

Nouvelles compétences des formateurs et accompagnement des groupes en formation

Patrice Bouyssières

▶ **To cite this version:**

Patrice Bouyssières. Nouvelles compétences des formateurs et accompagnement des groupes en formation. Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation, AFIRSE, May 2002, Pau, France. halshs-00489372

HAL Id: halshs-00489372
https://shs.hal.science/halshs-00489372

Submitted on 4 Jun 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Patrice Bouyssières,
Maître de Conférences en sciences de l'éducation
Centre de Recherche en Education, Formation, Insertion (CREFI, équipe REPERE)
Université Toulouse 2-Le Mirail
5, allées A. Machado, 31 058 TOULOUSE Cédex
Courriel : bouyssie@univ-tlse2.fr téléphone professionnel (UTM) : 05 61 50 42 35

Communication au congrès international de l'AFIRSE,
« Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation »
PAU, 9-10-11 mai 2002

Atelier 4 : formation des formateurs et construction des identités professionnelles

Nouvelles compétences des formateurs et accompagnement des groupes en formation

Résumé : *La notion d'accompagnement, dans sa polysémie originelle, comprend la dimension groupale, particulièrement dans les milieux de l'éducation et de la formation. Ainsi la fonction d'accompagnement des groupes d'adultes en formation fait-elle partie de la panoplie des fonctions professionnelles des formateurs d'adultes. Les pratiques d'accompagnement varient alors selon les caractéristiques des situations, visées et interventions formatives. Ces pratiques dépendent du registre d'intentionnalité de la constitution des groupes d'adultes en formation : intentions explicative, applicative ou implicative.*
Nous présentons une analyse de l'accompagnement des groupes en formation selon ces trois types d'intentions formatives qui ont respectivement pour visée : l'accompagnement pour l'engagement, pour le conflit socio-cognitif, et pour l'analyse des attentes et la prise de décision.
Mots-clés : *accompagnement, groupes, formation des adultes, formateurs, fonctions formatives.*

L'accompagnement, notion très sollicitée de nos jours dans le champ des pratiques sociales et notamment des pratiques formatives est souvent employée comme synonyme de préceptorat, de tutorat, d'aide ou de suivi individuel. On est alors proche d'une des sources étymologiques du terme : le compagnon, avec lequel on partage les problèmes, les doutes et qui peut comprendre, conseiller, aider, orienter.
Mais l'accompagnement peut aussi signifier un autre type d'intervention qui consiste à assister un groupe de personnes réunies pour apprendre : un groupe de « preneurs de formation »[1]. Cette acception de l'accompagnement est plus proche alors de la source étymologique compagnie. Le groupe au sein duquel se développe des processus de formation mutuelle, de coopération, d'harmonisation des connaissances, donne une tonalité particulière

[1] Terme emprunté à Hameline D. (1975). Les universitaires et la formation des adultes, revue *Education Permanente*, n°31. Ce terme nous semble pouvoir rendre compte à la fois d'une dynamique, spécifique à la formation en tant que processus : ceux qui (ap)prennent pour « se former » ; et d'un état : celui de personnes en demande de formation, face aux propositions des institutions et des formateurs pour réussir les apprentissages envisagés.

à l'accompagnement. L'accompagnateur est alors chargé de permettre, parfois de déclencher et d'alimenter le cheminement formatif groupal et d'en révéler les aboutissements et les résultats.

Dans le domaine éducatif, la question de l'impact du groupe sur l'apprentissage n'est pas neuve. Elle a été marquée par les œuvres de grandes pédagogues (Dewey, Cousinet, Freinet, …) et a nourri quelques courants de la pédagogie scolaire (pédagogies de groupe, groupes coopératifs, pédagogie institutionnelle). En matière d'apprentissages post-scolaires, le groupe a aussi ses précurseurs : courant de l'intervention psychosociologique, dit de la dynamique des groupes, groupes Balint, groupes de production, groupes d'analyse des pratiques. Ces courants de la formation et de l'éducation des adultes, selon des types d'interventions particuliers, ont des objectifs et des visées spécifiques, parfois à dominante thérapeutique. Chacun de ces courants possède ses propres développements théoriques, ses ancrages idéographiques (changement social, développement personnel, …), chacun a développé des modalités de défense de ses spécificités.
Nous ne nous situerons pas dans ces logiques. Nous considèrerons au contraire l'accompagnement comme une des fonctions potentielles que tout formateur peut activer durant son intervention. Dans ce sens, l'accompagnement des groupes peut prendre des colorations diverses selon les visées et objectifs prioritaires de la séquence de formation.
Cette position engage une conception particulière du formateur. Délégué institutionnel, chargé de permettre et d'évaluer l'avancée d'apprentissages d'individus le plus souvent regroupés pour la circonstance, le formateur n'est pas un simple agent d'application d'une méthode conçue a priori, mais un acteur à part entière du champ de la formation. De récentes observations[2] montrent en effet que le formateur infléchit la nature et le niveau de ses pratiques professionnelles en fonction de l'évaluation et de l'analyse d'une série d'indicateurs prélevés dans la situation, le contexte et l'environnement de l'intervention formative qu'il dirige. Ces indicateurs sont plus ou moins intuitifs ou construits, les « standards » d'intervention plus ou moins riches, variés ou répétitifs. L'étude des pratiques formatives montre que la prise en compte d'indicateurs s'effectue à plusieurs niveaux : relationnel, organisationnel, institutionnel, selon des critères techniques, mais aussi juridiques, socioéconomiques et enfin idéologiques voire utopiques.
Ces considérations de départ inscrivent l'accompagnement du groupe en formation dans une conception particulière de la formation et de l'intervention formative. Nous situerons donc l'intervention formative, au cours d'une première partie de cette communication, dans le large champ sémantique de la formation. Dans une seconde partie, nous présenterons la place et la nature de l'accompagnement des groupes en formation au regard de résultats de recherches récentes à propos des interventions formatives.

1 – Environnement, représentations et enjeux de l'intervention formative

Lorsqu'elle est référée au domaine éducatif, la notion de formation peut endosser, dans les discours contemporains, plusieurs significations qui permettent de mieux percevoir les enjeux actuels de l'intervention formative :

- La formation peut d'abord s'entendre comme une ensemble d'institutionnalisations et d'organisations sociétales donnant lieu, en France, à des politiques de formation sur des registres juridiques et économiques particuliers.

[2] Bouyssières, P. (1997). Les formateurs : représentations et identités professionnelles, in revue *Education Permanente*, n°132, 1997/3.

L'ère ouverte par la loi de 1971 (droit individuel à une éducation permanente), dans un contexte de précarisation de l'emploi et d'incessantes innovations techniques, a marqué un des changements majeurs de l'histoire de ce champ. Les soubassements socioculturels de l'idée même de formation ont été bouleversés et ramenés autour de problématiques économistes sur le registre de la professionnalisation entraînant le basculement d'une partie importante des services formatifs dans le domaine marchand. Actuellement « on dénombre près de 40 000 prestataires de formation relevant de statuts divers (publics, privés et associatifs, dont 10 000 libéraux) et 380 000 intervenants dont plus de 130 000 pour qui la formation est le métier principal, sans compter les dizaines de milliers d'emplois liés aux autres métiers périphériques (accueil, orientation, information, conception de formation, etc) » (Paul Santelman, 2001)[3].

- Le terme formation signifie aussi l'état, la qualification, le niveau des capacités et des connaissances d'un individu ou d'un groupe socioprofessionnel : « avoir une formation de… », « avoir un niveau de formation en… ». Cette dimension, qui en appelle aux dynamiques identitaires et aux représentations professionnelles (Bataille, 1997[4]), a connu également de profonds changements. Jusque dans les années soixante-dix, comme le remarque Terrot (1997)[5], « pour la quasi-totalité des salariés, la formation s'arrêtait à la sortie de l'école et il était presque infamant à beaucoup d'y retourner d'une manière ou d'une autre ». La qualification initiale est alors gage d'une véritable incorporation de capacités socioprofessionnelles dans des collectifs conventionnés, et de reconnaissances matérielles et symboliques quasi inamovibles. La formation a une fonction intermédiaire, de liant, de pont entre deux mondes en rupture, celui de l'éducation dévolu à l'enseignement programmé de contenus universels et libératoires de l'être, et celui de l'emploi dévolu à la production sur fond de développements de carrière linéaires. Mais la formation ne remplit pas sa fonction de façon égalitaire : nombre d'individus sortent très tôt, très démunis de l'école et se forment seuls au travail, tandis que quelques autres suivent des cursus scolaires longs et un enseignement professionnel structuré avant l'emploi.
En une vingtaine d'années, sous l'impact de mutations économiques, techniques et socioculturelles majeures, l'emploi a été mécanisé, fragilisé, s'est raréfié. L'école et la formation initiale, tout en se démocratisant, ont abandonné une bonne partie de leurs velléités d'universalité par l'enseignement de savoirs absolus. La formation a donc débordé de sa situation d'intermédiaire. Tantôt perçue comme une obligation, un devoir, tantôt présentée comme une chance, un droit, obéissant aux « exigences » de l'idéologie libérale et aux « impératifs » économiques, industriels et marchands, la formation a endossé les attributs de l'objet de consommation : « produit » proposé à des « clients », « offre et demande de formation », « besoins », …
Dans bien des branches professionnelles, la formation initiale a perdu son statut de marqueur social. En devenant continue, la formation s'individualise, s'accumule et se consomme, au gré des périodes de chômage et de reconversion professionnelle. La promotion de la notion floue de compétence individuelle remet en cause la construction sociale de la qualification et des conventions collectives. Seuls résistent encore les corps professionnels les plus unis, les plus vigilants et les plus influents.

- La formation évoque également un des processus de la personnalisation et de la socialisation des êtres humains en général et des adultes en particulier. Elle se voit alors inscrite dans une

[3] Santelmann P. (2001). *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme*, Paris, Folio-Gallimard.
[4] Bataille, M. et al. (1997). " Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles ", in *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris, PUF.
[5] Terrot, N. (1997). *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan.

temporalité basée sur le rapport entre l'individuel et le social, et se trouve, à ce niveau de signification, liée de façon dialogique à l'éducation :
L'éducation est un processus d'origine sociale, libératoire d'un état initial de l'individu apprenant par « l'apport des constituants socioculturels fondamentaux nécessaires au développement physique, cognitif et moral de l'organisme » (Ardoino, 98)[6]. On peut situer dans ce domaine des interventions menées par des formateurs qui relèvent tendanciellement de l'éducation des adultes et du travail social, celles qui, par exemple, sont destinées à enrayer les phénomènes de désaffiliation[7].
La formation, comme mouvement adaptatif de l'individu au milieu, lié à l'espoir d'une insertion sociale majorée et aux possibilités intégratives de l'environnement, « est un acte de liaison qui s'effectue selon des méthodes connues qui prennent le groupe comme support pédagogique de l'unification des visées sociales et professionnelles » (Ferrasse, 1992)[8]. La formation et éducation sont deux processus dialogiques dans la mesure où l'origine du processus d'éducation est de nature sociale et culturelle, alors que l'origine du processus de formation est de nature psychosociale. Pour qu'un être humain accepte de se former, il faut qu'il imagine trouver dans sa formation des réponses à ses attentes, à ses visées d'une inscription sociale meilleure. Le processus de formation est donc lié à la problématique des dynamiques socio-identitaires. D'où l'importance de la question groupale soulignée par Ferrasse, question que l'on peut traduire en termes de référence et d'appartenance socio-identitaires.
On dit d'un individu qu'il « est éduqué » et qu'il « se forme » : ici la forme pronominale permet de conjurer l'idée[9] du formateur démiurge qui formerait l'autre, les autres, à son image. Le formateur est plutôt celui qui peut permettre aux groupes de preneurs de formation de « se former ».

- La formation peut enfin signifier la conception et la production d'un service particulier, en un lieu et sur un temps donnés, institutionnellement programmé selon des procédures plus ou moins codifiées. Ainsi, une formation se propose, se vend, à un public qui la suit ou la reçoit. Les changements des années quatre-vingt (voir ci-dessus) ont provoqué un renouvellement et un renforcement des fonctions d'ingénierie au sein des institutions : le conseil, l'audit, l'expertise, proposent divers types d'analyses des commandes et des demandes en formation, d'évaluations des attentes, des projets et des effets des dispositifs de formation. On retrouve donc, dans les gros organismes de formation une séparation des tâches quasi hiérarchique, sur le modèle de la segmentation industrielle des emplois : le niveau de conception et de commercialisation étant séparé du niveau d'exécution. Dans les organismes de taille modeste, on assiste plutôt à une diversification des tâches allouées à chaque formateur, autour d'un cœur de métier situé sur le registre de l'intervention auprès des adultes en formation.
La grande tendance organisationnelle contemporaine de la formation privilégie une individualisation et une informatisation la plus poussée possible pour des apprentissages « juste à temps et pour juste ce qu'il faut »[10]. Parcours individualisés de formation, formation à distance, modules de formation « capitalisables » à entrées et sorties permanentes, les pratiques formatives donnent avantage aux situations d'apprentissage personnalisées. Prônant

---

[6] Ardoino J. (1998). Education et politique aux regards de la pensée complexe, communication au *II Congresso Internacional* – Sept. 98, Universidade de Lisboa.
[7] Castel, P. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Seuil.
[8] Ferrasse J. (1992). L'aide à la décision politique (ADP), une nouvelle pratique de formation, dans *Fonction des projets dans les structurations personnelles et sociales* ", Toulouse, EUS.
[9] Idée pourtant présente dans l'étymologie de formateur, qui était à l'origine synonyme de créateur au sens divin du terme.
[10] Caspar, P. (1999). Conclusion, in Caspar, P. et Carré Ph. : *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod.

le choix du consommateur de formation et la responsabilisation du « se formant », ces pratiques s'appuient sur un ensemble terminologique particulier : apprendre à apprendre, autonomie, auto-formation, développement personnel, bilan de compétences.

En contrepoint, le développement des compétences sociales ou relationnelles[11], s'appuyant sur la dénonciation de l'égoïsme, de l'incivilité, fait l'objet d'incantations sociales régulières, comme les thèmes du civisme, ou celui de la citoyenneté[12].
De plus, dans bien des secteurs de la production de biens et de services, les échanges d'expériences et de savoirs sont à l'honneur : développement du travail en équipe, du partenariat, des réseaux, des cercles, de la communication. Il en est de même avec les tentatives de revitalisation du niveau local : réseaux d'échanges, de partage de connaissances, de compétences, coopération, participation aux associations.
Le développement de ces mouvements de formation mutuelle n'a également qu'une influence limitée et peu de retombées pratiques dans les organismes de la formation initiale et continue.

Les interventions formatives contemporaines sont donc tributaires de lourdes transformations du champ de la formation. La commercialisation, l'accroissement de la variété des modes, des lieux de formation, ainsi que des attentes des preneurs de formation, la réduction de la pérennité des contenus, et l'individualisation des modes d'apprentissages constituent le quotidien des pratiques formatives actuelles.
Partant de ce tableau, nous nous proposons, en lien avec les résultats d'une recherche à propos des fonctions du formateur, d'analyser plus particulièrement la place et la portée de l'accompagnement des groupes en formation.

2 – Interventions formatives et accompagnement des groupes en formation

Dans ce contexte contemporain de la professionnalisation et de la formation / éducation des adultes, de nombreux intervenants aux statuts variés (sous le qualificatif de plus en plus reconnu de formateurs[13]), tentent de faire face à l'instabilité chronique de l'introuvable relation formation - emploi[14] : professeurs du secondaire et du « technique », spécialistes « maison » des départements ressources humaines des entreprises, moniteurs techniques des cours et instituts professionnels, enseignants chercheurs des grandes écoles et des universités, intervenants pour l'insertion sociale et la lutte contre l'illettrisme, ou animateurs de l'éducation permanente. Ils sont mis en demeure de préparer les preneurs de formation à un futur de plus en plus incertain, sous le regard critique et parfois incrédule des acteurs économiques et politiques : employeurs, syndicats, Etat, collectivités territoriales qui financent les dispositifs et actions de formation et en orientent en partie leurs objectifs.

Comme nous l'avons signalé plus haut, la tendance est, depuis quelques années, à l'individualisation de la formation, au détriment de l'attention portée à la valeur formative du groupe. Or paradoxalement, les interventions formatives s'effectuent en majeure partie face

[11] Voir Rainaudi, C. et Braconnier, MJ. (2001). Acquérir des compétences relationnelles : les Techniques Opérationnelles de Présentation (TOP), in Monteil JM. et Beauvois JL. :*Des compétences pour l'application*, Grenoble, PUG.

[12] Thèmes qui finissent par se banaliser, au détriment de leur signification politique.

[13] Les années 80 ont présidé à la création de formations de formateurs au sein du CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers), mais aussi des services de formation continue des universités (DUFA, DUFRES, et autres DURF), et enfin dans divers organismes privés et associatifs. La première convention collective qui reconnaît le titre « professionnel » de formateur, date de 1988 avec un premier avenant d'application en 1994.

[14] Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation – emploi, un état des recherches en France*, Paris, La Documentation Française.

des regroupements plus ou moins importants d'adultes en formation. Pour un nombre non négligeable de cas, ces regroupements sont d'abord constitués sur des critères économiques de rentabilité financière, les objectifs opérationnels de la formation restant eux de l'ordre de l'individualisation des apprentissages. Les formateurs de ces organismes de formation se trouvent donc confrontés à des regroupements considérés uniquement comme des agrégats d'individus en formation, dont l'expression mutuelle ou collective n'est ni prévue, ni souhaitée.
Cette expression existe pourtant, elle est parfois discrète, occupe les temps de pause, se compose d'apartés, mais elle est parfois plus brutale, conflictuelle, et vient troubler l'ordonnancement et la « bonne » marche des plannings et des « parcours » de formation. Nous pouvons ainsi comprendre que le groupe en formation constitue une véritable préoccupation pour les formateurs.
Dans les cas extrêmes, le groupe, dimension désinvestie par les formateurs, devient un vecteur d'affrontements interpersonnels, de chahut, de résistance aux injonctions de l'intervenant. Il faut dire que, dans certaines conditions, la prise en compte de la dimension groupale est impossible. Ces conditions peuvent être soit matérielles comme un nombre trop important de personnes regroupées, et / ou une segmentation stricte de périodes courtes d'interventions successives du type de celles que l'on trouve dans l'enseignement secondaire, et / ou de permanentes entrées et sorties des stagiaires ; soit plus subjectives, comme le manque de formation des formateurs, et / ou une conception linéaire et informationnelle de l'apprentissage (métaphores de la « transmission » ou de la « diffusion » de savoirs).

En contrepoint de ces opinions négatives, les résultats d'une recherche de terrain concernant les représentations, identités et pratiques professionnelles des formateurs[15], ont mis au jour une série de discours révélant les aspects positifs et les divers enjeux de l'accompagnement des groupes en formation. La nature de ces enjeux dépend en grande partie des registres d'intervention dans lesquels s'inscrivent les formateurs.

2-1 – *La variété des interventions formatives*

L'interprétation de données recueillies à partir d'une série d'observations a débouché sur une différenciation de trois registres d'interventions formatives. Ces trois registres sont statistiquement liés à la fois à des visées d'apprentissages et à des fonctions formatives particulières.
Il va sans dire que chaque formateur ne se cantonne pas à un seul de ces trois registres d'intervention. Tout formateur peut, au cours d'un temps de formation donné, changer plus ou moins fréquemment de registre. Cependant, l'interprétation des résultats confirme que chaque formateur, dans la mise en œuvre de ses séquences de formation, favorise un des trois registres d'intervention.
Ces trois registres sont :

- Le registre « applicatif» à partir de simulations, de mises en situations, de situations problèmes… Il vise à développer les capacités des stagiaires, à partir des thèmes du « faire » et de « l'exercice».
- Le registre « explicatif » à partir de raisonnements, argumentations, études de cas… Il vise à développer les connaissances des individus en formation, à partir des thèmes du « savoir » et de la « compréhension ».

[15] Bouyssières, P. (2000). Représentations professionnelles des pratiques de formation : les formateurs et leurs fonctions, in *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N° 4.

- Le registre « implicatif »[16] à partir des problématiques de développement personnel, re-dynamisation, pré-qualification… Il vise à développer la conscience socio-identitaire des preneurs de formation, à partir des thèmes du « projet professionnel, personnel, institutionnel ».

A ces registres d'interventions formatives correspondent divers types d'accompagnement des groupes en formation.

2-2 *Le groupe d'adultes en formation et son accompagnement : les facettes multiples d'une fonction de reliance des apprentissages et d'altération des savoirs*

Au niveau des représentations professionnelles et des discours, le groupe d'adultes en formation, lui-même ne constitue pour les formateurs, qu'un objet faiblement consensuel : seuls les thèmes de la convivialité, réelle ou recherchée, et de la socialisation, notion peu explicitée, sont des éléments convergents dans l'ensemble des discours. Le groupe devrait être accueillant, ouvert, permettre les échanges et les interactions.
Mais, comme nous l'avons vu plus haut, tous les formateurs ne sont pas en mesure de pratiquer un quelconque accompagnement des groupes. Pour les formateurs accompagnateurs, l'action et la responsabilité de l'intervenant sont clairement engagées. C'est lui qui peut impulser, favoriser, entretenir les conditions de cet accueil et de ces échanges.

Cependant, pour ces mêmes formateurs accompagnateurs, l'accompagnement des groupes ne recouvre pas un ensemble unifié de pratiques, et les divergences se trouvent statistiquement liées aux différents registres d'intervention :

- Les formateurs (accompagnateurs) caractérisés par le registre « applicatif » considèrent l'accompagnement du groupe comme un ensemble de procédures destinées à activer un processus d'engagement (au sens de Beauvois et Joulé, 1998[17]) de chacun des membres du groupe. Cet engagement, sensé entraîner plus d'investissement personnel, est aussi un puissant moyen d'inscription socio-identitaire et socioprofessionnel des preneurs de formation. La fonction d'accompagnement est alors rationnellement répartie sur des temps courts et à des moments clés de la formation (en particulier au début et à la fin des sessions de formation : présentation mutuelle de chacun des membres, négociation des objectifs et des contenus, groupes d'analyse des pratiques professionnelles au retour de périodes dites « en entreprise », bilans sous forme d'évaluation formative). Le reste de la formation se trouve structuré par des styles plus individualisés d'apprentissage (travail personnel, exercices de simulation).
- Les formateurs (accompagnateurs) proches du registre « explicatif » valorisent plutôt la situation groupale comme un vecteur d'apprentissage de chacun de ses membres. Ce qu'ils recherchent, c'est la confrontation des prises de position divergentes par rapport à un objet de connaissance donné, sur le thème des phénomènes socio-cognitifs[18]. L'accompagnement est alors conçu comme un travail de mise en scène pédagogique : organisation de sous-groupes de niveaux, choix de situations problème, relance des

---

[16] Ces termes, conçus autour de la racine latine plicare (plier), sont inspirés du modèle du même nom, conçu par M. Bataille, voir Bataille, M. (1996). Modalités d'implication des acteurs dans les processus innovateurs, in Cros, F. et Adamczewski, G. (sous la direction de), *L'innovation en éducation et formation*, Paris, De Boeck.

[17] Beauvois, J.-L. et Joule, R.-V. (1998. *La soumission librement consentie*, Paris, PUF) ont souligné l'importance du caractère social de l'engagement comportemental.

[18] Voir Doise, W. et Mugny, G. (1981). *La construction sociale de l'intelligence*, Paris, Interéditions.

conflits de centration… Ce registre d'accompagnement peut, selon les cas, être relayé par d'autres démarches formatives plus individuelles.

- Enfin, les formateurs caractérisés par le registre « implicatif » considèrent l'accompagnement du groupe de preneurs de formation comme une, sinon la démarche principale des dispositifs dans lesquels ils interviennent. Le groupe constitue une force de propositions (parfois innovantes). C'est à partir d'attentes et de décisions collectivement formulées que le groupe développe son propre cheminement formatif. On est proche de certaines modalités des pédagogies institutionnelles. Ce qui est recherché ici c'est l'apprentissage de savoirs sociaux et le développement identitaire des membres du groupe.

Accompagnement pour l'engagement, pour le conflit socio-cognitif, pour l'analyse des attentes et la prise de décision : autant de facettes de l'accompagnement des groupes en formation dont nous tenterons ci-dessous de dégager quelques caractéristiques transversales.

L'accompagnement des groupes en formation constitue un des rares moyens d'atteindre l'implication active des preneurs de formation. Ce degré d'implication, tant recherché par les formateurs, relève en partie des effets d'engagement de la situation groupale (décrits par les psychologues sociaux, comme les relations intergroupes ou le sentiment de contrôle, par exemple). L'implication active est également le fruit d'une « activité implicante », soit la participation de chacun à la définition des éléments d'une situation formative commune : constitution d'un sens et de repères collectifs (Mias, 1998)[19].
L'accompagnateur du groupe ne peut alors en rester à une conception linéaire et informationnelle de la formation : transmission ou de diffusion du savoir (voir ci-dessus). L'apprentissage se conçoit plutôt sur le registre d'une ré-appropriation des éléments de savoirs (techniques, disciplinaires ou sociaux) qui passe par certaines déformations, défalcations, rajouts par rapport aux savoirs initialement proposés. Ces transformations sont le résultat du processus d'altération (Ardoino, 2000[20]). Le rôle du formateur consiste alors à organiser les conditions d'évaluations formatives des connaissances émergentes ou altérées, ce qui lui demande une bonne maîtrise des contenus de formation qu'il doit pouvoir resituer dans ce contexte.
Le groupe de pairs constitue enfin le lieu privilégié de liaison et de métissage entre divers types de connaissances et de capacités. Ces apprentissages métis, reliant connaissances théoriques, procédurales, habiletés techniques, savoir-faire issus de l'expérience et capacités socio-identitaires, conditionnent en grande partie le développement rapide, post-formation et sur le lieu d'insertion, des aptitudes à surmonter des situations socioprofessionnelles inconnues, autrement dit des compétences.

Nous avancerons que l'avenir des formateurs ne se trouve pas dans la simple application de techniques formatives. Il se situe plutôt sur le registre de la conception et de la mise en œuvre de démarches d'accompagnement des groupes en formation, ceci en particulier en formation continue de nature réflexive et non programmatique. Cet accompagnement nécessite une négociation constante de la temporalité des apprentissages, une variabilité des démarches et conduites formatives, une animation des dynamiques groupales et une évaluation des co-apprentissages. Cet accompagnement est fonction d'un déplacement des finalités de la formation : la production et les connaissances techniques se trouvant reliées aux savoirs et au travail sur l'humain.

---

19 Cf les travaux de Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris, L'Harmattan.

20 Ardoino, J. (2000). Les avatars de l'éducation, Paris, PUF.

Bibliographie

-Ardoino, J. (2000). Les avatars de l'éducation, Paris, PUF.
-Ardoino J. (1998). Education et politique aux regards de la pensée complexe, communication au *II Congresso Internacional* – Sept. 98, Universidade de Lisboa.
-Bataille, M. et al. (1997). " Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles ", in *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris, PUF.
-Bataille, M. (1996). Modalités d'implication des acteurs dans les processus innovateurs, in Cros, F. et Adamczewski, G. (sous la direction de), *L'innovation en éducation et formation*, Paris, De Boeck.
-Beauvois, J.-L. et Joule, R.-V. (1998). *La soumission librement consentie*, Paris, PUF.
-Bouyssières, P. (2000). Représentations professionnelles des pratiques de formation : les formateurs et leurs fonctions, in *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N° 4.
-Bouyssières, P. (1997). Les formateurs :représentations et identités professionnelles, in revue *Education Permanente*, n°132, 1997/3.
-Caspar, P. (1999). Conclusion, in Caspar, P. et Carré Ph. : *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod.
-Castel, P. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Seuil.
-Doise, W. et Mugny, G. (1981). *La construction sociale de l'intelligence*, Paris, Interéditions.
-Ferrasse J. (1992). L'aide à la décision politique (ADP), une nouvelle pratique de formation, dans *Fonction des projets dans les structurations personnelles et sociales* ", Toulouse, EUS.
-Hameline D. (1975). Les universitaires et la formation des adultes, revue *Education Permanente*, n°31.
-Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris, L'Harmattan.
-Rainaudi, C. et Braconnier, MJ. (2001). Acquérir des compétences relationnelles : les Techniques Opérationnelles de Présentation (TOP), in Monteil JM. et Beauvois JL. :*Des compétences pour l'application*, Grenoble, PUG.
-Santelmann P. (2001). *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme*, Paris, Folio-Gallimard.
-Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation – emploi, un état des recherches en France*, Paris, La Documentation Française.
-Terrot, N. (1997). *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan.