



UNIVERSITE TOULOUSE II \_ JEAN JAURES

UFR SCIENCES ESPACES SOCIETES

**DEPARTEMENT** : Sciences de l'éducation et de la formation

MASTER : SHS, mention « Sciences de l'Éducation »

Deuxième année – Parcours REEF

*(Recherche et Expertise en Éducation et Formation)*

**Groupe et Représentations :**

*Éléments de détermination de la relation  
des formateurs aux stagiaires ?*

**Sous la Direction de Michel LAC**

LACROIX Marie

INE : 04910264465U

N° Étudiant : 10406749

Année 2016/2017

## Sommaire

<b>Introduction .....</b>	<b>5</b>
<b>PARTIE 1 : État des lieux.....</b>	<b>9</b>
<b>1. La dimension collective au sein du champ de la formation .....</b>	<b>11</b>
1.1. Le groupe de stagiaires en formation .....	11
1.1.1. Éléments de définition du concept de groupe .....	11
1.1.2. Le groupe en Formation .....	11
1.1.3. « Dynamique de groupe » et groupes en formation .....	12
1.1.4. Le groupe et les apprentissages : intérêts et limites .....	13
1.2. Formateurs : Groupe professionnel et/ou équipe ? .....	15
1.2.1. Formateur d'adultes, une profession aux profils divers .....	15
1.2.2. Formateurs : un groupe professionnel .....	17
1.2.3. Du groupe formateur aux conditions pour être une équipe .....	18
<b>2. Le champ de la formation : repères historiques et évolutions.....</b>	<b>19</b>
2.1. Éléments historiques .....	19
2.2. Tendances d'évolutions actuelles affectant la « fonction formation » (Barbier, 2016).....	20
<b>3. Une recherche en deux années, présentation de la recherche menée en Master 1 ...</b>	<b>22</b>
<b>4. Terrains d'étude choisis .....</b>	<b>24</b>
4.1. Formation insertion (École Régionale de la 2 <sup>ème</sup> Chance).....	25
4.1.1. Présentation du dispositif de formation.....	25
4.1.2. Enjeux du « groupe » liés au dispositif de formation.....	25
4.2. Formation de Formateur (DU IPFA) .....	26
4.2.1. Présentation du dispositif de formation.....	26
4.2.2. Enjeux du « groupe » liés au dispositif de formation.....	27
4.3. Formation Éducation (DEES) .....	28
4.3.1. Présentation du dispositif de formation.....	28
4.3.2. Enjeux du « groupe » liés au dispositif de formation.....	28
4.4. Formation Animation (BAFA).....	29
4.4.1. Présentation du dispositif de formation.....	29
4.4.2. Enjeux du « groupe » liés au dispositif de formation.....	30
4.5. Synthèse des quatre dispositifs de formation .....	30
<b>5. Conclusion de la partie 1.....</b>	<b>32</b>
<b>PARTIE 2 : Repères théoriques.....</b>	<b>33</b>
<b>1. Représentations Sociales : de la théorie fondatrice de Moscovici au modèle bi-dimensionnel de Moliner.....</b>	<b>35</b>
1.1. Les trois approches des Représentations Sociales .....	37
1.1.1. L'approche sociogénétique des représentations sociales (Moscovici).....	37
1.1.2. L'école d'Aix : L'approche structurale (Abric) .....	39
1.1.3. L'école de Genève : L'approche sociodynamique (Doise).....	41

1.2. Les attitudes et représentations sociales.....	42
1.2.1. La notion d'attitude :.....	42
1.2.2. Attitudes et Représentations Sociales .....	43
1.3. Orientation de notre recherche au sein des théories des représentations sociales : le modèle bi-dimensionnel de Moliner .....	45
<b>2. Représentations professionnelles.....</b>	<b>47</b>
<b>3. Cas particulier des représentations sociales intergroupes : rapport au processus sociocognitif de catégorisation sociale .....</b>	<b>48</b>
3.1. Introduction des processus sociocognitifs.....	48
3.2. La catégorisation sociale .....	49
3.3. Catégorisation sociale et Représentations sociales .....	50
<b>4. Articulation théorique : de la catégorisation sociale aux attitudes des formateurs au travers de leurs représentations sociales et professionnelles des groupes de stagiaires en formation ... ..</b>	<b>52</b>
<b>5. Le positionnement épistémologique de notre recherche et éléments de problématisation .....</b>	<b>52</b>
5.1. Positionnement épistémologique de notre recherche.....	52
5.2. Éléments de problématisation .....	53
5.2.1. Une démarche en deux années pour un objet de recherche complexe .....	53
5.2.2. Groupe et Formation : le groupe de stagiaires en formation.....	55
5.2.3. Multiréférentialité des concepts pour l'étude d'un objet de recherche complexe.....	56
5.2.4. Triangulation méthodologique intra-méthode.....	56
5.2.5. Pistes de recherche .....	57
<b>PARTIE 3 : Méthodologie de la recherche .....</b>	<b>58</b>
<b>1. Positionnement méthodologique .....</b>	<b>60</b>
<b>2. Outil de recueil de données : présentation et intérêts .....</b>	<b>61</b>
2.1. L'entretien de type plutôt directif de recherche.....	61
2.2. Présentation générale de la grille d'entretien.....	62
2.3. Présentation détaillée de la grille d'entretien.....	63
2.3.1 Outil relatif à la catégorisation.....	63
2.3.2. Outil relatif au groupe de stagiaires .....	67
2.3.3. Outil relatif aux attitudes.....	68
2.3.4. Les questions ouvertes .....	69
2.3.5. Questions dites d'ordre sociologique.....	71
2.4. Articulation des thématiques et outils de la grille d'entretien .....	72
<b>3. L'échantillon de formateurs rencontrés lors des entretiens .....</b>	<b>73</b>
3.1. Choix des interviewés .....	73
3.2. Présentation de l'échantillon.....	74
<b>4. Réflexions sur notre posture de chercheur et de professionnelle de la formation.....</b>	<b>75</b>
4.1. La position de « praticien-chercheur.....	75
4.1.1. La posture du chercheur en sciences sociales .....	76
4.1.2. La posture du praticien-chercheur .....	76

4.2. Réflexions sur la posture de praticienne-chercheuse aux différentes étapes de la recherche .....	77
4.2.1. Analyse de mon implication par rapport à l'objet .....	78
4.2.2. Analyse de mon implication par rapport à la demande sociale .....	80
4.2.3 Analyse de mon implication par rapport à la communauté scientifique.....	82
4.3. En conclusion.....	83

**PARTIE 4 : Traitement et analyses des résultats.....84**

**1. Traitement des données recueillies .....87**

1.1. Traitement des entretiens et choix des analyses.....	87
1.1.1. Retranscription et codage des entretiens .....	87
1.1.2. Choix des analyses .....	87
1.2. Traitements des données et choix des analyses relatives à la catégorisation (outil).....	88
1.3. Traitement des données et choix des analyses relatives à l'association libre hiérarchisée (outil) et les données sociologiques .....	91
1.3.1. L'association libre hiérarchisée.....	91
1.3.2. Analyses prototypique et de similitudes.....	91
1.3.3. Traitement des données sociologiques .....	92
1.4. Traitements des données et choix des analyses relatives aux attitudes des formateurs (outil).....	92

**2. Analyses et interprétations des résultats .....93**

2.1. Attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes de stagiaires.....	93
2.1.1. Vue d'ensemble des résultats obtenus par l'outil relatif aux attitudes des formateurs.....	94
2.1.2. Résultats détaillés obtenus par l'outil relatif aux attitudes des formateurs	95
2.1.3. Analyse lexicale de la question relative au « bon » et « mauvais » groupe de stagiaires.....	96
2.1.4. En conclusion des analyses des attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes de stagiaires.....	103
2.2. Structuration de la représentation sociale des groupes de stagiaires chez les formateurs.....	104
2.2.1. Analyse prototypique des données obtenues avec l'outil « association libre hiérarchisée ».....	105
2.2.2. Analyse de similitudes des données obtenues avec l'outil « association libre hiérarchisée ».....	108
2.2.3. Analyses lexicales « argumentation association libre ».....	120
2.2.4. En conclusion .....	127
2.3. Analyse de la catégorisation des types de stagiaires faite par les formateurs. ...	127
2.3.1. Analyses descriptives .....	128
2.3.2. Classification Hiérarchique Ascendante (CHA) des « types génériques de stagiaires ».....	109
2.3.3. Distance moyenne entre classes .....	129

2.3.4. Analyses lexicales des sous-thématiques relatives à la typologie de stagiaires.....	132
2.3.5. Conclusions sur la catégorisation et mise en perspective avec la représentation sociale des groupes de stagiaires .....	139
2.3.6. Critiques et préconisations vis-à-vis de l’outil employé pour étudier les typologies de stagiaires.....	140
2.4. Lecture générale du corpus : Analyse lexicale.....	147
2.4.1. Classification simple sur segments de texte de type Reinert .....	147
2.4.2. Description des 4 classes de discours.....	148
2.4.3. Analyse des relations entre les classes de la classification obtenue.....	153
2.5. Des Résultats et Modèles théoriques aux retours sur hypothèses .....	154
2.5.1. Résultats et modèle bidimensionnel de Moliner (1994a).....	154
2.5.2. Résultats, modèle bidimensionnel de Moliner (1994a) et représentations sociales intergroupes.....	155
2.5.3. Retour sur hypothèses .....	156
<b>3. Discussion des résultats.....</b>	<b>157</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>161</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>162</b>
<b>Glossaire Acronymes.....</b>	<b>167</b>
<b>Table des tableaux.....</b>	<b>170</b>
<b>Table des Figures.....</b>	<b>172</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>173</b>

## Introduction

« Un groupe nécessite deux marcheurs responsables : en tête pour indiquer le chemin à suivre et en queue pour s'assurer que toute l'équipe est complète et en bonne condition. » (Rodet, 2012. p.120). Dans le cas de la formation, le formateur assure cette double fonction auprès des groupes de stagiaires : en tête par la proposition de contenus, d'objectifs de formation... et en queue, en veillant à ce que le déroulé de formation permette à chaque stagiaire d'avoir sa place au sein du groupe et de la formation pour qu'il puisse évoluer favorablement. Ainsi le formateur est le garant du « bon » déroulement de la formation et est la figure située aux interfaces des individus, des groupes en formation, des centres de formation et parfois des autorités locales et/ou territoriales. Les dispositifs de formation s'organisent la plupart du temps sous le format face à face formateur/groupe de stagiaires. Le groupe revêt donc une place majeure dans les dispositifs de formations. Or, individualisation, autonomisation, parcours, accompagnement, résultats, et insertion professionnelle font partie des maîtres mots du champ de la formation aujourd'hui. Dès lors, si « Transformer, former un groupe, c'est inmanquablement agir sur et par l'individu, mais aussi sur et par son environnement » (Lac, 2014. p.150) qu'en est-il du rapport à la dimension collective chez les formateurs ?

Cette question a émergé lorsque j'étais formatrice en insertion et étudiante en master 1. J'ai constaté au sein de deux organismes différents que les groupes de stagiaires étaient comparés entre eux par les formateurs qui leur attribuaient des qualificatifs de types « bons », « mauvais », « fatigants », « dynamiques »... Leurs attitudes me semblaient différentes en fonction des groupes et c'était comme s'il existait inconsciemment un groupe dit de « référence » permettant un déroulé de formation optimal auquel ils se référaient. Cette recherche s'inscrivant dans le travail proposé en master 2 fait suite au travail réalisé en master 1. En effet nous avons étudié la vision qu'ont les formateurs de ces groupes, ce qui fait qu'ils puissent leur attribuer des qualificatifs de type « bons » ou « mauvais » groupes et leurs critères d'un groupe idéal, pour en master 2, étudier les attitudes de ces formateurs vis-à-vis des groupes de stagiaires.

Dans le travail proposé en master 1, nous nous sommes interrogés sur le statut du groupe de stagiaires au sein d'un dispositif de formation en particulier, le Parcours Orientation Insertion (dispositif de formation régional) et notamment sur la vision qu'ont les formateurs de ces groupes. Nous nous sommes appuyés sur les théories des représentations

sociales et en particulier l'approche structurale telle que définie par Jean Claude Abric (1976), des représentations sociales et professionnelles du « groupe idéal » et du processus sociocognitif qu'est la catégorisation sociale. Nos conclusions ont été les suivantes : les formateurs qui exercent au sein de ce dispositif ont une représentation professionnelle centrée sur les individus composant les groupes de stagiaires et peu sur le groupe en lui-même. Les éléments situés dans la zone centrale du noyau de la représentation professionnelle des groupes de stagiaires chez les formateurs étaient relatifs aux profils et aux caractéristiques des stagiaires en formation POI. Les modalités, objectifs et évaluations de formation sont fixés par la Région et s'appuient sur les trajectoires individuelles des stagiaires. Au quotidien, le formateur accompagne des groupes en favorisant la pédagogie individualisée. Même si les groupes de stagiaires existent, c'est bien au travers des individualités et de leur potentielle évolution qu'ils s'expriment dans la représentation sociale des groupes de stagiaires chez les formateurs.

Dans la recherche que nous menons cette année, en master 2, nous cherchons à savoir si ces résultats sont liés au contexte particulier du dispositif de formation POI ou si l'on peut parler d'une tendance d'évolution plus générale du rapport des formateurs aux groupes de stagiaires en formation. Pour ce faire, nous avons choisi de nous entretenir dans cette étude avec des formateurs qui exercent dans quatre dispositifs différents. Ces quatre formations appartiennent respectivement au champ de la formation, de l'éducation, de l'animation et de l'insertion. Elles ont des durées, des financements, des modalités pédagogiques et organisationnelles, des équipes de formateurs...différents qui seront autant d'indicateurs nous permettant de définir les similitudes et différences au sein de la représentation sociale/professionnelle qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires.

Dans notre recherche, pour étudier les attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes de stagiaires, élèves... en formation, il nous faudra mettre au jour les liens qu'elles ont avec la représentation sociale des groupes de stagiaires et des « catégories » de stagiaires qui les composent. D'un point de vue théorique, le groupe de stagiaires en formation étant un objet d'étude complexe, nous nous inscrirons dans une multiréférentialité conceptuelle et proposerons une triangulation méthodologique permettant une analyse multidimensionnelle. Nous étudierons la représentation sociale des groupes de stagiaires chez les formateurs en nous appuyant sur l'approche structurale développée par l'école d'Aix. Le modèle bi-dimensionnel de Moliner (1994a) nous paraît pertinent pour appréhender le lien entre attitudes des formateurs et représentation sociale. Les formateurs appartenant à un groupe

professionnel hétérogène, nous nous attacherons à déterminer si la représentation étudiée peut être professionnelle. Enfin, étudiant une représentation sociale d'un groupe (formateurs) vis-à-vis d'un autre groupe (stagiaires en formation), nous nous appuierons sur le processus sociocognitif de la catégorisation sociale. Comprendre comment les formateurs catégorisent les stagiaires et s'il existe une structuration de cette catégorisation nous permettra d'affiner la vision qu'ont les formateurs de la dimension collective. D'un point de vue méthodologique, nous interrogerons des formateurs intervenant au sein de quatre dispositifs de formation au moyen d'entretiens directifs. Nous ferons une triangulation méthodologique intra-méthode puisque dans notre grille d'entretien nous emploierons plusieurs outils, chacun rattaché à des entrées conceptuelles différentes. Au-delà des outils classiques d'étude de la structuration des représentations sociales nous proposerons entre autres de répliquer une « méthode par descriptif » pour étudier la catégorisation des stagiaires par les formateurs.

Après avoir défini les enjeux du contexte du groupe de stagiaires en formation, nous analyserons le regard des formateurs sur ces groupes au travers des théories des représentations sociales et professionnelles, les catégorisations sociales des stagiaires qu'ils peuvent faire et le lien qui peut exister avec les attitudes des formateurs vis-à-vis de ces groupes.

La première partie sera consacrée à la notion de groupe au sein du champ de la formation des points de vue conceptuels et contextuels. Nous aborderons le concept de groupe et plus spécifiquement le groupe de stagiaires en formation afin de définir s'il s'agit d'un groupe « réel » ou d'une « construction sociale ». Nous aborderons également le groupe sous les angles des dynamiques de groupes et du rapport aux apprentissages. De plus, s'agissant du groupe de stagiaires en situation de formation, nous apporterons des éléments de contexte et théoriques concernant le groupe professionnel des formateurs et verrons comment certains regroupements de formateurs peuvent être qualifiés d'équipe. Suivra un historique du champ de la formation pour adultes et ses tendances d'évolution actuelles. De plus, notre recherche s'inscrivant dans la continuité de notre recherche de Master 1 nous présenterons un résumé de la recherche de Master 1. Enfin, nous présenterons les quatre dispositifs de formation que nous avons ciblés comme terrains d'étude pour notre recherche de Master 2.

Suivra en second lieu le cadre théorique de notre étude où nous définirons ce que sont les théories des représentations sociales et professionnelles, le concept d'attitude et le processus sociocognitif qu'est la catégorisation sociale. Nous exposerons notre orientation au



sein de ces théories, comment nous articulons représentations sociales, catégorisation sociale et attitude et ce, principalement au travers du modèle bi-dimensionnel de Moliner (1994a). De plus, nous définirons notre positionnement épistémologique, les éléments de problématisation de notre recherche et nos pistes de recherche.

Dans une troisième partie, nous exposerons la méthodologie en définissant notre positionnement et en quoi notre méthodologie est une triangulation intra-méthode. Nous développerons notre choix d'outil de recueil de données, l'entretien directif de recherche et trois outils spécifiques. Nous présenterons l'échantillon de formateurs retenus pour mener les entretiens avant d'exposer nos réflexions sur notre posture à différents niveaux de la recherche.

Enfin, dans une quatrième partie, nous expliquerons comment nous avons traité les différentes données recueillies et nos choix d'analyses. Nous exposerons nos analyses, nous permettant ainsi de présenter nos conclusions et retours sur les pistes de recherche. Nous conclurons sur la discussion des résultats obtenus.

## **PARTIE 1 : État des lieux**

<b>1. La dimension collective au sein du champ de la formation .....</b>	<b>11</b>
1.1. Le groupe de stagiaires en formation .....	11
1.1.1. Éléments de définition du concept de groupe .....	11
1.1.2. Le groupe en Formation .....	11
1.1.3. « Dynamique de groupe » et groupes en formation .....	12
1.1.4. Le groupe et les apprentissages : intérêts et limites .....	13
1.2. Formateurs : Groupe professionnel et/ou équipe ? .....	15
1.2.1. Formateur d'adultes, une profession aux profils divers .....	15
1.2.2. Formateurs : un groupe professionnel .....	17
1.2.3. Du groupe formateur aux conditions pour être une équipe .....	18
<b>2. Le champ de la formation : repères historiques et évolutions.....</b>	<b>19</b>
2.1. Éléments historiques .....	19
2.2. Tendances d'évolutions actuelles affectant la « fonction formation » (Barbier, 2016).....	20
<b>3. Une recherche en deux années, présentation de la recherche menée en Master 1 ...</b>	<b>22</b>
<b>4. Terrains d'étude choisis .....</b>	<b>24</b>
4.1. Formation insertion (École Régionale de la 2 <sup>ème</sup> Chance) .....	25
4.1.1. Présentation du dispositif de formation.....	25
4.1.2. Enjeux du « groupe » liés au dispositif de formation.....	25
4.2. Formation de Formateur (DU IPFA) .....	26
4.2.1. Présentation du dispositif de formation.....	26
4.2.2. Enjeux du « groupe » liés au dispositif de formation.....	27
4.3. Formation Éducation (DEES) .....	28
4.3.1. Présentation du dispositif de formation.....	28
4.3.2. Enjeux du « groupe » liés au dispositif de formation.....	28
4.4. Formation Animation (BAFA).....	29
4.4.1. Présentation du dispositif de formation.....	29
4.4.2. Enjeux du « groupe » liés au dispositif de formation.....	30
4.5. Synthèse des quatre dispositifs de formation .....	30
<b>5. Conclusion de la partie 1.....</b>	<b>32</b>

Le groupe de stagiaires ou groupe d'adultes en formation est présent de fait au sein des formations, existe de façon plus ou moins constante, et constitue un des éléments de contexte professionnel principaux et transversaux des formateurs.

Dans un premier temps, avant de nous arrêter plus précisément sur les éléments de contexte qui entourent les situations formatives groupales, il est nécessaire de définir le terme de « groupe ». En effet l'enjeu de cette recherche est d'étudier le rapport qu'entretient le « groupe professionnel » de formateurs avec celui du « groupe de stagiaires en formation », objet représentationnel. C'est au sens psychosocial du terme que nous aborderons la notion de groupe en définissant tout d'abord quels sont les critères pour qu'un groupement d'individus fasse « groupe », puis quels sont les spécificités du « groupe de stagiaires en formation » en abordant notamment les dynamiques inhérentes à ces groupes ainsi que sa place et intérêt d'un point de vue andragogique. Enfin nous verrons en quoi les formateurs peuvent être identifiés en tant que « groupe professionnel » et, en contexte, bien que le formateur soit le plus souvent seul face au groupe de stagiaires, peut-on considérer qu'il appartienne à une « équipe » ?

Dans un deuxième temps, si le groupe de stagiaires en formation est un des éléments de contexte professionnel du formateur, il s'inscrit dans un contexte plus large qu'est le champ de la formation. Nous situerons le contexte de formation dans lequel s'inscrivent notre recherche, les éléments contextuels saillants des dispositifs de formation et les tendances d'évolution de la formation.

Dans un troisième temps, notre recherche s'inscrivant dans la continuité de la recherche que nous avons menée en master 1, nous résumerons cette première recherche qui nous a permis de repérer certains éléments que nous prenons en compte dans notre étude en master 2 et étayent notre réflexion.

Enfin, nous décrirons les quatre dispositifs de formation que nous avons ciblés comme terrain d'étude et essaierons de dégager comment la dimension collective est appréhendée soit du point de vue de la formation, soit du point de vue de la finalité de formation quand cela est le cas. C'est par ce premier repérage de similitudes et différences entre ces quatre dispositifs que nous essaierons de comprendre la relation qu'ont les formateurs avec les groupes de stagiaires et les individus qui les composent.

## **1. La dimension collective au sein du champ de la formation**

### **1.1. Le groupe de stagiaires en formation**

#### **1.1.1. Éléments de définition du concept de groupe**

Le groupe, concept défini de nombreuses fois en psychosociologie, peut appartenir à différentes catégories.

D'après Anzieu D. et Martin J.Y., « Une réunion ou un groupe d'individus peut prendre bien des formes et bien des noms. Entre ces formes, les distinctions sont difficiles à établir, en raison de leurs chevauchements, de la mouvance des agglomérats humains et de l'imprécision des outils scientifiques dans ce domaine. » (2013. p.29)

Ils opèrent une distinction entre cinq catégories : la foule, la bande, le groupement, le groupe restreint (ou primaire) et le groupe secondaire. Nous nous intéressons ici, au groupe en formation, composé d'un nombre restreint de personnes qui peut être selon les cas, catégorisé comme groupe restreint ou secondaire.

#### **1.1.2. Le groupe en Formation**

La formation peut prendre différentes formes selon les objectifs, les enjeux et les prises en charge. On opère classiquement une « (...) distinction entre trois types de dispositifs : la formation formelle, l'autoformation et la formation en situation de travail. »

La formation formelle (training). Pour l'essentiel, cette catégorie regroupe les dispositifs de type cours, séminaires ou ateliers, ayant pour caractéristique commune d'offrir des espaces-temps clairement distincts des situations de travail, s'adressant à des groupes, la plupart du temps en présentiel, en interaction avec un formateur professionnel. (Bourgeois, 2009. p.510)

C'est dans ce cadre que nous souhaitons étudier la relation formateur / groupe de stagiaires en formation. Ainsi nous souhaitons cibler les enjeux liés à ce groupe particulier à la constitution non choisie par les membres du groupe.

Le rapport groupe-formation signale une fonction relationnelle. Former, c'est apprendre à vivre en groupe, avec les autres, apprendre à conduire des réunions, à coopérer, à analyser les conflits qui se présentent dans la dynamique du groupe, à prendre des décisions ensemble. La formation, elle, c'est l'inter-formation puisqu'elle se produit seulement moyennant le rapport avec les autres. (Souto, 2009. p.539)

Au-delà de la finalité des dispositifs de formation, le choix est fait pour certains d'entre eux de dispenser la formation en groupe en vue de permettre aux apprenants d'intégrer les processus sociaux qui leur sont nécessaires.

Pour sa part, le groupe en formation est à la fois contexte et contextualisé. Il serait le cadre privilégié dans lequel se jouent et se construisent les « identités pour soi » dans un engagement temporel de socialisation biographique, de trajectoire sociale, et les « identités pour autrui » dans l'interaction, la relation à l'autre. (Dubar, 2000 ; Tajfel et Turner, 1986, cité par Lac, 2014. p.150)

Ainsi au sein des quatre dispositifs de formation que nous avons ciblés comme terrain d'étude, le groupe en tant que vecteur de socialisation prend des objectifs et formes différentes mais reste repéré comme pouvant favoriser ces apprentissages. Les quatre formations ont vocation à former des stagiaires en vue d'une intégration dans un monde professionnel avec ses codes et normes. Les stagiaires en formation peuvent être regroupés, d'une part pour des questions financières et d'autre part, pour leur permettre d'appréhender les autres.

Le cadre formatif impose une dynamique de groupe particulière qui nous interroge du point de vue des enjeux qui s'y jouent.

### **1.1.3. « Dynamique de groupe » et groupes en formation**

La dynamique des groupes est au sens large l'étude des composantes, phénomènes, mécanismes et processus des groupes restreints. Les facteurs explicatifs des dynamiques de groupe sont multiples : rôles, canaux de communication, la manière dont est commandé le groupe, les normes, les valeurs du groupe, les buts, les facteurs économiques, sociaux et culturels... Champ vaste d'étude, il ne s'agit pas d'étudier quelles sont les dynamiques de groupes de formation mais d'identifier en quoi les dynamiques spécifiques des groupes de stagiaires en formation qui existent, peuvent être en lien avec la représentation sociale et les attitudes qu'ont les formateurs vis-à-vis de ces groupes.

Nous devons l'expression « dynamique de groupe » à Lewin. « Si Lewin utilise le terme de *dynamique*, c'est que, pour lui, la vie d'un groupe correspond à un mouvement continu entre des périodes de stabilité et des périodes de changement. » (Oberlé, 2015. p.12)

La vie d'un groupe en formation est plus ou moins longue et plus ou moins constante. D'une part, les formations peuvent être « éclair » (quelques jours) ou longues (plusieurs années). Dès lors, les formateurs qui accompagnent les groupes peuvent plus observer une vie

de groupe en fonction de cette temporalité. D'autre part les groupes en formations sont plus ou moins constants en fonction de l'organisation du déroulé de formation : modularisation, alternance, entrées et sorties permanentes, ou compacte... Ces modalités d'organisation contextualisent la vie de groupe et créent de la continuité ou de la rupture dans les rapports sociaux.

En effet, sous la surface des « rapports humains » il y a des rapports sociaux, les structures formelles qui les organisent et la dimension de conflictualité qu'ils comportent. Cette remarque vaut pour la participation et aussi pour les autres événements et phénomènes qui ponctuent la vie d'un groupe. Car, comme Lewin lui-même le soulignait, l'analyse du système dynamique que constitue un groupe et de ce qui s'y passe doit être référée au champ social total auquel il appartient, en tenant compte des caractéristiques de ce champ. (Oberlé, 2015. p.14)

Nous pouvons contextualiser notre étude à plusieurs niveaux. En effet, étudier les groupes de stagiaires en formation, nous permet de repérer tout un ensemble de caractéristiques intervenant dans les dynamiques observables, puisque c'est un groupe particulier. Toutefois, les caractéristiques des groupes de stagiaires en formation sont aussi étroitement en lien avec le dispositif de formation dans lequel ils s'inscrivent. Le champ de la formation étant vaste, nous faisons le choix de repérer par différenciation avec quatre types de dispositifs quels pourraient être les éléments communs et singuliers dans la représentation sociales qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires en formation.

Revenons aux dynamiques des groupes de stagiaires en formation, qui pour nous, trouvent un écho dans les adjectifs que peuvent employer les formateurs pour parler des groupes. En effet, nous pouvons supposer que des groupes réputés bons, faciles, agréables ou au contraire mauvais, difficiles, désagréables... sont qualifiés comme tels en fonction de ce que vit le formateur en présentiel et observe des dynamiques de groupes. La question est pour nous de savoir si ces dynamiques sont identifiées par les formateurs et dans quelle mesure cela intervient dans leur rapport aux groupes et aux individus.

#### **1.1.4. Le groupe et les apprentissages : intérêts et limites**

La situation formation induit l'idée d'évolution et d'apprentissages qu'ils soient pratiques, théoriques et/ou relationnels... Les sciences de l'éducation ont étudié le rapport de l'individu et des groupes aux apprentissages, vaste domaine d'étude. Il s'agit pour nous, d'aborder les éléments qui nous serviront de repères pour, au terme de la recherche,

comprendre en quoi le groupe peut permettre l'apprentissage et comment les formateurs abordent l'idée de groupe comme pouvant être liée à la notion d'apprentissage.

Les études du « développement social de l'intelligence » (Doise & Mugny, 1981), ont donné lieu à des applications pédagogiques et andragogiques, notamment par la mise en place d'une situation formative pouvant permettre le « conflit sociocognitif ».

Pour comprendre rapidement ce qu'est le « conflit sociocognitif », il nous faut aborder le principe piagétien de « centration ». « Elle désigne l'utilisation de schème cognitif qui n'est pas encore inséré dans une structure d'ensemble. » (...) Ainsi, « La dynamique du développement cognitif résulte principalement d'un conflit de communication sociale. Lors de l'interaction entre plusieurs individus, les centrations s'opposent plus directement que lors de l'interaction d'un seul individu avec les objets physiques. » (...) De plus, « les études récentes sur l'apprentissage utilisant les épreuves piagésiennes confirment l'existence d'un apprentissage opératoire chez des enfants qui observent un modèle. Mais le rôle du conflit sociocognitif ne peut se réduire à une théorie de l'« effet modèle ». (...) Le modèle correct joue certainement un rôle dans l'apprentissage, dans la mesure où il suscite un conflit sociocognitif : le modèle introduit des centrations opposées et offre en même temps au sujet perturbé des éléments importants pour la réorganisation de son approche cognitive. » (Doise & Mugny, 1981. p.39-41)

L'idée que nous retiendrons est que proposer une situation formative pouvant créer un conflit sociocognitif, permettrait aux stagiaires de débattre, d'apprendre de leurs erreurs et de s'approprier, par le biais de ces échanges, le contenu considéré comme devant être acquis par le formateur. Si l'efficacité de telles situations est reconnue et prouvée par plusieurs études, il n'en reste pas moins que proposer de telles situations en formation n'est pas toujours aisé.

En effet, la situation a pour but de générer un conflit d'idées. Mais nous pouvons imaginer qu'en fonction des individus, des publics de formation et des dynamiques de groupe (cf. *supra*), la situation conflictuelle ainsi créée dégénère et n'opère plus la fonction attendue. Le conflit sociocognitif résulte de conditions pensées, élaborées et toutes les discussions à propos d'objet d'apprentissage ne permettent pas d'accéder au conflit sociocognitif. Enfin, les réalités matérielles et organisationnelles (taille du groupe, temporalité...) ne laissent pas toujours la possibilité au formateur de proposer ce type de forme d'apprentissage. Ainsi si l'existence des groupes au sein des dispositifs de formation est adoptée en vue de cette méthode d'apprentissage les applications ne sont pas toujours réalisables.

Dès lors, nous pouvons nous demander quel est le rapport des formateurs aux groupes de stagiaires du point de vue des apprentissages et dans quelle mesure cela fait partie de leurs préoccupations. Nous pouvons également nous demander si la qualification de bon ou mauvais groupe est donnée en fonction des performances lorsque la formation est sanctionnée par une évaluation, diplôme...

## **1.2. Formateurs : Groupe professionnel et/ou équipe ?**

Nous l'avons dit dès l'introduction, nous nous interrogeons sur le regard des formateurs sur les groupes de stagiaires et ce qui fait qu'ils puissent leur attribuer différents qualificatifs à connotation positive et négative. Il s'agit dès lors de comprendre quels sont les différents profils de cette profession, en quoi ils constituent un groupe professionnel particulier et quels seront les critères à repérer pour pouvoir parler d'équipe professionnelle de formateurs. Ces différents niveaux de compréhension de la fonction formative nous permettront d'établir les conditions d'exercice des professionnels qui accompagnent les groupes de stagiaires en formation. Nous délimitons le cadre de notre étude aux formateurs exerçant au sein de dispositifs de formation en excluant les spécificités des formateurs en entreprise.

### **1.2.1. Formateur d'adultes, une profession aux profils divers**

Nous pouvons tout d'abord trouver deux définitions du terme « Formateur / Formatrice » généralistes issues du CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), d'une part en tant qu'adjectif et d'autre part en tant que substantif :

« Adjectif : [Suivi de la prép. de] Qui forme. Activité, énergie, force formatrice... (...)

Substantif : Personne qui forme, éduque, instruit. Ces actions peuvent aller du simple conseil pédagogique à la formation de formateurs, en passant par un apport d'outils et de documents pédagogiques. (Schwartz, 1969, p. 85 cité par CNRTL <http://www.cnrtl.fr/definition/formateur>)

Le formateur, dans sa définition en tant que substantif, est déjà défini comme un acteur aux missions et rôles diverses. Sont donc regroupés sous ce terme des personnes exerçant une action de formation au sens large. La profession a une existence officielle relativement récente. « En France, la première convention collective reconnaissant cette profession date de 1988, avec un premier avenant en 1994. » (Bouyssières, 2000, p. 10)



Regroupés sous le terme générique de formateur d'adultes, nous retrouvons de multiples distinctions : formateur-conseil, formateur-animateur, formateur-coordonateur, formateur en... (accolé à une spécialité) etc. S'agissant d'étudier le regard des formateurs d'adultes sur les groupes de stagiaires, il convient de clarifier les distinctions qui nous paraissent être significatives en tant que repères contextuels.

Une première distinction entre les formateurs peut être vue du fait de leur statut : formateur référent, formateur permanent, formateur occasionnel, vacataire, formateur indépendant... En effet, ces différents statuts font que les formateurs abordent les groupes de stagiaires avec différents objectifs (sortie de formation, enseignement, accompagnement...) et une fréquentation à temps complet, occasionnel ou très occasionnel amène les formateurs à connaître à des degrés différents les groupes et les individus qui les composent.

Les formateurs (...) se signalent par leur appartenance à un de ces sous-systèmes de la formation, ainsi que par la diversité des fonctions qu'ils peuvent occuper : administration et organisation, enseignement et animation, orientation et suivi. Ils sont plus ou moins spécialisés dans ces fonctions et donc, plus ou moins confrontés aux groupes d'adultes en formation. (Bouyssières, 2000, p.14)

Nous reviendrons dans les points suivants sur les différents sous-systèmes de la formation en abordant le champ de la profession et les enjeux contextuels inhérents à ces distinctions. Il s'agit ici de comprendre que les formateurs d'adultes sont regroupés sous une même dénomination au contour flou de par le nombre de dénominations, fonctions et statuts.

Un dernier point a attiré notre attention, celui de la formation et/ou expérience permettant aux individus d'occuper la fonction de formateur d'adultes. « Ils acquièrent souvent *sur le tas* les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice de leurs fonctions. » (Bouyssières, 2000, p.10) Les formateurs ont donc un socle d'expérience professionnelle qui leur permet d'être légitimes à leur poste et ont des parcours de formation très divers. Nous noterons toutefois trois grands parcours classiques : ceux ayant suivi une formation de formateur ou de conseiller, ceux ayant suivi un cursus universitaire et ceux n'ayant fait aucune formation spécifique. Nous pouvons nous demander si cette distinction dans leur parcours de formation en tant que formateur peut les amener à avoir des connaissances différentes et fait qu'ils abordent différemment les groupes de stagiaires en formation. En effet, nous pourrions penser que certains modules de formation dédiés à la dimension collective, au concept de groupe au sens psychosocial ont pu être suivis dans

certaines cursus. Ainsi, nous pourrions envisager de faire une distinction entre une approche « intuitive » des groupes et une approche « formée » ou « éclairée » des groupes.

Enfin, nous pouvons nous demander si tant de diversités de formateurs leur permettent en tant que groupe professionnel d'adopter une vision commune des groupes de stagiaires en formation et quelles seraient les éléments qui expliqueraient certaines singularités de sous-groupe de formateurs, s'ils sont repérables.

### **1.2.2. Formateurs : un groupe professionnel**

Les formateurs sont identifiés en tant que collectif professionnel (existence d'une convention collective).

Ils œuvrent dans les domaines de la formation professionnelle en entreprise ou organisme de formation initiale ou continue, de la lutte de la désinsertion sociale, de l'éducation permanente. Se déclarer formateur en tant que professionnel, c'est malgré ce contexte professionnel aux contours relativement diffus, avoir conscience d'appartenir à un collectif de pairs réunis par une similitude de fonctions et une correspondance d'objets professionnels communs et communicables. (Bouyssières, 2000, p.10)

La notion de groupe met en évidence l'interdépendance des membres du groupe. Dans le cas des formateurs, on peut raisonnablement penser que si leurs interactions ne sont pas forcément directes (champ d'exercice, types d'organismes, entreprise...), ils partagent la poursuite de buts communs par le principe même de l'inscription dans le champ de la formation.

En 1998, paraît un ouvrage sur les professions de l'éducation et de la formation. [Un chapitre] fait état d'une « identité professionnelle émergente », met l'accent sur des « points communs et des caractéristiques partagées » et décèle des « facteurs d'homogénéisation en cours » tels qu'une attitude critique envers la formation initiale, une utilisation intensive de la formation continue pour leur propre compte et une référence centrale à l'emploi. Ces éléments tendent à faire des formateurs les membres d'un groupe professionnel unifié. (Laot F., Cerlis de Lescure E. & ERTE R. 2006, p.5)

Nous pouvons penser sans approfondir plus avant que ces critères communs perdurent ou ont évolué, faisant que les formateurs ont aujourd'hui encore un certain nombre de caractéristiques communes permettant d'attester d'une certaine homogénéisation de ce groupe professionnel. Nous tenterons d'établir si la relation des formateurs aux groupes de stagiaires est un des éléments actuels et transversaux aux formateurs.

### 1.2.3. Du groupe formateur aux conditions pour être une équipe

« S'ils s'occupent seuls des groupes d'adultes en formation, ils font le plus souvent partie d'équipes de formateurs dans lesquelles sont discutés les objectifs des formations, leurs contenus et conditions matérielles. » (Bouyssières, 2000, p. 10)

La notion d'appartenance à une équipe semble moins évidente aujourd'hui de par un contexte économique avec une tendance aux contrats courts et aux interventions extérieures spécifiques. En effet, il semble que certains organismes, par souci économique ou par choix de diversité aient en leur sein une équipe restreinte de coordinateurs et formateurs permanents, complétée par des formateurs occasionnels, des vacataires, des formateurs indépendants... Dès lors nous nous sommes intéressés aux conditions qui peuvent permettre d'établir qu'un groupe soit qualifié d'équipe.

D'après Roger Mucchielli, « on appelle « groupe primaire » un groupe où les relations sont directes (...) et où règne une unité d'esprit et d'action. » (1996. p. 11) De plus cet auteur, au terme de ses recherches, a identifié sept caractéristiques identifiant un groupe comme une équipe :

- Le petit nombre
- La qualité du lien interpersonnel
- L'engagement personnel
- Une unité sociale particulière
- Une intentionnalité commune vers un but collectif
- Des contraintes pour les membres, engendrées par le fonctionnement en équipe
- Une organisation des rôles et une distribution du travail.

Roger Mucchielli donne une définition de l'équipe qui reflète bien ce que nous avons pu observer : « dans la catégorie des *groupes primaires*, l'équipe est une variété originale, qui ajoute à la cohésion socio-affective et aux relations interpersonnelles de face-à face, une caractéristique supplémentaire : celle de la convergence des efforts pour l'exécution d'une tâche qui sera l'œuvre commune. » (1996. p. 16)

La notion de fonctionnement en équipe, si elle est présente dans le quotidien du formateur, peut nous amener à penser que cela pourrait privilégier des échanges et discussions plus fréquentes vis-à-vis des groupes de stagiaires. Ainsi nous nous intéresserons au regard que portent les formateurs sur la notion d'équipe et dans quelle mesure ils estiment appartenir à une équipe de formateurs.

## 2. Le champ de la formation : repères historiques et évolutions

Nous nous sommes attachés à décrire les spécificités du « groupe de stagiaires en formation » et du « groupe professionnel formateurs ». La rencontre de ces deux groupes repérés se fait dans le cadre de dispositifs de formation. Ainsi, avant de spécifier les quatre dispositifs retenus, dans la continuité de l'étude que nous avons menée en Master 1, il nous paraît important de repérer historiquement les spécificités du champ de la formation et cibler les tendances d'évolution actuelles pouvant expliquer le rapport des formateurs aux groupes de stagiaires et aux individus qui les composent.

### 2.1.Éléments historiques

Yves Palazzeschi (1998), dans un ouvrage où il commente un ensemble de textes relatifs à l'évolution de la formation de 1944 à 1994, nous permet de situer les formations dans sa dimension historique et politique.

La formation postscolaire fait son apparition au milieu des années cinquante en introduisant deux concepts d'éducation permanente. Un ensemble de lois instaure le droit à la formation qualifiante et la formation continue mais jusqu'au début des années 70 l'éducation des adultes se confond toujours avec l'alphabétisation des adultes.

C'est successivement en 1966 et 1971 que le marché de la formation suit les principes libéraux de l'offre et la demande. « La formation professionnelle continue, et par la même occasion l'éducation permanente, deviennent plus des produits que des services. » (Palazzeschi, 1998. p.172)

Au milieu des années 70, la France se retrouve en situation de crise économique et cela marque de plus en plus l'inscription des politiques de formation dans les politiques d'emploi. « Le traitement du chômage devient politique. (...) L'accès à l'emploi devient le référent quasi obligé de tout projet de formation financé par les pouvoirs publics. » (Palazzeschi, 1998. p.369)

La loi du 7 janvier 1983, loi de décentralisation, « donne à la Région une compétence générale pour la formation et l'apprentissage. (...) La régionalisation de la formation a débuté » (Palazzeschi, 1998. p.375)

La formation pour adultes est en plein essor jusqu'aux années 90 avec la multiplication de dispositifs et d'organismes de formation.

D'après Jean Marie Barbier (2016), le monde de la formation pour adultes a connu une crise. Il cible, pour soutenir son propos, quatre indicateurs: financiers, d'espace social, de valorisation culturelle et d'activités professionnelles.

Indicateurs financiers : « la formation pour adultes a vu se réduire dans les années 1990 les moyens qui lui ont été accordés »

Indicateurs d'espace social : « les activités de formation étaient fondées sur une distinction relativement claire entre travail et formation (...). Or, à partir des années 1980 se sont multipliés des dispositifs, souvent convergents, intégrant de façon diverse travail, communication et développement de compétences. »

Indicateurs de valorisation culturelle : (...) hier fortement valorisées, certaines notions relevant clairement de la culture de la formation, (...) ont pu perdre du terrain au profit d'autres notions (...) relevant davantage de ce que nous appelons une culture de développement de compétences ou de la professionnalisation.

Indicateurs d'activités professionnelles : « le groupe professionnel des formateurs semble, lui, s'être modifié à la fois en nombre, en statut et en type d'activité. Le nombre de formateurs permanents a eu tendance à se réduire, préférant des formateurs (« consultants », « intervenants »...) à multiples employeurs avec des contrats de travail plus courts. » (Barbier, 2016 p.17-18)

Le champ de la formation est en prise directe avec les aléas socio-économiques et orientations politiques liées à l'emploi. La fonction des formateurs a évolué dans ce contexte de crise et il nous faut cerner celles qui pourraient être en lien avec leur vision des groupes de stagiaires en formation.

## **2.2.Tendances d'évolutions actuelles affectant la « fonction formation » (Barbier, 2016)**

Nous aborderons trois points principaux qui reflètent les évolutions repérées dans le domaine de la formation.

Le premier est « le développement d'une pression sur les moyens physiques et financiers consacrés à la formation. (...) c'est-à-dire [le] rapport entre moyens investis et résultats obtenus. » (Barbier, 2016. p.20) Dans le contexte de crise économique actuelle, l'ensemble des formations a aujourd'hui une visée d'insertion professionnelle ou de pérennisation de l'emploi. Ainsi, les financements engagés pour former les individus doivent aujourd'hui garantir un « retour sur investissement ». Les formateurs sont les garants des sorties de parcours de formation. Au-delà de leur fonction première formative, au moyen de la sélection des stagiaires par exemple, ils doivent être en capacité de garantir un quota de sorties positives, permettant de justifier l'existence de telle ou telle formation et ainsi

s'assurer de la reconduction de leur poste. Dès lors, nous pouvons supposer que les pressions financières peuvent avoir un lien avec le regard que portent les formateurs sur les groupes de stagiaires en tant que bons ou mauvais groupes, porteurs de réussites ou non.

Une deuxième évolution est la mise en représentation et la formalisation des activités. Ce phénomène présente de multiples aspects : production et gestion d'informations tout au long des processus de production ; intellectualisation du travail salarié ; conduite et régulation des processus ; démarches de projet ; démarches de qualité... (Barbier, 2016. p.21).

Si cette évolution présente des avantages dans la mise en œuvre de la formation, l'innovation et l'évaluation, elle présente pour les formateurs des changements dans leurs pratiques. En effet, la part de leur travail administratif pour répondre à ces exigences est amplifiée. Certaines formations ont conçu des contenus de séances « clef en main » destinées à être animées par un formateur même si celui-ci n'est pas spécialisé. Dès lors, il s'agira de savoir dans quelle mesure cette évolution est en lien avec la représentation sociale que peuvent avoir les formateurs des groupes de stagiaires.

Enfin, Jean Marie Barbier en 2016, aborde comme exemple d'évolution de la « fonction formation » celui d' « une pression à l'autonomisation des acteurs et des parcours ». C'est ce dernier point qui est le plus en lien direct avec nos observations premières et qui nous a conduits à mener cette recherche. En effet c'est bien le rapport groupe/individus et la relation qu'entretiennent les formateurs avec eux qui nous intéresse directement. L'auteur fait état de trois manifestations à un niveau individuel de cette évolution et d'une manifestation à un niveau collectif.

Au niveau individuel, Jean Marie Barbier (2016) parle de gestion personnalisée des projets (...), gestion individualisée des parcours effectifs (...) et gestion personnalisée des modes d'acquisition eux-mêmes. (...) A un niveau collectif, cela se manifeste à travers des dispositifs qui ont explicitement pour objectif de constituer des opérateurs collectifs en « sujets collectifs (p.26-27).

Nos résultats de la recherche réalisée en Master 1, intitulée : « *les Représentations Sociales /Professionnelles du groupe de stagiaires en Parcours Orientation Insertion chez les formateurs* » tendent à aller dans le même sens que les manifestations relatées dans les propos de Jean Marie Barbier. Toutefois, comme nous le détaillerons dans le chapitre suivant, cette recherche concernait un dispositif particulier d'insertion et d'orientation professionnelle où les stagiaires suivent un parcours individuel de formation avec un contexte socioéconomique

et politique particulier. Il s'agit de savoir dans quelle mesure cette évolution est repérable dans la représentation sociale étudiée dans la présente étude, qui a pour champ d'étude le monde de la formation pour adulte dans un sens plus large.

### **3. Une recherche en deux années, présentation de la recherche menée en Master 1**

Nous avons vu quels sont les traits saillants que nous avons repérés autour de la question des groupes de stagiaires et du groupe professionnel des formateurs dans un champ de formation en évolution. Cette recherche s'inscrit dans la continuité de celle menée en Master 1 en ayant le même objet d'étude mais dans un contexte particulier de la formation. Il convient de résumer cette recherche pour comprendre, à partir de ces conclusions, comment nous avons choisi d'orienter la présente recherche de Master 2.

En Master 1, nous nous sommes interrogés sur le statut du groupe de stagiaires au sein du dispositif Parcours Orientation Insertion (POI) et notamment sur le rapport qu'entretiennent les formateurs avec ces groupes. Comprendre la vision qu'ont les formateurs, ce qui fait qu'ils puissent les qualifier de « bons » ou « mauvais » groupes et quels sont pour eux les critères d'un groupe idéal, nous ont paru être autant d'éléments qui, par la suite, nous permettraient d'étudier les pratiques de ces formateurs.

Le Parcours Orientation Insertion (POI) est un des dispositifs de formation financé par la Région Midi-Pyrénées, qui est proposé aux demandeurs d'emploi, jeunes, personnes présentant un handicap sans ou peu de qualification (niveau VI à V) et qui doit permettre aux stagiaires de travailler leur orientation professionnelle en vue de leur insertion. Le POI, dispositif régional, s'inscrit, comme les dispositifs complémentaires à visée d'insertion professionnelle, dans une logique politique historique de répondre à une volonté d'employabilité et de prise en charge des personnes sans qualification en situation de chômage. Une logique économique est intrinsèquement liée à ces formations « sociales » puisque historiquement on parle de « produits » de formation.

D'un point de vue pédagogique, cette formation rentre dans le cadre des formations dites de pédagogie individualisée ou Atelier de Pédagogie Personnalisée (APP) alors qu'elle se déroule sous le format « groupe ».

D'un point de vue théorique, nous nous sommes appuyés sur les modèles des représentations sociales et professionnelles en ciblant d'un point de vue méthodologique

l'approche structurale telle que développée par Jean Claude Abric en utilisant comme outil de recueil de données, un questionnaire en ligne. Afin d'affiner notre analyse nous nous sommes également appuyés d'une part, sur la relation entre processus identitaires, catégorisation et attribution (Deschamps, J.-C., & Moliner, P.) et d'autre part, sur les représentations sociales et professionnelles du groupe « idéal » (développé par Flament puis Bataille, M., Mias, C., & Équipe REPERE-CREFI.). S'ancrer dans ces théories nous permettait également de concevoir notre travail en deux années et de recueillir les premiers éléments nous permettant de nous intéresser au rapport entre attitudes du formateur et représentation professionnelle des groupes de stagiaires que nous souhaitions étudier en master 2 Recherche.

En conclusion de notre mémoire de Master 1, suite aux différentes analyses, nous avons pu montrer l'existence d'une part, d'une représentation sociale des groupes de stagiaires (de niveau VI à V) et en particulier sa structuration, chez les formateurs au sein des dispositifs de formations d'orientation et d'autre part l'existence d'une représentation professionnelle des stagiaires en POI chez les formateurs.

Nous avons vu par le biais de 2 tests d'associations libres successifs que beaucoup de mots associés à « groupe de stagiaires » étaient les mêmes que ceux pour « caractéristiques de stagiaires ». La représentation est plutôt organisée autour des profils des stagiaires (notamment leur hétérogénéité), leurs attitudes et comportements productifs ou contre-productifs. Il en est finalement ressorti que les groupes de stagiaires sont avant tout des individualités agrégées.

Cette vision a été confirmée dans les analyses relatives au groupe « idéal » de stagiaires puisque au vu de données obtenues par un Test d'Indépendance au Contexte, les éléments centraux recueillis sont : l'évolution personnelle, l'évolution du groupe, la prise en compte des spécificités de chacun et la place de chacun. Les perspectives individuelles des stagiaires sont donc des critères permettant de constituer le groupe « idéal ». La communication, la solidarité et la discussion des divergences, items reconnus comme centraux au sein de la représentation du groupe idéal professionnel, n'apparaissent qu'à partir de la cinquième place. La grande différence entre les études de référence et notre enquête, est que les sujets interrogés n'appartiennent pas au groupe sur lequel on leur demande d'émettre un avis. Nous pouvons penser que c'est en partie pour cette raison que les items relatifs aux individualités priment sur ceux relatifs au collectif.

Nous pouvions alors penser que le groupe était avant tout structurel ou nominatif sans existence réelle en tant qu'entité. Or, si les effets de groupe ne sont pas centraux dans la



représentation qu'ont les formateurs, nous avons vu que lorsque nous les interrogeons sur le rapport « caractéristiques individuelles et qualité de groupe », des éléments relevant des processus à l'œuvre dans un groupe, émergent : l'influence du groupe sur les comportements individuels, une dynamique positive dans ces groupes en lien avec le rôle du formateur, et la présence de leader positif ou négatif au sein des groupes. Ainsi les groupes de stagiaires ne seraient peut-être pas seulement un agrégat de personnes regroupées sous la dénomination de groupe.

En conclusion de l'étude menée en Master 1, les formateurs qui exercent au sein des dispositifs POI ont une représentation sociale des groupes de stagiaires centrée sur les profils et les caractéristiques des stagiaires. Les modalités, objectifs et évaluations de formation sont fixées par la Région et s'appuient sur les trajectoires individuelles des stagiaires. Au quotidien, le formateur accompagne des groupes en favorisant la pédagogie individualisée. Même si les groupes de stagiaires existent, c'est bien au travers des individualités et de leur potentielle évolution qu'ils s'expriment dans les représentations.

#### **4. Terrains d'étude choisis**

Compte tenu des résultats obtenus, nous avons cherché à savoir si cette vision des groupes de stagiaires était spécifique aux formateurs en insertion ou si elle était partagée dans une plus large proportion au sein du groupe professionnel « formateurs ». Nous l'avons vu, il existe nombre de dispositifs de formation avec chacun ses spécificités et enjeux. Afin de pouvoir mener à bien notre étude nous avons ciblé les formations tout d'abord par la durée de chaque dispositif et puis par leur inscription dans des champs différents : insertion, formation, éducation et animation. Nous avons choisi de rencontrer des formateurs de quatre dispositifs que je connaissais soit parce que j'ai exercé en tant que formatrice dans ce secteur soit parce que j'ai moi-même suivi cette formation. Je traiterai *infra* mon implication et les enjeux liés à ma posture de praticienne-chercheuse.

Pour chaque dispositif de formation, nous ferons une présentation rapide, suivie d'éléments relatifs aux dimensions collectives au sein de la formation ciblée. Les dispositifs de formation choisis sont : l'École Régionale de la Deuxième Chance (ER2C), le Diplôme Universitaire d'Initiation à la Formation des Adultes (IPFA), le Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (DEES) et le Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur.

## **4.1. Formation insertion (École Régionale de la 2<sup>ème</sup> Chance)**

### **4.1.1. Présentation du dispositif de formation**

La Région a mis en place un Programme Régional de Formation Professionnelle (PRFP) avec des modalités d'accès qui favorisent les demandeurs d'emploi. Restructuré depuis 2013, le Programme Régional de Formation Professionnelle offre aux demandeurs d'emploi et notamment à ceux sans diplôme, des possibilités de parcours vers une qualification reconnue vers un emploi durable. Il est organisé en dispositifs collectifs et individuels, soit 8 dispositifs de formations collectives et 3 dispositifs de formations individuelles.

S'intéressant à la dimension collective nous avons fait le choix de rencontrer des formateurs d'un des huit dispositifs collectifs, à savoir l'École Régionale de la Deuxième Chance (ER2C).

Ce dispositif accueille les jeunes de 18 à 30 ans ayant quitté le système scolaire, qui sont sans diplôme ni qualification (niveau 5 bis) et a pour objectif final l'accès des stagiaires à un emploi ou à un parcours qualifiant ou diplômant.

La formation a une durée de 9 mois en moyenne, est en alternance et n'est pas soumise aux rythmes scolaires. Chaque mois, excepté au mois d'août, une promotion de 17 stagiaires intègrent la formation. Les sorties se font dès que l'objectif de formation est atteint et n'excède 9 mois qu'après dérogation. Les personnes accueillies ont le statut de stagiaire de la formation professionnelle et à ce titre perçoivent une rémunération de l'Agence de Services de Paiements (ASP).

### **4.1.2. Enjeux du « groupe » liés au dispositif de formation**

Les formateurs sont rattachés majoritairement à un pôle de « spécialité », à savoir le « pôle remise à niveau », (mathématiques, raisonnement logique, multimédia, français...) ou « pôle entreprise » (recherche d'emploi, partenariat entreprise...). Tous les formateurs sont référents de jeunes sous forme de coaching quelle que soit leur spécialité. Les formateurs sont donc amenés à communiquer à propos des stagiaires du point de vue des contenus ou du suivi individualisé. Nous pouvons en déduire que les conditions sont réunies pour que ce groupe professionnel puisse être qualifié d'équipe.

Les jeunes ont donc deux groupes de référence de rattachement : leur promotion (avec qui ils passent tout leur temps dans le premier mois) et le groupe coaching qui n'existe jamais

sous la forme de groupe compte tenu que les séances d'accompagnement sont exclusivement individuelles. Chaque stagiaire à l'issue du premier mois d'accompagnement, appelé « protocole » a un parcours individualisé qui est établi en fonction de ses besoins.

Lors des séquences pédagogiques proposées par les formateurs, les groupes sont systématiquement remodelés à chaque séance. À chaque atelier, le groupe en présence est composé de stagiaires étant en début, en milieu ou fin de formation, ce sont donc des groupes verticaux. Les dynamiques de groupe observées sont donc inédites du point de vue de la composition des groupes et cela évite certainement que des conflits s'enkystent au sein de ces groupes de travail. Il est probable que le principe de verticalité permette aux « anciens » de partager leur expérience et aux « nouveaux » d'impulser de la nouveauté dans le rapport au contenu. Ainsi, même si la formation est individualisée, le groupe en tant que support à l'apprentissage peut être une aide au formateur s'il en a conscience et s'il propose des séquences pédagogiques de collaboration des stagiaires. Enfin, la formation a une visée d'insertion dans la vie professionnelle et/ou un dispositif de formation qualifiante. Souvent les jeunes présentent des difficultés de socialisation et d'acceptation des normes pouvant permettre leur intégration. Dès lors le système de groupe vertical semble être un moyen de travailler ces apprentissages en limitant les situations conflictuelles liées à une durée de vie trop longue de groupe.

## **4.2. Formation de Formateur (DU IPFA)**

### **4.2.1. Présentation du dispositif de formation**

Cette formation s'adresse à des adultes, travailleurs indépendants, salariés ou demandeurs d'emploi relevant du champ de la formation professionnelle continue. Ainsi la plupart des stagiaires ont un financement pour accéder à la formation et ont réussi les épreuves de recrutement.

L'objectif est de proposer une formation en alternance à des personnes qualifiées dans un domaine professionnel et souhaitant s'orienter vers les métiers de la formation. La formation compte 567 heures, dont 378 heures de formation théorique en centre à l'Université Toulouse - Jean Jaurès et 189 heures d'application en entreprise, réparties sur 17 semaines.

Le Diplôme d'Université Initiation Pédagogique pour la Formation des Adultes (IPFA) est de niveau III, est délivré lors de la présentation orale d'un rapport qui intègre le cheminement personnalisé de formation (CPF), devant un jury de professionnels et

d'universitaires, pour rendre compte des différentes périodes de stage et établir les liens entre les apprentissages théoriques et techniques et leurs applications sur le terrain.

#### **4.2.2. Enjeux du « groupe » liés au dispositif de formation**

Le groupe de stagiaires (un par an) est constitué à l'issue des épreuves de recrutement et reste le même durant tout le temps de la formation. Il est constitué de personnes issues de domaines professionnels divers, ayant pour objectif commun d'exercer la formation de formateur. Pour ce faire, des apports théoriques sont proposés sous formes de modules de formation à durée variable. L'équipe pédagogique est mixte : des universitaires des départements Sciences de l'éducation et Psychologie de l'Université Toulouse - Jean Jaurès et des formateurs indépendants et salariés d'organismes partenaires du dispositif. Ainsi, le groupe de stagiaires est accompagné durant toute la formation par deux formateurs universitaires, responsables du dispositif de formation et une multitude de formateurs avec un domaine de spécialité.

Le groupe de stagiaires est un groupe réel au sens psychosocial du terme de par le déroulé de formation. Des dynamiques inhérentes à ce fonctionnement de groupe peuvent être observées sur la durée, en particulier par les deux formateurs responsables. Une série de « mises en situation » est proposée aux stagiaires où l'enjeu est d'être tour à tour en position de formateurs ou de participant fictif aux séquences de formation. De ce point de vue, le groupe est nécessaire pour permettre aux stagiaires d'appréhender les situations formatives vers lesquelles ils se destinent. Il s'agit bien d'une formation individuelle, où le groupe trouve une résonance dans les apprentissages qui vise à permettre aux stagiaires d'exercer seul face à des futurs groupes. Tout au long de cette formation des apports théoriques sont liés au groupe et dynamiques de groupe. Ainsi, les stagiaires sont sensibilisés à ce qu'ils vivent en tant que groupe et aux dynamiques de groupe qu'ils seront amenés à rencontrer.

Du point de vue des formateurs, la plupart font des interventions courtes (quelques heures) et ont donc une connaissance restreinte des individualités qui composent le groupe de stagiaires. Chaque formateur est en lien avec les responsables de dispositif mais n'ont que très rarement l'occasion d'échanger avec les autres formateurs. Ainsi, nous ne pouvons pas parler à proprement dit d'équipe pédagogique.

### **4.3. Formation Éducation (DEES)**

#### **4.3.1. Présentation du dispositif de formation**

Cette formation s'adresse à des étudiants à plein temps ou des salariés en situation d'emploi sur des postes éducatifs (CIF, contrat de professionnalisation) et reçus aux épreuves de sélection, ou à des candidats « Post Jury VAE ». La durée des études est de 3 années scolaires. La formation d'éducateur spécialisé est une formation pratique alternée qui comprend 1450 heures d'enseignement théorique et 2100 heures de formation pratique, 60 semaines minimum de stages. L'architecture générale de la formation préparant au Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (DEES) découle du référentiel professionnel associé à chaque diplôme et de sa déclinaison en quatre domaines de compétences auxquels sont associés quatre domaines de formation, quatre domaines de certification.

Dans la région Midi-Pyrénées, il existe trois Centres de Formation, membres du réseau national des centres de formation sociale (UNAFORIS) qui assurent cette formation avec un financement du Conseil Régional de Midi Pyrénées : Le CRFMS ERASME - L'IFRASS - L'Institut Saint Simon ARSEAA.

L'admission se fait en référence au quota fixé annuellement par le Conseil Régional et la DRJSCS. La première partie des épreuves (écrite) est mise en place par une Commission Régionale d'Admission regroupant les trois centres de formation d'éducateurs spécialisés. La deuxième partie des épreuves d'admission est mise en place par chaque centre de formation. Les épreuves d'admission sont payantes.

À l'issue des trois années de formation, l'étudiant passe plusieurs épreuves qui lui permettront d'obtenir le diplôme d'état requis pour exercer la profession d'éducateur spécialisé. L'éducateur spécialisé, dans le cadre des politiques partenariales de prévention, de protection de l'enfance et d'insertion, aide au développement de la personnalité et à l'épanouissement de la personne ainsi qu'à la mise en œuvre de pratiques d'action collective en direction des groupes et des territoires. Il exerce le plus souvent au sein d'une équipe pluridisciplinaire rattachée à une institution ou à un territoire.

#### **4.3.2. Enjeux du « groupe » liés au dispositif de formation**

Chaque année à l'issue de la sélection une promotion d'étudiants éducateurs spécialisés est constituée. C'est leur premier groupe de rattachement qui a une durée de vie de 3 ans. Un deuxième groupe, appelé Groupe d'Analyse des Pratiques (GAP), est souvent significatif car

il est de taille restreinte (une dizaine), sa constitution et le formateur-animateur reste la même durant les 3 années, et a pour objectif de pouvoir travailler en coopération autour des situations éducatives vécues lors des stages. Enfin, les étudiants suivent une multitude de cours soit en promotion soit en sous-groupe à durée variable en fonction du nombre d'heures du module. Compte-tenu de la durée de formation longue, 3 ans, nous pouvons imaginer que plusieurs processus inhérents à l'existence des groupes peuvent être observés et rentrent en ligne de compte dans la prise en charge des actions formatives des intervenants. Toutefois les équipes de formateurs sont mixtes, temps plein employés en CDI et vacataires à durée d'intervention plus ou moins longue et/ou spécifique. Ainsi nous pouvons imaginer que le rapport aux groupes en fonction des différents statuts des formateurs n'est pas le même. Les formateurs permanents ont des échanges réguliers s'ils le souhaitent et peuvent être qualifiés d'équipe. Ils sont également en interaction plus ou moins directe avec les intervenants extérieurs qui, eux, constituent un groupe professionnel.

Enfin, nous pouvons dire que, de par l'objectif de formation lui-même (exercice du métier d'éducateur spécialisé), les étudiants sont sensibilisés au travail de groupe avec des groupes. En effet, ils intégreront le plus souvent une équipe pluridisciplinaire et accompagneront dans de nombreux secteurs des groupes de résidents dans une vie collective quotidienne.

#### **4.4. Formation Animation (BAFA)**

##### **4.4.1. Présentation du dispositif de formation**

Le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur d'accueil collectif de mineurs (BAFA) permet d'encadrer à titre non professionnel, de façon occasionnelle, des enfants et des adolescents en accueil collectif de mineurs (ACM). Le cursus de formation BAFA comporte 3 phases qui doivent se réaliser sur une période maximum de 30 mois et se dérouler obligatoirement dans cet ordre: une session de formation générale d'une durée de 10 jours, un stage pratique d'une durée minimale de 14 jours, une session d'approfondissement (de 6 jours minimum) ou de qualification (de 8 jours minimum) qui permet d'approfondir, de compléter, d'analyser les acquis et les besoins de formation. Le diplôme ne sera attribué qu'à l'issue de la décision d'un jury présidé par le directeur départemental de la jeunesse et des sports du lieu de résidence du candidat, après transmission et validation des appréciations émises lors des deux sessions de formation et du stage pratique.

Dans le cadre de notre étude, nous avons rencontré des formateurs BAFA faisant partie d'IFOREP, organisme de formation rattaché à EDF-GDF, qui exercent également en tant que formateurs de la formation professionnelle pour les salariés d'EDF-GDF. Nous nous intéresserons au groupe de stagiaires constitué lors des BAFA base (session générale), encadré par un formateur permanent d'IFOREP et accompagné par 2 formateurs non-permanents. Ces sessions BAFA, bien qu'elles soient ouvertes à tous, sont généralement constituées des filles et fils d'agents EDF qui bénéficient pour la plupart d'un financement pour cette formation. L'entretien de sélection n'est destiné qu'à décider de l'éligibilité des stagiaires à ce financement.

#### **4.4.2. Enjeux du « groupe » liés au dispositif de formation**

Chaque session de formation est constituée d'un groupe de stagiaires (une trentaine) qui passe les 10 jours de formation en internat sous la responsabilité de l'équipe de formateurs. Le directeur de la formation est, comme nous l'avons dit *supra*, un formateur permanent d'IFOREP. À chaque session de formation l'équipe a une constitution nouvelle. Nous pouvons qualifier d'équipe ce groupe de formateurs compte tenu qu'ils préparent en amont le déroulé de formation, coopèrent pendant les 10 jours et évaluent ensemble les stagiaires avant de produire un bilan d'activité évaluatif.

Ils accompagnent les stagiaires sur toute la durée de la session soit en groupe entier soit en sous-groupe. Cette formation collective a pour but de repérer la capacité individuelle des stagiaires à fonctionner en équipe d'animateurs et à encadrer des groupes de mineurs. Dès lors nous pouvons nous demander si les formateurs sont attentifs à la dynamique de groupe observée ou si la prise en compte des effets de groupe est secondaire et l'accompagnement formatif est orienté sur des accompagnements individuels en favorisant le repérage des aptitudes ou inaptitudes des stagiaires.

Le groupe de stagiaires peut être qualifié de groupe réel bien que la validation soit individuelle. En effet ils sont amenés à fonctionner en groupe et sous-groupe dans les ateliers, passent 10 jours de vie en collectivité et ont pour but d'apprendre le métier d'animateur.

#### **4.5. Synthèse des quatre dispositifs de formation**

Nous proposons dans le tableau ci-dessous de résumer les informations que nous avons retenues pour comparer les quatre dispositifs de formations dans notre étude. Nous verrons

*infra* dans la partie 3 « Méthodologie » comment ces éléments nous ont permis de construire en partie notre grille d’entretien.

**Tableau n° 1 : Synthèse des quatre dispositifs de formation ciblés**

	<b>ER2C</b>	<b>IPFA</b>	<b>DEES</b>	<b>BAFA (base)</b>
<b>Champ</b>	Insertion	Formation	Éducation	Animation
<b>Durée</b>	9 mois	4 mois et demi	3 ans	10 jours
<b>Diplôme ou Brevet</b>	Non	Oui	Oui	Oui
<b>Sélection</b>	Oui (gratuite)	Oui (gratuite)	Oui (payante)	Non
<b>Financement de formation</b>	Région	Multiples	Région	CCAS ou individuel
<b>Groupe de rattachement des stagiaires</b>	Multiples	Unique	multiples	Unique
<b>Encadrement pédagogique</b>	Équipe	Groupe professionnel	Groupe professionnel	Équipe

Les champs dans lesquels s’inscrivent chaque dispositif de formation et leur différence de durée ont été nos critères pour constituer notre échantillon de formateurs pour mener notre recherche.

Nous avons rassemblé de façon générale des informations complémentaires à titre de variables illustratives qui nous serviront de guides pour pouvoir repérer et analyser les similitudes et différences dans nos résultats. De façon détaillée nous apporterons les nuances liées à chaque formation pour chacun des items repérés qui apparaissent dans le présent tableau comme semblables à d’autres. Nous espérons ainsi pouvoir appréhender la dimension collective le plus justement possible par l’étude de ces similarités et différences. Il faut souligner que le « groupe » a des enjeux différents au sein des quatre dispositifs et que le terme groupe ne signifie peut-être pas la même chose pour les formateurs. Nous les interrogerons ainsi sur le groupe de stagiaires en formation au sens large et sur le groupe de stagiaires en formation de... (ER2C, IPFA, DEES, BAFA).



## 5. Conclusion de la partie 1

Nous avons vu que le groupe de stagiaires en formation, objet représentationnel pour les formateurs, est un groupe particulier qui évolue dans un champ particulier aux contours diffus et nous amène à observer des problématiques spécifiques. Le champ de la formation est en constante évolution depuis le milieu des années 50, en crise depuis les années 1990, dont découle des évolutions effectives observables venant modifier la fonction formation. La plus notable en rapport direct avec notre étude est une tendance à l'individualisation par une pression politique d'autonomisation des parcours et des acteurs qui doit être pris en compte par les formateurs.

Nous avons établi que l'existence des groupes de stagiaires est de fait. Ils ont des dynamiques qui ont été observées et étudiées. De plus, le groupe comme outil de support à l'apprentissage peut être favorable du point de vue andragogique lorsque les conditions nécessaires sont réunies. Nous pouvons nous demander si les orientations économiques et politiques actuelles permettent aux formateurs de prendre en compte le groupe en tant que construction réelle ou si ces éléments contextuels les amènent à considérer de façon quasi exclusive le groupe comme un agrégat d'individus.

Il nous faut également prendre en compte les caractéristiques spécifiques du groupe professionnel formateurs, dont nous avons vu qu'il recèle de multiples facettes et singularités en fonction de leur statut, rôle, inscription dans un dispositif, parcours personnel de formation... Tous ces éléments sont autant d'indices qui nous permettront de définir si les formateurs partagent une vision commune des groupes de stagiaires et des individus qui les composent que nous pourrions alors qualifier de représentation professionnelle.

Dès lors, nous essaierons de comprendre en quoi les caractéristiques repérées et les éléments contextuels peuvent venir expliquer, par le biais de l'étude de la représentation sociale et/ou professionnelle des groupes de stagiaires en formation chez les formateurs, les attitudes de ces mêmes formateurs vis-à-vis des groupes.

## **PARTIE 2 : Repères théoriques**

<b>1. Représentations Sociales : de la théorie fondatrice de Moscovici au modèle bi-dimensionnel de Moliner.....</b>	<b>35</b>
1.1. Les trois approches des Représentations Sociales .....	37
1.1.1. L'approche sociogénétique des représentations sociales (Moscovici).....	37
1.1.2. L'école d'Aix : L'approche structurale (Abric) .....	39
1.1.3. L'école de Genève : L'approche sociodynamique (Doise).....	41
1.2. Les attitudes et représentations sociales.....	42
1.2.1. La notion d'attitude :.....	42
1.2.2. Attitudes et Représentations Sociales .....	43
1.3. Orientation de notre recherche au sein des théories des représentations sociales : le modèle bi-dimensionnel de Moliner .....	45
<b>2. Représentations professionnelles.....</b>	<b>47</b>
<b>3. Cas particulier des représentations sociales intergroupes : rapport au processus sociocognitif de catégorisation sociale .....</b>	<b>48</b>
3.1. Introduction des processus sociocognitifs.....	48
3.2. La catégorisation sociale .....	49
3.3. Catégorisation sociale et Représentations sociales .....	50
<b>4. Articulation théorique : de la catégorisation sociale aux attitudes des formateurs au travers de leurs représentations sociales et professionnelles des groupes de stagiaires en formation .....</b>	<b>52</b>
<b>5. Le positionnement épistémologique de notre recherche et éléments de problématisation .....</b>	<b>52</b>
5.1. Positionnement épistémologique de notre recherche.....	52
5.2. Éléments de problématisation .....	53
5.2.1. Une démarche en deux années pour un objet de recherche complexe .....	53
5.2.2. Groupe et Formation : le groupe de stagiaires en formation.....	55
5.2.3. Multiréférentialité des concepts pour l'étude d'un objet de recherche complexe.....	56
5.2.4. Triangulation méthodologique intra-méthode.....	56
5.2.5. Pistes de recherche .....	57

Nous nous intéressons aux rapports qu'entretiennent les formateurs avec les groupes de stagiaires en formation et aux individus qui composent ces groupes. Il s'agit d'étudier le regard que portent les formateurs, la perception qu'ils ont des sujets sociaux de leur environnement. Notre recherche s'inscrit donc majoritairement dans le champ des représentations sociales. Nous verrons dans un premier temps les trois approches fondatrices des représentations sociales, et s'intéressant aux connotations positives ou négatives que les formateurs attribuent aux groupes de stagiaires, nous définirons le concept d'attitude et en quoi en fonction des approches théoriques, ce concept peut être considéré comme interdépendant des représentations sociales. Notre cheminement nous amènera à montrer pourquoi nous choisissons au sein des approches des représentations sociales, le modèle bi-dimensionnel de Moliner (1994a) qui permet de comprendre la relation des formateurs aux groupes de stagiaires en tenant compte des éléments évaluatifs d'une représentation sociale.

Dans un deuxième temps, ayant défini *supra* que les formateurs constituent un groupe professionnel pouvant dans certaines conditions être qualifié d'équipe, nous établirons en quoi notre recherche s'inscrit plus précisément dans le cadre des représentations professionnelles qui sont des représentations sociales particulières.

Nous avons repéré que l'individualisation dans le cadre de la formation est un critère important, et nous cherchons à comprendre si les groupes de stagiaires pour les formateurs sont des groupes dits « réels » ou plutôt des agrégats d'individus. Ainsi, dans un troisième temps nous nous intéresserons au processus sociocognitif qu'est la catégorisation sociale en vue de repérer ce qui permet aux formateurs de définir les critères des stagiaires qui composent ces groupes. Nous verrons comment dans certaines approches, la catégorisation sociale peut s'articuler avec les représentations sociales.

Nous expliquerons comment nous articulerons les théories des représentations sociales et professionnelles avec le concept d'attitude et le processus de catégorisation sociale au sein de notre recherche.

Enfin, nous exposerons quel est notre positionnement épistémologique, notre démarche de recherche et les éléments de problématisation qui nous ont permis de proposer des pistes de recherche.

## 1. Représentations Sociales : de la théorie fondatrice de Moscovici au modèle bi-dimensionnel de Moliner

D'après Moscovici, la représentation sociale est un *corpus* organisé de connaissances et une des activités psychiques grâce auxquelles les hommes rendent la réalité physique et sociale intelligible, s'insèrent dans un groupe ou un rapport quotidien d'échanges, libèrent les pouvoirs de leur imagination. (1961. p. 27-28)

De façon plus actuelle, les auteurs s'accordent à dire qu'« une représentation sociale se présente concrètement comme un ensemble d'éléments cognitifs (opinions, informations, croyances) relatifs à un objet social. » (Moliner, Rateau et Cohen-Scali 2002. p.12-13)

Dans notre étude nous considérons « le groupe de stagiaires en formation » comme l'objet représentationnel à propos duquel les formateurs émettent des opinions, ont des informations et des croyances. En effet les différents groupes qu'accompagnent les formateurs ont des constitutions, des enjeux, des statuts différents... Ils ont une place différente ou commune dans l'accompagnement pédagogique proposé et les formateurs ont des opinions sur « le groupe » de façon générale et sur « les groupes en présence ». Ainsi pour tenter de comprendre le rapport qu'entretiennent les formateurs avec les groupes de stagiaires, nous mobilisons les théories des représentations sociales.

On distingue trois grandes approches théoriques des représentations sociales : l'approche sociogénétique (Moscovici, 1961), l'approche structurale (Abric, 1976) et l'approche sociodynamique (Doise, 1990).

L'approche de Moscovici est considérée comme fondatrice et les deux autres viennent approfondir l'une ou l'autre des facettes de l'approche initiale. Les approches développées par Jean-Claude Abric et Willem Doise sont chacune rattachées à une école différente, respectivement l'école d'Aix et l'école de Genève. Il est considéré en sciences de l'éducation que ces deux dernières théories sont complémentaires et que leurs divergences concernent la façon dont ils abordent les représentations sociales et notamment d'un point de vue méthodologique. (Moliner & Guimelli 2015)

L'une s'attache "plus" à l'étude de la structuration interne des représentations (détermination d'invariants structuraux) avec l'expérimentation comme méthode privilégiée et l'autre aux conditions de variabilités individuelles et groupales à partir notamment de l'analyse factorielle des discours. Mais stabilité (éléments collectivement

partagés) et variabilité (éléments de différenciation) des représentations sont bien présentes dans les deux cas. (Lac, 2003. p.91)

Nous développerons *infra* ces trois approches et leurs spécificités, afin de définir les différentes approches qui auront amené Moliner à proposer le modèle bi-dimensionnel (1994a), et ainsi de pouvoir situer théoriquement et méthodologiquement notre recherche. L'approche théorique de Moscovici (1961) met l'accent sur les processus de construction des représentations sociales, en proposant l'étude de ces dernières selon trois dimensions (champ représentationnel, informations et attitudes). Nous nous intéressons à l'état actuel de la représentation sociale des groupes de stagiaires en formation chez les formateurs et non pas au processus de construction. Toutefois cette approche introduit la notion d'attitude au sein des représentations sociales que nous cherchons à comprendre dans notre étude.

L'approche structurale développée par Abric (1976) s'attache à décrire la structuration interne des représentations sociales. D'un point de vue méthodologique c'est l'approche que nous avons choisie, d'une part en Master 1 et d'autre part, dans notre recherche pour accéder aux éléments qui constituent la représentation sociale étudiée et nous justifierons ce choix *infra*.

Enfin l'approche socio-dynamique développée par Doise (1990) se concentre sur les relations des représentations sociales avec les insertions sociales des individus. Nous nous intéressons à la représentation sociale qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires en formation en ayant recours comme méthode à l'entretien et en interrogeant des formateurs exerçant dans des formations différentes, il s'agira bien de préciser les variations individuelles au travers de l'étude de leurs discours.

Mais nous l'avons précisé *supra*, nous nous intéressons à la relation de la notion d'attitudes et approches des représentations sociales puisqu'il s'agit de comprendre comment et pourquoi les formateurs attribuent des qualificatifs aux groupes de stagiaires en formation.

Pour Moliner : Certes, l'individu a besoin de comprendre, d'expliquer et de donner du sens à ce qui l'entoure, mais il a aussi besoin de cerner la valeur sociale des objets et des êtres. Les représentations n'échappent pas à cette règle. En effet, les opinions et croyances qui les composent peuvent se distribuer le long d'un continuum évaluatif, depuis un pôle neutre (aucune connotation) jusqu'à un pôle évaluatif maximum (forte connotation positive ou négative. (2001. p.32)

Partant du constat que les groupes de stagiaires sont qualifiés d'adjectifs évaluatifs, cela nous intéresse de décrire et comprendre parmi les éléments constitutifs de la représentation sociale qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires en formation, les différentes valeurs (neutre, positive, négative) associées aux éléments qui la constitue.

Cependant, s'inscrire théoriquement et méthodologiquement pleinement dans l'une des trois approches « fondatrices » ne nous permet pas de comprendre cette articulation. Suite à une série d'expérimentations visant à établir le lien entre attitude et représentations sociales, Moliner (1994a, 1995a, 1995b) va proposer un modèle bi-dimensionnel où il considère que les représentations sociales peuvent s'analyser à partir de deux dimensions distinctes. Ainsi il propose une approche visant à articuler les propositions théoriques des approches structurale et socio-dynamique. C'est en nous appuyant sur le modèle bi-dimensionnel que nous proposons de décrire et de comprendre la représentation sociale qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires.

Nous allons dans un premier temps développer rapidement ces trois approches « fondatrices » qui nous permettent d'étayer notre pensée.

Puis nous ferons une présentation du concept d'attitude avant de présenter les travaux de Moliner qui proposent d'une part une articulation des modèles de l'approche structurale et de l'approche sociodynamique et d'autre part une articulation entre l'attitude et la théorie des représentations sociales.

Enfin nous définirons notre orientation d'un point de vue théorique et méthodologique de notre recherche au sein des approches des représentations sociales. Nous verrons que notre démarche nous amène à choisir le modèle bi-dimensionnel de Moliner (1994a) comme modèle théorique explicatif après s'être appuyé méthodologiquement majoritairement sur les outils développés par Jean Claude Abric (1976) dans l'approche structurale.

## **1.1. Les trois approches des Représentations Sociales**

### **1.1.1. L'approche sociogénétique des représentations sociales (Moscovici)**

C'est avec l'approche de Moscovici que la théorie des représentations sociales, en France, s'ancre dans le champ de la psychosociologie, développée jusqu'alors essentiellement par les théoriciens sociologues. Il souhaite avant tout proposer une explication à la genèse et au développement des représentations sociales.

Selon Moscovici, l'élaboration d'une représentation sociale repose sur la mise en œuvre de deux processus cognitifs essentiels : l'ancrage et l'objectivation.

**L'ancrage** « permet (...) d'intégrer le nouveau dans l'ancien et de rendre familier ce qui est étrange. Ce processus explique en partie pourquoi, selon MOSCOVICI (1976), l'attitude à l'égard de l'objet est première et détermine pour une large part la genèse de la représentation. » (Ratinaud, 2003. p.95)

**L'objectivation** « est le processus que les individus vont mettre en œuvre pour tenter de réduire la distance entre la connaissance qu'ils construisent de l'objet social et la perception qu'ils ont de cet objet. » (Deschamps & Moliner, 2012. p.143)

C'est donc sur ces deux processus que s'appuie l'approche de Moscovici, qui développe également trois dimensions autour desquelles s'organisent les représentations sociales : l'information, le champ et l'attitude.

D'après Moscovici (1961) :

« L'information –dimension ou concept – a trait à l'organisation des connaissances que possède un groupe à propos d'un objet social. » (p.66)

Le « « champ de représentation » nous renvoie à l'idée d'image, de modèle social, au contenu concret et limité des propositions portant sur un aspect précis de l'objet de la représentation. Les opinions peuvent recouvrir l'ensemble représenté, mais ne veut pas dire que cet ensemble soit ordonné et structuré. La notion de dimension nous oblige à estimer qu'il y a un champ de représentation, une image, là où il y a une unité hiérarchisée des éléments » (p.67-68)

« L'attitude achève de dégager l'orientation globale par rapport à l'objet de la représentation sociale. » (p.69)

Dès nos premières lectures sur les représentations sociales nous avons croisé le terme d'attitude. Nous développerons dans le chapitre suivant des éléments relatifs à ce concept « d'attitude » (Partie 2, chap. 1.2.1 p.42), concept à part entière pour nombre d'auteurs puisque représentations sociales et attitude s'inscrivent dans des traditions théoriques différentes. En 1961, Serge Moscovici inscrit sa thèse dans la discipline jeune qu'est la psychologie sociale et essaie par sa proposition de dépasser les conceptions dominantes nord-américaines de l'époque. En effet, les courants behavioristes et individualistes nord-américains évacuaient la dimension réflexive et symbolique de la conduite humaine en

société. Ainsi, Serge Moscovici affirme l'interdépendance des processus attitudinaux et représentationnels en posant « que l'on s'informe et que l'on se représente quelque chose uniquement après avoir pris position et en fonction de la position prise. » (1961. p.72).

Dès lors il nous paraît pertinent pour pouvoir décrire et comprendre la relation des formateurs aux groupes de stagiaires et aux individus qui les composent, de cerner quelles sont les attitudes vis-à-vis de ces groupes et d'établir une possible interdépendance.

Nous développerons cette possible interdépendance au travers du modèle bi-dimensionnel de Moliner (1994a).

### **1.1.2. L'école d'Aix : L'approche structurale (Abric)**

L'approche structurale développée par Jean Claude Abric (1976) s'appuie sur la notion de « noyau central ». Il approfondit les travaux de Moscovici qui développait l'idée de « noyau figuratif ».

Le noyau figuratif « va fournir le cadre de catégorisation et d'interprétation des nouvelles informations parvenant au sujet. (...) Les autres éléments de la représentation vont donc être retenus, catégorisés et interprétés en fonction de la nature du noyau figuratif. » (Abric, 2011. p.27)

Dans la lignée de ces travaux, et en prenant appui en partie sur le processus d'objectivation (Moscovici), pour Abric (2011), l'organisation et le fonctionnement des représentations sociales sont régis par un double système : central (le noyau central) « dont la détermination est essentiellement sociale » et périphérique « dont la détermination est plus individualisée et contextualisée. » (p. 36-37).

Dans notre étude, nous interrogeons des formateurs rattachés à quatre dispositifs de formation que nous prenons comme point de référence. Mais nous l'avons vu, les formateurs ont des parcours professionnels, des formations, des activités, des statuts... très différents. Ainsi repérer dans la représentation sociale qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires les éléments qui relèveraient de la zone centrale et les éléments qui seraient périphériques nous permettrait d'accéder au contenu de la représentation. Un des enjeux dans cette détermination est de comprendre quel est le statut du groupe de stagiaires en formation de façon générale et transverse (en accédant aux éléments centraux) et quels sont les points de divergences liés au contexte d'exercice et singularité des formateurs (en accédant aux éléments périphériques).



Pour Abric, ces deux systèmes sont complémentaires et ont des fonctions distinctes :

Le noyau central- ou noyau structurant – d'une représentation assure deux fonctions essentielles :

Fonction génératrice : il est l'élément par lequel se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la présentation. (...)

Fonction organisatrice : c'est le noyau qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de représentation. » (Abric, 2011. p.28).

Autour du noyau central s'organisent les éléments périphériques. Ils sont en relation directe avec lui, c'est-à-dire que leur présence, leur pondération, leur valeur et leur fonction sont déterminées par le noyau. Ils constituent l'essentiel du contenu de la représentation, sa partie la plus accessible, mais aussi la plus vivante et la plus concrète. Ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances. (Abric, 2011. p.32)

D'un point de vue méthodologique, pour l'étude des représentations sociales Abric a défini trois temps successifs dans le recueil et traitement des données :

« 1. Le repérage du contenu de la représentation ;

2. L'étude des relations entre les éléments, de leur importance relative et de leur hiérarchie ;

3. La détermination et le contrôle du noyau central. » (2011, p.74)

Dans notre étude, au moyen d'outil de recueil de données appelé « l'association libre » (cf. Partie 3, chap. 2.3.2, p.67), nous pourrions réaliser les étapes 1 et 2. L'étape 3 qui consiste à déterminer et contrôler le noyau central nécessiterait de soumettre dans un deuxième temps par entretien ou questionnaire les items recueillis lors des étapes précédentes. La temporalité du master 2 et l'absence de recherches antérieures en nombre suffisant ne nous permet pas cette année de réaliser la 3<sup>ème</sup> étape. Nous parlerons donc des éléments de la zone centrale du noyau et pas des éléments du noyau central.

### 1.1.3. L'école de Genève : L'approche sociodynamique (Doise)

À partir du processus d'ancrage (Moscovici), Willem Doise va développer un modèle théorique où il considère que : « Les représentations sociales sont des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports. » (Doise, 1990. p.125)

Dans cette approche, selon Doise (1990, p.115), les processus d'ancrage et d'objectivation, générant les représentations sociales, stabilisent le lien entre les représentations et les régulations mis en acte par le métasystème social sur le système cognitif, dans les situations dans lesquelles sont explicites les liens avec certaines positions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux. (cité par Palomari & Emiliani, 2016, p.152)

Donc ce modèle vise à mettre en évidence l'organisation des relations entre le métasystème social, c'est-à-dire les prises de position communes, le système cognitif qui correspond aux différences individuelles de prises de position par rapport à l'objet représentationnel et les rapports sociaux qui rassemblent les éléments de contexte dans lesquels existent les représentations sociales.

Cette approche dans notre recherche pour l'étude de la représentation sociale qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires en formation, nous paraît pertinente pour repérer les points d'ancrage à ces trois niveaux. En effet, il nous paraît intéressant de pouvoir éclairer les prises de positions communes qu'ont les formateurs par l'étude de leurs discours. En repérant d'une part, quels sont les éléments relevant du système cognitif, quelles sont les particularités individuelles des formateurs, d'autant que nous introduisons *supra* l'idée de relation entre un processus sociocognitif qu'est la catégorisation sociale et les représentations sociales. D'autre part, en identifiant les éléments d'ancrage de la représentation sociale relevant des différents contextes sociaux et relationnels que sont : champ de la formation, dispositif de formation et place particulière du formateur.

D'un point de vue méthodologique, pour l'étude des représentations sociales l'école de Genève auquel est associé Willem Doise a défini 3 étapes successives dans le recueil et traitement des données :

« La première étape consiste à analyser le savoir partagé. (...) Il s'agit de l'analyse du champ représentationnel et du contenu objectivé. (...)

La seconde étape consiste à étudier les principes organisateurs des prises de positions individuelles, ou des sous-groupes, en fonction de la trame représentationnelle.

La troisième étape analyse les liens entre ces prises de position et les insertions spécifiques à l'intérieur des rapports symboliques. (Palomari & Emiliani, 2016, p.155)

En choisissant, comme outil de recueil de données, l'entretien (cf. Partie 3, chap.2.1. p.61), nous proposerons une analyse des discours des formateurs au moyen d'une analyse lexicométrique et essaierons ainsi d'éclairer nos résultats quantitatifs et de donner du sens aux résultats.

## 1.2. Les attitudes et représentations sociales

### 1.2.1. La notion d'attitude :

La notion d'attitude en psychologie sociale a donné lieu à de multiples définitions. D'après Maisonneuve la plus concise est de J. Stoetsel : « : l'attitude désigne en psychologie sociale la manière dont une personne se situe par rapport à des objets de valeur. » (1982. p.111)

Cette définition a donc un sens plus large que celui de Serge Moscovici que nous avons évoqué en amont.

Tafari & Souchet, (2001) dégagent trois points essentiels qui feraient consensus chez la plupart des auteurs en psychologie sociale :

- 1) (...) c'est un processus qu'il est impossible d'observer directement puisqu'il est interne à l'individu.
- 2) la partie observable du processus attitudinal réside dans le caractère évaluatif des réponses que le sujet manifeste à l'égard de l'objet d'attitude (Mc Guire, 1985; Zanna et Rempel, 1988; Yzerbyt et Corneille, 1994). (...)
- 3) les réponses du sujet à l'égard de l'objet attitudinal peuvent se regrouper en trois classes - cognitives, affectives et comportementales – (...) (Rosenberg et Hovland, 1960). (p. 59)

S'intéresser à la notion d'attitude nous paraît pertinent pour mettre du sens sur nos observations premières. En effet, si les formateurs attribuent des adjectifs aux groupes qu'ils accompagnent, nous pouvons penser que cela induit des changements dans leurs pratiques. Accéder aux attitudes des formateurs, les mesurer, nous permettraient d'apporter un éclairage sur le rapport qu'ont les formateurs avec les groupes. Toutefois l'étude de l'attitude n'étant

pas l'objet d'étude central de notre recherche et l'attitude étant composée de trois dimensions nous nous proposons de nous concentrer sur une de ces dimensions.

Pour Salès-Wuillemin, Stewart et Dauntun (2004) qui s'appuient sur le modèle de Rosenberg et Hovland (1960) trois dimensions attitudinales peuvent être distinguées chez le sujet :

La dimension *cognitive* (aussi appelée perceptuelle, informationnelle ou stéréotypique) réfère aux connaissances que le sujet a sur l'objet attitudinal et dont le sujet le *conçoit*. (...)

La dimension *affective* (appelée également sensation ou dimension émotionnelle) est en rapport avec les sentiments d'amour de haine, d'acceptation ou de rejet, c'est-à-dire ce qu'*éprouve* le sujet vis-à-vis de l'objet attitudinal. (...)

La dimension *conative* enfin, correspond à la façon dont le sujet *se comporte* vis-à-vis de l'objet attitudinal. (p. 45)

Notre étude étant centrée sur la représentation sociale qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires en formation, et en particulier sur sa structuration, nous tenterons d'approcher les éléments constitutifs de la dimension cognitive. Étudier la structuration d'une représentation sociale, telle que définie par Abric, a pour but de déterminer l'organisation et le fonctionnement de la représentation sociale. Le groupe de stagiaires étant probablement un objet de représentation et un objet attitudinal pour les formateurs, s'intéresser à la dimension cognitive nous paraît pertinent pour affiner la description des connaissances que les formateurs ont des groupes de stagiaires.

### **1.2.2. Attitudes et Représentations Sociales**

Nous l'avons vu précédemment (Partie 2, chap.1.1.1, p. 37) pour Moscovici (1961) l'attitude est une des trois dimensions autour desquelles s'organisent les représentations sociales (les deux autres étant l'information et le champ).

Le concept d'attitude et les théories des représentations sociales, s'inscrivent dans des traditions théoriques différentes (Salès-Willemin and al. 2004, p.44). Les méthodologies de chacun des deux champs leur sont propres bien que de nombreuses recherches s'intéressent à la façon dont elles coexistent et/ou s'imbriquent.

Dans leur étude expérimentale Salès-Willemin & al. (2004) s'intéressent à l'activation d'une représentation sociale par l'attitude.

D'un point de vue méthodologique, ils activent chacune des trois dimensions attitudinales (cognitive, affective et conative) au moyen d'échelles de mesure d'attitude, celle de Thurstone pour la première, celle de Likert pour la seconde et enfin celle de Guttman pour la dernière. Il conviendra de nous positionner du point de vue méthodologique entre ces trois échelles pour mesurer l'attitude des formateurs vis-à-vis des groupes ou sous-groupes éventuels de stagiaires. En effet, nous intéressant plus particulièrement à la dimension cognitive de l'attitude et compte tenu de notre méthodologie, la pertinence de l'échelle est à définir.

Dans leur étude expérimentale sur l'activation d'une représentation sociale par l'attitude Salès-Willemin & al. (2004), d'un point de vue théorique concluent que :

En ce qui concerne l'approche théorique des liens existant entre attitude et représentation sociale, cette étude confirme l'existence d'un ancrage de l'attitude au sein de la représentation sociale, elle met par contre en évidence que cet ancrage ne se situe pas qu'au niveau de la dimension évaluative, il semble également se faire au niveau conatif et cognitif. (p. 53)

Ce point de vue, même s'il nous intéresse d'un point de vue méthodologique, ne développe pas suffisamment comment s'imbriquerait l'attitude et les représentations sociales.

Ainsi nous nous appuyons sur l'architecture de la pensée professionnelle développée par Piasser et Ratinaud (2010) qui s'appuient eux-mêmes sur l'architecture de la pensée sociale développée par Rouquette (2009) :

Ce modèle ordonne chacun de ces concepts selon « un critère de variabilité et de labilité : dans un ensemble social donné, les opinions sont les plus diverses et plus changeantes que les attitudes, celles-ci à leur tour plus dispersées et plus modifiables que les représentations, le niveau idéologique étant finalement le mieux partagé et le plus stable. (p. 9)

Enfin, plus récemment, concernant l'architecture imbriquée des représentations sociales, des attitudes et des points de vues, Sammut, (2016) conclut :

L'étude des représentations sociales est transversale aux différents niveaux d'analyse du comportement social humain. Les représentations sociales fournissent aux individus les ressources discursives requises pour traduire leurs tendances attitudinales en conduites

concrètes qui sont socialement sensibles et remplies de significations pour eux-mêmes et pour les autres, compte tenu des contingences des situations particulières dans lesquelles ils se trouvent. (p. 484)

### **1.3. Orientation de notre recherche au sein des théories des représentations sociales : le modèle bi-dimensionnel de Moliner**

Nous cherchons dans notre étude à déterminer d'une part, comment est structurée la représentation sociale qu'ont les formateurs des groupes en formation et d'autre part, quelles sont les attitudes, à un niveau cognitif, des formateurs vis-à-vis de ces mêmes groupes. Dès lors, le modèle bi-dimensionnel de Moliner (1994a) nous paraît pertinent pour étudier conjointement représentations sociales et attitudes.

Pascal Moliner, au cours de sa carrière, a tenté de faire évoluer l'approche structurale des représentations sociales. Le modèle bi-dimensionnel a été développé par Moliner (1994a, 1995) à partir d'une série d'expérimentations sur la représentation sociale de l'entreprise et du groupe idéal. Il exprime que l'approche structurale ne permet pas en l'état de comprendre comment l'individu évalue son environnement.

D'après Moliner : En mettant l'accent sur le rôle signifiant des éléments centraux, la théorie du noyau nous explique comment les représentations contribuent à l'interprétation et à la compréhension de l'environnement social. Mais elle ne nous permet pas de comprendre le rôle des représentations dans l'évaluation de ce même environnement. (...) Certes, l'individu a besoin de comprendre, d'expliquer et de donner du sens à ce qui l'entoure, mais il a aussi besoin de cerner la valeur sociale des objets et des êtres. Les représentations n'échappent pas à cette règle. En effet, les opinions et croyances qui les composent peuvent se distribuer le long d'un continuum évaluatif, depuis un pôle neutre (aucune connotation) jusqu'à un pôle évaluatif maximum (forte connotation positive ou négative). (2001, p.31-32)

Nous pensons qu'il existe une représentation sociale des groupes de stagiaires en formation et cette recherche de confirmation part de l'observation explicitée *supra* : les formateurs attribuent des qualificatifs aux groupes qu'ils accompagnent dans de nombreux cas. Il nous faudra définir si les connotations exprimées sont en liens avec les processus et mécanismes inhérents aux groupes de stagiaires ou si cela est plus lié à la composition des groupes et donc aux repérages et évaluations des individus eux-mêmes. Ainsi, nous pensons

que le modèle bi-dimensionnel de Moliner (1994a) peut nous permettre de décrire ces possibles liens entre attitudes et représentations sociales. Pour ce faire nous allons vous présenter ce modèle.

Moliner considère que les représentations sociales peuvent s'analyser à partir de deux dimensions distinctes :

(...) nous avons proposé de considérer cette dimension évaluative comme la seconde dimension structurante des représentations sociales (Moliner, 1994a), se combinant à la centralité, envisagée comme première dimension structurante. Cette combinaison aboutit à la proposition d'un modèle bi-dimensionnel des représentations sociales (Moliner, 1995b). Suivant ce modèle, les différents éléments d'une représentation se regroupent en quatre zones, selon leur statut central ou périphérique et selon leur caractère plus ou moins évaluatif. (2001, p.32)

Le modèle bi-dimensionnel permet d'intégrer la notion d'attitude au sein de la théorie des représentations sociales. Le concept d'attitude et les théories des représentations sociales sont interdépendantes et Moliner définit les représentations sociales comme suit :

En premier lieu, les représentations sont des systèmes collectifs d'interprétation et de compréhension de l'environnement social. (...) En second lieu, les représentations assurent la régulation des relations intergroupes et contribuent aux identités sociales. (...) Enfin, les représentations permettent l'évaluation de l'environnement social et la justification des conduites. (...) l'expression évaluative aboutit à un mécanisme de justification qui supporte ou autorise les conduites d'attraction et de rejet relatives à l'objet. (2001, p.34-35)

Choisir le modèle bi-dimensionnel de Moliner (1994a) comme modèle théorique d'analyse de nos données nous permettrait de comprendre tout d'abord comment les formateurs perçoivent les groupes de stagiaires : leur existence au sein de la formation et leur place avec les possibles effets de groupe. De plus, nous pourrions voir comment et à quel niveau les formateurs interagissent avec les groupes de stagiaires et les individus qui les composent. Enfin, accéder à la dimension évaluative de la représentation sociale qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires, nous permettra d'établir et comprendre quels sont les possibles liens avec le fait qu'ils attribuent des qualificatifs aux groupes.

Ainsi, nous centrerons notre étude sur la recherche de l'existence d'une représentation sociale et sur une tentative de compréhension de celle-ci au travers du modèle bi-

dimensionnel de Moliner (1994a). Nous nous appuyons méthodologiquement sur les outils utilisés par les théoriciens de l'approche structurale et sur ceux mesurant l'attitude. En croisant ces résultats nous souhaitons pouvoir accéder à la structuration de la représentation telle qu'elle est définie par le modèle de Moliner.

## 2. Représentations professionnelles

La notion de représentations professionnelles est apparue au sein du laboratoire des sciences de l'éducation de l'Université Toulouse le Mirail dès 1993 avec les travaux d'Alain Piasser afin de répondre à la nécessité de pouvoir nommer et étudier les spécificités des regards professionnels. (Ratinaud et Piasser, 2010. p. 9).

Le concept de représentations professionnelles est défini comme suit dans le dictionnaire des concepts de la professionnalisation :

« (...) la notion de « représentations professionnelles », dont une définition précise qu'elles portent sur des objets appartenant à une profession particulière et qu'elles sont partagées par tout ou partie des membres de cette profession. » (Piasser, 2014. p.273)

Pierre Ratinaud et Alain Piasser (2010) précisent que les modélisations théoriques ont évolué au cours des 25 dernières années et que l'on considère aujourd'hui que « les représentations professionnelles constituent une classe particulière des représentations sociales. » (p.10) et « les deux ordres de représentations co-existent dans le registre cognitif disponible, la polarisation référentielle et élocutoire varie au gré des objectifs assignés à l'échange. » (p.12)

Enfin les représentations professionnelles ont les mêmes fonctions que les représentations sociales : cognitive, identitaire, communication et orientation.

S'intéressant aux représentations sociales qu'ont les formateurs, il nous paraît nécessaire de définir au vu des résultats si les éléments de représentations peuvent nous amener à dégager une représentation professionnelle.

L'an passé nous nous intéressions à un dispositif de formation en particulier et dès lors la représentation sociale partagée par les formateurs pouvait être qualifiée de professionnelle. Toutefois ces résultats sont à nuancer car les éléments recueillis relevaient plus des croyances sociales et ne faisaient pas appel à un langage spécifique, dit professionnel autour du groupe. Ainsi il conviendra d'éclaircir ce point pour savoir si nous pouvons parler de représentations



professionnelles ou si ces résultats sont dus à un outil qui ne permettait pas de recueillir réellement les éléments relevant de la dimension professionnelle.

Cette année nous interrogeons les formateurs, groupe professionnel hétérogène, en partie de par leur parcours de formation d'origine et leur champ d'intervention respectif puisque nous souhaitons nous entretenir avec des formateurs exerçant au sein de quatre dispositifs de formation différents qui appartiennent au champ de l'éducation et de la formation.

### **3. Cas particulier des représentations sociales intergroupes : rapport au processus sociocognitif de catégorisation sociale**

#### **3.1. Introduction des processus sociocognitifs**

Concernant les processus identitaires développés dans les théories de l'identité en psychologie sociale, Deschamps et Moliner en (2012) parlent de trois grandes familles de processus : égocentrés, sociocentrés et intermédiaires (p.24).

Les processus égocentrés « concernent plus particulièrement le traitement des informations relatives aux individus. » (Deschamps & Moliner, 2012, p. 37). Ce sont par exemple, les processus de la comparaison sociale et l'attribution.

Les processus sociocentrés « concernent le traitement des informations relatives aux groupes sociaux. Ils permettent aux individus d'élaborer et d'organiser leurs connaissances de ces groupes. » (Deschamps & Moliner, 2012, p. 24) Ce sont par exemple, les processus de catégorisation, catégorisation sociale, stéréotypes et différenciation catégorielle.

Enfin les processus intermédiaires « concernent l'information relative aux individus, mais qui tiennent compte des appartenances de ces mêmes individus à différents groupes sociaux. » (Deschamps & Moliner, 2012, p. 57) C'est par exemple, le processus d'attribution sociale.

Nous partons du constat que le formateur qualifie par un ou des adjectifs, le groupe en présence et les individus qui le composent. Ainsi, on peut penser qu'il crée inconsciemment des catégories dans lesquelles il classe les différents groupes. Dès lors nous nous intéressons au processus de la catégorisation :

Le processus de catégorisation renvoie à une activité mentale qui consiste à organiser et à ranger les éléments d'information –appelées données- qui sont collectés dans le milieu

environnant. Elles (...) sont regroupées en ensembles – ou classes – plus ou moins vastes. Le regroupement s’opère, parce que ces objets partagent un certain nombre de caractéristiques communes. (Salès-Willemin, 2006. p.1)

### 3.2. La catégorisation sociale

Lorsque le processus de catégorisation concerne des personnes on parle de catégorisation sociale.

Le concept de catégorisation sociale renvoie d’une part à l’analyse de contenu des catégories et à leur organisation et d’autre part aux processus psychologiques en jeu lors d’une opération de catégorisation ou consécutivement à une telle opération.

Le contenu des catégories correspond aux traits qui s’appliquent aux éléments composant la catégorie ainsi qu’aux relations entre ces éléments. (...) Dans ce cadre, la catégorie renvoie au groupe social ; les traits typiques les plus communément associés sont appelés stéréotypiques. (...)

Le processus de catégorisation renvoie soit à une opération de constitution de catégorie (par regroupement des éléments similaires et différenciation des éléments dissemblables), soit à une opération d’affectation d’un élément dans une catégorie (par identification des propriétés de l’élément et mise en correspondance avec des éléments constitutifs de la catégorie). (Salès-Willemin, 2007. p.8)

Deschamps et Moliner attirent notre attention sur le fait que : « s’il y a systématisation de la perception de l’environnement, il y a aussi simplification, (...). De sorte qu’au travers de la catégorisation, les similitudes ou les différences entre les objets catégorisés deviennent plus marquées qu’elles ne sont en réalité. » (2012. p.25)

Les formateurs ont en charge d’accompagner, d’enseigner, de transmettre... à des groupes en formation. Ces groupes sont constitués d’individus plus ou moins différents ayant comme caractéristique commune possible, leur inscription dans un même dispositif de formation. Nous intéressent à la représentation sociale qu’ont les formateurs de ces groupes, et compte tenu que les résultats obtenus l’an passé reflètent majoritairement des caractéristiques individuelles, il nous semble pertinent d’étudier le processus de catégorisation sociale. En effet, nous pouvons supposer qu’un individu répondant aux critères du « bon » stagiaire, peut être repéré par le formateur comme pouvant permettre la constitution d’un « bon groupe » et inversement.

Nous inscrivant théoriquement et méthodologiquement dans une approche structurale des représentations sociales, il nous semble pertinent d'évoquer plus spécifiquement la structuration des catégories.

En effet, d'après Salès-Willemin, (2007), « l'étude de la structuration des catégories a été appliquée à l'étude des relations intergroupes, ce qui a conduit les auteurs à s'intéresser non pas aux traits les plus caractéristiques, mais aux traits les plus communément associés par les groupes interrogés. » (p.10)

Brissaud - Le Poizat & Moliner, (2004) dans leur article, écrivent que :

« Plusieurs modèles théoriques rendent compte de la structuration des catégories (voir Cordier et Dubois, 1981 ; De la Haye, 1998 ; Corneille et Leyens, 1999). Parmi ceux-ci, les modèles par « prototype » postulent qu'une catégorie s'organise autour d'un schéma abstrait qui contient l'essentiel de l'information catégorielle. Les nouveaux exemplaires, rencontrés par les individus, sont comparés au prototype et assignés à la catégorie si leur degré de similitude est jugé suffisant. » (p.14)

Dès lors se pose la question de la possible existence pour les formateurs d'un groupe dit « idéal » de référence et/ou de prototypes de stagiaires qui leur permettrait de catégoriser les groupes et les individus. En effet, il s'agit d'établir dans quelle mesure cela pourrait expliquer l'évaluation qu'ils peuvent faire des groupes et des individus. Il nous faudra déterminer s'ils ont tendance à repérer des « prototypes » de stagiaires qui leur permettent par extension de catégoriser les groupes ou si inversement ils catégorisent les groupes et repèrent des prototypes de stagiaires au sein de ces groupes. Nous pouvons penser qu'en fonction du sens de la relation individus/ collectif au sein de la catégorisation opérée par les formateurs, les interactions peuvent être différentes lors d'actions formatives.

### **3.3. Catégorisation sociale et Représentations sociales**

S'attacher à recueillir des éléments sur la structuration du système catégoriel semble adapté pour définir plus finement la représentation sociale qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires. Mais avant ça, compte tenu que les concepts de catégorisation sociale et de représentation sociale émergent de deux courants de pensées très différents, il nous faut faire un point sur leur possible imbrication.

Depuis l'émergence de la théorie des représentations sociales (*Moscovici, 1961*), plusieurs auteurs se sont penchés sur les relations entre ces dernières et la notion de catégorie.

Moliner est un des auteurs majeurs s'intéressant à cette idée nouvelle du lien entre représentation sociale et processus cognitifs.

Brissaud - Le Poizat et Moliner, (2004) dans leur article nous disent que :

Les études de représentations sociales soulèvent régulièrement la question des catégories. Mais elles le font de manières différentes. Certaines aboutissent, dans leurs conclusions, à la mise en évidence de systèmes catégoriels relatifs à l'objet étudié. (...) L'idée qu'une représentation puisse concerner un cas général et des cas particuliers, nous semble assez voisine de la proposition de Rosch (1978), relative au premier niveau d'organisation d'un système de catégories. (...) puisque ces cas particuliers appartiennent tous à une même catégorie, ils devraient présenter un certain nombre d'attributs communs, permettant de les assigner à cette catégorie. Dans le même sens, ils devraient aussi présenter des attributs spécifiant leurs particularités respectives. Du point de vue de la théorie du noyau, on peut donc faire l'hypothèse que certains attributs joueront le rôle d'éléments centraux principaux (communs à toutes les catégories) tandis que d'autres devraient apparaître comme des éléments centraux adjoints (spécifiques d'une catégorie). » (p.14-15)

Cet article nous permet d'appréhender quelles relations nous pouvons faire entre les deux théories et l'idée avancée par ces auteurs nous semble pertinente pour analyser nos résultats compte tenu que d'un point de vue méthodologique nous souhaitons nous appuyer sur les théories de la structuration des catégories et de la structuration des représentations sociales.

Pour conclure, dans un ouvrage dirigé par Rateau et Moliner (2009), ces auteurs évoquent de récentes recherches, encore en nombre insuffisant, qui montreraient que les représentations sociales et les processus sociocognitifs qui sont généralement étudiés de façon isolée pourraient être imbriqués, en particulier lorsqu'il s'agit de savoir comment des sujets se représentent les membres d'un groupe social avec lequel ils sont en interaction.

#### **4. Articulation théorique : de la catégorisation sociale aux attitudes des formateurs au travers de leurs représentations sociales et professionnelles des groupes de stagiaires en formation**

En conclusion de cette partie autour des ancrages théoriques de notre recherche, nous pouvons dire que nous souhaitons nous appuyer sur plusieurs approches et modèles théoriques étant tous en lien avec celui des représentations sociales. En effet c'est bien par la méthodologie de l'approche structurale et par le modèle bi-dimensionnel que nous souhaitons pouvoir définir qu'elle est la représentation sociale des groupes de stagiaires en formation chez les formateurs.

Toutefois s'agissant d'une représentation sociale inter-groupe, la notion de catégorisation sociale nous paraît pertinente pour permettre d'un point de vue méthodologique d'accéder plus facilement à la perception qu'ont les formateurs de ces groupes. Il s'agira de voir si « une typologie » de groupe peut avoir des points de similitudes avec « des typologies » de groupes.

Nous avons vu qu'à priori les formateurs font partie du même groupe professionnel au sens large. En ce sens, s'intéresser au concept de représentation professionnelle nous paraît important dans une perspective ultérieure de s'intéresser aux pratiques des formateurs.

Enfin, le concept d'attitude, et en particulier ses dimensions cognitive et évaluative, nous paraît adapté pour pouvoir établir le possible lien entre attitude du formateur et représentation sociale des groupes de stagiaires.

#### **5. Le positionnement épistémologique de notre recherche et éléments de problématisation**

##### **5.1. Positionnement épistémologique de notre recherche**

Cette recherche porte sur l'analyse de la structuration des représentations qu'ont les formateurs des groupes qu'ils accompagnent au sein de quatre dispositifs de formation relatifs au champ de l'éducation, formation, insertion et animation. Elle est donc pleinement inscrite dans le champ des Sciences de l'Éducation que ce soit par la mobilisation de différentes approches et modèles théoriques ou par le choix des différents terrains de recherche.

Les Sciences de l'Éducation sont une tentative d'approche plurielle de la complexité. Nous nous sommes attachés à expliciter les différentes théories mobilisées et au sein de

celles-ci, c'est le caractère multidimensionnel auquel nous rattachons nos cadres de références. D'un point de vue méthodologique nous mobiliserons dans un même outil de recueil de données, plusieurs méthodes chacune attachée à des concepts respectifs en vue d'apporter une tentative de réponse plurielle.

Ainsi plutôt que de nous situer purement dans une démarche inductive, déductive ou abductive, il convient de s'intéresser à l'approche multi référentielle de Jacques Ardoino pour nous situer.

L'approche multi-référentielle va donc s'attacher à rendre plus lisibles, à partir d'une certaine qualité de lectures (plurielles), de tels phénomènes complexes (processus, situations, pratiques sociales, etc.). Ces optiques (psychologique, ethnologique, historique, psycho-sociale, sociologique, économique, etc.) vont tenter de regarder cet objet sous des angles non seulement différents (ce qui est "différent" peut rester enfermé dans l'ordre du même, ainsi la multi-dimensionnalité, la multi-critérialité, etc.) mais surtout autres (impliquant donc altérité et hétérogénéité), autrement dit, assumant, chaque fois, des ruptures épistémologiques. (Ardoino, 1993. p.7)

Nous ne prétendons pas accéder complètement à cette multiréférentialité, mais elle nous paraît pertinente dans le cadre de notre recherche. C'est bien par la référence à plusieurs concepts (étudiés généralement de façon isolée) que nous croisons et par la mise en œuvre de multiples analyses qu'il nous paraît possible d'approcher l'objet de cette recherche aux facettes multiples : le groupe en formation. Nous proposerons des pistes de recherche et nous procéderons par « tâtonnements », par des tentatives de simplifications de l'objet et de ré-articulations autour des analyses, pour tenter d'y répondre.

## **5.2. Éléments de problématisation**

### **5.2.1. Une démarche en deux années pour un objet de recherche complexe**

Le constat de départ observé en situation professionnelle de formatrice en insertion nous a amené à réaliser cette recherche en master 1 et 2. Les formateurs attribuent des qualificatifs aux groupes qu'ils accompagnent, du type : « bon groupe », « mauvais groupe », « groupe fatigant », « groupe dynamique »... Ces propos peuvent être entendus, soit au cours de la formation, soit avant même le début de la formation et donc la rencontre physique avec le groupe constitué. Un questionnement a émergé autour du possible lien entre les attitudes des formateurs face aux groupes et le type d'adjectif employé pour les qualifier. Compte tenu de la complexité de l'objet de représentation sociale étudié qu'est le groupe en formation et du

nombre insuffisant de recherches antérieures sur cette question, nous avons décidé de scinder cette étude en 2 années.

Nous avons choisi de nous centrer en master 1 sur les représentations sociales et professionnelles qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires dans le cadre du dispositif régional d'insertion qu'est le Parcours Orientation Insertion (POI). Nous avons recueilli les premiers éléments de la représentation que les formateurs ont des stagiaires et des groupes de stagiaires, en mobilisant principalement les théories des représentations sociales, en particulier l'approche structurale d'Abrie (2003). Les résultats ont mis en lumière que les formateurs mobilisaient de façon quasi-identique les mêmes critères, qu'il s'agisse des stagiaires ou des groupes de stagiaires. Nous avons conclu à la mise en avant des individualités au sein des groupes en formation Parcours Orientation Insertion (évolution individuelle, hétérogénéité, place, profils favorisant réussite ou défavorisant réussite) et que la dimension collective n'est abordée que de façon succincte pour parler de la « qualité » de leur travail. Nous avons mis en perspective ces résultats avec le mode de financement particulier qu'est celui de La Région et une tendance à l'individualisation par la pratique d'une pédagogie individualisée par les formateurs en insertion.

Partant des conclusions du mémoire de M1, nous poursuivons notre travail en M2 en faisant le choix de nous intéresser à la dimension collective en formation de façon plus générale.

Le choix de ce terrain plus élargi a pour but d'une part de faciliter la prise de distance nécessaire relative à la posture de praticienne-chercheuse (cf. partie 2, chap.4 *supra*), d'autre part, pour savoir si ce questionnement est relatif au champ spécifique de la formation d'insertion ou s'il l'on peut parler d'une vision plus générale des groupes de stagiaires chez les formateurs.

Ainsi nous avons défini une question de recherche à partir de laquelle nous avons fait un état de la question (développé *supra* partie 1 et 2) nous permettant de définir des pistes de recherches.

La question de recherche proposée dans notre recherche de Master 2 est :

Quel est le lien entre attitudes des formateurs et représentations sociales et/ou professionnelles des groupes de stagiaires chez les formateurs ?
--

### 5.2.2. Groupe et Formation : le groupe de stagiaires en formation

Compte tenu du déroulement même des formations, des groupes de stagiaires sont constitués. Le terme « groupe » employé par les membres des centres de formation renvoie-t-il à une appellation qui désignerait une construction sociale ou reflète-t-il la notion de groupe réel au sens psychosocial ? Si on se réfère au concept de groupe, ils ont des dynamiques qui leur sont propres et observables comme cela a été montré par nombre d'auteurs psychologues-sociaux. Ainsi, nous nous demandons si le formateur perçoit le groupe comme un agrégat de parcours, de personnalités, d'individualités ou comme un groupe avec une entité singulière et aux dynamiques observables.

Le groupe de stagiaires en situation formative pose la question du rapport aux apprentissages. Si l'on se réfère au modèle social de l'apprentissage, le socioconstructivisme développé par Doise et Mugny (1981), le groupe trouve une résonance singulière dans le rapport aux apprentissages chez le formateur. Dès lors, si l'équipe pédagogique privilégie cette approche, nous pouvons penser que le groupe revêt une place majeure en formation.

La formation des adultes est en constante évolution depuis le milieu des années 50 et les formations pour adultes sont étroitement liées à des questions et préoccupations politiques. D'après Barbier (2016) des indicateurs (financiers, d'espace social, de valorisation culturelle et d'activités professionnelles) tendent à montrer que le monde de la formation a connu une crise depuis les années 90. Il en résulte d'une part, une évolution de la « fonction formation » notamment par le développement d'une pression sur les moyens physiques et financiers consacrés à la formation et d'autre part, une pression à l'autonomisation des acteurs et des parcours qui se manifeste à 3 niveaux individuels de gestion : personnalisée des projets, individualisée des parcours effectifs et personnalisée des modes d'acquisition eux-mêmes.

Ainsi les caractéristiques de l'équipe de formateurs et du groupe de stagiaires sont contextualisées par une démarche globale sociale. Nous nous interrogeons sur le rapport supposé entre contraintes administratives (voire étatiques) et perception des groupes de stagiaires par les formateurs. Le groupe en formation est donc un groupe particulier qui évolue dans un contexte particulier qui nous amène à observer des problématiques spécifiques.



### **5.2.3. Multiréférentialité des concepts pour l'étude d'un objet de recherche complexe**

Dès lors nous pouvons nous poser la question de la perception qu'ont les formateurs de la notion de groupe. Comment appréhendent-ils la dimension collective ?

Nous avons développé dans le chapitre précédent *Éléments Théoriques* les trois concepts distincts de catégorisation sociale, d'attitudes et les théories des représentations sociales et professionnelles. Notre orientation au sein de ces théories est multiréférentielle, au sens de Jacques Ardoino (1993) par la référence à plusieurs concepts (étudiés généralement de façon isolée) que nous croisons. Le groupe de stagiaires est un objet complexe de représentation du fait qu'il s'agit d'une représentation sociale d'un objet lui-même social pour une population donnée, où il intervient au cœur de la relation, et donc de la représentation des processus sociocognitifs, en particulier la catégorisation sociale. En fonction de ces éléments collectifs et interindividuels les formateurs manifestent des attitudes différentes vis-à-vis des groupes de stagiaires. Ainsi, nous inscrivons notre travail d'un point de vue conceptuel dans le modèle bidimensionnel développé par Moliner (1994a), (approche qui permet le rapprochement de la théorie des représentations sociales et celui des attitudes) et les processus de catégorisation cognitive mobilisés par les formateurs pour catégoriser les stagiaires en formation et les groupes de formation qu'ils composent.

### **5.2.4. Triangulation méthodologique intra-méthode**

Nous sommes partis l'an dernier (mémoire de M1) du collectif pour espérer recueillir des premiers éléments de catégorisation. Nous proposons cette année (mémoire de M2) la démarche inverse : partir de l'individuel pour espérer approcher et apporter un éclairage au collectif.

Pour pouvoir croiser les éléments de contexte avec notre objet de recherche, nous avons fait le choix de nous entretenir avec des formateurs intervenant dans quatre dispositifs de formation différents. Cela nous permettra de repérer un certain nombre de variables indépendantes telles que champ de formation, statut de la formation et du formateur, financements, durée, objectifs et méthodes pédagogiques, sélection des stagiaires... Par le biais d'entretiens directifs de recherche nous proposons une triangulation méthodologique intra-méthode où nous interrogeons successivement les formateurs au moyen de trois outils distincts à propos, d'une part de plusieurs dimensions des représentations sociales (de

signification et évaluative) et d'autre part, des formes de savoir qu'ont les formateurs des individualités des stagiaires et du collectif de stagiaires.

#### 5.2.5. Pistes de recherche

Notre postulat est que les attitudes des formateurs qui s'expriment par des qualificatifs de types « bons », « mauvais », « agréable », « désagréable »... à propos des groupes qu'ils animent, sont en lien avec la représentation sociale et/ou professionnelle qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires qui est elle-même interdépendante du processus de catégorisation des stagiaires qui composent le groupe en formation.

Pour répondre à notre question de recherche sur le rapport supposé entre attitudes, représentations sociales et/ou professionnelles qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires, la catégorisation sociale des stagiaires que font les formateurs, nous proposons d'étudier dans les chapitres suivants plusieurs pistes de recherche:

- Les attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes sont en lien avec leur représentation sociale et/ou professionnelle des groupes de stagiaires en formation.
- La représentation sociale et/ou professionnelle qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires dépend des éléments de contexte de la formation, ce qui induit des variations vis-à-vis des places de l'individu et du collectif au sein de la représentation sociale des groupes de stagiaires.
- La catégorisation que font les formateurs des stagiaires présente des éléments communs avec les éléments structurants la représentation sociale qu'ils ont des groupes de stagiaires.

## PARTIE 3 : Méthodologie de la recherche

<b>PARTIE 3 : Méthodologie de la recherche .....</b>	<b>58</b>
<b>1. Positionnement méthodologique .....</b>	<b>60</b>
<b>2. Outil de recueil de données : présentation et intérêts .....</b>	<b>61</b>
2.1. L'entretien de type plutôt directif de recherche.....	61
2.2. Présentation générale de la grille d'entretien.....	62
2.3. Présentation détaillée de la grille d'entretien.....	63
2.3.1 Outil relatif à la catégorisation.....	63
2.3.2. Outil relatif au groupe de stagiaires .....	67
2.3.3. Outil relatif aux attitudes.....	68
2.3.4. Les questions ouvertes .....	69
2.3.5. Questions dites d'ordre sociologique.....	71
2.4. Articulation des thématiques et outils de la grille d'entretien .....	72
<b>3. L'échantillon de formateurs rencontrés lors des entretiens .....</b>	<b>73</b>
3.1. Choix des interviewés .....	73
3.2. Présentation de l'échantillon.....	74
<b>4. Réflexions sur notre posture de chercheur et de professionnelle de la formation.....</b>	<b>75</b>
4.1. La position de « praticien-chercheur.....	75
4.1.1. La posture du chercheur en sciences sociales .....	76
4.1.2. La posture du praticien-chercheur .....	76
4.2. Réflexions sur la posture de praticienne-chercheuse aux différentes étapes de la recherche .....	77
4.2.1. Analyse de mon implication par rapport à l'objet .....	78
4.2.2. Analyse de mon implication par rapport à la demande sociale .....	80
4.2.3 Analyse de mon implication par rapport à la communauté scientifique.....	82
4.3. En conclusion.....	83

Notre recherche s'inscrit en deux années comme nous l'avons précisé *supra*. Notre méthodologie et le choix des terrains découlent de nos résultats de Master 1.

Pour pouvoir répondre à notre question de recherche et valider ou infirmer nos hypothèses, nous avons construit une grille d'entretien dans laquelle nous proposons aux personnes interviewées trois outils de recueil de données particuliers. Ainsi nous souhaitons pouvoir étudier le rapport des formateurs aux groupes des stagiaires en se référant à une multiréférentialité conceptuelle et en proposant une triangulation méthodologique intra-méthode. En croisant les différentes analyses nous souhaitons voir quels sont les possibles liens entre attitudes des formateurs, représentation sociale et/ou professionnelle des groupes de stagiaires chez les formateurs et les catégorisations des types de stagiaires qu'ils peuvent faire.

Nous avons choisi trois outils pour recueillir des données sur la structuration des représentations sociales, la catégorisation sociale et les mesures d'attitudes. Nous avons réfléchi à la pertinence de leur articulation au sein de la grille d'entretien et ainsi nous avons fait le choix d'interroger les formateurs tout d'abord à propos des individus composant les groupes, puis sur les groupes eux-mêmes et enfin sur leurs attitudes vis-à-vis des groupes. Nous avons choisi en outre pour étudier la catégorisation sociale, un outil qui est généralement employé pour étudier la catégorisation que font les enseignantes des élèves du primaire et secondaire. Nous nous proposons de répliquer cet outil auprès d'une population différente, celle des formateurs d'adultes et ainsi d'étudier la pertinence de cet outil dans le champ de la formation.

Nous verrons dans un premier temps quel est notre positionnement méthodologique et en quoi nous pouvons dire que nous faisons une triangulation méthodologique.

Puis nous présenterons notre grille d'entretien, les questions qui la composent, les trois outils de recueil de données et les choix relatifs à leur articulation.

Dans un troisième temps nous présenterons l'échantillon retenu, composé de 17 formateurs appartenant à quatre dispositifs de formation.

Enfin nous présenterons nos réflexions sur la posture de praticien-chercheur à différents niveaux de la recherche.

## 1. Positionnement méthodologique

Nous avons choisi d'aborder le sujet de notre recherche en se référant à plusieurs concepts et d'opérationnaliser le recueil de données en articulant plusieurs outils en établissant un protocole de recherche répondant aux critères de la triangulation méthodologique. « De manière générale la triangulation méthodologique peut être définie comme le fait d'appréhender un objet de recherche d'au moins deux points de vue différents. » (Caillaud & Flick, 2016. p.228). Denzin (1970) a défini plusieurs niveaux de triangulation méthodologique : des données (issues de sources différentes), des chercheurs, de théories (avec perspectives et hypothèses variées) et des méthodes.

Dans le cadre de la triangulation des méthodes, dans laquelle nous nous situons « Flick (1992, 2011) propose de distinguer la triangulation inter-méthodes (...) et la triangulation intra-méthode (...) qui interrogent deux niveaux différents de savoir et qui s'appuie donc sur deux perspectives théoriques différentes sur le savoir. » (Caillaud & Flick, 2016. p.231)

Nous exposerons dans le premier point suivant en quoi notre méthodologie est une triangulation intra-méthode qui nous permettra d'étudier plusieurs dimensions des représentations sociales.

Caillaud et Flick, pour comprendre la triangulation intra-méthode, prennent un exemple de proposition d'un entretien épisodique, « c'est-à-dire une méthode où l'on interroge successivement au cours d'un même entretien ces deux formes de savoirs (...) [qui] visent à augmenter la compréhension des représentations sociales, à obtenir la vision la plus complète possible. » (2016. P. 232)

Cette méthode permet d'interroger plusieurs dimensions des représentations sociales : descriptive, normative, fonctionnelle ou évaluative.

Nous avons choisi de construire un outil de recueil de données en ce sens en intégrant à une grille d'entretien directif de recherche, trois outils méthodologiques permettant d'accéder à plusieurs dimensions. Le premier outil proposé est un recueil des « types spontanés mentaux des stagiaires » (Laflotte, 2016) qui permet d'accéder aux dimensions normative et fonctionnelle. Le deuxième outil est celui de « l'association libre » (Abric, 2011) permettant d'accéder aux dimensions descriptive et normative. Enfin nous proposons une grille « d'échelles d'attitudes » (Likert) qui permet d'accéder à la dimension évaluative de la représentation sociale qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires.

Nous présenterons en détail *infra* notre grille d'entretien et ces trois outils de recueil de données que nous avons intégrés.

Nous venons d'évoquer en quoi notre méthodologie est une triangulation intra-méthode. Nous nous proposons de présenter notre grille d'entretien en expliquant son contenu et son articulation.

## **2. Outil de recueil de données : présentation et intérêts**

Deux outils majeurs peuvent être utilisés pour étudier une représentation sociale et notamment sa structuration, qui est le point central de notre recherche : des entretiens ou un questionnaire.

Utiliser la méthode des entretiens nous permet de recueillir des informations sur la structuration de la représentation sociale étudiée et d'accéder plus facilement aux processus identitaires.

Dans cette partie nous définirons tout d'abord d'un point de vue théorique ce qu'est un entretien directif de recherche et son intérêt, puis nous présenterons de façon générale les cinq thématiques qui constituent notre grille d'entretien, suivie de sa présentation détaillée par types de questions. Enfin, nous présenterons le regard critique que nous portons sur cette grille d'entretien en justifiant l'ordre dans lequel nous présentons les questions aux interviewés.

### **2.1. L'entretien de type plutôt directif de recherche**

Nous faisons le choix de construire une grille d'entretien avec une liste de questions précises et avec un ordre préétabli et donc de mener un entretien de type directif. Il est uniformisé dans la forme et l'ordre des questions posées. La personne interrogée doit se situer dans le cadre de référence déterminé par l'entretien (il doit obligatoirement répondre aux questions, ne peut s'en écarter). « Par le contact personnel qu'il offre, l'entretien directif est plus attrayant que le questionnaire et on le choisit donc de préférence à celui-ci quand on veut s'assurer un taux de réponse accru. » (Nils & Rimé, 2003, p.172)

Nous avons préféré cette méthode au questionnaire car elle nous permet d'intégrer trois outils plutôt de type quantitatifs pour accéder au contenu de la représentation sociale étudiée, à la dimension évaluative de la représentation par l'étude des attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes et à la catégorisation des stagiaires que font les formateurs. En reliant ces trois

outils par le cadre général de l'entretien, cela nous permet de profiter du côté interactif et d'obtenir des précisions qualitatives par des questions relatives aux outils de recueil de données.

Compte tenu que nous interrogeons un échantillon de professionnels qui est en prise directe avec notre sujet de recherche, nous pouvons nous permettre de leur poser des questions directes et précises qui nécessitent une bonne connaissance du domaine étudié et de ses systèmes de référence du fait de l'utilisation de l'entretien directif de recherche.

## 2.2. Présentation générale de la grille d'entretien

Nous avons construit notre grille d'entretien (cf. Annexe 1, p.172) en répartissant les questions et les 3 outils de recueils de données dans 5 thématiques.

La thématique 1 est nommée : Phase de présentation. Elle est constituée de 5 questions principales et de deux questions conditionnelles permettant à l'interviewé de nous donner des précisions sur son parcours professionnel et sa situation actuelle. Cette phase permet à la personne interviewée de rentrer progressivement dans le sujet, de lever le stress lié à la peur de la « mauvaise » réponse et nous permet de recueillir un ensemble d'informations contextuelles.

La thématique 2 est nommée : Les types de stagiaires qui composent les groupes en formation de... ER2C, IPFA, ES, BAFA. Elle est constituée du premier outil de recueil de données appelé, la « méthode par descriptif » (Laflotte, 2016) en quatre étapes permettant de recueillir des éléments sur la catégorisation des stagiaires composant les groupes en formation qu'opèrent les formateurs. Après la réalisation des quatre tâches, nous posons aux interviewés quatre questions afin de recueillir leurs opinions sur la typologie recueillie, leur réalité et leur quotidien de formateur.

La thématique 3 est nommée : Le groupe de stagiaires en formation. Elle est constituée d'abord de huit questions dites d'ordre sociologique, puis du deuxième outil de recueil de données, une association libre et cinq questions factuelles et ouvertes.

La thématique 4 est nommée : Évaluation du groupe de stagiaires en formation et est composée uniquement du 3<sup>ème</sup> outil de recueil de données relatif à l'attitude du formateur vis-à-vis des groupes en formation.

La thématique 5 est nommée : Pour conclure. Elle est constituée de 2 questions ouvertes, l'une relative aux outils de recueils de données proposés et l'autre à la question du groupe de stagiaires en formation.

## 2.3. Présentation détaillée de la grille d'entretien

Pour construire notre grille d'entretien nous avons en amont ciblé les trois outils de recueil de données avant de les alterner avec des questions dites d'ordre sociologique, factuelles ou ouvertes. Ainsi, nous vous présenterons successivement les trois outils dans le même ordre que celui de la grille d'entretien et les questions complémentaires par la suite. Nous avons testé notre grille d'entretien auprès d'un échantillon test et nous vous présentons maintenant la version définitive de la grille d'entretien.

### 2.3.1 Outil relatif à la catégorisation

Du point de vue méthodologique, nous avons consulté plusieurs études qui portent sur la catégorisation d'élèves par des enseignants du primaire et du secondaire. Nous nous sommes appuyés dessus et avons adapté l'outil à la formation pour adultes. Ainsi nous parlerons de stagiaires et non pas d'élèves, de groupe ou promotion et pas de classe. Toutefois, il est possible que les formateurs emploient à leur tour d'autres termes et nous nous adapterons à leur langage lors de l'entretien.

Les recherches qui s'intéressent aux catégories d'élèves utilisent notamment deux approches : par « descriptifs de types d'élèves » et par « regroupements d'élèves ».

La plupart des chercheurs utilisent la méthode par regroupement d'élèves en utilisant le trombinoscope du groupe en formation au moment du passage de l'entretien. Ils demandent une série de quatre tâches et procèdent à deux ou trois commandes de regroupement au cours de l'entretien ou à différents temps de l'année. Ces recherches ont comme objet principal la catégorisation cognitive des élèves par les enseignants. Accéder à la catégorisation des stagiaires par les formateurs est un moyen pour nous de comprendre leur rapport au groupe. Cet outil prenant une part trop importante lors de nos entretiens et ne pouvant pas matériellement les interroger à différents temps de l'année, nous avons pensé que nous n'aurions peut-être accès qu'à une partie des « typologies » de stagiaires.

Ainsi, bien que moins employée, nous avons choisi la méthode « par descriptifs d'élèves ». Dans sa thèse, Laflotte (2016) réplique cette méthode développée par Thelen, en 1967; Kagan & Tippins, en 1991 et Hörstermann et al., en 2010. Le principe de base est le même employé par ces quatre chercheurs, certains opérant des « variations », soit dans la consigne, soit dans l'analyse opérée.



D'après Laflotte (2016) la méthodologie est la suivante :

« Les enseignantes sont invitées à énumérer en moins de 10 minutes, différents types d'élèves et à les décrire à l'aide d'expressions sur des fiches (tâche assimilable à l'association libre de mots selon Abric, 2003). Ensuite, la deuxième tâche consiste à demander à chaque enseignante quel poids elle attribue à ces expressions afin de permettre la prise en compte de la hiérarchisation des caractéristiques descriptives. Pour vérifier la perméabilité des frontières entre les catégories, il s'agit, dans la troisième tâche, d'estimer les distances entre chaque type d'élèves. Enfin, l'objectif de la quatrième tâche est de vérifier les degrés de proximité aux centroïdes et de renforcer les observations quant à la perméabilité des frontières des catégories: les enseignantes attribuent un type à chaque élève, et estiment, pour chacun, la distance d'appartenance à tous les types mentionnés. Ces dernières tâches peuvent être rapprochées au temps de hiérarchisation décrits par Abric (2003). » (p.105-106)

Cette méthode nous a paru pertinente pour pouvoir articuler catégorisation sociale et représentation sociale d'un point de vue de l'analyse des données issues du terrain.

Nous avons fait le choix de répliquer cette méthode mais nous avons dû modifier la tâche 4 suite au pré-test. En effet, cet outil est utilisé dans le cadre d'étude concernant uniquement la catégorisation et est très long. Compte tenu que dans notre recherche, l'étude des typologies de stagiaires que peuvent faire les formateurs, a pour but de comprendre le rapport individu/groupe des formateurs, nous avons simplifié la tâche 4 et nous expliquerons comment *infra*.

Nous présentons ci-dessous les quatre tâches avec les consignes données aux formateurs.

#### *Tâche 1 : Relevé des types mentaux spontanés*

Nous avons demandé au formateur de donner des types de stagiaires qui lui venaient spontanément en tête, ceci en se basant sur les stagiaires qu'il a rencontrés durant toute sa carrière.

Notre but était d'obtenir environ 5 types de stagiaires mais nous avons fait le choix de ne pas le stipuler dans la consigne. Nous avons ainsi pu obtenir des attributions spontanées de caractéristiques descriptives visant à représenter des profils types de stagiaires.

Pour ce faire, le formateur notait sur de petites fiches que nous lui avions fournies, chaque type spontané de stagiaires, accompagné des adjectifs/mots qualifiant ces types. Nous

relevions, au fur et à mesure, les types et adjectifs/mots donnés par le formateur à l'aide d'un tableur.

**Tableau n° 2: Consigne donnée aux formateurs lors de la tâche 1**

<b>Thématique 2</b>	
<b><u>Étape 1</u></b> <b><u>(10 minutes max)</u></b>	<p align="center"><b>Relevé des types mentaux spontanés</b></p> <p>Durant votre carrière, vous avez rencontré plusieurs types de stagiaires différents. Je vous propose d'identifier spontanément quels sont ces types de stagiaires différents à l'aide de ces fiches en écrivant un type par fiche.</p> <p>Et, pourriez-vous décrire ces types, par exemple, à l'aide de quelques adjectifs ou de mots (2 ou 3) par types ? (présentation d'exemple neutre)</p> <p>Je vous propose pour faciliter les 3 autres tâches du recueil de reporter vos réponses dans le tableur sur l'ordinateur.</p>

*Tâche 2 : Poids des caractéristiques descriptives*

Pour chaque type, nous avons invité le formateur à estimer dans quelle mesure chaque adjectif/mot qui le décrit est représentatif du profil type, en lui attribuant un poids allant de 0 à 10 (0 représentant peu de poids et 10 beaucoup de poids). Nous complétons un tableau à double entrée, au fur et à mesure, avec les poids attribués par le formateur. Nous demandons ensuite au formateur d'évaluer le poids des autres adjectifs/mots qui ont été utilisés pour décrire les autres types mentionnés, ceci afin de pouvoir effectuer le calcul d'un score de représentativité.

**Tableau n° 3: Consigne donnée aux formateurs lors de la tâche 2**

<b>Thématique 2</b>	
<b><u>Étape 2</u></b>	<p align="center"><b>Poids des caractéristiques descriptives</b></p> <p>J'ai reporté dans un premier tableau les types de stagiaires (en colonne) et l'ensemble des adjectifs et mots (en ligne).</p> <p>Pour chaque type (ou regroupement de types), estimez dans quelle mesure chaque adjectif ou mot qui le décrit est représentatif du profil type. En utilisant une échelle allant de 0 pour peu de poids à 10 beaucoup de poids...</p> <p>Quel est selon vous le poids de l'adjectif ou mot..... pour décrire le type concerné ? Se prononcer sur un continuum allant de 0 (peu de poids) à 10 (beaucoup de poids)</p>

### *Tâche 3 : – Proximité des types mentaux spontanés*

Pour cette tâche, nous avons complété un nouveau tableau à double entrée, en y reportant les types mentaux spontanés émis par le formateur. Chaque type figurant en titre de ligne et de colonne. Nous avons demandé au formateur d'estimer les distances entre les différents types, afin de comparer chaque type à chacun des autres types, cela dans le but de repérer les similitudes et les différences entre chaque type. Nous invitons donc le formateur à effectuer cette tâche en lui demandant : « Dans quelle mesure un type particulier est-il proche des autres types ? Estimez la distance d'appartenance types entre eux : 0 (représente à 100%), 1 (très proche) à 10 (très éloigné, ne correspond pas du tout). » Nous notions, au fur et à mesure, dans le tableur, les distances indiquées par le formateur.

**Tableau n° 4: Consigne donnée aux formateurs lors de la tâche 3**

<b>Thématique 2</b>	
<b><u>Étape 3</u></b>	<b>Proximité des types mentaux spontanés</b>
	Dans un deuxième tableau je vous propose de croiser tous les types de stagiaires pour les comparer les uns aux autres et voir quelles sont les différences et les similitudes entre les différents types.  Dans quelle mesure un type particulier est-il proche des autres types ? 0 (représente à 100%), en utilisant une échelle de 1 à 10, 1 (très proche) à 10 (très éloigné, ne correspond pas du tout).

### *Tâche 4 – Ventilation des élèves actuels au sein des types mentaux spontanés*

La quatrième tâche consistait à demander à chaque formateur de ventiler les stagiaires de son groupe actuel au sein des types mentaux spontanés qu'il avait mentionnés lors de la première tâche. Il était également invité à estimer dans quelle mesure les stagiaires mentionnés correspondaient au type auquel il avait été associé, en repérant quel autre type était le plus proche et lequel était le plus éloigné.

Dans la méthodologie originale (Laflotte, 2016), la consigne était la suivante : « Estimez la distance d'appartenance de l'élève au profil 0 (représente à 100%), 1 (très proche), jusqu'à 10 (très éloigné, ne correspond pas du tout). Nous demandions également à l'enseignante d'estimer la distance de chaque type d'élève aux types auxquels il n'avait pas été associé. »

**Tableau n° 5: Consigne donnée aux formateurs lors de la tâche 4**

<b>Thématique 2</b>	
<b><u>Étape 4</u></b>	<b>Ventilation des stagiaires actuels ou récents au sein des types mentaux spontanés</b>
	Je vous demande maintenant à l'aide d'un troisième tableau, dans un premier temps, de classer vos stagiaires actuels, à l'intérieur d'un type (ou regroupement de types).  Dans un deuxième temps, nous allons pour chaque stagiaire estimer la distance la plus proche et la plus éloignée aux types desquels vous ne les avez pas associés : en utilisant la lettre p (très proche) et la lettre e (très éloigné, ne correspond pas du tout).

Nous avons, en complément de cet outil, proposé plusieurs questions ouvertes (cf. 2.3.4), pour permettre aux formateurs de nous apporter un éclairage dans la prise en compte des typologies au quotidien.

### **2.3.2. Outil relatif au groupe de stagiaires**

Le deuxième outil que nous avons proposé aux formateurs est relatif au groupe de stagiaires et nous a permis d'étudier la représentation sociale et/ou professionnelle qu'ont les formateurs des stagiaires. Pour ce faire, nous avons proposé un outil « classique » : une question dite d'association libre hiérarchisée, au sens de la méthodologie de Jean Claude Abric. L'association libre « consiste, à partir d'un mot inducteur (ou d'une série de mots), à demander au sujet de produire tous les mots, expressions ou adjectifs qui lui viennent à l'esprit. » (Abric, 2011, p.81)

**Tableau n°6 : consignes données aux formateurs**

<b>Thématique 3</b>	
<b>Étapes</b>	<b>Consignes</b>
<i>Étape 1</i>	<i>Quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit pour décrire les caractéristiques d'un «groupe de stagiaires en formation».</i>
<i>Étape 2</i>	<i>Veillez classer les mots ou expressions que vous venez d'écrire selon l'importance que vous leur accordez de 1 à 5, 1 étant le plus important et 5 le moins important,</i>

### 2.3.3. Outil relatif aux attitudes

Pour pouvoir définir qu'elle est la dimension évaluative de la représentation sociale qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires, nous avons choisi un outil employé pour étudier les attitudes. Plusieurs outils employant le principe d'échelles d'évaluation existent et pour construire cet outil nous nous sommes appuyés sur les travaux de Patrice Bouyssières. Dans une recherche qu'il a menée sur les « Représentations professionnelles du groupe en formation d'adultes chez les formateurs », il a employé un outil pour approcher les attitudes des formateurs par rapport au groupe de stagiaires.

Ainsi il a proposé aux formateurs des « couples de termes antonymes (positifs / négatifs) séparés par une échelle (par exemple : activité I\_I\_I\_I\_I\_I passivité) destinée à provoquer un stimulus attitudinal par rapport à l'objet groupe en formation des adultes et permettant de graduer la réponse donnée (positive, mitigée, péjorative). Le choix de ce type de variable comme variables actives, c'est à dire fondatrices de l'analyse multidimensionnelle, a été dicté par l'importance accordée à la dimension attitudinale des représentations sociales et professionnelles par les principaux auteurs en la matière. » (Bouyssières, 2000, p.20)

Six variables ont été ciblées par Patrice Bouyssières à l'issue d'entretiens exploratoires, pour lesquelles il a défini deux couples de mots à évaluer par les formateurs. Nous avons fait le choix de proposer deux couples de mots supplémentaires par variables en nous appuyant sur les résultats que nous avons obtenus lors de notre recherche de Master 1. Nous avons choisi une échelle de 6 pas ne permettant pas aux formateurs de situer leur réponse exactement au milieu.

**Tableau n° 7 Consigne donnée aux formateurs :**

<b>Thématique 4</b>	
Consigne	<p><i>Nous voulons étudier la signification que vous donnez au groupe en formation. Nous allons vous demander de l'évaluer en l'associant à un certain nombre de couples de mots qui servent à le décrire.</i></p> <p><i>Vous devez placer une croix dans l'une des 6 cases pour chaque couple. La croix placée dans l'une des cases plus ou moins proche de l'un ou de l'autre des mots signifiera que pour vous le groupe en formation est plus porteur de... que de..... Essayer de faire un jugement direct à chaque proposition sans tenir compte des réponses précédentes.</i></p> <p><i>Pour vous, Le groupe en formation peut être vu comme porteur de :</i></p>

Ainsi, après avoir mélangé les 24 couples de mots que nous avons choisis, nous avons construit une grille (cf. Annexe 1, p.172). Nous vous présentons ci-dessous la consigne proposée avec la grille de mots et un tableau présentant les couples de mots choisis, classés par variables, en repérant les couples de mots issus de l'étude de Patrice Bouyssières et ceux que nous avons rajoutés.

**Tableau n°8 : 24 couples de mots proposés aux formateurs**

<b>Variables</b>	<b>Couples originaux d'items</b> (Bouyssières, 2000)	<b>Couples d'items ajoutés</b> issus des résultats du Master 1
<b>Socialisation</b>	intégration / exclusion convivialité / antagonismes	dynamisme / inertie indépendance / influence
<b>Coopération</b>	échanges / anonymat respect mutuel / tentatives de manipulation	égalité / hiérarchie entraide / individualisation
<b>Production</b>	activité / passivité décision / évitement	stimulation / épuisement ouverture / fermeture
<b>Apprentissage</b>	acquisition de connaissances / inattention habiletés/ inaptitudes	construction / freins évolution / stagnation
<b>Créativité</b>	changement / conformité émancipation / soumission	homogénéité / hétérogénéité facilités / difficultés
<b>Motivation et engagement</b>	émulation / indifférence incitation / démobilisation	implication / attentisme discipline / indiscipline

### 2.3.4. Les questions ouvertes

Nous avons fait le choix de compléter les trois outils de recueil de données par des questions ouvertes, nous permettant d'affiner nos analyses.

Ainsi les formateurs ayant passé les quatre étapes du premier outil relatif à la typologie des stagiaires, nous leur avons posé une série de questions.

**Tableau n° 9 : questions ouvertes thématique 2**

<b>Thématique 2</b>	<b>types de stagiaires qui composent les groupes en formation de.....</b>
Question 1	<i>Maintenant dans votre réalité et votre quotidien de formateur est-ce que cette typologie est présente et dans quelle mesure la prenez-vous en compte ?</i>
Question 2	<i>Existe-t-il une tendance des stagiaires à fonctionner en sous-groupe ? Si oui, pensez-vous qu'ils se regroupent parce qu'ils ont des caractéristiques communes ou qu'ils ont des caractéristiques communes parce qu'ils appartiennent au même sous-groupe ?</i>
Question 3	<i>Pensez-vous qu'un type de stagiaire peut influencer un autre type de stagiaire ?</i>

La première question a pour but de recontextualiser les réponses des formateurs et de comprendre comment ils analysent leurs interactions, positionnement et prise en compte des types de stagiaires qu'ils viennent de repérer.

La deuxième et troisième question, nous permettent d'aborder l'idée du rapport individu/groupe et de savoir comment les formateurs observent les interactions entre stagiaires au sein de sous-groupe ou groupe.

Puis les formateurs ayant passé les deux étapes du deuxième outil relatif au groupe de stagiaires, nous leur avons posé une deuxième série de questions.

**Tableau n° 10 : Questions ouvertes thématique 3**

<b>Thématique 3</b>	<b>Le groupe de stagiaires</b>
Question 1	<i>Pouvez-vous m'expliquer pourquoi vous avez choisi cet ordre ?</i>
Question 2	<i>Quelle(s) forme(s) prennent vos interventions auprès des groupes ?</i>
Question 3	<i>Pouvez-vous dire que vous travaillez en équipe ? Si oui, pouvez-vous nous dire comment ?</i>
Question 4	<i>Dans les discussions avec vos collègues, avez-vous déjà dit ou entendu vos collègues parler des groupes en termes de "bons" ou "mauvais" groupes ?</i>

La première question peut être considérée comme la troisième étape proposée par les chercheurs qui utilisent l'association libre hiérarchisée pour savoir quelle connotation ils attribuent aux mots cités.

La deuxième question a pour but de repérer d'un point de vue andragogique qu'elles sont leurs pratiques d'intervention, afin de savoir comment ils prennent en compte le groupe du point de vue du contenu de formation.

La troisième question doit nous permettre de définir si les formateurs se considèrent comme appartenant à un groupe professionnel ou à une équipe avec les critères qui définissent des niveaux d'interaction des groupes. Cela nous permettra de comprendre quel est leur niveau d'interaction avec leurs pairs et définir si cela induit des différences dans leur rapport au groupe de stagiaires et aux attitudes qu'ils ont vis-à-vis des groupes de stagiaires en formation.

La dernière question, permet de vérifier si nos observations personnelles sur le fait que les formateurs puissent attribuer des qualificatifs aux groupes de stagiaires est une observation partagée dans leur champ d'exercice, et si oui, comment cela s'exprime.

Enfin, nous avons posé deux questions pour conclure, une fois que les formateurs avaient rempli la grille du troisième outil relatif aux attitudes des formateurs par rapport au groupe de stagiaires en formation.

**Tableau n° 11 : Questions ouvertes thématiques 5**

<b>Thématique 5</b>	<b>Pour conclure</b>
Question 1	<i>Que pensez-vous des recueils que je vous ai proposés et en particulier celui comportant les 4 étapes autour de la question des types de stagiaires qui composent les groupes ?</i>
Question 2	<i>Pour finir, avez-vous quelque chose à rajouter autour de la question du groupe de stagiaires en formation ?</i>

La première question a pour but de pouvoir proposer si nécessaire des préconisations à l'emploi de l'outil de « méthode par descriptifs » habituellement proposé à des enseignants du primaire et secondaire. Leurs conditions d'exercice, champ d'action, contexte, et public sont très différents et nous envisagerons en fonction des réponses à cette question de proposer des modifications de l'outil adaptées au public des formateurs pour adultes.

Enfin la deuxième question est une question classique d'ouverture de conclusion d'un entretien, permettant au formateur d'exprimer un avis, une opinion, un thème... que nous n'aurions pas proposé, d'autant que le cadre directif de notre entretien ne permettait que très peu de marge de liberté aux formateurs.

### **2.3.5. Questions dites d'ordre sociologique**

Nous avons défini un certain nombre de variables illustratives relatives au contexte de formation et au parcours, construction personnelle du formateur, que nous avons introduit au début de l'entretien dans la thématique 1 et avant le deuxième outil de recueil de données dans la thématique 3.



**Tableau n° 12 : Questions dites d'ordre sociologique**

<b>Thématiques</b>	<b>Questions</b>
<b>Thématique 1 : Phase de présentation</b>	<i>Pour commencer, nous allons parler un peu de vous si vous le voulez bien Quel est votre parcours professionnel ?</i>
	<i>Depuis combien de temps exercez-vous la profession de formateur ?</i>
	<i>Dans votre parcours, avez-vous suivi une ou des formations de formateurs ? Si oui lesquelles ?</i>
	<i>Intervenez-vous sur des dispositifs de formation autres que celui de..... ES, BAFA, IPFA, EC2R. Si oui lesquels ?</i>
	<i>Quel est votre statut au sein de cet organisme de formation ?</i>
<b>Thématique 3 : Le groupe de stagiaires</b>	<i>Accompagnez-vous les stagiaires sur tous les modules de formation ou sur certains en particulier ? Précisez lesquels.</i>
	<i>À combien de temps au total estimez-vous la durée totale de vos interventions auprès du groupe ?</i>
	<i>Combien de groupes différents accompagnez-vous au cours d'une année ?</i>
	<i>De combien de stagiaires en moyenne se composent chaque groupe ?</i>
	<i>Existe-t-il une sélection des stagiaires ?</i>
	<i>Participez-vous aux phases de sélection de ces groupes ? Si oui lesquelles</i>
	<i>Savez-vous comment est financée cette formation ? Si oui précisez</i>

Nous avons retranscrit les réponses dans le corps de texte et avons extrait les informations que nous avons intégrées à la matrice.

#### **2.4. Articulation des thématiques et outils de la grille d'entretien**

Les choix de l'articulation et ordre des thématiques, outils et questions sont liés à plusieurs raisons.

Tout d'abord, nous avons conscience de la densité des questions et outils et de l'énergie que cela demande aux personnes interviewées. Pour pouvoir faciliter le déroulement de l'entretien, nous avons alterné les questions dites d'ordre d'opinions avec les questions formelles et factuelles moins coûteuses en énergie et permettant aux personnes de faire des « pauses ».

De plus, pour construire cette grille, nous avons ciblé en premier lieu les trois « outils ». Pour choisir leur ordre de présentation nous nous sommes appuyés sur nos réflexions sur la méthodologie employée lors de notre recherche de Master 1. En Master 1, nous avons proposé par le biais d'un questionnaire des outils directement en lien avec les groupes de stagiaires et de façon complémentaire des questions sur les caractéristiques individuelles des stagiaires. Compte tenu que nos résultats ont mis en évidence que les formateurs parlaient avant tout des

stagiaires qui composent les groupes, nous nous sommes demandé si cela n'était pas lié à l'ordre de présentation. Interroger une personne à propos d'un groupe, passait peut-être par l'explicitation de sa composition par souci de compréhension en direction du chercheur.

Dès lors, nous avons choisi de présenter au cours de l'entretien les outils dans l'ordre suivants : outil relatif aux individus (méthode par descriptif), suivi de l'outil relatif au groupe (association libre) et enfin l'outil relatif aux attitudes vis-à-vis des groupes (Échelle d'évaluation de couples de mots). En résumé nous partons de l'individu pour espérer recueillir des éléments sur le « groupe ». En revanche, nous avons noté que cette articulation a peut-être eu un effet sur les réponses. Le premier outil est très long d'un point de vue du temps à y consacrer. Dès lors nous pouvons imaginer que les formateurs ayant passé entre 30 minutes et 45 minutes (pour une durée totale d'entretien d'une heure à une heure et demie) sur la thématique des types de stagiaires aient des difficultés à ne pas tenir compte de ces réponses pour aborder les questions en rapport avec le groupe.

Enfin nos deux dernières questions, en interrogeant les formateurs sur le choix de nos outils et questions avant de laisser place à une ouverture, ont pour but d'être un temps pour permettre de réfléchir et relier les trois grands thèmes de réflexion proposés. Il est possible que cela nous permette de relier nos résultats en étudiant les possibles liaisons que font les formateurs.

### **3. L'échantillon de formateurs rencontrés lors des entretiens**

#### **3.1. Choix des interviewés**

Nous avons expliqué dans la partie 1 (cf. chap. 4. p. 24), comment et pourquoi nous avons ciblé les quatre dispositifs de formation : l'ER2C (insertion), DU IPFA (formation), DEES (éducation) et BAFA (animation). Il s'agit maintenant de savoir comment les individus qui ont participé à cette étude ont été choisis et contactés.

En ce qui concerne les formateurs de l'ER2C, nous avons rencontré le directeur de l'établissement à qui nous avons présenté notre recherche. Il a transmis à son équipe ma demande de rencontrer quatre formateurs et les a invités à se proposer en tant que volontaires. La seule demande complémentaire, suggérée par la direction était d'avoir deux formateurs de chaque pôle, remise à niveau et entreprise.

Pour rencontrer des formateurs du DU IPFA, nous avons contacté le responsable de formation que nous connaissions personnellement, qui a transmis par mail à l'ensemble de

l'équipe notre demande. Les formateurs disponibles et intéressés par notre recherche nous ont contactés. La mixité des profils, universitaires et professionnels, a été respectée.

Les formateurs en école d'éducateur intervenant dans le DEES ont été contactés par l'intermédiaire d'une responsable de formation que nous connaissons personnellement. Elle a sélectionné les formateurs et les a contactés en respectant une répartition entre formateurs permanents et non permanents.

Enfin, nous avons contacté un formateur BAFA d'IFOREP qui a proposé à ses collègues de participer à notre étude.

### 3.2. Présentation de l'échantillon

À l'issue des entretiens, nous avons extrait certaines informations nous permettant de pouvoir présenter de façon plus précise l'échantillon de formateurs rencontrés.

**Tableau n°13 : Répartition des interviewés de façon générale**

<b>Genre</b>	<b>Femme</b>		<b>Homme</b>		
Nombre d'interviewés	9		8		
<b>Temps plein/partiel</b>	<b>Temps plein</b>		<b>Temps partiel ou très partiel</b>		
Nombre d'interviewés	6		11		
<b>Formation pour être formateur</b>	<b>Formation de formateurs (AFPA ou DU IPFA/ DUFRes)</b>		<b>Formation universitaire</b>		<b>Autre formation ou autodidacte</b>
Nombre d'interviewés	4		11		2
<b>Statut pour la formation cernée</b>	<b>Salarié CDI</b>	<b>Salarié vacataire</b>	<b>Auto-entrepreneur</b>	<b>Indépendant</b>	<b>Assimilé Fonctionnaire</b>
Nombre d'interviewés	7	4	1	1	4
<b>Expérience professionnelle</b>	<b>5 ans et moins</b>	<b>De 6 à 10 ans</b>	<b>De 11 à 20 ans</b>	<b>Sup à 20 ans</b>	
Nombre d'interviewés	5	4	3	5	
<b>Expérience sur dispositif</b>	<b>Moins de 5 ans</b>		<b>5 à 9 ans</b>		<b>10 ans et plus</b>
Nombre d'interviewés	7		8		2

Dans ce tableau, nous pouvons voir que les profils sont mixtes et nous permettent ainsi de croiser plusieurs points de vue. L'échantillon retenu n'est cependant pas représentatif de la

population étudiée en proportion. Pour ce faire, il faudrait faire une pré-enquête pour connaître les répartitions en fonction de ces critères et mener une étude avec un échantillon plus conséquent.

#### **4. Réflexions sur notre posture de chercheur et professionnelle de la formation**

Le choix de traiter un sujet plutôt qu'un autre est guidé par nos centres d'intérêts, notre sensibilité et notre expérience professionnelle. Notre bagage personnel en tant qu'apprenti-chercheur nous permet d'une part, de disposer de connaissances et d'informations sur le sujet, et d'autre part, d'avoir des interlocuteurs privilégiés pouvant faciliter l'avancement de notre recherche et compléter nos connaissances notamment au moment de la pré-enquête. S'agissant d'une partie réflexive sur la posture du chercheur, son implication et donc distanciation à opérer, nous adopterons pour un temps le pronom personnel « je », nous permettant ainsi de situer notre réflexion.

Étant formatrice en insertion et travail social, et ayant exercé au sein d'un dispositif de formation particulier : le Parcours Orientation Insertion, c'est évidemment mon expérience professionnelle qui m'a amenée à m'intéresser aux relations qu'entretiennent les groupes de stagiaires et les formateurs dans le cadre de la formation. Praticienne et apprentie-chercheuse, cette posture peut, si je n'y suis pas attentive, me conduire à adopter à un certain moment une position évaluative, normative ou prescriptive. Si l'implication peut être une bonne chose, je me suis nécessairement interrogée sur ma posture et j'ai dû rechercher l'objectivité pour que l'étude soit valide.

Ainsi, je vous propose de vous exposer dans un premier temps, mes réflexions sur la posture du chercheur en sciences sociales, et ce qu'engage celle du praticien-chercheur, position double dans laquelle je me situe.

Puis, dans un deuxième temps, j'analyserai mon implication en tant que chercheuse au travers du « triangle de l'implication du chercheur » (Mias, 2015).

##### **4.1. La position de « praticien-chercheur**

Travailler ma posture, m'a amené tout d'abord à réfléchir à ce qu'impliquait de se situer en tant que professionnelle (ou praticienne), chercheuse ou praticienne-chercheuse : savoir d'où l'on part, comment on se situe par rapport au sujet, au terrain et à la communauté scientifique en fonction des différents rôles ou fonctions. Il a bien été question

d'apprentissage, de travail autour de mon changement de position. Je vous propose de réfléchir à ce qu'est la posture de chercheur en sciences sociales et plus particulièrement celle du praticien-chercheur et ainsi pouvoir repérer comment mon travail a dépassé l'analyse d'une question par une professionnelle pour devenir ainsi le plus scientifique possible.

#### **4.1.1. La posture du chercheur en sciences sociales**

D'après Jacques Ardoino (1990), « il faut définir le chercheur avant tout à partir de son intentionnalité explicite, de son projet de production de connaissance, assortis, toutefois, des moyens stratégiques et méthodologiques qu'il se donne pour ce faire. » (p.82)

Il me semble qu'il s'agit bien d'être en capacité d'explicitier à propos et dans sa recherche tous ces points en analysant quel est mon rapport entre choix et implication. C'est dans cette explicitation bien plus que dans les choix opérés que le propos et les résultats peuvent être objectivés et ainsi rendre la recherche la plus pertinente possible.

Le travail scientifique doit reprendre en compte, bon gré mal gré, les données tenant aux jeux des implications, de l'imaginaire et de l'inconscient, jusque-là commodément reléguées hors du domaine de la science. Les débordements, les recouvrements, les intersections et les interférences entre disciplines frontalières deviennent de plus en plus fréquents, imposant à tous les chercheurs l'aptitude à parler plusieurs langages disciplinaires, sans les confondre pour autant. (Ardoino, 1990, p.79-80)

De fait, mener une recherche en sciences de l'éducation, implique un rapport étroit aux terrains d'études, aux croisements de plusieurs champs disciplinaires et théoriques, ce qui nécessite de la part du chercheur d'opérer une réflexion et analyse des enjeux, biais, avantages et inconvénients découlant de son positionnement vis-à-vis du terrain, des champs disciplinaires et de ses propres vécus.

#### **4.1.2. La posture du praticien-chercheur**

J'ai retenu la définition de praticien-chercheur énoncée par Albarello (2004) : un « acteur engagé à la fois dans une pratique socio-professionnelle de terrain et dans une pratique de recherche ayant pour objet et pour cadre son propre terrain et sa propre pratique » (p. 5).

Même si j'aspire à poursuivre une thèse et devenir chercheuse en sciences de l'éducation, il est indéniable que de par mon parcours, je pars d'une position professionnelle. En quête de sens, de distanciation et de méthodes, dès lors comment apprendre à voir le terrain autrement et ainsi mêler pratique et recherche ?

D'après Jacques Ardoino, certes, tous les praticiens, professionnels spécialisés venant de l'extérieur, ou simplement acteurs inscrits au sein des situations d'origine, peuvent vouloir accéder à un statut de chercheur s'ils s'en donnent, ou si on leur en fournit, les moyens. Quand ils font, éventuellement, un tel choix, ils sont appelés à changer nécessairement de posture, intellectuelle et pratique, pour pouvoir le réaliser. On n'agit pas du tout de la même façon, en effet, en se laissant porter, au gré des allants-de-soi et des habitus, ou en réfléchissant ses façons de faire, à fortiori en les étudiant de façon quelque peu systématique. (1990. p.81)

Afin de pouvoir être pertinente, et arriver à travailler ma posture pour accéder à celle de praticienne-chercheuse, j'ai d'une part expliqué et justifié tout au long de mon mémoire mes choix et ma démarche scientifique et d'autre part, je vous propose d'analyser spécifiquement à plusieurs niveaux mon implication, relative à cette posture particulière.

#### **4.2. Réflexions sur la posture de praticienne-chercheuse aux différentes étapes de la recherche**

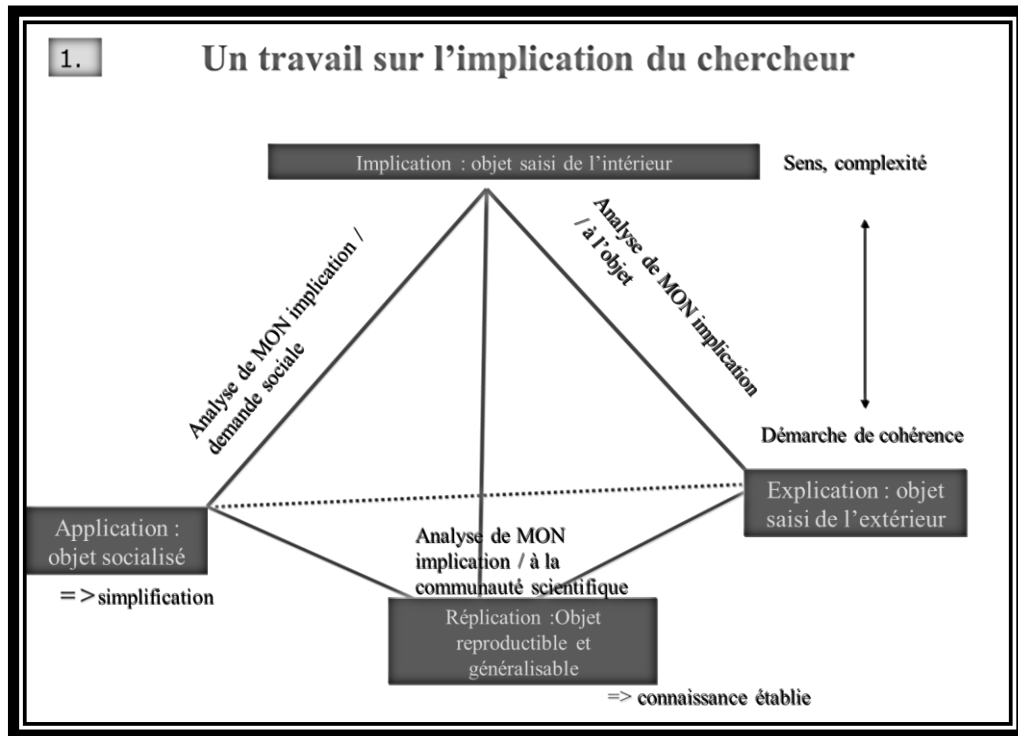
Nous l'avons vu *supra*, la position de praticien-chercheur est particulière et dans l'apprentissage de cette posture il convient d'identifier au mieux tout ce qui y participe et qui est à prendre en compte pour arriver à se distancier de façon pertinente.

De nos jours, l'initiative de la recherche est volontiers située au niveau de la demande sociale, et des politiques qui veulent la traduire, mais elle tient toujours, aussi, à la structure personnelle du chercheur comme à ses autres implications. En fait, le travail scientifique va dépendre, dans tous les cas, recherche expérimentale ou recherche clinique, d'une économie optimale du rapport implication-distanciation, obtenue notamment par le jeu des « dispositifs ». (Ardoino, 1990. p. 82)

Afin d'analyser mon implication, j'ai choisi de m'appuyer sur le « triangle de l'implication du chercheur » (Mias, 2015), et de distinguer trois rapports d'implication dont le chercheur doit tenir compte : rapport à l'objet de recherche, rapport à la demande sociale et rapport à la communauté scientifique.

**Figure n°1**

**Modèle de l'implication du chercheur (Mias, 2015)**



#### 4.2.1. Analyse de mon implication par rapport à l'objet

Mon parcours professionnel et le choix de reprendre des études entraînent naturellement plusieurs choix à différents temps de la recherche.

Ainsi, je vous propose de livrer les points importants de mon parcours professionnel afin de cerner mon implication par rapport à l'objet de recherche, et avant d'explicitier en quoi le choix des terrains de recherche me permet de me distancier de l'objet tout en restant impliquée.

##### *Mon parcours professionnel*

Éducatrice spécialisée de formation initiale, j'ai fait le choix à l'issue de ma formation d'obtenir avant de rentrer sur le marché du travail, une licence en sciences de l'éducation. Ce choix avait plusieurs raisons : obtenir un niveau bac+3 pour faciliter une évolution de carrière dans l'avenir, commencer à exercer et me faire connaître professionnellement en mettant à profit le temps libre et enfin me distancier de ma formation initiale. Au cours de cette licence j'ai découvert la psychosociologie et ai été très sensible à tous les apports théoriques concernant le « groupe ».

À l'issue de la licence, j'ai exercé pendant dix années en Maison d'Enfants à Caractère Social (secteur de la protection de l'enfance). Pendant ces dix années, j'ai travaillé en internat et en équipe avec des groupes d'enfants ayant des difficultés sociales et familiales, et j'ai toujours cherché à me distancier des problématiques de terrain et essayé d'analyser les situations dans leur ensemble. D'autre part, bien que les prises en charge soient très axées sur l'individu et la notion de projet individualisé et personnalisé, la dimension collective a pris tout son sens à plusieurs niveaux suscitant questionnements, réflexions sur la façon de travailler avec des groupes pour permettre à l'individu de se construire dans et par le groupe. Dans le même temps, je suis devenue membre de jury des diplômes qualifiants du travail social, et tutrice de stage à raison de 3 à 5 stagiaires par an.

C'est donc naturellement que j'ai choisi de faire évoluer ma carrière professionnelle vers le métier de formatrice. J'ai suivi le DU IPFA en 2014, et par le biais des stages, j'ai découvert la profession de formatrice en insertion et en particulier le dispositif POI. À l'issue de ma formation j'ai exercé en tant que formatrice en insertion sur le dispositif POI et formatrice en prépa-concours aux formations sanitaires et sociales. Parallèlement, j'ai fait le choix de reprendre mes études en Master 1 sciences de l'éducation.

Tout au long de ma carrière, j'ai observé les professionnels avec qui je travaillais et leur rapport aux groupes qu'ils accompagnent dans une tendance de plus en plus prégnante vers l'individualisation des accompagnements. En recherche de sens et de distanciation, choisir d'étudier le rapport des formateurs à la dimension collective m'a paru évident.

### *Le choix des terrains*

Pour la recherche en Master 1, j'ai choisi comme terrain le dispositif POI dans lequel j'exerçais pour pouvoir avoir connaissance d'un maximum d'indicateurs contextuels. Après avoir obtenu des premiers résultats, j'ai fait le choix de m'intéresser pour la recherche de master 2 à plusieurs dispositifs de formation.

En effet ce choix répondait à plusieurs critères. Tout d'abord, du point de vue de la recherche, croiser des données recueillies sur plusieurs terrains permettait de pouvoir espérer obtenir une vision plus large de la question de recherche. Ainsi tout en choisissant d'interroger des formateurs d'insertion professionnelle (ER2C) pour pouvoir confronter certains résultats du M1, j'ai choisi trois autres dispositifs. Le premier critère a été de choisir des dispositifs de formation aux durées différentes, très courte (BAFA), courte (IPFA), moyenne (ER2C) et longue (DEES). Choisir ces quatre dispositifs permet aussi de croiser tout



un ensemble de critères liés soit aux profils des formateurs, soit à la finalité de la formation et enfin ce sont quatre terrains où la dimension collective a du sens mais des enjeux et finalités différentes.

Toutefois, même si choisir d'élargir la population étudiée est une forme de distanciation et d'objectivation des résultats du Master 1, ces quatre dispositifs ne me sont pas inconnus. En effet, comme spécifié *supra* dans mon parcours professionnel, j'ai approché ces dispositifs soit en tant qu'apprenante, soit en tant que formatrice. Ainsi, même si les connaître me permet de cerner clairement un fonctionnement et certains enjeux, il est évident que j'ai mes propres représentations et préconceptions. J'ai donc fait le choix de l'entretien directif de recherche qui a l'avantage de pouvoir croiser des données qualitatives et quantitatives. Ainsi, en recherchant à croiser les types de données, j'espère pouvoir objectiver les résultats et ainsi répondre à l'exigence de scientificité.

#### **4.2.2. Analyse de mon implication par rapport à la demande sociale**

« On ne fait pas une recherche pour soi » est une phrase que j'ai gardée à l'esprit tout au long de mon parcours universitaire. En effet si cette recherche me permet, à titre individuel de me professionnaliser, de réfléchir « scientifiquement » à un questionnement... je me suis nécessairement interrogée sur mon intentionnalité et visée de ma recherche concernant la pertinence sociale.

Ainsi dans un premier point j'exposerai comment l'étude du champ de la formation dans lequel je suis impliquée m'a permis de cerner en quoi cela avait de l'intérêt et dans un deuxième point, comment par la rencontre avec les acteurs de terrain j'ai travaillé ma posture de praticienne-chercheuse.

#### *La pertinence sociale de la recherche au-delà de mon implication personnelle*

Le champ de la formation évolue actuellement vers une tendance à l'individualisation des parcours de formation, où l'individu, par ses qualités, compétences, possibilités d'évolution, rapport à l'apprentissage et résultats en termes d'insertion professionnelle, est au cœur des préoccupations des formateurs. Or, les stagiaires sont de fait, la plupart du temps, rattachés à un « groupe de formation » auxquels les formateurs font référence. Ainsi, du point de vue de la demande sociale, qu'en est-il du rapport des formateurs aux individus et aux groupes de stagiaires ? Si cette question trouve un écho dans mon implication par rapport à l'objet, étudier et comprendre quels sont les éléments de détermination de la relation des

formateurs aux groupes, me paraissent être une façon de comprendre les situations formatives en fonction de l'évolution de ce champ.

### *Le travail de la posture dans le temps du recueil de données : Les entretiens*

La passation des entretiens a été pour moi le moment où j'ai rencontré le plus de difficultés du point de vue de la posture à adopter. Au fur et à mesure des rencontres, au nombre de 17, qui se sont étalées sur deux mois, différentes réflexions ont émergé.

En effet, j'ai rencontré des formateurs associés à quatre dispositifs de formation que je connais bien et c'est posé la question de définir comment je me présentais à eux, et ce que je disais de mon parcours. Si dès le début de l'entretien, je présentais succinctement mon parcours, il m'a semblé que vis-à-vis des professionnels, j'apparaissais comme plus légitime pour comprendre ce qu'ils « vivent » au quotidien puisque j'étais identifiée en tant que paire et pas uniquement étudiante. Au contraire, si j'explicitais à la fin de l'entretien le fait que je connaissais d'une façon ou d'une autre leur terrain de pratique, ils souhaitaient dès lors avoir une sorte de deuxième conversation de pairs à pairs. J'ai finalement opté pour le fait de me présenter dès le début de l'entretien même si, par moments ils s'adressaient plus à la praticienne qu'à la chercheuse. En effet il m'a semblé qu'ils avaient moins de retenue dans leur propos concernant certaines questions même si cela présentait l'inconvénient que selon eux, il n'y avait pas besoin de préciser compte tenu que « je savais ». J'ai donc essayé d'être vigilante à ce dernier point, et de bien leur faire spécifier et préciser leur pensée.

Au cours des entretiens, s'est souvent posée la question de la « bonne réponse » et la recherche de mon approbation par les formateurs. En effet, à certains moments des entretiens, les professionnels que j'ai rencontrés, cherchaient à savoir s'ils avaient la juste vision des choses et à me donner la réponse « attendue » ou consensuelle. Certains l'ont justifié par un souci d'harmonie de réponse avec les autres formateurs que je rencontrais, par l'envie d'avoir un retour immédiat sur ce que pensent les autres formateurs et savoir quel était mon positionnement vis-à-vis des questions posées. Il m'a fallu apprendre à expliquer que, par souci de professionnalisme et pertinence, je les rencontrais en tant que chercheuse « impliquée » et que je communiquerai, après les avoir analysés et discutés, mes résultats sur ma recherche.

### 4.2.3 Analyse de mon implication par rapport à la communauté scientifique

Si mon implication par rapport à l'objet et la demande sociale me permet d'avoir une compréhension située du sujet de recherche, le travail d'implication par rapport à la communauté scientifique me permet de faciliter la distanciation par rapport à la recherche. J'exposerai tout d'abord comment la démarche scientifique de recherche m'a permis de me distancier du sujet et dans un deuxième point comment le travail engagé dans l'écriture et la restitution de la recherche intervient dans l'apprentissage et la construction de ma posture de praticienne-chercheuse.

#### *Démarche scientifique*

De l'intuition spontanée à la mise en œuvre d'une « méthodologie au sens large », la construction d'une légitimité de certaines démarches de production de connaissances repose en partie sur la capacité à expliciter, à rendre visible et à partager aussi bien le processus que le produit, en l'occurrence une connaissance ordinaire instable, « imparfaite », mais qui vise à dépasser l'idée de concurrence entre théorie et expérience. (Wentzel B., 2011. p.48)

Pour pouvoir me distancier et répondre aux exigences et attentes de la communauté scientifique, j'ai choisi de travailler ma démarche en m'appuyant sur une multiréférentialité théorique et d'un point de vue méthodologique, de réfléchir au choix du recueil de données pour me permettre de comprendre la situation dans son ensemble et de façon pertinente. Ce n'est donc pas pour répondre à une « nécessité illusoire » de technicité que j'ai choisi de croiser méthodes qualitatives et quantitatives mais dans une réelle recherche d'objectivité, de compréhension et de complexité par la triangulation méthodologique intra-méthode. Tout au long de la partie méthodologique je me suis attachée à décrire, expliquer le plus précisément possible ce que je faisais et pourquoi je le faisais de manière à permettre une réplique par un membre de la communauté scientifique.

#### *Travail d'écriture et restitution de la recherche*

D'après Ardoino J. (1990), cette obligation de « rendre compte » s'entendra, d'ailleurs, de façon différente selon qu'il s'agira de recherche classique ou de recherche-action. Dans le premier cas, c'est, avant tout, à la communauté scientifique, actuelle et potentielle, qu'il est effectivement rendu-compte, éventuellement par l'intermédiaire des organismes commanditaires ou des instances de tutelle attribuant les budgets ou les subventions. On pourra, accessoirement, pour des raisons déontologiques, prévoir une

information des personnes, sujets d'expérience et collaborateurs, associés, d'une façon ou d'une autre, à ces investigations. La vulgarisation éventuelle, à une plus large échelle, de tels acquis s'effectuant encore ultérieurement, le plus généralement par d'autres canaux. (p. 82)

Rendre compte de mon travail, écrire, a été pour moi l'occasion de me permettre de me distancier de chaque étape de la recherche et systématiquement réfléchir aux enjeux liés à mon implication de praticienne-chercheuse. Toutefois, des temps collectifs de réflexion sur la recherche ont lieu (suivi de mémoire, atelier coopératifs, UE d'écriture scientifique...), et permettent une première distanciation qui se formalise ultérieurement par l'écriture du mémoire de recherche.

La préparation de la soutenance du mémoire de recherche, sera l'occasion de prendre de la hauteur d'un point de vue global sur la recherche. Le temps de la discussion/débat au cours de la soutenance permettra également de me distancier de mon travail de recherche.

Enfin, il me faudra réfléchir à la restitution des résultats analysés et discutés auprès des personnes sollicitées qui m'ont demandé un retour suite à la recherche. En effet, il s'agira d'être vigilante à garder la posture de chercheur, et ne pas orienter le propos en fonction de mes convictions professionnelles.

### **4.3. En conclusion**

En choisissant comme modèle d'analyse le « triangle d'implication du chercheur » (Mias, 2015), je pense avoir pu, de façon systématique, réfléchir à la posture adoptée tout au long de la recherche. Engager ce travail de distanciation par le travail de la réflexion croisée m'a permis également de cerner quelle posture j'ai adoptée et les points de vigilance auxquels il faudra que je sois attentive lors d'une possible nouvelle recherche.

Restera dans mon parcours professionnel à venir, à apprendre à bien me situer soit en tant que professionnelle, praticienne-chercheuse ou chercheuse ayant eu une expérience de terrain significative, en fonction de l'évolution que je donnerai à ma carrière.

## **PARTIE 4 : Traitement et analyses des résultats**

<b>1. Traitement des données recueillies .....</b>	<b>87</b>
1.1. Traitement des entretiens et choix des analyses.....	87
1.1.1. Retranscription et codage des entretiens .....	87
1.1.2. Choix des analyses .....	87
1.2. Traitements des données et choix des analyses relatives à la catégorisation (outil).....	88
1.3. Traitement des données et choix des analyses relatives à l'association libre hiérarchisée (outil) et les données sociologiques .....	91
1.3.1. L'association libre hiérarchisée.....	91
1.3.2. Analyses prototypique et de similitudes.....	91
1.3.3. Traitement des données sociologiques .....	92
1.4. Traitements des données et choix des analyses relatives aux attitudes des formateurs (outil).....	92
<b>2. Analyses et interprétations des résultats .....</b>	<b>93</b>
2.1. Attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes de stagiaires.....	93
2.1.1. Vue d'ensemble des résultats obtenus par l'outil relatif aux attitudes des formateurs.....	94
2.1.2. Résultats détaillés obtenus par l'outil relatif aux attitudes des formateurs	95
2.1.3. Analyse lexicale de la question relative au « bon » et « mauvais » groupe de stagiaires.....	96
2.1.4. En conclusion des analyses des attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes de stagiaires.....	103
2.2. Structuration de la représentation sociale des groupes de stagiaires chez les formateurs.....	104
2.2.1. Analyse prototypique des données obtenues avec l'outil « association libre hiérarchisée ».....	105
2.2.2. Analyse de similitudes des données obtenues avec l'outil « association libre hiérarchisée ».....	108
2.2.3. Analyses lexicales « argumentation association libre ».....	120
2.2.4. En conclusion .....	127
2.3. Analyse de la catégorisation des types de stagiaires faite par les formateurs. ...	127
2.3.1. Analyses descriptives .....	128
2.3.2. Classification Hiérarchique Ascendante (CHA) des « types génériques de stagiaires ».....	109
2.3.3. Distance moyenne entre classes .....	129
2.3.4. Analyses lexicales des sous-thématiques relatives à la typologie de stagiaires.....	132
2.3.5. Conclusions sur la catégorisation et mise en perspective avec la représentation sociale des groupes de stagiaires .....	139
2.3.6. Critiques et préconisations vis-à-vis de l'outil employé pour étudier les typologies de stagiaires.....	140

2.4. Lecture générale du corpus : Analyse lexicale.....	147
2.4.1. Classification simple sur segments de texte de type Reinert .....	147
2.4.2. Description des 4 classes de discours.....	148
2.4.3. Analyse des relations entre les classes de la classification obtenue.....	153
2.5. Des Résultats et Modèles théoriques aux retours sur hypothèses .....	154
2.5.1. Résultats et modèle bidimensionnel de Moliner (1994a).....	154
2.5.2. Résultats, modèle bidimensionnel de Moliner (1994a) et représentations sociales intergroupes.....	155
2.5.3. Retour sur hypothèses .....	156
<b>3. Discussion des résultats.....</b>	<b>157</b>

Nous étudions le rapport des formateurs aux groupes de stagiaires en formation et des individus qui les composent, en analysant les données recueillies à propos des attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes de stagiaires, leur représentation sociale et/ou professionnelle des groupes de stagiaires et la catégorisation qu'ils font des stagiaires. En croisant ces analyses nous déterminerons l'existence ou l'absence de liens entre attitudes-représentation sociale-individus, en les explicitant au travers du modèle bidimensionnel de Moliner (1994a) et son imbrication avec le processus sociocognitif de catégorisation sociale. Ayant choisi d'interviewer des formateurs exerçant sur quatre dispositifs de formation : ER2C (insertion), BAFA (animation), IPFA (formation) et DEES (éducation), nous établirons les possibles différences dans les résultats en fonction des conditions d'exercice liées à ces quatre dispositifs. Enfin, nous discuterons les résultats au travers des éléments contextuels et fonctionnels du champ de la formation. En effet, l'enjeu de la recherche est de déterminer quel est le rapport des formateurs dans un champ professionnel où individualisation, parcours, autonomisation, marchés sont aujourd'hui les maîtres mots.

Nous avons choisi comme outil de recueil de données l'entretien directif de recherche et trois outils de recueil de données spécifiques. Pour pouvoir faire les analyses, les croiser et les discuter, nous avons tout d'abord choisi des traitements de données adaptés et des analyses permettant de croiser l'ensemble des résultats.

Dans cette partie nous exposerons le traitement des données recueillies lors des 17 entretiens en précisant pour chacune des méthodes le choix des analyses.

Puis nous présenterons nos analyses et interprétations des résultats en ayant préalablement défini l'ordre des analyses et interprétations choisis.

Enfin nous verrons comment nous expliquerons nos résultats notamment au travers du modèle bi-dimensionnel de Moliner (1994a) et l'articulation avec la catégorisation sociale pour pouvoir faire nos retours sur hypothèses et discussions des résultats.

## 1. Traitement des données recueillies

Nous l'avons dit *supra* notre méthodologie est une triangulation intra-méthode : un entretien au cours duquel nous avons proposé trois outils de recueils de données.

Il nous a fallu traiter et analyser différemment les quatre types de données recueillies. Certaines analyses ont nécessité plusieurs étapes préparatoires dans le traitement des données qui sont pour la plupart en annexe (numérique).

Nous allons présenter dans ce chapitre tout d'abord le traitement des discours recueillis lors des entretiens et les analyses envisagées. Puis nous présenterons le traitement et analyse des 3 outils de recueil de données relatifs à la catégorisation, structuration de la représentation sociale et attitudes des formateurs.

### 1.1. Traitement des entretiens et choix des analyses

#### 1.1.1. Retranscription et codage des entretiens

Nous avons enregistré 17 entretiens d'une durée allant de trois quart d'heure à deux heures avec une moyenne d'une heure et demie. Nous avons pourtant estimé après les pré-tests une durée maximale d'une heure.

Nous avons retranscrit manuellement tous les entretiens et nous avons défini deux métadonnées pour chaque entretien : le dispositif de formation (codé \*form\_) avec quatre modalités (er2c, ipfa, dees et bafa) et le genre (codé \*sex\_) avec deux modalités (h pour homme et f pour femme).

Dans le corpus de textes, nous avons constaté la présence de nombreux acronymes, liés au champ professionnel, nous les avons relevés et avons constitué un glossaire d'acronymes. Nous avons codé par un tiret bas un certain nombre d'expression, par exemple formation\_de\_formateurs et regroupé sous un terme générique un ensemble de mots ayant la même signification, par exemple travail pour boulot, taf... Nous faisons part de ces modifications dans l'annexe 2 (p.179).

Nous avons obtenu un corpus de 17 textes qui représente 78 pages.

#### 1.1.2. Choix des analyses

Nous avons utilisé le logiciel IraMuteQ pour les analyses textuelles. Il permet de réaliser des analyses multidimensionnelles et notamment de faire des Classifications Hiérarchiques Descendantes (CHD) de type Reinert à partir des segments de textes. Nous



avons codé chaque question comme une sous-thématique, nous permettant ainsi d'analyser le discours des formateurs sur des thèmes particuliers qui sont complémentaires à nos 3 outils.

## **1.2. Traitements des données et choix des analyses relatives à la catégorisation (outil)**

Pour le traitement et le codage des données nous avons quasiment répliqué la méthodologie pour exploiter les données de la « méthode par descriptif » de Lara Laflotte (2016), en s'adaptant à l'échantillon retenu puisqu'elle a étudié les enseignants du primaire et secondaire.

Rappelons que nous avons proposé quatre tâches aux formateurs autour de la question de la typologie des stagiaires en formation.

Lors de la tâche 1, à l'issue des 17 entretiens que nous avons recueillis nous avons retenu 91 types et 179 expressions. Lara Laflotte (2016) avait réduit le nombre de types retenus en s'appuyant sur la tâche 4, la ventilation des élèves actuels dans les types évoqués dans la tâche 1. Nous n'avons que très peu réduit le nombre, compte tenu que lors de la tâche 1 nous leur demandions les types de stagiaires rencontrés tout au long de leur carrière et que la tâche 4 concernait la ventilation des stagiaires actuels ou récents du dispositif ciblé pour la recherche.

Les données qualitatives recueillies lors de la tâche 1 (recueil des types de stagiaires et expressions pouvant servir à la décrire) ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 1977). Les expressions sont classées à l'intérieur de cinq champs sémantiques (première colonne du tableau 14 p.89), et ventilées selon leur valeur: positive ou négative (deuxième et dernière colonnes).

Lara Laflotte a identifié cinq facteurs descriptifs : comportement, attention, personnalité, compréhension, application.

Compte tenu que dans notre recherche il s'agit des types de stagiaires (adultes) en formation, nous avons choisi comme facteurs descriptifs : Traits des stagiaires (personnalité/identité), Comportements des stagiaires, Rapport et effets des contenus de formation, Attention et/ou intérêts pour la formation et Situations et/ ou profils des stagiaires.

Pour la suite du traitement des données et analyses envisagées nous n'avons pas pu classer certaines expressions en tant que neutre. Ainsi, pour le facteur situations et/ou profils

des stagiaires, nous avons fait le choix de classer en positif les expressions neutres et en négatif les expressions à connotation négative.

**Tableau n° 14 : Expressions utilisées par les formateurs selon leur valeur au sein des indicateurs retenus**

<b>Facteur descriptif</b>	<b>Valeur</b>	<b>Expressions types</b>
<b>Traits des stagiaires (personnalité/identité)</b>	<b>Positive</b>	a de l'expérience (vécu), a des certitudes (il doute peu... déterminé), attachants, authentique, autonome, consciencieux, courageux, en réflexion permanente, idéaliste, matures, maturité, militant (engagement, politique), motivable, naïf (ouverture), ouvert, plein d'espoir, prise en compte de sa singularité, riches d'expérience, richesse (personnelle), sympathique, touchant, volontaire
	<b>Négative</b>	à rassurer, accompagnement, dans le doute, déconnecté de la réalité (d'accès formation, assisté et protégé), difficulté de prise de parole (timide), donner confiance, écoute (besoin), en colère, fragiles, immature, indécis, jeunes (dans le sens immature), manque confiance société, manque de confiance en eux, minutieux (trop), ne croit plus en rien, pas de projection, pas volontaire, pensent qu'ils n'ont pas leur place dans la société, rationnel, reconnaissance (besoin), rigide (un peu), vulnérable
<b>Comportements des stagiaires</b>	<b>Positive</b>	actif, agréables, aidants, appui, connaissent les codes, interactivité le formateur les cerne mieux (communiquent, interpellent), moteur dans le groupe, ne posent pas de problème, participant, participatifs (actif), prennent des initiatives, présent, valorisants, convivialité (personnalité qui favorise la)
	<b>Négative</b>	Bavard, contestataire, critique, dangereux (parfois), dans l'observation pour juger, désagréables, difficulté à réguler, discipline, en retrait, enfantin, exigences, horaires, les adultes sont cons, manipulateurs, passif, pressés, prise de parole (peu de), remet en cause, remet en cause utilité du formateur, renfrogné, scolaire, silencieux, touriste
<b>Rapport et effets des contenus de formation</b>	<b>Positive</b>	apprentissage d'une nouveauté, besoins ciblés, calcul, capables d'évolution, connaissance, conscients de leurs difficultés, content, diplôme, égalité avec formateur, expérimenté, insertion, maintenant je change mon comportement, naissance, objectif précis, participation pertinente (contenu participation), plein d'illusions, pourcentage, prise de conscience (politique), qualification, qui a faim de savoirs, rapport à l'autorité qui évolue, représentation, revanche, se questionne, se transforme, surprise d'aptitude à communiquer, transformation des relations avec les autres, vraie découverte
	<b>Négative</b>	Affirmatif, appréhension par rapport au scolaire (dévalorisation scolaire), consommateur, désillusionné, dévalorisation scolaire, difficultés (apprentissage), en difficulté, ils savent, inexpérimenté, pratico-pratique, question des prérequis, questions inadaptées, sélectif, sûr de leurs connaissances, technique (presque trop), deuil
<b>Attention et/ou intérêts pour la formation</b>	<b>Positive</b>	à l'écoute, attentif, curieux, enthousiaste, envie d'apprendre, envie de se stabiliser, impliqué, intéressés, motivation intrinsèque, motivé, demandeurs
	<b>Négative</b>	Peu disponibles, distant, peu enthousiastes, Inintéressé, inattentif, motivation fluctuante, résistant
<b>Situations et/ou profils des stagiaires</b>	<b>Positive</b>	Collègues, Des scolaires (scolarisés), en réorientation, formation continue, handicap, jeunes, parcours spécifiques (vécu particulier), plus âgés, salariés en formation, scolarisés
	<b>Négative</b>	absence de prise en charge, contraints, difficulté de langue, environnement, socio-culturel fragilisé, faible niveau scolaire, isolement, issus d'un système inadapté, obligation, orientation tierce, profils marginaux, rupture, social (difficultés)

À la différence d'une analyse de contenu classique, où les expressions classées à l'intérieur d'une catégorie sont comptées (fréquences), nous exploitons les poids donnés par

les formateurs lors de la tâche 2, pour composer, par addition de ces poids, les scores des différentes caractéristiques descriptives positives et négatives relevées. Comparativement à Hösterman, consort et Laflotte, notre approche permet de ne pas attribuer la même valeur à toutes les expressions utilisées par les formateurs mais à pondérer les différentes expressions en fonction de l'importance descriptive que les formateurs leur attribuent. Nous respectons l'idée de hiérarchisation des caractéristiques descriptives.

De ce fait, chaque type de stagiaires relevé lors de la tâche 1 obtient un score pour chaque facteur descriptif concerné (cf. annexe 6a) pouvant adopter une valeur positive (quand l'addition des poids des expressions favorables est plus importante que celle des poids de l'expression des expressions défavorables), ou inversement une valeur négative, ou 0 (quand aucune des expressions employées ne correspond à un des facteurs retenus). Nous avons donc construit la matrice « typologie des stagiaires/ Facteurs descriptifs ».

Comme Laflotte (2016) nous avons choisi de soumettre la matrice « typologie des stagiaires/ Facteurs descriptifs » à une analyse de Classification Hiérarchique Ascendante (CHA), méthode de Ward, pour déterminer si les types de stagiaires peuvent être résumés en des agglomérats distincts mais comprenant des ensembles homogènes. Ainsi cela nous a permis l'économie d'une analyse de contenu manuelle intermédiaire et nous avons utilisé un score pondéré au lieu des fréquences d'expressions.

À partir des résultats de la CHA, nous avons réalisé 5 comparaisons multiples de moyenne Anova (1 par facteur descriptif) pour pouvoir comparer et nommer les catégories obtenues. Enfin nous avons fait une analyse des relations entre catégories visibles dans le dendrogramme de la CHA.

Pour les données recueillies lors de l'étape 3, où nous avons demandé aux formateurs d'estimer pour chaque type cité la distance avec tous les autres types à l'aide d'une échelle allant de 1 (très proche) à 10 (très éloigné, ne se correspondent pas du tout), nous avons construit plusieurs tableaux successifs. Nous avons d'abord relevé l'appartenance de chaque type à une catégorie lors de l'analyse des étapes 1 et 2, afin de reporter tous les croisements de distances de types en fonction des croisements de catégories. Nous avons construit deux tableaux (Annexe 6b) pour pouvoir comparer les distances moyennes inter-catégories (types appartenant à deux catégories distinctes) et intra-catégories (types appartenant à une même catégorie). Nous avons calculé la moyenne des distances entre tous les croisements d'ensembles.

### **1.3. Traitement des données et choix des analyses relatives à l'association libre hiérarchisée (outil) et les données sociologiques**

Nous avons construit une matrice individus/caractères où nous avons reporté d'une part les réponses dites d'ordre sociologique extraites des entretiens et d'autre part les mots recueillis lors de l'association libre hiérarchisée.

#### **1.3.1. L'association libre hiérarchisée**

Nous avons recueilli 85 mots ou expressions (soit 5 pour chacune des personnes ayant répondu) qui ont été hiérarchisés par les personnes interrogées, que nous avons regroupé en 6 catégories :

Groupe et dynamique

Groupe (constitution)

Des individus dans un collectif

Caractéristiques des stagiaires

Profil et/ou situation des stagiaires

Rapport des stagiaires aux contenus de formation et effets de la formation

Le détail des mots contenus dans chacune des catégories est présent en annexe 3 (p.181). Les 3 dernières catégories ont des intitulés identiques à la catégorisation réalisée lors de la typologie. Elles présentent de nombreux mots communs avec la catégorisation des mots servant à décrire les types de stagiaires. La catégorie « caractéristiques de stagiaires » regroupe les catégories (personnalité, comportement, attention intérêt). Nous avons fait le choix de distinguer les catégories profils et rapport à la formation.

Nous avons eu recours à une analyse prototypique et une analyse de similitude successives pour analyser les données.

#### **1.3.2. Analyses prototypique et de similitudes**

Nous avons, comme cela se fait classiquement, fait une analyse prototypique et une analyse de similitudes.

À propos de l'analyse prototypique, Moliner, Rateau et Cohen-Scali précisent en 2002 que « cette technique, résolument inscrite dans le cadre de la théorie du noyau central, a pour objectif d'étudier la façon dont se structurent des associations libres et, partant, de repérer les

éléments relevant du noyau et ceux faisant partie de la périphérie de la représentation. » (p. 141-142)

L'analyse de similitude a été introduite par Claude Flament en 1962, et d'après Moliner, Rateau et Cohen-Scali en 2002, il s'agit d'explorer le graphe d'une relation qui lie deux à deux les éléments d'un ensemble afin de mettre en évidence la structure sous-jacente à l'organisation interne de ces éléments. Celle-ci fait apparaître les relations fortes, c'est-à-dire les relations de proximité, de ressemblance, de similitude, voire d'antagonisme entre les éléments qui la composent. (p.146)

### **1.3.3. Traitement des données sociologiques**

Les données sociologiques ont été recueillies par des questions au cours de l'entretien. Dans le corpus de texte codé pour les analyses lexicales nous avons codé chaque question comme une sous-thématique.

Nous avons également extrait des entretiens ces données que nous avons intégrées à une matrice individu/caractère contenant également les mots obtenus lors de l'association libre hiérarchisée.

Ces données seront un repérage pour la compréhension mais la taille de l'échantillon retenu est trop petite pour pouvoir faire des tests Chi-carré pour établir les possibles corrélations.

## **1.4. Traitements des données et choix des analyses relatives aux attitudes des formateurs (outil)**

Nous avons proposé des grilles individuelles contenant les 24 couples de mots à évaluer sur une échelle de 6 pas. Nous avons reporté les réponses des formateurs en gardant le terme positif du couple de mots et en situant la polarité sur une échelle de poids de 1 (très négatif) à 6 (très positif). Nous avons regroupé les modalités par variable, soit 6 variables de 4 modalités chacune et avons additionné les poids pour pouvoir les comparer.

## 2. Analyses et interprétations des résultats

Nous souhaitons au travers des différentes analyses pouvoir étudier tout d'abord séparément les attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes de stagiaires, la structuration de la représentation sociale et/ou professionnelle des groupes de stagiaires et la catégorisation des stagiaires que font les formateurs, avant de pouvoir établir les possibles liens entre attitudes et/ou représentation sociale des groupes de stagiaires et/ou catégorisation des stagiaires.

Pour ce faire nous avons choisi d'analyser les données recueillies par le biais des trois outils spécifiques en complétant les analyses par les sous-corpus des thématiques en lien avec chaque outil et de terminer par l'analyse du corpus d'entretiens entier, fil rouge de nos outils.

Nous analyserons tout d'abord les données relatives aux attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes de stagiaires qui révèlent la vision globale des formateurs de cet objet représentationnel et des connotations qui y sont attachées.

Puis nous analyserons les données nous permettant de définir qu'elle est la structuration de la représentation sociale des groupes de stagiaires chez les formateurs et dans quelle mesure elle peut être définie comme étant une représentation professionnelle.

Dans un troisième temps nous analyserons les typologies de stagiaires établies par les formateurs par le biais de l'outil relatif à la catégorisation appelé « méthode par descriptif » et nous ferons une analyse de la pertinence de l'outil et des possibles modifications à apporter.

Enfin, nous ferons l'analyse du corpus entier des entretiens avant de proposer les liens entre les différents résultats au travers des modèles théoriques que nous avons retenus *supra* pour pouvoir faire nos retours sur hypothèses.

### 2.1. Attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes de stagiaires

Nous allons tout d'abord analyser les données recueillies et traitées qui sont relatives à l'étude des attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes de stagiaires.

Pour ce faire, nous avons analysé les résultats obtenus par le biais de l'outil de mesure d'échelles d'attitude proposé lors de l'entretien, en analysant successivement les résultats par variable, puis les résultats détaillés par modalité. Ces analyses nous permettront de décrire le rapport général qu'entretiennent les formateurs avec les groupes de stagiaires.

Puis nous analyserons les réponses des formateurs à la question ouverte relative à l'existence de l'utilisation de « bons » et « mauvais » pour parler des groupes de stagiaires et

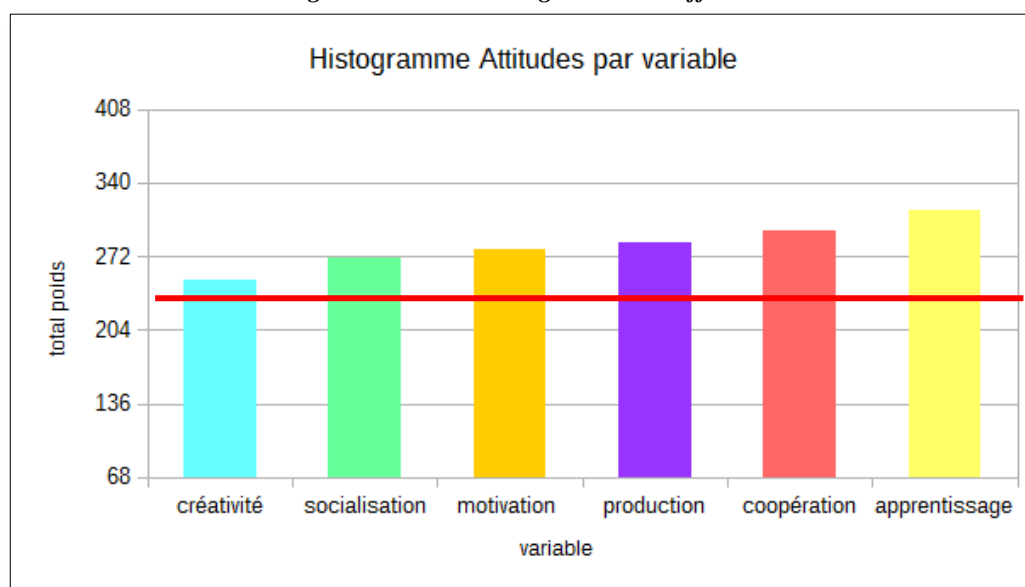
recueillir leur analyse au travers d'exemples. Nous avons constitué un sous-corpus que nous avons soumis à une analyse textuelle à l'aide du logiciel IraMuteQ.

Enfin, nous croiserons ces analyses successives pour tenter de définir qu'elles sont les attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes de stagiaires.

### 2.1.1. Vue d'ensemble des résultats obtenus par l'outil relatif aux attitudes des formateurs

Comme nous l'avons vu *supra*, nous avons proposé aux formateurs d'évaluer la signification qu'ils donnent au « groupe de stagiaires en formation » à l'aide de 24 couples de mots (modalités) qui appartiennent à 6 variables actives repérées par Patrice Bouyssières (2000). Nous avons traité les résultats en conservant les items positifs des modalités en étudiant le poids attribué par les formateurs sur une échelle de 1 (peu ou pas de poids) à 6 (beaucoup de poids).

**Figure n° 2 : Histogramme des Attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes de stagiaires, par variable**  
*Image obtenue dans le logiciel Libre Office Calc*



**Échelle d'interprétation des poids :**  
68 (très négatif), 136 (négatif), 204 plutôt négatif  
272 (plutôt positif), 340 (positif), 408 (très positif)

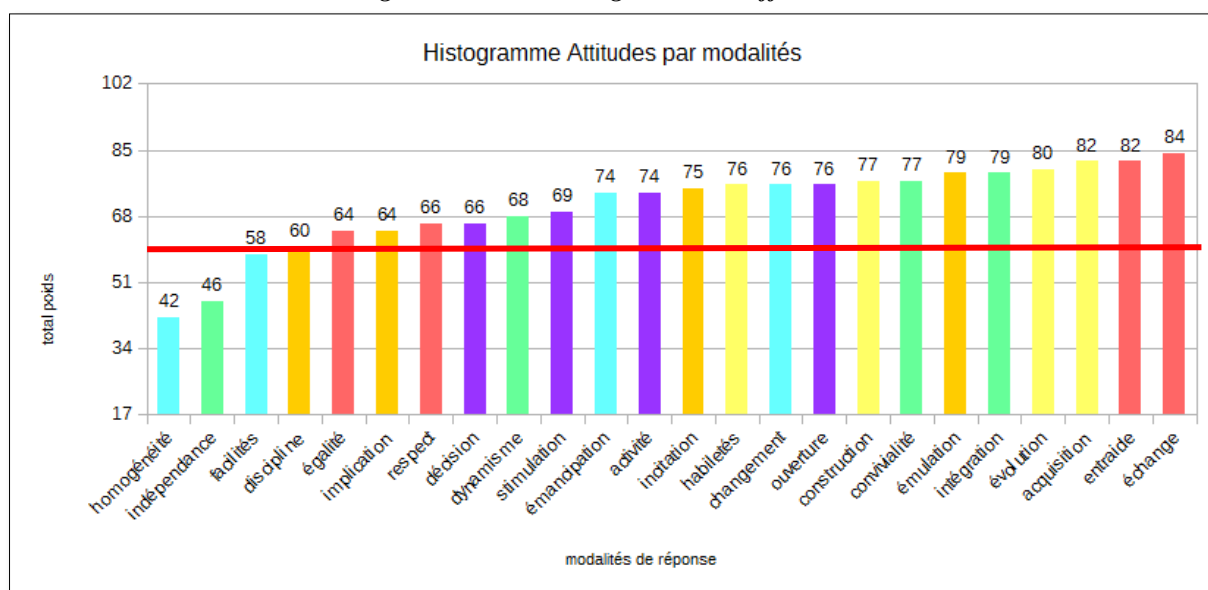
Dans l'histogramme ci-dessus, nous ne trouvons pas de variable pouvant signifier l'expression d'attitudes négatives de la part des formateurs vis-à-vis des groupes. Dans ces résultats nous pouvons voir que les formateurs estiment que le « groupe de stagiaires en formation » est porteur d'indicateurs plutôt positifs relativement pondérés. Les variables *coopération* et *apprentissage* sont repérées comme les plus positives et renvoient à ce que

nous avons identifié dans notre partie 1 qui est de l'ordre « des dynamiques de groupe » et de « l'apprentissage en groupe ». Ainsi, les formateurs aborderaient les groupes comme étant globalement un objet facilitateur dans leurs conduites formatives.

### 2.1.2. Résultats détaillés obtenus par l'outil relatif aux attitudes des formateurs

Pour chacune des 6 variables, nous avons proposé 4 couples de mots (modalité positive et négative) à évaluer par les formateurs. Nous présentons dans la figure suivante, les poids attribués à chaque modalité positive.

**Figure n° 3 : Histogramme des Attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes de stagiaires, par modalité**  
*Image obtenue dans le logiciel Libre Office Calc*



■ Créativité   
 ■ Socialisation   
 ■ Motivation   
 ■ Production   
 ■ Coopération   
 ■ Apprentissage

Dans cet histogramme, nous pouvons voir que 4 items ont un score élevé : « évolution », « acquisition », « entraide » et « échange » et 4 items ont un score inférieur à la moyenne : « homogénéité », « indépendance », « facilités » et « discipline ».

Ces résultats apportent des nuances aux résultats par variable. Si le groupe est bien porteur pour les formateurs d'un ensemble d'éléments positifs, notamment « l'entraide » et « l'échange » qui relèvent des interactions entre les stagiaires, nous retrouvons comme dans nos résultats de Master 1, que le groupe est porteur « d'hétérogénéité ». Apparaît ainsi la dimension forte des individualités au sein du groupe. Toutefois, pour les formateurs il semble que les stagiaires ne soient pas indépendants les uns des autres et que les formateurs constatent des mécanismes d'influence. Nous voyons également apparaître les notions de



« difficultés » et « indiscipline » qui peuvent être un début de réponse au fait que les formateurs puissent attribuer aux groupes des qualificatifs à connotation négative.

Ces résultats ne nous permettent pas de confirmer l'existence de connotation positive ou péjorative associée à l'idée de groupe de stagiaires en formation. Cela nous laisse penser que lors du passage de recueil de données, les formateurs se seraient peut être référés à un groupe de référence, dit « idéal », ce qui expliquerait que le groupe soit pour eux porteur majoritairement d'éléments positifs.

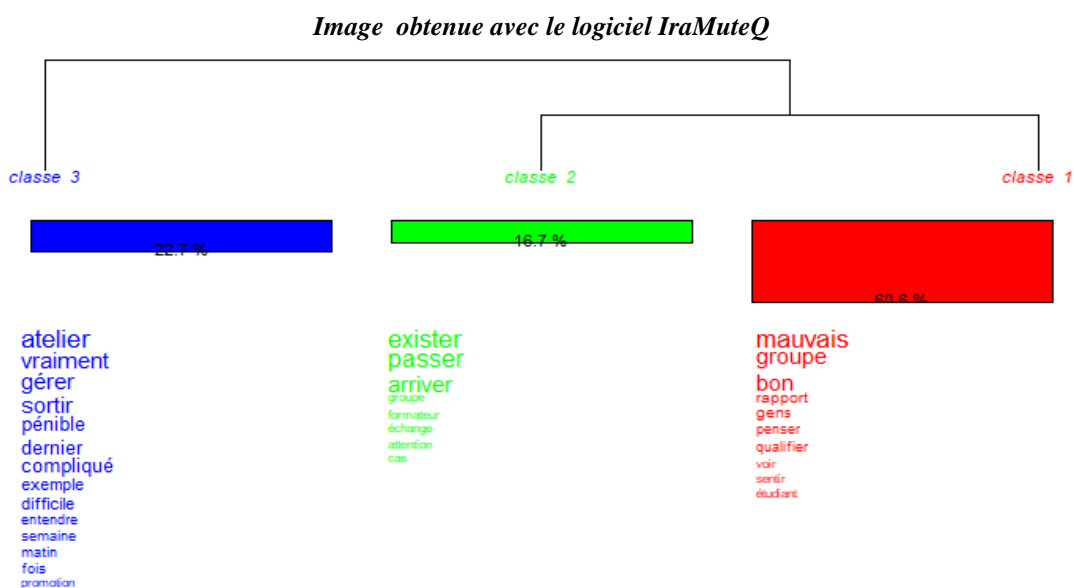
### 2.1.3. Analyse lexicale de la question relative au « bon » et « mauvais » groupe de stagiaires.

Enfin, au cours de l'entretien nous avons interrogé les formateurs à propos de l'existence des dénominations « bons » et « mauvais » groupe au sein du groupe professionnel « formateurs » afin de savoir pourquoi ces adjectifs pouvaient être employés en nous donnant des exemples de situations vécues ou observées. Cela nous permettait d'une part de vérifier que les formateurs ont observé ces attitudes et d'autre part d'avoir des réponses contextualisées.

Nous avons donc constitué un sous-corpus regroupant les réponses des personnes interviewées sur cette sous-thématique et nous avons réalisé une analyse textuelle à l'aide du logiciel IraMuteQ en réalisant une classification simple sur segments de texte de type Reinert.

Le corpus a été découpé en 110 segments de textes dont 66 (60.00%) participent à la classification. Nous avons obtenu 3 classes terminales dans cette analyse.

Figure n° 4 : Dendrogramme de la classification du sous-corpus « bons/mauvais groupes de stagiaires »



**La Classe 1 :** 60,61% (40 segments de texte) du corpus sont associés au thème « bon/mauvais groupe de stagiaires ». En étudiant les profils de classe, nous l'avons nommé :

***Rapport des formateurs aux « bons » et « mauvais » groupes***

**La Classe 2 :** 16,67% (11 segments de texte) du corpus sont associés au thème « bon/mauvais groupe de stagiaires ». En étudiant les profils de classe, nous l'avons nommé :

***Existence ou absence de « bons » et « mauvais » groupe***

**La Classe 3 :** 22,73% (15 segments de texte) du corpus sont associés au thème « bon/mauvais groupe de stagiaires ». En étudiant les profils de classe, nous l'avons nommé :

***« Bons » et « mauvais » groupes en atelier (situation présenteielle)***

Les métadonnées associées aux trois profils de classe n'ont pas un seuil de signification pertinent et constituent donc un simple repérage : les formateurs IPFA (classe 1), les formateurs BAFA (classe 2) et les formateurs ER2C (classe 3). Les discours des formateurs DEES ne sont pas rattachés à une classe en particulier. Compte tenu que le seuil de significativité pour les métadonnées n'est pas probant nous analyserons les classes de discours comme transverses aux formateurs des quatre dispositifs de formation.

Une analyse des relations entre les classes de discours-types obtenues permet d'établir l'indépendance ou non des différents mondes lexicaux attachés à ces thèmes. Seule la classe 3 reflète un « champ lexical » singulier que l'on pourrait qualifier d'autonome, qui aborde la question du « bon » et « mauvais » groupe dans la situation particulière de l'atelier de formation. Les deux autres classes de discours sont en lien, relatives au « bon » et « mauvais » groupe dans un contexte explicatif plus général mais engendrent 2 types de discours distincts.

Afin d'analyser les discours recueillis au travers de ces 3 classes, nous illustrerons nos analyses à l'aide des concordanciers, du verbe exister pour la classe 2, du mot groupe pour la classe 1 et du mot atelier pour la classe 3. Nous verrons successivement comment sont caractérisés ces trois classes de discours autour de la question du « bon » et « mauvais » groupe.

***Analyse des discours recueillis dans la classe 1 : Rapport des formateurs aux bons et mauvais groupes***

En regardant le concordancier du mot « groupe » dans la classe 1, nous avons repéré plusieurs raisons qui peuvent expliquer que les adjectifs « bon » et « mauvais » puissent être associés au groupe de stagiaires en formation :

- Bons et mauvais : des adjectifs inadaptés

- Abandon de la formation
- Idée véhiculée par leurs collègues
- Responsabilité du formateur
- Ressentis du formateur après un moment de formation en présentiel
- Bons et mauvais groupe lié à la qualité des échanges et aux dynamiques
- Explication du bon ou mauvais groupe par les « bons » ou « mauvais » membres du groupe

### **Bons et mauvais : des adjectifs inadaptés**

Nous avons tout d'abord noté dans le discours de certains formateurs, le fait que pour eux, on ne peut pas attribuer au groupe les qualificatifs de « bons » ou « mauvais », qu'ils jugent souvent trop catégoriels.

\*\*\*\* \*form\_er2c \*sex\_f

le seul **groupe** étalon qu'on a c'est celui du protocole et il dure quatre semaines en fin de compte et pas bon ou mauvais mais il y aura peut-être des trucs ils sont attentifs ils sont ponctuels

\*\*\*\* \*form\_ipfa \*sex\_m

enfin on sent bien que les étudiants soit par timidité soit par manque d'expérience de la chose posent peu de questions sont peu critiques et quelques-uns des fois le déplorent mais c'est pas en termes de bons ou mauvais **groupes** non

*Segments issus du Concordancier du mot «groupe» dans la classe 1*

Ainsi, ces formateurs ne disent pas que les groupes ne sont pas catégorisés par les formateurs, mais pour eux cela ne se situe pas en termes de « bons » et « mauvais ». Ils ne proposent pas cependant d'autres sortes de classification.

### **Abandon de la formation**

Un segment de texte qui participe à la classification est un exemple d'explication des attitudes des formateurs que nous avons noté en Master 1 à propos des formateurs en insertion.

\*\*\*\* \*form\_er2c \*sex\_f

moi je peux le enfin on pourrait le dire c'était une mauvaise promotion il y a eu abandons rapidement de beaucoup beaucoup de gens il y avait que deux filles sur l'ensemble du **groupe**

*Segments issus du Concordancier du mot «groupe» dans la classe 1*

Dans cet exemple, la formatrice fait référence aux abandons qui ont une double conséquence. La première est que La Région qui finance X parcours de formation à organiser pendant la durée de 3 années du marché de formation, fait une évaluation du respect des clauses du marché. Ainsi, si trop d'abandons surviennent au cours des trois années, les organismes de formation sont contraints d'organiser une session de formation supplémentaire, ce qui implique un certain nombre de difficultés fonctionnelles (salles disponibles, personnel disponibles, charge de travail augmentée...). La deuxième est que le groupe promotion est constitué de 14 à 17 stagiaires et que, suite aux abandons survient un déséquilibre qui peut parfois engendrer des situations de conflits, moins porteuses...

### **Bons/Mauvais groupe : une image véhiculée par les collègues**

\*\*\*\* \*form\_dees \*sex\_m

j essaye d'en tenir compte le moins possible parce que j'ai toujours en tête que lorsque j'étais en master en sciences de l'éducation j'avais fait mon mémoire d'éducateur spécialisé sur le jeu des représentations dans l'intervention éducative et je me méfie toujours des images qu'on associe a priori aux groupes

\*\*\*\* \*form\_dees \*sex\_m

alors quand on me dit que c'est un groupe chouette et agréable ça va je m'en contente et j'y vais voilà

\*\*\*\* \*form\_er2c \*sex\_f

du coup là on sort de là en disant oh lala c'était quoi ce groupe donc je sais pas si ça veut dire mauvais ou bon mais oui je pense que des fois on peut avoir ça

\*\*\*\* \*form\_ipfa \*sex\_m

parce que on a pas forcément le temps entre deux portes de discuter nanana moi quand j'ai des intervenants qui viennent je vais leur dire vous allez voir c'est un bon groupe

*Segments issus du Concordancier du mot «groupe» dans la classe 1*

Ces extraits de corpus, nous montrent que les formateurs communiquent à propos des groupes en termes de « bons » ou « mauvais » groupes. Nous ne pouvons pas dire si cela influence leurs propres conduites formatives à partir de cette analyse. En revanche, nous voyons que leurs collègues ne justifient pas a priori pourquoi ils attribuent ce type de qualificatif au groupe qu'ils ont rencontré.

### **Responsabilité du formateur**

Nous venons de voir que certains formateurs sont informés par leurs collègues qu'un groupe peut être bon ou mauvais. Certaines personnes que nous avons rencontrées expriment

que si un groupe est qualifié de mauvais groupe cela nécessite de réfléchir à la responsabilité du formateur.

\*\*\*\* \*form\_bafa \*sex\_m

et puis les bons **groupes** moi je me méfie de cette expression parce que si on a un bon **groupe** si on a un mauvais **groupe** faut peut-être que l'équipe se questionne pourquoi c'est un mauvais **groupe**

\*\*\*\* \*form\_ipfa \*sex\_m

attention un mauvais **groupe** s'il est mauvais c'est aussi de ta faute quoi

*Segments issus du Concordancier du mot «groupe» dans la classe 1*

Ainsi, la qualification de bon ou mauvais groupe, quels qu'en soient les critères permettant cette classification, pourrait aussi être due à la relation qu'a le formateur avec le groupe de stagiaires.

### **Ressentis des formateurs d'un bon ou mauvais moment de formation**

Dans les deux segments de textes suivants, les formateurs fournissent une explication au fait qu'ils puissent eux-mêmes parler de bons ou mauvais groupes.

\*\*\*\* \*form\_ipfa \*sex\_m

je pense que moi en tout cas que je sais je vais qualifier un bon **groupe** un **groupe** de bon mauvais en fait en fonction de ma difficulté ou du plaisir que j'aurai pris avec le **groupe**

\*\*\*\* \*form\_er2c \*sex\_f

mais on peut pas dire que les gens sont bons ou mauvais mais c'est peut-être notre ressenti j'ai passé un bon ou un mauvais moment ce matin avec les **groupes** entrants d'avoir des bons et des mauvais moments

*Segments issus du Concordancier du mot «groupe» dans la classe 1*

Dans ces extraits, nous comprenons que des formateurs s'expriment à propos des groupes en fonction du ressenti qu'ils ont eu au sortir d'une séance de formation en présentiel. Nous voyons apparaître la notion de « difficulté » repérée dans les résultats relatifs à la grille de couples de mots analysée dans le point précédent. Dans ce cas, le formateur évalue plus sa pratique, ses objectifs, son plaisir que les effets de la séance sur le groupe lui-même. Cependant, c'est bien par l'expression de son vécu, de ses interactions avec le groupe que le formateur émet un avis.

### **Bons et mauvais groupe lié à la qualité des échanges et aux dynamiques**

Au travers des extraits suivants, nous retrouvons l'item « échange » lié aux dynamiques de groupes, auquel les formateurs ont attribué le score positif maximal sur l'échelle d'attitude.

\*\*\*\* \*form\_ipfa \*sex\_f

oui certes je pense alors, alors un bon **groupe** ce serait où il y a eu voilà une dynamique importante un échange entre eux les apprenants et aussi entre les apprenants et le formateur

\*\*\*\* \*form\_ipfa \*sex\_f

et donc voilà et de mauvais **groupe** ça serait par exemple un **groupe** où enfin mauvais où il y a pas eu d'échanges ou le formateur a eu le sentiment de parler pendant un jour

*Segments issus du Concordancier du mot «groupe » dans la classe 1*

Ces extraits apportent de la nuance aux résultats analysés dans le point 2.1.2. où le groupe était porteur d'échanges. En effet, nous pouvons voir que cela est souhaitable par les formateurs pour qu'ils puissent estimer que le groupe a une dynamique positive mais que le groupe n'entraîne pas systématiquement le fait qu'il y ait des échanges entre les membres du groupe et/ou le formateur. Cela vient appuyer pour nous l'idée, que lors de l'évaluation des couples de mots, les formateurs se sont plutôt référés au « groupe idéal » et à ses caractéristiques.

### Bons/ mauvais groupes liés aux individus qui composent le groupe

Enfin, un des critères du groupe de stagiaires en formation exprimé est « l'hétérogénéité » des individus qui composent les groupes, ce qui peut expliquer le repérage par la distinction bon/mauvais groupe.

\*\*\*\* \*form\_dees \*sex\_f

est ce que c est lié aux individus oui c est lié aux individus qui constituent ces **groupes** du coup oui y a des bons y a des mauvais **groupes**

\*\*\*\* \*form\_er2c \*sex\_m

pas bons ou mauvais dans le sens jugement de valeurs c est plutôt identifier dans un **groupe** des leaders positifs des leaders négatifs des gens en souffrance des persécuteurs aussi ça peut arriver et être vigilant par rapport à ça

\*\*\*\* \*form\_bafa \*sex\_m

oui bien sûr des mauvais **groupes** qui sont trop jeunes qui sont de moins en moins impliqués etc etc

*Segments issus du Concordancier du mot «groupe » dans la classe 1*

Dans ces extraits, nous constatons que les formateurs peuvent associer les caractéristiques individuelles des stagiaires à la « qualité » du groupe constitué. Il est fait état des compositions de groupe, mais nous ne pouvons pas affirmer que tous les formateurs perçoivent ces groupes comme ayant des dynamiques observables, au-delà de la vision d'un agrégat d'individualités plutôt positif ou négatif.

*Analyse des discours recueillis dans la classe 2 : Existence ou absence de « bons » et « mauvais » groupe*

\*\*\*\* \*form\_bafa \*sex\_m

ca n **existe** pas un bon groupe ou un mauvais groupe au départ c est qu est ce qu il va se passer dans le stage qu est ce qu on va mettre en place

\*\*\*\* \*form\_bafa \*sex\_m

qu est ce que nous on a mis en oeuvre pour que le groupe soit mauvais parce\_que à la base le groupe il est pas mauvais ça n **existe** pas un groupe mauvais qui arrive ça n **existe** pas

\*\*\*\* \*form\_dees \*sex\_m

ca dépend de tellement de choses il y a des collègues qui ont des groupes catégorisés ça ça **existe**

*Segments issus du Concordancier du verbe « exister » dans la classe 2*

La classe de discours 2 est en lien avec la classe de discours 1 que nous venons d'analyser précédemment. Ici, nous pouvons voir que les formateurs ont spécifié que pour eux, on ne peut qualifier un groupe de « bon » ou « mauvais » qu'après avoir interagi avec lui. Dans ce cas, la composition initiale d'un groupe, le regroupement d'individus aux caractéristiques spécifiques ne suffisent pas à déterminer si le groupe sera « bon » ou « mauvais ».

*Analyse des discours recueillis dans la classe 3 : « Bons et mauvais groupes » en atelier (situation présentielle)*

La classe 3 regroupe majoritairement le discours des formateurs de l'ER2C qui accueille un public en insertion dans le cadre de parcours individualisés et qui suit des ateliers animés par les formateurs au cours de la formation. Dans les extraits suivants, nous retrouvons des

exemples de situations vécues en atelier qui reflètent leur rapport à l'idée de « bon » et « mauvais » groupe.

\*\*\*\* \*form\_er2c \*sex\_f

voilà et c est compliqué à gérer et en **atelier** c est très difficile quand ils sont treize quatorze voilà et qu il y deux ou un élément perturbateur qu il faut quand même canaliser essayer de lui faire apprendre des choses c est compliqué

\*\*\*\* \*form\_er2c \*sex\_f

on sort de là des fois on se dit pff ça été pénible aujourd'hui alors bons non mais pas en termes de qualité voilà mais en termes d animation est ce que ça été un **atelier** facile à animer

\*\*\*\* \*form\_er2c \*sex\_f

si en **atelier** si si on entend quand ils ont été particulièrement pénibles par exemple la semaine dernière on a quand même des électrons on a quand même des jeunes qui sont particulièrement pénibles du fait de des problèmes psychologiques

\*\*\*\* \*form\_er2c \*sex\_f

alors c est rigolo parce que oui des fois je pense qu on peut sortir d un **atelier** et se dire oh lala ce matin c était une catastrophe j avais que des mauvais

#### *Segments issus du Concordancier du mot « atelier » dans la classe 3*

Nous pouvons voir que dans ces extraits, les formateurs abordent deux points principaux : les individualités au sein du groupe et l'animation de l'atelier. Le dernier extrait attire particulièrement notre attention car il fait apparaître l'idée qu'un mauvais groupe est qualifié comme tel par la présence de « mauvais stagiaires ». Il s'agira pour nous dans l'analyse principalement des deux autres outils de voir si nous retrouvons cette interdépendance entre individus-groupe-attitude.

#### **2.1.4. En conclusion des analyses des attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes de stagiaires**

Ces analyses montrent que tout d'abord les formateurs ont observé qu'ils pouvaient attribuer des adjectifs à connotation positive ou négative aux groupes de stagiaires, que nous avons défini par l'appellation « bon ou mauvais groupe. »

Les formateurs ont de façon générale une vision positive du groupe et cela nous laisse penser l'existence d'un groupe de référence dit « idéal » hors-sol auquel ils peuvent comparer les différents groupes qu'ils rencontrent au cours de leur carrière. Pour eux, le groupe peut être particulièrement porteur des points de vues des dynamiques (échange et entraide) et de



l'apprentissage (acquisition et évolution). L'hétérogénéité du groupe est mise en avant, élément que nous avons repéré comme central dans l'étude de la structuration de la représentation sociale des groupes de stagiaires en insertion chez les formateurs lors de notre étude de master 1. Les processus d'influence et les difficultés comme caractéristiques des groupes sont également perçus comme négatifs.

Lors de l'analyse des discours des formateurs à propos des « bons et mauvais » groupes de stagiaires, nous avons vu que lorsque les formateurs expriment leur opinion à propos de groupe directement relié à leur contexte de pratique formative, les attitudes exprimées ne sont plus nécessairement positives. Nous retrouvons l'idée que le « bon » ou « mauvais » groupe est interdépendant de dynamiques « positives » et « négatives » qui présupposent de l'existence de groupes réels de stagiaires. En revanche, est absente dans les discours analysés la relation apprentissage/groupe qui était particulièrement significative dans l'étude des échelles d'attitudes. De plus, nous voyons apparaître l'idée que les attitudes des formateurs peuvent être en lien avec les caractéristiques individuelles des stagiaires. Enfin, « bons » et « mauvais » groupes peuvent être en lien avec les exigences économiques et politiques liées au financement de dispositif et mettent l'accent sur le rapport sous-jacent de rentabilité d'un dispositif de formation.

Si ces analyses montrent l'existence de lien entre attitudes-groupe-individus, elles sont incomplètes pour nous permettre de définir précisément quelles sont les caractéristiques des stagiaires en formation qui composent les groupes et quelle est la représentation sociale et/ou professionnelle des groupes de stagiaires chez les formateurs. Ainsi, nous verrons dans les chap. 2.2. et 2.3. (partie 4), les éléments relatifs aux groupes de stagiaires et aux individus avant de pouvoir revenir en conclusion sur leur possible lien avec les attitudes des formateurs.

## **2.2. Structuration de la représentation sociale des groupes de stagiaires chez les formateurs**

Afin de pouvoir étudier le lien attitudes-groupe-individus, nous devons déterminer comment est structurée la représentation sociale et/ou professionnelle qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires en formation. À partir des mots recueillis par l'outil appelé « association libre hiérarchisée », nous soumettrons les mots catégorisés à une analyse prototypique et de similitudes pour établir qu'elle est la structuration de la représentation sociale et comment s'articulent les éléments qui la composent. Enfin, nous avons demandé aux formateurs, par le biais d'une question ouverte, d'expliquer le choix des mots et de

justifier leur hiérarchie. En étudiant leur discours cela nous permettra d'une part de confirmer ou infirmer les liens que nous aurons établis dans les deux premières analyses et d'autre part, de comprendre comment sont ancrés ces éléments constituant la représentation sociale étudiée.

### **2.2.1. Analyse prototypique des données obtenues avec l'outil « association libre hiérarchisée »**

Après catégorisation des mots recueillis au moyen d'une « association libre hiérarchisée » (méthodologie cf. partie 3 chap. p. 2.3.2), nous obtenons un tableau à 4 cases correspondant à l'analyse prototypique des termes associés à l'expression « groupe de stagiaires en formation ».

D'après Moliner, Rateau et Cohen-Scali en 2002, « celle-ci consiste à relever d'une part la fréquence d'apparition de chacune des évocations et, d'autre part, son rang moyen d'apparition qui reflète si celle-ci a été plutôt citée en premier ou plutôt citée en dernier par les sujets. » (p.142)

D'après J.C. Abric en 2005, on peut lire les 4 cases comme suit :

**Case zone du noyau :** « Tous les éléments du noyau sont, ici accompagnés éventuellement d'autres éléments sans grande valeur « significative » : des synonymes ou prototypes associés à l'objet » (Abric, 2005, p.64)

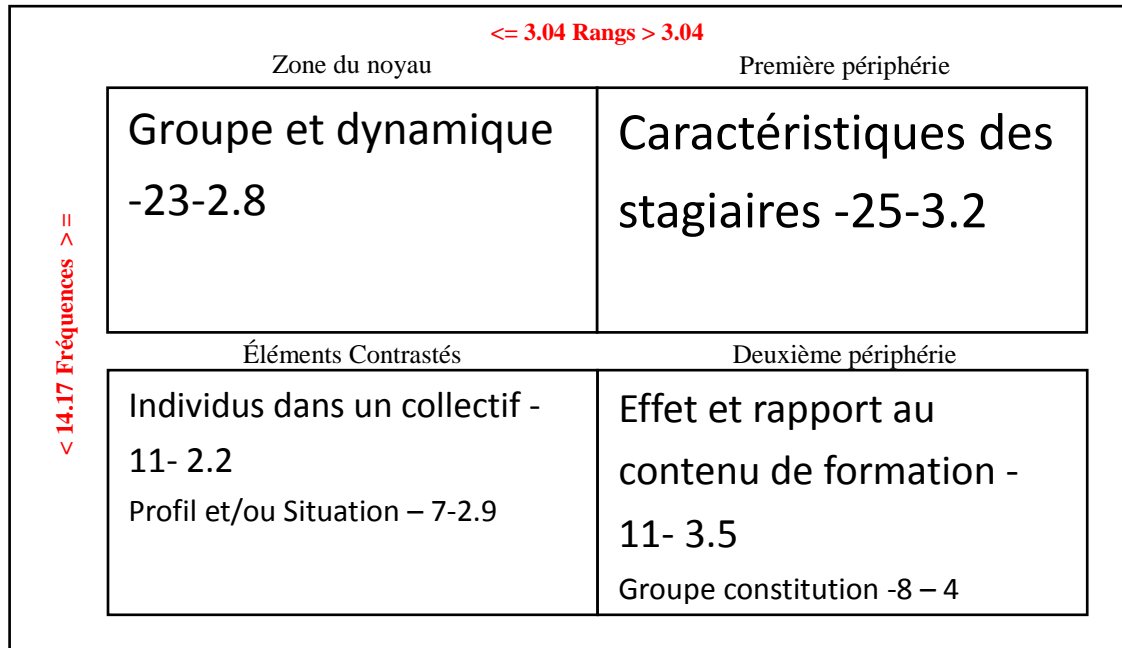
**Case première périphérie :** « On y trouve les éléments périphériques les plus importants. » (Abric, 2005, p.64)

**Case deuxième périphérie :** Elle est « (...) constituée des éléments peu présents et peu importants dans le champ de la représentation. » (Abric, 2005, p.64)

**Case Zone des éléments contrastés :** « On y trouve des thèmes énoncés par peu de personnes (fréquence faible), mais qui les considèrent comme très importants. » (Abric, 2005, p.64)

Figure n° 5 : analyse prototypique

Image (reproduite) obtenue avec le logiciel IraMuteQ



Nous pouvons dire qu’il existe une représentation sociale des « groupes de stagiaires en formation ». Sa structuration est composée d’une zone centrale regroupant la catégorie de réponses appelée « groupe et dynamique ». Cette catégorie regroupe tout ce qui concerne l’idée de dynamique (sans connotation), les effets positifs et effets négatifs liés à la dynamique de groupe. Un groupe de stagiaires en formation serait donc pour les formateurs avant tout un ensemble dynamique. Toutefois, le nombre insuffisant de réponses liées à cette catégorie dans l’ensemble des mots recueillis ne nous a pas permis de faire des catégories permettant de distinguer la polarité des mots. Ainsi, même si le groupe et ses dynamiques sont repérés, nous ne pouvons pas affirmer le degré de connaissance des formateurs, ni l’acquisition d’un vocabulaire spécifique qui permettrait d’affirmer que ce serait la zone centrale d’une représentation professionnelle. De fait, nous parlerons dans la suite de nos analyses de représentation sociale et pas de représentation professionnelle des groupes de stagiaires en formation chez les formateurs.

Une catégorie est présente dans la première périphérie et nous l’avons intitulée « caractéristiques des stagiaires ». Cette catégorie regroupe des mots reflétant des caractéristiques individuelles, liées aux traits de personnalité, aux comportements et attention/intérêt des stagiaires. Nous retrouverons ces trois intitulés dans l’analyse de la catégorisation des stagiaires (cf. Partie 4, chap. 2.3.1., p.118) et beaucoup de mots en commun dans les réponses à ces deux outils de recueils distincts dans la consigne. Ainsi, il semblerait

que les dynamiques de groupe seraient pour les formateurs en lien direct avec les caractéristiques individuelles des stagiaires.

D'après Michel Bataille, « Le système central rend compte de la consensualité d'une représentation, le système périphérique exprime ses différenciations. » (2002, p.27)  
« Finalement la discussion scientifique ne porte pas sur la question de l'activation différencielle à la périphérie des schèmes centraux. Nous sommes d'accord avec cette formulation et avec l'idée que le noyau central, plus « abstrait », est spécifié et concrétisé par les contextes. Nous discutons l'idée que c'est le centre qui « donne sens » à la périphérie : nous estimons que c'est la périphérie qui signifie le centre. » (2002, p.31)

Ainsi, nous pouvons dire que les caractéristiques individuelles des stagiaires expliquent pour les formateurs les dynamiques et effets de groupe au sein de leur représentation sociale des groupes de stagiaires puisque la première périphérie signifie le centre de la représentation.

En seconde périphérie, où sont présents les mots peu cités et peu importants pour les personnes interrogées, nous trouvons deux catégories : « effets et rapport au contenu de formation » et « groupe et constitution ». Ces deux catégories rassemblent d'une part les termes en rapport avec les apprentissages, objectifs de formations, effet de la formation sur les trajectoires individuelles de formation des stagiaires... et d'autre part, les modalités d'organisation des groupes relatives à leur constitution comme le nombre, les sous-groupes, l'atelier... Nous aurions pu penser que « le rapport au contenu et effet de la formation » aurait une place plus centrale dans la représentation sociale des groupes de stagiaires, en lien avec les dynamiques de groupe, or il semble que l'idée d'individualisation en formation amène les formateurs à penser la question des acquisitions de façon individuelle et non pas collective.

Enfin, nous avons dans la case des éléments contrastés, qui sont donc importants pour les personnes interviewées mais peu cités, les mots attribués à deux catégories : « individus dans le collectif » et « profils et/ou situations des stagiaires ». Par les mots regroupés dans ces deux catégories nous voyons l'importance que les formateurs accordent à la prise en compte des singularités individuelles au sein d'un collectif. En effet, dans la catégorie « individus dans un collectif » sont rassemblés des mots qui expriment l'idée que les groupes sont avant tout composés d'individus. Dans la catégorie « profils et/ou situations des stagiaires » les formateurs citent un certain nombre de caractéristiques telles que jeunes, adultes, obligés, non

professionnel... qui permettent d'accentuer l'idée d'hétérogénéité au sein des groupes de stagiaires.

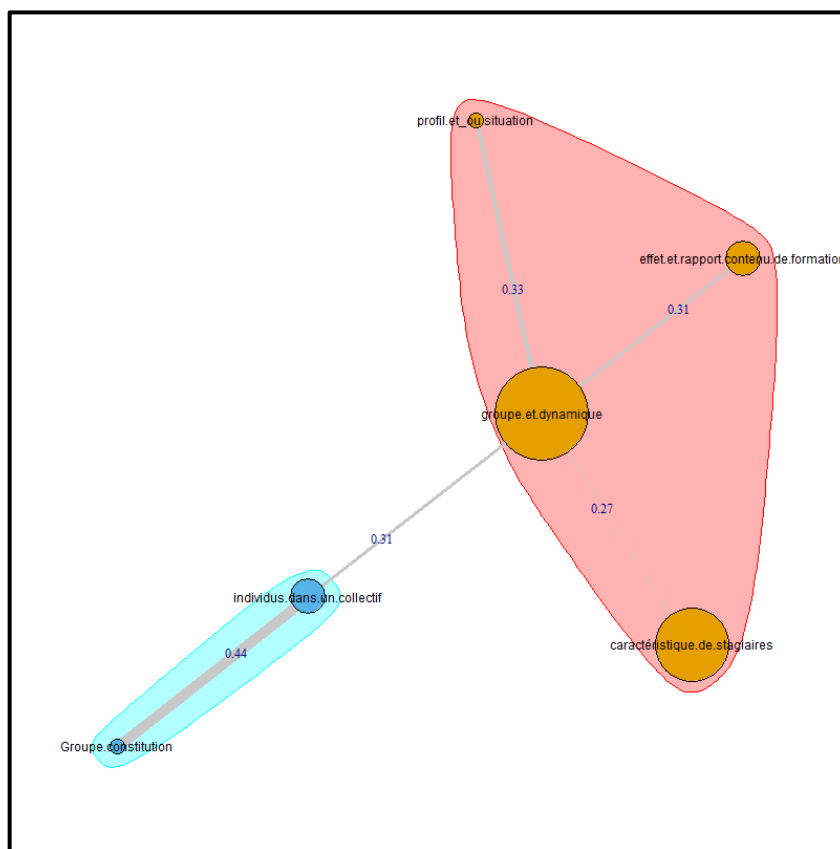
Ces deux catégories, qui sont très importantes pour les formateurs, appuient le fait que si « le groupe et les dynamiques » sont dans la zone centrale de la représentation, ils le mettent en relation avant tout avec les individus qui composent le groupe par leurs caractéristiques (1<sup>ère</sup> périphérie), leurs statuts personnels et places au sein du groupe (éléments contrastés).

### 2.2.2. Analyse de similitudes des données obtenues avec l'outil « association libre hiérarchisée »

L'analyse de similitude permet notamment de dévoiler « l'arbre maximum ». Il révèle les relations qui sont les plus significatives entre les catégories analysées dans l'analyse prototypique. Nous avons choisi comme paramétrage, le mode de présentation Jaccard (qui pondère la cooccurrence par modalité d'apparition des autres catégories) et de faire apparaître sur les liens l'indice des pourcentages de cooccurrences.

Figure n° 6 : analyse de similitudes (Jaccard)

Image obtenue avec le logiciel IraMuteQ



Cet arbre nous montre tout d'abord que la représentation s'organise autour de la catégorie « groupe et dynamique ». Cela pourrait donc être réellement l'élément central pour les formateurs interrogés.

Cette catégorie est en lien direct avec des pourcentages de cooccurrences quasi équivalents avec d'une part, les catégories « profils et situations des stagiaires », « effet et rapport au contenu de formation » et « caractéristiques des stagiaires » et d'autre part la catégorie « individus dans un collectif ». Cette dernière catégorie est en lien fort avec la catégorie « groupe constitution ».

Ainsi les « individus dans un collectif » sont directement en lien avec les deux catégories évoquant la notion de groupe. Cela vient appuyer notre analyse du point de vue du sens des relations que nous avons posée en conclusion de l'analyse prototypique.

Il semblerait donc que, si la structuration de la représentation sociale des groupes de stagiaires par les formateurs s'organise autour de la dynamique de groupe, elle est signifiée par l'expression des éléments relatifs aux individus composant le groupe.

### **2.2.1. Classification Hiérarchique Ascendante (CHA) des « types génériques de stagiaires »**

Nous avons construit une matrice avec tous les types de stagiaires (en colonne) avec une distance euclidienne associée pour chaque facteur descriptif : personnalité, attention, comportement, situation et/ou statut et effet et rapport au contenu de formation.

Husson, Lê et Pagès disent que la classification est « un (...) mode de représentation d'un ensemble d'objets, qui met en évidence les parentés entre eux (ressemblances et corrélations). » (2009, p.169) Le but de cette analyse est de voir comment les types cités peuvent être associés à une même catégorie définie par des propriétés communes aux types associés.

Nous avons utilisé le logiciel Rcommander avec le plugin Factominer afin de pouvoir soumettre cette matrice à une Classification Hiérarchique Ascendante (CHA) en utilisant la méthode de Ward, comme expliqué *supra*.

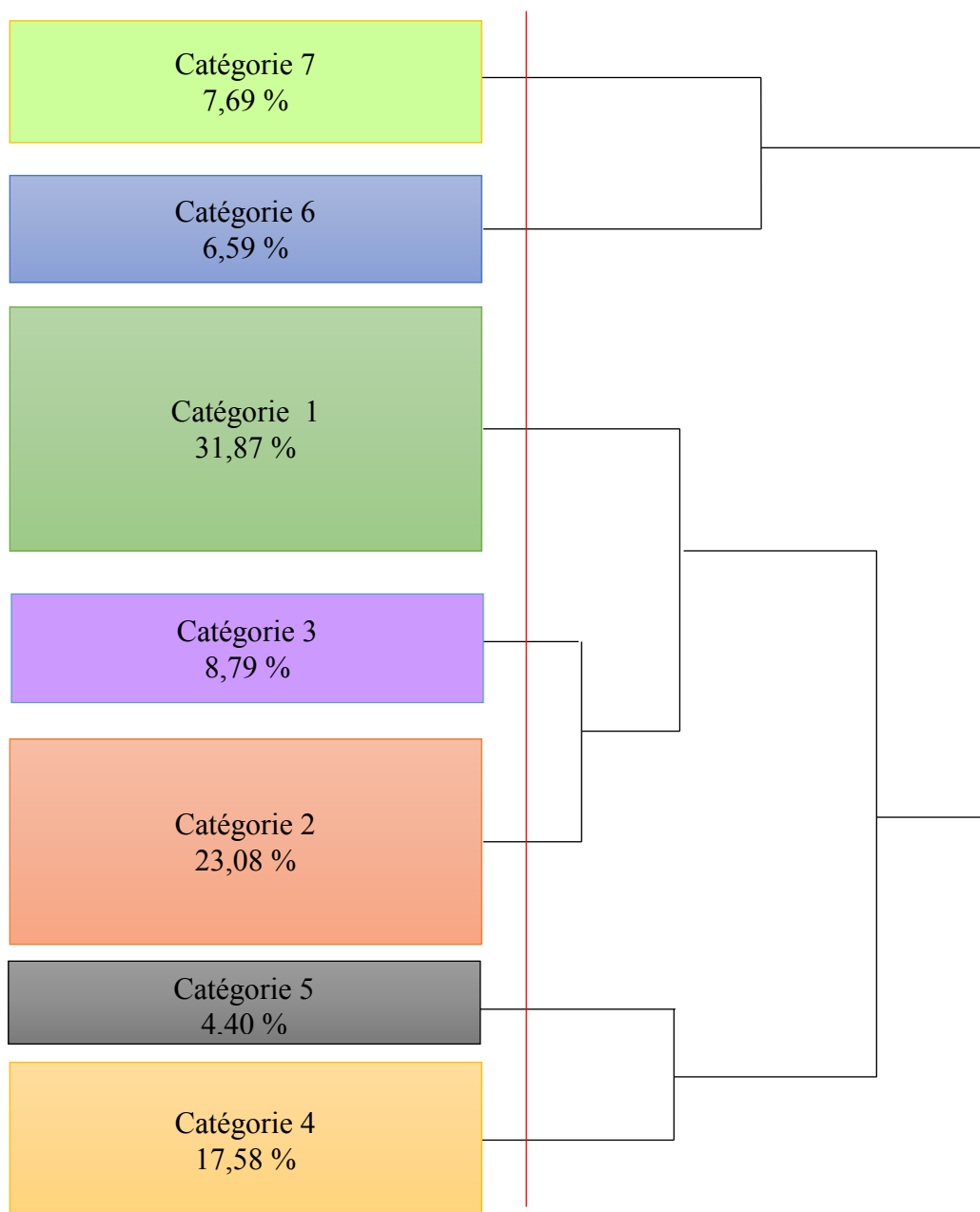
Bien qu'il s'agisse d'une classification, dans un souci de clarté dans les termes employés, pour qu'il n'y ait pas de confusion avec les analyses lexicales, nous parlerons dans la suite de ces analyses de catégories composées de types génériques de stagiaires.

Nous avons obtenu graphiquement un dendrogramme (Figure n°12) présentant les 7 catégories retenues dans la CHA et un ensemble d'analyses quantitatives nous permettant de

nommer chaque catégorie et d'analyser les relations entre celles-ci. Les sorties graphiques dans ce logiciel n'étant pas très esthétiques nous avons redessiné le dendrogramme obtenu.

**Figure n° 12 : Dendrogramme de la Classification Hiérarchique Ascendante des types de stagiaires cités par les formateurs**

*Image (reproduite) obtenue avec le logiciel Factominer*



Dans cette figure nous voyons que les catégories 1, 2 et 4 rassemblent le plus grand nombre de types avec un pourcentage supérieur à 15% et que les 4 autres catégories rassemblent peu de types de stagiaires. Cinq nœuds permettent de distinguer ces 7 catégories.

À partir des résultats de la CHA, pour pouvoir déterminer précisément les caractéristiques de chaque catégorie, nous avons procédé à 5 Anova (1 par facteur descriptif)

avec une comparaison de moyennes multiples pour obtenir toutes les moyennes de chaque facteur descriptif et pouvoir les comparer aux moyennes générales de chaque facteur descriptif. Les résultats obtenus sont synthétisés dans les tableaux 1 et 2 (annexe 7b). Nous nous sommes appuyés sur ces comparaisons pour attribuer une valeur à chaque facteur descriptif allant de : très négatif, négatif, plutôt négatif, standard (-) à standard (+), plutôt positif, positif, très positif.

Dans le point suivant nous présentons d'un point de vue descriptif les 7 catégories obtenues, leurs dénominations et nos premières analyses. Pour chacune des sept catégories obtenues par la Classification Hiérarchique Ascendante (CHA), nous détaillerons le nombre de types, les identifiants d'entretien rattachés aux types et par extension le dispositif de formation associé. Nous avons reporté les dénominations des catégories que nous avons attribuées et que nous justifierons dans le point suivant. Dans les résultats de la CHA, les types de stagiaires ont été regroupés en fonction de facteurs descriptifs saillants positifs et négatifs par rapport à la moyenne générale du facteur descriptif. Dans le tableau 17 ci-dessous nous avons surligné en rose les moyennes inférieures (négatives) et en vert les moyennes supérieures (positives) à la moyenne générale.

**Tableau n° 17 : Les résultats de la CHA : facteurs descriptifs saillants qui marquent les 7 catégories.**

Catégories	Facteurs descriptifs retenus dans la CHA	v.test	Moyenne dans la catégorie	Moyenne des catégories	Écart type de la catégorie	Ecart Type des catégories	p-value seuil de signification
<b>C1 Stagiaires inattentifs et en difficulté vis-à-vis du contenu de formation</b>	Personnalité	4.45	6.34	-0.79	5.86	10.41	8.73 e-06
	Contenu	-4.07	-4.72	4.65	6.67	14.93	4.66 e-05
<b>C2 Stagiaires inattentifs et perturbateurs</b>	Personnalité	-2.70	-6.04	- 0.79	6.84	10.41	6.87 e-03
	Attention	-3.77	-0.64	5.30	7.89	8.43	1.63 e-04
	comportement	-3.97	-6.77	1.79	8.84	11.56	7.26 e-05
<b>C3 Stagiaires en grande difficulté, non-perturbateurs</b>	Situation	-6.72	-16.86	1.24	5.08	7.38	1.85 e-11
<b>C4 Stagiaires motivés et impliqués</b>	Attention	5.79	16.44	5.30	6.89	8.43	7.08 e-09
	Situation	2.12	4.81	1.24	4.88	7.38	3.40 e-02
	comportement	1.99	7.06	1.79	8.89	11.56	4.58 e-02
<b>C5 Stagiaires agréables</b>	comportement	6.41	38.25	1.79	6.18	11.56	1.42 e-10
<b>C6 Stagiaires en difficulté personnelle et sociale pour qui la formation est porteuse</b>	Contenu	4.13	29.17	4.65	9.51	14.93	3.50 e-05
	Personnalité	-6.34	-27.00	-0.79	3.00	10.41	2.24 e-10
<b>C7 Stagiaires sans difficulté de personnalité ou comportementale pour qui la formation est porteuse</b>	Contenu	6.87	42.14	4.65	5.17	14.93	6.16 e-12

Nous observons une première distinction entre les classes, relative au rapport au contenu de formation et effet de la formation sur le stagiaire : 2 regroupements de stagiaires



très positifs (classe 6 et classe 7) et 5 autres de plutôt négatif à très négatif. La deuxième distinction divise les catégories en deux ensembles : les catégories 4 et 5 pour lesquelles les facteurs descriptifs saillants sont positifs et les catégories 1, 2 et 3 pour lesquelles les facteurs descriptifs saillants sont majoritairement négatifs.

### *Description des catégories obtenues*

Nous ferons état des types de stagiaires composant chaque catégorie en spécifiant pour chaque catégorie quel est le type dit « parangon » et le type dit « individu spécifique » dans les résultats. « Pour cela, deux sortes d'individus particuliers sont proposés : les parangons, c'est-à-dire les plus proches du centre de la classe et les individus spécifiques, c'est-à-dire les individus les plus éloignés des centres des autres classes. » (Husson, Lê & Pagès, 2009, p. 194-195)

Enfin, nous ferons apparaître la valeur positive, négative ou non significative attribuée à chaque facteur descriptif, obtenue à partir de l'analyse des tests Anova avec comparaisons multiples de moyennes qui nous a, entre autres, permis de nommer les catégories.

**La catégorie 1** regroupe 29 types de stagiaires issus de 10 entretiens (formations IPFA, ER2C, BAFA, DEES) et nous l'avons nommée :

#### *Stagiaires inattentifs et en difficulté vis-à-vis du contenu de formation*

Le type de stagiaires qui est le plus significatif de cette catégorie est « Le déterminé » (parangon) et le type de stagiaires qui est le plus éloigné des autres catégories est le « L'applicateur » (individu spécifique).

**Tableau n° 18 : Détail de la catégorie 1 (issue de la CHA)**

<b>Catégorie 1</b>			
<b>Stagiaires inattentifs et en difficulté vis-à-vis du contenu de formation</b>			
<i>Facteurs descriptifs</i>	<i>Formation</i>	<i>ID entretien</i>	<i>Types génériques cités</i>
Attention : négatif Comportement : standard (-) Contenu : très négatif Personnalité : positif Situation : positif	IPFA	1	les salariés d'entreprise, les alternants
		3	Celui qui sait, l'incrédule, celui qui se tait, l'applicateur, le bon élève, celui qui absorbe
		6	Ceux qui sont à côté
		7	Les demandeurs d'emploi, les salariés d'entreprise, Ceux qui ont besoin de beaucoup d'accompagnement, ceux qui ont besoin de peu d'accompagnement
	ER2C	5	Les primo-arrivants, les petits loulous de quartier, les jeunes diplômés, les demandeurs d'apprentissages
	BAFA	11	Les agents Edf, les enfants des agents Edf, Les réservés
	DEES	12	Les passionnés, Les maladroits
		13	Les jeunes bacheliers, Ceux qui viennent de la fac
		14	Le déterminé, L'explorateur, En recherche de sens (personnel)
		17	les lycéens, les bonnes âmes

Dans ce tableau, nous voyons que la catégorie 1 rassemble des types de stagiaires cités par les formateurs des quatre dispositifs de formation. Ce sont des types cités par les formateurs IPFA (quatre différents) et les formateurs DEES (quatre différents) qui composent majoritairement cette catégorie.

Si nous regardons le détail des appellations des types, nous pouvons être surpris de rencontrer certains types tels que le « bon élève » (IPFA, id 3) ou encore « ceux qui ont besoin de peu d'accompagnement » (IPFA, id 7). Nous pourrions retrouver ce genre d'observation tout au long du descriptif des catégories, due au fait que la totalité ou quasi-totalité des types cités par un même formateur appartiennent à une seule catégorie. Nous l'expliquons par deux raisons. La première est méthodologique, nous n'avons pas demandé un nombre précis de types à identifier par les formateurs, ni un nombre minimal de d'adjectifs pour les décrire. Ainsi cela a pu créer un déséquilibre dans les moyennes générales de chaque facteur descriptif si un formateur a décrit des types par des adjectifs quasi exclusivement positifs ou négatifs pour un des facteurs. La deuxième est que certains formateurs ont abordé la typologie des stagiaires au travers d'un ou deux critères de référence dont les nuances de

connotation ne sont pas repérables de façon générale. C'est au travers des comparaisons de distance moyenne entre types intra-catégorie que nous établirons que les types d'une même catégorie comportent des différences pour les formateurs. Dans la suite des analyses nous signifierons et analyserons quand cela est possible ce phénomène.

Dans cette catégorie la totalité des types cités par deux formateurs IPFA (id 3 et 7) ainsi que ceux cités par un formateur DEES (id 14) sont rassemblés dans cette catégorie.

La catégorie 1 « Stagiaires inattentifs et en difficulté vis-à-vis du contenu de formation » rassemblent des stagiaires qui ont un statut et/ou situation ainsi que des traits de personnalité identifiés comme positifs mais qui ont un degré d'attention négatif, ce qui explique sûrement des difficultés de positionnement ou de résultats vis-à-vis des contenus de la formation.

**La catégorie 2** regroupe 21 types de stagiaires issus de 7 entretiens (formations IPFA, ER2C, BAFA, DEES) et nous l'avons nommée :

***Stagiaires inattentifs et perturbateurs***

Le type de stagiaires qui est le plus significatif de cette catégorie est « Le chieur » (parangon) et le type de stagiaires qui est le plus éloigné des autres catégories est le « Les pas là » (individu spécifique).

**Tableau n° 19 : Détail de la catégorie 2 (issue de la CHA)**

<b>Catégorie 2</b>			
<b>Stagiaires inattentifs et perturbateurs</b>			
<i>Facteurs descriptifs</i>	<i>Formation</i>	<i>ID entretien</i>	<i>Types génériques cités</i>
Attention : négatif	IPFA	1	Les Demandeurs d'emploi Les étudiants
		6	Ceux qui participent pas et sont dehors, Ceux qui participent trop
Comportement : très négatif	ER2C	4	Non porteur
		5	Glandeurs, Demandeurs d'emploi
Contenu : négatif	BAFA	9	Ont des parcours de vie riche, Les faux adultes, les volontaires, les forcés, les fils et filles d'agents Edf-gdf, les salariés, les réservés
		16	Le contraint, Le chieur, L'incernable, L'absent
Personnalité : négatif	DEES	12	Les très sérieux, les désabusés, les pas là
Situation : positif			

Cette catégorie nommée « Stagiaires inattentifs et perturbateurs » rassemble des types de stagiaires cités par les formateurs des quatre dispositifs en nombre relativement équivalent. Ce sont des stagiaires avec des comportements perturbateurs, aux traits de personnalité négatifs, qui ne sont pas attentifs lors des séances de formation. Nous pourrions simplifier l'appellation par « mauvais » stagiaires dans l'optique du repérage si la composition des groupes pouvait expliquer les dénominations de « bons » et « mauvais » groupes.

Tous les types cités par un formateur BAFA (id 9) sont tous rassemblés dans cette catégorie. Au cours de l'entretien, le formateur a exprimé qu'il avait aujourd'hui des difficultés à prendre du plaisir et de l'intérêt à accompagner les stagiaires BAFA en rapport avec l'écart d'âge qu'il a avec les stagiaires et a justifié par cette explication son regard plutôt négatif sur l'ensemble des stagiaires.

**La catégorie 3 :** regroupe 8 types de stagiaires issus de 2 entretiens (formation ER2C) et nous l'avons nommée :

*Stagiaires en grande difficulté au comportement attendu adapté*

Le type de stagiaires qui est le plus significatif de cette catégorie est « La jeune femme isolée » (parangon) et qui est aussi le type plus éloigné des autres catégories (individu spécifique).

**Tableau n° 20 : Détail de la catégorie 3 (issue de la CHA)**

<b>Catégorie 3</b>			
<b>Stagiaires en grande difficulté au comportement attendu adapté</b>			
<i>Facteurs descriptifs</i>	<i>Formation</i>	<i>ID entretien</i>	<i>Types génériques cités</i>
Attention : négatif Comportement : standard (+) Contenu : négatif Personnalité : négatif Situation : très négatif	ER2C	8	Les décrocheurs, Les décrochés, Les « choix par défaut », les volontaires
		15	Les décrocheurs, Les Primo-arrivants, La jeune femme isolée, Les déjà expérimentés

Cette catégorie est constituée de types cités exclusivement par des formateurs de l'ER2C. Les types sont décrits par leurs difficultés liées à leur statut ou situation, ce qui est directement en rapport avec le public accueilli en insertion dont nous savons qu'ils ont des difficultés sociales, financières et/ou familiales.

Ces deux formateurs sont donc attentifs aux difficultés personnelles des stagiaires au moment où ils intègrent le dispositif et ne se sont que très peu référés aux situations formatives.

**La Catégorie 4** regroupe 16 types de stagiaires issus de 6 entretiens (formations IPFA, BAFA et DEES) et nous l'avons nommée :

***Les stagiaires motivés et impliqués***

Le type de stagiaires qui est le plus significatif de cette catégorie est « L'inquiet » (parangon) et le type de stagiaires qui est le plus éloigné des autres catégories est le « Les commerciaux » (individu spécifique).

**Tableau n° 21 : Détail de la catégorie 4 (issue de la CHA)**

<b>Catégorie 4</b>			
<b>Stagiaires motivés et impliqués</b>			
<i>Facteurs descriptifs</i>	<i>Formation</i>	<i>ID entretien</i>	<i>Types génériques cités</i>
Attention : très positif Comportement : positif Contenu : standard (-) Personnalité : positif Situation : positif	IPFA	2	Les collègues, Les fonctionnaires, Les commerciaux, Les salariés
		6	Ceux qui participent pas mais sont dedans, Ceux qui ont une expérience professionnelle
	BAFA	11	Le leader positif
		16	Le discret, Le motivé, Le militant, L inquiet L'étonnant
	DEES	13	Ceux qui connaissent le secteur professionnel
		17	Ceux qui ont la vocation, Sont en reconversion, L'apprenant

Les types de stagiaires rassemblés dans cette catégorie sont cités par des formateurs exerçant sur les dispositifs IPFA, BAFA et DEES. Dans les intitulés des types nous voyons des termes relatifs aux échanges et dynamiques tel que « participent » et « leader ». Ces stagiaires qui sont pour les formateurs très attentifs, impliqués ont un comportement positif.

**La Catégorie 5** : regroupe 4 types de stagiaires issus de 1 entretien (formation IPFA) et nous l'avons nommée :

***Les stagiaires agréables***

Le type de stagiaires qui est le plus significatif de cette catégorie est « ceux qui participent » (parangon) et le type de stagiaires qui est le plus éloigné des autres catégories est « ceux qui captent vite » (individu spécifique).

**Tableau n° 22 : Détail de la catégorie 5 (issue de la CHA)**

<b>Catégorie 5</b>			
<b>Les stagiaires agréables</b>			
<i>Facteurs descriptifs</i>	<i>Formation</i>	<i>ID entretien</i>	<i>Types génériques cités</i>
Attention : standard (+) Comportement : très positif Contenu : négatif Personnalité : non signifiant Situation : non signifiant	IPFA	6	Ceux qui participent, Ceux qui n'ont pas d'expérience professionnelle, Ceux qui captent vite, Ceux qui sollicitent le formateur (en dehors des cours)

Tous les types de stagiaires contenus dans cette catégorie l'ont été par un seul formateur de l'IPFA. Toutefois, d'autres types cités par ce formateur sont attribués dans d'autres catégories. Ce qui marque cette catégorie c'est que les comportements des stagiaires sont très positifs. Le formateur n'intervient que quelques heures auprès des stagiaires et a donc une connaissance assez restreinte des stagiaires. Ils sont donc classés en fonction du comportement observé en séance de formation comme étant plutôt agréables ou désagréables pour le formateur.

**La Catégorie 6 :** regroupe 6 types de stagiaires issus de 1 entretien (formation ER2C) et nous l'avons nommée :

***Stagiaires en difficulté personnelle et sociale pour qui la formation est porteuse***

Le type de stagiaires qui est le plus significatif de cette catégorie est « Les investis » (parangon) et qui est aussi le type plus éloigné des autres catégories (individu spécifique).

**Tableau n° 23 : Détail de la catégorie 6 (issue de la CHA)**

<b>Catégorie 6</b>			
<b>Stagiaires en difficulté personnelle et sociale pour qui la formation est porteuse</b>			
<i>Facteurs descriptifs</i>	<i>Formation</i>	<i>ID entretien</i>	<i>Types génériques cités</i>
Attention : standard (+) Comportement : non signifiant Contenu : très positif Personnalité : très négatif Situation : négatif	ER2C	4	Ceux qui sont en difficulté, Les étrangers, Les apprentis, Les illettrés /alphas, En reconversion professionnelle, Les investis

Tous les types de stagiaires contenus dans cette catégorie l'ont été par un seul formateur de l'ER2C. Toutefois un autre type (non-porteur) cité par ce formateur est classé dans une

autre catégorie (catégorie 2). Ce type est en opposition avec le type « investis » et marqué par son rapport au contenu de formation. Les stagiaires de cette catégorie ont en commun d’avoir des difficultés sociales et personnelles (caractéristique du public en insertion) mais pour qui la formation a des effets positifs.

**La Catégorie 7** : regroupe 7 types de stagiaires issus de 1 entretien (formation BAFA) et nous l’avons nommée :

***Stagiaires sans difficulté de personnalité ou comportementale pour qui la formation est porteuse***

Le type de stagiaires qui est le plus significatif de cette catégorie est « Je viens mais je n’y crois pas » (parangon) et le type de stagiaires qui est le plus éloigné des autres catégories est « L’engagé » (individu spécifique).

**Tableau n° 24 : Détail de la catégorie 7 (issue de la CHA)**

<b>Catégorie 7</b>			
<b>Stagiaires sans difficulté de personnalité ou comportementale pour qui la formation est porteuse</b>			
<i>Facteurs descriptifs</i>	<i>Formation</i>	<i>ID entretien</i>	<i>Types génériques cités</i>
Attention : non signifiant Comportement : positif Contenu : très, très positif Personnalité : positif Situation : non signifiant	BAFA	10	les motivés, les engagés, les obligés, les « ca va faire du bien », je viens mais je n'y crois pas, ceux qui refusent l'autorité, les timides

Tous les types de stagiaires contenus dans cette catégorie l’ont été par un seul formateur BAFA. Par l’écoute des commentaires du formateur lors de la passation de l’outil, nous apprenons que le formateur a repéré des stagiaires pour qui il estime que la formation est extrêmement porteuse (score contenu très positif) en précisant que les stagiaires quels qu’ils soient se transforment. Nous verrons dans l’étude des distances moyennes intra-catégorie si cette catégorie constitue un ensemble homogène ou hétérogène.

Méthodologiquement, nous avons repéré que le grand nombre d’adjectifs positifs en rapport avec le contenu de formation, cités par ce formateur a pu créer un déséquilibre dans la moyenne générale de ce facteur, mais nous avons fait les choix de ne pas réduire ni le nombre de types ni le nombre d’adjectifs pour garder la vision la plus fidèle des différents types de stagiaires cités.

Pour conclure sur ces descriptions de catégories nous proposons un tableau (n°25) synthétisant les informations essentielles.

**Tableau n° 25 : Synthèse des 7 catégories obtenues**

Catégorie	Dénomination de catégorie	Parangons	Individus spécifiques	Nombre de types	Nb de formateurs
1	<b>Stagiaires inattentifs et en difficulté vis-à-vis du contenu de formation</b>	Le déterminé	L'applicateur	29	10 (4 dispositifs)
2	<b>Stagiaires inattentifs et perturbateurs</b>	le chieur	pas là	21	7 (4 dispositifs)
3	<b>Stagiaires en grande difficulté, non-perturbateurs</b>	jeune femme isolée	jeune femme isolée	8	2 (dispositif ER2C)
4	<b>Les stagiaires motivés et impliqués</b>	L'inquiet	commerciaux	16	6 (3 dispositifs : IPFA, BAFA, DEES)
5	<b>Les stagiaires agréables</b>	Participant	captent vite	4	1 (dispositif : IPFA)
6	<b>Stagiaires en difficulté personnelle et sociale pour qui la formation est porteuse</b>	Investis	investis	6	1 (dispositif : ER2C)
7	<b>Stagiaires sans difficulté de personnalité ou comportementale pour qui la formation est porteuse</b>	je viens mais je n'y crois pas	engagés	7	1 (dispositif : BAFA)

Tout d'abord nous pouvons dire que les types de stagiaires identifiés par les formateurs de l'ER2C constituent majoritairement des catégories spécifiques (3 et 6). Elles ont en commun le fait que la caractéristique principale des stagiaires est qu'ils ont des difficultés sociales et/ou personnelles. Les stagiaires en insertion ne se retrouvent que très peu dans les autres catégories.

Pour les types de stagiaires des autres dispositifs, à l'exception de perceptions singulières par des formateurs, nous pouvons observer majoritairement au travers des catégories 1, 2 et 4 que les stagiaires sont répartis en fonction de leur degré d'attention (principalement) qui déterminerait une classification plutôt binaire qui nous évoque les « bons » (catégorie 4) et les « mauvais stagiaires » (catégories 2 et 1). Ces trois catégories nous permettent de définir que les formateurs de ces trois dispositifs ont une vision plutôt unifiée des types de stagiaires.

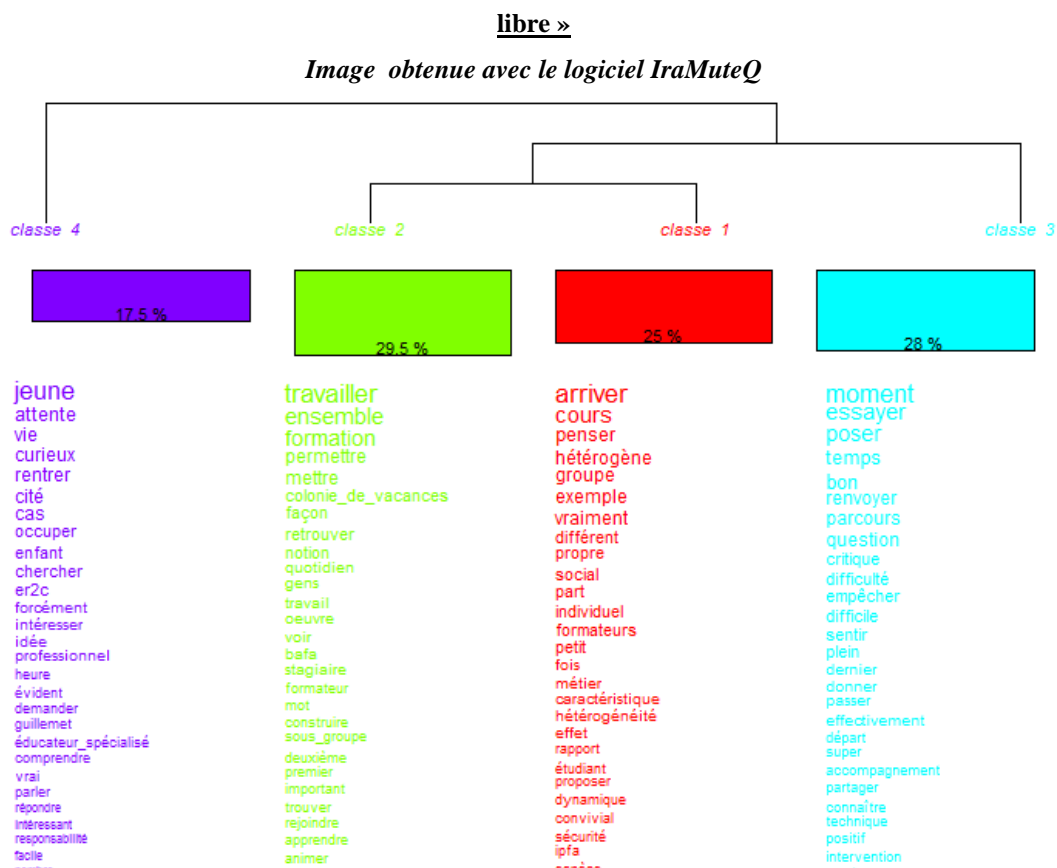


### 2.2.2. Analyses lexicales « argumentation association libre »

Nous avons constitué un sous-corpus regroupant les discours recueillis lorsque nous avons demandé aux personnes rencontrées d'expliquer et argumenter le choix des mots et leur ordonnancement lors du recueil de données : l'association libre. Nous avons réalisé une analyse textuelle générale à l'aide du logiciel IraMuteQ en réalisant une classification simple sur segments de texte de type Reinert. Le sous-corpus a été découpé en 248 segments de textes dont 200 (80,65 %) participent à la classification. Nous avons obtenu 4 classes terminales dans cette analyse.

Seules les classes 1 et 2 ont des segments de texte que l'on peut rattacher à des métadonnées. Plusieurs interprétations sont possibles : le sous-corpus est trop petit ou les discours recueillis dans les classes 3 et 4 sont partagés par l'ensemble des personnes rencontrées. Nous avons fait varier les paramètres d'analyses et il apparaît qu'il existe toujours 50% ou plus des classes qui ne sont pas reliées à des métadonnées. Nous avons donc choisi la classification en 4 classes terminales parce que c'est celle-ci qui obtient le meilleur pourcentage de segments classés (critère de validité) et nous analyserons les discours des formateurs sans les relier aux dispositifs de formation dans lesquels exercent les formateurs.

**Figure n°7 : Dendrogramme de la classification du sous-corpus « groupe – argumentation association libre »**



Nous allons tout d'abord décrire les 4 classes de discours que nous avons nommées à l'aide des graphes des classes.

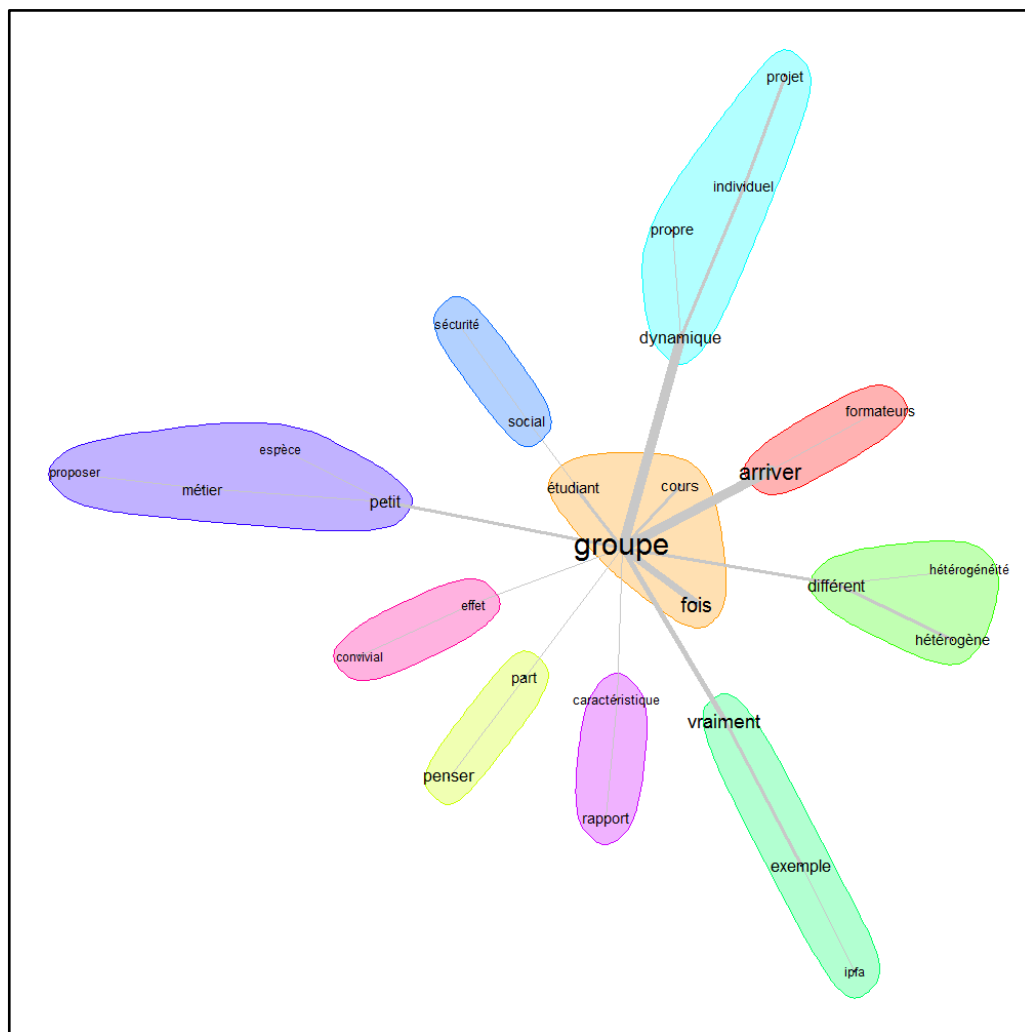
Puis nous ferons l'analyse des relations entre ces 4 classes de discours, avant de conclure dans le point suivant (partie 4 chap. 2.2.3 p.110) sur les analyses croisées des analyses prototypique, similitudes et lexicales.

### *Description des quatre classes de discours*

**La Classe 1 :** représente 25% (50 segments de texte) du corpus, associés au thème « groupe – argumentation association libre » et nous l'avons nommée :

### ***La place du groupe : constitution, effet et dynamique***

**Figure n° 8 : Graphe de la classe 1 de la classification du sous-corpus « groupe – argumentation association libre »**



*Image obtenue avec le logiciel IraMuteQ*

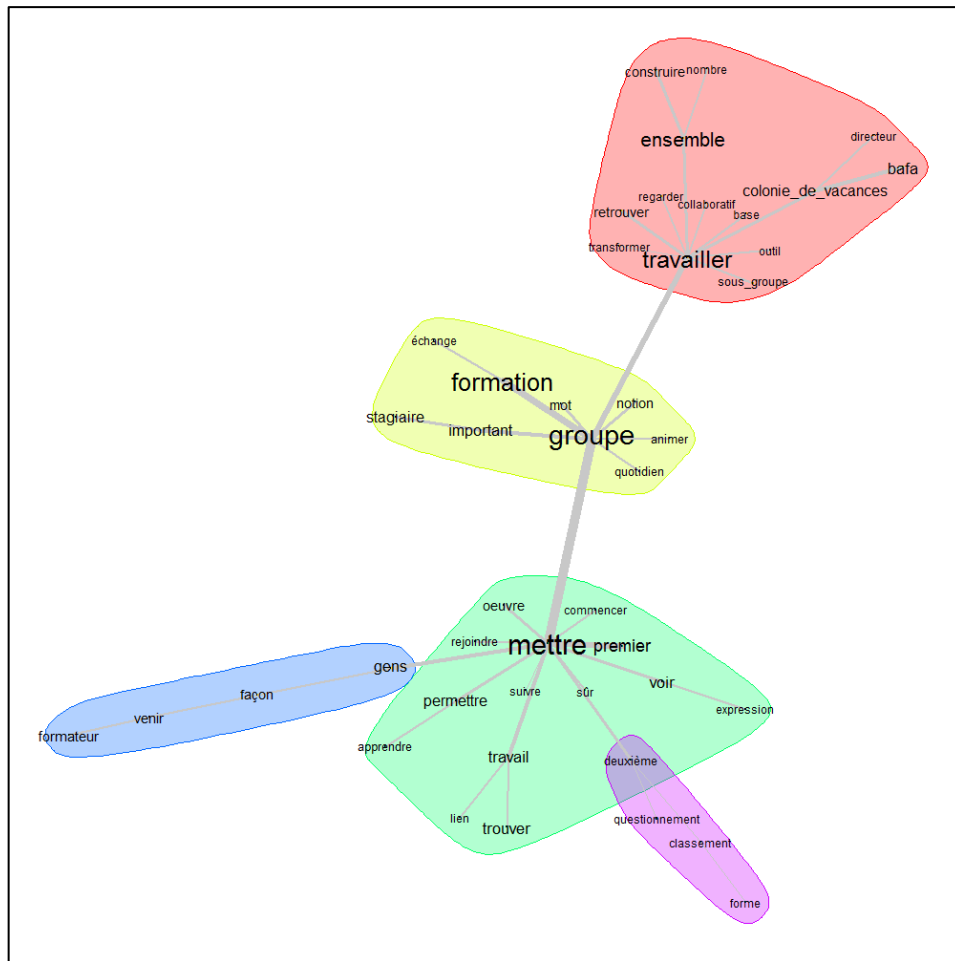
Dans le graphe de la classe 1 « La place du groupe : constitution, effet et dynamique », nous voyons que le groupe est central et en lien notamment avec le mot « dynamique », « arriver » et « différent ». Le lien le plus fort (cooccurrence) est celui qui relie « groupe » et « dynamique ». Le terme de « dynamique » est toutefois associé à l'idée de « projet individuel ». Enfin le mot « groupe » est relié à « différent » qui est sous-tendu par les mots hétérogène et hétérogénéité. Ce graphe vient appuyer notre analyse des liens entre zone centrale et 1<sup>ère</sup> périphérie de la structuration de la représentation sociale des groupes de stagiaires chez les formateurs que nous avons faite *supra*. Le groupe est une notion centrale aux dynamiques propres qui seraient en lien avec les individualités.

**La Classe 2** : représente 29,5% (59 segments de texte) du corpus, associés au thème « groupe – argumentation association libre » et nous l'avons nommée :

***Travailler dans le champ de la formation avec un groupe***

**Figure n° 9 : Graphe de la classe 2 de la classification du sous-corpus « groupe – argumentation association libre »**

*Image obtenue avec le logiciel IraMuteQ*



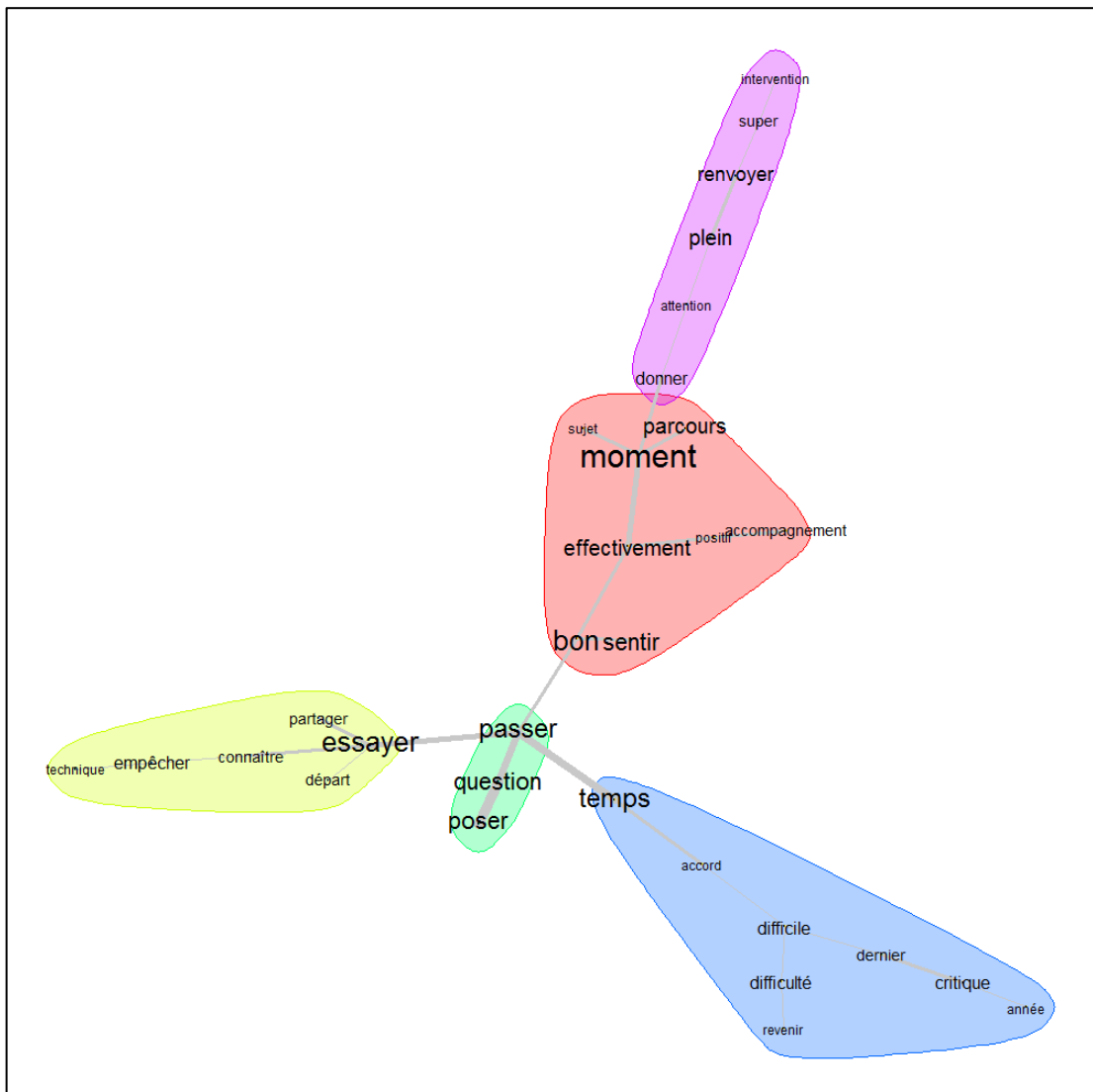
Dans le graphe de la classe 2 « Travailler dans le champ de la formation avec un groupe », nous retrouvons l'idée de groupe comme central associé au mot « formation » en lien avec un ensemble de termes liés à la notion de travail : « travailler », « collaboratif », « travail », « questionnement ». Le groupe est mis en relation avec le contenu de formation et aux façons de le prendre en compte dans les situations de formation.

**La Classe 3 :** représente 28% (56 segments de texte) du corpus, associés au thème « groupe – argumentation association libre » et nous l'avons nommée :

***« Moments » de formation***

**Figure n° 10 : Graphe de la classe 3 de la classification du sous-corpus « groupe – argumentation association libre »**

*Image obtenue avec le logiciel IraMuteQ*



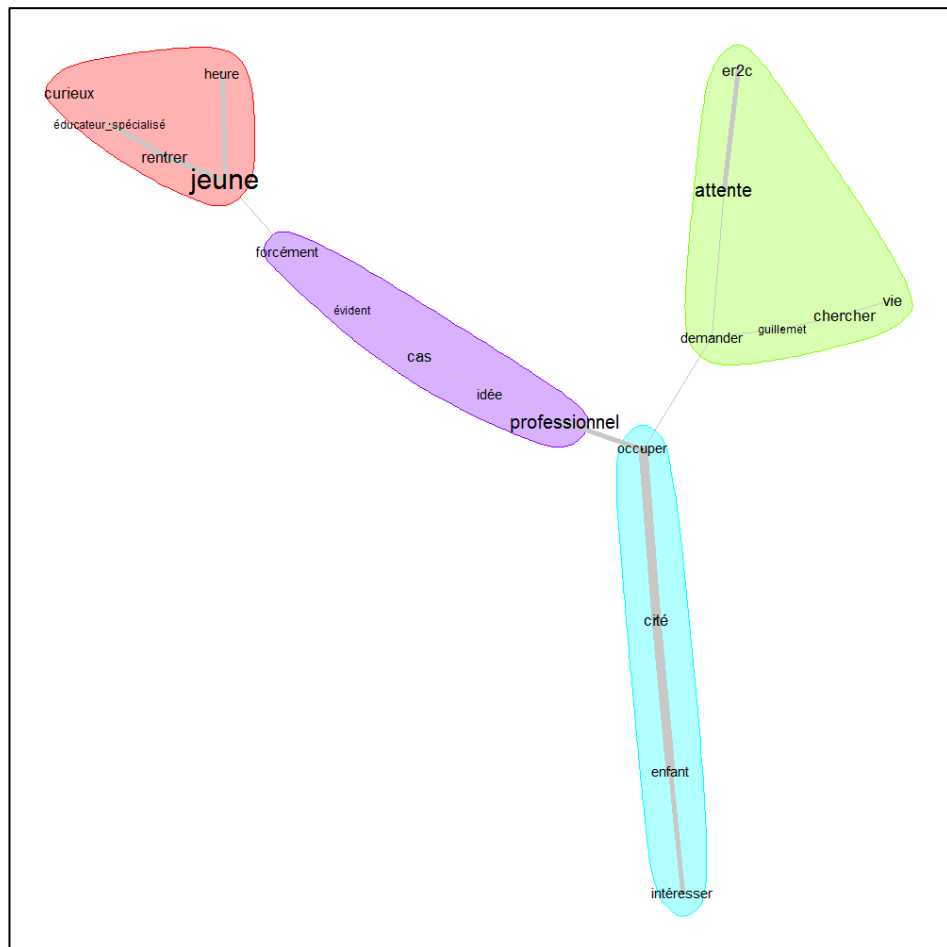
Le graphe de la classe 3 « « Moments » de formation » est constitué de termes évoquant des moments de formation vécus par les formateurs. Les mots associés dans cette classe nous évoquent des points de similitudes avec un point repéré dans les attitudes des formateurs *supra*, qui peuvent expliquer le « bon et mauvais » groupe par le plaisir ou les difficultés rencontrés lors de situations de formation. Nous retrouvons dans ce graphe des mots à connotation positive (positif, bon, super) et à connotation négative (difficile, difficulté).

**Classe 4 :** représente 17,5% (35 segments de texte) du corpus, associés au thème « groupe – argumentation association libre » et nous l’avons nommée :

*Caractéristiques individuelles de stagiaires*

**Figure n° 11 : Graphe de la classe 4 de la classification du sous-corpus « groupe – argumentation association libre »**

*Image obtenue avec le logiciel IraMuteQ*



Le graphe de la classe 4 « Caractéristiques individuelles de stagiaires » relie des termes qui caractérisent les membres des groupes en formation : « jeune », « attente », « professionnel », « curieux », « éducateur spécialisé ». À l'évocation du mot groupe, nous avons obtenu un certain nombre de mots relatifs aux individus que nous retrouverons au travers de l'étude de la catégorisation des stagiaires que nous détaillerons *infra*.

#### *Analyse des relations entre les quatre classes de discours*

Une analyse des relations entre les classes de discours-types obtenues et les métadonnées (sexe et formation de rattachement) permet d'établir l'indépendance ou non des différents mondes lexicaux attachés à ces classes.

**Tableau n° 15 : Rappel des 4 classes de discours obtenues – classification « argumentation association libre »**

	Nom attribué à la classe
Classe 1	<i>La place du groupe : constitution, effet et dynamique</i>
Classe 2	<i>Travailler dans le champ de la formation avec un groupe</i>
Classe 3	<i>« Moments » de formation</i>
Classe 4	<i>Caractéristiques individuelles de stagiaires</i>

Seule la classe 4 reflète un « champ lexical » singulier que l'on pourrait qualifier d'autonome et évoque la question de traits ou caractéristiques individuelles des stagiaires. Bien que ce ne soit pas significatif dans les profils de classe, le discours composant cette classe serait plutôt attaché aux formateurs BAFA et de l'ER2C. Ainsi les caractéristiques individuelles des stagiaires seraient une composante importante pour l'ensemble des formateurs, dissociées de l'idée d'interrelations entre stagiaires au sein du groupe. Les trois autres classes de discours sont en lien entre elles et relatives au champ de la formation et la notion de groupe.

La classe 3 que nous avons appelée « moments de formation » n'a aucune métadonnée associée et représente le discours relatant diverses situations pour expliquer les mots cités lors de l'association libre. Cette classe est transverse à l'ensemble des formateurs. Toutefois deux sous-classes sont en lien avec la classe 3 et s'attachent à décrire plus précisément l'idée de groupe et le rapport à la formation. Ainsi la classe 2 rassemble le discours des formateurs IPFA qui associerait l'idée de groupe et formation à celle de « travailler en groupe ». Il y a une idée plus prononcée autour de la production de connaissances et de la dynamique de travail en vue des objectifs de formation. Enfin la classe 1, que nous avons nommée « La place du groupe : constitution, effet et dynamique » regroupe des termes lexicaux directement en lien avec la notion de groupe qui est centrale dans cette classe (cf. graphe de la classe 1). Les segments de textes analysés dans cette classe sont associés majoritairement aux formateurs DEES. Ainsi, on pourrait penser que ces formateurs sont plus attentifs au groupe au sens psychosocial du terme.

En conclusion, il semblerait que le « groupe de stagiaires en formation » prenne pour certains formateurs la forme d'un agrégat d'individus aux caractéristiques propres et pour d'autres la forme d'un groupe au sens psychosocial du terme, aux dynamiques observables et porteurs pour l'apprentissage. L'analyse lexicale de l'argumentation des mots cités dans l'association libre ne permet pas de relier directement les formateurs par leur discours à l'une ou l'autre des positions.

### **2.2.3. En conclusion**

Au terme de ces analyses successives, nous pouvons dire tout d'abord que la représentation sociale qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires ne peut pas être définie comme étant une représentation professionnelle.

Puis nous avons vu que les mots cités nous ont permis d'établir six catégories, dont deux centrées sur l'idée de groupe, trois centrées sur les individus composant le groupe et une en rapport avec le contexte de formation.

Nous avons établi que les dynamiques de groupe sont centrales dans la structuration de la représentation sociale mais qu'elles sont quasi-exclusivement signifiées par les formateurs par la composition du groupe en prenant en compte les caractéristiques individuelles des stagiaires.

Nous n'avons pas pu définir si les dynamiques de groupe observées par les formateurs ont plutôt une polarité positive ou négative (mots en nombre insuffisant). L'idée de connotation positive et négative est toutefois évoquée dans le discours des formateurs à propos de moments vécus en formation et cela semble relié à leur interaction avec le groupe.

Ces résultats attirent notre attention sur les possibles conduites formatives en lien avec cette représentation sociale des groupes de stagiaires qui déterminerait que le rapport des formateurs aux groupes est quasi exclusivement défini par leur rapport aux individus. La prise en compte des groupes dans le quotidien en tant que groupe au sens psychosocial du terme ne serait pas une généralité et dépendrait des sensibilités plutôt isolées des formateurs.

Il est possible qu'en établissant le lien entre catégorisation des stagiaires et structuration de la représentation sociale des groupes de stagiaires dans l'étude des types de stagiaires dans le chapitre suivant, nous puissions mettre en lien attitudes et représentation sociale des groupes de stagiaires.

## **2.3. Analyse de la catégorisation des types de stagiaires faite par les formateurs.**

Afin de pouvoir étudier la catégorisation que font les formateurs des types de stagiaires qui composent les groupes qu'ils accompagnent, nous allons analyser les données recueillies à l'aide de l'outil relatif à la catégorisation « méthode par descriptif » qui comporte plusieurs étapes de recueil et d'analyse.

Puis nous allons analyser les sous-thématiques dans le corpus des entretiens retranscrits qui sont liées à la catégorisation des stagiaires, leurs regroupements en sous-groupe et



possibles influences entre les stagiaires. En croisant ces analyses nous donnerons nos conclusions relatives à la catégorisation sociale des stagiaires en repérant les points de similitudes et différences du regard des formateurs en fonction du dispositif de formation dans lequel ils exercent.

Enfin, nous analyserons le regard des formateurs sur cette « méthode par descriptif » et critiquerons l'outil employé en proposant des modifications liées à la population et sujet étudié

### 2.3.1. Analyses descriptives

Nous avons expliqué *supra* les différentes étapes de traitements des données obtenues à l'aide de l'outil relatif à la catégorisation des stagiaires par les formateurs. Nous proposons d'analyser tout d'abord de façon descriptive les différences relevées entre le nombre de types de stagiaires cités et les adjectifs associés en regardant les moyennes par dispositif.

**Tableau n° 16 : Récapitulatif de l'étape 1 de l'outil «Types spontanés de stagiaires-Étape 1)**

Id	Formation	types de stagiaires cités				Qualificatifs associés aux types			
		Nombre par Formateur	Nombre Par Dispositif	Moyenne par dispositif de formation	Écart-type par dispositif de formation	Nombre par formateur	Nombre Par Dispositif	Moyenne par dispositif de formation	Écart-type par dispositif de formation
12	DEES	5	16	4	1	19	46	11.5	4.39
13		3				9			
14		3				8			
17		5				10			
4	ER2C	7	21	5.25	1.29	14	40	10	3.16
5		6				6			
8		4				8			
15		4				12			
1	IPFA	4	19	5.4	1.96	12	55	11	2.83
2		4				13			
3		6				10			
6		9				14			
7		4				6			
9	BAFA	7	27	6.75	1.78	7	26	6.5	3.97
10		7				11			
11		4				7			
16		9				13			
<b>N = 17</b>		<b>Total : 91</b>	<b>Total : 91</b>	<b>Moyenne 5.35</b>	<b>Écart type 1.58</b>	<b>Total : 179</b>	<b>Total : 179</b>	<b>Moyenne 10.53</b>	<b>Écart type 3.60</b>

Nous constatons que les formateurs ayant cité en moyenne le moins de types différents de stagiaires sont ceux exerçant sur la formation DEES, mais ce sont ceux qui ont associé le plus de mots et adjectifs pour les décrire. Nous pouvons supposer que ces formateurs ont cerné des types « marquants » aux caractéristiques précises et l'explication se trouve peut-être

dans la durée longue de formation (3 ans) qui permet aux formateurs de connaître réellement et plus précisément les stagiaires qu'ils accompagnent.

Les formateurs ayant cité en moyenne le plus de types différents sont les formateurs BAFA, mais ce sont également ceux qui ont associé le moins de qualificatifs pour les décrire avec une moyenne de 6,5 pour une moyenne générale de 10,53. Nous pouvons supposer que les types de stagiaires cités présentent moins de différences significatives et constituent peut-être un ensemble plus homogène. Une autre explication peut être la durée de formation qui est très courte (10 jours), ce qui ne permet qu'une connaissance « superficielle » des stagiaires.

Enfin, les moyennes des types cités par les formateurs ER2C et IPFA sont sensiblement proches de la moyenne générale, ainsi que le nombre de qualificatifs associés pour décrire chaque type. Dans la logique d'explication par la durée de formation, ce sont deux dispositifs aux durées moyennes (9 mois pour l'ER2C et 4 mois et demi pour l'IPFA).

### **2.3.2. Distance moyenne entre classes**

Nous avons relevé tous les scores de distances entre chaque type pour chaque entretien en respectant l'association du type à une catégorie, obtenus lors de l'étape 3. Nous avons calculé la distance moyenne entre les 21 croisements inter-catégories et les 7 croisements intra-catégorie (compte tenu qu'un même formateur pouvait à lui seul constituer une classe entière). Ainsi, sur les 21 croisements inter-catégories possibles, seuls 8 portent un score de distance que nous présentons dans le tableau 26.

**Tableau n° 26 : – Distance moyenne entre chaque catégorie – « Types mentaux spontanés- Distance inter-catégorie »**

Croisements Inter catégories	Distances entre les types dans les Catégories des 17 Formateurs  (Échelle : 1 très proches à 10 très éloignés, ne se correspondent pas du tout)	Distance moyenne
C1 Stagiaires inattentifs en difficulté vis-à-vis du contenu de formation Et C2 Stagiaires inattentifs et perturbateurs	1, 1, 2, 2, 4, 4, 4, 4, 4, 5, 5, 5, 5, 6, 6, 8, 8, 8, 10, 10, 10	<b>5.52</b>
C1 Stagiaires inattentifs en difficulté vis-à-vis du contenu de formation Et C4 Stagiaires motivés et impliqués	1, 4, 5, 6, 7, 7, 7, 8, 9, 10, 10, 10	<b>7.08</b>
C1 Stagiaires inattentifs en difficulté vis-à-vis du contenu de formation Et C5 Stagiaires agréables	2, 2, 3, 3, 4, 7, 10, 10	<b>5.12</b>
C2 Stagiaires inattentifs et perturbateurs Et C3 Stagiaires en grande difficulté, non- perturbateurs	7, 9, 9	<b>8.33</b>
C2 Stagiaires inattentifs et perturbateurs Et C4 Stagiaires motivés et impliqués	1 4 5 5 7 7 8 9 9 9 9 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10	<b>8.27</b>
C2 Stagiaires inattentifs et perturbateurs Et C5 Stagiaires agréables	3 3 4 5 8 9 10 10	<b>6.5</b>
C2 Stagiaires inattentifs et perturbateurs Et C6 Stagiaires en difficulté personnelle et sociale pour qui la formation est porteuse	3 5 7 8 9 9	<b>6.83</b>
C4 Stagiaires motivés et impliqués Et C5 Stagiaires agréables	3 3 3 9	<b>4.5</b>

Nous avons défini *supra* que la catégorisation des stagiaires faite par les formateurs de l'ER2C (catégories 3 et 6) constitue quasiment un ensemble isolé. Nous observons que les formateurs de l'ER2C ont toutefois cité des types de stagiaires appartenant à la catégorie 2 « Stagiaires inattentifs et perturbateurs ».

En regardant les distances moyennes des croisements de la catégorie 2 avec la catégorie 3 « Stagiaires en grande difficulté non-perturbateurs » et avec la catégorie 6 « Stagiaires en difficulté personnelle et sociale pour qui la formation est porteuse », les distances sont respectivement de 8,33 (la plus élevée dans tous les croisements) et de 6, 83. Les types de stagiaires attribués respectivement à chaque catégorie sont éloignés.

Les stagiaires en insertion sont majoritairement pris en compte par les formateurs par leurs difficultés personnelles et sociales. Les formateurs repèrent les types de stagiaires qui peuvent être perturbateurs ou pas dans le cadre probablement des ateliers. Ce sont les seuls formateurs à exercer auprès d'un public unique en formation, ce qui explique que les types de stagiaires soient représentatifs d'un public en particulier.

Nous avons posé que les catégories 1, 2 et 4 sont les catégories qui rassemblent globalement les stagiaires qu'accompagnent les formateurs IPFA, BAFA et DEES qui généralement exercent auprès de plusieurs dispositifs de formation plus ou moins semblables en fonction des profils de formateurs.

Le croisement de la Catégorie 1 « Stagiaires inattentifs en difficulté vis-à-vis du contenu de formation » et de la Catégorie 2 « Stagiaires inattentifs et perturbateurs » a une distance moyenne de 5,52. Les types de stagiaires sont répartis entre ceux qui sont proches (inattentifs dans les deux cas) et ceux qui sont éloignés, différenciés par un comportement perturbateur ou non.

Ces deux catégories qui représentent plutôt les « mauvais » stagiaires ont été croisées avec les types de stagiaires de la catégorie 4 « Stagiaires motivés et impliqués » qui sont plutôt « bons ». Les distances moyennes respectives sont plutôt éloignées et viennent appuyer le fait qu'ils sont différenciés par leur degré d'attention et motivation.

Nous avons croisé les distances moyennes entre types de stagiaires dans une même catégorie puisque nous avons plusieurs catégories composées de stagiaires cités par un ou deux formateurs. Il s'agit de repérer s'ils observent des différences significatives entre les types de stagiaires ou non. Les croisements sont présentés dans le tableau 27 suivant.

**Tableau n° 27 : – Distance moyenne entre chaque catégorie – « Types mentaux spontanés- Distance intra-catégorie »**

Intra Catégories	Distances entre les types dans les catégories des 17 Formateurs	Distance moyenne
C1-C1 Stagiaires inattentifs et en difficulté vis-à-vis du contenu de formation	1 2 2 2 2 2 3 3 3 3 3 3 3 3 3 4 4 4, 4, 5 5 5 6 6 6 7 7 7 7 8 8 8 8 8 8 9	<b>4.70</b>
C2-C2 Stagiaires inattentifs et perturbateurs	2 2 2 2 2 3 3 3 4 4 5 5 5 5 6 6 7 7 8 8 8 8 8 9 9 9 9 9 10 10 10	<b>6.30</b>
C3-C3 Stagiaires en grande difficulté, non-perturbateurs	2 2 3 5 6 6 8 9 9	<b>5.56</b>
C4-C4 Stagiaires motivés et impliqués	1 1 2 2 2 3 4 4 5 6 7 8 8 8 9 10 10	<b>5.22</b>
C5-C5 Stagiaires agréables	3 3 4 7 7 8	<b>5.33</b>
C6-C6 Stagiaires en difficulté personnelle et sociale pour qui la formation est porteuse	1 1 1 2 3 4 4 5 5 5 6 7 7 7 9	<b>4.47</b>
C7-C7 Stagiaires sans difficulté de personnalité ou comportementale pour qui la formation est porteuse	1 2 2 2 2 2 3 3 3 3 3 4 5 5 6 7 7 10 10	<b>4.1</b>

Nous nous intéressons particulièrement aux catégories 6 et 7 qui sont composées de types cités par un seul formateur dans chaque catégorie. Les types de stagiaires des catégories 6 et 7 sont composés de types de stagiaires plutôt proches avec quelques types très éloignés. Ainsi ces deux formateurs considèrent majoritairement que les types de stagiaires ont des caractéristiques communes et constitueraient des ensembles relativement homogènes. Nous pouvons nous demander si cela signifie qu'ils ne tiennent que très peu compte des différents types de stagiaires dans leurs conduites formatives ou au contraire sont très attentifs aux détails qui différencient les individus et qui ne peuvent se retrouver au travers des résultats non exhaustifs.

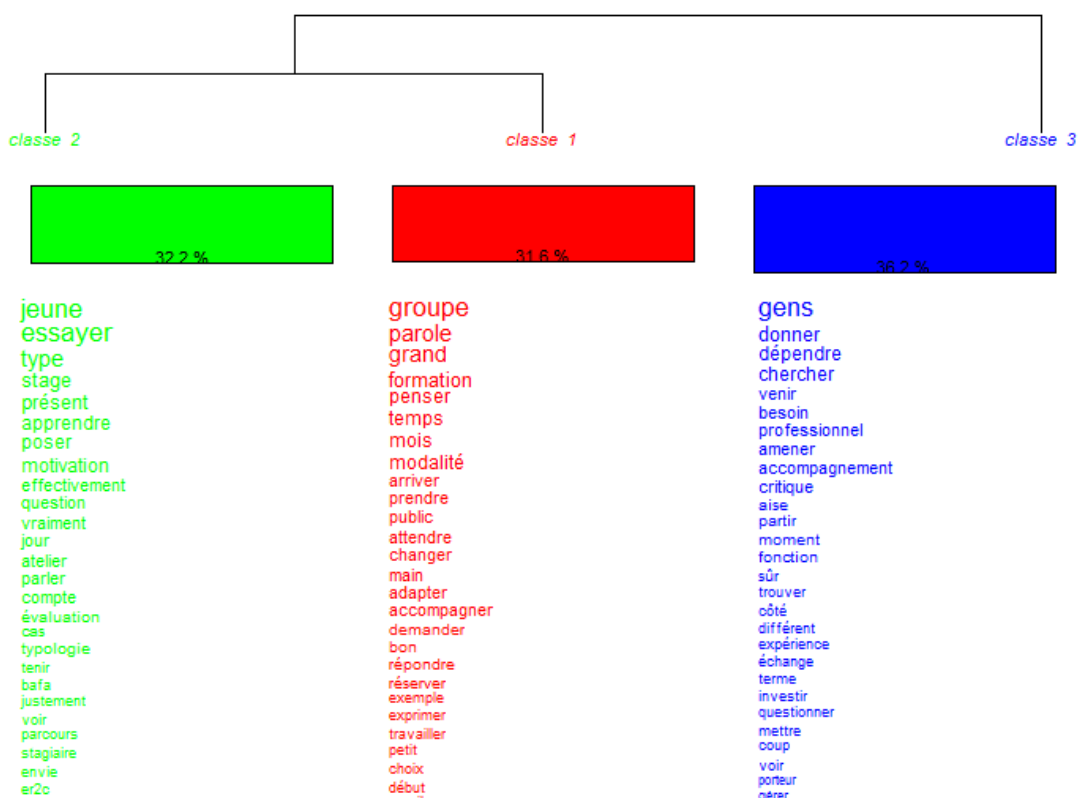
### **2.3.3. Analyses lexicales des sous-thématiques relatives à la typologie de stagiaires**

Nous avons posé lors de l'entretien, 4 questions (que nous appellerons sous-thématiques par la suite) relatives à la thématique « catégorisation des stagiaires », dont une en lien direct avec les typologies définies par les formateurs, relative à la « prise en compte par le formateur dans sa réalité et son quotidien professionnel ». Les trois autres sont en lien et concernent les relations entre les types de stagiaires. Elles sont relatives à l'observation de « formation de sous-groupe » en lien avec « caractéristiques communes des stagiaires » et « influence de types de stagiaires entre eux ».

#### *Analyse de la sous-thématique « prise en compte de la typologie »*

Le corpus a été découpé en 195 segments de textes dont 152 (77.95%) participent à la classification. Nous avons obtenu 3 classes terminales dans cette analyse.

**Figure n°13 : Dendrogramme de la classification du sous-corpus « types de stagiaires – prise en compte de la typologie établie »**



*Image obtenue avec le logiciel IraMuteQ*

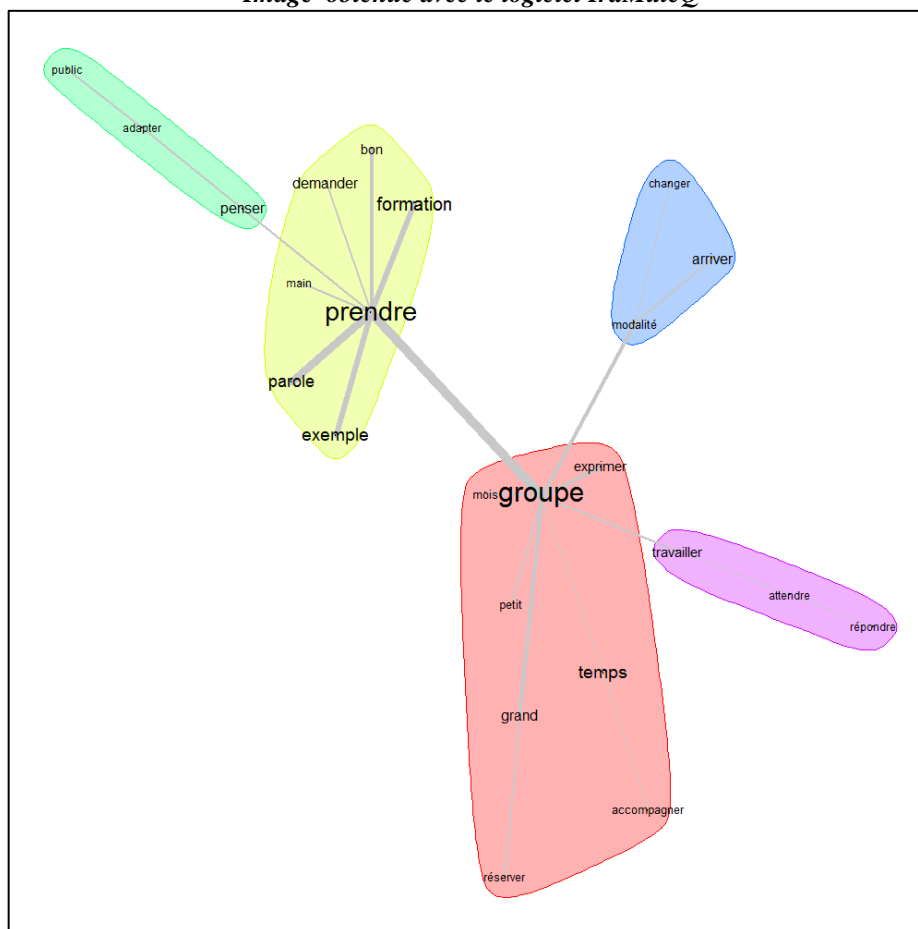
Nous allons tout d'abord décrire les 3 classes de discours que nous avons nommées à l'aide des graphes des classes en les mettant en perspective avec les catégories de types de stagiaires.

**La Classe 1 :** est constituée de 31,58% (48 segments de texte) du corpus, associés au sous-thème « prise en compte de la typologie », avec une surreprésentation en proportion des segments de textes de cette classe, issus du discours des formateurs Bafa, DEES et de sexe féminin (les p non significatifs) et nous l'avons nommée :

***Prise en compte des typologies du point de vue des prises de parole en groupe***

**Figure n° 14 : Graphe de la classe 1 de la classification du sous-corpus « types de stagiaires – prise en compte de la typologie établie »**

*Image obtenue avec le logiciel IraMuteQ*



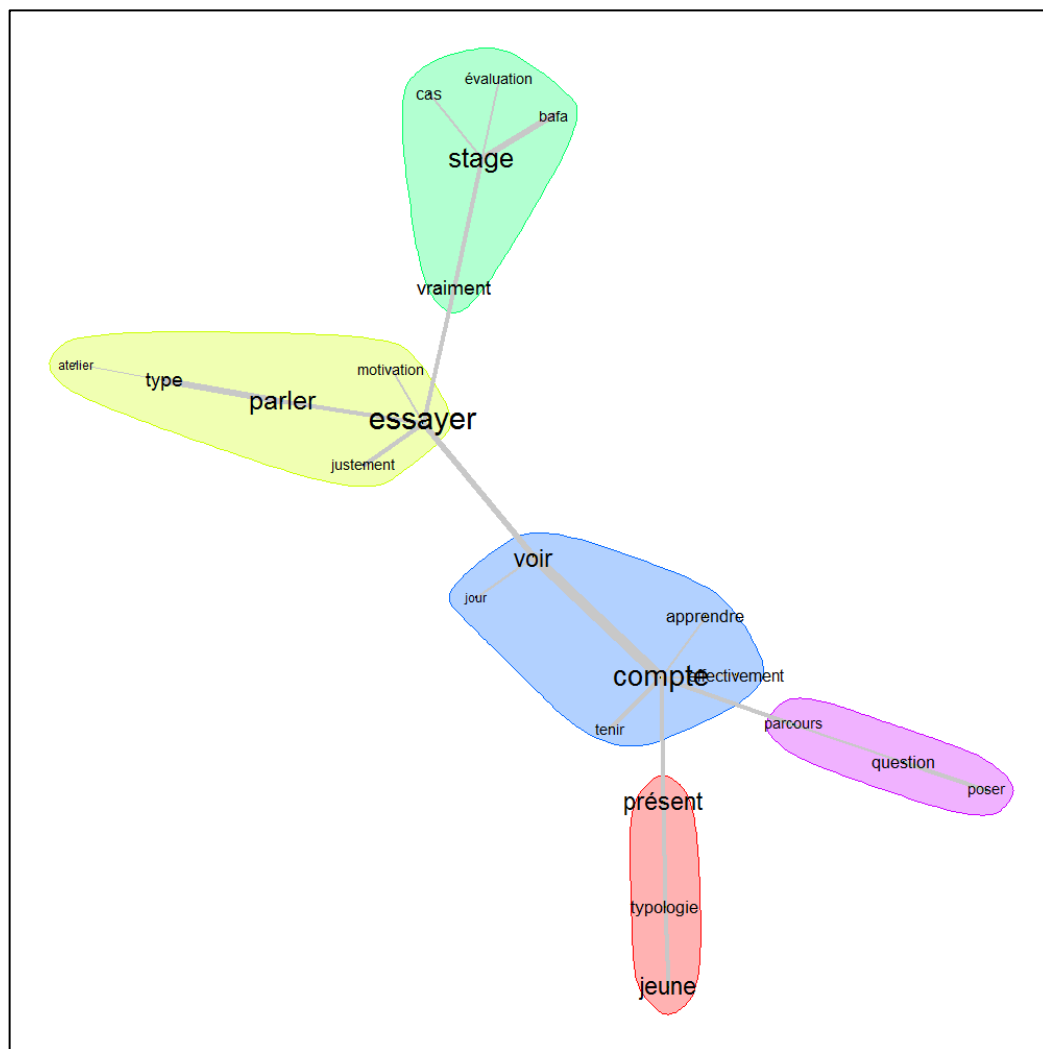
Dans le graphe de la classe 1 « Prise en compte des typologies du point de vue des prises de parole en groupe », les formateurs nous disent prendre en compte les différents types au sein des groupes qu’ils accompagnent, notamment du point de vue des échanges. Émerge également l’idée « d’adaptation » au « public » qui, pour nous, signifie que les formateurs adaptent leurs conduites en fonction des personnes en formation et aux caractéristiques qu’ils identifient. Bien que deux métadonnées soient rattachées à cette classe, compte tenu qu’elles n’ont pas un seuil de significativité assez élevé, nous pouvons en déduire que l’ensemble des formateurs est attentif aux échanges lors des séances formatives.

**La Classe 2 :** est constituée de 31,24% (49 segments de texte) du corpus, associés au sous-thème « prise en compte de la typologie », avec une surreprésentation en proportion des segments de textes de cette classe, issus du discours des formateurs ER2C. Nous l’avons nommée :

*Prise en compte de l’évolution personnelle des stagiaires au cours de la formation*

**Figure n° 15 : Graphe de la classe 2 de la classification du sous-corpus « types de stagiaires – prise en compte de la typologie établie »**

*Image obtenue avec le logiciel IraMuteQ*



Dans le graphe de la classe 2 « Prise en compte de l'évolution personnelle des stagiaires au cours de la formation », la prise en compte des typologies de stagiaires est centrale et reliée aux idées de « parcours », d'« atelier » et « motivation » et enfin « stage » et « évaluation ». Cette classe de discours représente majoritairement le discours des formateurs de l'ER2C dont nous avons vu qu'ils avaient des catégories de types de stagiaires singulières. Nous retrouvons cette idée de prise en compte du stagiaire par son évolution et parcours. Toutefois il semble que la notion d'évaluation de stage soit plus du registre des formations BAFA, ce qui sous-tendrait l'idée que la prise en compte des individus composant le groupe et leurs caractéristiques sont déterminantes au moment de la validation du brevet d'aptitude.

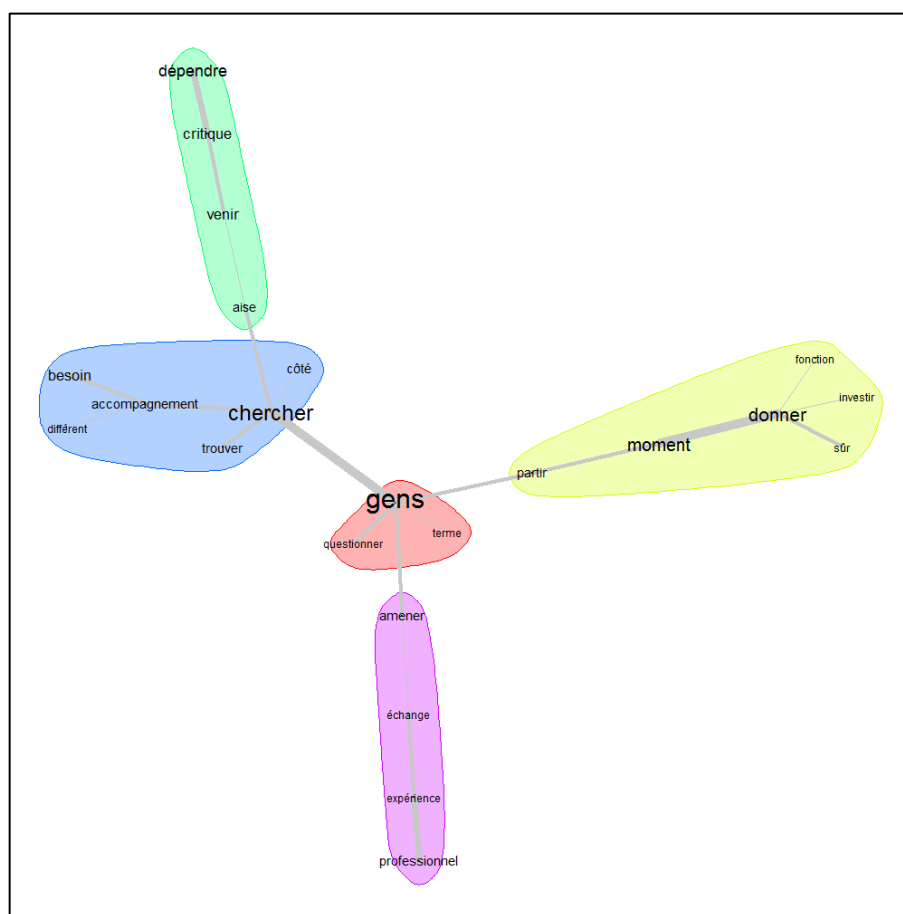


**La Classe 3 :** est constituée de 36,18% (55 segments de texte) du corpus, associés au sous-thème « influence des types de stagiaires », avec une surreprésentation en proportion des segments de textes de cette classe, issus du discours des formateurs IPFA. Nous l'avons nommée :

*Prise en compte de la typologie en fonction des besoins des stagiaires*

**Figure n° 16 : Graphe de la classe 3 de la classification du sous-corpus « types de stagiaires – prise en compte de la typologie établie »**

*Image obtenue avec le logiciel IraMuteQ*



Dans le graphe de la classe 3 « Prise en compte de la typologie en fonction des besoins des stagiaires », est central le thème de « questionnement », relié d'une part à l'« accompagnement » et d'autre part à l'« échange ». La prise en compte des types de stagiaires interviendrait à un double niveau en rapport avec les besoins et attentes des stagiaires. Tout d'abord les formateurs proposent un accompagnement différent en fonction des besoins des stagiaires et d'autre part, ils proposent des temps d'échanges entre stagiaires qui sont en attente de partage d'expériences professionnelles. Cela illustre bien le public accueilli en formation IPFA, des stagiaires ayant un socle d'expérience professionnelle en reconversion pour devenir formateurs dans un secteur en rapport avec leurs compétences.

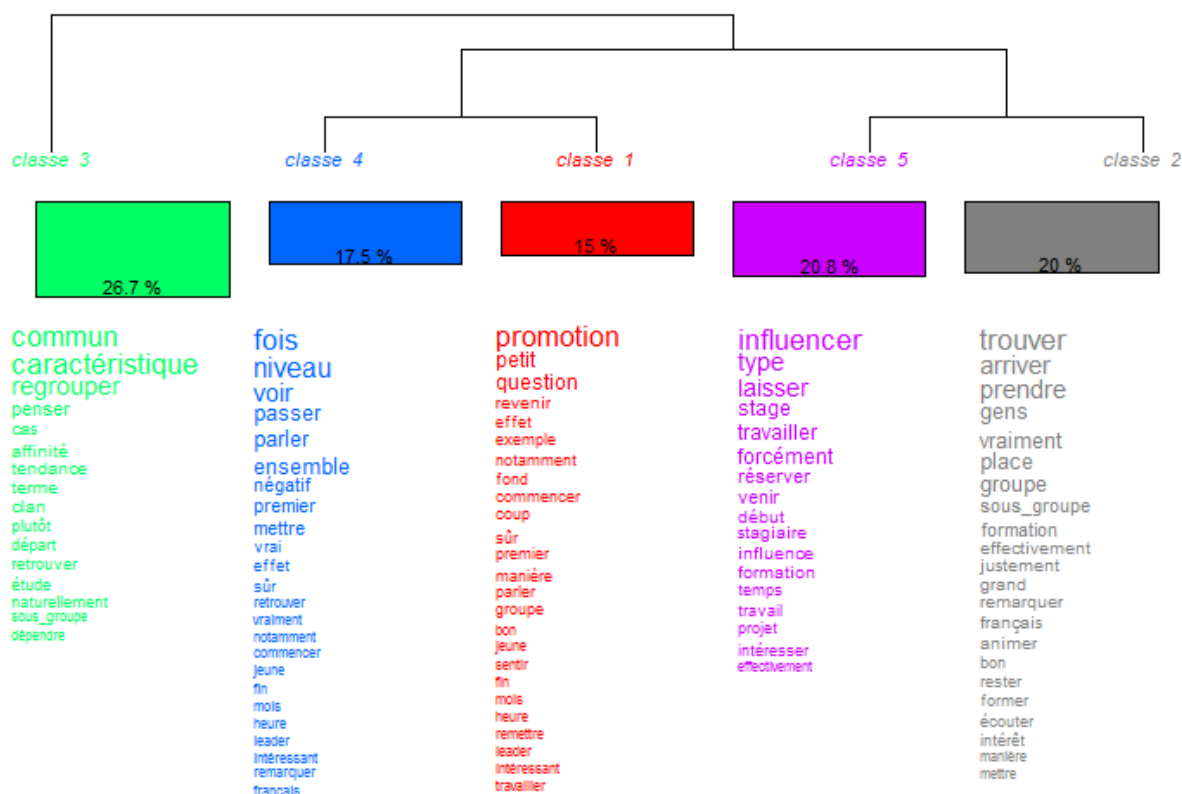
Les discours des formateurs relatifs aux catégorisations montrent qu'elles sont présentes dans leur quotidien et qu'ils en tiennent compte pour accompagner individuellement les stagiaires et favoriser les prises de parole en séances de formation.

*Analyse des sous-thématiques : « formation de sous-groupes », « caractéristiques communes » et « influence de types de stagiaires »*

Au travers de ces trois thématiques nous avons cherché à déterminer dans quelle mesure, pour les formateurs, les types de stagiaires pouvaient interagir entre eux en fonction de l'existence ou l'absence de sous-groupe, d'influences entre les types de stagiaires, mais aussi la relation entre les caractéristiques communes des stagiaires et sous –groupes.

Le corpus a été découpé en 185 segments de textes dont 120 (64.86%) participent à la classification. Nous avons obtenu 5 classes terminales dans cette analyse.

**Figure n°17 : Dendrogramme de la classification du sous-corpus « types de stagiaires – formation de sous-groupes, caractéristiques communes et influences des types de stagiaires »**



*Image obtenue avec le logiciel IraMuteQ*

Nous avons nommé et analysé les 5 classes de discours en fonction des profils de classes et concordanciers dont les détails, dans un souci de clarté, (multiples analyses successives) sont présentés en Annexe 5 (analyse 4)

**La Classe 1 :** est composée de 15% (18 segments de texte) du corpus, associés au sous-thème « influence des types de stagiaires », avec une surreprésentation en proportion des segments de textes de cette classe, issus du discours des formateurs ER2C. Nous l'avons nommée :

*« Influences des stagiaires au sein des promotions et ateliers de formation »*

**La Classe 2 :** est composée de 20% (24 segments de texte) du corpus, associés à aucun sous-thème en particulier, avec une surreprésentation en proportion des segments de textes de cette classe, issus du discours des formateurs DEES. Nous l'avons nommée :

*Sous-groupes et relations interindividuelles des stagiaires en formation DEES*

**La Classe 3 :** est composée de 29,67 % (32 segments de texte) du corpus, associés au sous-thème « caractéristiques communes » avec une surreprésentation en proportion des segments de textes de cette classe, issus du discours des formateurs BAFA. Nous l'avons nommée :

*Caractéristiques communes ou Affinités*

**La Classe 4 :** est composée de 17,5 % (21 segments de texte) du corpus, associés à aucun sous-thème en particulier, avec une surreprésentation en proportion des segments de textes de cette classe, issus du discours des formateurs ER2C. Nous l'avons nommée :

*Sous-groupes et leurs constitutions en formation ER2C*

**La Classe 5 :** est composée de 20,83 % (25 segments de texte) du corpus, associés au sous-thème « influence des types de stagiaires », avec une surreprésentation en proportion des segments de textes de cette classe, issus du discours des formateurs BAFA. Nous l'avons nommée :

*Influence positive des types de stagiaires en formation BAFA*

Tout d'abord nous constatons que les discours des formateurs IPFA ne sont pas surreprésentés dans une classe en particulier.

Puis la classe 3 « Caractéristiques communes ou Affinités » en observant le dendrogramme est autonome. Dans cette classe nous pouvons voir que de façon générale les stagiaires se regroupent parce qu'ils ont des caractéristiques communes et non pas l'inverse. Certains formateurs, et notamment les formateurs BAFA, avancent l'hypothèse que les stagiaires se regroupent plus au départ en fonction de leurs affinités plus que par leurs caractéristiques.

Les classes 1 et 4 sont directement en lien et rassemblent les discours des formateurs de l'ER2C à propos des sous-groupes de stagiaires et des influences. Ainsi comme dans la catégorisation, la perception des relations interindividuelles serait singulière et directement en relation avec le public particulier accueilli en formation d'insertion.

Les classes 2 et 5 sont en lien direct et reflètent des exemples de fonctionnement en sous-groupes et d'influences entre stagiaires. Les influences sont marquées positivement dans le cadre des formations BAFA (classe 5). Les formateurs DEES nous donnent des exemples de fonctionnement individuel et en sous-groupe au sein des groupes de stagiaires en formation.

#### **2.3.4. Conclusions sur la catégorisation et mise en perspective avec la représentation sociale des groupes de stagiaires**

En conclusion des analyses de la thématique catégorisation des stagiaires, nous pouvons tout d'abord dire que les types de stagiaires cités par les formateurs qui constituent des catégories types sont repérés au quotidien par les formateurs.

Le nombre de types cités et le nombre de qualificatifs servant à les décrire semblent être liés à la durée de formation. Quand la formation est longue les formateurs citent peu de types mais beaucoup d'adjectifs et inversement. Nous avons écrit comme hypothèse d'explication que la connaissance des stagiaires qu'ont les formateurs est plus précise quand la formation est longue, et cet outil ne permettant pas d'être exhaustif, ils ont cité les grands types de stagiaires.

Parmi ces catégories nous avons vu que les types de stagiaires cités par les formateurs de l'ER2C ont des caractéristiques très différentes des autres types de stagiaires cités par les formateurs des autres dispositifs. Ces types de stagiaires sont marqués avant tout par leurs

difficultés sociales et personnelles et les formateurs de l'ER2C travaillent exclusivement auprès de ces groupes.

Les formateurs des trois autres dispositifs ont cité des types de stagiaires que nous retrouvons principalement dans trois catégories (deux plutôt négatives et une positive). La classification est donc relativement binaire (positif/négatif) en fonction principalement de deux facteurs descriptifs : attention/Intérêt et comportement des stagiaires. Ces caractéristiques s'observent durant les séances de formation en collectif le plus généralement.

Enfin, au travers des analyses lexicales, nous avons vu que l'analyse des classes de discours renforcent notre analyse des résultats de la Classification Hiérarchique Ascendante des types de stagiaires. De plus les formateurs prennent en compte ces types de stagiaires pour adapter d'une part, leurs conduites d'accompagnement individuel et d'autre part, la gestion de la parole des stagiaires au sein du groupe.

Lors des analyses de la représentation sociale qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires, nous avons vu que si les mots « groupe et dynamique » sont centraux dans la représentation, ils sont en lien avec les caractéristiques individuelles des stagiaires. Lors des analyses lexicales était très présente l'idée d'échanges.

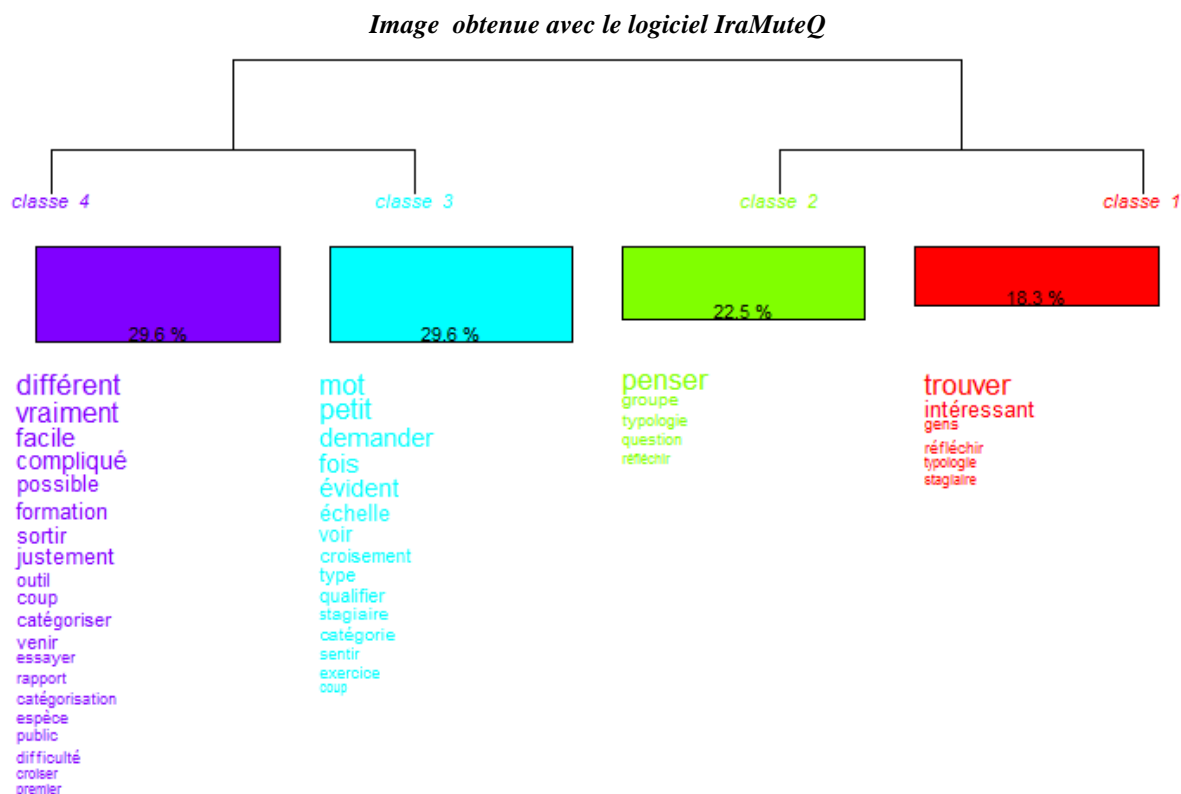
Nous venons de voir par l'étude de la catégorisation des types de stagiaires que si les formateurs distinguent essentiellement les stagiaires par leurs caractéristiques comportementales et motivationnelles, ils ne les mettent en relation avec le sous-groupe que du point de vue des échanges. Peu de termes dans les adjectifs descriptifs évoquent les dynamiques de groupe et le fonctionnement des stagiaires en groupe. La structuration de la représentation sociale et de la catégorisation des stagiaires présentent de nombreux points communs. Nous verrons dans nos retours sur hypothèses si par le groupe nous pouvons faire le lien entre attitudes et individus.

### **2.3.5. Critiques et préconisations vis-à-vis de l'outil employé pour étudier les typologies de stagiaires**

Nous avons constitué un sous-corpus regroupant les discours recueillis lorsque nous avons demandé aux personnes rencontrées ce qu'elles avaient pensé des 3 outils de recueil de données proposés et en particulier celui relatif à la catégorisation des stagiaires, celui-ci n'ayant jamais été utilisé, à notre connaissance, auprès des formateurs d'adultes.

Nous avons réalisé une analyse textuelle générale à l'aide du logiciel IraMuteQ en réalisant une classification simple sur segments de texte de type Reinert. Le sous-corpus a été découpé en 89 segments de textes dont 71 (79.78%) participent à la classification. Nous avons obtenu 4 classes terminales dans cette analyse.

**Figure n° 18: Dendrogramme de la classification du sous corpus « critique de l'outil relatif à la catégorisation des stagiaires »**



#### *Description des 4 classes de discours*

Nous avons utilisé les concordanciers pour nommer les classes, notamment pour la classe 1 et 2 dont nous présentons des extraits.

**La Classe 1 :** représente 18,31% (13 segments de texte) du corpus, associés à l'avis des formateurs sur notre méthodologie avec une surreprésentation en proportion des segments de texte provenant du discours des formateurs IPFA dans cette classe. Nous l'avons nommée :

*Avis des formateurs : intérêts et limites de l'outil*

\*\*\*\* \*form\_ipfa \*sex\_f

j ai **trouvé** que c était une approche très très originale j avais jamais réfléchi avec cette catégorisation

\*\*\*\* \*form\_ipfa \*sex\_f

donc quelque part voilà j ai **trouvé** ça intéressant alors peut-être que dans ces catégories mais il faut qu il y ait la spontanéité je pense hein c est important mais du coup voilà c est peut-être sur les caractéristiques

\*\*\*\* \*form\_dees \*sex\_m

après c est intéressant parce que ça permet un regard rétrospectif sur ce qu on fait sur sa pratique et sur la façon dont on se représente les groupes justement les stagiaires sur ce plan là je **trouve** ça très intéressant

\*\*\*\* \*form\_ipfa \*sex\_m

je rencontre des gens c est vrai que cette question de grille et de comment on appelle ça de croisement voilà je **trouve** que ça enferme ce qui est intéressant c est si on en fait autre chose

\*\*\*\* \*form\_ipfa \*sex\_m

moi je **trouve** beaucoup plus intéressant par exemple dans la démarche dans les outils la question de c est un point de départ cette typologie là et je **trouve** que c est intéressant au moment où vous commencez à exploiter ce qui a été dit avant

#### *Segments issus du Concordancier du verbe «trouver» dans la classe 1*

Au travers de ces extraits nous voyons que l'outil relatif à la catégorisation est globalement défini comme étant original et intéressant. Au cours des entretiens, aucun formateur, y compris parmi ceux qui sont aussi chercheurs en sciences de l'éducation, n'avait connaissance de cet outil et plusieurs d'entre eux ont posé des questions en relation avec l'outil une fois l'entretien terminé. En revanche, les formateurs ont souvent été surpris de rencontrer un outil avec deux échelles successives qui donnent un côté très statistique à l'outil. Il n'est pas surprenant de retrouver l'idée contenue dans les deux derniers extraits qui est que la discussion engagée après la passation de l'outil permet de limiter « l'enfermement » dans les différents croisements.

**La Classe 2 :** représente 22,54 % (16 segments de texte) du corpus, associés à l'avis des formateurs sur notre méthodologie avec une surreprésentation en proportion des segments de texte provenant du discours des formateurs ER2C dans cette classe. Nous l'avons nommée :

#### *Groupe et typologie*

Nous avons regardé spécifiquement les concordanciers des mots « groupe » et « typologie » qui sont deux termes principaux dans notre recherche. Dans ces extraits les formateurs donnent un avis plus global sur le déroulé de l'entretien et la thématique de la recherche.

\*\*\*\* **\*form\_dees \*sex\_f**

je trouve que c est une question hyper pertinente parce que en effet je pense que moi je suis vachement branchée sur tout ce qui est **groupe** tout ça en tant qu'éducateur spécialisé évidemment

\*\*\*\* **\*form\_dees \*sex\_f**

pour que ces étudiants soient en réussite parce que s'ils viennent là c'est que alors qu'ils soient en réussite ou qu'ils perçoivent en effet qu'ils se sont trompés de branche mais n'empêche que moi je crois beaucoup au **groupe**

\*\*\*\* **\*form\_ipfa \*sex\_m**

du style je pensais à ça quand j'ai lu antagonismes convivialité et quand j'ai lu aussi le fait de s'aider là entraide voilà individualisation voilà il y a des **groupes** où on individualise des **groupes** où on est plus dans l'entraide

#### *Segments issus du Concordancier du mot «groupe » dans la classe 2*

Les formateurs expriment le fait que le « groupe de stagiaires » est au cœur de leurs préoccupations dans leurs pratiques et en particulier le fait qu'ils adaptent leurs conduites en fonction des groupes. Ces discours viennent appuyer nos analyses qui montrent l'interdépendance individus-groupe pour les formateurs.

\*\*\*\* **\*form\_er2c \*sex\_f**

très surprenant heu j'y avais jamais pensé voilà vous m'y avez fait penser vous en faisant cet exercice là je ne les vois pas comme ça pas comme une **typologie** et je n'y ai jamais pensé en tant que **typologie** heu voilà

\*\*\*\* **\*form\_ipfa \*sex\_m**

est ce que c'est une exhaustivité des **typologies** de stagiaires de groupes de stagiaires est ce que c'est une **typologie** ou un travail sur les représentations

\*\*\*\* **\*form\_er2c \*sex\_f**

la **typologie** je pense que si on avait du temps pour réfléchir on pourrait en faire plein des types de groupe mais après comme je disais regrouper les gens par type c'est un peu sectorisé c'est un peu j'ai du mal là

\*\*\*\* **\*form\_ipfa \*sex\_m**

je pense que ça pour moi en tout cas ça m'a fait me questionner sur mes contradictions avec la limite que ça a de faire des **typologies**

#### *Segments issus du Concordancier du mot «typologie » dans la classe 2*

En regardant le concordancier du mot « typologie », nous voyons que si individus et groupe sont interdépendants pour les formateurs, faire des catégorisations de groupe et/ou des



stagiaires est restrictif car l'outil ne permet pas une réelle exhaustivité (première étape 10 min)

**La Classe 3** : représente 29,58 % (21 segments de texte) du corpus, associés à l'avis des formateurs sur notre méthodologie avec aucune métadonnée attachée à cette classe. Nous l'avons nommée :

***Difficultés rencontrées par les formateurs avec l'outil (points techniques)***

Dans cette classe, les formateurs parlent de difficultés liées à la compréhension des consignes, la lourdeur de l'outil (très long), l'attribution de qualificatifs au type de stagiaires. Nous détaillerons dans le point suivant (préconisations p. 144) qu'elles ont été ces difficultés et les modifications que nous souhaiterions apporter à l'outil.

**La Classe 4** : représente 29,58 % (21 segments de texte) du corpus, associés à l'avis des formateurs sur notre méthodologie avec une surreprésentation en proportion des segments de texte provenant du discours des formateurs BAFA dans cette classe. Nous l'avons nommée :

***Difficultés pour catégoriser les stagiaires liées à l'hétérogénéité des groupes et individus***

Dans cette classe sont rassemblés les discours des formateurs qui expliquent avoir été en difficulté pour nommer des types de stagiaires (lors de l'étape 1) à cause de l'hétérogénéité des publics, groupes et stagiaires. Une des explications possible, est que lors de cette étape nous demandions aux formateurs de nommer des types de stagiaires qu'ils avaient accompagnés tout au long de leur carrière. Les formateurs ayant eu une carrière longue ou qui interviennent auprès de publics très différents ont exprimé des difficultés à cerner une typologie exhaustive et qui ait du sens pour eux.

Avant de proposer des modifications de l'outil, nous pouvons dire que l'analyse de cette sous-thématique nous a permis de remarquer que même si les formateurs parlent des groupes au travers des individus qui les composent et leurs caractéristiques, ils trouvent qu'identifier les types de stagiaires peut être trop restrictif et enfermante. Dès lors, nous nous demandons dans quelle mesure les formateurs ont des temps d'analyses de pratique ou de régulation pour discuter de méthodologie, contenus... et des spécificités des publics qu'ils accompagnent.

### *Préconisations de modifications de l'outil relatif à catégorisation des stagiaires*

Pour étudier la catégorisation des stagiaires que font les formateurs, nous avons choisi de répliquer un outil méthodologique qui a été utilisé plusieurs fois pour étudier la catégorisation que font les enseignantes des élèves du primaire et du secondaire. Nous avons choisi compte tenu de nos terrains d'étude, la « méthode par descriptif ». Toutefois au vu des résultats et de certaines difficultés rencontrées par les formateurs lors de l'étape 1, à condition que les formateurs fréquentent régulièrement les groupes de stagiaires, il serait intéressant d'utiliser la « méthode par regroupement » de types à partir de trombinoscope des groupes. Dans ces deux méthodes, seule la première étape varie.

Nous allons maintenant exposer les difficultés soulevées à chaque étape et proposer lorsque cela est possible des modifications méthodologiques.

#### Étape 1 :

Lors de la première étape nous avons demandé aux formateurs de citer spontanément des types de stagiaires qu'ils avaient rencontrés au cours de leur carrière et de leur attribuer des qualificatifs pour les décrire.

Le fait de demander aux formateurs de penser aux types de stagiaires tout au long de leur carrière a posé certaines difficultés aux formateurs qui, soit avaient une carrière très longue, soit intervenaient sur plusieurs dispositifs très différents. Déstabilisés pour certains d'entre eux, ils nous ont dit que se situer dans un contexte si large ne leur avait pas permis par moment d'être au clair avec les types possibles et trouver un mode d'organisation pour pouvoir les différencier. Nous envisageons de préciser dans la consigne un terrain d'exercice et de rajouter une question ouverte permettant d'aborder d'autres catégorisations possibles en fonction des terrains d'exercice.

Les formateurs exerçant sur des formations longues nous ont parfois précisé lors de la discussion qui a suivi, qu'ils avaient catégorisé les stagiaires d'un groupe entrant et que s'ils avaient pensé à un groupe sortant, les types de stagiaires auraient été différents. Nous envisageons dès lors de définir en amont avec eux à quel type de groupe (entrant, milieu de formation ou sortant) ils se réfèrent pour pouvoir avoir plus de précision.

### Étape 2 :

Cette étape qui consistait à croiser tous les types de stagiaires avec tous les adjectifs servant à les décrire a été la plus longue et la plus « coûteuse » en énergie aux formateurs. Cela réside dans le fait que nous n'avons pas imposé de nombre minimum et maximum de types et de caractéristiques de stagiaires. Il nous semble que demander aux formateurs de garder uniquement deux qualificatifs par stagiaire permettrait de rendre le temps de passation de l'outil moins pesant. Cela nous permettrait également de ne pas être confrontés à des déséquilibres de scores de distances euclidiennes trop importants qui influent sur la Classification Hiérarchique Ascendante.

Nous n'avons pas résolu deux « difficultés » dans l'exploitation des données. En effet certaines caractéristiques descriptives en formation adultes, relatives par exemple au statut, sont à connotation neutre. Mais il nous a fallu classer les adjectifs en fonction de leur valeur positive et négative. Le formatage de la matrice pour réaliser la CHA ne permet pas de faire cette distinction. Dans le même ordre d'idées, lorsqu'un type de stagiaire n'avait pas d'adjectif appartenant à un facteur descriptif, nous n'avons pas pu dans la matrice mettre NA (non attribué) en raison de la réaction du logiciel. Il aurait fallu faire plusieurs manœuvres supplémentaires qui sont à ce jour au-delà de nos compétences.

### Étape 3 :

La principale difficulté dans cette étape est l'échelle utilisée pour déterminer les distances entre les types de stagiaires qui était pour les formateurs inversée par rapport à celle de l'étape 2. En effet, lors de l'étape 2 l'échelle était 0 (peu de poids) à 10 (beaucoup de poids) et dans l'étape 3 : 1 (très proche) à 10 (éloigné, ne se correspondent pas du tout). Lors d'une prochaine utilisation de l'outil soit nous inverserions l'échelle de l'étape 3 soit nous proposerions un autre type d'échelle sans chiffre.

### Étape 4 :

Dans cette étape nous demandions aux formateurs de prendre un trombinoscope ou listing d'un groupe et pour chaque stagiaire de préciser son type « d'appartenance », le type dont il était le plus proche et le type dont il était le plus éloigné. Nous avons déjà modifié cette étape dans laquelle au départ nous proposons une troisième échelle chiffrée et réalisons tous les croisements. Nous avons été confrontés à plusieurs difficultés qui ont rendu les données collectées lors de cette étape difficilement exploitables. Tout d'abord, lorsque nous

avons interrogé les formateurs, ils ne côtoyaient pas forcément les groupes des formations ciblées et devaient donc faire appel à leurs souvenirs. Dans nombre de cas et en particulier lors d'interventions éclairés auprès de ces groupes, les formateurs ont été dans l'impossibilité de se remémorer certains stagiaires. De plus, le nombre de stagiaires composant les groupes peuvent être très différents d'un dispositif à l'autre.

Toutefois, cette étape permet de faire émerger des types auxquels les formateurs n'avaient pas pensé lors de l'étape 1. Ainsi nous conserverions cette étape en demandant simplement quel serait le type d'appartenance de chaque stagiaire.

Nous préconisons lorsque cet outil est utilisé dans le cadre d'étude de représentations sociales intergroupes, de poser des questions complémentaires à cet outil pour permettre de faire des liens et permettre aux personnes interrogées de mettre de la nuance dans leurs réponses.

Cet outil est complexe et demande beaucoup de temps, d'une part lors de la passation et d'autre part lors du traitement des données, lorsque l'étude de la catégorisation n'est pas l'objet d'étude principal de la recherche. Toutefois nous pensons qu'il est pertinent et qu'avec des modifications nécessaires il permet d'étudier le rapport des formateurs aux individus composant les groupes.

## **2.4. Lecture générale du corpus : Analyse lexicale**

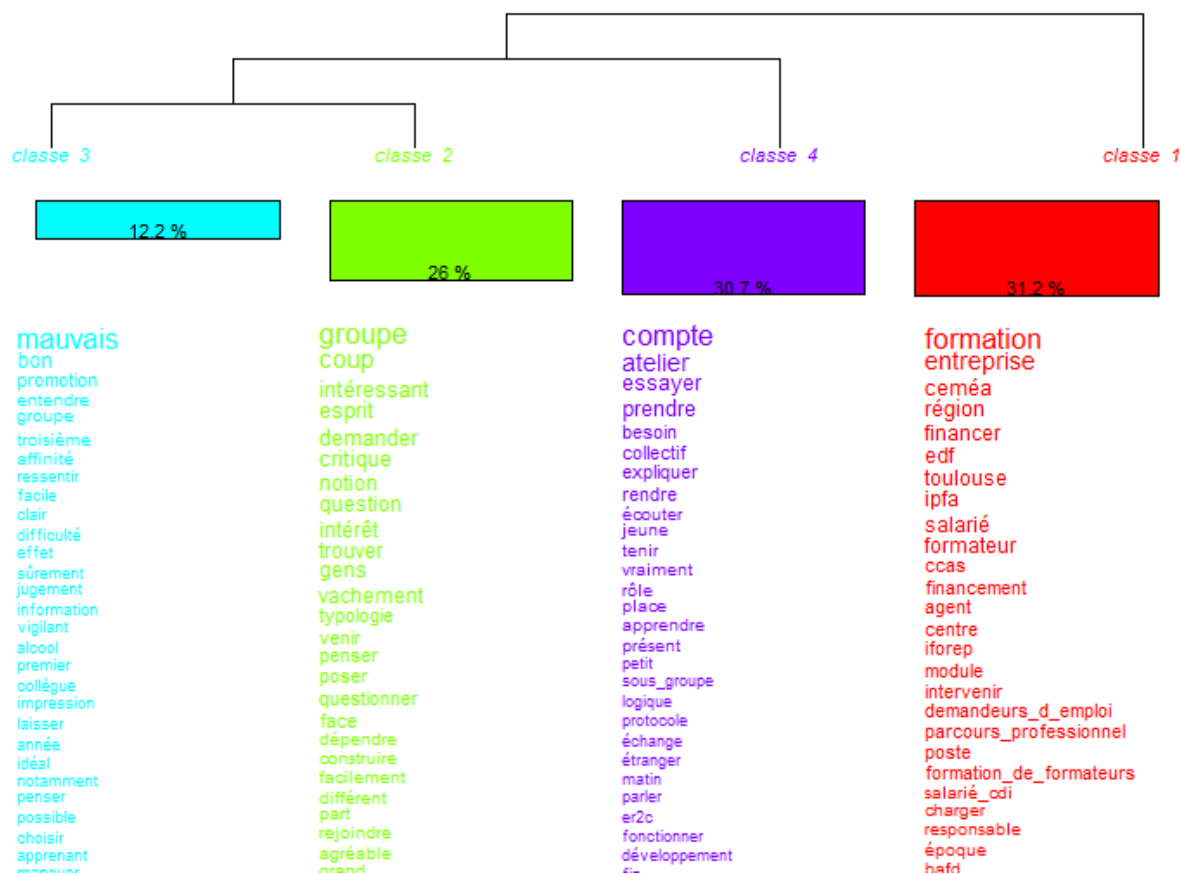
Nous avons fait le choix de présenter comme dernière analyse celle du corpus entier constitué à l'issue des retranscriptions des 17 entretiens. Les questions posées tout au long de l'entretien avaient pour but de lier nos trois outils de recueil de données, et analyser ces discours nous permet de voir comment les formateurs ont globalement perçu les différentes thématiques proposées.

### **2.4.1. Classification simple sur segments de texte de type Reinert**

Le corpus est constitué de 17 textes (un par entretien). Nous avons réalisé une analyse textuelle générale à l'aide du logiciel IraMuteQ en réalisant une classification simple sur segments de texte de type Reinert. Le corpus a été découpé en 1896 segments de textes dont 1620 (85,44 %) participent à la classification. Nous avons obtenu 4 classes terminales dans cette analyse.

**Figure n°19 : Dendrogramme de la classification du corpus**

*Image obtenue avec le logiciel IramuteQ*



Nous allons tout d’abord décrire les 4 classes de discours que nous avons nommées à l’aide des graphes des classes, puis nous ferons l’analyse des relations entre ces 4 classes de discours.

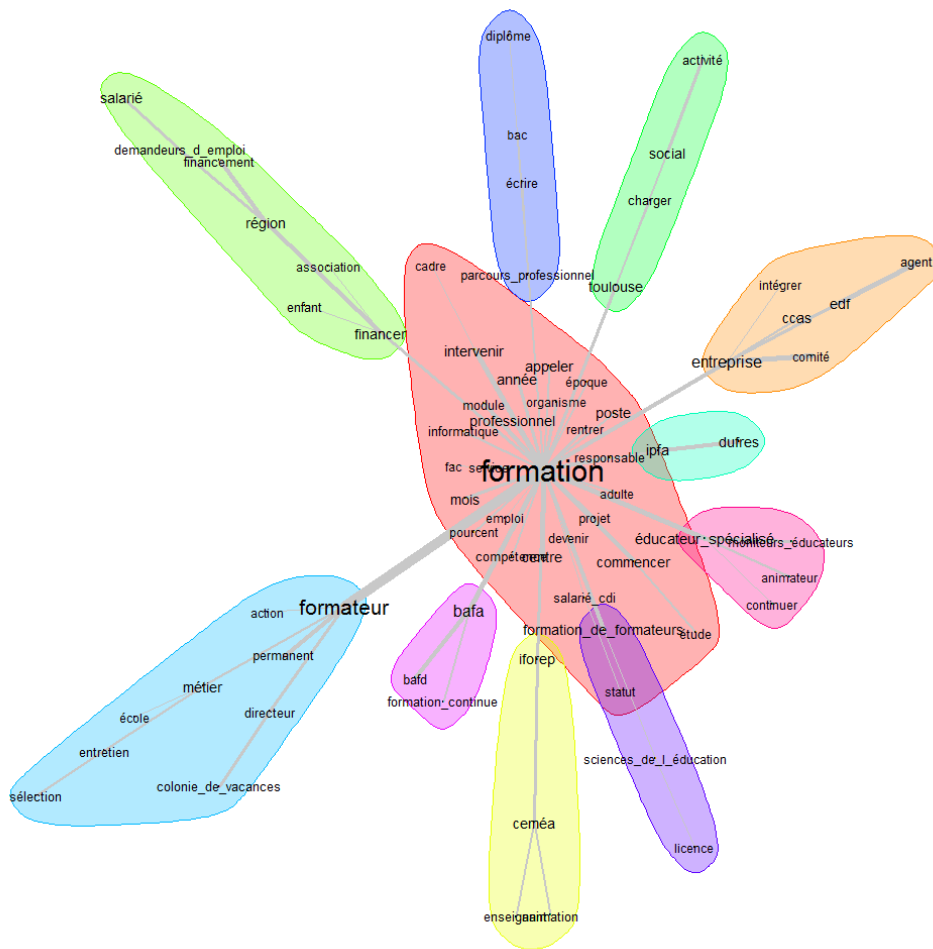
#### 2.4.2. Description des 4 classes de discours

**La Classe 1 :** représente 31,17% (505 segments de texte) du corpus, associés aux thèmes « présentation » et « groupe de stagiaires » (questions dites d’ordre sociologique) avec une surreprésentation en proportion des segments de texte provenant du discours des formateurs BAFA dans cette classe. Nous l’avons nommée :

*Parcours professionnel et caractéristiques de formation*

**Figure n° 20 : Graphe de la classe 1de la classification du corpus**

*Image obtenue avec le logiciel IramuteQ*



Dans le graphe de la classe 1, nous voyons que le mot « formation » est central et est en lien avec un certain nombre de regroupements de mots qui reflètent soit le parcours professionnel des formateurs soit des informations formelles sur le dispositif de formation d'exercice. Le graphe nous montre la diversité des parcours professionnels et des conditions d'exercice liées au dispositif de formation des formateurs et ainsi que les contours flous (cf. partie 1 chap.1.2 p. 15) de cette profession.

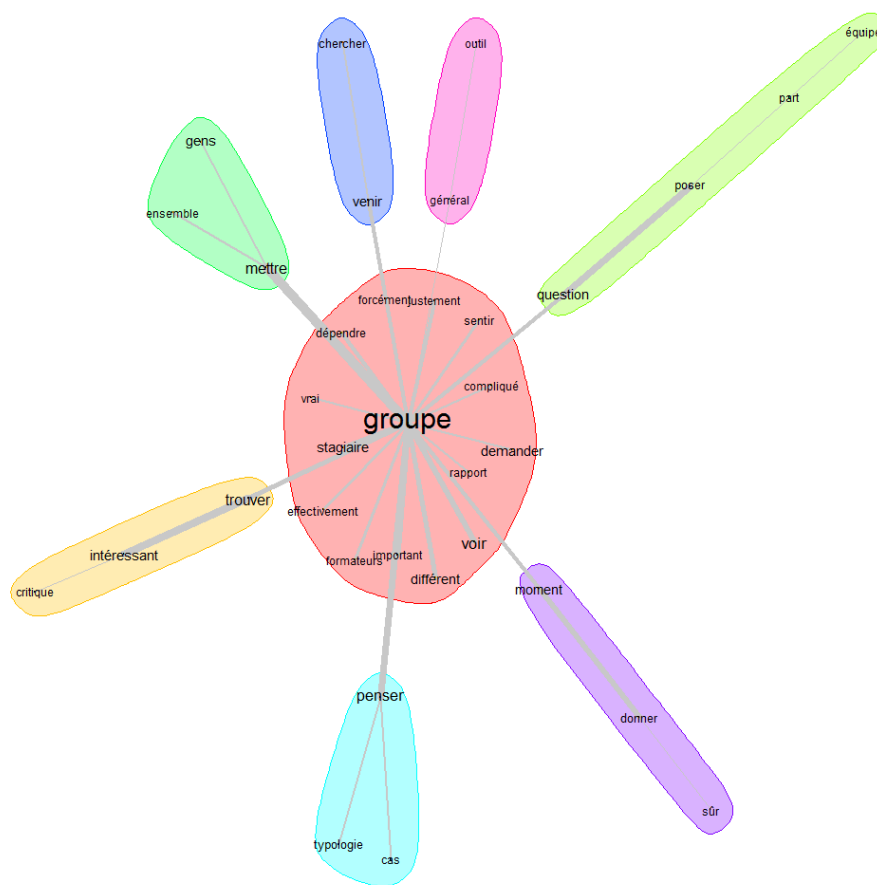
Le fait que le discours des formateurs BAFA soit surreprésenté dans cette classe s'explique par le fait que nous avons interviewé des formateurs au statut particulier d'agent statutaire d'EDF. En effet, ces formateurs sont permanents et leurs missions de formations principales sont de l'ordre de la formation continue auprès des salariés d'EDF-GDF, avec une à deux interventions par an auprès des formations BAFA. L'organisation particulière liée à leur statut et missions a donné lieu à des temps de paroles plus conséquents lors des entretiens pour expliquer leur parcours et conditions de travail actuelles.

**La Classe 2 :** représente 25,99% (421 segments de texte) du corpus, associés aux thèmes « groupe de stagiaires » et « conclusion » avec une surreprésentation en proportion des segments de texte provenant du discours des formateurs IPFA dans cette classe. Nous l’avons nommée :

***Rapport des formateurs au groupe et à l’outil relatif à la catégorisation des stagiaires***

**Figure n°21 : Graphe de la classe 2 de la classification du corpus**

*Image obtenue avec le logiciel IramuteQ*



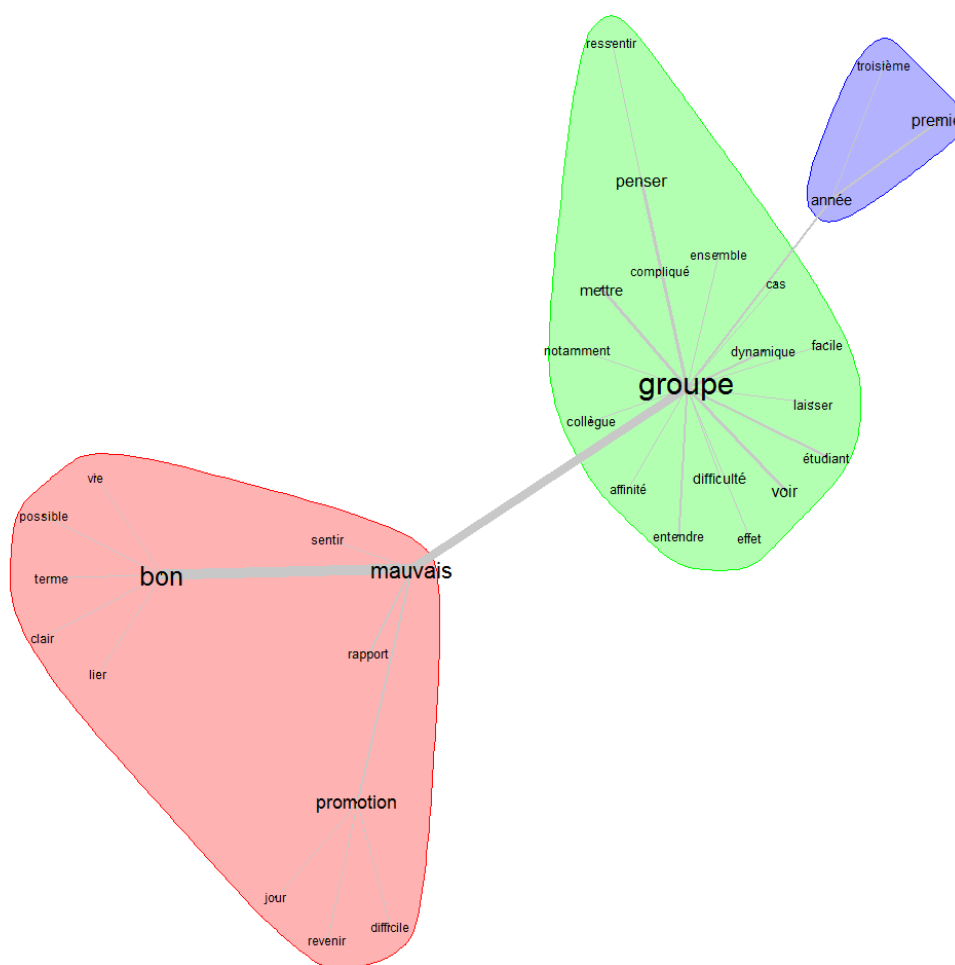
Dans le graphe de la classe 2 le mot « groupe » est central et est en lien avec des mots ou rassemblements de mots exprimant les réflexions qu’ils ont à propos du groupe mises en perspective avec la catégorisation des stagiaires et en particulier l’outil proposé. Les discours présents dans cette classe sont l’expression du rapport des catégorisations de groupe (par exemple bon ou mauvais » et le lien avec les catégorisations des stagiaires.

**La Classe 3 :** représente 12,16 % (197 segments de texte) du corpus, associés aux thèmes « groupe de stagiaires » et « typologie des stagiaires » avec une surreprésentation en proportion des segments de texte provenant du discours des formateurs DEES dans cette classe mais avec un seuil non significatif. Les discours rassemblés dans cette classe seraient plutôt transverses à tous les formateurs. Nous l'avons nommée :

***Perception et connotation des groupes et des stagiaires***

**Figure n° 22 : Graphe de la classe 3 de la classification du corpus**

*Image obtenue avec le logiciel IramuteQ*



Dans le graphe de la classe 3, le mot « groupe » est associé à des termes comme « dynamique », « difficultés », « affinité »... (bloc vert), qui nous rappelle la zone centrale de la structuration de la représentation sociale qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires en formation. Ici, « groupe et dynamique » sont directement en lien avec les termes de « mauvais » et « bons » (bloc rouge), ce qui établit donc le lien entre attitudes et représentation sociale des groupes de stagiaires chez les formateurs.

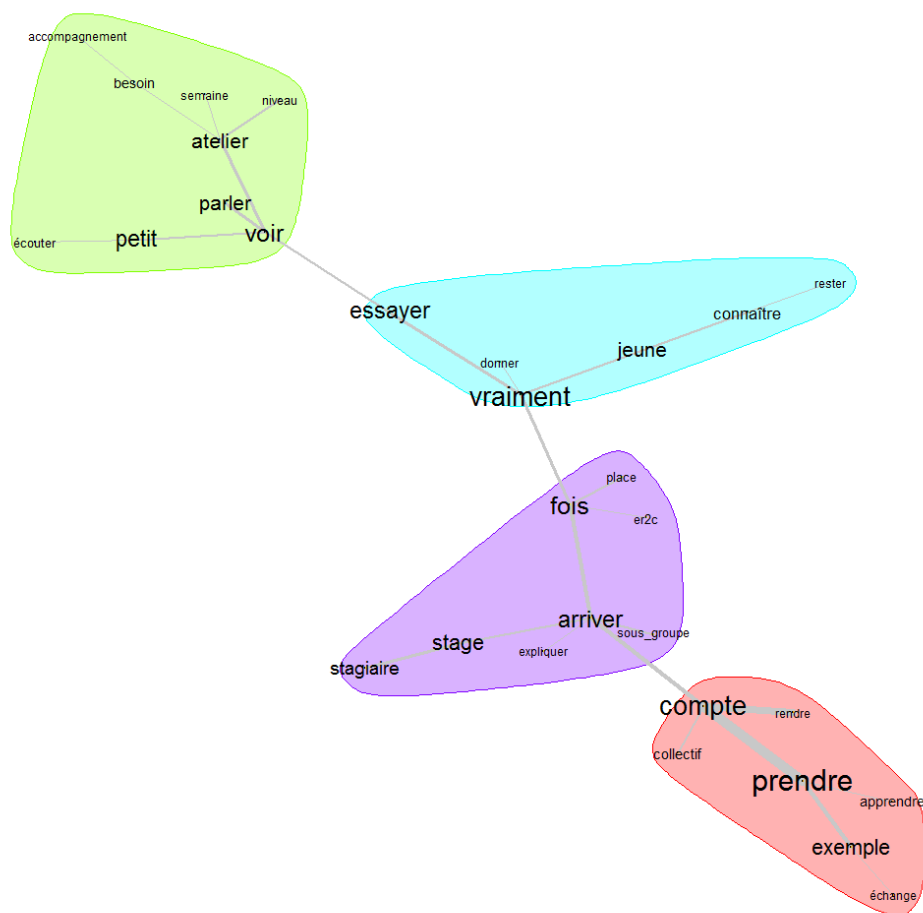


**La Classe 4 :** représente 30,68 % (497 segments de texte) du corpus, associés aux thèmes « groupe de stagiaires » et « typologie des stagiaires » avec une surreprésentation en proportion des segments de texte provenant du discours des formateurs ER2C dans cette classe. Nous l'avons nommée :

***Typologie des stagiaires : Prise en compte par le formateur, les sous-groupes de stagiaires et influences***

**Figure n° 23: Graphe de la classe 4 de la classification du corpus**

*Image obtenue avec le logiciel IramuteQ*



Dans le graphe de la classe 4, nous voyons plusieurs blocs de mots en lien qui montrent comment les formateurs accompagnent et tiennent compte des individualités des stagiaires au sein des groupes et sous-groupes. Les discours des formateurs de l'ER2C sont surreprésentés en proportion dans cette classe où la prise en compte des individualités est mise en avant. Dans cette formation, la notion de parcours individuel est centrale, il est question d'orientation individuelle pour accéder à une formation ou un emploi et non pas d'une

validation d'un diplôme ou brevet. Il est donc logique que si les groupes de stagiaires existent, le lien fait avec les individualités soit très présent.

### 2.4.3. Analyse des relations entre les classes de la classification obtenue

Une analyse des relations entre les classes de discours-types obtenues et les thématiques proposées lors de l'entretien permet d'établir l'indépendance ou non des différents mondes lexicaux attachés à ces thèmes. Ces constatations relatives aux liens entre différents éléments, différents thèmes, sont à analyser du point de vue du sens. Nous avons défini qu'une des caractéristiques du sens était la mise en lien d'éléments auparavant séparés.

**Tableau n°28 : Rappel des 4 classes de discours obtenues**

	Nom attribué à la classe	Métadonnée associée
Classe 1	<i>Parcours professionnel et caractéristiques de formation</i>	BAFA
Classe 2	<i>Rapport des formateurs au groupe et à l'outil relatif à la catégorisation des stagiaires</i>	IPFA
Classe 3	<i>Perception et connotation des groupes et des stagiaires</i>	DEES (seuil non significatif)
Classe 4	<i>Typologie des stagiaires : Prise en compte par le formateur, les sous-groupes de stagiaires et influences</i>	ER2C

Seuls les thèmes « présentation » et « groupe (questions sociologiques) » attachés à la classe 1 reflètent un « champ lexical » singulier que l'on pourrait qualifier d'autonome. Les discours reflètent les multiples différences des parcours professionnels des formateurs, leurs conditions d'exercice, et leurs perceptions de la place des groupes au sein des dispositifs de formation. Toutefois, bien que ces différences soient marquées, nous avons vu, au cours des différentes analyses présentées dans ce mémoire, l'existence d'éléments communs partagés par les formateurs à propos des groupes de stagiaires et des individus qui les composent.

Les trois autres classes de discours sont en lien, relatives aux questions plus ouvertes liées aux trois outils de recueil de données, rattachées par le thème « groupe de stagiaires » mais engendrent trois types de discours distincts liés aux sous-thématiques. Il apparaît que les discours recueillis au travers des thématiques relatives au « groupe de stagiaires » et « typologie des stagiaires » sont effectivement liés et font conjointement sens. Ainsi nous notons que groupe et individus sont interdépendants dans la perception qu'ont les formateurs de leur réalité et quotidien d'exercice de leur profession.

## **2.5. Des Résultats et Modèles théoriques aux retours sur hypothèses**

Nous avons analysé successivement nos différentes données recueillies au moyen de plusieurs outils et nous avons commencé précédemment à établir les liens entre les différents résultats. Nous proposons maintenant d'établir les liens entre les différents résultats au travers des modèles théoriques ciblés dans notre partie 2. Enfin nous ferons un retour sur nos pistes de recherche en les validant ou infirmant en fonction de nos résultats.

### **2.5.1. Résultats et modèle bidimensionnel de Moliner (1994a)**

Pascal Moliner dans son modèle bi-dimensionnel (1994a) propose d'analyser les représentations sociales à partir de deux dimensions : structurante et évaluative (cf. Partie 2 Chap. 1.3. p. 45). Pour décrire ces deux dimensions de la représentation sociale des groupes de stagiaires chez les formateurs, nous avons d'une part étudié la structuration de la représentation sociale et d'autre part, analysé les attitudes des formateurs vis-à-vis de l'objet représentationnel groupes de stagiaires.

Ainsi nous pouvons dire que la représentation sociale des groupes de stagiaires chez les formateurs s'organise autour d'une zone centrale avec des termes qui renvoient au « groupe et dynamique ». Nous avons en première périphérie les « caractéristiques des stagiaires », en 2<sup>ème</sup> périphérie les « effets et rapport au contenu de formation » et « Groupe constitution ». Enfin nous trouvons dans les éléments contrastés « les individus dans un collectif » et « profils et/ou situations des stagiaires ».

Au travers des différentes analyses sur les attitudes nous retrouvons tous ces éléments qui constituent la représentation sociale avec des connotations positives et négatives en fonction des perceptions et vécus des formateurs. Par le biais des échelles d'attitudes nous avons obtenu des résultats que nous qualifierons d'hors sol, décontextualisés, qui nous évoquent le « groupe idéal », groupe de référence aux catégorisations des groupes, dont nous avons montré l'existence en Master1. C'est par l'étude des discours que nous avons pu accéder aux attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes de stagiaires.

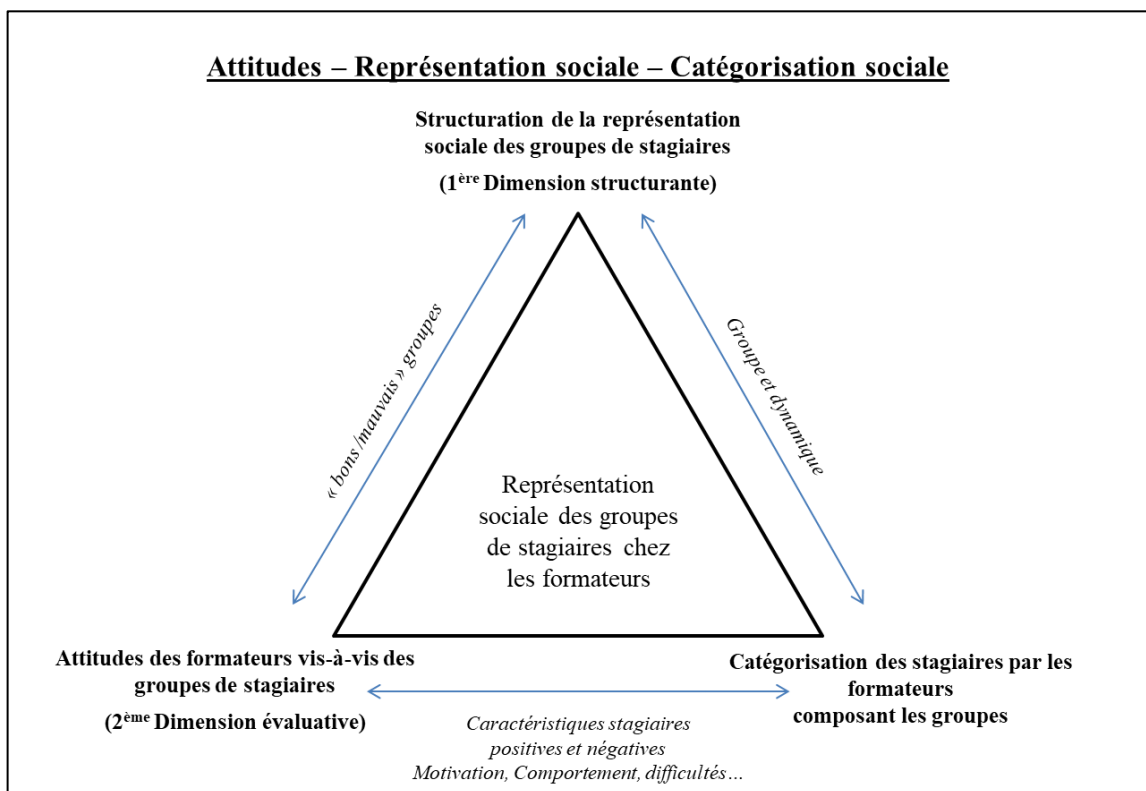
Comme nous avons voulu établir le lien entre attitudes et représentation sociale nous avons axé l'étude des attitudes sur la distinction entre « bons et mauvais groupes » mais nous avons vu dans les résultats qu'au travers une étude plus complète nous pourrions accéder à des nuances dans l'expression des attitudes et donc de la dimension évaluative des représentations sociales.

## 2.5.2. Résultats, modèle bidimensionnel de Moliner (1994a) et représentations sociales intergroupes

Analyser ces résultats uniquement au travers du modèle bi-dimensionnel serait incomplet puisqu'il s'agit d'une représentation sociale intergroupes et comme nous l'avons vu *supra* (partie 2 chap.4 p.52), Rateau et Moliner (2009) défendent le propos que catégorisation sociale et représentation sociale pourraient être imbriquées dans ce cas.

La vision de l'individu est interdépendante des attitudes et de la représentation sociale des stagiaires chez les formateurs. Dès lors nous proposons de présenter les liens entre nos résultats au travers de la figure ci-dessous.

**Figure n° 24 : Modélisation des résultats de la recherche**



Nous avons vu que si les éléments relevant des « groupe et dynamique » sont centraux dans la représentation sociale, ils sont signifiés par la première périphérie qui est relative aux « caractéristiques des stagiaires ». Par l'étude de la catégorisation des stagiaires nous avons vu des catégories de types de stagiaires identifiables aux caractéristiques à connotation positive et négative. Des termes extraits des deux outils (association libre et méthode par descriptifs) sont communs et tous les facteurs descriptifs identifiés dans la catégorisation se retrouvent dans les intitulés des catégories structurant la représentation sociale. Ainsi, pour les

formateurs, les groupes de stagiaires et les dynamiques qu'ils observent sont directement en lien et s'expliquent par les caractéristiques des stagiaires. Ces caractéristiques (comportement, motivation, rapport aux contenus, statut et personnalité) étant connotées positivement ou négativement, elles sont l'expression des attitudes des formateurs vis-à-vis des stagiaires et donc par extension des groupes de stagiaires.

Ainsi, nous pouvons établir le lien entre attitudes-groupe-individus dans la représentation sociale des groupes de stagiaires chez les formateurs.

### 2.5.3. Retour sur hypothèses

Nous avons proposé trois pistes de recherche (cf. partie 2 chap. 5.2.5. p. 57), dont nous nous proposons d'évaluer leur pertinence.

La première piste de recherche est la suivante :

Les attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes sont en lien avec leur représentation sociale et/ou professionnelle des groupes de stagiaires en formation.

Nous avons établi *supra* que les attitudes et la représentation sociale qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires seraient en lien. Il s'agit d'une représentation sociale et non pas d'une représentation professionnelle des groupes de stagiaires compte tenu des éléments recueillis lors de l'étude de la structuration (langage social).

La deuxième piste de recherche est la suivante :

La catégorisation que font les formateurs des stagiaires présente des éléments communs avec les éléments structurants la représentation sociale qu'ils ont des groupes de stagiaires.

Cette deuxième piste semble également pertinente et nous l'avons formalisé dans le point précédent.

Enfin, la troisième piste de recherche est :

La représentation sociale et/ou professionnelle qu'ont les formateurs des groupes de stagiaires dépend des éléments de contexte de la formation, ce qui induit des variations vis-à-vis des places de l'individu et du collectif au sein de la représentation sociale des groupes de stagiaires.

Nous avons pu observer des variations dans les catégorisations des stagiaires et donc par extension au sein de la représentation sociale des groupes de stagiaires chez les formateurs. Toutefois, nous n'avons pas trouvé de corrélations dans les chi-carré en raison d'un

échantillon de formateurs trop petit. Nous avons établi au travers des analyses lexicales qu'il existait des variations au sein des catégorisations de stagiaires, liées de façon générale à la durée du dispositif et une catégorisation des types de stagiaires spécifique aux formateurs de l'ER2C liée au public d'insertion qu'ils accompagnent.

Nous parlerons de tendance explicative au sein de la discussion des résultats compte tenu de l'absence de corrélations probantes.

### **3. Discussion des résultats**

Nous avons établi l'interdépendance entre attitude-représentation sociale-individus au sein de la représentation sociale des groupes de stagiaires qu'ont les formateurs. Toutefois, la représentation sociale des groupes de stagiaires étudiée n'est quasiment signifiée que par le rapport des formateurs aux caractéristiques individuelles des stagiaires. Le groupe de stagiaires, au sens psychosocial du terme, n'évoque pour les formateurs que très peu de termes en lien avec les dynamiques, mécanismes et processus de groupe, qui sont pourtant identifiés et étudiés dans la littérature scientifique et spécialisée. Les dynamiques observables sont expliquées par les formateurs essentiellement par les caractéristiques des stagiaires mais lorsque nous les interrogeons sur les échanges interindividuels des stagiaires, formation de sous-groupes, les formateurs ne les mettent pas directement en lien avec les dynamiques que cela pourrait favoriser ou engendrer. De plus, lors de la passation de l'outil sur la catégorisation, plusieurs formateurs ont fait part de leur réticence à identifier des types génériques de stagiaires, qu'ils trouvent plutôt factices, enfermants et stigmatisants. Dès lors, si le groupe de stagiaires est avant tout un rassemblement d'individus et que ces individus n'ont que très peu de traits communs permettant d'identifier des types génériques de stagiaires, comment les formateurs abordent-ils les groupes de stagiaires et les individus dans leurs conduites formatives et en particulier dans l'animation des groupes en séance de formation ?

Pour nous, deux facteurs peuvent expliquer que la vision des groupes de stagiaires soit aussi imbriquée avec leur vision des stagiaires. Le premier serait relatif au champ même de la formation et de ses évolutions depuis les années 90. Le deuxième serait en lien avec la formation et parcours professionnel des formateurs et les connaissances qu'ils ont des groupes et de l'animation de groupes. Nous proposons d'étayer notre discussion au travers de ces deux possibles explications.

Nous avons vu *supra* (partie 1 chap. 2 p.19) que le champ de la formation a connu une crise depuis les années 90, qui a entraîné un certain nombre d'évolution de la fonction formation. Nous parlons aujourd'hui d'offres et de marchés de formations, qui sont soumises à des réductions budgétaires, des évaluations de rentabilité et d'efficacité. Les dispositifs se multiplient, évoluent en permanence et toute formation doit aujourd'hui pouvoir répondre à des exigences d'insertion professionnelle visible en raison de la crise du chômage que connaît la France.

Le groupe professionnel des formateurs n'échappe pas à ces évolutions : pressions à l'individualisation, autonomisation des parcours... Au sein des organismes le nombre de formateurs permanents est réduit au profit de formateurs en CDD, vacataires, indépendants... aux modalités d'emploi plus souples destinées à s'adapter aux marchés de formation. Les fonctionnements de formateurs en équipe sont de fait moins facilités et les formateurs évoluent de plus en plus avec un responsable pédagogique qui est le garant de l'harmonisation des interventions auprès des groupes. De plus, les formateurs qui ne rencontrent que quelques heures les groupes de stagiaires, n'ont peu ou pas le temps de connaître les stagiaires et donc de proposer des temps d'apprentissage pour et par le groupe qui nécessitent du point de vue de la préparation beaucoup de temps et une connaissance suffisante du groupe en présence.

Les formations sont de plus en plus individualisées et toutes les évaluations de parcours et de dispositif sont basées sur ce principe. Nous pouvons penser que le travail demandé aux formateurs étant axé principalement sur les individus, le groupe est pour eux avant tout un rassemblement de stagiaires à accompagner individuellement.

D'autre part, nous avons vu que le statut de formateur rassemble un certain nombre de professionnels exerçant dans divers champs, qui ont des parcours professionnels et de formation multiples. Nous n'avons pas pu montrer que le rapport aux groupes était différent entre les formateurs du fait de leur parcours de formation ou professionnel en raison d'un échantillon trop petit. Toutefois la question de la sensibilisation à l'animation des groupes, au concept de « groupe », aux dynamiques de groupes en formation se pose aujourd'hui. Qu'en est-il de la formation des formateurs à ces sujets ? Nous pensons que des différences dans les formations des formateurs ou parcours professionnel peuvent expliquer que la représentation des groupes soit avant tout sociale et pas professionnelle et que, malgré la présence de fait des groupes au sein des formations, les préoccupations des formateurs sont centrées sur les individus, leurs évolutions au sein de la formation. Il en résulte dans nos résultats que des

formateurs ont des visions singulières des types de stagiaires en fonction de ce qu'ils attendent des stagiaires qu'ils accompagnent, que ce soit du point de vue de leurs comportements, motivations ou encore de leurs rapports aux contenus de formation. Certains formateurs privilégient l'échange entre eux et le groupe et/ou entre les membres du groupe tandis que d'autres seront attentifs aux conditions qui leur permettront de proposer une séance de formation telle qu'elle a été pensée. Pour certains, le groupe est très important alors que pour d'autres le groupe est réducteur et enfermante et ils expriment leur vigilance au fait que le groupe est avant tout un agrégat d'individus. La prise en compte du groupe est donc très différente d'un formateur à l'autre, et l'on trouve peut-être une explication dans leur propre formation et/ou parcours professionnel.

Enfin, nous pouvons nous demander les formateurs nous ont fait part dans leurs réponses de leurs visions « idéales » des groupes et types de stagiaires du fait du champ d'étude vaste qu'est la question du groupe de stagiaires en formation,

Nous avons évoqué aux cours de nos résultats l'idée du groupe « idéal » de stagiaires (cf. partie 4 chap. 2), qui servirait de modèle de référence aux formateurs pour catégoriser les groupes de stagiaires entre eux. Si un groupe dit « idéal » peut servir aux formateurs pour catégoriser les groupes entre eux, alors nous pouvons penser que parmi les types cités certains représentent les types de stagiaires « idéaux ». Cette hypothèse pourrait être une des explications au fait que plusieurs catégories de types de stagiaires contiennent la grande majorité ou la totalité des types cités par un même formateur et sont des catégories aux caractéristiques plutôt positives. Dans ce cas nous pouvons imaginer que le formateur livrerait quelle serait sa répartition idéale dans la composition des groupes et dans les types qu'il souhaiterait rencontrer. Pour les formateurs dont les types cités se répartissent entre une catégorie plutôt positive et une autre plutôt négative, nous pouvons supposer que nous retrouvons d'une part les stagiaires types idéaux rencontrés en formation et ceux qui n'y auraient pas leur place mais dont la présence est constatée.

Dès lors nous pouvons supposer un lien entre groupe « idéal » et types de stagiaires « idéaux » qui pourrait expliquer les attitudes positives des formateurs à l'égard des groupes. En effet, les groupes étant quasi exclusivement signifiés par les caractéristiques des stagiaires et les attitudes exprimées à propos des groupes étant plutôt positives, nous pouvons penser que les formateurs livrent une répartition des types de stagiaires et donc des catégories de stagiaires qui trouvent un équilibre plutôt fictif (tous « bons » ou « bons/mauvais »). Les



catégories de types de stagiaires faites par les formateurs seraient-elles un moyen pour les formateurs d'appréhender le groupe « idéal » de stagiaires en formation qui répondrait à leurs attentes en situation formative ?

## Conclusion

Nous avons vu en introduction que le formateur est le garant du « bon déroulé » de formation en permettant à chaque stagiaire de trouver sa place au sein du groupe et de favoriser son évolution.

Nous avons défini les caractéristiques des groupes de stagiaires en formation, groupe réel, aux dynamiques observables et qui peut trouver un réel intérêt du point de vue des apprentissages. Les formateurs qui accompagnent ces groupes de stagiaires ont de multiples profils et champs d'exercice et ainsi constituent un groupe professionnel aux contours relativement flous. Ces deux groupes évoluent dans le champ de la formation qui a connu une crise depuis les années 90, et on constate plusieurs évolutions et notamment une tendance à l'individualisation à plusieurs niveaux individuels et collectifs.

Au sein de notre recherche nous nous sommes référés à une multiréférentialité de concepts que nous avons choisi d'articuler en nous appuyant principalement sur les travaux récents de Moliner. Ainsi nous avons étudié séparément les données recueillies à propos des attitudes des formateurs, de la structuration de la représentation sociale et le processus sociocognitif de la catégorisation sociale, avant d'articuler nos résultats au travers du modèle bi-dimensionnel des représentations sociales de Moliner (1994a).

Méthodologiquement, nous avons montré la pertinence de l'utilisation de la « méthode par descriptif » pour étudier la catégorisation sociale des stagiaires par les formateurs et avons fait des propositions de modifications de l'outil pour interroger la population des formateurs d'adultes.

Nos résultats montrent d'une part, le lien entre attitudes-représentation sociale-individus et d'autre part, que si des dynamiques de groupe sont observées, elles ne sont quasiment expliquées qu'au travers de la composition des groupes et donc par les caractéristiques des stagiaires. Le fait que les formateurs puissent qualifier les groupes de bons ou mauvais serait alors directement en lien avec les caractéristiques des stagiaires et peu en lien avec les dynamiques de groupes elles-mêmes.

Pierre de Visscher (2010) a étudié dans ses recherches le lien entre dynamique de groupes et animatique de groupes. Ce terme semble assez peu répandu en France dans les formations universitaires et de formateurs. Il implique que les personnes qui se forment à l'animatique, se forment à l'animation des groupes.

Effectivement la simple application, même techniquement correcte, d'un outil, exercice structuré ou mise en situation, ne suffit pas pour qu'une dynamique groupale atteigne

ses intentions et accomplisse ses objectifs. Le savoir-faire du formateur et son habileté à appliquer les postulats, intentions et principes sous-jacents aux processus d'approche de la dynamique des groupes et à la méthodologie de l'animation constituent les éléments-clés de la réussite de la démarche. (De Visscher, 2010, p. 701)

Ce chercheur soutient donc l'idée que l'animateur doit être formé à l'animation des groupes et qu'être en présence d'un groupe ne suffit pas à occuper réellement la fonction d'animateur. Cet extrait d'article attire notre attention sur la formation à l'animation et aux dynamiques de groupes aujourd'hui en France et en particulier auprès des acteurs amenés à travailler auprès des groupes, avec les groupes, en vue de favoriser les évolutions et transformations individuelles des membres du groupe. Il serait intéressant de décrire et comprendre le rapport qu'ont les formateurs à leurs fonctions et missions de formation et de voir dans quelle mesure ils se considèrent comme formateur-animateur et dans quelle mesure ils sont formés à cela.

Au vu de nos résultats il semble que les formateurs, de par les évolutions du champ d'exercice professionnel et de fait de leur identité professionnelle, pourraient être assimilés avant tout à « *des bergers* » de stagiaires qui évoluent en groupe plutôt qu'à des « *animateurs de formation* » auprès de groupes de stagiaires.

## Bibliographie

### Ouvrages

Abric, J.-C. (2003, 2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.

Abric, J.-C. (2005) *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Toulouse, France: ERES.

Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles : De Boeck.

Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (1968, 2013). *La dynamique des groupes restreints*. Paris: Presses Universitaires de France.

Deschamps, J.-C., & Moliner, P. (2012). *L'identité en psychologie sociale, des processus identitaires aux représentations sociales 2 e édition*. Paris: Armand Colin.

Doise W. & Mugny G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.

Husson F., Lê S., Pagès J. (2009). *Analyse de données avec R*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Maisonneuve J. (1982). *Introduction à la psychosociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public* (3ème). Paris: Presses Universitaires de France.

Moliner, P., & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble

Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales, Pratique des études de terrain*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Mucchielli, R. (1996). *Le travail en équipe. Clés pour une meilleure efficacité collective*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Oberlé, D. (2015). *La dynamique des groupes*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Palazzeschi Y. (1998). *Introduction à une sociologie de la formation, anthologie de textes français 1944-1994. Vol. 2*. Paris : l'Harmattan

Rodet, J.-C. (2012). *La bible du marcheur*. Salaberry-de-Valleyfield : Marcel Broquet.

Salès-Willemin, E. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Paris: Dunod.

## Chapitre dans un ouvrage collectif

Barbier, J.-M. (2016). Tendances d'évolution de la formation des adultes. In Wittorski R. (dir.), *La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux* (p. 17- 34). Mont-Saint-Agnan: Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

Bataille, M. (2002), Un noyau peut-il ne pas être central ? In C. Garnier & W. Doise (Éds.), *Les représentations sociales, balisage du domaine d'études* (pp. 25-34). Montréal : Éditions Nouvelle

Bourgeois, E. (2009). Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes. In Barbier J.-M., Bourgeois E., Chapelle G. & Rouano-Bourbalan C. (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 507- 536). Paris: Presses Universitaires de France.

Bouyssières P. (2000). Représentations professionnelles du groupe en formation des adultes chez les formateurs. In Solar C. (dir.). *Le groupe en formation des adultes* (pp.10-33). Bruxelles : DeBoeck

Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique ou comment penser son plan de recherche. In *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications* (pp. 226- 237). Louvain-la-Neuve: Deboeck supérieur.

Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In Ghiglione R., Bonnet C. & Richard J.-F. (dir), *Traité de psychologie cognitive. vol 3. Cognition, représentation, communication* (p. 111- 174). Paris: Dunod.

Lac, M. (2014). Groupe et formation. In Jorro A.(dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 149- 153). Paris: De Boeck.

Moliner P. (1994b). Les méthodes de repérage et d'indentification du noyau des représentations sociales. Dans Guimalli C. (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 199-252). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Moliner, P. (2001). Formation et stabilisation des représentations sociales. In Moliner P. (dir.) *La dynamique des représentations sociales* (p. 15- 42). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Nils, F., & Rimé, B. (2003). L'interview. In S. Moscovici & F. Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 165- 185). Paris: Presses Universitaires de France.

Palomari, A., & Emiliani, F. (2016). Le modèle sociodynamique. In *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications* (p. 149- 160). Louvain-la-Neuve: Deboeck supérieur.

Piaser, A. (2014). Représentations professionnelles. In Jorro A. (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 273-276). Paris: De Boeck.

Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2016). La théorie structurale ou l'horlogerie des nuages. In Lo Monaco G., Delouée S. & Rateau P. (coord.), *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications* (p. 113- 134). Louvain-la-Neuve: Deboeck supérieur.

Salès-Willemin, E. (2007). Catégorisation et représentations sociales. In Ionescu S. et Blanchet A. (dir.), *Psychologie sociale et ressources humaines* (3ème, p. 7- 32). Paris: Presses Universitaires de France.

Sammut, G. (2016). Cognition sociale situationnelle : l'architecture imbriquée des représentations sociales, des attitudes et des points de vues. In Lo Monaco G., Delouée S. & Rateau P. (coor), *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications* (p. 473- 486). Louvain-la-Neuve: Deboeck supérieur.

Souto, M. (2009). Groupe et formation, Intersubjectivité et groupe en formation. Histoire des théories et des pratiques. In Barbier J-M., Bourgeois E., Chapelle G. & Rouano-Bourbalan C. (dir.) *Encyclopédie de la formation* (p. 537- 580). Paris: Presses Universitaires de France.

Tafari, E., & Souchet, L. (2001). Changement d'attitude et dynamique représentationnelle : les effets de l'engagement dans des pratiques sociales. In Moliner P. (dir.), *La dynamique des représentations sociales* (p. 59- 88). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

#### **Articles de revue :**

Ardoino, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, 2, 79-87.

Ardoino J. (1993). L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, *Pratiques de formation, Formation Permanente*, N° 25-26

Brissaud - Le Poizat, A., & Moliner, P. (2004). Représentation social et système de catégories. Le cas des hommes politiques. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (64), 13- 20.

De Visscher, P. (2010). Dynamique des groupes et éducations alternatives. Une confrontation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (88), 683-729 ;

Laot F., Cerlis de Lescure E. & ERTE R. (2006). Les formateurs d'adultes et leur formation, Approche historique Editorial. In Recherche et Formation n°53 (pp. 5-10). Lyon: E.N.S. Editions

Moliner P. (1994a). Les deux dimensions des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2, 73-85.

Moliner P. (1995a). Noyau central, principes organisateurs et modèle bi-dimensionnel des représentations sociales : vers une intégration théorique ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, 44-55.

Moliner P. A two-dimensional model of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 25, 27-40

Ratinaud P. & Piasser, A. (2010). Pensée sociale, pensée professionnelle: une approche singulière en Sciences de l'Education. *Les Dossiers en Sciences de l'Education*, (n°23), 7-14.

Salès-Wuillemin E. et Galand C., Cabello S., Folcher V. (2011). Validation d'un modèle tri-composantiel pour l'étude des représentations sociales à partir de mesures issues d'une tâche d'association verbale, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* (91), 231-252.

Salès-Willemin, E., Stewart, I., & Dautun, M. (2004). Effets de l'activation d'une représentation sociale par l'attitude: étude expérimentale. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (61), 43- 56.

Wentzel B. (2011). Praticien-chercheur et visée compréhensive : éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire *Recherches qualitatives – Hors Série – (10) – pp. 47-70.*

### **Thèses**

Lac, M. (2003). *Un groupe en Formation. Contribution à l'analyse des transformations de l'implication des représentations. L'exemple du D.E.U.S.T. « médiation sociale, éducative et documentaire : les métiers de l'animation »* (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education). Toulouse-le-Mirail, Toulouse.

Laflotte L. (2016) Les connaissances sur la psychopédagogie et les élèves convergent elles pour enseigner ? Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education. Université de Genève.

Ratinaud, P. (2003) Les professeurs et Internet. Contribution à la modélisation des pensées sociale et professionnelle par l'étude de la représentation professionnelle d'Internet des enseignants du secondaire. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education. Université de Toulouse-le-Mirail.

### **Documents disponibles sur internet**

Schwartz B. (1969), CNRTL. <http://www.cnrtl.fr/definition/formateur> (20 juillet 2017)

### **Cours de Master 2**

Mias C. (2015). La construction de l'objet de recherche. Cours Postures de l'expert et du chercheur. ED 0A903V

## Glossaire Acronymes

ACM	Accueil Collectif de Mineurs
ADVP	Activation du Développement Personnel et Vocationnel
AFPA	Association pour la Formation Professionnelle des Adultes
AGEFIPH	Association de Gestion du Fonds pour l'Insertion Professionnelle des personnes Handicapées
API	Actualisation du Potentiel Intellectuel
APP	Atelier de Pédagogie Personnalisée
ARSEAA	Association Régionale pour la Sauvegarde de l'Enfant, de l'Adolescent et de l'Adulte
ASEI	Aider Soigner Éduquer Insérer
ASP	Agence de Service de Paiements
ATER	Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche
BAC	Baccalauréat
BAFA	Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur
BAFD	Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur
BEATEP	Brevet d'État d'Animateur Technicien de l'Éducation Populaire et de la jeunesse
BPJEPS	Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport
BTP	Bâtiment et Travaux Publics
BTS	Baccalauréat Technique Supérieur
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
Ceméa	Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active
CCAS	Conseil de la Caisse d'Actions Sociales
CDD	Contrat à Durée Déterminée
CDI	Contrat à Durée Indéterminée
CER	Centre Éducatif Renforcé
CFA	Centre de Formation des Apprentis
CFAS	Centre de Formation des Apprentis Spécialisés
CFPB	Centre de Formation de la Profession Bancaire
CGT	Confédération Générale du Travail
CHA	Classification Hiérarchique Ascendante
CHD	Classification Hiérarchique Descendante
CHRS	Centre d'Hébergement et de Réadaptation Sociale
CIF	Congé Individuel de Formation
CIP	Conseiller d'Insertion Professionnelle
CLAP	Comité de Liaison des Acteurs de la Promotion
CMCAS	Caisse Mutuelle Complémentaire et d'Action Sociale
CNRTL	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
CPF	Chemin personnalisé de Formation
CPF	Compte Personnel de Formation
CREPT	CREPT Formation
CUI-CIE	Contrat Unique d'Insertion – Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi
CV	Curriculum Vitae
DAEU	Diplôme d'Accès aux Études Universitaires
DUFRes	Diplôme Universitaire de Formateur-Responsable d'Actions de Formation
DC	Domaine de Compétence



DE	Diplôme d'État
DEA	Diplôme d'Études Approfondies
DEES	Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé
DEFA	Diplôme d'État relatif aux Fonctions d'Animation
DEUG	Diplôme d'Études Universitaires Générales
DEUST	Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques
DPP	Dossier de Pratique Professionnelle
DRH	Direction des Ressources Humaines
DRJSCS	Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale
DU IPFA	Diplôme d'Université d'Initiation Pédagogique pour la Formation des Adultes
DUFCO	Diplôme Universitaire de Formation Conseil
EDF-GDF	Électricité De France – Gaz De France
EGC	Écoles de Gestion et de Commerce
EJE	Éducateur de Jeunes Enfants
ENFA	École Nationale de Formation Agronomique
ER2C	École Régionale de la Deuxième Chance
ERASME	CRFMS Erasme Centre de Formation aux Métiers du Social Erasme
ESAT	Établissement et Service d'Aide par le Travail
ESEU	Examen Spécial d'Entrée à l'Université
FLE	Français Langue Étrangère
FSE	Fonds Social Européen
FONGECIF	Fonds de Gestion des Congés Individuels de Formation
FPA	Formation Pour Adultes
GAP	Groupe d'Analyse des Pratiques
IFOREP	Institut de Formation de Recherche et de Promotion
IFRASS	Institut de Formation Recherche Animation Sanitaire et Social
IME	Institut Médico-Éducatif
IPC	Association Connecting Electronics Industries
IPFA	Initiation Pédagogie pour la Formation des Adultes
IRTS	Institut Régional de Travail Social
ITEP	Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique
IUP	Institut Universitaire Professionnalisé
L1	Licence 1
L3	Licence 3
M2	Master 2
MECS	Maison d'Enfants à Caractère Social
MOC	Massive Online Course
NTIC	Nouvelles Techniques d'Information et de Communication
ODM	Ordre de mission
OPCA	Organismes Paritaires Collecteurs Agréés
PJJ	Protection Judiciaire de la Jeunesse
POI	Parcours Orientation Insertion
PRFP	Programme Régional de Formation Professionnelle
PS	Parti Socialiste
RTT	Réduction du Temps de Travail
SPIP	Service Pénitentiaire d'Insertion et de Probation
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TISF	Technicien d'Intervention Sociale et Familiale

TD	Travaux Dirigés
TP	Travaux Pratiques
UE	Unité d'Enseignement
UNAFORIS	Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience

## Table des tableaux

Tableau n° 1 : Synthèse des quatre dispositifs de formation ciblés.....	p. 31
Tableau n° 2: Consigne donnée aux formateurs lors de la tâche 1 (outil relatif à la catégorisation) .....	p. 65
Tableau n° 3: Consigne donnée aux formateurs lors de la tâche 2.....	p. 65
Tableau n° 4: Consigne donnée aux formateurs lors de la tâche 3.....	p. 66
Tableau n° 5: Consigne donnée aux formateurs lors de la tâche 4.....	p. 67
Tableau n°6 : consignes données aux formateurs (outil relatif au groupe de stagiaires) .....	p. 67
Tableau n° 7 Consigne donnée aux formateurs (outil relatif aux attitudes) .....	p. 68
Tableau n° 8 : 24 couples de mots proposés aux formateurs (outil relatif aux attitudes) .....	p. 69
Tableau n° 9 : questions ouvertes thématique 2.....	p. 69
Tableau n° 10 : Questions ouvertes thématique 3.....	p. 70
Tableau n° 11 : Questions ouvertes thématiques 5.....	p. 71
Tableau n° 12 : Questions dites d'ordre sociologiques.....	p. 72
Tableau n°13 : Répartition des interviewés de façon générale.....	p. 74
Tableau n° 14 : Expressions utilisées par les formateurs selon leur valeur au sein des indicateurs retenus.....	p. 89
Tableau n° 15 : Rappel des 4 classes de discours obtenues – classification « argumentation association libre » .....	p. 115
Tableau n° 16 : Récapitulatif de l'étape 1 de l'outil «Types spontanés de stagiaires-Étape 1) .....	p. 117
Tableau n° 17 : Les résultats de la CHA : facteurs descriptifs saillants qui marquent les 7 catégories .....	p.120
Tableau n° 18 : Détail de la catégorie 1 (issue de la CHA) .....	p. 122
Tableau n° 19: Détail de la catégorie 2 (issue de la CHA) .....	p. 123
Tableau n° 20 : Détail de la catégorie 3 (issue de la CHA) .....	p. 124
Tableau n° 21 : Détail de la catégorie 4 (issue de la CHA) .....	p. 125
Tableau n° 22 : Détail de la catégorie 5 (issue de la CHA) .....	p. 126
Tableau n° 23 : Détail de la catégorie 6 (issue de la CHA) .....	p. 126

Tableau n° 24 : Détail de la catégorie 7 (issue de la CHA) .....	p. 127
Tableau n° 25: Synthèse des 7 catégories obtenues.....	p. 128
Tableau n° 26 : – Distance moyenne entre chaque catégorie – « Types mentaux spontanés- Distance inter-catégorie » .....	p. 129
Tableau n° 27 : – Distance moyenne entre chaque catégorie – « Types mentaux spontanés- Distance intra-catégorie » .....	p. 130
Tableau n°28 : Rappel des 4 classes de discours obtenues (classification du corpus entier) .....	p. 152

## Table des Figures

Figure n° 1 : Modèle de l'implication du chercheur (Mias, 2015).....	p. 78
Figure n° 2: Histogramme des Attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes de stagiaires, par variable.....	p.94
Figure n° 3: Histogramme des Attitudes des formateurs vis-à-vis des groupes de stagiaires, par modalité.....	p. 95
Figure n° 4 : Dendrogramme de la classification du sous corpus « bons/mauvais groupes de stagiaires » .....	p. 96
Figure n° 5 : analyse prototypique.....	p. 106
Figure n° 6 : analyse de similitudes (Jaccard) .....	p. 108
Figure n° 7 : Dendrogramme de la classification du sous-corpus « groupe – argumentation association libre » .....	p. 110
Figure n° 8 : Graphe de la classe 1 de la classification du sous-corpus « groupe – argumentation association libre » .....	p. 111
Figure n° 9 : Graphe de la classe 2 de la classification du sous-corpus « groupe – argumentation association libre » .....	p. 112
Figure n° 10 : Graphe de la classe 3 de la classification du sous-corpus « groupe – argumentation association libre » .....	p.113
Figure n° 11 : Graphe de la classe 4 de la classification du sous-corpus « groupe – argumentation association libre » .....	p. 114
Figure n° 12: Dendrogramme de la Classification Hiérarchique Ascendante des types de stagiaires cités par les formateurs .....	p. 119
Figure n° 13 : Dendrogramme de la classification du sous-corpus « types de stagiaires – prise en compte de la typologie établie » .....	p. 132
Figure n° 14 : Graphe de la classe 1 de la classification du sous-corpus « types de stagiaires – prise en compte de la typologie établie » .....	p. 133
Figure n° 15 : Graphe de la classe 2 de la classification du sous-corpus « types de stagiaires – prise en compte de la typologie établie » .....	p. 134
Figure n° 16 : Graphe de la classe 3 de la classification du sous-corpus « types de stagiaires – prise en compte de la typologie établie » .....	p. 135
Figure n° 17 : Dendrogramme de la classification du sous-corpus « types de stagiaires – formation de sous-groupes, caractéristiques communes et influences des types de stagiaires».....	p. 136
Figure n° 18: Dendrogramme de la classification du sous corpus « critique de l'outil relatif à la catégorisation des stagiaires » .....	p. 140
Figure n° 19 : Dendrogramme de la classification du corpus.....	p. 147
Figure n° 20 : Graphe de la classe 1 de la classification du corpus.....	p. 148
Figure n° 21 : Graphe de la classe 2 de la classification du corpus.....	p. 149
Figure n° 22: Graphe de la classe 3 de la classification du corpus.....	p. 150
Figure n° 23: Graphe de la classe 4 de la classification du corpus.....	p. 151
Figure n° 24 : Modélisation des résultats de la recherche.....	p. 154

## Annexes

### Sommaire des Annexes

<b>Annexe 1</b> : Grille d'entretien.....	p. 172
<b>Annexe 2</b> : Regroupements de termes et expression pour la retranscription .....	p. 179
<b>Annexe 3</b> : Catégorisation des mots ou expressions cités lors de l'étape 1 de l'association libre.....	p. 181

### Sommaire des Annexes numériques (clef USB fournie)

#### **Annexe 4 : Dossier Corpus**

Fichiers des entretiens retranscrits : corpus final entretien (en .doc et .txt)  
Fichiers Dictionnaire IraMuteQ modifié : dictionary\_moi (en .csv et .txt)

#### **Annexe 5 : Dossier Analyses Lexicales**

Sous Dossier Analyse 1 sous\_corpus bon\_mauvais\_groupe  
Sous Dossier Analyse 2 sous\_corpus argumentaion\_association\_libre  
Sous Dossier Analyse 3 sous\_corpus prise en compte des typologies  
Sous Dossier Analyse 4 sous\_corpus sous-groupe\_influence\_caractéristiques communes  
Sous Dossier Analyse 5 sous\_corpus critique de l'outil catégorisation  
Sous Dossier Analyse 6 sous\_corpus corpus entier

#### **Annexe 6** : Dossier Annexe 6 Traitements des données outil catégorisation méthode par descriptif

Fichier Annexe 6 a traitements des données étapes 1 et 2  
Fichier Annexe 6 b traitements des données étape 3

#### **Annexe 7** : Dossier Annexe 7 Analyse Outil catégorisation méthode par descriptif

Fichier Annexe 7 a Sorties CHA Catégorisation logiciel Factominer  
Fichier Annexe 7 b Tableaux récapitulatifs Anova  
Fichier Annexe 7 c matrice types de stagiaires et facteurs descriptifs pour CHA

#### **Annexe 8** : Dossier Analyse Outil Association Libre

Fichier : Matrice

#### **Annexe 9** : Dossier Traitements des données outils attitudes

Fichier : Étape préparatoire traitement des données outil attitudes

#### **Annexe 10 : Dossier Master 1**

Fichier : Mémoire de Master 1

# ANNEXE 1

## Grille d'entretien

Thématique 1.....	p.173
Thématique 2.....	p.174
Thématique 3.....	p.176
Thématique 4.....	p.177
Thématique 5.....	p.178

## Guide d'entretien

Bonjour, je suis Marie Lacroix, étudiante en 2ème année de master en Sciences de l'éducation à l'université Jean Jaurès de Toulouse.

Dans le cadre de cette formation, je mène une recherche sur le regard que les formateurs ont des groupes de stagiaires en formation

Je vais vous poser des questions et vous proposer trois recueils de données différents portant sur le groupe de stagiaires en formation.

Bien sûr, cette entrevue sera anonyme et confidentielle. Les enregistrements seront effacés après retranscription des données. Votre anonymat sera préservé dans la présentation des résultats.

### **Thématique 1 : Phase de présentation**

Pour commencer, nous allons parler un peu de vous si vous le voulez bien

<b>Questions : Parcours personnel</b>
Quel est votre parcours professionnel ?
Depuis combien de temps exercez-vous la profession de formateur (trice) ?
Dans votre parcours, avez-vous suivi une ou des formations de formateurs ? Si oui lesquelles ?
Intervenez-vous sur des dispositifs de formation autres que celui de..... ES, BAFA, IPFA, EC2R Si oui lesquels ?
Quel est votre statut au sein de cet organisme de formation ?



## **Thématique 2: types de stagiaires qui composent les groupes en formation de.....**

Avant de parler à des groupes de stagiaires en formation, je vous propose d'aborder les types de stagiaires qui les composent. Pour cela je vais vous demander d'utiliser ces fiches et je vais vous proposer au total 5 étapes successives.

### **Etape 1 (10 minutes max)**

Durant votre carrière, vous avez rencontré plusieurs types de stagiaires différents.

Je vous propose d'identifier spontanément quels sont ces types de stagiaires différents à l'aide de ces fiches en écrivant un type par fiche.

Et, pourriez-vous décrire ces types, par exemple, à l'aide de quelques adjectifs ou de mots (2 ou 3) par types ? (présentation d'exemple neutre)

Je vous propose pour faciliter les 3 autres tâches du recueil de reporter vos réponses dans le tableur sur l'ordinateur.

### **Etape 2**

J'ai reporté dans un premier tableau les types de stagiaires (en colonne) et l'ensemble des adjectifs et mots (en ligne).

Pour chaque type (ou regroupement de types), estimez dans quelle mesure chaque adjectif ou mot qui le décrit est représentatif du profil type. En utilisant une échelle allant de 0 pour peu de poids à 10 beaucoup de poids...

Quel est selon vous le poids de l'adjectif ou mot..... pour décrire le type concerné ? Se prononcer sur un continuum allant de 0 (peu de poids) à 10 (beaucoup de poids)

### **Etape 3**

Dans un deuxième tableau je vous propose de croiser tous les types de stagiaires pour les comparer les uns aux autres et voir quelles sont les différences et les similitudes entre les différents types.

Dans quelle mesure un type particulier est-il proche des autres types ? 0 (représente à 100%), en utilisant une échelle de 1 à 10, 1 (très proche) à 10 (très éloigné, ne correspond pas du tout).

### **Etape 4**

Je vous demande maintenant à l'aide d'un troisième tableau, dans un premier temps, de classer vos stagiaires actuels, à l'intérieur d'un type (ou regroupement de types).

Dans un deuxième temps, nous allons pour chaque stagiaire estimer la distance la plus proche et la plus éloignée aux types desquels vous ne les avez pas associés : en utilisant la lettre p (très proche) et la lettre e (très éloigné, ne correspond pas du tout).

### **Etape 5**

Je vous remercie de votre participation à ce premier recueil de données. J'aimerais avant de passer au deuxième recueil vous posez 2 ou 3 questions.

Vous avez repéré une typologie des stagiaires.

5.1. Maintenant dans votre réalité et votre quotidien de formateur est-ce que cette typologie est présente et dans quelle mesure la prenez-vous en compte ?

5.2. Existe-t-il une tendance des stagiaires à fonctionner en sous groupe ?

5.2.2. Si oui, pensez-vous qu'ils se regroupent parce qu'ils ont des caractéristiques communes ou qu'ils ont des caractéristiques communes parce qu'ils appartiennent au même sous-groupe ?

### **Thématique 3 : Le groupe de stagiaires**

Nous allons maintenant parler de la notion de groupe de stagiaires en formation de .....

ES,IPFA,BAFA,EC2R

Tâches/ Questions
Accompagnez vous les stagiaires sur tous les modules de formation ou sur certains en particulier. Precisez lesquels ? A combien de temps au totale estimez vous la durée total de vos interventions auprès du groupe ?
Combien de groupes différents accompagnez-vous au cours d'une année ?
De combien de stagiaires en moyenne se composent chaque groupe ?
Existe-t-il une sélection des stagiaires ? Participez vous aux phases de sélection de ces groupes ? Si oui lesquelles
Savez-vous comment est financée cette formation ? Si oui précisez
Je vous propose maintenant le deuxième recueil comprenant 3 étapes. <u>Etape 1</u> Quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit pour décrire les caractéristiques d'un «groupe de stagiaires en formation ». <u>Etape 2</u> Veuillez classer les mots ou expressions que vous venez d'écrire selon l'importance que vous leur accordez de 1 à 5, 1 étant le plus important et 5 le moins important, <u>Etape 3</u> Pouvez vous m'expliquer pourquoi vous avez choisi cet ordre ?
Quelle(s) forme(s) prennent vos interventions auprès des groupes ?
Pouvez-vous dire que vous travaillez en équipe ? Si oui, pouvez vous nous dire comment ?
Dans les discussions avec vos collègues, avez vous déjà dit ou entendu vos collègues parler des groupes en termes de "bons" ou "mauvais" groupes ?

#### **Thématique 4 : Evaluation du groupe de stagiaires en formation**

Nous voulons étudier la signification que vous donnez à l'expression "groupe de stagiaires en formation".

Je vais vous demander de l'évaluer en l'associant à un certain nombre de couples de mots qui servent à le décrire.

Vous devez placer une croix dans l'une des 6 cases pour chaque couple. La croix placée dans l'une des cases plus ou moins proche de l'un ou de l'autre des mots signifiera que pour vous le groupe en formation est plus porteur de.... que de.....

Essayez de répondre à chaque proposition sans tenir compte des réponses précédentes.

<i>Pour vous, le groupe de stagiaires en formation peut être vu comme porteur de :</i>						
exclusion						Intégration
inattention						acquisition de connaissances
soumission						Émancipation
démobilisation						Incitation
stagnation						Évolution
individualisation						Entraide
freins						Construction
épuisement						Stimulation
évitement						Décision
indifférence						Émulation
attentisme						Implication
inertie						Dynamisme
fermeture						ouverture
anonymat						Échanges
tentatives de manipulation						respect mutuel
égalité						Hiérarchie
passivité						Activité
antagonisme						Convivialité
hétérogénéité						Homogénéité
difficultés						Facilités
conformité						Changement
inaptitudes						Habilités
influence						Indépendance
indiscipline						Discipline

### **Thématique 5: Pour conclure**

J'ai deux dernières questions à vous poser pour conclure :

5.1. Que pensez vous des recueils que je vous ai proposés et en particulier celui comportant les 4 étapes autour de la question des types de stagiaires qui composent les groupes ?

5.2. Pour finir, avez vous quelque chose à rajouter autour de la question du groupe de stagiaires en formation?

## **ANNEXE 2**

### **Regroupements de termes ou expressions Pour la retranscription des entretiens**

## Repérage des différents statuts professionnels des formateurs

agent_edf_statutaire	Agent EDF Statutaire
auto_entrepreneur	Autoentrepreneur
intervenant_exterieur	Intervenant extérieur
profession_libérale	Profession libérale, libéral
salarié_CDI	Salarié en CDI
travailleur_indépendant	Travailleur indépendant

## Financements et Organismes

convention_collective	Convention collective
Direction_Formation	Direction Formation
éducation_nationale	Education Nationale
formation_continue	Formation continue, formation professionnelle, formation professionnelle continue
Midi_Pyrénées	Midi Pyrénées
Mission_locale	Mission Locale
plan_de_formation	Plan de formation
pole_emploi	Pôle Emploi
Région	Conseil régional, La Région

## Professions / statut des stagiaires

aides_à_domicile	Aides à domicile
assistantes_sociale	Assistants Sociales
éducateurs_téchniques_spécilisés	Educateurs Techniques Spécialisés
éducateur_spécialisé	Educ, éducus spé, éducateur, éducateur spécialisé
éducation_spécialisée	Education Spécialisée
enseignant_chercheur	Enseignant chercheur
demandeurs_d_emploi	Demandeurs d'emploi
Maître_de_Conférence	Maître de Conférence
moniteurs_d_ateliers	Moniteurs d'ateliers
moniteurs_éducateurs	Moniteurs Educateurs, ME
professeurs_des_écoles	Professeur des écoles

## Expressions diverses

co-construction	Co-construction
colonie_de_vacances	Colonie, colo, colonie de vacances
face_à_face	Face à face
formation_de_formateurs	Formation de formateur
information_collective	Information collective
parcours_professionnel	Parcours professionnel
Promotion	Promo, promotion (groupe)
sciences_de_l_éducation	Sciences de l'Education

## **ANNEXE 3**

### **Catégorisation des mots ou expressions cités lors de l'étape 1 de l'association libre**



Tableau : Catégorisation des mots ou expressions cités lors de l'étape 1 de l'association libre

<b>Catégories</b>	<b>Mots ou expressions cités</b>
<b>Groupe et dynamique</b>	Échange, Motivant, dynamique de groupe, riche (le fait d'être en groupe), dynamique, convivial (effet de groupe), dynamique, Régulation, dynamique, Partage, Communication, Régressif, collectif au travail, Leader, Collaboratif, Inertie, climat social, illusion groupale, Animé, Fusion/osmose, Animation, Fourmillement, Agité.
<b>Groupe constitution</b>	Complexe, atelier, promotion, Groupe de travail, Sous-groupe, nombreux, nombre, groupe.
<b>Individus dans un collectif</b>	Hétérogène, hétérogène, hétérogène, Hétérogénéité, palette de peintre, réducteur dans l'expression "groupe de stagiaires", parcours individuels, individus dans le groupe, individus, des individus dans un collectif, Avis différents.
<b>Caractéristiques des stagiaires</b>	contents, impatients, motivé, envie d'apprendre, volontaires, en demande, sympathique, en attente, Sérieux, Demandeurs, Ouvert, besoin de savoir où ils vont, à l'écoute, Motivation, curieux, Intéressants, curieux, Expérience, Critique, Appliqués, craintes.
<b>Profil et/ou situation des stagiaires</b>	obligés (légalité), non professionnel, mes coachés, jeunesse, jeunes (troupeau de), futur jeune adulte, adultes.
<b>Rapport des stagiaires aux contenus de formation et effets de la formation</b>	Emploi, projet, questionnement, chemin, s'occuper de la cité, par le peuple et pour le peuple, classement/ évolution, construction, ceux qui travaillent, ceux qui suivent, ceux qui souffrent, ceux qui se questionnent, ceux qui fatiguent, apprendre /découvrir s'enrichir, développement compétences.