

# Action-formation. Pratiques en Suisse

Marc Thiébaud

## RÉSUMÉ

*Au sein de nos organisations, en Suisse comme ailleurs, développement des compétences et développement des performances apparaissent de plus en plus indissociables. On tend à valoriser des approches qui accordent de l'importance aux aspects non seulement individuels mais également collectifs et qui lient de manière permanente apprentissage et action. Ce texte présente, dans une telle perspective, un dispositif d'action-formation expérimenté depuis plus de dix ans dans divers milieux et avec différentes variantes. Des facteurs clés de succès et des difficultés à surmonter sont ensuite discutés sur la base des observations réalisées. La dernière partie du texte décrit une formation mise en place pour développer des compétences d'animation de groupes d'action-formation.*

## Introduction

Depuis 1989, j'ai animé une trentaine de groupes dans une perspective proche du codéveloppement professionnel présenté par Payette et Champagne (1997) et de l'*action learning* (Pedler, 1991). Initiés tout d'abord dans le cadre de la formation continue de l'Université de Neuchâtel, ces groupes ont été conduits ensuite essentiellement pour des cadres supérieurs des gouvernements cantonaux francophones et fédéral, et des organisations de l'éducation et de la santé.

Sous des dénominations diverses (cercle d'accompagnement en management, groupe de réflexion sur les pratiques de direction, atelier en interaction avec la pratique, groupe d'analyse de pratique entre professionnels, *coaching-circle*, etc.), ces groupes s'inscrivaient généralement dans une offre de développement professionnel préparée avec les services de ressources humaines ou de formation de l'organisation.

## Le dispositif de base

De manière résumée, ces actions-formations fonctionnent selon **le principe d'un accompagnement mutuel** (chaque participant peut bénéficier de

l'accompagnement en groupe de tous les autres participants). **Les aspects de formation et d'action se complètent** et se renforcent mutuellement. Il s'agit à la fois de faciliter le développement continu des compétences professionnelles et d'aider à la réalisation d'actions dans le terrain.



Les neuf éléments clés à chaque fois présents peuvent être décrits de la manière suivante :

- a) Les **objectifs proposés** consistent à :
  - mener un projet tout en se formant;
  - prendre du temps pour analyser sa pratique et se remettre en question le cas échéant;
  - élaborer de nouvelles pistes d'action par rapport à des situations complexes;
  - s'entraider en s'offrant soutien, rétroaction et confrontation mutuels;
  - développer des nouveaux modèles et des savoirs pratiques;
  - « modéliser » un fonctionnement de réflexion en groupe transposable dans ses activités professionnelles.
  
- b) Une **séance d'introduction** (d'une demi-journée à une journée) est organisée pour convenir des modalités de fonctionnement du groupe en fonction des problématiques apportées par les participants inscrits. Cette séance comprend trois parties :
  - un bref temps d'écoute des problématiques et attentes des participants;
  - un temps expérience de groupe de réflexion, suivie d'une discussion (apprentissage des principes de l'action-formation);
  - un temps de mise en place du groupe (confirmation de l'engagement des participants, calendrier et durée des séances, définition des règles de base).
  
- c) **Les séances ultérieures sont axées sur les problématiques des participants.** Cela nécessite une volonté de prendre en compte les réalités vécues au quotidien : il s'agit de partir de la pratique et de chercher à développer les moyens de prendre du recul pour pouvoir influencer et faire évoluer le cas échéant cette pratique. L'attention du groupe est centrée à tour de rôle sur la personne qui présente et sur la problématique qu'elle apporte.

- d) **Le travail d'apprentissage s'effectue dans un aller et retour** entre les séances de groupe et le terrain : les idées d'action élaborées durant une séance sont mises en application entre les rencontres et donnent lieu à de nouvelles réflexions lors des séances suivantes. Tous les membres du groupe sont par ailleurs invités à réfléchir entre les rencontres aux applications et aux apprentissages qu'ils peuvent développer de manière à activer au maximum le cycle expérientiel d'apprentissage (voir Kolb, 1984).
- e) **Les participants** doivent être prêts à partager les situations ou difficultés rencontrées, à se remettre en question et à expérimenter dans leur pratique les nouveaux acquis.
- f) **L'animateur** a pour rôle premier de favoriser des réflexions en groupe qui permettent de stimuler les apprentissages. Il anime des échanges durant lesquels les ressources de l'ensemble des personnes sont sollicitées et apporte au besoin des outils ou notions qui peuvent s'avérer utiles.
- g) **Le groupe** constitue un espace d'entraide et d'apprentissage. Il offre à la fois soutien et confrontation. Une attention est portée par chaque personne à la qualité du fonctionnement et des relations du groupe.
- h) **Chaque séance de groupe** comprend notamment :
- une brève mise en commun initiale des situations sur lesquelles les participants souhaitent réfléchir;
  - une réflexion en groupe sur la façon dont on pense chaque situation retenue et sur les pistes d'action qui peuvent être envisagées;
  - une mise en perspective globale des apprentissages et des liens qui peuvent être faits entre différents aspects abordés;
  - un bilan sur le vécu de la séance.
- i) L'essentiel de chaque rencontre est consacré à développer une pratique réflexive et à chercher ensemble **des moyens spécifiques de résolution des problématiques apportées**. Une situation est travaillée en suivant les six étapes suivantes :

- |                  |   |
|------------------|---|
| 1. Cadre général | Quelle problématique ?<br>Quelle attente ?              |
| 2. La situation  | Que se passe-t-il ?<br>Qu'est-ce qui a déjà été tenté ? |

3. L'analyse	Comment comprendre ce qui se passe ? Quels objectifs spécifiques viser ?
4. Les options	Qu'est ce qui peut être fait ? Quelles ressources peut-on mobiliser ?
5. L'action	Que faire? Quel plan d'action ? Comment réussir ?
6. Bilan	Quel apprentissage à la suite de la réflexion en groupe ? Comment a été vécue la réflexion en groupe ?

Le développement des actions (ou projets) et des compétences ont une égale importance. Cependant, le travail se centre toujours en premier lieu sur la situation concrète apportée par une personne qui veut la faire évoluer. Cette personne peut élaborer ensuite des réflexions relatives à ses capacités et difficultés et chaque participant établit pour lui-même, au fur et à mesure, des liens avec des situations vécues; en fin de séance, un partage ouvert permet des mises en perspective élargies.

Au début de la séance suivante, un bref retour d'information est généralement apporté par les personnes qui ont présenté une situation lors de la rencontre précédente.

## Les variantes du dispositif

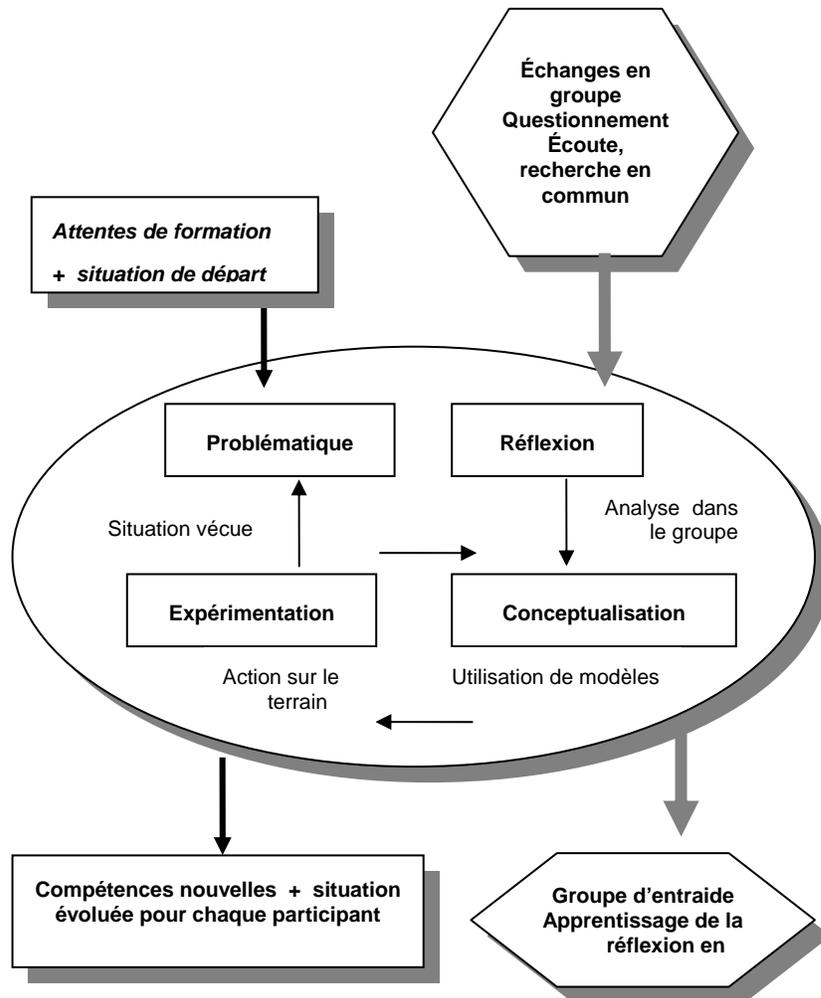
Plusieurs aspects peuvent varier d'un groupe à l'autre, notamment :

- la taille du groupe (de cinq à dix personnes; en deçà ou au-delà, la dynamique des échanges tend à s'appauvrir);
- le degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité des participants (il est cependant préférable que le niveau de complexité des activités des différents participants soit similaire);
- l'intervalle entre les séances (de une semaine à deux mois; idéalement, trois à quatre semaines, afin que les participants puissent développer leur actions sans pour autant oublier le groupe; une bonne régularité est favorable, du moins jusqu'à ce que le groupe ait acquis les bases de confiance et de fonctionnement requises);

- la durée de chaque rencontre (entre trois heures et une journée; à moins de trois heures, mon expérience me montre que la profondeur du travail en souffre);
- le nombre total de séances et la durée du groupe (entre six et douze séances, généralement sur un an, à la suite d'une entente avec les participants lors de la première séance; une suite est parfois demandée ultérieurement);
- le temps consacré à une situation présentée (variable; parfois déterminé en début de séance, d'autres fois laissé ouvert; il s'avère souvent profitable d'avoir une marge de manœuvre permettant d'approfondir la réflexion selon besoin);
- le nombre de fois où chaque participant peut travailler sur une problématique (cela dépend des besoins de chaque personne; dans la mesure du possible, le groupe suit la réalité des développements des projets et tient compte du facteur opportunité ou urgence; il importe de prévoir des séances plus rapprochées si leur durée est courte afin que tous les membres du groupe puissent travailler sur leurs problématiques);
- le type de problématiques abordées (laissé ouvert ou ciblé en partie au départ);
- les règles de fonctionnement adoptées (les règles de discrétion - confidentialité et de respect mutuel sont toujours de mise; d'autres règles de communication et d'organisation peuvent être choisies en concertation);
- le degré d'implication personnelle (pour autant qu'une certaine implication soit présente; certains groupes développent une confiance particulière qui permet d'aborder des problématiques sous un angle plus personnel);
- les modèles et méthodes utilisés pour analyser les situations (généralement, les grilles d'analyse sont apportées dans un deuxième temps en fonction des situations abordées, à la fois par l'animateur et tous les participants, et ne structurent pas a priori l'analyse);
- les actions et réflexions menées entre les séances (cela dépend des personnes; une *checklist* générale de réflexion est proposée à tous les participants, qui comprend deux parties correspondants à deux moments distincts : réflexions au sortir de la séance et réflexion avant la prochaine séance);
- la communication entre les séances (varie d'un groupe à l'autre; actuellement, le courrier électronique est quasi systématiquement utilisé pour se communiquer une rétroaction ou d'autres informations; parfois certains membres du groupe choisissent de se voir ou d'établir

un contact par téléphone individuellement pour prolonger un travail de réflexion).

### Schéma de synthèse



## Succès et difficultés

J'évoquerai ici avant tout des aspects liés aux processus de travail sur une situation et d'accompagnement de la personne qui la présente.

Les six étapes proposées pour travailler sur une situation sont toujours explicitées (et rappelées) au début d'une action-formation. Cela s'avère en effet crucial pour faciliter le processus du groupe.

Le modèle utilisé sur ce plan diffère partiellement de celui proposé par Payette et Champagne (1997), même si le principe général en est assez proche. On le constate dans la dénomination et le découpage des étapes. À ce niveau, la différence essentielle concerne probablement l'étape appelée « contrat de consultation » par Payette et Champagne (1997). Dans mon expérience, cet aspect apparaît en deux temps : à l'étape 1, durant laquelle la personne exprime son attente générale au groupe, puis au terme de l'étape 3, lorsque le travail d'analyse débouche sur la définition d'objectifs spécifiques.

La différence la plus significative me semble résider cependant dans le déroulement de l'analyse. L'étape 3 est en fait la plus difficile et il vaut mieux y passer suffisamment de temps. C'est en effet à ce niveau que les participants trouvent le plus grand bénéfice : approfondissement de la problématique, formulation d'hypothèses, mise en perspective, recadrage de la situation présentée pour en fin de compte redéfinir les objectifs spécifiques à atteindre, c'est là que le travail d'un groupe peut faire une grande différence.

Sur la base des actions-formations que j'ai animées, j'observe que la clé de cette analyse réside souvent dans un questionnement collectif. Si le groupe dans son entier (animateur compris, bien sûr) développe sa réflexion de manière exploratoire, en étant convaincu qu'il s'agit de chercher ensemble d'autres compréhensions possibles de la situation, alors la progression devient vraiment significative. Selon cette perspective, les participants expriment le moins possible leurs réactions, idées et suggestions; ils sont en interaction entre eux et avec la personne qui est accompagnée de manière à aider son cheminement par les questions posées.

En d'autres termes, il s'agit d'être avant tout dans un rôle de facilitation plutôt que d'expert (Thiébaud et Rondeau, 1995). Les participants doivent apprendre à accompagner la personne dans son cheminement propre, ce qui nécessite une grande qualité d'écoute. Simultanément, une attention est requise de chacun au processus de groupe, afin de favoriser les synergies entre les apports de tous les

membres. Lorsque cela pose trop de problèmes, il arrive qu'en tant qu'animateur je propose un mode plus structuré pour l'analyse dans le but de réduire les interactions. Ainsi, par exemple, les participants peuvent être invités à exposer à tour de rôle la vision synthétique qu'ils ont de la situation pendant que la personne accompagnée écoute. Cette façon de procéder correspond bien à celle présentée par Payette et Champagne (1997) (4<sup>e</sup> étape : réactions, commentaires, suggestions des consultants).

Par ailleurs, entre les étapes 2 et 3 (telles que je les ai exposées), il y a souvent aller et retour, ce qui ne pose pas de problèmes (les informations à connaître de la situation sont perçues au fur et à mesure que de nouvelles questions et hypothèses sont abordées). Au terme de l'étape 3, les objectifs précisés par la personne qui présente permettent de concentrer la recherche de moyens d'action en fonction d'une compréhension mieux ciblée de la situation.

Comme Payette et Champagne (1997), je constate qu'un point essentiel réside dans le passage entre l'analyse et la formulation de pistes d'action. Lorsqu'un groupe apprend à opérer clairement cette transition (de manière explicite) et à ne pas mélanger analyse et solutions, cela permet de favoriser véritablement l'analyse. Je constate par ailleurs que parfois, les étapes 4 et 5 (développement d'options et de plans d'action) ne sont pas nécessaires pour la personne qui présente, dans la mesure où la nouvelle vision acquise suffit à répondre à ses attentes.

En ce qui concerne l'étape 6 du bilan, je constate qu'elle est importante dans la mesure où elle permet pour les participants d'explicitier le développement de leurs compétences. Le risque cependant réside dans l'apport de connaissances par l'animateur : en effet, cet aspect peut être valorisé à l'excès par certains participants, ce qui conduit à réduire les aspects d'action-formation. À cet égard, je considère que l'activation du cycle d'apprentissage constitue un point primordial. Les participants développent leurs compétences dans la mesure où ils expérimentent dans leur réalité professionnelle après une séance et où ils en font un compte rendu lors de la rencontre suivante : agir pour apprendre et apprendre pour agir.

Dans cette perspective, l'animateur est un facilitateur de démarche réflexive, un catalyseur. Son rôle consiste à animer le travail du groupe, à assurer le suivi de la démarche, à en garantir les aspects clés, à éviter autant que faire se peut les dérapages relationnels ou psychologiques.

Rôle essentiel, comme en témoigne un participant à un groupe d'action-formation :

Avons-nous besoin d'un animateur ? Le groupe s'est souvent posé la question. Notre animateur était parfois d'une telle discrétion qu'on oubliait sa présence. Mais c'était sans doute que nous avions grâce à lui dépassé nos réflexes habituels de donneurs de conseils ou quitté cette forme usuelle d'une écoute très filtrée de la parole de l'autre. En outre, cette présence professionnelle nous enlève la responsabilité de la conduite des séances. Enfin, l'expérience de l'animateur nous aide à trouver non pas la distance juste, mais, pour un moment, une autre distance à l'égard de notre vie quotidienne dans laquelle nous sommes parfois englués. (Girardet, 2001).

### **Formation à l'animation de groupe d'action-formation**

Depuis 1999, une formation a été mise en place pour des cadres et des professionnels dans le milieu de l'éducation. Le but consiste à développer un réseau de personnes compétentes et disponibles pour animer des groupes d'action-formation entre pairs pour l'ensemble des écoles publiques du canton de Vaud. J'ai été chargé de concevoir et réaliser cette formation qui se termine en 2003. S'il est trop tôt encore pour évaluer les résultats obtenus, je présenterai le déroulement et les idées centrales de cette formation en soulevant quelques questions clés.

La visée générale est celle d'une professionnalisation accrue des cadres de direction et des enseignants, par un travail sur des situations et des projets professionnels en cours, dans une logique d'action-formation similaire à celle décrite plus haut : apprendre pour agir, agir pour apprendre, et apprendre les uns des autres. La terminologie retenue pour présenter la formation a été la suivante : « formation à l'animation de groupes d'analyse de pratique entre professionnels ». Elle correspond aux représentations en vigueur dans le milieu (Perrenoud, 2001, au sens de l'analyse des pratiques comme démarche de transformation des praticiens).

Les principales étapes de la mise sur pied de cette formation ont été les suivantes :

1. Une action pilote a été menée sur deux ans (conduite par moi-même) avec un groupe de huit participants (tous directeurs d'établissement scolaire) : il s'agissait de tester le modèle prévu (qui n'a en fin de compte guère subi de modifications).

2. Une équipe de cinq responsables de formation a été mise sur pied: elle a élaboré la formation sur la base de l'expérience pilote effectuée et a fonctionné comme un groupe d'action-formation (avec un projet commun – la formation – et des situations propres à chacun – les problématiques spécifiques vécues dans chaque groupe qui sont analysées régulièrement).
3. Cette équipe a procédé à la sélection de 47 candidats (par entretiens et discussion en mini-groupes); ceux-ci avaient pour la plupart déjà vécu une expérience d'action-formation ou d'analyse de pratique); cinq groupes de participants ont été constitués de manière à assurer une homogénéité au niveau des fonctions qu'ils exercent (directeurs, enseignants, etc.). Chaque responsable de formation a pris en charge l'animation d'un groupe (comprenant environ neuf participants) pour toute la durée de la formation (16 jours au total sur environ 18 mois).
4. Dans chaque groupe, les séances d'une journée se déroulent selon le principe suivant : deux ou trois situations sont travaillées dans le groupe, présentées par les membres qui le souhaitent. Un animateur est choisi à chaque fois. Au terme de chaque séquence d'action-formation, une analyse en commun est menée afin de dégager les apprentissages utiles à l'animation de groupes. Celle-ci se base sur les observations des participants, sur les notes prises par le responsable de formation et, de temps à autres, sur les enregistrements vidéo effectués. Sont ainsi étudiés en détail, par exemple, le vécu lié au processus en six étapes, les difficultés et succès rencontrés, les comportements de l'animateur et des participants, etc. C'est l'occasion également pour chacun de recevoir des rétroactions spécifiques favorisant la prise de conscience de la manière dont se sont déroulées et ont été perçues les interactions et l'animation dans le groupe.
5. Les contenus de formation sont systématiquement articulés avec les expériences des membres du groupe : ils ne sont pas proposés ou exposés d'emblée par le responsable de formation; ils font l'objet d'un travail de réflexion collectif en prise directe avec le vécu afin de respecter les principes de l'action-formation. Ainsi par exemple, l'analyse des interventions conduites durant une séance peut mettre en évidence l'importance de la clarification des attentes de la personne accompagnée ou d'un questionnement centré sur celle-ci : ces points sont alors approfondis et font l'objet d'une conceptualisation, voire d'un entraînement particulier à l'aide d'exercices spécifiques.

6. Au fur et à mesure de l'avancement de la formation, les participants identifient des objectifs spécifiques d'apprentissage sur lesquels ils travaillent plus particulièrement (en faisant des exercices entre les séances, en sollicitant des retroactions à leurs collègues, etc.).
7. Une séance sur quatre fait l'objet d'un assemblage de tous les groupes et suit un déroulement particulier : des exercices sont proposés et les personnes se mélangent en petits groupes pour entraîner l'animation sur des situations présentées par les participants.
8. Des entretiens individuels avec le responsable de formation ont lieu sur demande et les participants sont invités à effectuer des accompagnements à deux entre les séances.

À l'issue des 16 jours de formation, un accompagnement est prévu pour les personnes formées, au moment où elles assureront l'animation d'un groupe d'action-formation.

Si les contenus ne sont pas structurés selon un programme prédéfini, un ensemble d'habiletés pour l'animation sert de cadre de référence à la formation. Celles-ci sont abordées au fur et à mesure où les situations travaillées dans le groupe de formation s'y prêtent et où leur apprentissage est soutenu par des outils spécifiques.

Le choix opéré pour ces habiletés est avant tout basé sur l'expérience acquise au cours des dix dernières années; il correspond dans les grandes lignes à la liste proposée par Payette et Champagne (1997).

Ces habiletés ont été organisées en six domaines qui correspondent chacun à une dimension clé à laquelle un animateur doit être capable de rester attentif. La première et la troisième de ces dimensions sont l'affaire – de manière égale – de tous les membres d'un groupe d'action-formation, quel qu'il soit. Les quatre autres sont sous la responsabilité plus spécifique – mais non exclusive – de l'animateur. Par ailleurs, toutes ces dimensions sont en interaction (voir la figure ci-dessous qui met en évidence les chevauchements existants).

**COMMUNIQUER ET AIDER À COMMUNIQUER**

Pratiquer une communication fondée sur :

- l'écoute active et la reformulation,
- le respect de l'autre,
- l'authenticité;

Pratiquer l'empathie (écoute active visant la compréhension de l'autre selon son cadre de référence);

Faire des résumés, des schémas-synthèses permettant des mises en évidence et clarifications;

Favoriser le processus de questionnement en commun;

Donner et recevoir des rétroactions.

**FACILITER LE FONCTIONNEMENT DU GROUPE**

Faire en sorte que le groupe se donne des règles de fonctionnement (discrétion, respect mutuel, non jugement, etc.);

Établir ou faire établir le calendrier et le plan (déroulement) de chaque séance;

Clarifier ou faire clarifier les rôles de chacun pour la séance;

Préciser ou faire préciser le cadre dans lequel s'effectue chaque analyse de pratique et s'en porter garant (temps disponible, attentes et buts, mode de travail);

Structurer les étapes du travail d'analyse d'une situation pratique et en assurer leur bon déroulement;

Proposer des synthèses, des reformulations (notamment pour opérer des transitions d'une étape à l'autre);

Gérer le temps.

**PRODUIRE DES RÉSULTATS POUR UN PROBLÈME POSÉ DANS UNE SITUATION ANALYSÉE**

Contribuer à la réflexion sur les situations analysées, en aidant dans une perspective systémique et de prise de recul :

- le changement de regard,
- les recadrages ;

Apporter les questionnements et les reformulations susceptibles de faire progresser la réflexion;

Analyser une situation en utilisant des outils et modèles pertinents;

Aider à trier les données analysées, mettre des priorités, dégager l'essentiel;

Favoriser des confrontations et remises en question lorsque nécessaire;

Stimuler ou apporter de nouvelles options et pistes d'action;

Aider au choix, à l'organisation et à la planification des actions dans une situation analysée;  
Faciliter le développement et l'utilisation de compétences à partir des Situations travaillées.

#### **RÉGULER LES RELATIONS DANS LE GROUPE**

Favoriser la constitution (identité) du groupe et le sentiment d'appartenance;  
Instaurer un climat de confiance mutuel facilitant les échanges;  
Stimuler la synergie des apports de chaque personne;  
Se donner des moyens de réguler les difficultés relationnelles, les divergences et les conflits qui peuvent être présents dans le groupe;  
Faciliter la prise de parole de chacun, canaliser ou recentrer au besoin les échanges, fonctionner comme modérateur ou stimulateur de la communication.

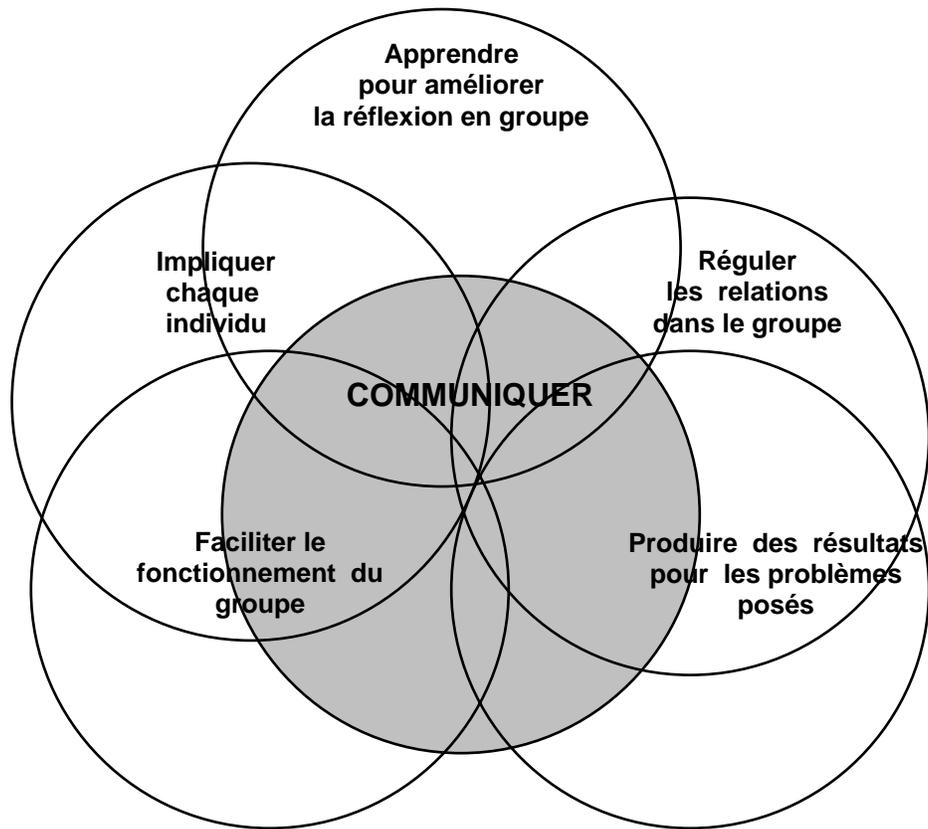
#### **IMPLIQUER LES INDIVIDUS DANS LA RÉFLEXION EN GROUPE**

Reconnaître et valoriser les caractéristiques et différences individuelles;  
Responsabiliser l'ensemble des participants en mobilisant leurs ressources et leurs capacité de réflexion et de questionnement;  
Développer une relation d'accompagnement centrée sur la personne qui l'aide à :  
    identifier ses ressources et limites,  
    trouver ses propres pistes d'action;  
Aider chacun à s'impliquer personnellement dans le travail de réflexion.

#### **ACCROITRE LES APPRENTISSAGES DANS LE GROUPE**

Mettre en évidence les processus de réflexion et d'apprentissage dans le groupe;  
Assurer des temps de bilan du travail de groupe;  
Favoriser les actions entre les séances de groupe (mise en œuvre des pistes d'action par chacun);  
Stimuler les apprentissages selon le cycle d'apprentissage de l'action-formation;  
Faciliter l'amélioration continue du travail de réflexion effectué dans le groupe.

**Schéma : Six dimensions dans l'animation de groupes d'action-formation**



Le travail de formation a pour but de permettre aux personnes formées de développer une position « méta » dans un double sens :

- au niveau de son fonctionnement comme participant à une action-formation (praticien réflexif dans sa fonction d'enseignant ou de direction);
- en tant qu'animateur (recul par rapport à l'action-formation elle-même et au rôle d'animation).

À cet égard, ils doivent devenir capables d'intégrer les différentes dimensions dans la conduite de l'animation et développer des ressources pour adapter leurs façons de procéder selon les situations et les groupes particuliers qu'ils peuvent

rencontrer. Ainsi les participants sont invités à explorer et évaluer différentes variantes d'action-formation et à se situer par rapport à elles, que ce soit dans la structuration des étapes d'une séance, dans l'utilisation du questionnement et des outils d'analyse, dans la gestion du temps, etc.

Les premières observations montrent que, pour les participants, cette position « méta » n'est pas aisée à acquérir. Par ailleurs, leur rôle – traditionnel – d'enseignant ou de direction ne les a pas préparés à un rôle d'animateur-facilitateur. Tout ce qui concerne la dimension de la mobilisation des apports de tous les membres et la dynamique des échanges dans le groupe apparaît difficile. Trois tentations se font jour alors :

- structurer la parole dans le groupe de manière rigide (et museler en fin de compte la spontanéité et la créativité);
- laisser le groupe s'organiser de manière libre (et risquer le chaos ou une parole qui se répète et tourne en rond);
- mener l'analyse quasiment en solo (et prendre la place des participants dont le rôle est bien de produire les questions qui font avancer l'analyse).

Une formation complète et exigeante s'avère donc fort utile, voire nécessaire.

## En guise de conclusion

Dans un contexte où l'accent est de plus en plus mis sur le capital de compétences, l'intelligence émotionnelle, l'apprentissage en équipe, le *coaching*, l'*empo-werment*, le leadership transformationnel, etc., l'action-formation offre des atouts considérables dans la mesure où elle permet de travailler simultanément ces aspects en prise avec le réel.

Pour être efficace, elle requiert cependant tout particulièrement :

- un processus de travail bien établi (déroulement de la rencontre, étapes et démarche pour l'analyse d'une situation, etc.);
- un engagement dans l'action (réalisations entre les rencontres, allers et retours entre réflexion – partage dans le groupe et action dans le terrain professionnel);
- un double apprentissage : d'une part, pour tous les participants, de l'accompagnement mutuel; d'autre part, pour l'animateur, des moyens de facilitation de la dynamique et du fonctionnement de ce type de groupe.

Le dispositif d'action-formation n'est pas rigide : il peut s'ajuster en fonction des participants et des contextes sans perdre ses spécificités et qualités. Mais il est essentiel que des habiletés particulières soient développées tout au long des séances si l'on veut que ce dispositif offre davantage qu'une discussion sur des situations professionnelles. Cela nécessite notamment de la part de chacun une attention à trois niveaux (à soi, à l'autre et au groupe) et une intégration progressive, par la pratique et par des bilans réguliers, des étapes et du cycle d'action-formation.

Le rôle de l'animateur à cet égard est important : il lui faut à la fois être un exemple et un catalyseur de ces apprentissages dans le groupe. Comment y parvenir ? Une formation dans ce sens qui soit cohérente avec les principes mêmes de l'action-formation apparaît nécessaire.

Ceci conduit à une autre question : comment expérimenter, étudier et comparer les contenus, modalités et effets de différentes formations à l'animation ? Ce pourrait être l'objet d'un autre texte ou recueil d'articles.

## Références

- Bourassa, B. et al. (199(1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Girardet D. (2001). Une expérience d'analyse de pratique : six séances de trois heures environ. In *Deux points, ouvrez les guillemets*, revue du Département de la Formation et de la Jeunesse du canton de Vaud, No 16, pp. 22-23.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Pedler, M. (Ed.). (1991). *Action learning in practice*. London : Gower.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Thiébaud, M. et Rondeau, A. (1995). Comprendre les processus favorisant le changement en situation de consultation. *Psychologie du travail et des organisations*. Vol. 1 (1), pp. 87-106.