View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you by CORE

provided by Scientific Publications of the University of Toulouse II Le Mirail

Accompagnement en FOAD et représentations professionnelles des formateurs : éléments pour une éthique de " reliance " des fonctions formatives

Patrice Bouyssières

To cite this version:

Patrice Bouyssières. Accompagnement en FOAD et représentations professionnelles des formateurs : éléments pour une éthique de " reliance " des fonctions formatives. L'éthique et l'accompagnement en FOAD : une articulation en voie de construction ?, Dec 2006, Toulouse, France. <halshs-00489354>

HAL Id: halshs-00489354

https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00489354

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
MCF Sciences de l'Education
REPERE-CREFI, Université Toulouse-le Mirail

Communication au colloque :
L'éthique et l'accompagnement en FOAD : une articulation en voie de construction ?
European Net-Trainers Association – DU Net-Trainers
Colloque du 8 décembre 2006
Université des Sciences Sociales de Toulouse - France

Titre :

Accompagnement en FOAD et représentations professionnelles des formateurs : éléments pour une éthique de « reliance » des fonctions formatives

Résumé de la contribution

L'étude des représentations professionnelles permet de déceler les convergences et divergences au sein d'un groupe professionnel à propos des éléments les plus « parlants » de leur univers professionnel, objets et situations équivoques et soulevant des enjeux intra et inter groupaux. Ainsi en est-il des dispositifs FOAD et de la fonction d'accompagnement pour les formateurs. Le but de notre contribution est :

- *de situer la fonction d'accompagnement au sein de la pensée professionnelle des formateurs au regard d'autres fonctions formatives*
- *de proposer des éléments d'une réflexion éthique sur l'accompagnement en FOAD.*

Les résultats montrent que les formateurs élaborent une pensée professionnelle articulée autour de trois fonctions formatives : l'enseignement et l'entraînement, dont (développement de connaissances et de capacités), et l'accompagnement, étroitement lié aux deux autres, mais spécifiquement lié aux dynamiques motivationnelles et identitaires des adultes en formation, plus difficile à programmer, surtout auprès d'adultes aux parcours professionnel et personnel difficiles.

Deux points qui sont susceptibles de nourrir la réflexion éthique sur les fonctions formatives :

- *les seuls registres applicatifs et explicatifs ne suffisent à l'apprentissage que dans des cas bien précis. Dans la majorité des situations formatives, le registre implicatif est indispensable,*
- *la nécessité pour les formateurs de devenir auteurs de démarches formatives adaptées aux diverses situations d'apprentissage. C'est-à-dire de démarches qui intègrent la possibilité de passer d'un registre à l'autre, liant ainsi fonctions d'accompagnement, d'enseignement et d'entraînement.*

Ainsi, si une éthique de l'intervention formative en FOAD ne peut écarter la nécessité d'un accompagnement pour la plupart des adultes en formation, cette fonction se définit d'abord par son caractère complémentaire. Il s'agit donc de placer l'accompagnement dans une logique de « reliance » formative, tant pour l'apprentissage que pour les diverses fonctions professionnelles des formateurs.

Mots-clés : *représentations professionnelles, fonctions formatives, dynamiques identitaires, motivation.*

Introduction

La formation tout au long de la vie est un thème évoqué dans de nombreuses instances politiques, médiatiques, juridiques, économiques. Conseillers et décideurs de tous bords donnent sur ce sujet leurs analyses et leurs avis (parfois divergents voire contradictoires), leur intérêt ayant d'ailleurs été renouvelé par l'apparition de la FOAD. Comparativement nous n'avons que peu d'occasions d'entendre ce qu'en pensent les formateurs eux-mêmes, et

ce pour plusieurs raisons, dont la plus évidente : les formateurs ne constituent pas un corps professionnel homogène et bien organisé. Dans la majorité des cas, le formateur se professionnalise « sur le tas », sans véritable formation initiale. Ainsi, au sein d'organismes de formation aux statuts très divers (associations, entreprises privées, travailleur libéral, département ressources humaines des grosses industries, service public) les formateurs développent isolément ou en petits groupes, des visions et des conceptions relativement divergentes de leur métier.
Cependant, de temps à autre, certains substantifs semblent faire sens dans l'ensemble de la profession : formation tout au long de la vie, évaluation, autonomie, compétence, coaching, etc. On peut se questionner sur ces apparitions lexicales plus ou moins éphémères : effets de contexte, de mode, influence de milieux autorisés (la recherche, les financeurs) ? Nous pensons que ce phénomène traduit, entre autres, un besoin de désigner des éléments professionnels émergeants, induits par les évolutions juridiques, économiques et culturelles du champ socioprofessionnel de la formation, symptômes d'une certaine transversalité des préoccupations des formateurs. Ainsi en est-il du terme d'accompagnement et de l'idée de FOAD.
Dans ces conditions, deux écueils guettent les discours sur une éthique de l'accompagnement en FOAD. Celui du discours « venu d'en haut », souvent simplificateur et moralisant, et l'écueil de discours en parallèle, tenus par chaque organisme voire chaque individu, aboutissant à un « égocentrisme éthique » (E. Morin, 2004) supplémentaire, sans « reliance individu / société / espèce ».

Nos recherches se centrent sur ce que les formateurs expriment en commun à propos des situations et des objets les plus « parlants » de leurs fonctions professionnelles. L'accompagnement en fait partie, la FOAD aussi. Afin de délimiter la portée de cette contribution, voici les options qui ont présidé à l'élaboration de nos études à propos de la FOAD, de l'appellation « formateur », et des éléments d'observation permettant d'approcher l'interprétation des discours.
Entre un dispositif entièrement individualisé, ouvert et à distance, et une formation incitant à l'utilisation de techniques d'autoformation entre deux sessions d'enseignements à présence obligatoire, l'écart est grand. Nous avons choisi l'acception la plus large de l'expression « ouverte et à distance », considérant ainsi que tout formateur est potentiellement au contact, sinon « au courant » des techniques informatiques et audiovisuelles de la FOAD. Nous considèrerons cependant qu'il existe chez les formateurs de grandes disparités de connaissance à propos de ces techniques et de leurs retombées pour les situations formatives. Ces écarts cognitifs sont en particulier basés sur la plus ou moins grande familiarité pratique du formateur avec ces techniques. Ils entraînent des effets de différenciation représentationnelle que nous intègrerons à notre étude.
Le second choix relève de la reconnaissance des acteurs de la formation. Considère-t-on le terme formateur comme un qualificatif que peut adopter toute personne en position de jouer un rôle dans le processus formatif d'un ou plusieurs individus ? Ou bien est-ce un titre permettant de distinguer un groupe professionnel spécifique ? Notre recherche s'inscrit dans cette seconde alternative. Bien entendu nous ne dénions à personne le droit d'utiliser le mot formateur pour désigner tout acte de la vie de tous les jours où une personne pense jouer ce rôle. D'autres personnes jouent tout aussi spontanément et ponctuellement le rôle de professeur ou d'animateur sans en posséder le titre (ni parfois les compétences…). Cependant si son territoire n'est pas toujours évident (De Lescure, 2004), la profession de formateur existe et nous ne parlerons ici que de ceux qui revendiquent ce titre professionnel.
Nous avons enfin opté pour un modèle psychosocial de recueil et d'analyse de données verbales : celui des représentations professionnelles (M. Bataille et al., 1997).

Ainsi, afin de participer à la réflexion à propos d'une éthique de l'accompagnement en FOAD, notre contribution se présente ainsi : dans un premier temps nous proposerons quelques éléments pour une définition des représentations professionnelles, puis nous donnerons les principaux éléments de recherche à partir desquels nous les avons observées et interprétées. Nous exposerons ensuite les résultats susceptibles d'intéresser la thématique du colloque, dans laquelle nous inscrirons notre dernière partie.

1. Les représentations professionnelles : éléments pour une analyse de la pensée professionnelle des formateurs

L'équipe de recherche en sciences de l'éducation dirigée par le professeur M. Bataille[1] a créé le concept de « représentations professionnelles » (M. Bataille et al., op. cit.) en tant que catégorie spécifique de « représentations sociales » (S. Moscovici, 1961). Ce sont les représentations que les « gens de métier », d'un même métier, élaborent dans l'interaction professionnelle, à partir et à propos de leurs activités socioprofessionnelles.
Les représentations professionnelles se structurent de façon dynamique à partir de l'échange et la confrontation des opinions et attitudes dans un environnement particulier, celui du champ du travail et de la professionnalité, et dans un contexte spécifique, celui d'une branche professionnelle définissant les conditions plus ou moins homogènes de l'emploi : statuts et rôles, salaires et contrats, hiérarchie, qualifications et compétences, etc.
Dans un contexte professionnel donné certains éléments stables (les « gestes » professionnels classiques) se discutent peu et constituent autant de repères garants d'une reconnaissance sociale de la professionnalité en question, ces éléments sont « transmis » lors des formations professionnelles initiales. Cependant peu de professions échappent à l'influence des évolutions techniques, économiques, idéologiques et culturelles de la vie sociale contemporaine. Sans évoquer ici les cas extrêmes de la disparition de professions considérées comme périmées ou de la création de véritables nouveaux métiers, nous dirons que le rythme d'introduction d'objets innovants et de nouvelles situations de travail va croissant. Les acteurs professionnels sont ainsi amenés à élaborer de nouvelles conceptions de leur métier (formation professionnelle continue) qui passent par une accommodation des « standards professionnels » in situ (formation au travail). Durant cet accueil signifiant de la nouveauté, les acteurs réinterrogent leurs pratiques de façon plus ou moins officielle. Ils élaborent alors des représentations professionnelles qu'ils ancrent dans un mode de pensée plus large et historique : la « pensée professionnelle ».

L'existence d'une représentation professionnelle est conditionnée par plusieurs facteurs. Emise par des acteurs professionnels s'identifiant à un groupe de référence, elle doit porter sur un objet :

- chargé d'enjeux forts : enjeux d'identification et de reconnaissance de la profession relativement à des groupes professionnels proches et enjeux internes à la profession relatifs à la définition de la place de l'objet dans les fonctions de chacun ; sa maîtrise constituant une véritable préoccupation des acteurs professionnels.
- à propos duquel il est à la fois nécessaire et difficile de s'accorder. Cet objet, peu soumis aux prescriptions institutionnelles, aux considérations d'ordre éthique ou déontologique, exige cependant une mutualisation des conceptions objet de régulations sociocognitives.

L'étude des représentations professionnelles passe par un relevé des opinions et attitudes des « gens de métiers » sur ce type d'objet. Nous considérons les représentations professionnelles comme l'instance organisatrice de ces attitudes et opinions. Ces dernières sont triées, naturalisées, articulées et constituées en logiques discursives argumentatives durant la communication et l'interaction sociales. W. Doise (1989), à propos des représentations sociales, parle de « principes organisateurs de prises de position », terme que nous reprendrons à notre compte pour les représentations professionnelles en tant qu'instances sociocognitives structurées par des principes organisateurs de prises de position spécifiques à une profession. Un de nos objectifs de recherche est de repérer ces principes.
A un niveau d'organisation plus large encore, P. Ratinaud (2000), s'inspirant des travaux de M.-L. Rouquette (1998) avance que les représentations professionnelles sont elles-mêmes organisées en systèmes grâce à une strate particulière de la pensée professionnelle, celle des idéologies professionnelles. Prenant appui sur les travaux de P. Ricoeur (1997), nous soulignerons l'importance des idéologies professionnelles en ce qui concerne la professionnalisation. Elles se concrétisent par un travail de commémoration de mythes plus ou moins anciens selon les professions, comme le compagnonnage, les pionniers de l 'Education Permanente ou les instituteurs de la Troisième République pour les formateurs d'adultes. Ces éléments idéologiques ont une fonction

[1] Professeur à l'Université Toulouse-Le Mirail, directeur de REPERE : *Représentations et Engagements Professionnels, leurs Evolutions : Recherches, Expertise*, au sein du CREFI : *Centre de Recherche en Education, Formation, Insertion*, dirigé par le professeur M. Bru.

d'identification à des modèles professionnels. Ils structurent aussi la défense de valeurs fondatrices du travail et la promotion de certains types de pouvoir, par exemple pour les formateurs : pouvoir innovateur du progrès technique, pouvoir libérateur de l'éducation, pouvoir intégratif de l'entreprise,…

Ainsi, l'étude des représentations des formateurs s'effectue à partir de l'analyse des opinions et attitudes qu'ils émettent à propos de leurs pratiques professionnelles. Elle porte sur les objets et les situations les plus « dignes d'intérêt » de leurs univers professionnels, et met à jour les principes organisateurs de leurs prises de position.
Les résultats de recherche, que nous présentons ci-après, illustrent les propos de M. Bataille (et al., op. cit.), selon lequel « l'étude différentielle des représentations professionnelles attachées à des inscriptions sociales contextualisées informe sur la façon dont les acteurs et les groupes se construisent des identités multiples et se forgent un savoir pratique leur permettant de s'orienter dans leurs interactions professionnelles ».

2. Etude des représentations professionnelles des formateurs : éléments méthodologiques

Pour cette communication, nous reprendrons certains résultats de recherches menées depuis une dizaine d'années au sein de l'équipe REPERE du CREFI et qui ont donné lieu à diverses publications (P. Bouyssières, 1997, 2000 ; P. Bouyssières et T. Mulin, 2004 ; P. Bouyssières, 2005).
Ces recherches ont mis en œuvre plusieurs types de recueils de données : entretiens individuels et entretiens collectifs, questionnaires, étude documentaire de mémoires professionnels de formateurs en formation. Les résultats que nous présenterons ici se retrouvent dans l'ensemble de ces recherches.
Nous avons interrogé les formateurs sur leur lieu de travail et lors de séances de formation de formateurs.
Parmi ces formateurs, plus d'un tiers (35%) oeuvrent dans des dispositifs de formation intégrant des techniques de FOAD, soit de façon quasi intégrale, soit partiellement (à propos de certains types de contenus ou durant des temps de travail personnel des adultes en formation). Les autres formateurs utilisaient pour la plupart les techniques informatiques durant leur travail (préparation, présentation de documents audiovisuels,…).
Dans l'ensemble de nos recherches, nous avons interrogé les formateurs sur leurs pratiques et leurs fonctions professionnelles. Les questions que nous leur avons posées relèvent de trois registres signalés par J.C. Abric (1994) comme trois fonctions des représentations :

- le registre de justification et d'orientation des pratiques professionnelles, où les formateurs se sont exprimés à propos de leurs façon d'agir et de réagir avant, pendant et après leurs interventions. Ils ont ainsi abordé la question des techniques et méthodes formatifs, celle des visées, de la préparation et de l'évaluation de leurs actions professionnelles. Ils ont également décrit les comportements des adultes en formation et nous ont fait part de leurs réussites mais également des limites de leur métier.
- le registre cognitif des représentations qui met en exergue le savoir professionnel des formateurs : connaissances à propos des contenus de formation, conceptualisation des différentes techniques et méthodes de formation, mais également informations sur les données économiques (subventionnements, coûts), juridiques (lois et règlements) et sur les dimensions institutionnelles (partenariats, alternance) relatives à la formation des adultes.
- le registre identitaire enfin avec les questions de titres, statuts et de rôles par rapport aux adultes en formation et aux autres acteurs de la formation, celles du groupe de référence et d'appartenance, de la relation hiérarchique, du degré d'identification à l'institution, de la différenciation avec des registres professionnels connexes (comme le professorat ou l'animation par exemple).

L'interprétation des résultats s'est appuyée sur une série d'analyses multidimensionnelles (en particulier par CHD)[2] des données orales et textuelles recueillies. Nous avons ainsi repéré des classes de discours spécifiques qui structurent les représentations professionnelles des formateurs. Ces discours différenciables décrivent des fonctions et des objets professionnels parmi lesquels se retrouvent la fonction d'accompagnement et la question des techniques de formation dont la FOAD. Nous proposons dans un premier temps de les replacer parmi le contexte représentationnel des formateurs.

[2] CHD : Classification Hiérarchique Descendante voir logiciel Alceste de M. Reinert, Université Toulouse-le Mirail.

3. Représentations des formateurs : quatre types de discours sur les fonctions formatives

A partir des résultats statistiques d'Alceste nous avons différencié quatre classes de discours, catégorisation valide dans l'ensemble de nos recherches. Signalons ici que tous les formateurs interrogés sont susceptibles de tenir en tout ou partie ces quatre types de discours. En effet, les classes déterminées par Alceste (que nous avons vérifié par analyse de contenu d'entretiens tests) ne sont pas constituées d'individus mais catégorisent des discours. En retour, certains individus « alimentent » plus que d'autres tel ou tel type de discours. Ainsi Alceste constitue statistiquement des classes à partir de variables « actives » (occurrences de mots et de termes) et superpose a posteriori à chacune de ces classes des variables « illustratives » (caractéristiques identitaires des personnes interrogées), celles qui statistiquement sont les plus liées à ces classes constituées.

Deux de ces classes concernent les fonctions des formateurs lors de la mise en œuvre des interventions auprès des adultes en formation, une classe est spécifiquement tournée en direction de l'accompagnement, et une autre porte sur le travail de conception et d'évaluation des dispositifs. Nous commencerons par décrire et analyser cette dernière.

3.1 *Le discours sur l'ingénierie de formation*

Le travail de conception et d'évaluation des actions de formation est une préoccupation constante pour les formateurs dans leur ensemble. Les termes : « répondre aux appels d'offre », « commande, projet, dispositifs et référentiel de formation », « financements et subventions », « recrutement », « évaluation des apprentissages », « bilan de formation », constituent la trame principale de cette classe de discours.

Les formateurs évoquent aussi dans cette classe de discours la nécessité d'une publicité autour des actions de formation (« réunions d'informations »), ainsi que le difficile « parcours administratif » de certains adultes avant d'accéder à une formation (« longs délais administratifs »).

Dès la fin des années 70 les contours juridiques et économiques d'une formation des adultes considérée comme un droit individuel et une obligation financière des employeurs furent dessinés, obligeant les organismes de formation dans leur ensemble à adopter un esprit compétitif, renforcé par le recentrage « par l'économique » des années 80-90. Une grande partie du monde de la formation a alors adopté des éléments de vocabulaire appropriés à cette situation, comme « marché de la formation » avec son offre et sa demande ou « produits de formation »[3]. La préoccupation financière est devenue un des piliers existentiels de la plupart des organismes. Ces derniers, suivant ainsi les préceptes « culture d'entreprise» des années 80-90, sur la base d'innovations techniques permettant un effet « flux tendu » et d'effets d'annonce destinés à créer de nouveaux besoins de formation, ont cherché à « produire » plus d'activités formatives, en moins de temps, à moindre coût. La FOAD est d'ailleurs en partie née de cet état d'esprit, à la fois techniciste et économiste.

Les formateurs dans leur ensemble ont dû faire face à ces nouvelles donnes. Beaucoup ont alors pris conscience de la nécessité d'intégrer cette démarche d'ingénierie à leurs fonctions. Certains se sont même spécialisés dans ce registre (un peu à l'instar des Conseillers en Formation Continue des Groupements d'Etablissements du service public) : conseils, coordinateurs, conseillers, consultants, responsables d'actions de formation, autant de titres qui, adjoints à celui de formateur, sont les témoins de cette nouvelle fonction. Certains « formateurs enseignants » des années 60-70 ont laissé la place aux (ou ont évolué en) « formateurs conseils » des années 2000.

Ce sont ces formateurs coordinateurs ou formateurs consultants qui « nourrissent » le plus cette classe de discours. Nous verrons que certains d'entre eux utilisent également le terme d'accompagnement…

3.2 *Les deux discours sur l'intervention formative elle-même*

Si la conception des formations est une des préoccupations majeures de la profession, les formateurs n'oublient pas pour autant ce que la grande majorité d'entre eux présentent comme leur « cœur de métier ». Il s'agit de « transmettre ». C'est-à-dire de favoriser et d'orienter les apprentissages de groupes d'adultes vers des contenus spécifiques dont les formateurs sont plus ou moins porteurs et garants, soit durant les formations initiales, soit

[3] Seuls ont résisté quelques organismes associatifs ou de service public en situation de quasi monopole dans leur domaine ou sur leur territoire.

pour permettre à certaines personnes de retrouver « un niveau » (confirmé par un diplôme), voire un métier. Deux classes de discours, à la fois distinctes et complémentaires, sont perceptibles sur ce registre.

3.2.1 *La tendance applicative et le discours sur la « prise de capacités »*

Signalons en premier lieu que cette classe porte le discours dominant chez les formateurs, tant au niveau du nombre de formateurs qui le nourrissent qu'au niveau de la richesse et de la puissance des occurrences de termes qui le composent. Nous l'avons nommé « le discours sur la prise de capacités ».
Les formateurs décrivent ici des pratiques qui permettent groupes en formation de se préparer, de s'entraîner, pour affronter avec efficience une situation soit dite réelle de production (production de biens matériels, de services), soit, plus largement, une situation de travail en tant qu'activité sociale (comme, par exemple, la recherche d'un emploi). Le thème du travail est ici central et traité dans ses diverses acceptions : celui qui libère et celui qui demande des sacrifices, celui qui est donné pour naturel à l'être humain, et celui qui s'apprend. Liés à ce thème nous trouvons d'autres termes associés : « la technique et la technologie », « l'insertion professionnelle », « le terrain », « les compétences et la qualification ».
Le registre discursif le plus prépondérant est celui des techniques, et, en premier lieu, des techniques de formation (ou « outils de formation »), comme les mises en situation, exercices de simulation, études de cas, jeux de rôle, apprentissage par le travail. Les méthodes dites « actives », la pédagogie « par objectifs », les stages en alternance, sont des termes qui structurent ce discours, ainsi que « l'atelier » (comme les « box »[4] ou les groupes de travail, comme les ateliers d'entraînement à l'expression) ou les substantifs " apprentis " et « stagiaires » pour dénommer les adultes en formation
Il est alors question de savoir-faire et savoir-être, de capacités, autant de buts de l'action formative qui renvoient à la problématique des savoirs d'action (Barbier, 1996).
Le formateur prépare les séances d'exercices, donne les consignes, montre l'exemple, motive les " apprentis ", rectifie les positions, les postures, analyse les performances. Bien que le terme même d'entraînement ne soit pas évoqué dans cette classe, cette connotation n'est pas étrangère au milieu de la formation des adultes, dans lequel les méthodes d'entraînement mental (J.-F. Chosson) inspirées de celles de l'entraînement physique, ont eu leurs heures de gloire (dans les années 1960-70). Ne parle-t-on pas de *trainers* pour évoquer certains formateurs en Angleterre ?
Le compagnonnage est un des mythes professionnels fondateurs de ce discours. Par un rapprochement étymologique, on peut avancer que la fonction d'accompagnement peut entrer dans les préoccupations évoquées dans ce discours professionnel.
Les formateurs « techniques » des formations professionnelles initiales et continues sont ceux qui s'incrivent le plus dans ce type de discours.

3.2.2 *La tendance explicative et le discours sur la « prise de connaissances »*

Dans cette troisième classe de discours, c'est le thème du savoir qui est central. Le savoir est ici identifié comme relevant de disciplines d'enseignement ou éventuellement de recherche : français, gestion, mathématiques, communication… Le thème du savoir se décline sous plusieurs formes : selon sa valeur culturelle, son utilité, et selon la nécessité d'une transposition didactique plus ou moins poussée par rapport au savoir originel (« délivrer des savoirs »). La tendance clairement affichée dans cette seconde catégorie de discours est celle des pratiques d'exposition et d'explication d'un contenu particulier pour sa compréhension par les adultes en formation nommés ici « apprenants ».
Les formateurs qui reprennent au plus près ce discours sont les formateurs « enseignants », dont les fonctions sont proches de la forme professorale scolaire.
Les méthodes citées font clairement référence à la fonction d'enseignement et à divers types de méthodes expositives (avec des techniques audiovisuelles ou informatiques), interrogatives, ou encore des méthodes plus centrées sur les niveaux et les préoccupations des apprenants, les formateurs reprennent alors des termes issus du milieu scolaire (comme la pédagogie différenciée).
Les formateurs affrontent à des situations « de face à face pédagogique » parfois décrites comme difficiles. Le thème des niveaux scolaires très hétérogènes est ici récurrent, avec celui de la diversité des motivations. Les

[4] Ateliers individualisés de simulation, souvent utilisés pour les formations aux métiers du bâtiment.

formateurs décrivent des stratégies didactiques de diversification des situations d'apprentissage : pédagogies des groupes de niveaux, individualisation des apprentissages…
On retrouve ici l'évocation des compétences, mais il s'agit ici des compétences que l'adulte doit développer dans la situation d'apprentissage. Ce déplacement change la portée de la notion : on passe d'une logique de la compétence en tant qu'élément de reconnaissance institutionnelle « d'employabilité » dans un rapport contextualisé entre connaissances et pratiques professionnelles, à une logique de construction de connaissances (éventuellement sociocognitive) dans le rapport d'un individu (ou d'un groupe) au savoir. On voit alors paraître le thème de l'éducabilité cognitive et de la métacognition.
La fonction d'enseignement décrite dans cette seconde classe de discours est inscrite dans une tendance explicative où « l'expliquer » et le « s'expliquer » se côtoient étroitement.

Arrivés à ce terme nous pouvons avancer que l'étude des représentations professionnelles des formateurs nous permet de différencier trois types de discours (significativement « portés » par trois types de formateurs) : celui de la formation sous l'angle de l'ingénierie (formateurs conseils ou coordinateurs), celui de la formation pour le développement des capacités (formateurs techniques), et celui de la formation pour le développement cognitif (formateurs enseignants).

3. 3 *Le discours sur la fonction d'accompagnement*

L'analyse croisée des données verbales écrites et parlées émises par les formateurs à propos de leurs pratiques, a permis de repérer une quatrième classe de discours, distincte des classes précédentes. Le terme « accompagnement », avec ceux de « projet », de « suivi », de « parcours de formation », de « motivation » et de « socialisation » sont les éléments les plus convergents de cette classe.
Pour les formateurs, l'accompagnement ne recouvre pas un ensemble unifié de pratiques formatives, et le profil type (variables illustratives) rattaché à cette classe n'est pas aussi net que pour les classes ci-dessus présentées.
Il s'agit plutôt d'une centration sur des « objets » de la situation formative différente que pour les classes précédentes. Nous pouvons considérer en quelque sorte ce discours sur l'accompagnement comme une prise en compte d'une « face cachée » de la formation (selon l'expression de J.-P. Obin, 1995), un discours à la fois spécifique et complémentaire par rapport aux discours précédents. Nous présenterons dans un premier temps les éléments particuliers de cette classe.

3.3.1 *L'accompagnement entre projet et motivation : une fonction à visée « implicative »*

Cette classe de discours aborde la question de l'intervention formative sous un autre angle que les précédentes. Le point de vue ici n'est ni directement organisationnel, ni prioritairement technique, ni strictement cognitif. Ce qui prime ce sont les adultes en formation eux-mêmes, individus ou groupes. Les registres formatifs invoqués ne sont pas applicatifs ou explicatifs, ce qui est d'abord visé, c'est une harmonisation entre l'évolution du projet (« personnel », « de vie ») et le repérage des conditions d'insertion sociale et professionnelle.
Les discours composant cette dernière classe rapprochent le monde de la formation des adultes, et celui du travail social. Ce rapprochement s'effectue :

- dans certains lieux accueillant les stages ou modules de pré professionnalisation ou de pré qualification, ou encore les formations professionnelles initiales,
- et en fonction de problématiques liées au développement et aux conditions d'implication des publics en situation formative.

Basé sur des valeurs humanistes, ce discours est centré sur la personne ou le groupe de personnes en formation, refusant la dissymétrie originelle des discours explicatifs et applicatifs ou du discours sur l'ingénierie de formation. Dans ces derniers en effet, le formateur est détenteur des savoirs (théoriques et d'action) à transmettre et il est également garant de la façon de le transmettre. La situation est tout autre lors de l'accompagnement. Le formateur part de ce que l'adulte en formation exprime avant, pendant et après son apprentissage, en termes d'intentionnalité, de motivation, d'expérience vécue, et aussi de difficulté et de doute.

Ce renversement de centration oblige le formateur à exercer d'autres compétences (écoute active, reformulation, négociation,…).
Le formateur décrit ici pratique l'entretien individuel, la régulation de groupes. Il est question de dispositifs d'aide, de guidage, d'orientation, de soutien. Ce discours décrit des pratiques visant une implication majorante[5] des personnes et groupes en formation. Cette troisième tendance, implicative, s'inscrit clairement dans le registre de l'aide à la construction identitaire : personnalisation et socialisation des adultes en formation.
Les variables illustratives les plus liées à cette classe concernent des formateurs qui oeuvrent auprès de « publics » en insertion (formateurs en insertion), mais aussi des formateurs chargés de la coordination des dispositifs d'alternance et enfin des formateurs travaillant dans des dispositifs de formation intégrant fortement les techniques de la FOAD.

3.3.2 *L'accompagnement, étendue des pratiques*

Le discours professionnel relatif à cette classe prend ensuite des tonalités divergentes relatives aux classes précédemment décrites (registres de l'ingénierie, applicatif et explicatif).
Comme nous l'avons signalé plus haut, sur le registre de l'ingénierie, le terme accompagnement est évoqué en terme de dispositif. Il s'agit alors de prévoir un temps pour l'expression des adultes en formation à propos de leurs projets. C'est un temps de mise en adéquation des objectifs individuels et institutionnels, ainsi que de formalisation des « parcours » de formation à réaliser pour les atteindre. La fonction d'accompagnement est alors rationnellement répartie sur 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, analyse des pratiques professionnelles au retour de périodes dites « en entreprise », bilans sous forme d'évaluation formative. Cette fonction concerne aussi des temps plus individualisés d'apprentissage : travail personnel, exercices de mise en situation.
L'accompagnement est également évoqué dans le registre « applicatif », comme un moyen d'activer l'investissement personnel des « apprentis », et également, durant les temps d'analyses des effets de l'alternance, de provoquer leur ancrage socioprofessionnel.
Enfin, l'accompagnement se conjugue aussi sur le registre « explicatif » ou pédagogique, dans la tradition étymologique du terme : accompagner l'élève vers la connaissance. Sur le mode individuel du préceptorat où le formateur cherche à comprendre les obstacles à la compréhension, ou bien sur le mode collectif avec des séances de confrontation des prises de position divergentes par rapport à un objet de connaissance donné, sur le thème des phénomènes sociocognitifs[6].

En synthèse, nous avancerons que si le discours des formateurs sur l'accompagnement se différencie des discours sur l'ingénierie ou sur les registres applicatifs et explicatifs de la fonction formative, il joue néanmoins un rôle de réunification, de « reliance » de cette profession. C'est sûrement là qu'il faut chercher l'origine de son succès et de son utilisation fréquente dans les discours professionnels des formateurs. C'est sûrement là également qu'il faut voir la cause de son caractère polysémique.

4. Discussion conclusive : éléments pour une éthique de l'accompagnement

Comme nous l'avons souligné en introduction, les formateurs ne constituent pas un groupe professionnel bien homogène et structuré. L'étude de leurs représentations professionnelles le confirme. Relativement soucieux et conscients des éléments institutionnels et organisationnels structurant leurs activités professionnelles, les formateurs élaborent des conceptions de leur métier selon les visées prioritaires différentes. Formateurs conseils, formateurs techniques et formateurs enseignants ne sont pas centrés sur les mêmes thèmes professionnels. Même si cette centration n'est pas exclusive, les formateurs techniques, venant du « terrain », pensent avant tout : « insertion et gestes professionnels », les formateurs enseignants : « niveau cognitif », et les formateurs coordinateurs ou responsables d'actions de formation : « partenariats, emploi du temps, commande et besoins ».

---

5 Voir à ce propos, Mias, C., *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris, L'Harmattan, 1998. Et également Barbier J.-M. et Galatanu, O. (sous la direction de), *Action, affects et transformation de soi*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998.

6 Voir Doise, W. et Mugny, G., *La construction sociale de l'intelligence*, Paris, Interéditions, 1981.

Le discours sur l'accompagnement, même s'il est d'abord celui de formateurs aux prises à des adultes en insertion, en alternance ou inscrits dans des dispositifs FOAD, constitue un des rares repères communs donnant sens à la profession. Nous considèrerons l'accompagnement, tel qu'il est vu et décrit par les formateurs, comme un objet professionnel complexe composé d'un fond sémantique commun mais « plastique », pouvant s'adapter à des contextes professionnels divers.
Afin de participer à la réflexion du colloque et d'apporter notre pierre à la définition d'une éthique de l'accompagnement en FOAD, nous structurerons cette dernière partie de notre contribution selon une proposition théorique de W. Doise (1982), permettant de cibler des niveaux explicatifs distincts à propos d'objets complexes. Cette catégorisation des niveaux d'explication permet de « lire » en partie cette complexité tout en gardant une optique psychosociale, elle distingue :

- les explications intra individuelles concernant tout particulièrement le traitement cognitif et affectif de l'information sociale en provenance d'autrui ;
- les explications inter individuelles en termes de relations dans les groupes : on prend engagement « pour ou contre », « de façon modérée ou catégorique », relativement aux influences de groupes dans lesquels on communique et échange ;
- les explications de niveau positionnel, en termes de positions sociales et hiérarchiques des individus et des groupes ;
- et enfin l'explication de niveau « épistémo idéologique » en termes de conceptions générales propres à une culture ou à un groupe social donné. Ce niveau est particulièrement pertinent pour aborder la question des valeurs, normes et croyances auxquelles les personnes adhèrent et qui les poussent à agir dans un sens ou dans un autre.

4.1 L'accompagnement au niveau intra individuel

L'étude de leurs représentations nous a permis de déceler deux types d'image de soi de ces professionnels. D'un côté les formateurs se perçoivent comme porteurs de contenus à transmettre, passeurs des savoirs indispensables à l'insertion des adultes dont ils ont « la charge ». De l'autre, et c'est dans cette optique que se place la fonction d'accompagnement, ils se donnent un rôle d'aide et de facilitation dans une optique d'auto construction de la connaissance. Les discours, à ce niveau, sont parfois nostalgiques d'un temps passé où les adultes étaient traités à l'instar des élèves dans le champ scolaire. Ils sont parfois empreints d'un sentiment de dépossession et aussi de crainte : si le formateur n'est plus le dépositaire des savoirs, que lui reste-t-il ? Un rôle de technicien, spécialiste des outils informatisés et audiovisuels, ou bien un rôle de conseiller d'orientation ou de psychologue du travail, est-il alors encore un formateur ? C'est sur ce registre existentiel identitaire que se posent la majorité des questions à ce niveau intra individuel.
D'autant que, pour les formateurs, la posture et l'image de soi des apprenants eux-mêmes a des répercussions sur les leurs. La posture d'apprenant est effectivement très culturelle. Pour certains adultes, d'origine latine ou africaine par exemple, entrer en formation, c'est se placer illico en position de disciple par rapport à un maître. Et ce maître doit prouver qu'il sait, qu'il est digne de sa fonction, sinon la confiance ne lui est pas accordée et l'apprentissage s'en trouve entravé… D'autres apprenants, à l'inverse, considèrent qu'ils sont au centre du processus de formation (cultures anglo-saxonnes) et que le formateur n'est qu'une des ressources possibles pour leurs apprentissages. Dans ce cas, le formateur est immédiatement considéré comme un des « éléments » susceptibles les accompagner.

Nous percevons ici l'importance des variations conceptuelles de la situation formative chez les formateurs et les apprenants. A notre sens, vouloir uniformiser dans un sens ou dans un autres ces conceptions relève de l'impraticable. De façon plus ou moins consciente, le formateur prélève des indicateurs à propos des conceptions que les apprenants ont de leur place dans la situation formative. Il peut alors, s'il conscientise ces conceptions, adopter lui-même, pour un temps, la posture la plus pertinente : posture explicative de la fonction d'enseignement, posture applicative de la fonction d'entraînement ou posture implicative de la fonction d'accompagnement. Mais, pour ce faire, le formateur doit se considérer en capacité d'être acteur sinon auteur des démarches formatives et pouvoir élaborer des stratégies didactiques variables (voir à ce propos le concept de variabilité didactique de M. Bru, 1991).

4.2 L'accompagnement au niveau inter individuel

La relation qui unit formateurs et apprenants durant l'accompagnement est également un des objets représentationnels des formateurs. Tout d'abord signalons qu'il s'agit pour eux essentiellement d'une relation duelle.

Quelques rares formateurs parlent d'accompagnement de groupes en formation. L'accompagnement prend alors soit les caractéristiques d'une animation permettant de réguler les tensions relationnelles d'un groupe restreint, et créant les conditions de solidarité et de convivialité susceptibles d'augmenter la motivation des apprenants, soit les spécificités organisationnelles destinées à engendrer des conflits socio-cognitifs (Voir G. Mugny et W. Doise, 1981).
Lors de cette relation accompagnante, le formateur adopte une position empathique (écoute, reformulation, relation d'aide bienveillante,…) par rapport à l'adulte apprenant. Le problème identitaire de la place et du rôle du formateur est alors de nouveau posé : jusqu'où le formateur peut-il aller dans cette écoute, sachant que la parole de l'apprenant, parlant de lui-même, peut aborder des thèmes affectifs, intimes, voire exposer des phénomènes relevant peu ou prou de pathologies cliniques ou sociales que le formateur n'est pas à même de « traiter ».
L'étude des représentations des formateurs montre que ces derniers sont soucieux d'une délimitation, a priori, des visées de l'accompagnement qu'ils proposent. Ainsi, dans les discours, les formateurs précisent le plus souvent ces visées : « un accompagnement à …, un accompagnement pour … l'apprentissage de … ». Cette délimitation est souvent négociée avec l'adulte (ou le groupe) accompagné. Nous pensons en effet que cette prédéfinition de la forme et des visées de l'accompagnement permet, en partie, aux formateurs d'éviter des situations relationnelles qui ne sont pas de leur ressort.

4.3 L'accompagnement au niveau positionnel

Comme nous l'avons vu plus haut, relativement aux fonctions d'enseignement et d'entraînement, la place du formateur par rapport à l'apprenant est différente lors de la fonction d'accompagnement. Une certaine symétrie doit s'installer entre un apprenant qui expose son projet et ses craintes, ses réussites et ses échecs, ses certitudes et ses doutes en matière d'apprentissages et d'insertion, et un formateur qui, ne possédant pas tous les éléments pour aider et faciliter les apprentissages de l'apprenant ici et maintenant, se positionne comme co-élaborateur d'un cheminement formatif en devenir.
Cette position de coopération avec l'apprenant place le formateur dans une situation institutionnelle plus ambiguë que lors des autres fonctions. Lorsqu'il enseigne ou entraîne, son rôle de vecteur des contenus institués, de contrôleur des niveaux d'apprentissage acquis, est clairement établi : il agit au mieux des visées institutionnelles prédéterminées. Lors de l'accompagnement, il quitte cette étroite connexion avec l'institution pour et prend appui du côté de l'apprenant : il agit d'abord en fonction de l'intérêt de l'adulte accompagné. Il co-évalue le parcours effectué, et co-construit des prospectives de développement de ses connaissances et capacités. Le formateur passe alors d'une logique de contrôle à une logique d'évaluation, et d'une logique programmatique à une logique stratégique, supposant « l'aptitude à entreprendre une action dans l'incertitude et à intégrer l'incertitude dans la conduite de l'action » (E. Morin, 1980). C'est cette incertitude, prioritairement temporelle, inscrite au cœur de la fonction d'accompagnement, qui place le formateur dans une situation paradoxale par rapport aux critères de l'ingénierie de la formation qui, elle, s'efforce entre autres de donner des cadres formatifs temporels préétablis. Les FOAD par leur souplesse temporelle et spatiale peuvent résoudre une partie de cette problématique.

4.4 L'accompagnement au niveau épistémo-idéologique

Les représentations présentées ci-dessus, sont en partie organisées autour de « strates idéologiques » clairement repérables : discours économiste et pragmatique de la fonction d'ingénierie de la formation ; pensée techniciste de la fonction d'entraînement ; évocations « pédagogistes » de la fonction d'enseignement ; enfin, registres humaniste et individualiste de la fonction d'accompagnement.
Ainsi chaque fonction évoquée par les formateurs construit sa logique à partir de visées marquées de façon idéologique ou utopique par des courants de pensée plus ou moins antagonistes, donnant priorité à un des éléments composant la situation formative : l'organisation des dispositifs, les capacités techniques de production, les savoirs, la relation formateurs / apprenants. Ces éléments sont porteurs de systèmes de valeurs que l'on retrouve tant dans les situations formatives que dans les champs socioprofessionnels connexes à la formation : les instances politiques, les entreprises, l'Ecole et le Travail Social.

En guise de conclusion, nous avancerons qu'une éthique de l'accompagnement pourrait se doter d'une grille de lecture fondée sur ces quatre niveaux. Ils permettent de porter un autre regard sur les fonctions formatives, un regard transversal relativement aux questions de méthodes et d'organisation des interventions.

En ce qui concerne l'accompagnement, et tout particulièrement dans les dispositifs FOAD, nos recherches montrent qu'il s'agit d'une fonction permettant une « reliance » non seulement pour les adultes engagés dans des dispositifs de formation, mais également pour les formateurs. Pour ces derniers, l'accompagnement révèle la complémentarité de l'ensemble des fonctions professionnelles et donne sens aux activités de ce groupe professionnel en construction.
Enfin nos recherches sur les représentations des formateurs nous ont permis de repérer une certaine faiblesse des conceptions émises à propos de l'accompagnement de groupes d'adultes en formation. Or l'efficacité de la formation des adultes ne se suffit pas à nos yeux de la seule prise en compte des apprentissages individuels. Les adultes n'arrivent pas, en formation, démunis de toute connaissance et la formation mutuelle permet une démultiplication des apprentissages et une meilleure appropriation de ces derniers. Si l'individualisation des parcours de formation a permis un respect des rythmes d'apprentissage de chacun, elle n'exclut pas les temps de coopération entre apprenants. Ces temps peuvent être des leviers puissants d'apprentissage et ne méritent pas d'être délaissés par les formateurs. Ainsi, en forme d'envoi, nous recommanderons la prise en compte des aspects méthodologiques mais aussi éthiques d'un accompagnement des groupes d'adultes en formation lors de la formation des formateurs. Sur ce registre se joue une grande partie de leur professionnalisation.

Bibliographie

Abric J.-C., *Représentations et pratiques sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994.
Barbier J.-M. et Galatanu, O. (sous la direction de), *Action, affects et transformation de soi*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998.
Barbier, J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996.
Bataille M. et alii, Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles, in *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997.
Bouyssières, P., Pensée professionnelle et engagement des formateurs. *Education Permanente. Que sont les formateurs devenus?* , n°164/ 2005.
Bouyssières, P., et Mulin, T., Formateurs de Midi-Pyrénées et formation de formateurs : pratiques, attentes et représentations professionnelles, in revue *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n° 11/ 2004.
Bouyssières P., Représentations professionnelles des pratiques de formation : les formateurs et leurs fonctions », in revue *Les dossiers des Sciences de l'éducation : représentations et engagements, des repères pour l'action*, n°4/2000, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2000.
Bouyssières, P., Formateurs: représentations et identités professionnelles, in revue *Education Permanente*, n°132/ 1997.
Bru, M., *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, EUS, 1991.
Chosson, J.-F., *L'entraînement mental*, paris, Seuil, 1975.
De Lescure E., « Compter les formateurs, du réalisme au nominalisme » in Revue *Les Dossiers des Sciences de l'Education n°11 : les formateurs, dynamiques identitaires et engagements professionnels*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2004.
Doise, W., *L'explication en psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1982.
Doise W., Attitudes et représentations sociales, in D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1989.
Doise, W. et Mugny, G., *La construction sociale de l'intelligence*, Paris, Interéditions, 1981.
Mias, C., *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris, L'Harmattan, 1998.
Morin, E., *La méthode 2 – La vie de la vie*, Paris, Seuil, 1980.
Morin, E., *La méthode 6 - Ethique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004.
Moscovici S., *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, Presses Universitaires de France, 1961.
Mulin, T. et Bouyssières, P. (2003). *La formation de formateurs en Midi-Pyrénées*, rapport d'étude pour le Conseil Régional de Midi-Pyrénées, Toulouse, CREFI.
Obin, J.-P., *La face cachée de la formation professionnelle*, Paris, Hachette, 1995.
Ratinaud P., *Utopie et contre utopie dans la représentation sociale d'Internet des enseignants du secondaire*, Mémoire de DEA Education, Formation, Insertion,Université de Toulouse-Le Mirail, 2000.
Ricoeur P., *L'idéologie et l'utopie*, Paris, Seuil, 1997.
Rouquette M.L., *La communication sociale*, Paris, Dunod, 1998.
Schön D. A, *Le praticien réflexif*, Paris, Editions Sociales, 1996.