

QPES 2019 : (Faire) coopérer pour (faire) apprendre ?  
Ateliers d'analyse de pratique pour adultes en formation diplômante de  
type Mastère Spécialisé®.

(Apprendre & Changer ensemble)

JACQUES GRANDJEAN  
Maître de Conférence à l'Ecole des Ponts ParisTech  
keio@laposte.net

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

L'article proposé vise à partager les premiers résultats d'une action-recherche menée à l'Ecole des Ponts ParisTech dans le cadre des Mastères Spécialisés® avec le soutien du programme d'IDEA "Initiatives pédagogiques Innovantes". L'auteur analyse les effets d'un dispositif d'accompagnement au changement reposant sur une méthode d'apprentissage par les pairs qu'est l'analyse de pratique en groupe. L'étude repose sur l'évaluation d'ateliers conduits dans trois Mastères Spécialisés, elle confirme que ces ateliers d'analyse de pratique permettent l'acquisition de compétences psycho-sociales et favorisent un climat favorable à l'apprentissage notamment en contribuant à la régulation des travaux en groupe et de la formation.

SUMMARY

The proposed article aims to share the first results of an action-research conducted at Ecole des Ponts ParisTech within the framework of the Advanced Masters with the contribution of IDEA program "Innovative Educational Initiatives". The autor analyses the effects of a support system to change based on a method of collaborative learning as practice analysis. The study is based on the evaluation of workshops conducted in three Advanced Masters, confirming that these practice analysis workshops enable the acquisition of psycho-social skills and promote a favourable learning environment, in particular by contributing to the regulation of group work and training.

The study is based on the evaluation of workshop within three, it confirms that these practice analysis workshops help to acquire psycho-social competences and contribute to a favourable climat to learning by regulation of the group work and the training.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Accompagnement au changement, analyse de pratique, formation d'adultes, régulation

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Change coaching, practice analysis, adult training, regulation

\*\*\*\*\*

Les Mastères Spécialisés sont des formations diplômantes (accréditées par la Conférence des Grandes Écoles) qui accueillent des adultes en poursuite ou en reprise d'études. L'École des Ponts ParisTech diplôme environ 300 mastériens par an dans quatorze Mastères Spécialisés® dont la plupart sont au format « exécutif » permettant une alternance avec la vie professionnelle. Les publics formés sont d'une grande diversité tant du point de vue de l'âge (22 à 55 ans) que du statut (étudiant, salarié, fonctionnaire, profession libérale, créateur d'entreprise, en recherche d'emploi, etc.), de la nationalité (33% d'étrangers en moyenne, 80% dans certains MS) ou des cultures métiers (ingénieurs, architectes, urbanistes, juristes, agents de l'état, etc.). Pour les participants, ces formations sont un enjeu important compte tenu de leur durée (12 à 15 mois), leur prix (8 000 à 18 000 euros) et des attentes de retour sur investissement des financeurs (familles, entreprises).

La plupart des Mastères Spécialisés de l'école des Ponts préparent à des métiers transformés par le développement du numérique. Cette évolution accroît l'interdépendance entre acteurs et la pluridisciplinarité des activités, renforçant les besoins en compétences au travail collaboratif que ce soit dans notre contexte pour les professionnels de la ville (MS *Smart city*), des mobilités (MS *Smart Mobility*) ou de la construction (MS BIM, *Design by Data*). Coopérer et travailler en groupe s'appuient sur des compétences psychosociales. En 1963, l'OMS et l'UNESCO ont déclinées les compétences psychosociales en termes de : résolution de problème et prise de décision ; pensée créative et pensée critique ; communication et habileté aux relations interpersonnelles ; conscience de soi et empathie ; gestion du stress et de ses émotions. En nous restreignant au champ professionnel, nous proposons ici de définir les compétences psychosociales comme les capacités à élaborer et à interagir dans un collectif de travail à des fins opérationnelles tout en contribuant à créer un environnement relationnel et affectif dynamique. Dans le cadre des mastères spécialisés,

ces compétences psychosociales se déclinent notamment en termes de capacités à écouter, reformuler, exprimer un point de vue dans un groupe, analyser une situation en groupe en faisant la différence entre des faits, des ressentis et des interprétations, accepter la différence des points de vue, respecter des règles collectives, conduire une réunion, apprendre de ses pairs et contribuer à une analyse réflexive du fonctionnement en groupe.

Ces compétences psychosociales ne sont pas seulement importantes pour les métiers cibles des formations, mais aussi pour le dispositif pédagogique qui utilise la diversité des profils et des expériences pour compléter les apports académiques par des transferts horizontaux de connaissances entre apprenants. Ces apprentissages « latéraux » par les pairs sont indispensables au regard des volumes d'enseignement, toujours trop courts, et de la diversité et de la masse des savoirs à acquérir pour maîtriser des métiers qui requièrent une vision système (urbanisme, aménagement, transports, conception intégrée des bâtiments et des infrastructures par exemple). Les responsables de ces formations doivent donc offrir des conditions favorables pour un apprentissage par les pairs.

Par ailleurs, ce temps de formation est une période de changement et de déstabilisation : transformation de l'identité professionnelle, réorientation du projet professionnel, changement de rôle et de fonction au sein de l'entreprise pour les salariés et remise en cause de ses connaissances et de ses postures dans le dispositif pédagogique notamment en se mettant en position d'un apprentissage collaboratif entre pairs.

La combinaison de ces enjeux, contraintes et changements a des effets stimulants sur la dynamique de chaque individu et sur la dynamique collective de la promotion, mais aussi génère du stress, des tensions voire des conflits dommageables à l'apprentissage. Cela se manifeste par exemple par des conflits dans les travaux de groupe, des difficultés d'intégration, des attaques contre le cadre et l'équipe pédagogique ou de la démotivation pouvant conduire à des échecs.

Une formation diplômante s'inscrit dans une dynamique de changement et le dispositif lui-même produit du changement, dont il convient d'amortir certains effets. A cette fin, l'école des Ponts ParisTech avec le soutien d'IDEA<sup>1</sup> a souhaité expérimenter un

---

<sup>1</sup> IDEA : "Initiatives pédagogiques Innovantes" programme financé par le Plan d'Investissement d'Avenir

dispositif d'accompagnement au changement appuyé sur une démarche d'analyse de pratique.

L'objectif de cet article est de faire part des premiers résultats de cette expérimentation qui vise à évaluer en quoi un dispositif d'analyse de pratique répond à cet enjeu d'accompagnement au changement et à identifier les bénéfices en termes d'acquisition de compétences psychosociales et de soutien à la dynamique d'apprentissage.

Après avoir rappelé ce qu'est l'analyse de pratique et posé quelques fondements théoriques de l'apprentissage par le groupe, nous décrirons les dispositifs d'analyse de pratique mis en place dans trois Mastères Spécialisés®. Puis nous analyserons les données issues des appréciations des apprenants. L'analyse des résultats des trois dispositifs nous permettra de répondre à notre question et de faire part de conseils utiles pour le déploiement de tels dispositifs.

### **L'analyse de pratique**

La démarche d'analyse de pratique s'est d'abord déployée dans le champ médico-social pour des professionnels dont la pratique comporte de fortes dimensions relationnelles et subjectives (Lagadec 2009). L'analyse de pratique est une forme d'apprentissage qui s'appuie sur l'expérience individuelle et les interactions avec les autres membres du groupe. Un des participants expose une situation problème, puis le groupe par son questionnement et ses associations aide l'exposant à élargir ses représentations de la situation et à explorer ses ressentis, a priori, cadres de référence, éléments de son histoire personnelle et professionnelle qui peuvent introduire un biais dans la compréhension de la situation. Cette analyse collective permet d'élargir le spectre des hypothèses d'interprétations et de solutions. Cette analyse peut se prolonger par une réflexion théorique.

Il ne s'agit pas d'une étude de cas, objectivée et à distance de soi. L'objet traité, c'est la relation du professionnel à la situation étudiée. Le but de l'analyse de pratique est formatif : il s'agit d'améliorer la conscience de son action dans son environnement professionnel. La logique d'élaboration et d'apprentissage prévaut sur une logique de production d'une solution opérationnelle. Le groupe et le conducteur sont en position de soutien et d'aide à la réflexion. Au-delà d'une mise en mouvement de la question traitée

et de celui qui la porte, la diversité des points de vue des participants constitue une source importante de formation et de questionnement des pratiques de chacun. L'analyse d'une situation singulière profite à tous.

### **Le groupe support d'apprentissage par la diversité**

Le groupe est un lieu où peuvent se penser les interactions et s'actualiser les conflits entre les dimensions personnelles (histoire, intérêts, culture, formation, valeurs, motivations, etc.), les dimensions du fonctionnement de l'équipe, les dimensions de l'organisation, ainsi que les valeurs, enjeux et logiques de l'institution qui traversent chaque individu dans l'exercice quotidien de son action (Kessar, 2015). C'est le lieu de construction de représentations collectives que chaque participant peut introjecter (Rouchy, 1998). En cela c'est un puissant outil de conduite du changement (Lewin, 1946).

Le groupe est un lieu d'apprentissage selon certaines conditions. Philippe Meirieu (1997) souligne que « rien ne permet d'affirmer que toute mise en groupe amène bien chaque individu à se décentrer, à intégrer le point de vue d'autrui et à progresser dans sa représentation de lui-même et du monde ; il faut une véritable coopération, c'est-à-dire une interaction sociale dont chacun des participants puisse s'approprier le processus ». Toujours selon Meirieu (1997), pour « qu'une mise en groupe contribue au développement de chacun, une tension entre une homogénéité permettant les échanges et une hétérogénéité suffisante pour que les échanges soient féconds est nécessaire ». La confrontation de points de vue variés contribue à approfondir les analyses et de mieux comprendre les différences de comportement des acteurs de la situation rapportée. Elle est aussi une occasion de prendre conscience des différences au sein même du groupe, différences qui peuvent alors être parlées et questionnées pour éviter qu'elles soient un frein aux échanges notamment lorsqu'apparaît une hiérarchisation explicite ou implicite entre les membres du groupe liée au sexe, aux origines sociales, culturelles et professionnelles des élèves. A travers l'analyse d'une situation, les différences apparaissent comme un enrichissement formatif et non plus comme facteur conflictuel si la conduite du groupe est suffisamment contenante.

### **La régulation de la dynamique de groupe nécessaire à l'apprentissage par les pairs**

La conduite d'un groupe nécessite d'être attentif à la dynamique de groupe pour en faire un ressort d'apprentissage. Or, cela suppose une compréhension minimum des processus à l'œuvre dans la situation groupale. Didier Anzieu (1999) note que la réalité d'un groupe s'effectue à deux niveaux : celui de la tâche commune et celui des émotions communes. Le premier niveau est conscient, rationnel centré autour des objectifs et de la tâche communs. Par exemple, dans le cadre d'un projet, le groupe agit pour produire les résultats attendus. Le second niveau souvent inconscient concerne la vie émotionnelle et affective. Le simple fait d'être intégré dans un groupe produit des comportements qui, s'ils sont compris et bien régulés, renforcent la vie du groupe et sa créativité. A l'inverse, une défaillance de la conduite de groupe laisse la place à des phénomènes régressifs créant de l'insécurité et empêchant tout travail d'élaboration et de transformation collective des informations (Chevetzoff 2015). Pour soutenir la production du groupe, la conduite de groupe repose sur la fonction de facilitation orientée sur la réalisation de la tâche assignée au groupe et la fonction de régulation. La régulation vise à maintenir les conditions psychosociales favorables à la facilitation et à la production, c'est-à-dire la capacité de penser, d'échanger et d'élaborer en commun. C'est l'élément humain de la conduite d'un groupe. Il s'agit des interactions, des rapports interpersonnels et des attitudes réciproques dont dépendent les conditions d'existence des groupes et des organisations. Réguler consiste à aider à prendre conscience de ce qui se passe dans le groupe (Rouchy, 1998).

Les modalités de conduite du groupe sont donc essentielles pour que le groupe soit le lieu de confrontation des expériences singulières et d'élaboration de savoirs partagés. Les règles d'interaction (confidentialité, discrétion, attention, bienveillance, non jugement, équité de prise de parole et d'écoute) posées par le conducteur de groupe contribuent à un cadre protecteur des échanges.

### **Le dispositif**

L'expérimentation consiste à analyser les effets de groupes d'analyse de pratique dans trois mastères spécialisés. Ces formations ont été ciblées afin de mettre en évidence deux variables : le format (plein temps ou alternance) et le public (jeunes diplômés en continuation d'étude ou en prise de poste ; adultes en reprise d'étude, salariés ou en transition professionnelle, français ou étrangers, francophone ou anglophone).

Les ateliers sont conduits par des intervenants d'orientation psychosociologique formés à l'analyse de pratique.

Les objectifs pédagogiques annoncés de ces ateliers sont d'aider le mastérien à

- trouver sa place dans la promotion et dans le cadre du dispositif de formation et de ses modes pédagogiques,
- améliorer son fonctionnement en groupe dans le cadre des travaux de groupe,
- redéfinir sa place et sa mission, dans son organisation en fonction des nouvelles compétences acquises,
- conduire le changement dans son organisation, acquérir une grille d'analyse psychosociologique des organisations.
- réfléchir aux effets de la formation sur sa dynamique professionnelle.

Le Mastère Spécialisé® « BIM, conception intégrée et cycle de vie du bâtiment des infrastructures » est une formation de 400 heures en alternance complétée par une thèse professionnelle. Elle accueille 75 apprenants d'une moyenne d'âge de 35 ans dont une grande partie en situation professionnelle. Il s'agit d'une formation au format « exécutif » regroupant les apprenants une semaine par mois.

Le dispositif des ateliers comporte une journée d'introduction pour sensibiliser la totalité de la promotion au travail de groupe et présenter les ateliers d'accompagnement au changement. A la suite de ce séminaire, les mastériens volontaires s'inscrivent à l'atelier présenté comme optionnel. Lors de l'année concernée par l'étude, 36 étudiants volontaires ont été répartis en trois groupes. Les 6 séances d'analyse de pratique étaient programmées après les cours de 17h30 à 19h30.

Les situations abordées dans ces groupes sont essentiellement issues du contexte professionnel des mastériens et secondairement des travaux en équipe projet au sein des ateliers pratiques (40% de la formation). A titre d'exemples trois situations analysées sont présentées ici.

Un mastérien partage son interrogation avec le groupe sur son positionnement dans une entreprise qui n'offre pas les conditions nécessaires à l'exercice de ses nouvelles compétences par carence de réflexion stratégique et organisationnelle sur le déploiement du BIM. L'analyse en groupe met l'accent sur la nécessité de prendre en compte les normes, règles et culture de l'entreprise pour déployer une stratégie à long terme plutôt qu'entrer en conflit ouvert avec la structure très hiérarchisée ; l'hypothèse d'aller

poursuivre sa trajectoire professionnelle dans un autre contexte a aussi été envisagée. Ce travail a permis de calmer l'impétuosité de l'exposant, et questionner sa relation au pouvoir et sa stratégie professionnelle.

Une jeune femme en stage demande à être aidée face à des abus de pouvoir et des attitudes méprisantes de la part de son n+1, qui par ailleurs n'a pas la culture technique nécessaire pour percevoir la valeur ajoutée de son travail et les apports du BIM. Le groupe l'aide à se protéger en repérant ce qui fait loi dans la situation pour mettre des limites aux comportements transgressifs de son supérieur.

Une ingénieure reconnue pour ses compétences spécifiques au sein d'un bureau d'étude demande au groupe de l'aider à se positionner face à des injonctions contradictoires : conduire des changements dans l'organisation en la maintenant dans un rôle opérationnel sans délégation de pouvoir pour transformer les pratiques. Le groupe l'aide à identifier des points d'appui pour renégocier sa place et sa fonction au sein de l'entreprise et à inscrire sa stratégie personnelle dans le cadre d'une stratégie globale de changement de l'organisation.

Le Mastère Spécialisé AMUR, « Assistance et Maîtrise d'Ouvrage Urbaine » est une formation à temps plein de 600 h qui accueille une vingtaine d'étudiants en poursuite d'étude : urbanistes, juristes, ingénieurs, architectes, etc. La pédagogie s'appuie essentiellement sur des projets réalisés en équipe. Le dispositif d'analyse de pratique comporte une séance d'introduction, 5 séances d'analyse de pratique de 3 h en deux groupes et un temps de regroupement de ces deux groupes. Le dispositif n'est pas présenté comme optionnel.

Les problématiques abordées par les étudiants du MS AMUR ont été essentiellement relatives au travail de groupe : difficultés à se faire une place dans le groupe, à se sentir légitime, à trouver une façon commune de gérer un projet compte tenu de la diversité des cultures professionnelles, à s'organiser, à exercer un leadership sur des pairs, à gérer un conflit et à gérer un membre de l'équipe qui ne respecte pas sa part de travail. Un autre objet de préoccupation était la relation à la commande de leurs projets et aux commanditaires. A la demande de plusieurs élèves, une séance fut consacrée à travailler le stress, à la fois perturbateur de la dynamique du groupe, et résultante d'un travail de groupe mal géré, ce stress étant vécu différemment selon les individus.



Les étudiants ont exploré les effets du conflit entre objectif de résultats et de respect des délais et finalité d'apprentissage. L'un incite à utiliser les expertises respectives de chacun et l'autre nécessite le temps du transfert de compétences de « ceux qui savent » vers ceux qui ont besoin d'apprendre. Par ailleurs, après une phase de désillusion de ce qui pouvait être attendu d'un apprentissage descendant, des élèves ont pris conscience de l'importance de l'apprentissage par les pairs qui leur permet de sortir de la dépendance aux enseignants et de se construire dans une interdisciplinarité. Cette responsabilisation progressive dans l'apprentissage « c'est aussi nous qui faisons la formation » s'est accompagnée d'une plus grande autonomie et tranquillité dans le travail d'équipe.

Le Mastère Spécialisé « Smart Mobility » est une nouvelle formation montée en partenariat avec Telecom ParisTech au format exécutif (une semaine par mois) qui accueille pour sa première promotion internationale 16 mastériens.

Le dispositif comporte une séance d'introduction suivie de cinq séances d'analyse de pratique.

Compte tenu de la diversité des attentes et de sa taille, la promotion a été divisée en deux groupes. Dans le premier groupe constitué essentiellement des professionnels les plus anciens, les deux premières situations analysées ont concerné la stratégie de création d'entreprise portée par un des participants et un questionnaire sur le positionnement au sein d'une entreprise dans le cadre d'un congé de reconversion. Dans le second groupe, constitué pour majorité de jeunes et d'étrangers de nationalités très diverses, a été soulevée la question du projet professionnel à travers des échanges sur leurs itinéraires respectifs et leurs questionnements sur leur avenir. Lors d'une séance où les deux groupes ont été réunis le fonctionnement des projets collectifs a été remis en cause ; cet échange fut l'occasion de mettre en évidence les divergences des élèves concernant la pédagogie, les règles de validation et l'implication de chacun dans le travail de groupe. Ces échanges mirent en évidence l'absence d'une dynamique de promotion due notamment à la diversité des participants. Cette élaboration collective a permis de relancer un des projets en panne. Le taux d'absentéisme élevé a été justifié par les élèves par l'heure tardive et le statut des ateliers dont le caractère obligatoire n'a pas été clairement présenté.

## Evaluation par les mastériens

L'évaluation s'est faite en présentiel en utilisant une plateforme d'animation (Beekast) pour recueillir en direct les réponses à des questions relatives aux quatre objectifs principaux et à la perception des effets du dispositif. Les questions à choix multiple ont été complétées par des commentaires individuels pouvant être confirmés (*likés*) par d'autres.

### Evaluation des quatre objectifs

Les quatre objectifs ont été évalués sur une échelle de 4 réponses « oui, tout à fait », « plutôt oui », « plutôt non », « non, pas du tout ». Le tableau présente le cumul des réponses « oui, tout à fait » et « plutôt oui ».

	BIM	AMUR	Smart Mob.
% répondants/participants	21/30	12/18	5/12
J'ai développé mes capacités de travail en équipe	90 %	90%	80 %
J'ai acquis des connaissances pour accompagner le changement	90 %	83 %	80 %
Je suis capable d'analyser des situations professionnelles	90 %	100 %	60 %
J'ai acquis une méthode d'apprentissage par les pairs.	80 %	74 %	100 %

Concernant les acquis du travail en équipe, les mastériens du MS BIM ont souligné dans leurs commentaires l'importance de « l'écoute et d'avoir un regard extérieur des camarades pour pouvoir anticiper les situations conflictuelles » (13 fois cités) et de « se mettre à la place de l'autre pour comprendre sa position » (3 occurrences), « la prise de recul » (3) et la « meilleure compréhension de ses missions et des attentes de ses collaborateurs ». Toutefois des mastériens auraient souhaité plus de théorie sur la dynamique de groupe (6), les personnalités et la gestion de conflit (6). Certains auraient aimé des interventions directes dans leurs ateliers techniques (8) en lien avec leurs travaux en groupes.

Pour les acquis en termes d'accompagnement au changement, les mastériens BIM ont cité 8 fois la compréhension des différentes formes d'organisation, la capacité à faire un état des lieux (8), à comprendre la dynamique de groupe (6), l'empathie et l'identification de la différence entre les profils (2), l'esprit d'analyse et la capacité à se faire comprendre.

Ce qui a aidé à progresser dans l'analyse des situations professionnelles, outre les aspects théoriques psychosociologiques (structures d'organisation, pouvoir, acteurs ) (9 occurrences), ce sont l'analyse des situations des autres (6) et la confrontation des expériences (4).

L'expérience d'une méthode d'apprentissage par les pairs résulte de la pratique et des échanges en petits groupes (15 occurrences), le partage des expériences et des solutions proposées (9).

Dans leurs commentaires, les étudiants du mastère AMUR ont particulièrement apprécié de « pouvoir formuler des situations vécues, trouver l'espace, le temps de recul nécessaire à la compréhension d'un fonctionnement de groupe » (6 occurrences), les sessions de groupe favorisant la prise de parole (4), la parole libre sur le travail de groupe (4), l'approche par l'analyse et l'objectivation des situations de groupe (2).

Les stagiaires de Smart Mobility ont souligné l'intérêt de la méthode de questionnaire (4 occurrences), la compréhension de problèmes individuels pouvant affecter le groupe (3) et les critiques constructives au sein du groupe (2).

Au regard de ces évaluations, ces ateliers ont répondu clairement aux objectifs principaux assignés à ce dispositif : développement des capacités à travailler en groupe, acquisition d'une méthode d'apprentissage par les pairs, capacité à analyser une situation professionnelle et acquisition de repères sur la conduite du changement.

### **Perception des effets des ateliers sur les conditions d'apprentissage**

	BIM	AMUR	Smart Mob.
% répondants/participants	21/30	12/18	5/12
L'atelier a participé à l'amélioration de mon travail	68 %	75%	80 %

en groupe			
L'atelier a permis de réguler des tensions au sein de la formation	50 %	41 %	100 %
L'atelier a contribué à une ambiance bienveillante	95 %	75 %	100 %
L'atelier a contribué à développer des liens	80 %	58 %	100 %

Ces questions ne faisaient pas l'objet de commentaires.

### **Analyse des résultats**

La démarche d'analyse de pratique a permis de s'adapter à la diversité des problématiques : situations professionnelles pour les auditeurs en alternance, situations de travail en groupe pour les jeunes dans une formation à temps plein à forte composante de projets en groupe, réflexions sur le projet professionnel pour ceux en recherche de stage. Quel que soit le contenu des échanges, l'expérience de cet apprentissage par les pairs a contribué à l'acquisition de compétences psychosociales (travail en groupe, apprentissage par les pairs, analyse de situations). C'est donc autant l'expérience et l'éprouvé des analyses en groupe que la nature des situations qui ont été générateurs d'apprentissage du travail en groupe.

Ces compétences psychosociales développées ont souvent été investies directement dans les travaux des groupes projet et ont contribué à la régulation des tensions. C'est ainsi que, par le biais des analyses de pratique, introduire de la réflexivité et de l'apprentissage collaboratif entraîne les élèves à se décentrer de l'objectif de production au profit de celui de l'apprentissage coopératif. Ce recentrement sur l'apprentissage et le partage entre pairs contribue à atténuer les tensions relatives aux objectifs de résultats.

### **Espace de régulation des travaux de groupe**

Beaucoup de situations analysées concernant les travaux en groupe ont contribué à atténuer des conflits dans les équipes, mais cette régulation aurait été plus efficace si l'ensemble des membres de l'équipe concernée avaient participé au même travail de réflexivité : compte tenu du mode de composition, les membres d'une même équipe-projet ne se retrouvaient pas dans le même atelier. Aller plus loin dans la régulation du travail en équipe aurait donc nécessité un travail spécifique d'un intervenant avec les

équipes réelles des projets. Ce qui d'ailleurs a été réalisée à la demande de deux équipes d'une promotion précédente du MS BIM.

### **Espace de régulation de la formation**

Seule la moitié des répondants à l'évaluation pensent que ces ateliers ont contribué à atténuer des tensions au sein de la formation. Certaines situations abordées concernant les relations des mastériens au dispositif de formation soulevaient des critiques quant à la pédagogie, les modalités d'évaluation, l'encadrement ou l'organisation. La conduite de l'analyse de telles situations a nécessité de transformer des plaintes en éléments d'analyse qui enclenchent une dynamique de responsabilisation des étudiants sans pour autant chercher à justifier le dispositif, ce qui décentrerait l'animateur de son rôle. Cet espace ne peut se substituer à d'autres lieux d'évaluation de la formation. A charge pour les élèves, confidentialité oblige, de transmettre l'état de leurs réflexions aux responsables de la formation. Ces ateliers d'analyse de pratique concourent à la régulation de la formation mais ne se substituent pas à des espaces d'évaluation et d'échanges entre mastériens et encadrements de la formation.

### **Contribution à l'ambiance et au tissage de liens, indispensable à la transformation identitaire.**

Les répondants considèrent très majoritairement que ces ateliers contribuent à une ambiance bienveillante et à tisser des liens entre élèves. L'expérience d'une écoute active qui autorise à s'exposer dans le récit de vécus difficiles et le soutien des pairs concourent à renforcer des liens entre sujets. Les liens bienveillants développés entre mastériens sont déterminants dans une phase de transformation et de changement en particulier de l'identité professionnelle (appartenance socio-professionnelle, statut, légitimité, position sociale...).

L'étayage par le groupe rend le processus d'individuation plus solide car la dynamique personnelle est autorisée et soutenue par le groupe (Rouchy-1998). L'individu peut s'appuyer sur le socle des valeurs et de représentations communes de son groupe de formation actuel pour affirmer ses différences et son originalité. Dans un effet de renforcement positif, cette mise au travail des sujets contribue à un environnement affectif qui soutient la rencontre et le travail avec les autres. Pour que les individus puissent connaître le plaisir partagé à penser et à construire ensemble, l'espace de

groupe doit favoriser entre les participants un minimum d'intersubjectivité (Sirota, 2017).

## Conclusion

Compte tenu des premiers résultats positifs de cette expérimentation sur l'acquisition de compétences psychosociales et sur le soutien à la dynamique d'apprentissage au sein des groupes projets et de la formation, nous pouvons soutenir que ce type d'ateliers pourrait s'inscrire à part entière dans les cursus des Mastères Spécialisés®. Cette intégration passe par l'inscription des compétences psychosociales développées (travailler en groupe, accompagner le changement, analyser une situation professionnelle, contribuer à une méthode d'apprentissage par les pairs) dans le référentiel de compétences de la formation. La reconnaissance du rôle pédagogique de ces ateliers pourrait s'accompagner d'une obligation de participation et d'une validation en ECTS.

Toutefois ces ateliers d'analyse de pratique n'ont de sens que s'ils sont en cohérence avec des modalités pédagogiques valorisant le travail et l'apprentissage en groupe. Il s'agit donc que la notion de groupe soit explicitement pensée dans le dispositif comme élément structurant.

Ces résultats seront complétés par la deuxième phase de l'action recherche qui expérimente le dispositif dans deux autres Mastères Spécialisés.

## Références bibliographiques

Barbier, J.-M. (1996). Analyse des pratiques : questions conceptuelles. Dans C. Blanchard-Laville, & D. Fablet (dir). *L'analyse des pratiques professionnelles* (p. 27-49). Paris : L'Harmattan.

Chevetzoff, P. (2015). Méthodologie de conduite de groupe dans la perspective de l'ARIP/Transition. Dans *Connexions* n°104, *La conduite de groupe* (p. 19-34). Toulouse : Érès.

Kessar, Z. (2015). Conduite de groupe et intervention. Dans *Connexions* n°104, *La conduite de groupe* (p. 103-117). Toulouse : Érès.

Lagadec, A.-M. (2009). L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences : ancrage théorique, processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs, dans *Recherche en soins infirmiers* 2009/2 (N° 97) (p. 4-22), Toulouse : A.R.S.I.

Lambooy B., Fortin J., J.C. Azorin, J.C. et Nekaa M. (mars 2015). Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes. Dans *la Santé en Action* n°431 INPES

Meirieu, P. (1997). Groupes et apprentissages. Dans *Connexions* n°69. *Le groupe, évolution des théories et des pratiques II* (p.13-29). Toulouse : Érès.

Rouchy, J.- (1998). *Le groupe, espace analytique*. Toulouse : Érès.