



HAL
open science

Usages des apprentissages collectifs en formation des adultes : étude psychosociale des représentations professionnelles des formateurs

Patrice Bouyssières

► **To cite this version:**

Patrice Bouyssières. Usages des apprentissages collectifs en formation des adultes : étude psychosociale des représentations professionnelles des formateurs. Apprentissages et compétences collectifs : repenser la formation, Jun 2006, Rennes, France. halshs-00489346

HAL Id: halshs-00489346

<https://shs.hal.science/halshs-00489346>

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.

Bouyssières Patrice – *maître de conférences en Sciences de l'Education, chercheur au Centre de Recherche en Education, Formation, Insertion, à l'Université Toulouse-le Mirail – 601, route de Frescaty, 82 600 VERDUN sur Garonne – bouyssie@univ-tlse2.fr*

**Usages des apprentissages collectifs en formation des adultes :
étude psychosociale des représentations professionnelles des formateurs**

Résumé :

Pour les formateurs d'adultes, le groupe, en tant qu'objet de représentations professionnelles, est un espace et un temps de socialisation, de convivialité et d'échanges, engendrant des apprentissages collectifs. Ce consensus sous-tend cependant des attitudes divergentes quant aux visées formatives liées aux apprentissages collectifs :

- une attitude de valorisation d'apprentissages collectifs donnant lieu à des pratiques de coopérations innovantes ;
- une attitude pragmatique, où les apprentissages collectifs débouchent sur des capacités socioprofessionnelles ;
- une attitude plus mitigée, utilisant les apprentissages collectifs à des fins de développement personnel et d'insertion sociale.

Ces divergences dépendent du contexte institutionnel, des objectifs des formations et d'inscriptions idéologiques relatives aux méthodes et aux visées de la formation continue.

Nous proposons une définition des apprentissages collectifs adossée à ces positions dont nous relevons la complémentarité. Nous situons les dimensions individuelles et collectives de l'apprentissage dans une perspective dialogique que nous préconisons d'intégrer à la formation des formateurs.

Mots-clés : apprentissages collectifs, formateurs d'adultes, représentations professionnelles, convergence, divergences.

Abstract :

For the trainers of adults, the group, as an object of professional representations, is a space and a time of socialization, user-friendliness and exchanges, generating collective trainings. This consensus underlies divergent attitudes however as the formative aimings related to the collective trainings:

- an attitude of valorization of collective trainings giving place to practices of innovating co-operations;
- a pragmatic attitude, where the collective trainings lead to socio-professional capacities;
- a more mitigated attitude, using the collective trainings at ends of personal development and social integration.

These divergences depend on the institutional context, of the objectives of the formations and ideological inscriptions relating to the methods and the aimings of the continuous training. We propose a definition of the collective trainings leaned with these positions of which we raise the complementarity. We locate individual and collective dimensions of the training from the dialogical point of view which we recommend to integrate into the training of the trainers.

Key words: collective trainings, trainers of adults, professional representations, convergence, divergences.

Contribution au colloque de Rennes : *APPRENTISSAGES ET COMPÉTENCES
COLLECTIFS : REPENSER LA FORMATION*
23 et 24 juin 2006

Axe 1: Problématiques posées par les différentes dimensions de l'apprentissage collectif : interculturelles, politiques, épistémologiques, éthiques, sociales et psychologiques, mais aussi gestionnaires.

**Usages des apprentissages collectifs en formation des adultes :
étude psychosociale des représentations professionnelles des formateurs**

Introduction

Dans cette contribution nous abordons la notion d'apprentissages collectifs sous un angle particulier : celui de la psychosociale. Nous analysons des représentations ou savoirs pratiques que des acteurs professionnels, les formateurs d'adultes, élaborent à propos des apprentissages collectifs. Partant des résultats d'une recherche sur les représentations du groupe chez ces professionnels, nous exposons une analyse de données spécifiques, relevées durant cette recherche. Ces données concernent plus particulièrement les apprentissages collectifs.

Nous avons interrogé les formateurs tant sur leurs pratiques que sur leurs attitudes ou leurs opinions relatives à l'objet « groupe d'adultes en formation », élément professionnel clé pour le fonctionnement et la dynamique des situations de « formation tout au long de la vie ». Parmi nos questions, celles portant sur les visées et les démarches d'intervention ont fait surgir des réflexions et des prises de position autour de l'idée d'apprentissages collectifs. Ce sont ces données que nous exposerons et analyserons, après avoir présenté les éléments de problématique, de méthodologie et les principaux résultats de notre recherche à propos du groupe.

Dans la dernière partie, nous proposerons des éléments caractérisant les apprentissages collectifs, éléments adossés à l'analyse des résultats de cette étude.

1. Les formateurs et leurs représentations professionnelles du groupe

L'équipe de recherche en sciences de l'éducation dirigée par le professeur Michel Bataille¹ a fondé le concept de « représentations professionnelles » (Bataille et al., 1997), catégorie spécifique de « représentations sociales » (Moscovici, 1961) : celles que les « gens de métier », d'un même métier, élaborent dans l'interaction professionnelle, à partir et à propos de leurs activités socioprofessionnelles. L'existence d'une représentation professionnelle est conditionnée par deux types de facteurs. Elle doit :

- être émise par des acteurs professionnels s'identifiant à un groupe de référence, à partir de systèmes de normes et de valeurs socialement reconnues.
- porter sur un objet à propos duquel il est à la fois nécessaire et difficile de s'accorder. Sa maîtrise constitue une préoccupation centrale des acteurs professionnels et exige une mutualisation de leurs objectifs. Cet objet, en prise aux évolutions de l'environnement socioculturel, matériel et humain, est soumis à des prescriptions institutionnelles de faible intensité, ou est exempt de toute considération déontologique. Il nécessite donc des régulations sociocognitives régulières dont les résultats permettent de reconnaître et de baliser les fonctions professionnelles.

Dans notre recherche (Bouyssières, 2001) nous avons montré que le groupe d'adultes en formation constitue bien un objet de représentations professionnelles pour les formateurs d'adultes.

1.1 *Les formateurs, dynamique identitaire professionnelle*

Si l'entité professionnelle des formateurs (De Lescure, 2004) est certes moins confirmée que celle des professeurs, elle est néanmoins socialement reconnue (Gravé, 2002 ; Bouyssières, 2004), donnant lieu à un nombre limité de statuts professionnels officiels².

Parmi les éléments d'hétérogénéité professionnelle, il convient de signaler que deux sous-systèmes structurent le monde de la « formation tout au long de la vie » : celui de la formation professionnelle (initiale ou continue), et celui de l'éducation permanente (insertion sociale,

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 Marc Bru.

² En France, la première convention collective reconnaissant cette profession date de 1988, avec un premier avenant en 1994.

lutte contre l'illettrisme, éducation populaire et socioculturelle)³. On peut ainsi distinguer (Bouyssières, 2000) : les formateurs techniques (moniteurs, maître de stage) dont le but est de développer les capacités productives des apprentis et adultes en formation professionnelle continue ; les formateurs enseignant les connaissances de base dans des sessions de formation initiale (professionnelles ou culturelles), de remise à niveau ou de lutte contre l'illettrisme ; les formateurs dits « en insertion » dont l'action concerne les adultes professionnellement et/ou socialement désaffiliés.

Signalons également que les statuts des professionnels de ce champ sont relativement hiérarchisés : formateurs responsables d'actions de formation, conseillers, coordinateurs s'occupant des activités d'ingénierie, et formateurs intervenant auprès des groupes d'adultes.

Le principe d'une professionnalité commune a été renforcé dans les années 80 par le recentrage de l'ensemble des organismes sur les problèmes liés à l'emploi et l'adaptation aux innovations techniques.

Se déclarer « formateur » c'est, dans ce contexte professionnel aux contours relativement diffus, avoir conscience d'appartenir à un groupe professionnel structuré autour d'objets communs et communicables.

1.2 Le groupe d'adultes en formation comme objet de représentations professionnelles

Remarquons dans un premier temps que le phénomène formatif ne se réduit pas au schéma du formateur face à un groupe. Les pratiques autodidactes sont le lot d'un nombre conséquent (difficile à estimer) d'adultes désirant apprendre⁴. Il n'en reste pas moins que les sessions de formation formelles et collectives ont pris un essor populaire à la fin du 20^{ème} siècle et que, dans la majorité des situations formatives institutionnalisées, les formateurs ont à faire à un groupe⁵.

Pour les institutions et les acteurs professionnels de la formation, la constitution de ces groupes est chargée d'enjeux d'une autre nature que pour les milieux scolaires. La formation continue considérée comme un droit individuel en France dès 1971, est un service soumis à la

³ Nous pouvons ajouter que la décentralisation ajoute à l'hétérogénéité de ce champ, chaque Région développant à sa manière les actions de formation professionnelle qui, politiquement, lui semblent les plus pertinentes.

⁴ Notons d'ailleurs, depuis les années 90 et l'apparition des NTIC, un regain d'intérêt pour l'autoformation.

⁵ Même si celui-ci s'avère parfois inconsistant : formations à distance avec regroupements ponctuels, téléconférences ou formations « modularisées » avec parcours individualisés.

marchandisation ; d'où l'importance en ingénierie de la formation, de la prise en compte des objectifs prescrits par les institutions et ceux exprimés par les apprenants⁶.

C'est ainsi qu'avant même son avènement, le groupe d'adultes en formation est pensé, anticipé (parfois idéalisé), selon des registres multiples, évolutifs et liés entre eux : équilibre financier, retombées de productivité⁷, référentiels d'activités, compétences, qualifications, débouchés, apprentissages, évaluation, cursus, parcours de formation, validation des acquis de l'expérience...

Autant d'éléments susceptibles d'influencer les pratiques formatives relatives au groupe d'adultes en formation, thème à propos duquel nous avons interrogé les formateurs selon la méthodologie présentée ci-dessous.

1.3 Etude des représentations du groupe chez les formateurs, une analyse multidimensionnelle

1.3.1 Echantillons et techniques de recueil des données

150 formateurs d'adultes (64 formatrices et 86 formateurs) ont renseigné un questionnaire destiné à relever des indicateurs :

- d'ordre formel, tels le titre professionnel, l'ancienneté, les cursus, les appartenances, ou bien la composition des groupes d'apprenants auprès desquels ils interviennent, etc.
- d'ordre factuel, comme les pratiques et démarches d'interventions formatives auprès des groupes ou le temps consacré à d'autres activités (accueil, recrutement,...), objectifs visés, etc.
- et enfin d'ordre subjectif concernant les valeurs professionnelles de base, les attitudes par rapport aux groupes, les opinions sur les conditions professionnelles, les engagements associatifs, etc.

Notre échantillon tient compte de la diversité des fonctions et statuts professionnels cités ci-dessus : 44 formateurs (29%) travaillent dans des associations de formation professionnelle (AFPA, IFSI⁸, ...), 48 (32%) sont formateurs en entreprise ou dans des organismes consulaires, 24 formateurs (16%) oeuvrent contre l'illettrisme, pour l'insertion

⁶ Ces activités d'ingénierie tentent d'harmoniser un ensemble de critères garantissant la pertinence des offres de formation : analyse de la commande, des demandes, des besoins, des attentes, recrutement, référentiels.

⁷ C'est ainsi que les formations sont parfois présentées comme des « produits » commerciaux, avant même que le processus d'apprentissage ait produit ses effets !

⁸ AFPA : Association pour la Formation Professionnelle des Adultes ; IFSI : Institut de Formation en Soins Infirmiers.

sociale ou dans le domaine socioculturel, enfin 34 (23%) sont formateurs coordinateurs (interventions et ingénierie de formation).

Nous avons également mené 4 entretiens collectifs, réunissant de 4 à 7 formateurs associés au sein de la même structure, et 8 entretiens individuels.

1.3.2 *Techniques d'analyse des données*

Nous avons tout d'abord cherché dans les données relevées par questionnaire les réponses de ces formateurs les plus convergentes, et, en second lieu, les plus différenciatrices d'une représentation professionnelle du « groupe en formation des adultes » :

- L'idée de convergence, appliquée aux opinions et attitudes des formateurs, présente les caractéristiques avancées par Doise et Moscovici (1992) à propos du consensus. Après une analyse des fréquences, seuls les éléments de réponse regroupant au moins 86% des effectifs de l'échantillon interrogé par questionnaire, soit 129/150 personnes⁹, ont été conservés.

- Pour l'étude des divergences, nous avons effectué une analyse multidimensionnelle (classification hiérarchique descendante : CHD) des réponses au questionnaire, à l'aide du logiciel Alceste de Reinert (1990), ce qui nous a permis d'établir une série de regroupements statistiques des réponses les plus corrélées entre elles. Ces résultats statistiques ont été systématiquement croisés et comparés avec l'analyse de contenu des entretiens collectifs et individuels.

2. Groupes et apprentissages collectifs pour les formateurs : résultats et analyses

2.1 *Convergences représentationnelles*

Sur le registre des convergences, les formateurs associent « groupe » et « socialisation » (à 91%). Cette notion est souvent utilisée durant les entretiens : *”objectifs de socialisation“*, *“favoriser la socialisation”*, etc. Elle évoque soit l'état de cohésion groupale, soit le processus d'appropriation des normes du groupe. La socialisation, pour les formateurs, est un phénomène important mais ambigu. Certains l'intègrent à leurs pratiques et tentent de mettre en œuvre des démarches pour la provoquer. D'autres la naturalisent, un peu comme si elle surgissait dans certains groupes et non dans d'autres...

⁹ Ce seuil de 86% a été retenu en fonction du nombre de formatrices et formateurs interrogés, 150, et du nombre moyen de réponses possibles à chaque question (4) : les 14% restant représentant un nombre maximum de réponses déviantes assez faible (21) pour un éparpillement alors possible par groupes de moins de 5 réponses.

Cette convergence entre « groupe » et « socialisation » est accompagnée de deux autres propos consensuels à partir des items de « convivialité » et d'« échanges », dévoilant une certaine polysémie de la notion de socialisation :

- La liaison groupe/socialisation/convivialité (86%), étaye l'idée de sociabilité. Le groupe en formation transforme les individus en « convives », comme une invitation à partager (à « ingérer » ?) quelque chose dans une ambiance agréable. Ce thème de la convivialité est parfois abordé sur le mode d'une affectivité primitive retrouvée, d'un « courant » qui passe naturellement (*"le groupe ça tient chaud"* dit un des participants). D'autres formateurs soulignent que la convivialité nécessite aussi le respect et donc l'apprentissage de valeurs et de codes communs.

- Lorsque le terme « socialisation » est associé à « échanges », 87% des formateurs évoquent les interactions communicationnelles autour de savoirs (théoriques, procéduraux, ...). Éléments essentiels pour une reconnaissance des « apprentissages collectifs » comme relation sociocognitive « horizontale » entre pairs, relativement autonome, durant la formation. Cependant nous verrons au sous-chapitre suivant que cette notion d'apprentissages collectifs recouvre des significations et des pratiques différentes.

2.2 Groupe et apprentissages, divergences représentationnelles

Le registre des divergences représentationnelles est basé sur les écarts entre quatre « classes de discours » (issues de la CHD) à propos du groupe, selon un facteur dominant : celui de la direction positive ou négative des attitudes. Ainsi une classe, celle que nous avons nommée « groupes pour la créativité et l'engagement » réunit les réponses les plus positives (27% de l'ensemble des réponses retenues) ; deux classes, le « groupe pour les compétences par la communication » et le « groupe pour la production et l'emploi » recouvrent des réponses plus modérées (respectivement 28 et 15% des réponses) ; enfin une classe de discours, le « groupe avec modération », se compose des réponses les plus péjoratives (30% des réponses).

2.2.1 Le « groupe avec modération » : la dimension individuelle d'abord

Cette classe de discours rassemble des réponses considérant le groupe comme porteur de risques de comportements régressifs : rivalités, exclusions, soumissions, pouvant étouffer la dimension individuelle des apprentissages. La perspective sociale des apprentissages est cependant évoquée. Elle concerne d'abord les dimensions formelles d'un « vivre ensemble »

(respect des horaires, des codes civiques de la relation), soubassements nécessaires à la convivialité, et aux échanges d'informations. La communication, au sens de construction d'un objet commun de représentation est « gérée » par le formateur, dans des « sous-groupes ». Les formateurs contribuant le plus à cette classe de discours, n'ont que peu d'ancienneté, oeuvrent dans des organismes d'insertion sociale (avec des « publics » en échec scolaire), et assurent des fonctions d'orientation.

2.2.2 Le « groupe pour la créativité et l'engagement » : l'option collective

A l'opposé, dans la classe de discours « le groupe pour la créativité et l'engagement », le groupe devient à la fois le moyen et le but de la formation en tant que vecteur de co-formation. Le formateur « accompagne » le groupe. Dans l'idéal, la « commande institutionnelle » devrait faire de même et proposer des modalités organisationnelles souples : c'est au groupe à trouver son rythme, ses règles, ses contenus. Les apprentissages sont prioritairement mutuels, coopératifs, réciproques, partagés,... Le groupe est le lieu d'engagements collectifs. Il crée ses propres connaissances et fonctionnements dont les visées dépassent largement le cadre spatial et temporel de la formation elle-même. Les formateurs proches de cette classe de discours sont anciens dans le métier, ils animent des séances d'analyse des pratiques professionnelles, de groupes de paroles, ateliers d'expression, « T-Group ». Ils interviennent dans les associations ou dans les entreprises, et annoncent tout autant des visées de professionnalisation que d'épanouissement et de développement psychosociologiques.

2.2.3 Les discours modérés : pour le développement des capacités professionnelles

Nous avons regroupé dans ce sous-chapitre deux classes de discours « le groupe pour les compétences par la communication » et « le groupe pour la production et l'emploi » qui ne se distinguent que sur une question de vocabulaire et de niveau de formation.

La classe de discours du « groupe pour les compétences par la communication » regroupe des attitudes et opinions de formateurs aux contenus disciplinaires spécialisés qui ont un « programme » à réaliser. Ils s'adressent surtout à des « étudiants », dans des cycles d'études supérieures professionnelles. Ici c'est le développement de « compétences » qui est mis en valeur. Si le groupe est un plus pour la formation, c'est qu'il permet l'expression socialisée des expériences professionnelles, et une verbalisation des liens avec les connaissances théoriques. Les phénomènes sociocognitifs sont valorisés : débats intra groupes

à partir de la rencontre des savoirs (théoriques, procéduraux, expérientiels) individuels. Le formateur analyse les demandes et valorise la communication tant horizontale entre pairs que verticale entre formateur et étudiants.

Enfin, le discours du « groupe pour la production et l'emploi » est émis par des formateurs techniques, insérés dans des réseaux professionnels denses. Ici l'idée d'enseignement tendu vers une qualification professionnelle domine, ainsi que la pratique du tutorat auprès « d'apprentis ». Ce qui importe c'est de suivre le « référentiel » de formation, imposé par le respect de « commandes » : celle du client de l'entreprise et celle du prescripteur de la formation. Le groupe est ici un temps et un lieu d'entraînement pour l'appropriation « d'habiletés sociales et relationnelles » conformes à l'identité professionnelle. Les apprentissages collectifs sont alors considérés comme une sorte de « mise en jambe » préfigurant les « savoir être » dans l'entreprise. Ils permettent une prise de conscience du degré de coopération et de respect mutuel nécessaire à l'insertion professionnelle.

3. Usages des apprentissages collectifs en formation des adultes, discussion

Autour d'un socle lexical convergent insérant les notions de socialisation, de convivialité et d'échanges, les formateurs situent les apprentissages collectifs sur plusieurs niveaux : les dimensions formelles du « vivre ensemble » et de l'échange d'informations, la préparation à l'insertion professionnelle, la création de modes de coopération et d'engagements collectifs pour le changement social, voire sociétal. L'analyse des données nous permet d'avancer deux facteurs explicatifs de ces divergences : un facteur contextuel et un facteur idéologique.

3.1 Le poids du contexte institutionnel et matériel

Les formateurs du sous-système de la formation professionnelle prennent en compte et facilitent les apprentissages collectifs orientés vers la professionnalisation des apprenants. Cette instrumentalisation des apprentissages collectifs est la conséquence des visées adaptatives de ce type de formation.

Les formateurs « en insertion » quant à eux, face à des adultes aux projets plus diffus voire inexistant, encouragent les apprentissages collectifs « de base », ceux qui permettent une « ré affiliation » d'individus ayant perdu de vue certaines « réalités » de la vie collective.

Ces formateurs adoptent des dispositifs prudents (division du groupe en sous-groupes, contrôle des sujets abordés...) pour animer les interactions groupales.

Dans un article précédent (Bouyssières, 2000), nous avons repéré l'influence significative des visées formatives sur les identités et pratiques professionnelles des formateurs. Les formateurs « techniques » et les formateurs enseignant des disciplines scolaires ou universitaires s'appuient en priorité sur des fonctions applicatives (entraînement, exercice, simulation) et explicatives (exposé des logiques disciplinaires) qui intègrent traditionnellement des pratiques d'animation du groupe. Les formateurs « en insertion » activent d'abord des pratiques « implicatives » où l'individualisation de la formation prime, la rencontre groupale constituant un second plan¹⁰.

Comme le souligne Bourgeois (1999), « ces questions [d'interactions cognitives dans des interactions sociales] trouvent toute leur pertinence dans des contextes de formation où l'interaction sociale est traditionnellement fort présente et inscrite dans une durée, qu'il s'agisse d'interaction avec le formateur ou les pairs ».

3.2 L'évocation du collectif et le surgissement de l'idéologique

Le second aspect de notre discussion relève du niveau idéologique. En effet, en relation avec les questions de visées de la formation, trois « idéaux-types » d'apprentissages collectifs se distinguent par classes de discours interposées : une position que l'on pourrait nommer « coopérativiste », une position « individualiste » et une position « pragmatique ». A propos du « collectif », ces distinctions ne constituent pas, à proprement parler une véritable surprise pour deux raisons :

- en premier lieu, tant dans le système scolaire que dans le milieu de la formation des adultes, la priorité donnée à l'individu ou au collectif est une des questions les plus discutée¹¹. Sans remonter à Pestalozzi (1746-1827), nous pouvons dire que depuis le début du 20^{ème} siècle, la prise en compte du groupe est une problématique constante en pédagogie qui s'oppose de façon plus ou moins vigoureuse et revendicative selon les époques, à une conception individualisante de l'éducation. Cette opposition n'est pas isolée du paysage social et politique où se déchirent les tenants d'un individualisme libéral et les promoteurs d'un collectivisme égalitaire.

¹⁰ Ces formateurs utilisent de plus de façon exponentielle l'informatique qui donne un aspect moins scolaire, plus ludique mais plus individuel aux apprentissages.

¹¹ Avec également des questions comme la démocratisation de l'enseignement, le degré d'intervention du maître, d'autonomie des apprenants et les stratégies didactiques attenantes.

- en second lieu, en ce qui concerne la formation des adultes, une rupture de nature également idéologique, est apparue dans les années 80, avec un recentrage sur les aspects économiques. Dès lors, l'urgence de l'adaptation des individus à l'emploi a fait passer au second plan, dans bien des organismes, les considérations de développements personnel et social.

Il n'est donc pas surprenant qu'à propos du groupe et de la nature des apprentissages qui en découlent nous retrouvions ces oppositions : individuel contre collectif, humanistes contre pragmatiques.

Vraies ou fausses questions ? Il n'empêche que, face aux situations formatives qu'ils rencontrent quotidiennement, les formateurs semblent divisés. Un peu comme s'il y avait à choisir entre une priorité donnée au développement soit de la dimension individuelle soit de la dimension collective des apprentissages ; et, dans ce dernier cas, soit à la promotion d'apprentissages collectifs pour l'adaptation à l'environnement socioéconomique, soit à la valorisation de changements sociaux.

Conclusion : pistes définitives pour les apprentissages collectifs

Nous sommes, quant à nous, persuadés que ces questions relevant des contextes institutionnels et des choix idéologiques sont de vraies questions et soulèvent de vrais problèmes que nous sommes, en tant qu'enseignant chercheur universitaire, amené à affronter quotidiennement à l'instar des formateurs d'adultes que nous avons interrogés.

Nous reprendrons ici l'idée que les apprentissages collectifs peuvent se concevoir sur les trois niveaux décrits par les formateurs : au niveau de la prise de conscience des éléments de base nécessaires à la sociabilité, au niveau de capacités collectives facilitant l'insertion socioprofessionnelle et transposables aux situations de travail, et au niveau d'un esprit coopératif pour l'élaboration de nouvelles connaissances et de pratiques sociales innovantes. Nous appuierons également l'idée que ces trois types d'apprentissages collectifs devraient être considérés par les formateurs non pas comme exclusifs l'un de l'autre, mais comme complémentaires, amenant progressivement les groupes à passer d'un niveau de connaissances et de comportements collectifs internes (« in group ») à un niveau d'élaboration de capacités sociales transposables (compétences collectives, niveau « out group »).

Dans une société sortant des expériences politiques traumatisantes du 20^{ème} siècle (nationalismes, collectivismes, totalitarismes,...) et redoutant les excès du communautarisme

(corporatisme, sectes, guerres ethniques et religieuses), il est difficile de promouvoir les qualités du « collectif » en matière de formation. Mais à l'opposé, que dire des ravages d'un individualisme trop poussé (égoïsmes, replis sur soi, sociophobies) ?

Nous inscrivant dans une perspective psychosociale de la formation, nous appuierons les propos de Moscovici (1984) : « le caractère original et même subversif du regard psychosocial est de mettre en question la séparation de l'individuel et du collectif, de contester le partage entre psychique et social dans les domaines essentiels de la vie humaine ». Dans cette lignée, Doise et Mugny (1981) ayant montré l'importance du registre social pour le développement des connaissances et des capacités, nous préconiserons donc de concevoir les dimensions collectives et individuelles des apprentissages comme inséparables et réciproques.

Nous pensons enfin que toute formation de formateurs devrait intégrer ce thème de l'aspect dialogique des apprentissages. Les formateurs eux-mêmes ont tout à gagner à intégrer des dispositifs d'apprentissages collectifs et coopératifs qui leur permettraient à la fois de croiser leurs expériences des situations formatives à des fins de développement majorant de leurs pratiques, et également, par l'analyse de leurs engagements professionnels, de renforcer les dynamiques identitaires de leur métier.

BIBLIOGRAPHIE

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, Presses Universitaires de France, 57-89.

Bourgeois, E. (1999). Interactions sociales et performance cognitive. In Carré, P. et Caspar, P. (sous la direction de). *Traité des sciences et techniques de la Formation*. Paris, Dunod, 289-305.

Bouyssières, P. et Mulin, T. (2004). Formateurs de Midi-Pyrénées et formation de formateurs : pratiques, attentes et représentations professionnelles. In revue *Les Dossiers des Sciences de l'Education : les formateurs, dynamiques identitaires et engagements professionnels*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, n°11/2004, 105-117.

Bouyssières, P. (2001). Représentations professionnelles du groupe chez les formateurs d'adultes. In Solar, C. (sous la direction de). *Le groupe en formation des adultes, comprendre pour mieux agir*. Bruxelles, De Boeck Université, 11-33.

- Bouyssières, P. (2000). 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*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, n°4/2000, 71-82.
- De Lescure, E. (2004). Compter les formateurs, du réalisme au nominalisme. In revue *Les Dossiers des Sciences de l'Education : les formateurs, dynamiques identitaires et engagements professionnels*. Toulouse, PUM, n°11/2004, 37-50.
- Doise, W. et Moscovici, S. (1992). *Dissensions et consensus*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris, Interéditions.
- Gravé, P. (2002). *Formateurs et identités*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Reinert, M. (1990). Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application Aurélia de G. de Nerval. In revue *Bulletin de Méthodologie Sociologique*. Paris, n° 26, 24-54.