

## **Penser et mettre en œuvre des pratiques d'accompagnement coopératif en formation continue à l'université**

### *Les voies d'une perspective critique et transformatrice*

Éric BERTRAND, Jérôme ENEAU & José GONZALEZ-MONTEAGUDO

[Capítulo de libro, en versión preprint. La versión final ha sido publicada en :

Pesce, S., Breton, H. (Eds.) (2019). *Accompagnement collectif et agir coopératif : éducation, formation, intervention*. Paris : Teraèdre, 63-82, ISBN : 9782360850938]

Comment amorcer ou poursuivre une certaine « transition pédagogique » nécessaire au développement de la formation continue dans l'enseignement supérieur (Germinet, 2015) ? Dit autrement, comment faciliter des relations plus étroites encore entre les mondes de l'enseignement, du travail, de l'entreprise et de la recherche, porosité nécessaire à leur propre pertinence ? C'est à ces questions que ce chapitre voudrait répondre en présentant une certaine conception de l'accompagnement en formation continue (FC) à l'université. Telle une mise en abîme, la FC sera, dans ce chapitre, l'objet dont il faut accompagner le développement à la fois à des niveaux politiques, stratégiques, fonctionnels avec une spécificité de taille : le dispositif et les pratiques présentés ici auront pour visée l'accompagnement de la professionnalisation d'apprenants dans les métiers de la formation, au sein du master « Stratégie et ingénierie de formation des adultes » (SIFA) de l'université Rennes 2. Ce chapitre a pour arrière-plan contextuel et pour enjeu le développement de la formation continue dans l'enseignement supérieur et ses visées de « transformations ». Celles-ci font système et concernent les organisations du travail, de la formation et de la recherche. Elles sont aussi celles des pratiques des apprenants, des enseignants et des chercheurs. Ce sont enfin les transformations des savoirs « ajustés », coproduits dans l'accompagnement.

Les auteurs soutiennent l'hypothèse selon laquelle la porosité entre les mondes sociaux de la formation, de la recherche et du travail est nécessaire au développement de la formation continue dans l'enseignement supérieur. Les différents niveaux de transformation visés par ces pratiques d'accompagnement réclament une certaine conception des dispositifs sociotechniques comme systèmes, comme ingénieries dépassant les limites traditionnelles des niveaux macro, méso et micro (Ardouin, 2003) pour les articuler, les mettre en tension grâce à une approche communicationnelle, plus transversale.

Pour étayer cette proposition, nous rappelons dans un premier point les caractéristiques actuelles de la formation continue à l'université qui nous ont amenés à expérimenter une ingénierie de l'accompagnement fondée sur la conception et l'animation d'« espaces communicationnels transformateurs ». Dans un deuxième point, nous précisons la « perspective critique » qui a été empruntée, d'un point de vue théorique. Le troisième point est méthodologique et montre comment le triptyque formation-action-recherche peut constituer une méthode clé en matière d'apprentissage, de développement et de productions de savoirs critiques pour construire des ponts entre le monde de la formation, de la recherche et du travail. Le quatrième point revient sur le terrain, présente la conception et le pilotage d'un master en formation d'adultes, le master SIFA, et met en discussion les apports et limites d'une « ingénierie de l'accompagnement transformateur » mise en œuvre dans ce diplôme.

## **Développement de la formation continue à l'université et évolution des pédagogies universitaires : accompagner des transformations conjointes ?**

Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche vise, dans ses orientations stratégiques, à développer la formation continue (rapport Germinet, 2015). Parmi les freins identifiés, il apparaît que « les universités sont encore en quête de leur modèle économique et font face à une transition pédagogique nécessaire mais trop peu enclenchée ; qu'un lien avec l'expertise recherche [est] quasiment inexploité » (Germinet, 2015 : 14). À la lecture de ce rapport, nous observons que les auteurs étayaient une analyse pour concevoir l'avenir de la formation continue à l'université en s'appuyant sur le développement réciproque et conjoint de deux leviers historiques qui ont permis l'essor de la formation des adultes, soit « l'économie » et « la démocratie » (Palazzeschi, 1999). L'objectif est bien, pour les universités, « d'ancrer cette formation du citoyen tout au long de sa vie dans une dimension universitaire, qui permet d'enrichir la finalité professionnelle de la formation par l'expertise de l'enseignant qui repose sur la consolidation des savoirs qu'apporte la recherche » (Germinet, 2015 : 7).

Pour les universités, l'enjeu consiste ici à articuler des logiques instrumentales, notamment financières, et des logiques plus éducatives, sociales, émancipatrices, d'un point de vue à la fois individuel et collectif. La direction est claire, mais comment produire un univers de signification partagé dans ces enjeux en tension ? Selon quelles médiations, quelles articulations ? Quand le rapport Germinet « fixe l'objectif d'un milliard d'euros de chiffre d'affaires en formation continue dans l'ESR d'ici 2020, par des établissements qui s'appuieront sur leur expertise issue de la recherche, un modèle économique pérenne, des modalités pédagogiques adaptées, et avec un soutien politique fort de l'État, (notamment) avec des dispositifs incitatifs » (Germinet, 2015 : 28), une certaine tradition critique en sciences humaines et sociales (SHS) nous inviterait à souligner les risques potentiels d'une instrumentalisation des pratiques pédagogiques d'accompagnement et de recherche poursuivant alors de manière croisée et floue des visées heuristiques, pédagogiques, émancipatrices et, dans le même temps, purement instrumentales. Bien sûr, peuvent cohabiter conjointement demandes sociales d'employabilité et émancipation personnelle et collective, développement professionnel et développement des citoyens à l'université. Mais comment et selon quel type d'accompagnement ? Les expérimentations menées au sein du master SIFA de l'université Rennes 2 cherchent à répondre en partie à ces questions.

## **L'accompagnement au cœur d'un agir communicationnel transformateur**

Le contexte et les enjeux présentés en introduction nous amènent à penser un accompagnement nécessairement pluriel, liant des visées d'apprentissage individuel et collectif à la fois, mais aussi des visées de transformations organisationnelles et sociales. Penser et mettre en œuvre une ingénierie de l'accompagnement « transformateur » dans le contexte spécifique de la formation continue à l'université revient à l'appréhender dans toute sa complexité communicationnelle. Dire cela, c'est affirmer qu'elle nécessite, pour l'ensemble des acteurs, une certaine éthique de la discussion fondée à la fois sur le développement d'une capacité réflexive et critique (capacité des actants à se questionner, questionner une situation) et une capacité de décentration, activités elles-mêmes au cœur de tout processus intercompréhensif, selon Habermas. L'intercompréhension est en effet la condition de toute rationalité communicationnelle, c'est-à-dire une rationalité axiologique, fondée sur une mise en discussion d'une rationalité plurielle, instrumentale et émancipatrice (Bertrand, 2007 ; Bertrand *et al.*, 2014). Cette complexité « parlée » se double d'une nécessaire dimension créative pour pouvoir penser et vivre en même temps les interactions nécessaires entre niveaux micro, méso et macro de l'ingénierie (qu'elle soit pédagogique, de formation ou d'évaluation), dans des temporalités différentes : les temps longs des politiques et des stratégies, les temps souvent plus restreints de l'organisation et du fonctionnement des dispositifs et ceux plus courts encore de leur mise en œuvre et de leurs effets, pour les acteurs. Dans le cadre des dispositifs de formation continue universitaire, penser cette complexité revient ainsi à prendre en compte simultanément ces trois niveaux :

- le niveau macro, des politiques et des stratégies sectorielles dans des champs donnés (travail social, formation des adultes, etc.) et dans des territoires spécifiques, aux contraintes et attentes particulières (évolutions démographiques, technologiques, d'emploi, selon les spécificités des branches professionnelles, la politique des OPCA, des conseils régionaux, etc.) ;
- le niveau méso, qui consiste à faire coïncider les orientations politiques avec des « maquettes » (cadres validés par le ministère de l'Enseignement supérieur) mais aussi des attentes individuelles et collectives d'acteurs (universitaires comme professionnels) devant répondre, de plus, à des injonctions croissantes de professionnalisation et d'employabilité ;
- le niveau micro, par lequel les adultes sont accompagnés dans un dispositif qui active à la fois les modes de reconnaissance des acquis et la production et la conduite de « modules », en adéquation supposée avec les besoins des apprenants.

Comment penser un accompagnement qui s'accommode de ces trois niveaux de réalité trop souvent disjoints, de ces trois temporalités qui conjuguent l'impérativité du quotidien dans l'accompagnement et la conditionnalité d'une vision stratégique pas toujours partagée ?

L'accompagnement en formation d'adultes répond à ces différents niveaux d'interaction et à ces différents enjeux ; il se déroule aussi, en contexte universitaire, au service d'un projet sociopédagogique ancré dans une institution avec ses valeurs propres, une organisation du travail spécifique et un ensemble de mondes sociaux hétérogènes. Défendre, dans ce contexte, un projet fondé sur l'accompagnement d'un « apprentissage transformateur » (Mezirow, [1991] 2001, Mezirow & Taylor, 2009), au service du développement des apprenants, des équipes, des organisations, est une entreprise qui est loin d'être évidente : un tel projet suppose en effet de permettre aussi aux acteurs (apprenants, tuteurs, enseignants) d'agir dans des environnements complexes, de développer une posture spécifique et un « éthos professionnel » (Jorro, 2007), de développer à la fois une identité singulière et des modes de socialisation efficaces, et de construire,

enfin et surtout, du sens dans et pour l'action (Eneau *et al.*, 2012 et 2014). Cette démarche suppose alors une conception de la relation interpersonnelle fondée non pas sur la seule compétition, les rapports de place, mais sur la réciprocité, la parité et la mutualité (ce qui suppose de plus une pédagogie fondée sur le contrat : voir Eneau, 2005).

Si cette conception est nécessaire, elle apparaît cependant insuffisante. Le système que forment les acteurs de la formation et les activités communicationnelles qui les relie, à tous niveaux, sont caractérisés par des logiques paradoxales : adapter, maîtriser, rationaliser des dispositifs, avec un risque important, repris à Habermas par les tenants du *transformative learning*, celui d'instituer des pratiques marquées principalement d'un agir instrumental, manœuvrier, aux dépens d'un agir communicationnel, plus réflexif et plus critique (Mezirow, [1991] 2001 ; Donaldson, 2009). Dans le contexte de la formation universitaire, nous savons que lorsque les logiques instrumentales du monde objectif sont les seules qui dirigent l'action (augmenter le chiffre d'affaire de la FC, comptabiliser les étudiants accédant à un emploi durable, mesurer les taux de réussite aux examens, etc.), le risque est alors que l'accompagnement mis en œuvre, à tous les niveaux, se développe comme un monde social « colonisé » par des agencements, eux-mêmes dirigés par des « logiques bancaires », pour reprendre les termes de Freire, empêchant tout agir distancié et conscientisé, et donc, finalement, tout « apprentissage critique » (Brookfield, 2005).

À l'inverse, l'accompagnement dans la perspective transformatrice propose de repartir des expériences des apprenants, enseignants et autres acteurs (les expériences étant alors entendues comme « contenus capitalistiques, épreuves et projets », voir Bertrand *et al.*, 2014) et de les confronter, à des fins de coconstruction et de coproduction de sens, dans une perspective de changement à la fois individuel et collectif, soit en d'autres termes d'articuler des dimensions autoformatrices et cofformatrices à des fins transformatrices (Mezirow, [1991] 2001 ; Mezirow & Taylor, 2009). L'approche peut ainsi rejoindre le souhait d'un « croisement entre enseignants-chercheurs, enseignants et professionnels du métier au sein des formations initiales professionnelles des universités [qui] vient apporter une preuve supplémentaire de l'intérêt de construire des formations s'appuyant sur la double expertise des universitaires et des professionnels du métier » (Germinet, 2015 : 12).

Cependant, la coopération des différents mondes sociaux de la formation et de la recherche ne va pas de soi. Il s'agit alors d'interroger, dans les « tensions » vécues entre les différents « soi », les autres et l'environnement, et à partir de l'action de chaque apprenant et des acteurs de la formation (dans les situations de travail, les enseignements suivis, la démarche de recherche élaborée, etc.), une réflexion sur la posture personnelle et professionnelle, la construction d'une identité ancrée dans l'expérience à la fois personnelle et collective. Il s'agit *in fine* de construire une réflexion éthique fondée sur la distanciation et la mobilisation de savoirs critiques. Comme démarche de construction de connaissances épistémiques, la perspective transformatrice de l'accompagnement se fonde alors sur le dialogue et l'intersubjectivité pour relater, identifier et décrire les contextes dans lesquels s'insèrent l'action, visant à déconstruire le sens normatif de ces contextes et mieux percevoir les inférences, les rôles, les logiques et surtout les modes d'interprétation présidant à l'action (Mezirow, [1991] 2001 ; Donaldson, 2009).

Cette perspective « critique », reprise au courant du *transformative learning* nord-américain, distingue enfin, tout en les articulant, les agirs instrumentaux et communicationnels, les logiques d'instrumentalisation (voire de manipulation de l'environnement et des autres) au profit de logiques de dialogue et d'intercompréhension (incluant les sentiments, croyances et valeurs d'autrui). C'est sur ce processus que porte alors l'accompagnement comme pratique intégrée. En d'autres termes, et

pour reprendre le vocabulaire de Freire ([1996] 2006), la perspective critique en éducation des adultes permet d'envisager l'accompagnement, dans une approche dialogique et interprétative, à travers différentes étapes de « conscientisation », de distanciation et de recul réflexif, dans la déconstruction des croyances et des représentations antérieures, et de viser ainsi l'émancipation des apprenants et du système des acteurs, par la transformation de leurs schèmes et de leurs perspectives de sens (Mezirow & Taylor, 2009). Dans ce but, une ingénierie de l'accompagnement véritablement transformatrice vise non seulement à rendre les apprenants et les acteurs impliqués plus autonomes dans leur capacité à agir comme professionnels, autonomes dans l'action d'un point de vue instrumental et situationnel (maîtrise des outils, codes et attentes du milieu), mais aussi et surtout plus autonomes d'un point de vue épistémologique, c'est-à-dire capables d'interroger le bien-fondé de l'action, d'émettre des jugements informés et, finalement, d'influencer l'environnement dans lequel ils agissent sur le plan des valeurs, de la déontologie, voire des idéologies (Eneau, 2005).

En retour, ce processus visé, pour les apprenants, implique potentiellement des transformations pour l'ensemble des acteurs du système-formation. En effet, si la perspective transformatrice permet de penser l'accompagnement dans des finalités de changement personnel et social, c'est sur l'ensemble de ces dimensions que l'ingénierie, comme toute réflexion sur le dispositif de formation, doit alors porter. L'accompagnement comme processus dynamique traverse en effet l'action (le travail), la formation (l'apprentissage), la recherche (la production de savoirs) et résulte donc d'une démarche nécessairement interactionniste, pragmatique, plutôt que déterministe (Figari, 1994). Comme rencontre de l'institué et de l'instituant, elle vise enfin à prendre conscience, pour les sujets, de la façon dont les « schèmes de sens » sont construits par l'environnement, les histoires individuelles et la culture (Mezirow, [1991] 2001).

## **Un dispositif de formation-action-recherche comme espace dialogique d'accompagnement**

Pour penser cette ingénierie de l'accompagnement et la mettre en œuvre, nous empruntons une démarche de type « formation-action-recherche » (FAR), à la fois complexe, constructiviste et à visée transformatrice, tant dans ses dimensions scientifiques que pédagogiques. L'ingénierie de l'accompagnement transformateur prend la forme d'un projet d'établissement (orientation politique) et d'un projet pédagogique (maquette). Il a pour fondement la réflexivité critique. Le modèle sur lequel il s'appuie, la FAR, a été développé à l'université Rennes 2 depuis 2009 par l'équipe du master SIFA, dans un modèle initialement repris à Charlier (2005) et adapté graduellement (Eneau *et al.*, 2012 et 2014). Il ne s'agit ici ni de se conformer ni de s'affranchir totalement d'un cadre institutionnel normatif (les maquettes universitaires, un appel d'offre), ni de seulement prendre en compte la demande de professionnalisation ou d'employabilité, voire de « boîtes à outils », que peuvent réclamer les milieux de travail ou les apprenants eux-mêmes, en particulier lorsqu'ils doivent apprendre à créer ou gérer des dispositifs complexes et répondre à des prescriptions dans des contextes de changement permanent. Le dispositif de formation construit dans ces formations, pour les différents partenaires, consiste au contraire à créer des conditions de « médiations dialoguées », comme espaces de régulation conjointe dans lesquels les consciences s'expriment, se déploient, se rencontrent, se transforment et transforment les pratiques et les usages.

### *Le master SIFA : professionnalisation évolutive en formation d'adultes*

À l'université Rennes 2, le master SIFA accueille 20 à 25 apprenants par année (soit une cinquantaine de personnes, masters 1 et 2 confondus), dont une majorité de professionnels qui reprennent leurs études pour valider leur expérience et obtenir un diplôme. Le programme poursuit

donc des visées instrumentales d'accès et de préservation de l'emploi, *via* l'acquisition de compétences sanctionnées par un diplôme, mais il vise aussi et surtout l'accompagnement des apprenants dans leur développement personnel et professionnel. Il permet ainsi d'accompagner la construction de la « posture » et de l'identité professionnelle, en offrant aux étudiants un espace dialogique de transformation personnelle, sociale et institutionnelle (Eneau *et al.*, 2012).

La formation se déroule en alternance. Différentes unités de formation sont consacrées à la construction du projet professionnel et à l'analyse de pratiques. Un livret de professionnalisation (outil d'information partagée sur la démarche, les attendus, le rôle des différents acteurs, le calendrier global du parcours, les outils et la démarche d'évaluation) permet de poser les bases d'une démarche contractuelle à travers laquelle le projet de l'étudiant (et ses priorités en termes de professionnalisation), celui de l'université (avec son référentiel de formation) et celui de la structure d'accueil (en rapport avec son projet institutionnel) doivent converger, dans et par l'activité de dialogue et d'échange. Pour cette « mise en dialogue », différents temps d'échanges collectifs sont organisés, dans le cadre de rencontres entre responsables de stage de l'université, tuteurs et étudiants. Les tuteurs professionnels participent à la coconstruction de la mission que réaliseront les étudiants en prenant part à l'élaboration d'un cahier des charges. Fondé sur le modèle de la « pédagogie du contrat » et inspiré des outils utilisés par les professionnels du secteur, ce document permet de négocier les objectifs, les moyens et les « livrables » attendus en fin de mission. Les tuteurs participent donc à cette forme d'alternance dialogique, rencontre problématique de différents mondes vécus, dans leurs différents intérêts, à la fois stratégiques, communicationnels et parfois émancipateurs.

#### *Les espaces et les temps de « médiation dialoguée »*

Les unités de formation en général, et l'analyse de pratiques en particulier, sont les lieux d'exploration et d'explicitation de l'expérience vécue, utilisant la discussion comme espace de formation dialogique. Ces espaces-temps de formation permettent d'aborder de manière réflexive non seulement l'expérience vécue sur les lieux professionnels, mais aussi l'expérience antérieure et les « cadres de référence » des étudiants (Brookfield, 2005 ; Mezirow, [1991] 2001), dans toute leur singularité et leur diversité. Le dispositif de formation s'inscrit ainsi dans une logique de formation « à » et « par » la recherche, par la réflexion « dans » l'action et « sur » l'action. Le dispositif se veut un lieu de confrontation, de *disputatio*, qui questionne tant les logiques de la formation, de l'action située que de la recherche, avec des visées de production de savoirs expérientiels et généralisables à la fois.

Si les apprenants sont les principaux concernés par les effets d'un apprentissage transformateur, les équipes pédagogiques, tout comme les différents partenaires (lieux d'exercice des métiers, terrains de professionnalisation, sites d'accueil des stagiaires, échanges vécus lors des rencontres sur site entre les tuteurs, apprenants et enseignants chargés de l'accompagnement), vivent ces mêmes processus. En effet, tout apprentissage transformateur, dans la logique constructiviste de Mezirow, suppose une implication et des changements possibles dans les environnements de formation, que ce soit pour les intervenants, accompagnateurs, dans le cadre d'une formation formelle (évaluation des enseignements, par exemple), mais aussi pour les différents protagonistes, dans le cours de l'action (par les regards croisés et l'implication demandée, dans la construction de portfolios, par exemple, ou de travaux empiriques contribuant à des dossiers ou des mémoires professionnels, notamment). De même, les équipes pédagogiques (à travers les « conseils de perfectionnement », par exemple) deviennent elles aussi perméables aux effets de cet accompagnement fondé sur la réciprocité éducative, de la part des différents protagonistes de l'action de formation (apprenants, universitaires,

professionnels, etc.). Dans de tels projets pédagogiques transformateurs, les lieux de travail, de stage ou d'apprentissage sont ainsi explorés, analysés, et évalués en retour par les apprenants.

### *L'animation des espaces de médiation dialoguée en formation-action-recherche (FAR) comme expérience coopérative*

Les travaux d'Henri Desroche sont très utiles pour caractériser la pédagogie à l'œuvre en FAR, dans ces espaces-temps, une « pédagogie de l'expérience coopérative » comme la nomme l'auteur. Dans un de ses derniers textes, Desroche (1994) réaffirme la dimension fondamentalement coopérative de la démarche : nous l'observons clairement dans nos pratiques, le développement individuel est inséparable d'une dynamique collective par laquelle elle se révèle et prend forme. Dans cette perspective, impossible donc de penser le développement et la transformation de l'expérience des sujets dans une dimension purement individuelle, sans l'articuler à sa dimension sociale comme condition et comme visée. La coopérativité s'apprend et se développe entre les différentes « personnes-projets » et les « personnes-ressources » (Desroche, 1982). Le processus pédagogique s'appuie, dans notre cas en partie seulement, sur l'autobiographie raisonnée comme processus de reconnaissance, une démarche d'autoformation sociale, un support de prise de conscience des expériences vécues par son auteur et, enfin, par le passage à l'écrit qui signe l'avènement de l'« auteur-acteur ». La FAR articule ainsi auto, co et hétéro-formation, un processus tripolaire selon le modèle de Pineau, dans lequel les principes de réciprocité, de parité et de mutualité forment les modes de coopération éducative, politique et scientifique. Concrètement, dans des dispositifs de formation à et par la recherche, la mise en dialogue et l'analyse des expériences dans un groupe de coformation et de codéveloppement s'effectuent dans ce que Desroche appelle une « coopérative de production de savoirs ».

### *Caractéristiques méthodologiques de la FAR : de l'objet coconstruit à l'objet effectué*

Les espaces de médiation dialoguée dans la FAR ont pour finalité de rendre heuristique, c'est-à-dire potentiellement productrice de savoirs, la relation triadique et ses tensions au cœur des trois pôles (Pineau, 1995) ; l'ordre des termes choisis (formation, action, recherche) indiquant la finalité première qui articule ces trois temps. Quand un dispositif comme le master SIFA, dans lequel la démarche a été mise en œuvre, aboutit à une recherche ou produit des savoirs utiles au chercheur, quand il permet aux apprenants d'élaborer un projet de recherche universitaire à visée professionnelle, sur un objet dont il identifie l'origine « existentielle », alors, comme le rappelle Barbier (1996), les trois moments de la construction de l'objet sont proches de ceux définis en sociologie par Bourdieu, Passeron et Chamboredon : l'objet est conquis, construit et constaté. Ils sont traduits en FAR par « un objet approché, coconstruit et effectué ».

Dans le cas d'une formation à et par la recherche, reposant sur la pratique et sur l'action (Eneau *et al.*, 2012), ce sont évidemment les visées de formation qui constituent l'entrée principale et, pourtant, les cinq fonctions du processus classique de recherche sont à l'œuvre pour les étudiants et l'équipe pédagogique : 1) la problématisation ; 2) l'enquête et l'exploration d'un terrain par production de données sur l'action, la pratique ; 3) le travail de conceptualisation ; 4) la formalisation par l'écriture d'un rapport de recherche ou d'un mémoire ; 5) la production heuristique qui découle d'une métabolisation de la pratique ou de l'action qui participent à la production de savoirs. Ceux-ci sont, de manière mêlée, à la fois techniques (maîtrise de processus, procédés, méthodes, techniques, outils), culturels et sociaux (développement des socialisations professionnelles comme capacité à comprendre et à agir dans différents mondes sociaux, accompagnant le sujet dans l'évolution de ses capacités à travailler en groupe interprofessionnel, en groupe projet, par exemple). Ces savoirs sont

également liés au sujet lui-même (connaissance de soi, de ses empêchements de faire, d'être, de penser, de « devenir » et des potentialités qui viennent les questionner, les dépasser).

### *Caractéristiques épistémologiques de la FAR : transdisciplinarité et complexité*

La FAR est au cœur d'un double paradigme, à la fois « transdisciplinaire » (Galvani, 2008) et « complexe » (Morin, 1977-1980). Dans cette perspective, les coopérations à l'œuvre ont pour but de dépasser les couples nécessaires à son efficacité et à sa justesse : théorie/pratique, praticiens/chercheurs, réflexions/actions, techniques/cliniques, maîtrise/émancipation, reproduction/transformation, pour s'inscrire dans une dynamique ternaire créatrice, voire heuristique. Comme le rappelle Galvani (2008), les principes de l'épistémologie de la complexité caractérisent en effet le modèle ternaire formation-action-recherche et colorent ses modes de coopération qui possèdent intrinsèquement un principe « augmentant » :

- le principe dialogique par lequel les éléments contradictoires, antagonistes et interdépendants sont à relier ; dans les organisations de travail ce principe est au cœur des crises de sens vécues, sources de souffrance au travail, quand les acteurs doivent répondre quotidiennement à des formes d'injonction paradoxale (Bertrand, 2016) sans pouvoir s'ouvrir à la perspective d'une pensée ternaire ;
- le principe par lequel le sujet connaissant est réintroduit dans la connaissance, ce qui suggère une démarche à la fois coréflexive, autoréflexive et autocritique ;
- le principe d'auto-éco-socio-organisation systémique, démarche qui intègre stratégiquement la boucle d'interaction de l'auto-organisation du projet de recherche, du projet de transformation de l'action, du projet de formation, avec l'écosystème dans lequel il se déploie.

## **Intérêts et limites d'une ingénierie de l'accompagnement transformateur**

### *Centration sur le niveau pédagogique (micro)*

L'accompagnement, dans le master SIFA, se situe à la fois dans l'« expérimentation » et l'« expérientiation » (Labelle, 2008) ; les mises en situation, pour les apprenants comme pour les différents accompagnateurs, sont guidées par l'observation et la coanalyse des pratiques. Les conduites des étudiants, pendant les travaux individuels et collectifs à l'université, la production des travaux réflexifs demandés dans le cadre de la formation, mais aussi la production individuelle de l'écrit de fin d'année (le mémoire qui valide le master, en deuxième année), sont considérées comme des lieux et des moments où s'élabore un « dialogisme expérientiel » (Bertrand, 2007), c'est-à-dire la combinaison de logiques vécues, souvent de manière paradoxale, de maîtrise technique, de développement intellectuel, de réflexivité et d'intercompréhension. Les situations d'échanges, lors des regroupements à l'université, sont une source d'information continue sur l'évolution des capacités réflexives des étudiants et sur les « distorsions de sens » vécues (Mezirow, [1991] 2001). Les productions individuelles des apprenants (dossiers écrits à l'issue des stages, mémoires de fin d'année) et les productions collectives (dossiers élaborés au cours des formations) permettent notamment d'étudier la manière dont les travaux de recherche sont issus d'une construction individuelle et collective, réflexive et transformative, à partir de la mise à distance de l'expérience vécue, énoncée et théorisée.



### *Illustration des implications collectives d'une ingénierie de l'accompagnement transformateur*

L'unité de formation intitulée « Ingénierie des dispositifs de gestion des parcours professionnels » offre l'exemple d'un cadre délibératif où l'apprentissage transformateur est exploré pour négocier et construire un objet d'étude au sein d'un espace de médiation dialoguée. L'une des finalités attendues du travail, lorsqu'il est réinvesti dans le mémoire de fin d'études, est de proposer à la fois des grilles de lecture de situations professionnelles mais aussi des pistes d'action pour les professionnels (ou futurs professionnels) et surtout pour les collectifs investis. Les visées des apprentissages sont donc à la fois émancipatrices (apprendre à se connaître, apprendre à apprendre) mais aussi instrumentales et régulées par les formes d'un agir communicationnel, dans des dimensions individuelles et collectives.

Le processus transformateur, dans son rapport avec le contexte professionnel des étudiants, du côté de l'entreprise et de l'action professionnelle, peut être illustré<sup>1</sup> par la recherche menée par S., qui a progressivement élaboré son objet personnel de recherche, pendant son année de formation, l'a négocié avec l'équipe pédagogique, son directeur de mémoire, le groupe d'étudiants et ses collègues sur son terrain professionnel : elle l'a agi, réalisé, mis à l'épreuve. Ancienne éducatrice au ministère de la Justice, S. est responsable de formation lorsqu'elle reprend ses études en 2009-2010. Elle a en charge l'élaboration et la mise en œuvre du plan de formation pour des éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse. Sa recherche porte sur les évolutions du système de formation professionnelle de cette administration et en particulier sur l'analyse des besoins en formation des acteurs. L'idée est de pouvoir élaborer des réponses efficaces, justes et utiles. S. constate les flux importants de communication et de décision, et montre, à l'issue de son travail, la manière dont les pratiques sont mises en tension, notamment par la rencontre problématique d'une logique institutionnelle descendante qui vise la rationalisation du travail et de ses moyens (modèle tayloriste et production de formations adaptatives) avec des logiques d'acteurs issues de la culture du métier (plus ascendantes et plus délibératives). Ici, la rencontre problématique des cultures de métier contre la culture d'organisation est frappante. S. fait le choix théorique de mobiliser la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas pour rendre intelligibles les pratiques à l'œuvre. Elle met au jour la rencontre problématique des différents mondes sociaux de son institution et l'absence d'une logique communicationnelle permettant de s'entendre sur la réalisation d'une action commune (ici, le plan de formation). Elle en viendra à définir l'analyse des besoins de formation comme une action stratégique qui permet la rencontre du projet institutionnel avec celui des acteurs et le travail d'élucidation et de négociation nécessaire à l'analyse des besoins de formation. S. démontre l'écart grandissant entre le travail prescrit et le travail réel des éducateurs et montre une autre tension vécue par les acteurs : la souffrance grandissante des éducateurs au travail, phénomène qui, selon S., devrait être pris en compte par la formation, tant dans ses dimensions politiques que fonctionnelles et opérationnelles. Ici, la recherche constitue un objet potentiellement transformateur des savoirs, des pratiques et des représentations pour l'apprenante, mais elle constitue aussi une ressource, la production de savoirs singuliers, locaux, sur l'exercice d'un métier et ses problématiques de formation continue. Elle accompagne non seulement le développement d'un sujet, mais aussi la transformation, après coup, des acteurs et des organisations dans lesquels elle s'effectue.

---

1. Exemple extrait en partie d'une communication des auteurs sur l'approche pédagogique des pratiques d'accompagnement à l'université (Eneau *et al.*, 2012).

On l'aura compris, l'accompagnement pédagogique adopté dans le cas énoncé vise à renforcer les capacités réflexives des apprenants mais aussi, autant que faire se peut, celles des enseignants, des accompagnateurs et des acteurs de terrain. L'intention est de coconstruire, à partir des situations vécues, un « travail de l'expérience » (Zeitler, 2013) permettant d'entrer dans un questionnement dialogique par lequel les justifications des pratiques professionnelles (dont celles des enseignants-chercheurs) sont d'abord déconstruites. Par ailleurs, ce travail repose sur un processus de transformation de l'expérience considérant que celle-ci peut constituer à la fois un lieu de légitimation de l'action et de transformation, par l'analyse distanciée et critique, productrice de nouvelles catégories interprétatives. L'apprentissage, dans ce sens, peut donc être qualifié de « co-intercompréhensif » et de « co-interprétatif » : il actualise en effet le rapport des personnes à leur expérience, c'est-à-dire, dans ce cas, à leur propre « processus de codéveloppement » (Zeitler, 2013).

Un second aspect vise ensuite à permettre aux apprenants et aux différents acteurs (prescripteurs, employeurs, financeurs) de découvrir les vertus de la maïeutique en vue de reconstruire, à partir de ce travail sur l'expérience, une légitimité réciproque, fondée cette fois sur de nouvelles représentations du rôle et des postures des acteurs du dialogue. Cette réélaboration du sens de l'expérience individuelle et collective participe alors de l'« expérientiation », au sens de Labelle (2008), visant à passer du vécu à l'expérience formative, dans une transition qui requiert certes des habilités, mais aussi et surtout une transformation identitaire plus profonde. La mesure des transformations s'observe aussi par l'identification, en cours de formation, d'indicateurs permettant de repérer l'émergence de praticiens-chercheurs réflexifs. En cours de dispositif et dans son après-coup, ce sont les évolutions professionnelles des apprenants (évolution choisie et réussie dans les champs professionnel et personnel), les évolutions dans l'emploi (fonctionnelle, hiérarchique), le niveau de qualité et l'audience des travaux réalisés (mémoires universitaires à visées professionnelles, travaux de groupe, etc.) qui montrent les effets d'un accompagnement réellement transformateur. Les retours d'évaluation des étudiants, en cours et en fin de parcours, montrent aussi les transformations des pratiques de l'équipe enseignante, qu'elles soient nécessaires, potentielles ou en cours.

#### *Les niveaux fonctionnel et stratégique (méso et macro) de l'ingénierie de l'accompagnement*

D'un point de vue plus systémique, les formes d'accompagnement oscillent selon une trialectique auto, co et hétéro-formative. Comme le résume le schéma ci-dessous, les transformations produites sont en effet de différents ordres, selon les organisations et les positions des acteurs :

#### **Insérer Schéma 4-1**

*Figure 1 – Les formes et modalités de formation, selon les acteurs et les organisations*

Ce qui est discuté dans ces espaces-temps de médiation (dont les figures sont plurielles : réunions institutionnelles, réunions avec les tuteurs, etc.), ce sont à la fois le processus et le sens des dispositifs, c'est-à-dire le sens de l'action, des apprentissages et de la recherche, en rapport direct avec l'évolution des métiers visés et des savoirs nécessaires à leur réalisation. Dans cet objectif, les « médiations dialoguées » visent à articuler et évaluer tant les acquis que le dispositif dans une éthique de la communication, des agirs et apprentissages instrumentaux, communicationnels et autoréflexifs.

La vivacité du réseau des étudiants du master SIFA (organisation de journées d'étude, séminaires de fin d'année), celui des tuteurs, l'évolution constante des pratiques d'alternance, l'identification de

nouveaux savoirs produits et de leur intégration dans les pratiques professionnelles émergentes changeantes (développement de l'ingénierie des parcours personnalisés, par exemple), sont autant d'indicateurs des transformations à l'œuvre aux niveaux méso et macro, mais intimement liées à une dimension plus pédagogique. Cependant, nos travaux n'ont pas encore suffisamment observé les transformations de pratiques au niveau politique (conseils régionaux, branches professionnelles, OPCA, etc.), notamment dans leurs dimensions ascendantes : impacts des travaux de recherche locaux, nationaux et internationaux et résultats de la formation (en matière de compétences développées et validées, de certifications obtenues, etc.) sur la production des politiques en rapport avec la formation et les emplois dans les métiers de la formation et de l'accompagnement.

#### *Du point de vue de l'innovation, pour la recherche, la formation et l'action*

Le dispositif présenté peut aussi être considéré, du point de vue de l'innovation et de la recherche, comme un processus de formation-action-recherche (FAR), dans la mesure où il articule à la fois une dimension pédagogique, sur le plan des apprentissages visés, et à la fois une dimension d'expérimentation, en renouvelant l'articulation entre recherche-action et formation-action, dans une démarche proche de la *participatory research* anglo-saxonne. Comme le résume le schéma ci-dessous, cette démarche questionne fondamentalement, pour les apprenants, pour les enseignants comme pour les acteurs politiques et les professionnels du champ, les principes et les frontières de la formation à et par la recherche, les enjeux de la formation continue (dans les modalités d'accès à l'enseignement supérieur de publics dits « non traditionnels », notamment) et les questions portant sur la place de la recherche dans ces dispositifs.

### Insérer Schéma 4-2

*Figure 2 – Système communicationnel d'accompagnement en formation  
(d'après de Peretti et al., 1998).*

Ici, le dispositif décrit « accompagne », de manière globale, une transformation des pratiques sociales de formation continue. Dans une perspective systémique, les différents niveaux d'interactions permettent une mise en discussion critique et « transformative » des objets communs sur les champs de l'enseignement, de la recherche et des pratiques professionnelles (postures, activités, compétences spécifiques liées aux métiers concernés par les formations). Les visées de ce dispositif sont bien des transformations individuelles, sur le plan des apprentissages et de développement (distanciation et habiletés critiques, construction identitaire, développement d'un éthos professionnel, etc.) mais aussi des transformations collectives, sur le plan du système formation et des modalités d'action (capacités dialogiques, valorisation de l'expérience, effets attendus d'évolution des pratiques et des activités de travail, etc.).

## **Conclusion**

Pour contribuer de manière critique au développement de la formation continue à l'université, il nous paraît nécessaire de concevoir et d'animer des espaces de médiation dialoguée qui assurent la porosité des mondes sociaux de la formation, de la recherche et du travail. Dans un numéro de la revue *Éducation permanente* (n° 203, 2015), plusieurs auteurs questionnaient ainsi le sens et les logiques de la formation des adultes en pointant ses visées par trop utilitaristes. Mettre en discussion des visées d'efficacité, de justesse et d'émancipation dans le secteur du travail, de la formation et de la recherche n'est pas chose aisée. Le développement de la formation expérientielle critique à l'université, selon ses différentes modalités transformatrices (notamment de formation-action-

recherche), illustre une certaine transition pédagogique, méthodologique et épistémique, utile au développement d'une éducation tout au long de la vie. Dans cette perspective, l'accompagnement ne peut se concevoir du seul point de vue pédagogique. Il est aussi collectif et social, organisationnel et politique. L'ingénierie de l'accompagnement représente ainsi une ingénierie de l'expérience pluriréférentielle (concernant les sujets, groupes, organisations et institutions) qui dépasse les traditionnels niveaux structurant les pratiques communes (macro, méso et micro) pour les concevoir de manière transversale, dans de multiples temporalités articulées.

## Références bibliographiques

- ARDOUIN, Thierry, 2003, *Ingénierie de formation : analyser, concevoir, réaliser, évaluer* (4<sup>e</sup> éd., 2013), Paris, Dunod.
- BARBIER, René, 1996, *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos.
- BERTRAND, Éric, 2007, *L'expérience formatrice à La Poste : vers une dialogique entre autoformation émancipatrice et coformation instrumentale*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris 8.
- BERTRAND, Éric, 2016, « La compétence communicationnelle au cœur du pouvoir d'agir des chefs de service », in D. Argoud & F. Noble (dirs.), *Pouvoir et autorité des chefs de service dans le secteur social et médico-social*, Paris, Dunod, p. 32-60.
- BERTRAND, Éric, DENOYEL, Noël, & PARLIER, Michel (dirs.), 2014, « Formation expérientielle et intelligence en action. Construire l'expérience (3) », *Éducation permanente*, 2014/1 (198).
- BROOKFIELD, Stephen D., 2005, *The Power of critical theory. Liberating adult learning and teaching*, San Francisco, Jossey-Bass.
- CHARLIER, Bernadette, 2005, « Parcours de recherche-action-formation », *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 259-272.
- DE PERETTI, Alain, BONIFACE, Jean, & LEGRAND, Jean-André, 1998, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation* (rééd., 2009), Paris, ESF.
- DESROCHE, Henri, 1982, « Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme recherche-action », *Archives des sciences sociales de la coopération et du développement*, 59, 34-64.
- DESROCHE, Henri, 1994, « De souvenirs en espérances », *Anamnèses*, 17 [en ligne : <http://anamnese.hypotheses.org/archives/colloque-henri-desroche/presentation-henri-desroche>].
- DONALDSON, Joe F., 2009, « Fostering transformative learning in leadership development », in J. Mezirow, E. W. Taylor & Associates (dirs.), *Transformative learning in practice. Insights from community, workplace and higher education*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 67-77.
- ENEAU, Jérôme, 2005, *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*, Paris, L'Harmattan.
- ENEAU, Jérôme, BERTRAND, Éric & LAMEUL, Geneviève, 2012, « Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28-1/2012 [en ligne : <http://ripes.revues.org/585>].
- ENEAU, Jérôme, LAMEUL, Geneviève & BERTRAND, Éric, 2014, « Place du stage et rapport au stage en formation universitaire : ce que nous disent les documents réflexifs d'accompagnement à la professionnalisation », *Éducation & Socialisation – Les Cahiers du CERFEE*, 35 [en ligne : <http://edso.revues.org/689>].
- FIGARI, Gérard, 1994, *Évaluer : quel référentiel ?*, Bruxelles, De Boeck.

- FREIRE, Paolo, [1996] 2006, *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique pédagogique*, Toulouse, Érès.
- GALVANI, Pascal, 2008, « Transdisciplinarité et écologisation d'une formation universitaire : une pratique critique de la recherche-action-formation à partir du paradigme de la complexité », *Revue Éducation relative à l'environnement : la dimension critique de l'éducation relative à l'environnement*, vol. 7, 133-158.
- GERMINET, François, 2015, *Le développement de la formation continue dans les universités* (rapport), Paris, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- JORRO, Anne, 2007, *Évaluation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.
- LABELLE, Jean-Marie, 2008, « L'approche expérimentée de l'éducation des adultes », in J.-M. Labelle & J. Eneau (dirs.), *Apprentissages pluriels des adultes*, Paris, L'Harmattan, p. 59-67.
- MEZIROW, Jack, [1991] 2001, *Penser son expérience. Une voie vers l'autoformation*, Lyon, Chronique sociale.
- MEZIROW, Jack, Taylor, Edward W., & Associates, 2009, *Transformative learning in practice. Insights from community, workplace and higher education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MORIN, Edgar, 1977-1980, *La méthode : I. La nature de la nature. II. La vie de la vie* (rééd. en un volume au Seuil, 2008), Paris, Seuil.
- PALAZZESCHI, Yves, 1999, « Histoire de la formation postsecondaire », in Ph. Carré & P. Caspar (dirs.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod, p. 51-68.
- PINEAU, Gaston, 1995, « Rendre heuristiques les tensions de la triade Pratique, Formation, Recherche : trois moyens », *Cahiers de la recherche en éducation*, 2 (1), 185-201.
- ZEITLER, André, 2013. « Les apprentissages interprétatifs : entre stabilité et évolution de l'expérience », in J.-M. Barbier & J. Thievenaz (dirs.), *Le travail de l'expérience*, Paris, L'Harmattan, p. 239-268.