l'Alternance AIMFR

The issue of the training of trainers in the AIMFR Pedagogical System of Alternation

Andreu Gutiérrez-Sierra and Jordi González-García

Volume 11, Number 1-2, 2022

Les configurations plurielles de la pédagogie de, par, en (l')alternance

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1087559ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1087559ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gutiérrez-Sierra, A. & González-García, J. (2022). La problématique de la formation des formateurs dans le Système Pédagogique de l'Alternance AIMFR. *Phronesis*, 11(1-2), 75–90. <https://doi.org/10.7202/1087559ar>

Article abstract

The professionalization of teachers as a factor that contributes to the quality of education responds, in part, to the training that they have received. In the pedagogical system of alternation, due to the diversity of elements and actors involved, the teachers have a series of difficulties related to the practice of their functions that affect their quality. In this article, through the results obtained from semi-directed interviews, a study is presented that analyzes the point of view of experts in the field of training for trainers of alternation centers

La problématique de la formation des formateurs dans le Système Pédagogique de l'Alternance AIMFR

Andreu GUTIÉRREZ-SIERRA* et Jordi GONZÁLEZ-GARCÍA*

*Universitat Internacional de Catalunya (UIC), Barcelone, Espagne.

**Universitat de Vic (UVic), Vic, Espagne.

Mots-clés : *Formation par alternance, professionnalisation, profil professionnel de l'enseignant, formation de formateurs*

Résumé : *La professionnalisation des enseignants comme facteur contribuant à la qualité de l'éducation répond, en partie, à la formation qu'ils ont reçue. Dans le système pédagogique de l'alternance, en raison de la diversité des éléments et des acteurs qui interviennent, l'enseignant se pose une série de difficultés liées à la pratique de ses fonctions qui en affectent la qualité. Dans cet article, à travers les résultats obtenus à partir d'entretiens semi-dirigés, une étude est présentée qui analyse le point de vue d'experts dans le domaine de la formation des formateurs des centres d'alternance.*

The issue of the training of trainers in the AIMFR Pedagogical System of Alternation

Keywords : *Alternating Cycle Education System, professionalization, teacher's professional profile, training of teachers.*

Abstract : *The professionalization of teachers as a factor that contributes to the quality of education responds, in part, to the training that they have received. In the pedagogical system of alternation, due to the diversity of elements and actors involved, the teachers have a series of difficulties related to the practice of their functions that affect their quality. In this article, through the results obtained from semi-directed interviews, a study is presented that analyzes the point of view of experts in the field of training for trainers of alternation centers*

Introduction

Cet article est le fruit d'une étude visant à analyser les problèmes liés à la formation des enseignants des CEFFA (Centre Éducatif Familial de Formation par Alternance) qui utilisent le système pédagogique de l'alternance pour la formation des étudiants et qui sont adhérents de l'AIMFR (Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale). Cette structure promeut ce système pédagogique à travers le monde. Des aspects pédagogiques et sociaux liés à ce sujet seront exposés dans les pages suivantes pour décrire le profil professionnel d'un enseignant de CEFFA.

L'enseignant d'un CEFFA est généralement appelé « moniteur ». Il faut préciser de quoi on parle : le moniteur CEFFA est à la fois enseignant, professeur, animateur, accompagnateur, facilitateur... Chacune de ces compétences est indissociable de son rôle de moniteur. D'une part, le moniteur est chargé de la formation académique et humaine des jeunes, ce qui consiste à leur fournir un contenu théorique mais aussi à les accompagner dans leur développement personnel et professionnel. Et, d'autre part, on attend du moniteur qu'il agisse comme un acteur de développement local et, dans une certaine mesure, assure un *leadership* sur le territoire. Pour cela, il doit encourager, collaborer et participer activement avec les acteurs communautaires. Autrement dit, le moniteur est une pièce centrale du système pédagogique de l'alternance qui interagit avec toutes les autres parties de ce système. Il incarne une pratique qui s'inspire d'un paradigme différent du métier de formateur (Gimonet, 1998) avec des fonctions multiples qui vont au-delà du simple enseignement et qui sont à l'origine d'une série de difficultés (García-Marirrodriaga et Gutiérrez-Sierra, 2019).

De plus, si le système d'alternance est présent dans une grande diversité de pays du monde, l'absence de définition des compétences professionnelles des enseignants des CEFFA rend difficile leur adaptation à ce système pédagogique (García-Marirrodriaga et Gutiérrez-Sierra, 2019). Ces difficultés sont quelques-unes des raisons mettant en péril l'engagement du moniteur dans le système pédagogique. Par conséquent, elles ont des répercussions sur la pérennité pédagogique du CEFFA.

García-Marirrodriaga et Gutiérrez-Sierra (2019) affirment que pour qu'un formateur devienne un « bon » moniteur, il a besoin d'une formation pertinente. Partant de ce postulat, la recherche vise à aller plus loin que ce simple constat afin d'identifier ce que signifie une formation pertinente pour les moniteurs, tant initiale que continue, ainsi que les caractéristiques recherchées dans le profil du moniteur et les difficultés que celui-ci rencontre dans l'exercice de ses fonctions. Cet article vise à analyser les liens entre l'engagement du moniteur, ses responsabilités et le besoin d'une formation.

Nous pensons en partie que l'engagement du moniteur est lié à la nécessité d'une formation spécifique et adéquate des moniteurs des CEFFA, ce qui peut les conduire à passer de l'implication (dans le sens de l'intérêt et de la volonté pour le travail et l'institution) au compromis, c'est-à-dire à l'engagement. Comme le montre Modway et *al.* (1982), l'implication est pré-existante à l'entrée dans l'organisation, comme « une propension à », autrement dit, une prédisposition à agir, c'est-à-dire, une attitude favorable au travail. Michel (1991) explique que l'engagement se développe progressivement et surtout durant les premiers mois au sein même de l'organisation, en l'occurrence l'école. L'engagement, comme implication, est une attitude de l'individu, voire un parti pris lui permettant d'assumer les risques de cette attitude. Dans ce cas, nous avons considéré les deux termes comme une seule unité, bien que l'implication et l'engagement aient des significations différentes et spécifiques en sociologie et en éducation (Roland et Françoise, 2011).

Bien que la formation par alternance ne soit pas, selon nous, un objet de recherche prioritaire en sciences de l'éducation (Demol et Clénet, 2004), quelques essais et ouvrages ont été réalisés qui exposent la problématique de l'alternance dans une perspective descriptive et conceptuelle. Gimonet (2009b) met en exergue le métier de moniteur et décrit quelles sont les conditions nécessaires pour exercer le métier. Il met en avant la formation permanente comme le premier besoin au vu de « l'usure » que peut subir le moniteur dans le développement de ses responsabilités. Deux autres exemples sont l'étude de Burgos Paniagua et *al.* (2013) et la thèse de doctorat de Puig-Calvo (2006). Ces deux publications présentent des chapitres dédiés aux moniteurs et définissent leurs compétences et leurs capacités. Gonzalez-García (2020) dans sa thèse de doctorat évoque aussi la nécessité d'une formation de moniteur mais ses recherches ne portent que sur la pratique du tutorat comme outil pédagogique en contexte d'alternance.

L'étude scientifique présentée dans cet article repose sur des données empiriques. C'est la première étude recueillant les expériences de quelques experts, spécialistes de la formation des moniteurs des CEFFA dans le système AIMFR. Sur la base de leurs expériences, ils nous donnent des indices pour identifier certains des problèmes rencontrés par les moniteurs et proposent des solutions possibles.

La pédagogie de l'alternance : un système complexe

L'origine de la pédagogie de l'alternance se situe dans un village rural du sud-ouest de la France. Nous sommes en 1935. Cette pédagogie naissante découle de la remise en question des systèmes de formation traditionnels et de la volonté de les changer pour d'autres plus adaptés à la réalité de chaque instant. Les modèles éducatifs présents à cette époque, et auxquels les « inventeurs » du système d'alternance avaient accès, ne répondaient en rien aux besoins de développement du contexte rural de leur communauté. Si un jeune quittait la ferme familiale pour étudier en ville, le père ne pouvait se passer du travail de son fils. Si le jeune n'allait pas en formation, il était probable que l'exploitation finisse par être déclarée non viable car il n'y avait pas d'innovation technique ni de mise à jour des savoir-faire ancestraux. Habitant en ville, le jeune ne souhaitait plus vivre à nouveau en milieu rural. Les pionniers de l'alternance ont donc développé une formule adaptée à leur mode de vie, évidemment conditionné à la temporalité du milieu rural, alternant temps d'expériences professionnelles sur le terrain et temps de formation à l'école. Comme le stipule l'OCDE (1994), la formation en alternance représente l'une des réponses possibles à la nécessité de créer des liens stables et efficaces entre l'éducation et le monde du travail.

Mais le succès de la méthodologie ne vient pas seulement d'un rythme alterné constitutif de cette formation. Il est aussi nécessaire d'incorporer d'autres éléments au sein même du système, qui se complètent, pour parvenir si possible à un système parfait rassemblant les caractéristiques suivantes : 1. L'engagement des familles à rechercher des solutions au développement du territoire et à l'éducation des jeunes ; 2. Une pédagogie pertinente qui s'adapte à l'environnement et part de l'expérience ; 3. Une formation intégrale capable de contribuer au développement du jeune et d'obtenir la participation active de tous les acteurs locaux (García-Marirrodriaga, 2002). Ces principes sont précisés dans les « quatre piliers » de l'alternance définis par Puig-Calvo (2006). Il faut des moyens (l'association locale entre familles, professionnels et représentants des institutions). Il faut aussi une méthodologie pédagogique adéquate. Il faut enfin identifier des visées : le développement du milieu (économique, social, humain, politique) et une formation intégrale du jeune lui permettant de développer son projet personnel de vie.

Plus de 80 ans se sont écoulés depuis la mise en place de la première école par alternance. Bien que le système ait évolué et que la formule ait été adaptée et améliorée, les moyens et les objectifs restent intacts. Le système a inspiré d'autres pionniers qui ont entrepris, et qui entreprennent, des initiatives souvent sans attendre que les gouvernements et les institutions publiques les aident, ou les aient aidés. Ils favorisent ainsi l'expansion du système constitué aujourd'hui de plusieurs centaines de CEFFA à travers le monde.

Tous ces entrepreneurs, tous ces pionniers, sans le vouloir ni le chercher, se sont vus impliqués dans le processus cyclique d'action-réflexion-action, un processus qui promeut la pédagogie de l'alternance aux CEFFA et qui enrichit leurs étudiants sur les plans professionnel et personnel. Cette réflexion dans et sur l'action (Schön, 1983), à travers une organisation de type formation-action-recherche (García-Marirrodriaga et Durand, 2009), est ce qui a permis le développement des espaces ruraux. C'est un processus formatif impliquant une action d'union permanente entre expérience technique et développement général et qui permet d'entrer dans une dynamique d'interrogation et de recherche de réponses. Dans le système d'alternance, le processus d'apprentissage commence par l'expérience personnelle et professionnelle, puis, à l'école, elle est analysée. L'alternance part de la réalité, qu'elle analyse et transforme. Dans ce processus interviennent des personnes très différentes : les étudiants eux-mêmes considérés comme acteurs de leur propre formation (Gimonet, 1998 ; Pineau et *al.*, 2009 ; UNESCO, 1999), des enseignants, des familles, des maîtres de stage, d'autres professionnels et experts. Tout cela permet à chaque jeune de vivre successivement des périodes situées dans le monde des adultes, dans celui du travail et dans celui de la formation.

Autrement dit, la formule d'alternance, de conception intégratrice¹, fonctionne à l'inverse de la formation traditionnelle. Dès lors, elle ne transmet pas de connaissances que l'étudiant devra ensuite mettre en pratique.

Un autre élément caractéristique du système d'alternance, comme expliqué ci-dessus, est l'implication des acteurs qui composent la communauté et le territoire. Ils ont des responsabilités diverses au sein du CEFFA. De la première école à aujourd'hui, l'engagement des acteurs locaux dans le projet CEFFA est un élément essentiel du système d'alternance permettant ainsi qu'il se pérennise. Ces acteurs, issus des familles, des moniteurs, des responsables de l'alternance, des responsables locaux et des représentants des institutions sont ceux qui connaissent le mieux leur territoire, comprennent les besoins spécifiques et les pistes de développement. Par conséquent, leur participation est la garantie d'obtenir des idées, des avis, des ressources... susceptibles d'enrichir le système. Il n'est pas possible de proposer le développement d'une communauté sans considérer le développement de chacune des personnes qui la composent (Rezsohazy, 1988). Dans cette perspective, l'alternance envisage une éducation personnalisée pour une formation globale, en tenant compte du fait que chaque personne est différente et qu'elle est sociable par nature (Puig-Calvó, 2006). L'alternance encourage donc l'étudiant à construire son projet de vie personnel, à partir de sa singularité et de son expérience particulière et non comme un simple élève anonyme dans la classe. L'alternance cherche à favoriser les intérêts de l'étudiant lui permettant d'appréhender la complexité du monde et des organisations sociales. Pour cela, il doit élaborer un projet personnel et professionnel lui permettant de s'assurer d'une vie meilleure, d'accéder à un emploi et à un salaire en correspondance avec ses qualifications et d'une position sociale qui fasse sens pour lui. Il est donc important que ce projet favorise l'épanouissement du jeune dans son territoire et lui offre un avenir qui ne l'oblige pas à partir. Par conséquent, pour que le développement du territoire soit efficace, il est nécessaire de rassembler tous les projets personnels de chacun des jeunes de la communauté, un aspect que le système pédagogique d'alternance encourage en raison de sa finalité inclusive.

Le profil des formateurs des CEFFA

Un autre aspect du système d'éducation en alternance est l'engagement des moniteurs. Ils remplissent une variété de fonctions qui vont au-delà de l'enseignement, comprenant l'enseignement comme une simple transmission de connaissances. Être formateur spécialisé dans la pédagogie de l'alternance signifie s'inscrire dans une multi-fonctionnalité des tâches (Chartier, 1986 ; Gimonet, 1979, 1984, 2008 ; Legroux, 1979 ; Nové-Josserand, 1987), ce qui constitue un grand défi. Ce nouveau paradigme de formateur, jusqu'ici non envisagé dans un système éducatif traditionnel, est confronté à l'absence de définition des compétences professionnelles recherchées chez le formateur. Cela rend donc difficile la mise en place d'un système pédagogique de l'alternance. D'autant plus qu'il n'existe, à notre connaissance, dans aucun pays un statut légal du travail de ces formateurs spécifiques et qui reconnaisse cette multi-fonctionnalité (García-Marirrodiga et Puig-Calvó, 2001 ; Puig-Calvó, 2006).

Un futur moniteur débute sa formation en développant des compétences pédagogiques élémentaires acquises parfois dans un système traditionnel. Il aura probablement été formé initialement aux méthodologies traditionnelles transmissives et non transformatives². Il a souvent suivi antérieurement un enseignement de type enseignement-apprentissage décontextualisé du milieu et aux approches pédagogiques traditionnelles. Autrement dit, il s'agit d'une formation qui ne l'aide pas dans le développement de ses fonctions de moniteur. Ainsi, le plus souvent, les futurs moniteurs auront reçu une formation formelle leur permettant d'enseigner et éventuellement d'obtenir des accréditations basées sur la législation du pays où ils vont exercer. Or, le profil requis chez un moniteur est plus complexe que celui d'un enseignant au sens traditionnel du terme.

¹ C'est l'intégration en formation des temps d'expérience en milieu de travail et des temps de réflexion sur cette expérience en centre de formation. Il s'agit aussi d'intégrer des fonctions ou des expertises portées par différents acteurs concernés par la formation

² Qui se limitent à transmettre des connaissances sans processus dialogique et sans avoir comme objectif explicite la transformation de l'apprenant.

En effet, le moniteur devra exercer une grande variété de fonctions qui vont au-delà de la simple transmission de connaissances (García-Marirrodiga et Gutiérrez-Sierra, 2019). Pour cette raison, lorsqu'on essaie de définir la tâche d'un moniteur, la tâche d'animation semble prépondérante. La tâche d'enseignement semble secondaire voire incompatible avec ce que représente la fonction de moniteur. Dès lors, pourquoi parlons-nous d'un animateur et non d'un enseignant ?

L'une des fonctions du moniteur est d'avoir une relation active avec tous les acteurs du territoire. Le système d'alternance fonctionne grâce à l'engagement de tous les acteurs en interdépendance avec leurs responsabilités respectives. Pour que cet objectif soit rempli, un fil rouge est nécessaire pour maintenir et renforcer ces interactions. Cette fonction de fil rouge incombe au moniteur en raison de son rôle direct auprès de l'apprenant. Au sens de (Gimonet, 2009a), ces moniteurs ne sont plus des enseignants disciplinaires. Ils sont des animateurs de formation qui guident, conseillent, aident, enseignent si nécessaire, accompagnent le parcours d'apprentissage et suscitent l'intérêt d'entreprendre chez l'apprenant. Le moniteur doit s'engager dans un processus d'immersion au sein même du CEFFA afin de pleinement assurer cette fonction de fil rouge. Les moniteurs doivent comprendre que l'étudiant n'est pas un être abstrait, mais une personne avec un passé, une histoire de vie, des projets, une famille, un entourage social, professionnel et culturel (Gimonet, 1979, 2008). De plus, tous ces éléments s'inscrivent dans un territoire et une communauté. Le moniteur doit aussi s'engager à identifier les différentes structures sociales et économiques et les dynamiques que chacun des acteurs exerce sur le territoire. Comme un directeur d'école, le moniteur doit agir en tant qu'acteur local et exercer un *leadership* sur un territoire (Wieczorek et Manard, 2018). C'est à ce stade, que le moniteur commencera à agir activement dans le développement du territoire, en favorisant la participation de tous les acteurs aux réunions de l'association locale qui soutient l'école et en facilitant le dialogue entre eux. Il doit écouter les acteurs et prendre en compte leurs décisions. Il doit enfin transposer ces décisions dans ses tâches et dans sa pratique professionnelle.

Tout cela peut se mettre en place tant que le moniteur dispose de la disponibilité et de la flexibilité dans l'exercice de ses fonctions. Le moniteur doit s'adapter aux besoins spécifiques de chaque apprenant et se rendre accessible. Il doit se rapprocher des différents rôles d'accompagnement de la formation, « ayant pour souci d'instaurer des espaces de réflexion au cœur de l'action » (Paul, 2004, p. 50-51). Faute de quoi il ne pourra pas aider l'étudiant à développer son projet personnel, ni lui assurer une formation intégrale (académique, technico-professionnelle, humaine, sociale, morale...). De plus, il n'est pas seulement celui qui accompagne les étudiants, mais aussi l'accompagnateur des acteurs du CEFFA dans la promotion des relations sociales.

Enfin, nous pourrions ajouter que le moniteur exerce ses tâches au sein d'un collectif de travail. Ce collectif est composé des familles, des responsables des dispositifs d'alternance, des étudiants, des moniteurs eux-mêmes. Ce collectif exerce un ensemble de fonctions confiées par le Conseil d'Administration de l'Association locale. C'est pourquoi un moniteur s'isolant de la réalité du contexte socio-territorial de l'école ne peut satisfaire pleinement les exigences d'une telle fonction. Il ne faut pas favoriser l'uniformité mais une cohésion d'équipe basée sur la complémentarité entre acteurs (González-García, 2020) favorisant ainsi le développement adéquat des finalités de la formation.

Une formation de moniteurs pour quoi ?

La pédagogie de l'alternance est un système complexe constitué d'une diversité d'acteurs interagissant les uns avec les autres et engagés dans diverses responsabilités et travaillant ensemble pour atteindre un objectif commun. Afin d'atteindre cet objectif, de multiples obstacles peuvent survenir. Par conséquent, et si nous nous concentrons sur la figure du moniteur, sur sa position au cœur des interactions entre acteurs au sein même du système de formation, nous pouvons anticiper les obstacles qu'il pourra rencontrer dans l'exercice de ses responsabilités.

García-Marirrodiga et Gutiérrez-Sierra (2019) parlent de deux facteurs corrélés caractérisant le profil professionnel d'un formateur. Un premier facteur tient à la complexité du système pédagogique d'alternance, et un deuxième facteur est le besoin d'un accompagnement constant du moniteur.

La méconnaissance de l'alternance, en raison de l'absence d'une formation préalable *ad hoc*, peut provoquer des formes de désorientation du moniteur et une surcharge de travail. De surcroît, l'absence d'un accompagnement du moniteur peut générer chez lui un sentiment d'isolement, notamment dans les moments où des difficultés plus importantes surviennent.

Si nous nous concentrons sur le premier facteur, nous pouvons identifier diverses difficultés auxquelles le moniteur devra faire face. À partir de sa formation initiale acquise *via* des cours magistraux et un apprentissage de type mémorisation, il peut être enclin à reproduire spontanément la même méthode d'enseignement (puisque c'est la seule chose qu'il connaît), tout en mobilisant des outils pédagogiques de l'alternance. Dès lors, il peut y voir incompatibilité entre deux conceptions différentes voire antagonistes de l'enseignement et de l'apprentissage.

En effet, les outils pédagogiques de l'alternance sont conçus pour favoriser un apprentissage en face à face, mais où il y a une participation équilibrée des différents acteurs concernés et où un dialogue « démocratique » est favorisé. Ici, la fonction du moniteur est d'accompagner, de guider, d'orienter l'apprenant vers différentes sources de connaissances, de l'aider à construire de nouveaux savoirs et, enfin, d'enseigner au sens plus traditionnel du terme, uniquement lorsque cela est nécessaire (Gimonet, 1984). Autrement dit, s'il persiste à vouloir enseigner de manière transmissive, il lui sera probablement difficile d'accorder de l'importance au dialogue, à l'analyse partagée avec les étudiants pendant, par exemple, la préparation d'un Plan d'Études ou lors d'une Visite d'Études. Le Tutorat constitue un autre instrument pédagogique fondamental pour l'accompagnement de l'élève dans le processus d'apprentissage à tous les niveaux académique, personnel, pratique (García-Marirrodiga, 2002 ; Puig-Calvo, 2006). Il s'agit d'un moment propice de rapprochement entre moniteurs et apprenants (García-Marirrodiga, 2002; Gimonet, 2008). En l'absence de connaissances spécifiques et adéquates sur la pratique de tutorat, les pratiques formatives sont parfois réalisées de manière inappropriée. Elles peuvent ainsi conduire à des tensions tant chez le formateur que chez l'apprenant.

La complexité du système de fonctionnement de la pédagogie de l'alternance nécessite donc un apprentissage *ad hoc* chez le formateur ou l'enseignant. Par conséquent, le moniteur doit avoir la capacité de réfléchir sur ses pratiques et d'en tirer des informations pertinentes. Il doit s'inscrire dans un processus permanent d'auto-réflexion, d'auto-apprentissage et de développement professionnel continu, pour bien profiter de ses expériences et améliorer sa pratique pédagogique. Comme le dit Freire (2011), l'éducateur n'est plus celui qui éduque seulement, mais dans la mesure où il éduque, il est éduqué au dialogue avec l'apprenant qui l'éduque à son tour.

Le facteur explicatif des difficultés rencontrés par le moniteur est son isolement. Cet isolement débute lorsqu'il ne reçoit pas l'appui institutionnel en conformité avec le projet pédagogique de l'école. À partir de ce moment, ses responsabilités et ses tâches peuvent perdre leur sens et affecter la qualité de son engagement. Par ailleurs, même si le moniteur s'engage dans un processus de réflexion sur sa pratique, lui seul ne pourra répondre à toutes ses interrogations sans l'aide d'un conseiller expérimenté. L'absence de cette personne-référente aura pour effet de prolonger ses difficultés et aura un impact sur la qualité du dispositif de formation. Ainsi, et comme le soulignent González-García et Gagnon (2019), l'accompagnement est un élément fondamental de la pédagogie de l'alternance dans le cadre des CEFFA. L'accompagnateur du moniteur est un compagnon qui, non seulement apporte des réponses adéquates, mais qui engage avec le moniteur un dialogue indispensable. Par une écoute active et bienveillante, par une attention renouvelée à l'égard de ce que ressent le moniteur, l'accompagnateur déploie un accompagnement intégral, c'est-à-dire, un accompagnement touchant aux domaines académique, professionnel et personnel.

Une autre difficulté, liée aux raisons évoquées ci-dessus, est la nécessité d'apprendre à utiliser des outils tels que « l'apprentissage en réseau », la « télé-formation », « l'e-learning » et « l'apprentissage virtuel » (Cabero, 2006). Ces difficultés sont communes à toutes les formations utilisant le réseau comme technologie de diffusion de l'information, qu'il soit ouvert (Internet) ou fermé (intranet). Avec les confinements liés à la pandémie, la nécessité d'utiliser ces outils s'est accélérée, ce qui a fait obstacle au processus transitoire d'adaptation et d'apprentissage déjà engagé. En ce qui concerne la pédagogie de l'alternance et ses outils pédagogiques, tels que le tutorat, les visites d'étude, la préparation d'un Plan d'études, tout cela a été remis en cause par le développement du distanciel. Néanmoins, grâce à ces outils, les enseignants et les formateurs sont parvenus à poursuivre leur activité mais la nécessité de réorganiser leurs pratiques pédagogiques de l'alternance a engendré beaucoup de travail de transposition et d'adaptation.

Les formateurs et les enseignants devront donc adapter leurs outils au contexte du distanciel. C'est par exemple le cas du développement du tutorat virtuel (Cabero, 2004).

La méthodologie et les participants

Cette recherche s'inscrit dans le paradigme inductif, interprétatif et critique. En effet, elle se veut appréhender l'état de la formation des moniteurs à partir de leurs expériences, et cela dans l'intention d'améliorer cette formation (Colás et Buendía, 1992 ; Visauta, 1989). Cette étude de type qualitatif a mis à contribution l'entretien, c'est-à-dire « un échange verbal, en face à face, entre deux ou plusieurs personnes, dont l'une, l'enquêteur, tente d'obtenir des informations de l'autre ou d'autres personnes » (Maccoby et Maccoby, 1954, p. 449). Plus précisément, nous avons opté pour l'entretien semi-dirigé ou semi-structuré (Bisquerra, 1989 ; Savoie-Zajc, 1997), permettant, à partir de questions et sous-questions orientées en fonction des objectifs de la recherche, d'offrir toute latitude de pouvoir ré-orienter les questions lorsque l'interviewer le juge opportun.

Pour l'analyse des entretiens, la méthode inductive d'analyse de contenu a été privilégiée. Cela consiste à débiter du particulier pour atteindre le général. Ainsi, à partir des données obtenues lors des entretiens, des thèmes spécifiques liés à l'objectif de la recherche ont été identifiés, ce qui nous a permis d'établir des réponses significatives aux questions posées. Pour cela, nous avons mobilisé des procédures et des stratégies systématiques qui, à partir de la lecture et de l'interprétation des entretiens, permettent de faire émerger des catégories (Blais et Martineau, 2006). Des catégories globales, cohérentes, homogènes, objectives, clairement définies et productives, c'est-à-dire qu'il s'agit bien d'une méthode scientifique (L'Écuyer, 1990). Grâce à cette méthodologie, des questions génériques ouvertes et semi-dirigées ont été posées, les informations ont été collectées et le contenu a ensuite été analysé. Dès lors, des données sont apparues (appelées données brutes) et leur lecture a permis d'établir des catégories d'analyses qui ont conduit à l'obtention de thématiques émergentes (Blais et Martineau, 2006) et qui leur donnent du sens à travers les interprétations et les conclusions.

Pour recueillir les données, plusieurs questions ont été posées. Pour cette recherche, seules les données collectées à partir de deux des questions ont été utilisées. L'une des questions était la suivante :

Si une formation de moniteurs était mise en place, comment se déroulerait cette formation ?

Bien qu'il s'agisse d'une question qui envisage possiblement une réponse affirmative ou négative, elle ne peut être écartée dans la mesure où la réalité spécifique de l'alternance propre à chaque pays peut donner lieu à des explications plus étendues qui reprennent les spécificités de leur contexte. Les sous-questions servent de guide (formation initiale, formation continue, accompagnement, auto-apprentissage). La seconde question était la suivante : Quelle est l'importance de la formation des moniteurs ?

Cette question invite à une réflexion plus globale sur la formation des moniteurs. Le choix de ces deux questions est dû à leur caractère général et ouvert. S'agissant d'une étude à orientation qualitative, un échantillonnage non probabiliste intentionnel ou d'opinion a été utilisé (Folgueiras, 2016) en raison de la connaissance préalable de l'expertise des personnes interrogées et de ceux qui sont censés apporter des connaissances sur le sujet.

La portée de la recherche est internationale. En effet, des données ont été collectées dans différents pays : Argentine, Brésil, Pérou, Uruguay, Colombie, Guatemala, Honduras, France, Portugal, Espagne, Cameroun, Mozambique et Philippines. Le choix des pays à étudier tient aussi à l'histoire du développement de l'alternance dans chacun d'entre eux. Leurs particularités socio-politiques et économiques ont conduit à différentes déclinaisons de l'alternance : dans certains pays, de nombreuses formes d'alternance ont été développées. Dans d'autres pays, les formations par alternance sont en pleine transformation ou en voie de disparition. Chacun des pays concernés a une expérience pertinente en la matière. Des entretiens ont été aussi menés avec différentes personnalités expertes dans le domaine de l'alternance, liées au mouvement AIMFR et au système éducatif des CEFFA.

La sélection des dix personnes interrogées a été décidée selon des critères répondant au contexte de la problématique et visant à saisir le plus de perspectives et de regards possibles. Ces approches plurielles de l'alternance sont liées aux différentes origines culturelles et aux expériences des acteurs rencontrés quant à leur implication personnelle dans la formation des formateurs en alternance, leur parcours académique et professionnel en contexte de formation par alternance.

Ces experts, même si certains n'ont plus d'activité professionnelle, sont ou ont été associés à l'AIMFR. La plupart d'entre eux ont commencé leur développement professionnel en tant que moniteurs puis ont accédé à des fonctions de directeurs de CEFFA. À noter que les experts français et guatémaltèque étaient d'anciens élèves d'un CEFFA. La plupart des experts interrogés ont fait des études universitaires de niveau supérieur, certaines en agronomie, d'autres en sciences de l'éducation, d'autres encore en économie. Il est important de noter qu'aucun d'entre eux, au cours de sa formation académique officielle, n'a reçu de formation pour être moniteur dans des formations par alternance. Mais progressivement, ils ont été initiés à ce dispositif pédagogique particulier ce qui les a conduits à être, à leur tour, des initiateurs du développement de la formation des moniteurs dans chacun des pays cités. Des experts argentins ont créé des centres pédagogiques pour la formation des moniteurs. D'autres experts français, guatémaltèque, péruvien et portugais sont ou ont été responsables d'équipes pédagogiques itinérantes intervenant dans les CEFFA pour former les moniteurs.

La collecte des données a d'abord été réalisée en présentiel, directement auprès des personnes interrogées. Le chercheur s'est déplacé dans les différents pays pour conduire ses entretiens. Par la suite, en raison des situations de confinement imposées par la pandémie, les entretiens ont été menés virtuellement *via* des plateformes de visioconférence. Tous les entretiens ont été enregistrés. Parfois, certaines des personnes interrogées n'ont fourni que des informations concernant leur pays. Certaines ont aussi fourni des informations sur d'autres pays en raison de leurs liens avec des projets internationaux sur la mise en œuvre des CEFFA.

Résultats et discussion

Dans la section dédiée à la méthodologie, nous avons souligné que, dans l'analyse des données obtenues, nous avons classé les réponses des experts en catégories. À partir de cette étape, certains thèmes émergents ont été mis en évidence. Les entrevues réalisées nous ont conduits à vérifier que ces catégories coïncidaient bien avec certains des thèmes émergents constitutifs des questions posées. Les résultats obtenus dans la recherche sont présentés ci-dessous. Ils s'organisent selon différentes sections répondant ainsi aux thèmes émergents comme produit de l'analyse des entretiens.

Les besoins de formation des moniteurs prennent comme point de départ l'expérience personnelle et professionnelle du moniteur, à travers son accompagnement permanent dans le développement de ses fonctions. L'identification de ces besoins conduit à recommander l'établissement d'un plan de formation des moniteurs dans l'esprit de répondre aux attentes des apprenants, de leurs familles et plus généralement du territoire. L'analyse des résultats de la recherche conduit à poser également le rapport entre alternance et formation virtuelle. Enfin, la formation de tous les acteurs de l'alternance apparaît comme un élément indispensable d'inclusion des différents éléments du dispositif pédagogique.

Ces résultats de recherche montrent qu'il y a eu, et continue d'exister, une formation de moniteurs dans le système d'alternance mis en œuvre dans les établissements de l'AIMFR. Il existe en effet des formations structurées et stables déployées et coordonnées par des Équipes pédagogiques nationales (EPN) ou par les Centres pédagogiques nationaux (CNP), ainsi que des formations spécifiques. Nous pouvons également affirmer que dans les pays ou les régions, où il a été possible de créer une Équipe pédagogique nationale ou un Centre pédagogique national dans la perspective de coordonner la formation des formateurs, les moniteurs des CEFFA ont appliqué la pédagogie de l'alternance, en respectant la plupart des éléments de base de l'organisation pédagogique.

Comme l'observe Duffaure (1997), initiateur du système des MFR en France³, il faut faire en sorte que chaque cellule nationale crée son propre centre pédagogique et adapte sa pédagogie. La structure française, souligne-t-il, est forte en raison de la présence du Centre pédagogique (Puig-Calvó, 2006). Cette situation semble liée à un moindre *Turn over* des moniteurs au sein du centre et, par conséquent, cela conduit à une pérennité des équipes des CEFFA.

Une formation active

Les discours sur la professionnalisation confèrent aux pratiques un rôle fondamental dans le développement professionnel de la personne (Correa, 2015). Ils semblent aussi fournir des outils pour l'actualisation des compétences professionnelles et peuvent contribuer à la construction de l'identité professionnelle notamment dans le cadre des programmes de formation des moniteurs. Le concept de moniteur « en service », autrement dit, celui qui est en poste ou en formation, est évoqué par un grand nombre de personnes interrogées. Le concept de moniteur est spécifié dans une formation se déroulant simultanément au travail sans que soit envisagé l'option d'une formation décontextualisée des situations de travail. La formation des moniteurs doit donc être « sur le tas » mais combinée à une formation théorique.

Selon les personnes rencontrées, la formation des moniteurs doit se réaliser selon un rythme alterné même si l'analyse des entretiens ne révèle pas d'attentes précises en ce qui concerne les rythmes de l'alternance. Dans les formations de moniteurs, nous trouvons différents documents où il est expliqué qu'il s'agit de séances de formation en présentiel de deux à cinq jours, tous les mois ou mois et demi pendant une année. Ces sessions en présentiel, selon les pays et les possibilités, ont lieu dans différents lieux. Parfois, cela se déroule dans un centre pédagogique où sont regroupés des enseignants ou formateurs de plusieurs centres. Parfois aussi, on déplace les formateurs des moniteurs dans chaque établissement. Rappelons que l'une des caractéristiques de la pédagogie de l'alternance est qu'elle repose sur le principe d'un apprentissage « en faisant », c'est-à-dire un principe organisé selon le cycle action-réflexion-action. Dès lors, cette pédagogie de l'alternance ne concerne pas seulement les étudiants des CEFFA mais aussi pour les enseignants et les formateurs. Comme le résume l'une des personnes interrogées, il s'agit « d'une formation pour l'alternance, et par l'alternance ».

Un autre aspect mis en évidence par les interviewés est la question de l'intentionnalité des séances, qui d'une part sert à développer théoriquement les enjeux liés aux instruments de l'alternance et à expliquer le contexte institutionnel du CEFFA, et d'autre part, invite à la « rencontre » entre divers moniteurs en formation de différents CEFFA d'autres régions. Il est à noter qu'il y a aussi une position unanime autour de l'objectif de la « rencontre » en face-à-face. Comme le souligne l'une des personnes interrogées « l'échange de connaissances me semble fondamental ». Il s'agit d'une activité semblant avoir un but très clair, notamment avec le fait « d'échanger des expériences », c'est-à-dire, le partage du vécu et l'enrichissement mutuel, jusqu'à même atteindre une forme de *catharsis*. Cette opportunité d'échange est clarifiée par Puig-Calvó (2006) dans la définition qu'il donne de ce qu'est la « mise en commun », démarche apparaissant comme l'un des instruments pédagogiques importants de l'alternance : « C'est le moment de partager, d'organiser, d'échanger, de socialiser les expériences et les réflexions (...) C'est le premier pont qui va de « mon » expérience ou connaissance (locale, familiale, communautaire) à « notre » expérience ou connaissance commune (les autres collègues, les autres groupes ou communautés) (...) C'est un élément clé pour révéler la pédagogie de l'alternance permettant ainsi aux moniteurs de partir de la réalité des étudiants et du territoire pour transmettre les connaissances du programme reliant les disciplines enseignées à la pédagogie de l'alternance » (p. 226).

La nécessité de réaliser des formations « par » et « pour » l'alternance est observée. Les instruments pédagogiques habituels du système sont incorporés dans ces formations. Pourquoi mettre en place un rythme structuré organisant divers échanges et consistant à alterner des périodes en milieu de travail avec des périodes en formation ? Parce qu'une seule rencontre formative représente en soi un début et une fin dans la collecte d'informations.

³ En France, les CEFFA sont les Maisons Familiales Rurales (MFR).

Or, avec un rythme itératif et alterné de plusieurs périodes de récits d'expériences, partagés et analysés, les rencontres fréquentes favorisent une continuité dans le rythme de création des connaissances. En d'autres termes, la prise de conscience, par le formé, de sa propre réalité et des problématiques qui sont associées à ses expériences de met progressivement en place. Puis ces problématiques sont traitées et souvent résolues. On évite ainsi le manque de liens explicites entre la formation et les activités pratiques. On refuse donc une formation qui ne prend pas en compte les activités que le formé effectue dans son milieu. Il s'agit là d'une « fausse alternance » décrite par Bourgeon, 1979 ; Malglaive, 1975 et Meirieu, 2014.

Nous pouvons préciser que certains des échanges semblent systématisés. Ainsi l'un des interviewés dit : « Il y a une partie de la formation, pendant la première année, qui est plus régionale ou interrégionale. La deuxième année, les sessions en milieu de formation de formateurs se tiennent au niveau national ». En outre, et pour aller plus loin, les formés valorisent l'échange international comme une expérience pertinente et essentielle dans le cadre de leur formation. L'impact positif généré par ces échanges est expliqué et exprimé avec force par les moniteurs qui confèrent à ces rencontres des occasions de s'approprier de nouvelles compétences. La finalité de ces échanges, décrite par les personnes rencontrées, est également soulignée par le fait que cela les éloigne de leur propre réalité ».

L'expérience comme point de départ de la formation des enseignants

Les notions de « formation initiale », de « formation initiale structurée » et de « formation initiale par immersion » insistent sur le fait que le développement professionnel des enseignants doit commencer dès la formation initiale dans un espace délimité où sont encouragées des pratiques pédagogiques d'alternance (Correa *et al.*, 2013). Mais quelle est la visée de cette formation initiale ? Les connaissances des enseignants sur la pédagogie de l'alternance, souhaitant devenir moniteurs, sont très élémentaires ou inexistantes en raison du type de formation qu'ils ont reçu auparavant. Il semble donc essentiel d'inscrire le moniteur dans un processus de formation dès les premiers mois de la formation. La formation initiale est très structurée et organisée. Dans certains cas, comme indiqué par certaines des personnes interrogées, elle se poursuit par une formation continue.

D'autres dimensions constitutives de la professionnalisation du parcours de formation sont les suivantes : la « période d'essai », « l'immersion » et le « stage ». La majorité des personnes interrogées semblent considérer que les moniteurs, avant d'assumer leurs responsabilités de manière formelle, doivent effectuer une période préalable d'exercice de ce nouveau métier. L'un des experts rencontrés affirme : « dès son entrée à l'école, il a (...) une ou deux semaines d'adaptation ». Les moniteurs doivent donc expérimenter la nouvelle réalité. En d'autres termes, la formation doit permettre de les confronter très rapidement aux changements dans la mesure où ils s'imposent. Elle doit aussi leur permettre de ressentir efficacement le besoin d'amélioration (Duffaure, 1993).

Cette expérience, décrite comme une coupure à laquelle le moniteur doit faire face, comporte un « choc émotionnel », disent certaines personnes interrogées. Il s'agit d'un processus que Gimonet (2009b) définit comme la nécessité de vivre une situation permanente de ruptures et de liens permettant de passer d'un savoir à un autre. Cette expérience a un impact sur le moniteur « car il pourrait ne pas s'adapter ». Cela représente pour lui une rupture nécessaire qui doit aider l'équipe de formateurs à identifier, avec le moniteur en formation, des possibilités d'adaptation aux nouvelles réalités. Les personnes rencontrées décrivent quels sont les buts de cette situation de rupture. Il est important que « le moniteur puisse voir, observer et expérimenter ». Le moniteur doit avoir une attitude active, même si on lui demande parfois de ne pas interférer ni d'intervenir immédiatement. On doit laisser place à la curiosité et à la réflexion. Pour ce faire, Les formateurs peuvent demander aux moniteurs en formation de réaliser des activités pédagogiques spécifiques comme un rapport d'expérience par exemple. Nous souhaitons mentionner que, lors des entretiens, différentes modalités d'élaboration et de mise en œuvre de cette « période d'essai » ont été soulignées. Cela souligne combien cette période est inscrite de manière systématique dans la formation des moniteurs.

L'accompagnement du moniteur, pour quoi faire ?

Le concept d'« accompagnement » est évoqué globalement par toutes les personnes interrogées. Nous pourrions l'associer à d'autres concepts également évoqués comme ceux de « mentor » ou de « tuteur ». Pendant la période d'essai, nous avons identifié une rupture, susceptible d'avoir un impact déstabilisateur sur le moniteur. La figure de l'accompagnateur se trouve convoquée. L'un des experts dit qu'il s'agit d'un accompagnement visant à aider le moniteur « à se repérer, à se positionner dans le système ». L'accompagnement ne relève pas d'une personne liée au CEFPA mais plutôt d'un tuteur expérimenté, formé et qualifié (...). Les personnes rencontrées soulignent la nécessité d'un accompagnement « professionnalisé », c'est-à-dire, réalisé par des personnes formées à cet effet, afin que le moniteur puisse développer ses compétences. On peut définir l'accompagnement comme l'interaction de deux personnes déterminées à marcher ensemble vers un but (Le Bouëdec, 2001). C'est ici que réside la clé de l'accompagnement. Cette relation permet de résoudre « les problématiques que chacun rencontre pendant la formation ». En d'autres termes, il s'agit d'une formation personnalisée qui considère chaque individu comme un sujet unique ayant des besoins particuliers. En ce sens, la proximité entre accompagnant et accompagné est l'une des conditions de l'apprentissage professionnel (Arnaiz et Isus, 1995). En effet, l'accompagnateur se place aux côtés des moniteurs en formation favorisant ainsi les processus de réflexion conceptuelle et les aidant à résoudre des problématiques de toutes sortes : personnelles, relationnelles, cognitives... (González-García, 2020). Cette intention est exprimée par une personne interrogée : « pendant la pratique, c'est là que se trouvent réellement les obstacles, et pour lever ces obstacles, il faut guider, aider ... », autrement dit accompagner.

Un accompagnement de qualité est nécessairement un accompagnement de proximité et accessible, peu interventionniste, qui évite l'excès de conseil et qui ne cherche pas à influencer les décisions de la personne accompagnée (Roberge, 2002). L'un des experts rencontrés, en référence aux séances théoriques proposées en présentiel, dit l'expression suivante : « quand on allait accompagner ». En disant cela, il introduit une nouvelle façon de définir l'enseignant. Ce dernier est bien celui qui « accompagne ». Il n'est plus professeur, au sens traditionnel du transmetteur de connaissances. Bien que ce ne soit pas explicitement verbalisé par les interviewés, l'accompagnement n'est pas seulement réalisé pendant la phase probatoire. Il est également assuré tout au long du parcours de professionnalisation. Cela semble avoir du sens puisqu'au rythme des allées et retours entre séances théoriques et séances pratiques, la formation par alternance impose un rythme de micro-ruptures exigeant dès lors, de la part du moniteur, un accompagnement constant.

Le plan de formation des moniteurs

Les experts rencontrés considèrent que la formation des moniteurs à la pédagogie de l'alternance est indispensable. Le mot « obligatoire » est exprimé à plusieurs reprises ainsi que l'exigence de réussir la formation. Dans tous les cas, force est de constater que la plupart de ces formations n'ont pas de reconnaissance officielle. Leur valeur n'est qu'interne. L'une des personnes rencontrées déclare : « seulement trois des 300 enseignants qui ont suivi la formation, ont achevé leur parcours (...) car ils considéraient qu'il était inutile de poursuivre leur engagement si la formation n'était pas accréditée ». À l'unanimité, en référence à l'organisation de la formation des moniteurs, nous retrouvons l'usage du concept de « Plan de formation ». Ce plan est un élément de base de la pédagogie de l'alternance. Toutefois, afin de pouvoir préciser et enrichir son élaboration, il est nécessaire d'identifier précisément quelle est la demande des étudiants et de leurs familles, quelles sont leurs attentes et les objectifs à atteindre (Puig-Calvó, 2006). Comme l'exprime l'un des experts rencontrés, un plan de formation se doit d'être « basé sur des situations socio-professionnelles significatives ». La formation doit donc être vivante, dynamique, produite annuellement et adaptée aux besoins des étudiants (Puig-Calvó, 2006).

Face à la nécessité d'adapter régulièrement le plan de formation, un conflit peut surgir, lorsque apparaît la difficulté d'ajuster le programme officiel à la réalité complexe de l'étudiant (Puig-Calvó, 2006). À cet égard, nous avons pu identifier des expériences de programmes de formation pour moniteurs ayant pu prendre appui, directement ou indirectement, sur la participation d'institutions publiques. Par ailleurs, dans de nombreux cas, l'immobilité des programmes officiels a été mise en évidence, entravant ainsi la bonne mise en œuvre du programme de formation. Une résistance au changement de la part des différents décideurs et responsables de politiques éducatives représente un défi majeur dans la capacité des systèmes et des organisations à intégrer les changements notamment dans la formation de formateurs (Maubant et Martineau, 2011).

La plupart des personnes interrogées soulignent combien le Plan de formation est structuré en « thèmes » ou « modules ». Cette réalité est largement décrite par Puig-Calvo (2000). En référence au développement des contenus de formation, deux objectifs sont poursuivis : 1. Un fil conducteur doit relier tous les thèmes et toutes les activités proposées. Dès lors, il est essentiel de « planifier la transversalité des contenus de formation » ; 2. Le modèle du cours magistral devant des étudiants passifs n'est pas encouragé. Comme le rappelle l'une des personnes interviewées, « nous n'avons jamais été très théoriques », notamment dans la mise en œuvre de formations par alternance.

Présent et futur dans la formation des formateurs

Quant à l'utilisation de la formation en ligne, elle a également été citée par les personnes interviewées. On utilise la notion « d'alternance virtuelle » pour nommer une formation des moniteurs en cours de développement *via* la plate-forme *DigitalGrow* (plate-forme d'échange de connaissances et activités rurales, développée par la Fondation *Ondjyla* et l'AIMFR. Cette plate-forme propose une bibliothèque et un centre d'apprentissage virtuel. Pour son élaboration, une adaptation d'un modèle de plan de formation (en présentiel) a été réalisée et déclinée en fonction des spécificités locales. Un des défis posés à cette formation à distance est, entre autres, l'accompagnement des formés. L'accompagnement a été « beaucoup plus constant » afin de palier à l'absence de relations directes avec les moniteurs.

Une formation pour tous les acteurs du CEFFA

Une autre préoccupation soulevée par les personnes rencontrées est que la formation ne doit pas viser exclusivement les moniteurs. Elle doit être offerte à l'ensemble des acteurs impliqués dans le système d'alternance. Nous avons pu constater les besoins d'une « formation permanente des conseillers, des familles, des producteurs, des travailleurs ruraux, etc. qui font partie de cette expérience ». Une formation ouverte à tous doit favoriser le sentiment d'appartenance « au système d'alternance ». Comme l'expliquent les personnes rencontrées, tous les acteurs de l'alternance doivent comprendre pleinement le système pour agir adéquatement avec responsabilité. Bien que ce ne soit pas un aspect traité dans notre recherche, nous considérons qu'il a son importance au sein du système d'alternance en raison de la diversité des difficultés qu'il souligne.

Conclusion

A partir des questions posées dans le cadre de cette recherche, des réponses ont été obtenues qui, une fois analysées, nous ont fourni des résultats et à partir de celles-ci nous en avons présenté quelques conclusions.

Nous avons pu souligner combien les nouveaux moniteurs manquent de connaissances sur les formations, bien qu'ils aient, pour la plupart suivi des études en sciences de l'éducation ou dans des domaines périphériques. Conscients de cette réalité, les personnes rencontrées ont développé des stratégies de formation, bien que celles-ci ne soient pas uniformes et dépendent de chaque pays, région ou territoire. Mais ces stratégies ont aidé les moniteurs dans leurs connaissances du système pédagogique. Dans cette perspective, la formation initiale comme la formation continue est nécessaire car elles apportent des réponses significatives aux différentes problématiques rencontrées.

Les résultats de notre recherche montrent aussi que la formation des moniteurs commence par la pratique sans formation théorique préalable. Autrement dit, la formation se concrétise par une période d'essai, sur le tas, en rupture avec la formation en école. Cela vise à faciliter l'immersion des moniteurs dans le système de formation. Plus tard, cette immersion est suspendue afin de développer un temps de réflexion sur les expériences vécues afin d'identifier des questions et tenter de trouver des réponses. Pour que le processus de réflexion ait du sens, l'échange entre moniteurs est facilité. Il s'agit de partager des expériences avec d'autres moniteurs pour les analyser de manière dialogique et coopérative. De même, il a été démontré que la formation doit être adaptable aux besoins des moniteurs et aux changements de contexte qui affectent le CEFFA. Pour cela un Plan de formation constitue un outil de pilotage du système pédagogique de l'alternance. Ce plan épouse une logique alternant la prise en compte des expériences de vie et les savoirs académiques (Puig-Calvo, 2006). Ce Plan de formation est structuré en modules de formation.

Ce plan incarne les instruments pédagogiques de l'alternance facilitant l'intégration des contenus à développer. À ce stade, nous pouvons affirmer qu'il y a une systématisation de la formation par alternance *via* le Plan de formation qui se développe grâce au processus suivant : action-recherche-action. Ce processus est appliqué à l'ensemble des activités constitutives du métier de moniteur. Ce n'est donc pas une formation décontextualisée du métier. Cela permet au moniteur de connaître le système pédagogique et de s'y adapter.

En lien avec la formation, notre recherche souligne le recours par les moniteurs à la figure tutélaire du tuteur. Ce tuteur est, pour les moniteurs, un compagnon expérimenté et formé qui est en mesure de suivre personnellement et constamment le processus de formation du moniteur. Pour que le processus de formation initiale et continue se développe avec succès, le parcours de formation doit fournir ce soutien au moniteur. Cette réalité a été largement étudiée par González-García (2020) qui affirme qu'un tutorat adéquat facilite et encourage l'orientation professionnelle et l'adaptation des étudiants.

Nous avons pu constater que la plupart des institutions publiques ne soutiennent pas les programmes de formation des moniteurs. Ces administrations ont tendance à être peu flexibles car elles privilégient les programmes académiques, ce qui donne peu de place aux parcours de professionnalisation par alternance. De fait, il est difficile que ces formations de moniteurs puissent bénéficier d'une reconnaissance officielle et puisse devenir des formations pédagogiques de haut niveau orientée vers une meilleure préparation des futurs moniteurs aux réalités complexes des classes (Maubant et Martineau, 2011).

La formation virtuelle est un autre des points forts. Bien que plusieurs des éléments ressortis de cette formation de moniteurs soient sans doute liés à la pré-spécialité, visant à donner un accompagnement individualisé en présentiel aux moniteurs, un travail est en cours pour adapter le dispositif présentiel à la plateforme *DigitalGrow*. Dans cette perspective, des programmes sont développés incluant des Plans de formation composé de modules adaptés à la réalité de chaque région ou pays. Bien qu'il ne soit pas explicitement mentionné, ce dispositif virtuel ne vise pas à remplacer le système en présentiel, mais plutôt à ce que les deux systèmes se complètent afin d'en tirer le meilleur parti. Une attention particulière doit être accordée à ce type de formation.

Enfin, le développement de la formation pour les autres acteurs du CEFFA semble important, du fait des difficultés qu'ils ont à gérer ensemble certaines problématiques.

Bibliographie

Arnaiz, P. et Isus, S. (1995). *La Tutoría, organización y tareas*. Graó.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. CEAC.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18.

Bourgeon, G. (1979). *Socio pédagogie de l'alternance*. Éditions Mesonance.

Burgos Paniagua, A., Asturias de Barrios, L., Cardona de Chavac, I., Gradaílle Pernas, R., Mendizábal Prem, A. B., Mazariegos Cordero, L. M. et Cabrera Romero, F. (2013). *Evaluación de los Centros de Educación por Alternancia en Guatemala*. Informe final. Guatemala : Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala/Oficina UNESCO Guatemala/Dienst Voor Internationale Samenwerking aan ontwikkelingsprojecten DISOP/Association Internationale des mouvements familiaux de formation rurale AIMFR.

Cabero, J. (2004). Bordón. *La investigación en tecnologías de la educación*, Vol. 56, 617-634.

Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3, 1. UOC. Consulté le 04 17, 2021, sur <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>.

Chartier, D. (1986). *A l'aube des formations per alternance*. Éditions Universitaires UNMFREO.

Clénet, J., Demol, J.-N. (2004). Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et leurs orientations. La formation en alternance. État des pratiques et des recherches. *Recherche et formation*, 22, 83-108.

Colás, P. et Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Alfar.

Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275.

Correa, E., Malo, A. et Gervais, C. (2013). La reflexión compartida: ¿e estrategia de facilitación en inserción profesional ? Dans E. Correa, M. Cividini et R. F. (Dir.), *Inserción profesional: de saños y pistas de facilitación (Insertion professionnelle : Défis et pistes de fac)*, (p. 137-157). OEI.

Duffaure, A. (1993). *Educación, medio y alternancia. Textos elegidos y presentados por Daniel Chartier*. Ediciones universitarias UNMFREO.

Duffaure, A. (1997). Au-delà de l'hexagone. Soixante ans d'histoire de créations en Maisons Familiales Rurales, (p. 115-123). UNMFREO.

Folgueiras, P. (2016). La Entrevista. Consulté le 11 27, 2021. *Técnica de recogida de información : La entrevista*. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>.

Freire, P. (2011). *Educação como prática de liberdade*. Ática.

García-Marirrodriaga, R. (2002). *La formación por alternancia en el medio rural : contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso de Colombia*. Madrid : Tesis Doctoral. Archivo Digital de la Univerisda Politécnica de Madrid.

García-Marirrodriaga, R. et Durand, J. C. (2009). *Alternancia y construcción de alternativas educativas. La aventura de una formación-acción-investigación universitaria*. Miño y Dávila.

García-Marirrodriaga, R. et Gutiérrez-Sierra, A. (2019). El perfil multifuncional de los profesores de escuelas rurales de alternancia. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4 e7254. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7254>.

García-Marirrodriaga, R. et Puig-Calvó, P. (2010). Formação em Alternância e Desenvolvimento Local. O Movimento Educativo dos CEFFA no Mundo. O Lutador.

Gimonet, J.-C. (1979). *Psycho-sociologie des équipes éducatives*. Éditions Universitaires UNMFREO.

Gimonet, J.-C. (1984). *Alternance et relations humaines*. Éditions Universitaires UNMFREO.

Gimonet, J.-C. (1998). L'alternance en formation : méthode pédagogique ou nouveau système éducatif ? L'expérience de Maisons Familiales Rurales. Dans J. N. Demol et J. M. Pilon, *Alternance, développement personnel et local*, (p. 51-66). L'Harmattan.

Gimonet, J.-C. (2008). Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des Maisons Familiales Rurales. L'Harmattan.

Gimonet, J.-C. (2009a). La educación para el siglo XXI, un desafío personal y colectivo. Dans R. García-Marrirrodriaga (Dir.), *Educación, juventud y empleo. La alternancia, una alternantiva para la educación y el desarrollo en América Latina*, (p. 25-44). UNESCO y Serviprensa.

Gimonet, J.-C. (2009b). *Lograr y comprender la pedagogía de la alternancia de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia*. Serviprensa.

González-García, J. (2020). La tutoría personal en el sistema de formación por alternancia. Estudio internacional de impactos en los Centros Educativos Familiares de formación por Alternancia. Tesis Doctoral. Archivo Digital de la Universitat de Vic Central de Catalunya.

González-García, J. et Gagnon, C. (2019). La tutoría en el contexto de los CEFFA: el punto de vista de los expertos. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e7369. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7369>.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'Analyse développementale des contenus*. Presse de l'Université de Québec.

Le Bouëdec, G. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?* L'Harmattan.

Legroux, J. (1979). *Outils pédagogiques et alternance*. Éditions Universitaires UNMFREO.

Maccoby, E. et Maccoby, N. (1954). *The interview: A tool of social science*. G Lindzey.

Malglaive, G. (1975). La formation alternée des formateurs. *Revue française de pédagogie*, 30, 34-48.

Maubant, P. et Martineau, S. (2011). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Presses de l'Université d'Ottawa.

Meirieu, P. (2014). Apprentissage : pendant les annonces, les travaux continuent... Consulté le enero 4, 2021, sur https://www.meirieu.com/ACTUALITE/chro_cafe_peda_3doc.pdf

Michel, S. (1991). Motivation, satisfaction et implication. Dans N. Aubert, J.-P. Gruère, J. Jabes et H. Laroche (Dir.), *Management. Aspects humains et organisationnels*, (p. 173-202). Presses universitaires de France.

Mowday, R., Porter, L. et Steers, R. (1982). *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. Academic Press.

Nové-Josserand, F. (1987). *L'étonnante histoire des Maisons Familiales Rurales*. Éditions France-Empire.

OECD. (1994). *Les formations en alternance : quel avenir ?* OECD.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.

Pineau, G. et al. (2009). *Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international*. L'Harmattan.

Puig-Calvó (Coord.). (2000). *Módulo de introducción al Sistema Pedagógico de Alternancia CEFFA. Síntesis de Módulos de Formación*. XXXX : E IAD-AIMFR & CIFAC - EFPEM.

Puig-Calvó, P. (2006). *Los centros de formación por alternancia: de desarrollo de las personas y de su medio. La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones*. Tesis Doctoral. Archivo Digital de la Universitat Internacional de Catalunya.

Rezsóhazy, R. (1988). *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar*. Narcea.

Roberge, M. (2002). À propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers. *Éducation Permanente*, 153(4), 101-108.

Roland, D. et François, P. (2011). *Dictionnaire de psychologie*. Presses universitaires de France.

Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, (p. 263-285). Presses de l'Université du Québec.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

UNESCO. (1999, 2^e édition). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. UNESCO.

Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. I : Recogida de datos*. Promociones y Publicaciones Universitarias.

Wieczorek, D. et Manard, C. (2018). Instructional leadership challenges and practices of novice principals in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 34(2), 1-21.