



HAL
open science

Traits critiques de professionnalité des animateurs-formateurs de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles

Patrick Obertelli, Richard Wittorski

► To cite this version:

Patrick Obertelli, Richard Wittorski. Traits critiques de professionnalité des animateurs-formateurs de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles. *Education & Formation*, 2018, Les professionnalités des formateurs dans les modes formels et informels, e-308, pp.41-48. <hal-02311132>

HAL Id: hal-02311132

<https://amu.hal.science/hal-02311132v1>

Submitted on 27 Jun 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Traits critiques de professionnalité des animateurs-formateurs de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles

Patrick Obertelli* et Richard Wittorski**

**Professeur, Centrale Supélec,
Chercheur CRF-Cnam,
patrick.obertelli@gmail.com*

***Professeur, Université de Rouen, CIVIIC,
richard.wittorski@gmail.com*

RÉSUMÉ. Ce texte cherche non pas à analyser de façon exhaustive la professionnalité des animateurs-formateurs de dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles mais plus modestement à repérer des « traits critiques » de cette professionnalité c'est-à-dire des dimensions d'expertise particulièrement spécifiques à ces activités. Nous en avons identifié cinq communes à deux situations étudiées (formation de managers et formation d'enseignants) : une capacité à se « regarder être là et faire en même temps » ; penser l'hétérogène et le complexe ; prendre le risque de gérer l'incertitude ; établir un climat de confiance ; définir autrement son rôle de formateur.

MOTS CLÉS : Analyse de pratiques professionnelles, traits critiques de professionnalité, complexité, incertitude, risque.

Introduction

Cette contribution s'intéresse à des situations collectives de « mise en réflexion » de problèmes professionnels que vivent les participants. Il s'agit plus précisément d'étudier des dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles (ADP), en entreprises et en institutions, sous l'angle des « traits critiques » de professionnalité des animateurs-formateurs de ces dispositifs par et dans la mise en œuvre de ceux-ci. Les situations étudiées seront de deux types : une situation d'accompagnement-formation de managers en poste dans une entreprise et une situation de formation initiale de futurs enseignants. Ce qui les distingue relève d'un rapport différent à l'expérience professionnelle (tantôt elle préexiste, tantôt elle est en cours de construction ou à venir) et ce qui les rapproche concerne l'engagement mutuel d'un processus de mise en objet des pratiques professionnelles.

Dans ces deux contextes, l'idée est de mieux comprendre ce que sont les professionnalités des animateurs-formateurs en s'intéressant particulièrement à des « *traits critiques* » de cette professionnalité au sens des dimensions d'expertise spécifiques liés à cette fonction. Le vocable professionnalité renvoie pour nous aux apprentissages construits par les individus, qu'ils relèvent d'apprentissages identitaires (liés au positionnement de soi) ou de compétences (des façons de faire socialement valorisées). Ces apprentissages constituent des transformations relativement durables au plan des façons d'agir et de penser.

1. Problématique et enjeux sociaux et scientifiques

La réflexion menée par des professionnels au sujet de leurs propres pratiques (souvent appelée analyse des pratiques) rencontre aujourd'hui un vif intérêt tant dans les entreprises que dans les milieux de la formation. Les raisons sont probablement multiples, telle l'évolution des formes de travail et l'appel à de « nouvelles » compétences ou les enjeux de professionnalisation d'activités émergentes et/ou de reprofessionnalisation d'activités existantes.

Des travaux conséquents permettent aujourd'hui de mieux identifier à la fois la diversité des dispositifs et les effets produits sur les participants. Demeure néanmoins un point rarement exploré qui constitue précisément la source de notre questionnement, celui de la professionnalité d'un animateur-formateur de dispositif d'ADP : en quoi est-elle différente de celle d'un formateur ? Comment se transforme-t-elle par et dans la conduite de ces dispositifs ?

Notre problématique sera donc ici la suivante : *quels « traits critiques » de professionnalité se construisent chez les animateurs-formateurs de dispositifs par et dans la co-activité avec les participants dans des groupes d'analyse de pratiques professionnelles ?*

Poser ces questions nous semble renvoyer à plusieurs enjeux sociaux et scientifiques :

- *Penser autrement les rôles et fonctions des acteurs impliqués dans une situation de formation* : dans les dispositifs ADP, les participants ayant tous un statut de co-acteur, le « formateur » est conduit à investir un nouveau rôle, souvent d'ailleurs appelé « animateur » car garant d'un cadre de travail et non d'un contenu qui est lui coproduit avec les participants.

- *Comprendre les apprentissages conjoints* des participants et animateurs à l'occasion de groupes d'analyse des situations professionnelles en s'intéressant aux dynamiques collectives en jeu, à l'hybridation entre formel et informel.

2. Les travaux théoriques susceptibles d'être mobilisés pour travailler ces questions

Dans le champ de la dynamique de groupe mais aussi celui des démarches participatives et des démarches de type recherche-formation-action, l'entrée par l'articulation entre pratiques professionnelles et dispositifs de formation a pu également s'opérer à partir non pas des institutions de formation, mais des organismes professionnels. Il s'est agi pour l'essentiel, souvent pour des universitaires, d'accompagner au travers de ces dispositifs des évolutions concrètes des situations de travail en impliquant activement les salariés de l'organisation. Ces travaux s'inscrivaient fréquemment dans le cadre de recherches-actions. Citons le courant sociotechnique nord européen, visant principalement à développer de nouvelles formes d'organisation du travail, en œuvre depuis les années 70 (Thorsrud, 1975 ; Emery et Thorsrud, 1976 ; ...), puis en France dans les décennies qui ont suivi (Liu,

1997 ; Orstman, 1994), ou encore les travaux de psychosociologie des organisations développés également dans les mêmes périodes (Jaques, 1972 ; Palmade, 2008 ; Dubost, 1987 ; Ardoine, 1974,..). Ces actions ont été particulièrement formatrices pour les salariés des entreprises et institutions concernés. Du côté des chercheurs-animateurs des dispositifs, ces pratiques ont été contemporaines du développement des champs disciplinaires concernés, ainsi que de l'expérimentation et du développement de compétences nouvelles.

Dans le champ de la formation des adultes, plusieurs travaux de recherche (notamment Besnard et Liétard, 1976 ; Barbier, 2000 et 2006) aident pour leur part à mieux comprendre comment évoluent les activités des professionnels de la formation en lien notamment avec le développement de nouvelles formes de formation et de nouvelles commandes passées à la formation. De façon synthétique, ces évolutions concernent notamment : le développement d'activités et de compétences tournées vers l'analyse du travail et l'analyse de pratiques en lien avec l'exigence accrue d'arrimer la formation avec la réalité des situations professionnelles ; de façon liée la nécessité souvent de développer une « double compétence » (compétence disciplinaire et compétence en analyse du travail) ; le développement de démarches de projet, de type « pensée en amont » visant à concevoir des dispositifs complexes ancrés dans des demandes locales (vers le conseil et l'ingénierie de formation) ; la nécessité de penser des dispositifs de formation « ensembliers » (Barbier, 2006), capables de souplesse et de flexibilité en fonction des caractéristiques des publics et des besoins différentiels repérés ; l'obligation de combiner des méthodes et démarches multiples (cours magistral, étude de cas, résolution de problèmes, démarche projet, simulation et mises en situation, débriefings, analyse de pratiques...).

3. Les choix méthodologiques

Nous avons opté pour une approche qualitative prenant appui sur l'analyse d'entretiens individuels et collectifs avec les animateurs-formateurs de groupes d'ADP et les participants, l'analyse d'observations de séances d'ADP ainsi que l'étude des traces écrites produites par les groupes d'ADP ou/et des animateurs. Nous avons choisi deux terrains de natures très différentes (l'un relevant de la formation initiale de nouveaux professionnels et l'autre relevant d'une logique de formation continue de professionnels en poste) de façon à identifier si, malgré ces différences marquées, des « traits critiques » communs se dégagent dans les professionnalités des animateurs-formateurs (« traits critiques » au sens des dimensions d'expertise spécifiques liés à cette fonction), l'idée étant non pas de réaliser une analyse exhaustive de la professionnalité d'un animateur de ce type de dispositif ni de mener une analyse comparative mais de repérer des dimensions communes aux deux terrains.

3.1. Formations conduites de 2013 à 2015 auprès de managers de proximité de la structure informatique d'un grand groupe financier (2 cycles de formation), et de managers de managers (2 cycles de formation).

Leur formation initiale est en grande majorité scientifique et technique de niveau bac +5. Les enjeux financiers sont considérables, fonds de placements, assurances, caisses de retraites, La sûreté de l'informatique et la fiabilité des logiciels développés exigent un haut niveau de qualité. Le tout se situe dans un fort contexte d'évolution des réglementations nationales et internationales, des politiques de l'établissement, ainsi que des demandes des clients institutionnels. Les managers de proximité ont des rôles clés. Il s'agissait de développer la professionnalité de ces managers par l'analyse de situations problèmes rencontrées lors de l'activité professionnelle, de mieux situer leurs places et rôles et développer leur capacité collective à travailler entre pairs. L'humain est au cœur des préoccupations. Propos du cadre dirigeant ayant aidé à positionner la formation, lors de l'ouverture d'une session : « *Ce qui fait tourner l'entreprise, c'est l'humain. Si l'on applique strictement les règles, ça bloque le système* ».

Chaque cycle d'analyse des pratiques se déroule en moyenne sur quatre journées réparties sur six mois, pour un groupe de huit personnes. Les données recueillies sont de plusieurs natures : les centres d'intérêts et les difficultés rencontrées par les participants dans leur rôle de manager, en début de cycle de formation ; la présentation écrite du cas présenté par chaque participant, et les questions qu'il souhaite approfondir, envoyées au groupe en formation et à l'animateur avant la session ; les notes de l'animateur lors des études de cas, ainsi que lors du suivi pendant la séance suivante ; les retours de chaque participant lors du bilan de fin de formation ; les traces de l'animateur sur ses propres pratiques d'animation (thèmes abordés, ressenti personnel, pratiques expérimentées).

3.2. Analyse secondaire des résultats d'une recherche réalisée au CNAM en 2004-2005 auprès de l'IUFM de Rennes qui proposait à ses professeurs stagiaires en formation initiale, des dispositifs d'analyse des pratiques dans

le cadre de son offre de formation initiale, l'objectif étant d'aider les futurs professionnels à apprendre de leur première expérience sur le terrain. L'objet de recherche proposé par l'équipe du CNAM a été formulé ainsi : « *analyser les relations entre les **intentions** des dispositifs d'analyse des pratiques, leurs **logiques de fonctionnement** (notamment les théories de l'action à l'œuvre dans les pratiques d'animation des dispositifs), les **résultats et effets** qu'ils produisent sur les participants c'est-à-dire les **fonctions dominantes qu'ils assurent** (construction identitaire, professionnalisation...) »*

Nous avons suivi deux dispositifs se déroulant sur une année universitaire (de septembre à juin) à raison d'une séance de deux heures par semaine : le « séminaire d'analyse des pratiques », se présentant comme un lieu d'échanges libres entre stagiaires et « l'atelier de pratique réflexive », dans lequel chaque séance est consacrée à un thème abordé à partir des pratiques des stagiaires. Les animateurs sont des enseignants universitaires souvent spécialistes des situations de travail évoquées dans les groupes (ils ont souvent l'expérience directe de situations de gestion de classe en école primaire, en collège ou en lycée). Le recueil d'informations a été réalisé de la façon suivante pour chaque dispositif : un entretien avec le responsable du dispositif ; un entretien avec l'animateur de séance ; une observation de séance suivie d'un entretien collectif avec les stagiaires ; un entretien post-observation avec l'animateur ; deux entretiens individuels post-observation avec des stagiaires.

4. Les analyses proposées : quelques tendances communes à propos de la professionnalité des animateurs-formateurs de groupes d'analyse de pratiques professionnelles

Notre objectif est d'étudier ce que nous avons appelé les « traits critiques » de professionnalité des animateurs-formateurs de dispositifs d'ADP (c'est-à-dire les dimensions d'expertise les plus spécifiques liés à cette fonction). Comme évoqué en introduction la notion de professionnalité réfère pour nous aux apprentissages produits par les individus, qui constituent des transformations relativement durables au plan des façons d'agir et des façons de penser. S'intéresser aux « traits critiques » de professionnalité des animateurs-formateurs suppose dans un premier temps de regarder ce qu'ils font, c'est-à-dire l'activité qu'ils déploient, la façon dont ils animent les séances et ce qu'ils en disent. Dans un second temps, nous ferons l'analyse de plusieurs traits de professionnalité transversaux au sens où ils nous semblent être présents dans les deux contextes travaillés et caractériser l'expertise propre de cette activité.

4.1. Les activités déployées par les animateurs-formateurs de dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles de managers

Le processus de formation est séquencé en demi-journées. Chacune est consacrée à l'étude d'une situation problème apportée par l'un des participants. L'analyse est structurée en quatre temps, présentation du cas par la personne concernée, questions d'information complémentaires par les autres participants, échanges entre ces derniers sans la participation de la personne porteuse du cas, échange de l'ensemble des participants. Une synthèse et le cas échéant quelques compléments théoriques de la part de l'animateur viennent compléter le travail. Une notion clé de l'animation consiste, on le voit, dans la répartition spécifique des temps de parole, qui conduit le porteur du cas à une situation inusitée de déploiement de la parole sans être interrompue, puis d'écoute de l'ensemble des autres participants sans pouvoir soi-même intervenir.

Les pratiques d'animation relèvent de plusieurs registres :

- Animation de groupe : écoute bienveillante, tenue d'un cadre basé sur la suspension de jugements de valeurs et la création d'un espace de confidentialité entre participants, questionnement, circulation de la parole, reformulations et synthèses, etc...
- Étude et résolution de problèmes : son rôle vise dans une première phase exploratoire à l'ouverture du champ de compréhension de la situation problème, en incluant une large diversité d'angles d'approches. Cette situation pouvant être déstabilisante pour des personnes qui n'y sont pas familières, l'animateur aide les participants à accepter sans simplifier la complexité du panorama présenté. Il aide également à en identifier les axes majeurs.
- Accompagnement psychosociologique des personnes sur l'exploration de leur implication personnelle, consistant à la fois à situer en quoi elles sont parties prenantes de la situation et la façon dont elles sont impactées émotionnellement par celle-ci.

4.2. Les activités des animateurs-formateurs de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles dans le contexte de la formation des enseignants

Dispositif nommé « analyse de pratiques réflexives »

Pour ce dispositif, on constate une alternance de travail en sous-groupes et de mise en commun collective par l'ensemble des stagiaires. Le travail en petites équipes constitue la pierre angulaire d'une démarche d'apprentissage coopératif fondée sur la confrontation-discussion. Un exemple d'organisation :

- Début de séance. Travail en sous-groupes *pluridisciplinaires* (deux disciplines distinctes) avec pour référence théorique l'opposition expert/novice : deux stagiaires en positions d'*expert* et de *novice* au regard du thème traité, sont invités à élaborer deux « *cartes conceptuelles* » (mise en relation de concepts entre eux).
- Temps 2. Mise en commun des cartes conceptuelles dans le cadre du groupe plénier pour comparer les productions réalisées par novices et experts ; pour conduire l'analyse, il est fait référence aux notions de système personnel de pilotage de l'enseignant (SPPE) et de système personnel de pilotage de l'apprentissage (SPPA) de Philippe Meirieu.
- Temps 3. Travail en sous-groupes *mono disciplinaires* cette fois, avec pour consigne l'élaboration de solutions permettant de rapprocher SPPE et SPPA.
- Temps 4. Affichage collectif des productions. Synthèse par l'animateur-formateur de la séance. « *Il est important d'identifier les représentations des élèves et les siennes, il faut ensuite prendre appui sur les représentations des élèves pour transmettre un contenu* ».

Dispositif nommé « séminaire d'analyse de pratiques »

Les séances sont introduites par une question ouverte de l'animateur sur le mode « *est-ce qu'il y a des choses que vous avez envie d'évoquer, de faire partager, que ça vous pose problème ou pas* » ? Puis l'organisation temporelle et les rythmes sont différents selon les choix des animateurs :

- Référence à un schéma de type Balint (Balint, 1960) : alternance organisée de récits verbaux individuels relatifs à des situations professionnelles vécues et de réactions collectives à ces récits, incitations répétées de la part de l'animateur-formateur à un approfondissement des situations évoquées, de questionnements, reformulations, synthèses de sa part. Les seuls matériaux auxquels il est fait appel sont oraux.
- Référence à un schéma de type groupe de parole dans lequel l'animateur-formateur structure temporellement la séance selon un style qui lui est davantage propre.

De manière générale, en fin de séance l'animateur-formateur procède à un ultime travail d'élargissement à partir du dernier cas concret énoncé et des échanges collectifs auxquels il a donné lieu. L'animateur se considère comme le garant du cadre général, de la liberté de parole, de l'écoute ; il s'attache à favoriser l'expression individuelle et collective, substrat du travail d'analyse de pratiques.

L'exercice même de la fonction d'animation dans ce type de dispositif semble, aux dires des animateurs rencontrés, délicat, et tout particulièrement lorsque le schéma de référence est le groupe Balint. Dans ce scénario en effet, le rôle du formateur semble au carrefour de contradictions aiguës : entre rôle projeté (être à l'écoute, ne pas dispenser de conseils, ne pas être interventionniste, accepter pleinement le silence...) et rôle réellement vécu ; entre rôle d'animateur et rôle de formateur tenté naturellement et légitimement à dispenser conseils et interprétations.

4.3. Analyses transversales des « traits critiques » de professionnalité des animateurs-formateurs dans les deux contextes évoqués

À partir des données recueillies sur nos deux terrains concernant l'activité déployée par les animateurs-formateurs, nous identifions cinq « traits critiques » de professionnalité des animateurs-formateurs de dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles : une capacité à se « regarder être là et faire en même temps » ; penser l'hétérogène et le complexe ; prendre le risque de gérer l'incertitude ; développer un climat de confiance ; définir autrement son rôle de formateur. Précisons tout d'abord un point fondamental : ces traits de professionnalité sont développés au fil du temps par le formateur-animateur. Mais il est remarquable de noter que par la mise en œuvre et l'explicitation de ces capacités il accompagne le développement de capacités de même nature chez les

participants ; c'est selon nous un enjeu majeur de l'analyse des pratiques. De plus, l'accompagnement des participants dans ce travail renforce en retour cette capacité de l'animateur.

4.3.1. Une capacité à se distancier par rapport à ce qu'on ressent immédiatement dans le groupe : « se regarder être là et faire ! »

La prise de distance semble, selon les propos recueillis, s'effectuer selon un triple registre : la situation problème étudiée, le rôle professionnel et le vécu émotionnel de la situation problème. Il s'agit d'un apprentissage tourné vers la gestion de l'action dans l'ici et maintenant. Le développement de cet apprentissage semble particulièrement précieux dans des contextes professionnels nécessitant la production de réponses inédites reposant sur le développement d'un regard sur soi (probablement est-ce une exigence forte commune à tous les métiers de la relation).

Quelques dominantes des processus de prise de distance peuvent être identifiées : se regarder et faire en même temps (le renforcement du regard sur son rôle se produit également en résonance) ; capacité à apprendre à reconnaître ses compétences, par soi-même et au travers du regard des autres ; identifier les états émotionnels ressentis par empathie, et être capable de les expliciter et de s'en dégager (par exemple : sentiments de confusion, d'impuissance, de déprime,...). Ce qui vaut ici pour les participants vaut également pour les animateurs-formateurs.

4.3.2. La production d'une capacité à penser l'hétérogène, le complexe, à se situer à différents niveaux d'intelligibilité.

Il s'agit d'une capacité à mettre en mots, à penser des situations complexes de la part de l'animateur-formateur. Cela passe notamment par :

- l'ouverture d'espaces de réflexion, d'échanges, de liberté d'expression. Quelques citations de propos d'animateur-formateur : « *Plus la formation avance, plus c'est libre* » ; « *Échanger avec les autres est une aventure. La parole est très directe, libre. Il n'y a pas beaucoup de lieux comme cela* » ;
- l'apprentissage de la complexité et de l'incertain liés aux systèmes « ouverts » ; en particulier la complexité ne peut être appréhendée sans multi-référentialité (Ardoino, 1974) et sans une approche collective ;
- l'acquisition d'une intelligence des temporalités, à la fois la mise en perspectives des temporalités individuelles et organisationnelles, et de l'accroissement de la capacité de vision à plus long terme, permettant ainsi le développement de l'autonomie.

Cette ouverture vers la complexité s'accompagne à la fois d'un assouplissement des postures professionnelles (de formateur), d'un apprentissage lié à l'articulation plus grande de l'espace-temps de la formation formelle avec l'espace-temps du travail et de la construction d'une démarche d'analyse du travail.

Plusieurs propos d'animateurs-formateurs recueillis, par exemple dans le cadre des dispositifs d'ADP proposés aux enseignants, vont dans ce sens : « *on ne peut pas faire de la formation pour de la formation, il est nécessaire de prendre en compte la réalité des situations de travail* » ; « *j'ai sans doute acquis une capacité à analyser les situations professionnelles car il a fallu que je le fasse avec les stagiaires* ».

4.3.3. Apprendre à prendre des risques du fait de l'acceptation de l'incertitude liée à la gestion de « situations pédagogiques ouvertes »

Cette capacité est d'une grande utilité du fait que l'on se situe avec des situations professionnelles réelles complexes et non maîtrisées par les participants (point commun des deux terrains investigués). Comme les études de cas en ADP peuvent avoir des effets directs sur les situations de travail, le rapport aux risques en situation de formation est fortement corrélé avec celui en milieu professionnel. Pour cela, et pour qu'il y ait apprentissage, l'existence même d'incertitudes dans la formation et les attitudes de l'animateur-formateur vis-à-vis des celles-ci est un enjeu majeur. Celui-ci, en début de séance a peu d'informations sur le cas à traiter, et de la façon dont la personne qui a apporté le cas et les autres personnes vont réagir.

En acceptant d'avoir à faire face à ces incertitudes et aux éventuelles conséquences, nous faisons l'hypothèse que l'animateur-formateur contribue à l'apprentissage d'une confiance collective pour gérer les risques. Au contraire, toute tentative de maîtrise de la situation pédagogique empêche un travail de cette nature.

In fine, le rapport au risque ne nous semble alors pouvoir être vécu et travaillé pédagogiquement que s'il y a un partage d'expositions au risque, y compris pour l'animateur.

4.3.4. Une capacité à établir un climat de confiance

Ce point, bien qu'étroitement relié au précédent, mérite une place particulière. Une condition nécessaire à la prise de risque est l'établissement d'un climat de confiance au sein du groupe en formation. Lors d'un bilan de formation, un manager de managers : « *On ose parler d'une problématique, en confiance, ça libère* ». Il s'agit là d'un élément majeur de la formation, car la confiance en autrui expérimentée dans le cadre de la formation est le ferment du développement d'un sentiment de confiance au sein de l'organisation. Les compétences d'animation de groupe contribuent nécessairement à ce climat, mais ne sauraient suffire. Deux autres éléments s'avèrent déterminants. Le premier, observé dans les deux contextes étudiés, est l'instauration d'un cadre de fonctionnement s'appuyant sur des règles de confidentialité hors groupe et de suspension de jugements de valeurs, de nature à apaiser les craintes des participants à s'exprimer. Le second élément, nous l'avons vu, est la capacité de l'animateur à s'exposer aux risques de l'incertitude.

Il nous faut également souligner que la question de la confiance à l'intérieur de groupes d'analyse des pratiques, ouverts sur la réalité concrète du travail des participants et donc sur le fonctionnement de l'institution, ne saurait s'envisager sans prendre en compte les relations de confiance instaurées entre les demandeurs institutionnels de la formation et les animateurs. Celles-ci sont l'objet d'un construit progressif. Pour prendre le cas de la formation en institution bancaire, compte tenu des enjeux considérables, la décision d'expérimenter puis de généraliser la formation à l'ensemble des managers responsables d'équipes opérationnelles a été l'objet de toutes les attentions, notamment par des concertations préalables au plus haut niveau de l'entreprise et de multiples évaluations des sessions et de leurs effets. Pour aller jusqu'au bout de cette réflexion, cette confiance construite est amorcée par la confiance initiale *a priori* donnée par un responsable interne qui prend le risque de s'engager dans la mise en place de l'action.

4.3.5. Définir autrement son rôle de formateur : des transformations identitaires

L'identité professionnelle est le fruit à la fois d'un rapport à soi, transaction biographique (Dubar, 2000), s'inscrivant dans un parcours personnel, et d'un rapport aux autres et à l'organisation, transaction relationnelle qui relève en analyse des pratiques du regard des autres. Il s'agit d'une identité basée sur une reconnaissance mutuelle, mais aussi issue d'un travail de réflexion sur sa place et son rôle vis-à-vis des autres et dans l'organisation. Le travail identitaire ne se réduit pas à une meilleure compréhension de son rôle et une plus grande clarté de son positionnement, mais il relève également de la façon dont la personne investit son rôle, et en tout premier lieu par l'acceptation de celui-ci.

Les propos précédents sont d'une particulière acuité pour les animateurs-formateurs, leur identité professionnelle se construisant sur une temporalité longue au fil des sessions animées et de l'évolution de leur réflexion. Dans les deux contextes évoqués ici, des transformations d'ordre identitaire chez les animateurs-formateurs de dispositifs d'ADP sont en œuvre. Ces transformations sont liées à une prise de distance plus forte par rapport à son métier : se positionner différemment par rapport aux étudiants (cas des dispositifs d'ADP auprès d'enseignants), voir autrement le rôle du formateur et la place des savoirs disciplinaires en formation.

Plusieurs propos recueillis (dispositifs d'ADP auprès d'enseignants) : « *je m'aperçois de plus en plus que le formateur ne doit pas être qu'un spécialiste d'une discipline, il doit s'appuyer le plus possible sur l'expérience concrète des étudiants, c'est cela qui a du sens pour les compétences* » ; « *j'ai appris que les savoirs que l'on transmet en formation sont de peu d'intérêt quand ils ne sont pas fortement articulés à une expérience vécue* ».

5. En conclusion

Nous n'avons pas ici cherché à analyser, de façon exhaustive, la professionnalité des animateurs-formateurs de ces dispositifs mais plus modestement nous avons souhaité repérer les « traits critiques » de cette professionnalité c'est-à-dire les dimensions d'expertise particulièrement spécifiques à ces activités. Nous en avons identifié cinq communes aux deux situations étudiées : une capacité à se « regarder être là et faire en même temps » ; penser l'hétérogène et le complexe ; prendre le risque de gérer l'incertitude ; établir un climat de confiance ; définir autrement son rôle de formateur.

Ces cinq traits nous semblent être particulièrement à l'œuvre dans la gestion d'une part de l'hybridation entre informel et formel (le formel est le processus cadré par l'animateur-formateur et l'informel est le matériau verbal produit par les participants) et d'autre part du collectif en présence (la mise en commun et en scène de problématiques professionnelles venant des participants). En lien, les apprentissages des animateurs d'ADP et ceux des personnes en formation se révèlent dans des rapports de co-développement avec les participants, mais

selon des temporalités différentes. Par ailleurs, des prises de conscience initient chez eux un travail de développement personnel. A ce titre, l'ADP est plus un processus de professionnalisation qu'une formation. D'où aussi le fait des demandes de participants de renouveler leur participation.

Dans un contexte de transformation de nos sociétés caractérisé par l'ouverture des systèmes et l'interactivité entre les personnes, des fonctions du type d'animateurs-formateurs d'ADP requièrent des compétences spécifiques, ainsi qu'un nouveau rôle différent de celui de l'enseignant ou du formateur, rôle qui nécessite du temps pour être consolidé. Il a notamment une caractéristique majeure essentielle dans les systèmes ouverts, la suppression des rapports de dépendance dans le rapport au savoir des participants vis-à-vis du formateur.

Références bibliographiques

- Ardoino, J (1974). *L'intervention dans les organisations et les institutions*. Paris : PI.
- Balint (1960), M., *Le médecin, le malade et sa maladie*. Paris : PUF.
- Barbier et al (1996). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. In B. Maggi (éd.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 89-104). Paris : PUF.
- Barbier, J.M. (2006). *Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens*. CNAM : Noir sur Blanc.
- Besnard, P et Liétard, B. (1976). *La formation continue*. Paris : PUF.
- Dubost, J. (1987), *L'intervention psychosociologique*. Paris: PUF.
- Emery, F., Thorsrud, E. (1976). *A participative approach to the democratisation of a work place*. Leiden : Nijhoff.
- Jaques, E. (1972, Trad.). *Intervention et changement dans l'entreprise*. Paris : Dunod.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- Ortsman, O. (1994). *Quel travail pour demain ?* Paris : Dunod.
- Palmade, G. (2008). *Préparation des décisions : l'étude de problème*. Paris : L'Harmattan.
- Thorsrud, E. (1975), *La Démocratisation du travail et le processus de transformation de l'organisation*. Paris : Sociologie du travail, n° 3.