

Marek LAWINSKI

Interactions professionnalisantes entre les directeurs et les nouveaux formateurs de centres de formation d'apprentis du secteur BTP (CFA-BTP)

Notice biographique

L'auteur est ingénieur de formation spécialisé en développement de capacités d'équipes éducatives et travaille à la direction du centre de formation du Comité de concertation et de coordination de l'apprentissage aux métiers du bâtiment et des travaux publics (CCCA-BTP), institution créée et pilotée par les partenaires sociaux du secteur, conventionnée avec le Ministère de l'Éducation nationale. Par ailleurs, il est doctorant à l'Université de Lille 1 en sciences humaines et sociales et prépare, sous la direction de Jean Clénet (Laboratoire CIREL équipe TRIGONE), une thèse sur la professionnalisation des directeurs de centres de formation d'apprentis du BTP (CFA-BTP).

Résumé

En nous appuyant sur le concept de professionnalisation et sur des interactions qui ont lieu en situations de travail, nous souhaitons démontrer comment un dispositif de formation destiné aux nouveaux formateurs de CFA-BTP constitue une opportunité de développement des capacités professionnelles des directeurs de ces CFA. Pour exploiter notre corpus de recherche (composé principalement d'entretiens espacés sur trois ans et de plusieurs types d'écrits réflexifs), nous nous sommes inspiré des travaux de Le Plat (2008) sur la régulation et les automatismes dans les activités complexes et de Clénet et Poisson (2005) sur le repérage et la compréhension des zones d'interactions et de tensions. Nous considérons les apports du dispositif de formation en question en tant que résultats d'une expérience vécue qui engendre la professionnalisation et nous nous posons également la question de la formalisation de cette expérience en tant que moyen facilitant les interactions entre les directeurs et les nouveaux formateurs des CFA-BTP.

Abstract

Considering the concept of professionalization and the interactions that appear in the work situations, we intend to demonstrate how specific training paths conceived for new trainers of the vocational training centres linked to the construction industry could create opportunities for their directors to improve their professional capacities. To exploit the research material we collected (mainly interviews achieved during three years and several types of written reflection) we took inspiration from the research carried out by Leplat (2008) on regulations and automatisms in the complex activities, as well as by Clénet and Poisson (2005) on identification and understanding of interactions and tensions. We consider the outcome of the training mentioned above as a result of a professional experience having been lived by the directors and the formalisation of this experience as a mean facilitating interaction among directors and new trainers.

Mots-clés : professionnalisation, interaction, expérience, complexité, capacité, formalisation.

Keywords : professionalization, interaction, experience, complexity, capacity, formalisation.

Introduction

Nous proposons une analyse compréhensive des médiations-interactions qui ont lieu au cours d'un dispositif d'accueil et de formation des formateurs en alternance (DAFFA) nouvellement embauchés par des centres de formation d'apprentis du bâtiment et des travaux publics (CFA-BTP). Ce dispositif est conçu et impulsé par le CCCA-BTP, institution paritaire mandatée par des partenaires sociaux pour coordonner un réseau national de 103 CFA-BTP. Chaque promotion compte entre 110 et 140 nouveaux formateurs. Le DAFFA est une formation basée principalement sur l'exploitation formative des expériences professionnelles vécues par les nouveaux formateurs à laquelle s'ajoutent des apports en termes de savoirs et de savoirs d'action (BARBIER, 2005). Le CCCA-BTP a conçu ce dispositif à la fois pour transmettre aux nouveaux formateurs des connaissances pédagogiques et méthodologiques jugées indispensables à la construction des stratégies de formation à mettre en œuvre avec les apprentis et pour leur permettre d'acquérir des postures et attitudes professionnelles (PAILLÉ et MUCCHIELLI, 2003) attendues par l'institution et par les directions de CFA.

Les directeurs sont positionnés par le CCCA-BTP en tant que pilotes de ce dispositif dans leurs CFA. C'est pourquoi nous nous limitons dans cet article à l'examen des interactions professionnalisantes qui ont lieu entre les directeurs et les formateurs nouvellement embauchés, mais d'autres interactions ont également lieu à travers le DAFFA, impliquant des adjoints de direction chargés de la pédagogie, des formateurs expérimentés et des entreprises. Les directeurs sont censés initier ces interactions qui sont à construire à partir des concepts, des contenus et des consignes issus des injonctions nationales (niveau macro) mais aussi à partir des contextes régional (niveau méso) et local (niveau micro). Nous considérons les interventions des directeurs de CFA au cours du DAFFA en tant qu'*expériences vécues* susceptibles de conduire à la fois à des productions de résultats pour les autres et à des constructions de capacités professionnelles pour soi-même (SAMURÇAY et RABARDEL, 2004, CLÉNET et POISSON, 2005).

1. Les concepts mis en contexte

Notre investigation se situe dans le champ de la professionnalisation liée aux activités du travail en tant que processus qui concerne à la fois l'individu, le métier et la société (MERTON cité par ROQUET, 2012). Dans ce cadre, nous nous appuyons sur les travaux de Wittorski (2005) concernant les liens qui existent entre les individus et les activités à travers les logiques de « professionnalisation

par action, par réflexion pour l'action et par réflexion sur l'action» (WITTORSKI, 2005 : 57). Nous partons du principe que la professionnalisation¹ est une notion aux contours polysémiques qui regroupe différentes intentions et plusieurs types de processus qui conduisent à l'identification et à la légitimation professionnelle des sujets, des organisations et des groupes professionnels cherchant à s'affirmer dans leurs dimensions à la fois individuelle et collective. Parmi les différentes approches de la professionnalisation, nous privilégions ici sa dimension éducative et formative (CLÉNET, 2012b).

Nous nous sommes également appuyés sur les recherches récentes sur *le travail issu de l'expérience* conduites par Barbier et Thievenaz (2013) où la construction de celle-ci est perçue comme « le produit d'interactions entre différents espaces d'activités, ayant chacun leurs règles propres, mais associés sous forme de configurations dans le développement de l'activité des sujets » (BARBIER et THEIVENAZ, 2013 : 9). Cette idée nous renvoie à la question du sens de l'interaction entre les personnes, mais aussi entre les personnes et les activités, ainsi qu'entre les activités elles-mêmes. Le concept d'interaction présente, selon nous, une certaine dispersion sémantique, car il peut désigner aussi bien des processus, des objets et des points de vue². Dans le cadre de notre analyse des relations professionnalisantes entre les directeurs de CFA et les nouveaux formateurs, nous nous inspirons plutôt de l'approche sociale proposée par Marc et Picard (1996) et interprétons l'interaction en tant que *relation interpersonnelle à influence réciproque*. Cette relation n'est pas pour nous autonome, mais ancrée dans un environnement professionnel en transformation pratiquement constante, ce qui nous renvoie à la complexité des apprentissages dans un monde complexe (CLÉNET, 2005), observables selon nous également dans le cadre du DAFFA à travers différentes réciprocity et interdépendances. Dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas pris en compte la dimension socio-psychologique de l'interaction, telle qu'abordée dans les travaux de Bateson (1988), de Goffman (1974) ou de Maisonneuve (2011).

2. Une méthode pour analyser les interactions professionnalisantes

Le DAFFA est une expérience où il y a des productions qui ne sont pas que des réponses à des attendus institutionnels, mais également des créations autonomes et indépendantes. Nous avons voulu comprendre comment les directeurs de CFA-BTP interprètent la prescription institutionnelle, comment ils l'intègrent dans leurs propres conceptions d'accompagnement des formateurs concernés, comment ils l'amendent et la mettent en confrontation avec leurs propres priorités, comment ils accompagnent les formateurs et, enfin, quels sont les résultats de leurs apprentissages. Le corpus de notre recherche est

¹ Notre conception de la professionnalisation s'inspire des recherches conduites entre autres par Astier (2008), Barbier (2005), Clénet (2012), Clénet et Poisson (2005), Fernagu-Oudet (2007) et Wittorski (2005, 2007, 2012).

² Cf. Travaux de Bales, de Fischer, de Pagès, de Trognon et de Watzlawick, cités par Barbier et Thevenaz (2013).

constitué des discours des directeurs et des formateurs produits, d'une part, indépendamment de notre recherche ou sollicités, d'autre part, par nous-même.

Nous avons ainsi analysé des écrits institutionnels sur le DAFFA et des écrits réflexifs des formateurs et des directeurs sur le DAFFA produits à des occasions telles que des groupes de travail sur l'évolution des dispositifs de formation des personnels de CFA-BTP ou des réflexions plus personnelles conduites dans le cadre de leurs propres initiatives de développement de capacités. En parallèle, nous avons examiné les résultats des entretiens d'abord ouverts et ensuite semi-directifs avec les directeurs. Les directeurs choisis pour les interviews (au nombre de 30) représentaient une relative hétérogénéité de leurs contextes professionnels et une variété de leurs positionnements dans le DAFFA. Au cours de la première série d'entretiens, nous cherchions à détecter l'attitude générale des directeurs face à ce dispositif et leurs intentions quant à la place qu'ils entendaient prendre dans le DAFFA. La deuxième série d'entretiens (réalisée après la fin de la première promotion) nous a permis de mesurer, grâce à des questions plus ciblées et semi-directives, les expériences concrètes que les directeurs ont faites avec ce dispositif en termes d'accompagnement des nouveaux formateurs.

Pour la construction des grilles d'analyse, nous nous sommes inspiré des travaux de Leplat (2008) sur la régulation et les automatismes dans les activités complexes et de Clénet (2012) sur le repérage et la compréhension des zones d'interactions et de tensions. Cet apport méthodologique s'est avéré utile pour repérer la motivation des directeurs pour leur participation au DAFFA, leurs objectifs (ou buts conscients) et les moyens qu'ils organisent pour réaliser les « opérations » (LEONTIEF, cité par LEPLAT, 2008).

Toutefois, l'analyse des résultats des entretiens n'a répondu que partiellement à nos attentes dans la mesure où nous avons collecté relativement peu d'informations sur l'organisation et le déroulement des processus d'accompagnement dans les CFA ainsi que sur la nature pragmatique et détaillée des interventions des directeurs auprès des nouveaux formateurs. Les entretiens ont également fourni des informations parfois trop générales sur l'apport professionnalisant du DAFFA pour les directeurs eux-mêmes. Confronté à cette relative insatisfaction, nous avons décidé de compléter les données en procédant à une troisième série d'entretiens (six mois après la fin de la première promotion du DAFFA) et d'analyser un fond documentaire supplémentaire composé de 70 comptes rendus d'observations de séances d'apprentissage effectuées par les directeurs et/ou par les adjoints pédagogiques, plus 25 comptes rendus d'entretiens de mi-parcours conduits par les directeurs. Enfin, nous nous sommes intéressé aux récits réflexifs des nouveaux formateurs (nous en avons analysé 30 sur 108 disponibles) sur les effets du DAFFA sur leur propre activité professionnelle. L'étude des données indépendantes de notre recherche, qualifiée d'*analyse secondaire* par Biolcati-Rinaldi et Vezzoni (2012), nous a permis d'accéder à la parole écrite des nouveaux formateurs dont la valeur a été essentielle pour confronter le discours des directeurs à celui

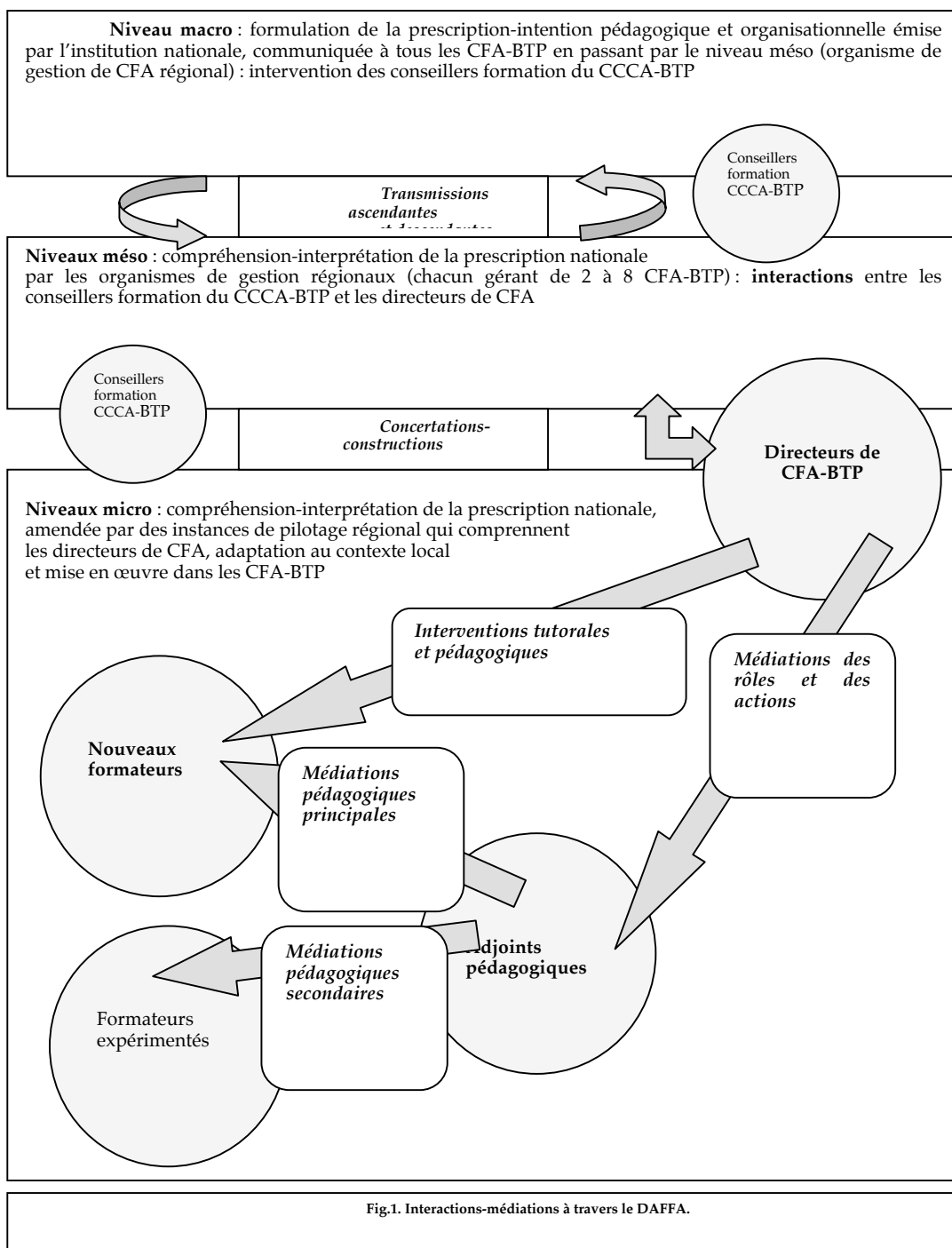
des bénéficiaires directs du DAFFA. Grâce à cela, nous avons pu non seulement enrichir, mais également objectiver les données recueillies lors des entretiens avec les directeurs.

3. Les caractéristiques des interventions-médiations dans le DAFFA

Nous présentons les interventions-médiations qui ont lieu dans le cadre du DAFFA sous forme d'un modèle inspiré des travaux de Le Moigne (1987) sur la modélisation des données complexes et de Miles et Huberman (2003) sur l'analyse des données qualitatives. Les deux démarches se sont avérées complémentaires dans la mesure où la première nous a facilité la vérification de la cohérence du système des interactions que nous avons identifiées et la deuxième (basée par ailleurs aussi sur des principes de modélisation) nous a habitué à plus de rigueur dans la présentation des contenus des interactions en question.

Le schéma qui suit démontre qu'au niveau macro (institutionnel et national) il y a principalement un débat dialectique conduisant à des arbitrages pour préserver, dans le DAFFA, un équilibre entre la *singularité du sujet* (prendre en compte le nouveau formateur tel qu'il est et souhaite devenir) et la *dimension collective de son appartenance* (CHAPPAZ, 1996). L'institution propose, à l'issue de plusieurs groupes de travail où sont également invités des directeurs de CFA, une prescription-intention à la fois pédagogique et organisationnelle à portée nationale. Une mise en application de cette prescription nationale est précédée de nombreuses communications-interventions institutionnelles pour que *les connaissances prescrites* soient connues et acceptées par les équipes de direction de CFA.

Au niveau méso (régional), il s'agit surtout de construire des ponts entre la prescription nationale et son adaptation aux choix et conditions de mise en œuvre au niveau local (CFA). L'objectif est, à cette étape, d'expliquer la motivation de l'institution pour instaurer le DAFFA, d'y faire adhérer les directeurs, de se concerter pour mettre en place l'accompagnement des nouveaux formateurs dans les CFA et de fournir des points de repère permettant aux directeurs de suivre les formateurs de façon pragmatique et mesurable. L'intention de l'institution est aussi d'initier une dynamique régionale autour du DAFFA basée davantage sur un pilotage régional que sur un simple relai du message national.



Les interventions-médiations débouchant le plus directement sur une progression en capacités professionnelles des nouveaux formateurs sont censées avoir lieu principalement dans les CFA sous la responsabilité des directeurs. Avant de démarrer l'accompagnement à proprement parler, le directeur est souvent confronté à la nécessité de gérer une tension issue du caractère obligatoire du dispositif aussi bien pour le nouveau formateur (de le suivre) et pour le directeur (de le mettre en place dans son CFA). La première intervention du directeur dans le cadre du DAFFA est donc souvent le « *désamorçage* » de cette obligation. Les directeurs voient cette phase comme « *cruciale pour la motivation et l'intérêt que le nouveau formateur attribuera au DAFFA* » et « *nécessaire pour que l'opposition face au DAFFA dure le moins possible* ». Ils procèdent donc par la médiation axée sur le sens de ce dispositif pour le nouveau formateur en termes de gains pragmatiques et mesurables, en s'appuyant sur l'analyse des exemples issus de l'expérience professionnelle déjà vécue par le nouveau formateur.

Plus globalement, nous avons constaté que les directeurs de CFA s'engagent dans le DAFFA en fonction de trois critères : leur rapport avec la pédagogie de l'apprentissage, leurs choix managériaux concernant le partage de l'accompagnement des nouveaux formateurs avec les adjoints de direction chargés de la pédagogie et, enfin, leur façon de faire le choix des priorités professionnelles dans le cadre de leur rapport avec les temporalités. En dépit de l'intention institutionnelle qui préconise une participation « constante et soutenue » des directeurs aux processus d'accompagnement des nouveaux formateurs, seulement 30% (calcul relatif à la première promotion DAFFA, 2011-2012) d'entre eux participent à l'observation et à l'analyse des trois séquences pédagogiques animées par les nouveaux formateurs préconisées par le CCCA-BTP. Encore moins s'intéressent directement à la construction des tableaux de stratégie de formation alternée par ces formateurs ou à l'exploitation des visites pédagogiques en entreprises, considérée par l'institution comme indispensable à la conception de la démarche pédagogique en alternance.

En revanche, plus de 60% conduisent directement l'entretien de mi-parcours qui permet de construire un plan d'action pour le reste de la formation. Nous en déduisons que les directeurs restent majoritairement dans leur posture de tuteur hiérarchique et ce sont surtout les adjoints pédagogiques qui sont des accompagnateurs des nouveaux formateurs au quotidien, en organisant des entretiens d'étape (dont la fréquence est très variable d'un CFA à l'autre), en intervenant en cas de tensions non prévues et en préparant avec les nouveaux formateurs leur participation aux regroupements régionaux et nationaux. Ces interventions sont parfois concertées au niveau régional, mais restent globalement du ressort de chaque direction de CFA. Ceci peut conduire à des différences en intensité et en qualité d'accompagnement d'un CFA à un autre, y compris dans la même région, comme cela a été souvent mentionné aussi bien par les directeurs interviewés que par les nouveaux formateurs dans leurs récits réflexifs de fin de formation.

Le directeur, quand il participe soit à l'animation des regroupements régionaux, soit à l'analyse des séances d'apprentissage observées, sera davantage dans l'explication du sens global du système dans lequel fonctionnent les formateurs de CFA-BTP que dans la précision de ses attentes par rapport aux nouveaux formateurs en termes de résultats éducatifs. Le directeur s'attache aussi à l'explication des interactions qui se produisent entre les différents pôles qui existent aussi bien au CFA (éducatif-formatif, animation socio-éducative et administratif) qu'à l'extérieur du CFA (principalement différentes relations et interdépendances institutionnelles et professionnelles), tandis que le suivi quotidien – qui demande des connaissances pédagogiques avancées – reste le domaine des adjoints de direction, même dans les établissements où les directeurs considèrent que leur première « compétence » doit être pédagogique.

4. Les principaux apprentissages constatés par les directeurs à travers le DAFFA

Nous avons réalisé que la phase particulièrement porteuse des apprentissages pour les directeurs était celle de démarrage du DAFFA, car elle exige que le directeur s'y positionne, en interrogeant ses capacités (pédagogiques, relationnelles et organisationnelles), ses stratégies (principalement par rapport à la gestion des ressources humaines) et ses disponibilités (par rapport aux autres priorités professionnelles). Au cours de cette phase, les directeurs apprennent à interpréter la prescription institutionnelle, à mettre en débat (lors des réunions de concertation organisées au niveau régional) leurs pratiques d'accompagnement et à arriver à des compromis censés garantir une certaine cohérence régionale. Par ailleurs, les directeurs renouent lors de cette phase, à des niveaux d'implication variés, avec l'ingénierie de formation d'adultes. À cette occasion, nous avons également pu observer l'émergence des pratiques de co-construction entre les directeurs-pairs, avec des éléments d'échange et d'entraide le plus souvent non formalisés.

La mise en place du DAFFA a également constitué une occasion pour que les directeurs re(a)prennent la pédagogie pour être crédibles en tant que premiers référents des connaissances à transmettre aux nouveaux formateurs. En effet, même si l'actualisation systématique des connaissances générales en pédagogie paraît être une évidence pour piloter un CFA et plus particulièrement pour entretenir un dialogue pédagogique avec les formateurs, certains directeurs s'en sont éloignés au fil du temps. Le DAFFA a globalement rapproché les directeurs des problématiques pédagogiques telles que la compréhension des méthodes inductives, la construction des séquences d'apprentissage, l'exploitation formative des visites en entreprise, la conception des stratégies des formations alternées ou la récupération du vécu du jeune en entreprise dans le cadre de la formation au CFA. Tous n'ont pas fait ce choix en considérant que le « remplissage des sections », des « actions vers des entreprises qui hésitent à prendre un apprenti », la « recherche de nouvelles sources de revenus en répondant à appels à projets du conseil

régional » ou la « *communication vers l'extérieur, pour "vendre le CFA" face à une concurrence de plus en plus rude* » doivent primer, au moins temporairement, par rapport à la pédagogie qui, de toute façon, sera le « *domaine de prédilection de l'adjoint pédagogique* ».

L'apprentissage de la pédagogie passe aussi, selon les directeurs interrogés, par la formalisation des résultats des moments importants au cours du DAFFA, tels que les observations des séquences pédagogiques animées par les nouveaux formateurs, les entretiens de démarrage du dispositif, le bilan d'étape et, bien entendu, la participation aux épreuves finales. Les directeurs soulignaient que la formalisation, soit sous une forme d'un écrit libre, soit en s'appuyant sur des grilles communiquées par le CCCA-BTP, constituait « *l'un des rares moments de prise de distance et de réflexivité dans l'activité de directeur de CFA en permanente accélération* ». La formalisation, « *moment de rencontre avec la réflexivité professionnelle, mais aussi personnelle* » est signalée par les directeurs comme un moment de recul nécessaire tout aussi utile pour les nouveaux formateurs (en attente d'appréciations, de critiques ou de pistes d'amélioration) que pour les directeurs (en attente d'une meilleure compréhension des phénomènes observés). D'après nos analyses des écrits en question, nous arrivons à la conclusion que la formalisation constitue pour les directeurs (même si seulement 30% d'entre eux les ont rédigés directement) une façon d'objectiver ce qu'ils ont pu constater en observant les séquences d'apprentissage, et les contraint à la formulation des arguments pragmatiques tout en limitant les impressions ou opinions non appuyées par les faits relevés. Ainsi, la formalisation peut être considérée, selon nous, comme un moyen pour construire des interactions basées sur les appréciations mieux argumentées et sur les attentes en termes de production mieux exprimées.

Le DAFFA constitue également un terrain où le directeur affine ses interactions avec l'adjoint pédagogique. Il s'agit pour nous d'un apprentissage que nous qualifierons de relationnel dans le sens où le directeur, en construisant sa relation avec l'adjoint pédagogique, doit prendre des décisions qui constituent un compromis entre l'intention institutionnelle (qui positionne le directeur en tant que premier référent du nouveau formateur, y compris pédagogique) et les attributions de l'adjoint pédagogique (positionné, de part son descriptif de poste, en tant que supérieur hiérarchique et interlocuteur privilégié des formateurs). Il appartient donc au directeur d'apprendre à négocier avec l'adjoint des schémas d'accompagnement qu'il ne percevra pas comme un éloignement de ce qu'il considère comme une composante du corps de son métier. Nous entrons ainsi dans une tension potentielle dont l'ampleur dépasse le cadre du DAFFA et concerne la négociation des attributions et des postures professionnelles au sein de l'équipe de direction. D'une part, le directeur souhaite s'affirmer davantage en tant que *sujet capable* (ASTIER, 2008) vis-à-vis du nouveau formateur en existant davantage au niveau régional tout en répondant à la prescription nationale qui le positionne en tant que premier référent de ce formateur dans le cadre de sa formation. D'autre part, il ne souhaite pas fragiliser l'adjoint pédagogique qui doit rester l'interlocuteur

privilegié des formateurs car son identité professionnelle est construite autour de cette activité.

Par ailleurs, le directeur se rend compte bien souvent qu'il lui manque du temps pour un suivi régulier et soutenu du nouveau formateur. La plupart des directeurs interrogés positionnent leur rapport à la temporalité *en tant qu'opposition entre l'immédiat et le médiat*, (ASTOLFI, 1997) comme la première tension qui les éloigne du DAFFA. En effet, ils pensent être en capacité de maîtriser une « *éventuelle carence pédagogique* » en choisissant de se perfectionner professionnellement, mais le positionnement dans le temps des activités immédiates par rapport aux activités médiates échappe fréquemment à leur contrôle et contribue à creuser un écart entre le « souhaité » et le « réaliste » dans le processus d'accompagnement des nouveaux formateurs.

Conclusion

L'arrivée dans un CFA-BTP marque souvent pour le nouveau formateur un changement d'identité professionnelle. Il s'agit non seulement d'une transition, mais souvent d'une rupture professionnelle et identitaire – choisie ou imposée – qu'il convient de gérer non seulement dans sa dimension technique et pédagogique, mais également psychologique et sociale. Ces transitions professionnelles font que le DAFFA ne peut pas être considéré que dans sa dimension adaptative à l'emploi : ce dispositif est également un terrain d'expression pour une médiation psychologique et sociale entre le passé, le présent et le futur des formateurs en question.

Dans sa dimension pédagogique et identitaire, la médiation ne peut pas être réduite à une simple sélection des connaissances à transmettre, car elle exige, avant tout, la construction d'un rapport aux savoirs entre les formants et les formés (ASTOLFI, 1997). Le directeur de CFA-BTP qui s'engage dans le DAFFA a la possibilité de procéder à la création des interactions avec le nouveau formateur qui permettent, comme le dirait Chappaz (1996), un rapprochement des points de vue, un ébranlement des certitudes et une dissipation des malentendus. C'est pourquoi nous considérons la médiation comme un ensemble de processus à analyser en relation avec la communication, la pédagogie, la didactique et la métacognition. En effet, elle constitue pour nous davantage une philosophie d'action en faveur des capacités des nouveaux formateurs qu'une mécanique éducative, d'autant plus que les adultes en situation de travail - comme les nouveaux formateurs - entrent en situation de formation avec un vécu professionnel qui influence leur façon d'accepter les savoirs communiqués.

Dans les systèmes complexes tels que le réseau CCCA-BTP, la médiation des savoirs possède aussi un caractère de négociation-transaction sociale par le fait qu'elle est conventionnellement obligatoire. La réussite ou l'échec au DAFFA peuvent alors avoir des conséquences sur la carrière du nouveau formateur, aussi bien en termes de prestige professionnel qu'en termes de non reconnaissance plus formelle, allant dans certains cas jusqu'au licenciement. La médiation des savoirs professionnels avec le nouveau formateur se fait

donc dans ce cadre transactionnel et il appartient au directeur de faire en sorte qu'il devienne également transformationnel (LECLERC, 2013). Mais l'initiative de méditation n'appartient pas qu'au directeur et le nouveau formateur n'est pas placé au cœur du DAFFA d'une manière automatique : il doit s'y placer lui-même de par sa motivation pour le processus, le directeur et l'adjoint pédagogique pouvant néanmoins lui faciliter cette prise de place.

Les directeurs observent de la part des nouveaux formateurs globalement plus d'intérêt pour le DAFFA que pour les dispositifs précédents : ils mettent surtout l'accent sur une meilleure appropriation du dispositif par les formateurs et expliquent ceci par une plus grande individualisation de l'accompagnement qui commence, à intensité variable, dès l'embauche. L'attachement plus grand des directeurs à l'explication du sens du DAFFA et de son intérêt pour le travail du nouveau formateur contribue aussi à cette appropriation. Des négociations portent davantage sur les conditions pratiques de mise en place du dispositif au CFA en termes de compatibilité avec des plans de charges que sur l'utilité du processus pour l'adaptation et le développement professionnel des formateurs concernés. Néanmoins, un éloignement progressif du directeur peut être vécu par le formateur comme un retour de l'obligation contractuelle.

En effet, avec son repositionnement dans le DAFFA, le directeur de CFA a potentiellement acquis une plus grande autonomie d'action dans les démarches d'intégration des nouveaux formateurs, mais cette autonomie l'oblige à assumer ses responsabilités, d'une part, en agissant immédiatement sur les capacités à ajuster et, d'autre part, en anticipant et en investissant à un horizon plus lointain dans le développement professionnel des formateurs. Tous les directeurs ne sont pas prêts à prendre de telles initiatives, d'où l'attente d'une réaction de la part du CCCA-BTP, moins en tant qu'institution et plus en tant qu'expert en ingénierie de formation pédagogique visant des adultes. Ainsi, les médiations que le directeur engage dans le DAFFA ne sont pas qu'injonctives ou purement pédagogiques, mais s'apparentent à des transactions plus nombreuses que dans les dispositifs précédents (qui étaient davantage descendants que dialogiques) où les directeurs, grâce à leur plus grande responsabilisation dans l'animation de ce dispositif, se sentent moins que dans le passé des « *exécutants de la prescription nationale* » et apprennent à y prendre « *leur* » place, en fonction de l'intérêt qu'ils accordent à ce dispositif et en fonction des moyens qu'ils se donnent pour le piloter.

Bibliographie

- ASTIER P., 2008, « La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation », *Savoirs*, n° 17, p. 63-72.
- ASTOLFI J.-P., 1997, « Médiations », *Résonances*, Juin.
- BARBIER J.-M., 2005, « Voies nouvelles de la professionnalisation » dans SOREL M. et WITORSKI R. (éd.), *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris : L'Harmattan.
- BARBIER J.-M. et Thievenaz J. (éd.), 2013, *Le travail de l'expérience*, Paris : L'Harmattan.

- BATESON G., 1988, *Communication et société*, Paris : Seuil.
- BIOLCATTI-RINALDI F. et VEZZONI C., 2012, *L'analisi secondaria nelle ricerca sociale. Come rispondere a nuove domande con dati già raccolti*, Bologna : Il Mulino.
- CHAPPAZ G., 1996, « Comprendre et construire la médiation », *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, n° 17, p. 7-22.
- CLENET J. (éd.), 2012, *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*, Paris : L'Harmattan.
- CLENET J. et POISSON D., 2005, *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris : L'Harmattan.
- CONDOR R., 2004, « L'émergence de l'idée de projet chez le dirigeant de petite entreprise : une relecture du concept de tension créatrice », *13^e conférence de l'AIMS*, Normandie-Vallée de Seine, les 2, 3 et 4 juin 2004.
- GOFFMANN E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris : Minuit.
- FERNAGU-OUDET S., 2007, *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*, Paris : L'Harmattan.
- LECLERC M., 2012, *Communauté d'apprentissage professionnelle*, Québec : PUQ.
- LE MOIGNE L., 1999, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris : Dunod.
- LEPLAT J., 2008, *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*, Paris : PUF.
- MAISONNEUVE J., 2011, *La dynamique des groupes*. Paris : PUF.
- MARC E. et PICARD D., 1996, *L'interaction sociale*. Paris : PUF.
- MILES M.-B. et HUBERMAN A.-M., 2003, *Analyse des données qualitatives*, 2^e éd., Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- PAILLE P. et MUCCHIELLI A., 2010, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.
- ROQUET P., 2012, « La mise en objet de la professionnalisation : une réflexion articulée autour des trois niveaux d'activités formatives et professionnelles », dans DEMAZIERE D., ROQUET P. et WITORSKI R. (éd.), *La professionnalisation mise en objet*, Paris : L'Harmattan.
- SAMURÇAY R. et RABARDEL M., 2004, « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions », dans SAMURÇAY R. et PASTRE P. (éd.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse : Octarès.
- WITORSKI R. et SOREL M. (éd.), 2005, *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris : L'Harmattan.
- WITORSKI R., 2007, *Professionnalisation et développement des compétences professionnelles*, Paris : L'Harmattan.
- WITORSKI R., 2012, « Options épistémologiques et méthodologiques investis au fil d'un parcours de recherche dans le champ des rapports travail-formation et de la professionnalisation », dans DEMAZIERE D., ROQUET P. et WITORSKI R., *La professionnalisation mise en objet*, Paris : L'Harmattan.