HAL
open science

Agir collectivement pour mieux accompagner. Présentation d'une démarche de régulation développée en formation de formateurs d'adultes par alternance

Hugues Pentecouteau

To cite this version:

Hugues Pentecouteau. Agir collectivement pour mieux accompagner. Présentation d'une démarche de régulation développée en formation de formateurs d'adultes par alternance. S. Pesce et H. Breton (dir.), Accompagnement collectif et agir coopératif : Éducation, formation, travail social, Téraèdre, 2019, Passages aux actes. hal-02147945

HAL Id: hal-02147945

https://hal.science/hal-02147945v1

Submitted on 9 Mar 2020

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.

Version auteur

(OS 10) Pentecouteau, H. (2019). Agir collectivement pour mieux accompagner. Présentation d'une démarche de régulation développée en formation de formateurs d'adultes par alternance. Dans S. Pesce & H. Breton (dir.), *Accompagnement collectif et agir coopératif. Éducation, formation, intervention* (p. 19-34). Paris : Téraèdre.

Dans un article de synthèse publié dans la revue *Savoirs*, Maela Paul écrit que l'accompagnement est un « terme irritant » car il apparaît comme étant un « véritable fourre-tout » (Paul, 2009*b*). Outre la pluralité de définitions dont il est l'objet, le terme « accompagnement » décrit une diversité d'usages (Paul, 2009b et 2016), dont certains peuvent être parfois éloignés d'une visée émancipatrice (Paul, 2016 : 30-31). Lorsque cette visée est maintenue, l'ingénierie de l'accompagnement offre un véritable enjeu formatif permettant d'envisager le développement durable du sujet (Poulin, 2015). Au service de l'apprenant, en développant une acquisition de compétences, générales ou spécifiques à un domaine particulier, cette ingénierie devient un espace de création (Clénet, 2013), pouvant être modulé et adapté afin de correspondre au mieux aux besoins de formation, d'acquisition de compétences nouvelles et de reconnaissance sociale des stagiaires.

Ce texte propose une lecture critique de l'expérimentation d'un accompagnement polymorphe développé dans des formations de formateurs d'adultes, organisées en alternance à l'université Rennes 2. La question de l'ajustement de l'accompagnement collectif des stagiaires par l'ensemble de l'équipe pédagogique se pose de manière plus forte dans ces dispositifs par rapport à des formations sans alternance, car les lieux d'apprentissage étant multiples, il est nécessaire de permettre aux différents acteurs de la formation (tuteurs professionnels, stagiaires, intervenants professionnels et universitaires) de pouvoir travailler en synergie. Ce qui est interrogé ici, c'est la régulation d'une démarche formative collective pour ajuster des formes d'accompagnement en fonction des besoins exprimés par les adultes en formation.

Dans une première partie sont présentés la structure de ces formations ainsi que les principes formatifs et organisationnels partagés par les différents acteurs (une culture commune, une éthique et des valeurs collectives). Dans une seconde partie, ce sont les apports et les limites de cette organisation qui seront questionnés, à partir d'une démarche de recherche-action-formation (Gaulier & Pesce, 2015) qui nous a conduits à créer un outil de régulation. Les données recueillies permettent, à partir des réponses produites par les stagiaires, d'adapter le suivi de la formation en proposant des formes d'accompagnement spécifiques.

Agir collectivement pour mieux accompagner

L'ingénierie de formation qui est développée dans ces formations de formateurs en alternance s'appuie sur quatre principes : une évaluation de formation progressive et continue, une alternance intégrative, une démarche formative collectivement

partagée et la mise en place d'un accompagnement adapté aux différentes situations rencontrées.

Une évaluation de formation, progressive et continue

Le sens commun du terme « formation » est polysémique. Quand nous l'employons ici, c'est en considérant qu'il s'agit à la fois d'un processus et d'un dispositif. La formation est un processus car elle se déroule dans une temporalité définie par un projet comprenant lui-même différentes étapes. Elle est également un dispositif car elle dispose d'une capacité d'auto-organisation régulatrice (Albero, 2010), questionnant et arbitrant les évolutions en termes de qualité et d'efficacité (Robitaille, 2007). Souvent utilisé comme synonyme de « formation », le concept de dispositif permet d'insister sur la réalité complexe d'une organisation qui, pour évoluer et s'adapter à une demande de formation en constante évolution, doit chercher à mettre en adéquation « des formes d'intervention prévues par les concepteurs avec les comportements effectifs des publics destinataires » (Albero, 2010 : 48). En pratique, une organisation comme celle-ci se rapproche fortement des ingénieries d'évaluation et d'amélioration progressive proposées en démarche-qualité (Brémaud & Pentecouteau, 2011).

L'organisation complexe de l'auto-organisation régulatrice ne va pas de soi *a priori* même si les nouvelles démarches d'habilitation universitaire incitent les universités à créer des espaces d'évaluation[1], comme les conseils de perfectionnement. La capacité d'auto-organisation régulatrice comporte deux aspects : tout d'abord, il est nécessaire qu'il y ait une volonté de faire évoluer le dispositif et d'y apporter des changements, dans les limites du cadre législatif imposé ; ensuite, l'auto-organisation régulatrice ne peut se mettre en place qu'à la condition où une double compétence, technique et organisationnelle, puisse ajuster cette évolution, au sein de la formation, au travers d'une ingénierie spécifique. Le conseil de perfectionnement est l'un des outils permettant la mise en œuvre de cette ingénierie. Malgré sa pertinence, centrée sur la régulation pédagogique, les expériences que nous avons faites, dans une dynamique pédagogique collaborative, collective (Barbier, 1990 ; Allal & Mottier-Lopez, 2007) et constante, montrent que ce conseil n'est pas toujours suffisant pour suivre la progression des stagiaires, ni pour questionner l'organisation de la formation pendant le temps où ils ne sont pas à l'université.

Travailler en synergie dans le cadre d'une alternance intégrative

L'activité pédagogique étant centrée sur l'individu en formation, l'ingénierie de formation est développée comme une organisation réticulaire à plusieurs entrées. Empruntée à la sociologie de Norbert Elias ([1971] 1981), cette dimension réticulaire décrit une ingénierie qui se compose dans une articulation imbriquée des espaces de formation : « ni l'ensemble de ce réseau ni la forme qu'y prend chacun des différents fils, ne s'expliquent à partir d'un seul de ces fils, ni de tous les différents fils en eux-mêmes ; ils s'expliquent uniquement par leur association, leur relation entre eux » (Elias, [1971] 1981). C'est au travers de cette relation interdépendante (Allal & Mottier-Lopez, 2007) entre acteurs du changement (Boutinet, 2006) que se fonde l'alternance intégrative (Malglaive & Weber, 1983 ; Malglaive, 1990).

[1]. Avec l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master, on observe une réelle avancée concernant l'institutionnalisation des espaces d'évaluation à l'intérieur des diplômes.

Dans cette forme d'alternance, l'université et les lieux de stage sont considérés comme étant liés et complémentaires afin de permettre aux stagiaires d'acquérir les compétences professionnelles et universitaires qu'ils sont venus chercher en s'inscrivant dans une formation. L'université apparaît clairement comme n'étant pas le seul lieu de la théorie et le terrain de stage (et d'expérimentation) n'est pas non plus réservé à la pratique ou au questionnement professionnel. Les acteurs des différents lieux doivent pouvoir travailler en synergie, ce qui nécessite une animation spécifique ainsi que le développement d'une activité de régulation (Robitaille, 2007). L'alternance des formations analysées ici se fait sur le rythme d'une semaine de séminaire à l'université, de deux semaines de stage et d'une semaine d'autoformation. Chaque mois se déroule selon le même canevas. Du côté universitaire, l'alternance est suivie par des ingénieurs de formation qui sont également en charge du suivi de stage et des relations avec les professionnels qui accueillent les stagiaires. L'alternance est également complétée par une communication structurée et par une formation des tuteurs professionnels, afin de corréler les attentes de l'université, celles de l'organisme professionnel et celles du stagiaire. La mise en œuvre d'ateliers d'analyse de pratiques, qui se déroulent également une fois par mois, permet de faire un bilan des compétences acquises pendant le stage.

Former des acteurs en changement

La formation est un espace-temps qui favorise les apprentissages transformateurs (Barbier, 1990), durant lesquels les stagiaires sont amenés à changer (Yurén, 2015). Ce « voyage à la rencontre de soi » (Eneau, 2017 : 149) conduit à une évolution professionnelle, pouvant également avoir des conséquences sur la vie privée. L'observation des parcours de transformation de soi, liant « transformation de soi et développement de l'autonomie » (Eneau, 2017 : 149), dévoile une grande diversité dans l'accès à la formation ainsi que dans les dispositions de chacun à répondre aux objectifs de formation visés. Chaque forme d'engagement des stagiaires (Kaddouri, 2011) est toujours le produit d'une histoire personnelle en remaillage (Boutinet, 2006). Ce qui rend nécessaire – d'un point de vue pédagogique (mais les conditions ne le permettent pas toujours) – d'envisager l'accompagnement comme pouvant être adapté à chaque individu, en fonction de ce qu'il vit dans et en dehors de la formation, de manière que la formation puisse apparaître comme étant une expérience positive.

L'une des finalités de ces formations de formateurs par alternance est de former des praticiens-chercheurs réflexifs (Schön, 1994) en s'appuyant sur trois principes de formation qui conditionnent la posture interdépendante (Robitaille, 2007) des intervenants et des stagiaires, considérés comme étant acteurs de leur formation. Le premier principe consiste à poser que les stagiaires ont des savoirs repérés et d'autres qui sont encore tacites (Schütz, [1971] 1987). Pour identifier ces savoirs tacites, les stagiaires sont invités à faire part de leur expérience, de manière à ce que puissent être identifiées des compétences déjà acquises ou en cours d'acquisition durant le processus de formation. Le deuxième principe est que la réflexivité est abordée au travers de l'explicitation (Vermersch, 1996), afin de permettre aux stagiaires de prendre conscience de la partie inconsciente de leurs actions. Enfin, le troisième principe considère que les stagiaires sont des acteurs en changement (Barbier, 1990), qui modifient, modèlent et adaptent leur posture et leur identité

professionnelle dans ce que Courtois et Pineau (1991) appelle une rupture de convictions.

Pour rendre les stagiaires acteurs de ce dispositif formatif, les apprentissages collectifs et les démarches de travail conjoint, comme les études de cas et les mises en situation, sont privilégiés, en valorisant les approches de remédiation et la construction de savoirs en situation.

Ces formations d'adultes s'appuient sur une pédagogie dialogique (Galvani, 2006) et collaborative (Allal & Mottier-Lopez, 2007) utilisant les principes de la conversation réflexive (Schön, 1994), ce qui nécessite de porter une attention particulière aux relations entre les membres du groupe en formation, d'organiser des temps d'échanges permettant de recueillir les représentations, positives ou négatives, des stagiaires sur le déroulement de la formation et de mettre en évidence des modalités favorisant la régulation. Le résultat attendu est que puissent se développer ce que Leroux et al. (2001, cités par Lerbet-Sereni, 2015) appellent des interactions régulatrices.

Agir collectif versus accompagnement collectif

La démarche réticulaire mise en œuvre dans l'ingénierie de ces formations apparaît au travers des formes d'accompagnement développées auprès du collectif que forment les adultes en formation, les professionnels qui accueillent les stagiaires et les intervenants. Si la démarche attendue vise idéalement à développer de la coopération entre les acteurs de la formation, les conditions partenariales et interprofessionnelles (notamment entre l'université et les lieux de stages) ainsi que les contraintes liées aux statuts des partenaires font que travailler ensemble ne peut se développer que dans le cadre d'un accompagnement régulier et adapté.

Parler d'accompagnement suppose plusieurs dimensions : une dimension relationnelle (attention, respect, écoute, dialogue), une dimension opérationnelle (objectifs mesurables), et une dimension temporelle et situationnelle (Paul, 2009a). Quand l'accompagnement porte sur un collectif et non plus sur un individu, ces dimensions s'inscrivent dans des modalités d'application différentes. Si bien que quand on parle d'« accompagnement collectif », il existe sans doute une ambiguïté sémantique entre « collectivement accompagner un groupe », qui relèverait de l'ingénierie de formation et de l'organisation d'un dispositif, et « accompagner un collectif », qui prendrait plutôt la forme d'une séance de formation (Denoyel, 2015 : 151), en intégrant des valeurs de réciprocité, d'émancipation, de mutualité et d'autonomie (Eneau, 2017 ; Robitaille, 2007), ou bien encore en s'inscrivant dans une perspective de recherche-accompagnement (Monceau & Aparecida Spagnol, 2015 : 140).

Dans le cadre des formations en alternance questionnées ici, c'est à la dimension de l'ingénierie de formation que nous nous intéressons. Les actions menées, à vocation émancipatrice, vont avoir une incidence sur la manière dont l'ensemble de l'équipe va être accompagnée et amenée à coopérer pour réagir à différentes situations complexes. Pour que cela puisse se faire, il est nécessaire que tous les acteurs de la formation aient conscience de partager les mêmes principes réflexifs et collaboratifs, intégrant cette double idée que l'ensemble des individus qui participent à l'environnement de formation « cheminent ensemble » tout le temps que dure la formation et que tous les stagiaires participant à cette formation, accompagnés par l'équipe pédagogique, atteignent un socle de compétences partagées. Ce qui revient à affirmer que pour collectivement accompagner, une éthique de la formation, fondée

sur des valeurs partagées et sur la délibération (Jutras & Labbé, 2014 ; Birmele, 2015), est indispensable.

Développer, d'un côté, un contexte de formation et des façons de faire (parmi lesquelles on trouve de l'agir coopératif) et afficher un certain nombre de valeurs (que l'on cherche à traduire en actions) revient à affirmer une culture de formation.

Une problématique coopérative

En 1994, Pierre Dominicé publie un texte dans la revue Éducation permanente dont le titre est « L'éthique comme dimension culturelle de la formation ». Si l'éthique apparaît plutôt comme un processus individuel (Lenoir, 1998 ; Jutras & Labbé, 2014), l'adhésion des différents acteurs à une culture de formation permet d'esquisser une éthique collective en tant que valeurs partagées. L'ingénierie que nous avons développée va dans ce sens en mettant l'accent sur trois éléments.

Le premier porte sur la nécessité de permettre aux différents acteurs de la formation de travailler ensemble. Toute pratique de formation doit chercher à associer les interlocuteurs demandeurs dans « un processus de collaboration avec » (Lenoir, 1998), jusqu'à permettre une coopération effective.

Le deuxième élément consiste en la mise en œuvre de la réciprocité dans les relations de l'équipe pédagogique avec les stagiaires. Élément fondamental de l'action éducation (Labelle, 1996 : 192) et, par conséquent, de l'action de formation, le paradigme de réciprocité insiste sur la symétrie de la relation et de l'expression, notamment dans le statut de la parole (Lenoir, 1998), qui permettrait de passer d'une relation fonctionnelle à une relation coopérante (Paul, 2016 : 108). Afin de distinguer un processus éducatif d'une démarche de formation, il semble plus adéquat de parler de mutualité, « construite à partir de l'attention conjointe » (Gaulier & Pesce, 2015 : 124), que de réciprocité. Ce qui permet d'insister sur l'antériorité de la culture partagée.

Le troisième élément est le corollaire des deux précédents. On ne peut agir collectivement que s'il existe un engagement de part et d'autre. Un tuteur doit être engagé dans son accompagnement (et non contraint d'exercer cette fonction). Il en est de même pour les autres intervenants (universitaires ou professionnels) ainsi que pour les stagiaires. Martine Beauvais-Azzaro (2014) souligne que « responsabilité » s'associe à « engagement ». Mais pour cela, il faut que chacun puisse trouver un intérêt dans le projet de formation, individuellement, et que cela s'inscrive dans une démarche volontaire, malgré une contrainte pouvant être forte (Kaddouri, 2011 ; Boutinet, 2015). Il est essentiel que l'engagement puisse faire sens.

La coopération est favorisée à trois niveaux :

- une coopération formative entre stagiaires (on apprend avec les autres à résoudre des situations problèmes ; la professionnalisation se travaille au travers de l'implication dans des réseaux). On retrouve ici la démarche qui consiste à considérer que le groupe en formation est également porteur de la fonction d'accompagnement (Gaulier & Pesce, 2015) ;
- une coopération organisationnelle entre stagiaires et équipe pédagogique (on ajuste les besoins de formation en prenant en considération ce qui se passe dans les différentes sphères formatives sur lesquelles nous pouvons intervenir) ;
- une coopération régulatrice entre les acteurs de la formation (professionnels, universitaires, stagiaires, équipe pédagogique au sens large).

C’est cet aspect de régulation que nous allons maintenant développer.

Une démarche compréhensive pour améliorer la coopération et l’accompagnement

L’approche compréhensive est une démarche de recherche qui porte une attention particulière à ce que disent les acteurs de ce qu’ils font. Appliqué à un protocole d’ingénierie, le recueil de représentations a pour finalités de comprendre ce qui se passe et d’envisager une régulation pour chaque situation problème exprimée. La régulation proposée ici se décline en différentes formes d’accompagnement, ajustées à chaque situation.

Évaluation et logique de dispositif

Comprendre ce que vivent les stagiaires en formation revient à mener une évaluation de dispositif, qui est ici organisée, instituée (Barbier, 1990) et complètement intégrée au déroulement de la formation. Dans la grille de lecture qu’il propose du processus d’évaluation, Barbier présente « quatre grands ensembles » (Barbier, 1990 : 70) qui ne sont ni plus ni moins des démarches techniques reflétant chacune un degré d’implication différent : le recueil de données, l’observation *in situ*, le questionnement ou la sollicitation d’informations sur la réalité évaluée et l’expérimentation. Nous pouvons ajouter que ces « instruments » (tels que Barbier les nomme) peuvent faire l’objet d’une combinaison « évaluative ». Dans notre protocole, le recueil de données est la démarche principale, complétée par une observation *in situ*, par un questionnement, ainsi que par une expérimentation. Quoi qu’il en soit, l’évaluation intégrée (les différents points à évaluer ayant été définis par l’ensemble de l’équipe lors d’un conseil de perfectionnement, avant d’être testés et validés par un groupe de stagiaires) se poursuit avec le traitement des résultats, discutés collectivement dans le but de proposer des modalités d’intervention adéquates.

Les données recueillies auprès des stagiaires permettent d’identifier deux niveaux d’intervention :

- à court terme, il s’agit de comprendre ce que vit un stagiaire en formation ;
- à moyen terme, il s’agit d’analyser ce qui s’est passé, à l’échelle de la formation, afin d’envisager une amélioration du dispositif de formation et, par hypothèse, d’évaluer *a posteriori* la professionnalisation progressive des stagiaires en formation.

Si l’évaluation présente un aspect technique, Jean-Marie Barbier ajoute qu’il s’agit également d’une pratique sociale. Par conséquent, n’étant réductible ni à un aspect technique ni à une dimension sociale, la démarche d’évaluation combine ces deux dimensions dans « un processus de transformation aboutissant à un produit déterminé et impliquant des agents sociaux concrets entretenant entre eux des rapports spécifiques » (Barbier, 1990 : 12).

Ancré dans la culture de la formation et dans les valeurs éthiques partagées par les intervenants, il est essentiel de prendre en considération cet « invariant anthropologique » (Paul, 2015 : 25), trop souvent oublié de notre point de vue, afin d’intervenir dans les parcours individuels de formation en tenant compte des particularités de chacun.

Création d'un indice de vécu en formation (IVF)

L'indice de vécu en formation est un outil qui complète le dispositif de suivi et les démarches déjà mises en place. Si le conseil de perfectionnement a pour finalité d'évaluer la formation, nécessaire à l'évaluation progressive du dispositif de formation, il est également un lieu d'échanges sur la manière dont les stagiaires vivent la formation. Cependant, le fait que ce conseil ne se réunisse que deux fois par an et sans la présence de l'ensemble des stagiaires limite les actions de régulation individuelles à l'attention de ces derniers. En plus de ce conseil, des bilans pédagogiques mensuels sont réalisés, mais ceux-ci, pour des raisons de temps et de disponibilités, ne mobilisent que l'équipe pédagogique. Par ailleurs, les stagiaires peuvent solliciter de manière individuelle ou (plus rarement) collective des intervenants. Mais ce sont là des informations qui apparaissent uniquement à l'initiative des stagiaires. Bien que le conseil de perfectionnement, les bilans pédagogiques mensuels et les retours des étudiants présentent un intérêt certain dans le suivi des parcours en formation, il manque un mode de recueil systématique, qui serait à la fois individuel et longitudinal, afin de pouvoir quantifier les évolutions tout au long de la formation. C'est à cet objectif que répond l'indice de vécu en formation (IVF). L'IVF est un questionnaire diffusé en ligne, qui est renseigné chaque mois par les stagiaires. Les réponses obtenues remplissent une base de données qui est enrichie, progressivement, tout au long de l'année, et qui permet d'identifier les changements de représentations pour chaque item. Le travail sur la structuration du questionnaire est issu d'une réflexion collective, en conseil de perfectionnement.

L'IVF se décline en douze variables, évaluant la formation sur le lieu de stage, la formation à l'université, l'accompagnement de mémoire et le suivi du stage dans l'alternance. Il permet également aux stagiaires de s'exprimer plus librement ou d'alerter sur un point particulier (par exemple, une situation personnelle difficile pouvant avoir des incidences sur le bon déroulement de la formation). La production de données chiffrées est faite à partir d'échelles de valeurs (de 1 à 10 ou de 1 à 5 selon les variables). Trois grandes catégories ont été définies :

- des variables coopératives :

  – qui concernent les acteurs (trois variables : relations avec les stagiaires en formation, avec les formateurs, avec les professionnels sur le lieu de stage) ;

  – qui concernent l'accompagnement (trois variables : évaluation de l'accompagnement avec les professionnels sur le lieu de stage, de l'accompagnement du projet de stage, de l'accompagnement du projet de mémoire) ;
- des variables d'évaluation de la formation (deux variables, qui portent sur la manière dont est vécu le projet de mémoire et sur le déroulement global de la formation) ;
- des variables d'autopositionnement (quatre variables d'autoévaluation : « J'évalue la manière dont je vis la formation à l'université avec les autres stagiaires » ; « J'évalue la manière dont je vis les relations avec les formateurs à l'université » ; « J'évalue la manière dont je vis ma période de lieu de stage » ; « si c'était à refaire, est-ce que je choisirais cette formation ? »).

Ces variables sont accompagnées d'un espace d'expression libre permettant par exemple de commenter le choix d'une modalité.

Étude de cas

Voici un exemple de données recueillies à partir des réponses produites par un stagiaire (Monsieur T.) sur quatre mois, de septembre (M1) à décembre (M4).

Nous sommes en ...	[Le déroulement du stage de manière globale]	[Les relations avec les salariés sur le lieu de stage]	[Le soutien de mon tuteur de stage]	[L'accomp. Universitaire sur la partie mémoire]	[L'accomp. Universitaire sur la partie stage]	[Les relations avec les autres stagiaires]	[Le déroulement de la formation de manière globale]	[Le projet de mémoire]
M1	0	0	0	4	6	6	7	4
M2	5	5	6	5	8	8	7	6
M3	0	0	0	0	8	7	7	5
M4	8	7	7	5	8	8	8	6

Tableau 1 – Réponses de M. T.
(échelle de 0 – cela ne va pas du tout – à 10 – tout va bien)

Une lecture longitudinale sur les quatre premiers mois de formation permet de faire l'interprétation suivante. En M1 (premier mois de la formation), M. T. n'a pas encore commencé son stage. C'est la raison pour laquelle les indicateurs sont à zéro pour les variables concernant le stage et que le suivi de mémoire en lien avec le projet de stage a une note inférieure à 5. Une note positive (6) pour l'accompagnement universitaire sur la partie stage reflète le travail effectué à l'université pour la recherche de stage. Les autres indicateurs sont dans la moyenne des réponses obtenues pour l'ensemble du groupe.

Au deuxième mois de la formation (M2), M. T. commence son stage et il n'y a aucun élément préfigurant une difficulté rencontrée par le stagiaire.

Par rapport aux deux mois précédents, les quatre premières variables sont à zéro en M3. Cela fait un mois que M. T. a commencé son stage et il exprime que quelque chose ne va pas. Il en est de même pour l'accompagnement sur la partie universitaire. La moyenne des variables en M3 se retrouve au même niveau que la moyenne du M1. Cependant, M. T. indique que s'il devait choisir aujourd'hui cette formation, il ferait le même choix.

Nous sommes en ...	Moyenne	Si c'était à refaire aujourd'hui...
M1	3,375	Je choisirais cette formation
M2	6,25	Je choisirais cette formation
M3	3,375	Je choisirais cette formation
M4	7,125	Je choisirais cette formation

Tableau 2 – Monsieur T. : moyenne des variables

À l'issue de ces résultats, différents modes d'intervention sont mis en place. Tout d'abord, la responsable des stages fait un bilan individuel. Au cours de l'entretien, M. T. dit ne pas savoir comment s'y prendre pour développer son projet de stage. Il semble avoir besoin d'un accompagnement plus individualisé que les autres stagiaires. Ces difficultés sont évoquées avec le tuteur professionnel et avec le représentant de la structure dans laquelle il effectue son stage. Ensuite, le responsable de formation fait également un bilan individualisé avec M. T., qui confirme « se sentir bien dans la formation » alors que l'équipe pédagogique est unanime quant à sa posture d'évitement vis-à-vis des intervenants et des autres stagiaires : pendant les pauses, M. T. passe son temps à consulter son téléphone portable ; il discute peu avec ses pairs tout en laissant entendre que « tout va bien ». L'accompagnateur de mémoire est averti et s'entretient à son tour avec M. T., qui révèle alors une situation personnelle qui le fragilise. Venant de Guyane, il devra attendre plusieurs mois avant que sa femme et ses enfants ne le rejoignent. Il dit se

sentir isolé et ne pas savoir comment faire, d'une part, pour nouer de nouvelles relations avec les autres stagiaires et, d'autre part, pour comprendre les attentes, autant dans les actions à développer sur le lieu de stage que pour produire les différents travaux universitaires demandés. Ces interventions, qui composent en définitive un accompagnement orchestré à la situation vécue par M. T., ont eu une incidence sur les réponses produites à partir de M4 (décembre) car son IVF moyen remonte et devient même supérieur à celui du groupe en formation. Sachant que M. T. s'est trouvé en difficulté tout au long de la formation, cet IVF « positif » peut faire l'objet de deux interprétations, qui se complètent l'une l'autre. Première interprétation : c'est une réponse qui reflète une reconnaissance de la mobilisation de l'équipe pédagogique pour l'accompagner. Deuxième interprétation : il préfère trouver des soutiens, qu'il choisit lui-même et qui se trouvent à mi-chemin entre la sociabilité (Pentecouteau, 2015) et la formation (c'est notamment ce qui se produira au travers de la relation qui s'établira avec son accompagnateur de mémoire).

Ajustements et réajustements : analyse

Comme nous venons de le voir, c'est la réponse à une variable qui alerte et déclenche (lorsque la modalité de réponse est inférieure à 5) une action d'accompagnement, qui peut être soit individuelle, soit collective. Dans le tableau suivant, nous proposons une modélisation, non restrictive, des interventions possibles en fonction des résultats produits pour quelques variables de l'IVF, en présentant les actions déclenchées par les réponses produites par M. T.

Variables < 5			Actions déclenchées
Variables coopératives	**Acteurs**	Relations avec les stagiaires	- Entretien entre stagiaire et responsable de formation - Bilan collectif avec le groupe - Entretien entre responsable de formation et accompagnateur/trice de mémoire - Information à l'attention de l'ensemble des intervenants
		Avec les formateurs	- Information à l'attention de l'ensemble des intervenants
Monsieur T		**Avec les professionnels, sur le lieu de stage**	**- Entretien entre responsable de formation et accompagnateur/trice de mémoire** **- Entretien entre stagiaire et responsable des stages** **- Entretien entre stagiaire et responsable de la formation** **- Entretien entre responsable des stages et tuteur professionnel**
		Suivi professionnel du projet du projet de stage	
	Accompagnement	Suivi universitaire du projet de stage	**- Entretien entre le stagiaire et l'accompagnateur/trice de mémoire** **- Bilan stagiaire avec responsable des stages**
		Suivi universitaire du projet de mémoire	
Evaluation de la formation	Projet de mémoire		
	Déroulement global de la formation		- Information à l'attention de l'ensemble des intervenants - Bilan stagiaire avec responsable des stages
Bilan personnel	J'évalue la manière dont je me sens dans la formation à l'université avec les autres stagiaires		
	Avec les formateurs		
	Sur le lieu de stage		
	Si c'était à refaire		

Tableau 3 – Exemples d'actions déclenchées à partir des réponses produites par les stagiaires. En gras sont indiquées les actions liées au cas de M. T.

Le mode de suivi ici mis en place et l'outil expérimenté sont, bien entendu, contextualisés à la singularité de ces formations et aux objectifs de professionnalisation visés. Si le processus d'évaluation longitudinale de l'IVF est transférable à d'autres types de formation, les variables devront être adaptées à partir de ce qui est recherché dans les évaluations. Pour que l'outil soit pertinent et pour qu'il trouve sa vocation pratique, il est indispensable que les stagiaires se sentent impliqués et répondent tous les mois au questionnaire en ligne. Ensuite, il est essentiel de rappeler que la vocation première de cet outil est pédagogique. L'adhésion de l'ensemble des acteurs à cette régulation réticulaire orchestrée et

l'engagement dans l'expression d'un agir collectif (Breton et al., 2015) sont incontournables.

Conclusion

Agir collectivement pour mieux accompagner nécessite de prendre en compte deux aspects que sont la dimension sociale de la formation et l'éthique partagée par l'ensemble des acteurs du dispositif.

La formation a une fonction sociale, qu'il s'agisse de promotion ou de reconversion. En questionnant ce rôle social de la formation pour adultes, Pierre Dominique (1994 : 81) se demande « dans quelle mesure les formateurs laissent s'exprimer cette attente », en insistant sur le fait que la prise en compte de l'individu, en formation, ne va pas de soi… même si cet objectif est clairement annoncé. Pour agir collectivement, il faudrait certainement que chaque acteur (qu'il soit stagiaire ou intervenant) puisse lui-même être accompagné et qu'il y ait une véritable coordination de l'activité collective, nécessaire pour que les principes inhérents à cette collaboration puissent être éprouvés au travers d'une gestion socialisée (Barbier, 1990). L'IVF n'est pas uniquement un outil permettant de produire des informations sur la manière dont les stagiaires vivent la formation. Au-delà du processus technique, qui vise également l'efficacité de la formation (Robitaille, 2007), il contribue à rendre visible les processus sociaux (Barbier, 1990 : 183) et les formes de collaborations qui s'établissent.

Comme le souligne Piot, « l'activité de formation d'adultes est en perpétuelle tension éthique entre l'idéal pédagogique et l'exigence du contexte » (Piot, 2004, p. 76). C'est la raison pour laquelle il essentiel de penser et de construire la formation comme une production collective, d'une part, et comme un dispositif, d'autre part, permettant ainsi d'impliquer et de permettre un engagement formatif (Broda, 1994) des différents acteurs qui la constituent, en leur donnant la parole et en leur accordant une fonction reconnue.

Références bibliographiques

ALBERO, Brigitte, 2010, « La formation en tant que dispositif : du terme au concept », *in* B. Charlier & F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, Paris, PUF, p. 47-59.

ALLAL, Linda, & MOTTIER LOPEZ, Lucie (dir.), 2007, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck.

BARBIER, Jean-Marie, 1990*, L'évaluation en formation*, Paris, PUF.

BEAUVAIS-AZZARO, Martine, 2014, *La posture éthique en formation d'adultes*, Paris, L'Harmattan.

BIRMELE, Béatrice, 2015, « La place de la délibération dans l'accompagnement à la prise de décision », *Éducation permanente,* 2015/4 (205), 77-86.

BOUTINET, Jean-Pierre, 2006, « L'adulte et son autoformation : un sujet, un individu ou une personne ? », *Éducation permanente,* 2006/3 (168), 89-100.

BOUTINET, Jean-Pierre, 2015, « La coresponsabilité dans l'accompagnement est-elle possible ? », *Éducation permanente*, 2015/4 (205), 53-62.

BREMAUD, Loïc, & PENTECOUTEAU, Hugues, 2011, « Pourquoi un référentiel d'activités de responsable de diplôme professionnalisant à des métiers de la formation ? », *Actes du*

colloque RUMEF : Universités et métiers de la formation : quels enjeux, quelles spécificités ? Avignon, Université d'Avignon, 12 et 13 mai 2011.

BRETON, Hervé, PESCE, Sébastien, & DENOYEL, Noël (dir.), 2015, « Accompagnement, réciprocité et agir collectif », *Éducation permanente*, 2015/4 (205).

BRODA, Jacques, 1994, « La formation au travail : entre éthique et traumatique », *Éducation permanente*, 1994/2(121), 119-129.

CLENET, Catherine, 2013, « L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 46,(2), 61-84.

COURTOIS, Bernadette, & PINEAU, Gaston (dir.), 1991, *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation française.

DENOYEL, Noël, 2015, « Accompagnement collectif en recherche universitaire et pragmatique de l'interrogativité », *Éducation permanente*, 2015/4 (205), 151-162.

DOMINICE, Pierre, 1994, « L'éthique comme dimension culturelle de la formation », *Éducation permanente*, 1994/2 (121), 77-84.

ELIAS, Norbert, [1971] 1981, *Qu'est-ce que la sociologie ?* (rééd. Pocket, 1997), Aix-en-Provence, Pandora.

ENEAU, Jérôme, 2017, « L'autoformation comme voyage, entre Bildung et transformation de soi », *Éducation permanente*, 2017/2 (211), 149-159.

GALVANI, Pascal, 2006, « L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique », *Éducation permanente*, 2006/3 (168), 59-73.

GAULIER, Sylvie, & PESCE, Sébastien, 2015, « Réciprocité, agir collectif et identité professionnelle », *Éducation permanente*, 2015/4 (205), 121-130.

JUTRAS, France, & LABBE, Sabrina, 2014, « Éthique professionnelle », *in* A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Bruxelles, De Boeck, p. 106-108.

KADDOURI, Mokhtar, 2011, « Motifs identitaires des formes d'engagement en formation », *Savoirs*, 2011/1 (25), 69-86.

LABELLE Jean-Marie, 1996, *La réciprocité éducative*. Paris : PUF.

LENOIR, Hugues, 1998, « La question éthique chez les formateurs », *in* G. Ignasse & H. Lenoir (dir.), *Éthique et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 65-84.

LERBET-SERENI, Frédérique, 2015, « Accompagnement et autonomie : un évident paradoxe ? » *Éducation permanente*, 2015/4 (205), p. 31-40.

MALGLAIVE, Gérard, & WEBER, Anita, 1983, « Écoles et entreprises : intérêts et limites de l'alternance en pédagogie », *Revue française de pédagogie*, 62, 51-64.

MALGLAIVE, Gérard, 1990, *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.

MONCEAU Gilles, APARECIDA SPAGNOL Carla, 2015, « Accompagnement ou analyse ? Quelques enjeux de l'accompagnement socioclinique d'une équipe d'action sociale », *Éducation permanente*, n°205 - 2015-4.

PAUL, Maela, 2009*a*, « L'accompagnement : d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique », *in* J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF, p. 613-646.

PAUL, Maela, 2009*b*, « L'accompagnement dans le champ professionnel », *Savoirs*, 2009/2 (20), 11-63.

PAUL, Maela, 2015, « L'accompagnement : de la notion au concept », *Éducation permanente*, 2015/4 (205), 21-30.

PAUL, Maela, 2016, *La démarche d'accompagnement, repères méthodologiques et ressources théoriques*, Bruxelles, De Boeck.

PENTECOUTEAU, Hugues, 2015, « Accompagner la sociabilité formative », *Éducation permanente*, 2015/4 (205), 99-108.

PIOT, Thierry, 2004, « L'engagement professionnel des formateurs : mobilisation et réflexivité professionnelles en formation », *Dossiers des Sciences de l'éducation*, 11, 51-62.

POULIN, Martine, 2015, « L'accompagnement professionnel des publics : une démarche intégrative indissociable du parcours », *Éducation permanente*, 2015/4 (205), 109-120.

ROBITAILLE, Magali, 2007, « Quand un dispositif de développement professionnel sur l'apprentissage coopératif devient un lieu de régulation entre pairs », *in* L. Allal & L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 171-189.

SCHÖN, Donald A. (1994), *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Logiques éditions.

SCHÜTZ, Alfred, [1971] 1987, *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens Klincksieck.

VERMERSCH, Pierre, 1996, *L'entretien d'explicitation* (rééd., 2003), Issy-les-Moulineaux, ESF.

YUREN, Teresa, 2015, « Formation, équité et praxis. Discussion des propositions conceptuelles de Carlos Cullen », *in* B. Albero, G. Gueudet, J. Eneau & J.-N. Blocher (dir.), *Formes d'éducation et processus d'émancipation*, Rennes, PUR, p. 43-51.