

Action-formation : coaching, supervision et analyse de pratiques professionnelles ¹

Marc Thiébaud ²

Durant les récentes années, le coaching comme la supervision (en tant que démarches d'accompagnement) ont pris de l'essor et des formes de plus en plus variées. Lorsque l'on étudie ce qu'il en est au niveau des pratiques ou des définitions données, on constate qu'elles se chevauchent fortement et que leur diversité tient pour beaucoup aux spécificités des intervenants eux-mêmes. Il en va de même pour l'analyse des pratiques professionnelles qui s'est développée avant tout dans le champ de l'éducation et du travail social, alors que le coaching est plutôt utilisé dans le monde du sport et du management et la supervision a davantage cours dans les secteurs de la santé.

Qu'est-ce que ces démarches apportent à la formation et sur quels aspects clés reposent-elles, au-delà des différences concernant leurs buts (plus ou moins orientés sur les résultats, le développement de compétences ou le fonctionnement de la personne), les dispositifs (individuel, en groupe ou d'équipe ; ponctuel ou continu ; formel ou informel), les modèles de référence (systémique, analytique, etc.), les méthodes et les outils ?

Le coaching, la supervision et l'analyse de pratiques professionnelles présentent principalement quatre caractéristiques communes :

1) Agir pour apprendre et apprendre pour agir

Il s'agit d'action-formation (*action-learning*). On pourrait aussi dire formation-action : les deux aspects se nourrissent en effet mutuellement. Le but consiste à activer le cycle complet d'apprentissage expérientiel (voir Thiébaud, 2001 et figure 1) qui repose sur un processus de régulation continu. Par exemple, le feed back obtenu suite à une action est aussi important que la réflexion qui peut la précéder. Ceci permet à la fois de développer des compétences et d'obtenir ou améliorer des résultats et performances. Contrairement à la méthode des cas ou à l'approche par problèmes (*problem based learning*), on travaille sur des vécus, sur des situations réelles par rapport auxquelles on cherche à accroître la capacité d'agir.

2) Impliquer la personne et mobiliser ses ressources

Une telle approche nécessite un accompagnement centré sur l'apprenant, une assez forte implication et une relation de confiance. Sur la base d'un contrat établi au départ, la démarche d'accompagnement suit plusieurs étapes qui peuvent être résumées en quatre phases :

¹ Publié dans la revue suisse *Education Permanente*, 2003, 1, pp. 32-34.

² Marc Thiébaud est chargé de cours à l'Université de Fribourg (Département des Sciences de l'éducation), consultant et responsable de divers projets de formation.

E-mail : thiebaud@formaction.ch

Site internet : <http://www.formaction.ch>

- a) La demande et la définition du focus de travail,
- b) L'analyse avec la personne de la problématique et de ses propres processus de représentation et d'interaction dans son contexte,
- c) L'exploration des possibilités d'action,
- d) Le bilan et la généralisation des acquis (conceptualisation, entraînement et transfert de compétences).

A chaque phase, il s'agit de favoriser l'autonomie de la personne en lui permettant de s'appropriier la réflexion et d'actualiser ses ressources.

3) Faciliter le questionnement et la recherche en commun

Le questionnement prime sur les savoirs d'expert. Ce qui importe avant tout, c'est la capacité à prendre conscience de la complexité, à relativiser les phénomènes, à formuler plusieurs analyses et scénarios d'actions, à apprécier les effets possibles de différentes options. L'animateur apporte un art du questionnement davantage que des réponses. Il s'interroge lui-même en permanence. Que ce soit dans une relation à deux ou dans un groupe, il vise à faciliter une recherche en commun de sens et un dialogue à même de produire une intelligence collective.

4) Développer une posture réflexive et un regard « méta »

Un tel processus favorise l'élaboration de nouveaux modèles mentaux. Il s'agit davantage d'apprendre à élargir sa vision et multiplier ses choix d'action en fonction de chaque situation que d'acquérir des connaissances à appliquer. Prendre du recul, avoir une plus vaste perspective, consiste, pour reprendre les termes de Bateson, à développer une « perspective sur les perspectives » et un « apprentissage de deuxième ordre » dans lequel les cadres de référence ou les schèmes de représentation plus ou moins inconscients peuvent être décodés et modifiés selon besoin.

De multiples apports pour la formation

Dans le contexte actuel de la formation marqué par des défis liés notamment à l'accélération des changements et à la complexité des enjeux de toutes sortes, l'action-formation présente de nombreux avantages. Elle permet entre autres de :

- faciliter l'apprentissage organisationnel et en équipe (voir Garant & Scieur, 2002),
- stimuler l'autonomie et la responsabilisation des collaborateurs (voir Thiébaud, 1997),
- gagner en efficacité dans le développement de compétences complexes qui requièrent un apprentissage expérientiel (par exemple, pour la gestion de l'incertitude ou du changement ; voir Thiébaud, 1998),
- coller directement à la réalité et aux besoins du terrain tout en prenant en compte la complexité des situations et des processus socio-organisationnels présents,
- expérimenter un mode de travail et de relation qui peut être ensuite transposé dans la pratique (*modeling*).

Vers une intégration des modèles de formation

Les démarches d'action-formation ne sont pas pour autant la panacée. Elles se prêtent mal à des exigences de standardisation, à la formation d'un grand nombre de personnes et à l'acquisition de connaissances ou savoir-faire simples ou techniques. Leur mise en œuvre nécessite par ailleurs des compétences d'animation spécifiques et une organisation flexible.

Actuellement, on s'achemine peu à peu vers la reconnaissance de la complémentarité des modèles de formation plutôt que leur mise en opposition (voir Gilbert & Thiébaud, 2003). Le défi consiste dès lors à articuler le courant rationnel (qui met l'accent sur une progression des apprentissages selon un « référentiel de compétences ») avec des approches plus dynamiques telles que le coaching, la supervision ou l'analyse de pratiques professionnelles. Relever un tel défi suppose cependant le développement d'une méta-perspective et l'intégration de paradigmes distincts.

Références bibliographiques

Bateson, G., (1977). Vers une écologie de l'esprit. Paris: Seuil.

Garant, M. & Scieur, P. (2002). Formation et changement dans les organisations. Bruxelles : Ed. Vista.

Gilbert, P. & Thiébaud, M. (2003). Paradoxes liés au développement des compétences managériales. *Article à paraître*.

Thiébaud, M. & Rondeau, A. (1997). Coaching et responsabilisation des collaborateurs. Neuchâtel : Bulletin de l'APTLF-CH.

Thiébaud (1998). Développer des compétences de direction. <http://www.f-d.org/competencesdir.htm>

Thiébaud, M. (2001). Action-formation. In Revue *Interactions*, Vol. 5, no 2, pp. 173-189.

Références complémentaires : voir <http://www.formaction.ch/ref.htm>

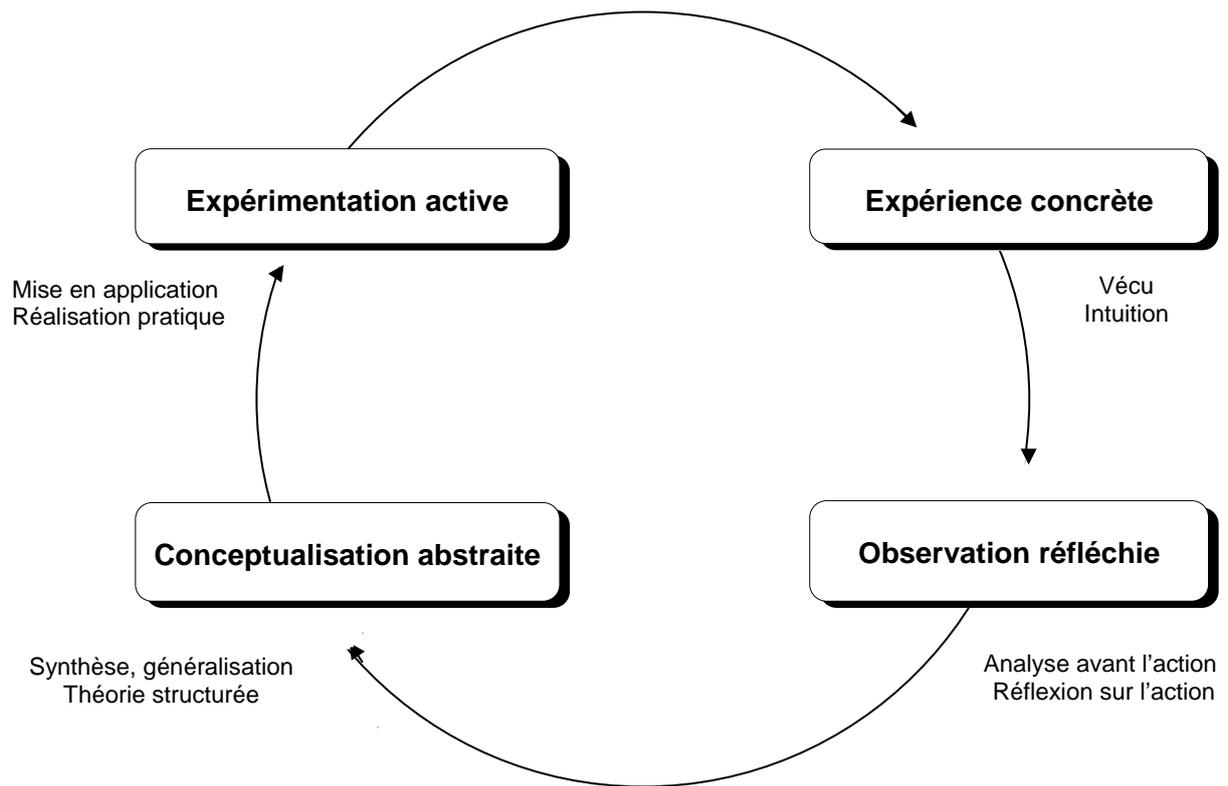


Figure 1 : le cycle d'apprentissage expérientiel