

Parcours

La Lettre du Réseau des Professionnels de l'Accompagnement et de l'Intervention par la Recherche-Action - REPAIRA.

N°3 Juin 2017

Editorial

La maïeutique, facteur de transformation pour les organisations comme pour les individus, a été mise en avant dans le discours prononcé par notre Président de la République au soir du deuxième tour. S'il est une démarche maïeutique par excellence c'est bien la recherche-action puisqu'elle permet aux collectifs comme aux individus de produire des savoirs et des changements par et pour eux-mêmes et à travers eux, pour la société.

Cette ouverture inattendue doit nous encourager à poursuivre la promotion de nos accompagnements et de nos interventions par la recherche-action à travers une diffusion la plus large possible de notre publication et une promotion de notre réseau.

Ce numéro de parcours vous propose un article sur l'utilisation du Profil Expérientiel en formation des travailleurs sociaux suivi d'une réflexion sur la recherche-action collective comme méthodologie de changement dans les organisations de travail. Ces deux écrits mettent en avant les deux aspects complémentaires et indissociables de la dynamique de changement : le collectif et l'individuel, les deux ayant en permanence des effets réciproques.

Bonne lecture.

Hélène FROMONT

Formatrice, Coach, Consultante, Cofondatrice de Repaira.

Au sommaire de ce numéro 3 :

*Les démarches autobiographiques des supports formatifs proposés aux travailleurs sociaux par **Virginie Brisac**, formatrice, accompagnatrice de projet, membre du réseau REPAIRA (page 2).*

*Comment faciliter aujourd'hui un changement dans l'organisation du travail ? Animer avec des méthodes sociales innovantes par **Murièle Dinahet**, consultante - Intervention Formation et Accompagnement au changement professionnel, membre du réseau REPAIRA (page 11).*

Les démarches autobiographiques comme supports formatifs proposés aux travailleurs sociaux

Par Virginie Brisac¹

Cet article traite de la pertinence d'utiliser les démarches autobiographiques comme support formatif auprès d'étudiants en travail social. L'hypothèse qui est faite s'appuie sur des éléments théoriques relatifs à l'approche maïeutique. Celle-ci s'oppose à l'approche didactique qu'Henri Desroche² définit comme « *un modèle de formation, d'éducation, où il y a un prof qui sait, où il y a un étudiant ou un partenaire qui ne sait pas (...)* Le modèle maïeutique, c'est : *je suis une personne-ressource..., toi tu es une personne projet ; moi je sais des choses mais toi tu en sais d'autres, on va essayer de coopérer pour accoucher le daimon qui est en toi.* »³ Cette hypothèse met en avant le fait que l'acte de comprendre ne peut partir que du réel, ce réel de soi en interaction avec l'autre. Dans cet article, il est question d'une expérience qui part de ce postulat pour construire une action de formation et ainsi permettre à des travailleurs sociaux en formation d'apprendre et de comprendre à partir de leurs expériences qu'elles soient sociales, familiales, associatives ou encore professionnelles.

Pour débiter, je reviendrai sur le contexte dans lequel ce projet a été mis en place et sur son origine. Je reposerai ensuite des éléments théoriques sur lesquels je me suis appuyée pour le présenter et le soutenir. Ces éléments justifient aussi l'importance de former des collègues volontaires pour constituer une équipe dédiée. En effet, s'il a été mis en œuvre de manière expérimentale la première année, notre objectif était de voir l'ensemble des étudiants bénéficier de ce module de formation de 10h consacré au profil expérientiel. La troisième partie de cet article sera consacrée au retour sur l'expérience. Je m'appuierai sur les observations faites par les formateurs et les participants mais aussi sur les échanges qui ont eu lieu à l'issue de ce module de formation proposé sur trois demi-journées.

¹ Formatrice, accompagnatrice de projet, membre du réseau REPAIRA.

² Henri Desroche est né le 12 avril 1914 à Roanne. Il a notamment été un enseignant, professeur à l'École des Hautes Études puis à son Collège Coopératif et dans les multiples sessions UCI à travers le monde. Pour lui, l'acte formateur était surtout un « accouchement mental », c'est-à-dire l'action de faire surgir de l'individu la richesse de ce qu'il savait déjà. Un des aspects de son œuvre, où l'œuvre et l'action sont étroitement liées, est ce qu'il appelle la *maïeutique*, pour reprendre le terme socratique.

³ Colin R., *Les lignes de vie d'un passeur de frontière : de l'utopie créative à l'éducation permanente* in Education permanente n°201/2014

Contexte et origine du projet

Éducatrice spécialisée de formation initiale, j'ai été formée à l'accompagnement par la recherche-action lors d'un cursus universitaire en Master II. Rapidement la question du réinvestissement dans mes pratiques professionnelles s'est imposée à moi. Aussi, soutenue par la directrice, j'ai proposé que les démarches autobiographiques soient intégrées comme un support formatif dès le début de la formation des travailleurs sociaux que nous accueillons. Cette proposition fût, à la fois, l'occasion de partager mes connaissances et mes expériences avec mes collègues mais aussi celle d'interroger collectivement nos pratiques relatives à l'accueil et au démarrage de la formation au sein de l'organisation⁴ dans laquelle nous travaillons.

Depuis 10 ans, le profil des travailleurs sociaux que nous nous proposons de former a changé. L'évolution législative liée à la formation professionnelle, la modification des financements et l'apparition de contrats dédiés⁵ amènent des candidats de plus en plus jeunes à se tourner vers des formations en travail social dans le cadre de parcours de formation initiale. Aussi, les travailleurs sociaux expérimentés mais non-diplômés désireux de théoriser leurs expériences de terrain ne constituent plus la majorité des étudiants.

Aujourd'hui, les étudiants sont plus jeunes et leur expérience du secteur social et/ou médico-social est mince. Sortis de cursus scolaires classiques ou issus de filières professionnelles, ils se montrent dès les premières semaines de formation aussi motivés qu'inquiets : « *Qu'ai-je à apporter à des personnes dont l'expérience de vie est plus importante que la mienne ? Sur quoi vais-je pouvoir m'appuyer pour faire valoir mes propositions et mes conseils à des personnes fragiles ? Qui suis-je pour dire à des adultes ce qu'ils devraient faire ? Suis-je légitime ? etc.* » Autant de remarques et de questions récurrentes qui mettent l'équipe de formateur au travail afin de soutenir les étudiants dans leurs parcours et de les accompagner dans les changements que la formation produit.

C'est en prenant en compte ce contexte et nourri par les propos de C. Delory-Monberger, à savoir que la construction biographique s'inscrit « *dans une dynamique temporelle qui articule étroitement les dimensions du passé, du présent et du futur, mais dans laquelle la projection de l'à-venir joue un rôle moteur* »⁶, que le projet est né. Proposer aux étudiants, dès leurs premières semaines de formation de découvrir des modalités de communication et des techniques d'entretien à travers une expérimentation qui permette la mise en perspective de leur parcours avec leur choix de formation m'a semblé évident.

⁴ Cet institut de formation en travail social de la région parisienne accueille des étudiants adultes, principalement en formation initiale, et leur propose des formations de niveau V à niveau II.

⁵ Contrat d'apprentissage, contrat d'avenir...

⁶ Delory Monberger C., 2001, *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation.* », *L'orientation scolaire et professionnelle*

Dans un premier temps, nous avons fait le choix de proposer un module de formation « Profil expérientiel : technique d'entretien et expérimentation » aux promotions entrantes de Moniteurs-Educateurs (ME). Il nous fallait donc deux binômes de formateurs disponibles et désireux d'accompagner deux promotions de 26 à 32 étudiants, chacune divisée en deux groupes pairs. Sur la base du volontariat, une équipe de 4 personnes s'est formée. J'ai eu en charge la formation de trois de mes collègues, dont la coordinatrice de la filière ME.

Au-delà de l'aspect formatif, dont nous étions convaincus, il nous fallait inclure ce module dans le canevas de formation. Il s'est inscrit dans le Domaine de Compétences 1 relatif à l'accompagnement social et éducatif spécialisé. Les contenus proposés dans ce domaine de compétences visent à permettre aux étudiants : d'instaurer une relation, d'aider à la construction de l'identité et au développement des capacités, d'assurer une fonction de repère et d'étayage dans une démarche éthique mais aussi d'animer la vie quotidienne au sein de l'établissement ou du service et de concevoir et mener des activités de groupe.

Les dimensions réflexives et interactives de l'approche biographique

Afin de prendre en compte les contraintes du calendrier et le canevas de formation évoqués ci-dessus, nous avons fait le choix de partir du « profil expérientiel »⁷. Cette méthode créée en 1990 par Jean-Luc Dumont et Marie-Claude Saint-Pé s'inscrit dans la suite de l'approche maïeutique, développée en introduction, conduite par Henri Desroche. Elle est objet de publications dans le domaine de la formation, de l'insertion professionnelle et de la reconversion socioprofessionnelle⁸.

Le profil expérientiel est un support à la (trans)formation. Il est utilisé et enseigné principalement en formation continue des adultes, en formation des professionnels du secteur social et dans le coaching. Certains postulats sont indissociables de son utilisation⁹. A savoir que les personnes sont en capacité de se créer elles-mêmes leur devenir selon les contextes personnels, familiaux ou socioprofessionnels et socioéconomiques. Cette capacité de création soutient la confiance en soi, la responsabilité de soi et l'engagement ; Elle stimule la force et le pouvoir d'agir.

⁷ Dumont J-L, Saint Pe M-C, 1991, *Méthode du profil expérientiel*, Lausanne, FAR éditeur

⁸ Dumont J-L, Fleury C., 1992, *Le profil expérientiel : Une méthode entre bilan professionnel et histoire de vie*, in PEPS n°38

⁹ Ceux-ci ont fait l'objet d'échanges lors de la formation de l'équipe.

Nous avons rapidement repéré que les principes mis en avant dans le projet pédagogique de l'institut de formation transpirent d'une vision similaire des apprenants.

En nous appuyant sur une approche biographique et en choisissant cet outil, nous proposons à chaque étudiant de produire un savoir sur lui-même et sur la construction de son identité professionnelle. Les modalités de travail en binôme, avec un support écrit qui permet de guider un entretien oral permettent à la fois la transformation de soi et le développement de compétences biographiques. Le profil expérientiel nous a semblé être un outil adapté pour conscientiser et « *affronter les importants changements qui jalonnent l'existence* »¹⁰.

Par cette méthode, plusieurs objectifs sont poursuivis. Dans un premier temps, il nous semblait essentiel de permettre aux étudiants cités de d'accéder à une compréhension de leur propre parcours de vie et de prendre conscience du poids exercé par leur propre socialisation ; cette conscience critique permettant de se situer soi-même dans un cadre socio politique. Cette activation systématique de la réflexivité peut ensuite servir leurs pratiques auprès des personnes qu'ils rencontreront et qu'ils accompagneront dans les différentes institutions dans lesquelles ils exerceront.

En bénéficiant d'une approche biographique comme support formatif, l'individu est plus libre, plus responsable, plus autonome vis à vis des contraintes sociales, politiques, idéologiques et culturelles qui pèsent sur lui. Les étudiants entrent alors dans un processus dont l'objet est la formation de leur parcours de formation et de leur parcours de vie, ceux-ci étant propre à chacun. Finger parle alors d'auto-formation¹¹. Inscrites dans deux dynamiques, l'auto-formation permet « *de former sa capacité d'autonomie et son aptitude à prendre en main les rênes de sa propre existence* » tout en « *définissant soi-même le contenu, le rythme et les modalités de la démarche d'apprentissage.* »¹²

Les modalités pédagogiques proposées

Lors de la formation de l'équipe dédiée, les formateurs impliqués ont pu faire l'expérience de l'exercice. Cela nous semblait essentiel pour le comprendre et cela nous permettait ensuite de réfléchir aux modalités pédagogiques à proposer aux étudiants¹³.

¹⁰ Monbaron, J., 2004, *Les formateurs d'adultes : une identité composite. Contribution à la compréhension du processus de construction de leurs identités professionnelles*. Genève : Université, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

¹¹ Finger M., 1992, *Apprendre : une issue* ; In : Revue française de pédagogie, volume 100, 1992. pp. 114-117

¹² Vandernotte, C., 2012, *La démarche autobiographique : une voie d'accomplissement*, Le souffle d'Or

¹³ Suite à cette expérience, l'équipe pédagogique dédiée a construit un support à l'entretien qui s'appuie sur la méthode du profil expérientiel mais ne se présente pas sous forme de tableau, celui-ci nous semblait difficile à s'approprier pour les étudiants concernés. Le guide d'entretien du profil expérientiel est construit sur papier. Les niveaux d'interrogations sont rappelés en page 1 et les champs explorés sont ensuite présentés sur des pages séparées. Ainsi pour le champ « Famille », les 5

Cet exercice se présente sous la forme d'un entretien qui dure 1 heure. En binôme, les personnes sont, tour à tour, personne ressource et personne projet¹⁴. Par ce biais, elles font l'expérience d'un rapport d'échange dans le cadre d'une rencontre singulière où les deux partenaires se considèrent comme acteur d'une pratique.

La personne ressource est celle qui mène l'entretien, elle guide la personne projet selon les niveaux d'interrogations proposés par Marie-Claude Saint Pé et Jean-Pierre Dumont : Situation, Localisation, Vécu, Aspiration et Projet. Ces niveaux d'interrogations seront les mêmes pour les différents champs de l'expérience explorés : Famille, Groupe et/ou Association, Formation, Emploi et Savoirs expérientiels. La personne ressource ne sait pas pour la personne projet, elle ne se positionne pas en expert. Elle ne pose des questions que pour aider le sujet à se prononcer et le laisse libre de s'exprimer comme il l'entend. Cet entretien est non-directif. La personne projet est celle qui est amenée à exposer son parcours ou des éléments de celui-ci. Elle doit trouver auprès de la personne ressource un appui pour communiquer son expérience. C'est bien la personne projet qui s'auto-évalue et qui fait sa propre analyse au cours de l'entretien.

Une attention particulière sera portée sur les mots et expressions employés ainsi que sur les attitudes et hésitations de la personne projet. La personne ressource relève et note les mots et expressions qui indiquent le sens. Elle peut relever la « façon » dont ils sont prononcés (force, intention, émotion, répétition...). Les mots et la manière utilisée pour les dire constituent des moyens significatifs que l'interlocuteur emploie pour se faire comprendre. Afin de permettre à la personne projet de poursuivre l'analyse qu'elle fait de son parcours et des savoirs expérientiels associés, il est d'autant plus pertinent de repérer ces mots et expressions dans le champs « savoirs expérientiels » et de faire le lien avec les autres parties. Si la personne ressource peut parfois demander des précisions, c'est dans le souci de soutenir la personne-projet, « *son rôle principal est de maintenir un cadre non interprétatif des données recueillies.* »¹⁵ « *Le projet de vie se construit dans le passage de l'expérience brute au savoir expérientiel* »¹⁶ : L'analyse révèle donc le sens que le sujet donne à son parcours.

questions figurent sur une même page, à la suite se trouve une page blanche titrée « Notes sur famille » qui permet à la personne ressource de prendre des notes. Il en est ainsi pour les différents champs.

¹⁴ Draperie J-F., 2009, *Parcourir sa vie, se former à l'autobiographie raisonnée*, Presses de l'économie sociale

¹⁵ Vandernotte, C., 2012, *La démarche autobiographique, une voie d'accomplissement*, Le souffle d'Or

¹⁶ Dumont J-L., Saint Pe M-C., 1991, *Méthode du profil expérientiel*, Lausanne, FAR éditeur

Quand des moniteurs-éducateurs en formation (re)visitent leurs parcours

Lorsque les étudiants, apprenants pourrions-nous dire, ont pris connaissance de leur planning, ils n'ont pas interpellé d'emblée la coordinatrice au sujet de ce module. En effet, leur entrée en formation étant récente, ils semblent désireux de se laisser surprendre sans appréhension. Nous repérons aussi qu'ils peuvent, dans cette période, être dans des positions passives qui s'inscrivent dans leur rapport aux apprentissages ; La grande majorité des étudiants que nous accueillons n'ont expérimenté que des méthodes didactiques.

Néanmoins, lors de notre première rencontre consacrée à ce module de formation, ils nous ont demandé « *Ce qu'ils allaient faire ?* » et surtout « *A quoi ça sert ?* » ? Nous, formateurs de l'équipe dédiée à ce projet, souhaitions être éclairants sans toutefois avancer d'éléments théoriques qui les renverraient à nouveau vers des modalités de transmissions didactiques. Il s'agissait aussi d'introduire par ce fait l'approche maïeutique, par nos pratiques.

Aussi, nous avons posé le cadre de ce module de formation : sa durée et son objet. Nous proposons aux étudiants d'utiliser l'espace de formation pour (re)visiter leur itinéraire personnel sous trois aspects : l'expérience, le savoir expérientiel et leur projet de formation. Nous avons rapidement dû définir ce que nous entendions par expérience ; c'est à dire l'ensemble des actions qu'un sujet a traversé au cours de son histoire MAIS AUSSI la façon dont il les a vécus et les représentations qu'il s'en fait. Afin de faire face aux réactions vives : « *C'est intrusif !* » ou encore « *Je ne veux pas raconter ma vie, c'est intime !* », il nous a fallu recentrer les étudiants et revenir sur l'objet du travail, à savoir leur parcours.

Ce moment d'introduction a été une belle occasion de faire les premiers liens avec les questions qui les mobilisent sur leurs différents terrains d'exercice auprès d'enfants, d'adultes ou encore de familles en situation de fragilité, de vulnérabilité ou encore de handicap. Certaines furent récurrentes : « *Comment mener un entretien ? De quelle place ai-je le droit de poser des questions ? Que faut-il savoir de l'autre pour travailler avec ? Que peut-on dire de soi ? Que fait-on des émotions – les siennes et celles de l'autre- qui adviennent au cours de l'entretien ?* » Des éléments de réponse – et bien d'autres interrogations – se sont co-construits lors de cette introduction. Installés en binômes, les étudiants étaient prêts à passer à l'expérimentation.

En fin de matinée, un premier entretien était mené. Chacun à son rythme, avec ses capacités, ses habilités et parfois ses réserves, s'est prêté à l'exercice. Après la pause méridienne, la personne-ressource du matin est devenue personne-projet et les entretiens se poursuivirent.

Le processus de recherche choisi a amené les protagonistes à ne pas être uniquement objet de la recherche, mais sujet à part entière. Les échanges sur la forme des entretiens et sur les ressentis, partagés ou non, furent le terreau d'apprentissages variés que nous avons pu relier à la formation des Moniteurs-Educateurs.

Nous avons abordé des contenus complexes portant sur les différentes formes d'entretien (directif, semi-directif, etc.), l'écoute active, l'empathie ou encore des notions relatives à la posture, la distance, l'implication... Des auteurs et des chercheurs ont été invités dans nos échanges : Rogers, Jung, Rouzel ou encore Winnicott et Bourdieu¹⁷.

La première journée s'est terminée sur des invitations de formalisation pour la prochaine rencontre qui constituait la suite de ce module. Il s'agissait, pour la personne-projet, de reprendre les notes prises par la personne-ressource afin de formaliser un texte reprenant les éléments qui lui semblaient significatif de son parcours. Ce texte devait être partageable. Socialiser ensuite son texte, avec des pairs, offre une possibilité de saisir l'opportunité, dans un cadre adapté, de (re)lire et de comprendre son itinéraire par l'expérience et ainsi de mettre au travail ses déterminismes¹⁸.

Lorsque nous nous sommes retrouvés pour la dernière demi-journée qui clôt ce module consacré au « profil expérientiel », les étudiants ont donné à voir et à entendre tout ou partie de leur texte. Il me semble que la nécessité, dans ce module, de « Parler de soi » et « d'écouter le Moi » des autres a bien été perçue comme une manière de travailler ensemble à partir du récit d'une personne. C'est alors l'écoute complexe qui a été convoquée, pour chacun d'entre nous. Cette écoute de soi et de l'autre permet d'approcher les divers aspects du récit ainsi que ses aspects transférentiels. Loin d'être pensé comme un espace thérapeutique, ce temps de socialisation est mené par la personne-projet. Elle fait le choix de partager des éléments rédigés sur son parcours : la personne qui parle reste maîtresse de ce qu'elle énonce. Les retours ou échanges qui suivent s'inscrivent dans une démarche compréhensive. Le formateur qui accompagne le groupe est garant du cadre et rappelle qu'on ne cherche pas des explications pour la personne-projet mais que nous cherchons, collectivement, à élaborer du sens.

Les retours des étudiants des différents groupes montrent que la méthode biographique, dans ce qu'elle propose de maïeutique, les a « bousculé » dans leur rapport au savoir : « *Apprendre en parlant de soi et des autres, on n'a pas l'habitude. (...) « Nous on croyait que vous alliez nous faire un cours sur l'entretien. »* Une fois cet état de fait dépassé, il est certain que l'exercice a permis la mise à jour des stratégies et de la mobilisation de moyens pour une action efficace visant à la réalisation d'un projet. Les étudiants l'ont perçu pour eux mais se sont vite projetés dans leur futur professionnel auprès d'usagers pour qui la question du projet est souvent centrale ; qu'il soit projet de réinsertion, de vie, éducatif, individualisé... Leurs propos témoignent du fait que ce travail de partage -oral sous forme d'entretien puis écrit

¹⁷ Notamment ses travaux sur les capitaux

¹⁸ Les échanges sur ce qui « serait » partageable ont permis d'interroger les notions d'intimité, de respect et d'éthique.

dans le but de socialiser un texte - de leur expérience de vie fait apparaître des ressources mobilisées et mobilisables pour leur projet de formation.

Ils ont acquis et/ou développé des compétences en lien avec la pratique de l'entretien en faisant l'expérience de le mener ou d'en être le sujet. Des compétences d'écriture (de soi – sur soi- sur autrui) mais aussi des capacités à penser les questions éthiques ont été remarquées : « *Finally, you never asked us to tell our lives. (...) I never saw it like that. (...) I never knew that writing in place in my family would allow me to talk about my competencies. (...) It's true that what I learned in the colony serves me in my educational practices. (...) Me, who I found too young to have things to say. (...) I was moved (...) I would have used it* »

Pour ne pas conclure, je souhaite aussi aborder la notion de plaisir et d'entrain que nous avons partagé avec les étudiants. Il était réjouissant, pour chacun d'entre nous, de (nous) poser des questions et, surtout, de construire des réponses collectivement. Ceci a eu un retentissement très nettement palpable sur la dynamique de groupe. De nos places de formateurs en travail social, utiliser cette démarche autobiographique comme support formatif dès le démarrage de la formation nous a permis de soutenir le repérage et l'(la) (ré)appropriation des savoirs expérientiels pour les étudiants que nous accompagnons ; c'est aussi et surtout de ça que nous sortons plus riches. Ce fût aussi l'occasion de transmettre autrement. Nous avons pu nous appuyer sur une expérience nouvelle et inédite, pour eux comme pour nous, et ainsi leur permettre d'acquérir et de développer des compétences propres à la pratique durant cette expérience : Chercher, s'impliquer, communiquer, écouter, retranscrire, accueillir, rédiger, socialiser et partager, etc.

Il en a résulté, pour ces étudiants en travail social, la production d'un savoir sur soi et sur la construction de leur identité professionnelle. La démarche poursuivie a, par sa dimension réflexive et interactive, favorisé une (trans)formation de soi et le développement de compétences repérables et repérées. Il ne fait nul doute que ce module de formation sera proposé dès la rentrée prochaine à d'autres promotions d'étudiants en travail social au sein de cet institut de recherche et de formation.

Bibliographie

Ouvrage et Articles

Colin R., *Les lignes de vie d'un passeur de frontière : de l'utopie créative à l'éducation permanente* in Education permanente n°201/2014

De Gaulejac V., Legrand M., 2008, *Intervenir par le récit de vie*, Toulouse, Érès

Delory Monberger C., 2001, *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation, L'orientation scolaire et professionnelle*.

Draperie J-F, 2009, *Parcourir sa vie, se former à l'autobiographie raisonnée*, Presses de l'économie sociale.

Dumont J-L, Saint Pe M-C, 1991, *Méthode du profil expérientiel*, Lausanne, FAR éditeur.

Dumont J-L, Fleury C., 1992, *Le profil expérientiel : Une méthode entre bilan professionnel et histoire de vie*, in PEPS n°38.

Finger M., 1992, *Apprendre : une issue* ; In : Revue française de pédagogie, volume 100, 1992. pp. 114-117.

Galvani, P., 2004, *L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles*, in revue *Interaction*, vol. 8, n°2, Université de Sherbrooke. (PP 95-121).

Monbaron, J., 2004, *Les formateurs d'adultes : une identité composite. Contribution à la compréhension du processus de construction de leurs identités professionnelles*. Genève : Université, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Monbaron J. 2-5 March 2006. *La compétence biographique comme soutien aux transitions de l'existence*. *Life History and Biography Network*, Conférence Volos, Greece.

Rogers, C., 1968, *Le développement de la personne*. Paris : Inter Editions.

Vandernotte, C., 2012, *La démarche autobiographique, une voie d'accomplissement*

Comment faciliter aujourd'hui un changement dans l'organisation du travail ? Animer avec des méthodes sociales innovantes

Par Murièle Dinahet¹⁹

Au cours de ses travaux, le psychologue Kurt Lewin, dans les années 1940, inaugure l'étude expérimentale de la dynamique des groupes et découvre que, pour changer le comportement individuel d'un membre, il faut, au préalable, modifier les attitudes collectives du groupe et ses normes de comportement. Il suggère aussi qu'il est plus facile de faire évoluer des individus en groupe que séparément, le groupe agissant comme un réducteur d'incertitude.

En généralisant ce principe à l'échelle des institutions, on peut conclure que le changement organisationnel n'est possible qu'à la condition de remplacer la pression sur chaque salarié, par des méthodes sociales qui disposent les gens à changer. Dans ce cas, le développement organisationnel est un processus qui vise une modification de la culture d'une organisation par une interrogation permanente de sa structure et de son fonctionnement.

C'est aussi la base de la démarche de la recherche action, qui comme le disait Kurt Lewin, permet que « *le chercheur et les sujets de la recherche à cheminer ensemble vers la connaissance* ». Elle renvoie à un processus de connaissance orienté vers l'émancipation des chercheurs et des sujets (sont désignés par sujets, les personnes ou groupes sur lesquels porte la recherche). C'est une méthode apprenante.

Cette observation participante propose d'appréhender correctement les phénomènes sociaux ; en premier lieu, en envisageant le groupe comme un tout, composé de parties différenciées, interdépendantes, inter agissantes ; chacune fournissant une contribution à la réalisation des objectifs, et en second lieu, en ne pouvant être véritablement compris du dehors ; ainsi, c'est en participant à leur devenir que ces phénomènes sociaux deviennent intelligibles.

Animer un groupe sur ces bases, permet le développement d'une réflexion de groupe par rapport à son vécu professionnel, son environnement et place chaque participant dans une dynamique de professionnalisation. La prise de conscience d'appartenir à un groupe en mouvement pose la confiance en préalable. Rechercher, réfléchir avant d'agir permet la compréhension avant l'action. Apprendre de l'autre, être reconnu pour ses apports offre de la sérénité dans une bienveillance commune qui n'écarte pas la conviction de chacun.

¹⁹ Consultante - Intervention Formation et Accompagnement au changement professionnel, membre du réseau REPAIRA.

Certains cadres spécifiques favorisent cette dynamique interne du groupe en le rendant acteur de ce qu'il produit en co-construction au service d'une régulation institutionnelle : analyse des pratiques, coaching managérial, co-développement, etc. En toutes circonstances, l'animateur de ces séances d'échanges et d'analyses de situations professionnelles vécues, ne se positionne pas en expert et favorise en toute confidentialité, la prise de recul sur ce que les participants font, sur comment ils le font et sur comment ils en parlent afin que l'expérience devienne source de construction de savoirs dans un processus coopératif.

Cependant, sans le consentement des membres impliqués dans son évolution et notamment la direction de l'institution, rien ne peut être possible dans ce sens.