

Julien DEFOIS

Titre de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres
pédagogiques

BC1

***Contrainte et confrontation face à la
difficulté d'apprentissage et de formation :
comment développer une posture éthique,
bienveillante et favorable à la construction
des compétences ?***

Sous la direction de :
Monique Lafont

2022/2023

TITRE DE FORMATEUR D'ENSEIGNANTS, DE FORMATEURS ET DE CADRE PEDAGOGIQUES

CHARTRE DE NON PLAGIAT

PROTECTION DE LA PROPRIETE INTELLECTUELLE

Tout travail universitaire ou professionnel doit être réalisé dans le respect intégral de la propriété intellectuelle d'autrui. Pour tout travail personnel, ou collectif, pour lequel le candidat est autorisé à utiliser des documents (textes, images, musiques, films etc.), celui-ci devra très précisément signaler le crédit (référence complète du texte cité, de l'image ou de la bande-son utilisés, sources internet incluses) à la fois dans le corps du texte et dans la bibliographie.

Je soussigné(e), **Julien DEFOIS**, candidate au Titre de Formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques, m'engage à respecter cette charte.

Date : 1^{er} novembre 2023

Signature du candidat :

A handwritten signature in dark ink on a light brown background. The signature is stylized, with a large, sweeping 'J' and 'D' that are interconnected, followed by a series of fluid, overlapping strokes that suggest the name 'Defois'.

« Faire sans cesse l'effort de penser à qui est devant soi, lui porter une attention réelle, soutenue, ne pas oublier une seconde que celui ou celle avec qui tu parles vient d'ailleurs, que ses goûts, ses gestes, ses pensées ont été façonnés par une longue histoire, peuplée de beaucoup de choses et d'autres gens que tu ne connaîtras jamais.

Te rappeler sans arrêt que celui ou celle que tu regardes ne te doit rien, n'est pas une partie de ton monde, il n'y a personne dans ton monde, pas même toi.

Cet exercice mental – qui mobilise la pensée mais aussi l'imagination – est un peu austère, mais il te conduit à la plus grande jouissance qui soit : aimer celui ou celle qui est devant toi, l'aimer d'être ce qu'il est, une énigme – et non pas d'être ce que tu crois, ce que tu crains, ce que tu espères, ce que tu attends, ce que tu veux. »

Christian BOBIN, Autoportrait au radiateur

Remerciements

Je souhaite remercier en tout premier lieu Eric DUBOIS, sans qui je n'aurais jamais fait cette formation. Son enthousiasme communicatif et le chemin qu'il a parcouru en faisant le Titre de Formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques avec la promotion précédant la mienne m'ont convaincu de me lancer dans l'aventure Optim'hum. Son accompagnement et ses conseils bienveillants tout au long de ma formation m'ont beaucoup apporté et m'ont permis d'évoluer en confiance.

Je remercie ensuite Monique LAFONT, qui a dirigé ce mémoire et qui a parfaitement su répondre à mes besoins dans l'accompagnement mis en place.

Je remercie également l'équipe des formateurs d'Optim'hum, dont il sera question plus loin dans ce mémoire et notamment Magali COFFIN pour ses précieux conseils et l'inspiration offerte par son propre travail.

Je tiens à remercier la promotion de la session 4 du Titre qui a été d'un soutien infaillible, avec une mention spéciale pour Maurice PELLEGRIN, sans qui cette année aurait été très différente. Son énergie communicative, ses partages d'information, sa capacité à créer une cohésion et à insuffler une bonne humeur au groupe m'ont beaucoup apporté et ont, à mon sens, grandement favorisé la force de notre collectif. J'ai beaucoup appris grâce à ce groupe et je suis très reconnaissant d'avoir pu faire ce parcours en compagnie de ces belles personnes.

Enfin, mon ultime remerciement va à Mireille CIFALI. Je ne l'ai jamais rencontrée mais ses textes m'ont immensément inspiré et ont profondément modifié le regard que je portais sur ma pratique. Merci donc pour cette inspiration, pour ces éclairages précis, incisifs, honnêtes et profonds.

Table des matières

Introduction	1
1) Première partie : initiation d'un questionnement professionnel	4
1.1 Formateur(s)	4
1.1.1 Educateur spécialisé	4
1.1.2 Accompagnateur en montagne / chef de course au club alpin français	6
1.2 La posture professionnelle fondatrice de mon questionnement	7
1.2.1 L'importance de l'éthique.....	8
1.2.2 Accompagner le désir de l'autre.....	10
1.3 Des situations qui interrogent	12
1.3.1 Candice.....	12
1.3.2 Victor.....	16
1.3.3 Deborah	18
1.3.4 Animateur de GAP	20
1.4 Problématique.....	22
1.5 Hypothèses de solution.....	25
2) Deuxième partie : analyse et éclairages théoriques.....	27
2.1 Les fondements de ma posture	27
2.1.1 Une approche clinique	27
2.1.2 La singularité	30
2.1.3 La co-construction	31
2.1.4 Créer un climat de confiance	33
2.1.5 L'écoute.....	36
2.2 L'engagement conscient : redéfinir la notion de distance professionnelle.....	38
2.2.1 La distance professionnelle, une notion lacunaire	38
2.2.2 L'engagement relationnel.....	42
2.2.3 Une posture consciente	44
2.3 Mise en lumière d'enjeux relationnels délétères	47
2.3.1 Les apports d'Eugène Enriquez.....	47
2.3.2 Les apports de Patricia Vallet	51
2.4 Ces violences qui aident à l'apprentissage	54
2.4.1 Violence ou maltraitance ?	54
2.4.2 Le rapport à la contrainte selon Mireille Cifali et Rogers	57

2.5	Outils structurants.....	58
2.5.1	Le cadre.....	59
2.5.2	L'analyse des besoins et la zone proximale de développement	60
2.5.3	La supervision	62
2.5.4	L'évaluation.....	64
2.6	Assembler les pièces du puzzle.....	65
3)	Troisième partie : proposition de formation de formateur	67
3.1	Une formation destinée aux travailleurs sociaux	67
3.2	Clients potentiels et élargissement des possibilités	70
3.3	Proposition de financement.....	72
3.4	Durée	72
3.5	Contenu de la formation	73
3.5.1	Intitulé, objectifs et structuration	73
3.5.2	Module 1 : Instaurer un climat de confiance.....	75
3.5.3	Module 2 : Contraintes, confrontations et apprentissage	77
3.5.4	Module 3 : Emprise, surprotection, enjeux inconscients : les pièges relationnels	79
3.5.5	Module 3 : L'écoute professionnelle, de la posture visible à l'attitude intérieure	80
3.5.6	Module 5 : Communication consciente et non violente	81
3.5.7	Module 6 : De la juste distance à la juste proximité, un équilibre dynamique	83
3.5.8	Module 7 : Création d'une grille d'évaluation des situations difficiles	85
3.6	Modalités d'évaluation	86
4)	Passé, présent et avenir : regards sur mon parcours de formation	87
4.1	Révélation.....	87
4.2	De la théorie à la pratique	89
4.3	Personnages principaux	91
4.4	Du pain sur la planche.....	94
	Conclusion.....	96
	Bibliographie.....	100
	Annexes.....	101

Introduction

Ultime écrit de ce Titre de Formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques, ce mémoire vient explorer un questionnement dans un champ de réflexion et de pratique qui m'est cher : l'éthique professionnelle.

Le thème choisi peut légitimement interpeler au premier abord, comme en témoignent certains échanges que j'ai pu avoir à ce sujet dans mon entourage. Le titre peut en effet évoquer une pédagogie ancienne, dépassée, voire autoritaire. Aujourd'hui les conflits sont souvent soigneusement évités dans les relations professionnelles et la bienveillance impose de plus en plus de ne pas mettre l'autre à mal, de ne pas le confronter à ses limites.

Cela pourrait paraître surprenant : je n'aime pas mettre à mal, déstabiliser, contraindre les gens que j'accompagne. J'aime encore moins les conflits. Alors pourquoi venir s'interroger sur leur pertinence pour favoriser l'apprentissage ?

La curiosité fait partie intégrante de ma vie : j'aime m'intéresser à ce que je ne connais pas, à ce qui m'est étranger. Elle m'amène aussi à explorer ce que je suis et à envisager des pistes nouvelles, y compris pour m'aventurer dans des terrains que je n'apprécie pas. Qui sait, peut-être que j'y découvrirai des richesses insoupçonnées en passant au-delà de mes réticences initiales ? Je sais également me remettre en question : des situations professionnelles sont venues ouvrir une brèche dans mes réticences : et si ce que je n'aimais, que j'évitais, pouvait être en fin de compte un outil pertinent dans certains cas ?

Initialement, j'envisageais un mémoire sur le thème « comment trouver la zone proximale de développement ? ». Ce sujet, vaste et intéressant, se focalisait sur l'accompagnement. L'idée initiale postulait que l'on avait du mal à réellement se

rencontrer, parce que nos états d'être, nos représentations, nos incompréhensions et bien d'autres choses encore faisaient obstacles à l'accueil de l'autre dans la relation. Le « je » du formateur pouvait parasiter l'apprentissage. La conséquence se trouvait être une réelle difficulté à identifier les besoins de l'apprenant dans l'accompagnement. La problématique qui se dessinait tournait autour de ces questions : comment harmoniser nos « je » (accompagnant / accompagné) dans la relation d'accompagnement ? Comment mettre en place les conditions pour que le formateur soit conscient de son « je » et puisse donc être au plus près des besoins de l'apprenant ?

Ma réflexion a évolué car, en regardant de plus près, un questionnement plus spécifique se dissimulait derrière le thème choisi, celui du conflit, de la contrainte, de la confrontation. Au fond, la question demeurait la même : comment le formateur peut-il canaliser son « je » pour que la contrainte et la confrontation soient une réponse aux besoins de l'apprenant ?

Au fond, ce mémoire venait traiter d'une notion très importante dans le milieu du travail social, dont je suis issu, et dans les métiers relationnels d'une manière générale : la juste distance professionnelle. Mon travail vient donc éclairer des situations de formation à la lumière de cette notion mais j'ai souhaité aller plus loin et la revisiter. Car je n'aime pas vraiment la notion de « juste distance » comme repère professionnel. Comme je le détaillerai plus loin, elle me semble limitée, incomplète et terriblement froide. Je n'ai pas envie d'incarner la froideur dans mon métier, je ne souhaite pas qu'elle soit une valeur fondamentale de ma pratique. J'y préfère la bienveillance, déjà plus chaleureuse, plus en lien avec cet autre dont il ne s'agit pas de se protéger. Dans l'idéal, je parlerais même d'Amour. Mot dilué dans de trop nombreuses acceptions et confondu avec des états de confusion mentale et émotionnelle.

Pourtant, l'Amour me paraît essentiel pour la vie, pour rendre supportable les épreuves, les tensions, pour bien vivre, pour être heureux. Je ne saurais donc le cantonner à la sphère privée. Ma conviction profonde : le monde en a besoin. Alors quelle forme

pourrait prendre cet Amour dans mon activité professionnelle ? La forme d'une attention portée à l'autre, d'une considération positive, d'un accueil généreux mais aussi d'une acceptation et d'une reconnaissance quand je n'aurai pas su porter l'attention, considérer ou accueillir. La forme d'une conviction profonde en la capacité des humains à apprendre, à s'élever, à aimer à leur tour. La forme d'un engagement dans un accompagnement aussi libre que possible de mes parasites personnels.

Il sera donc question d'Amour dans ce mémoire, même si ce mot n'apparaîtra plus à partir de maintenant. Car ce qui s'en suivra traitera de prendre conscience de nos parasites intérieurs, de comment bien écouter et communiquer, comment instaurer la confiance, comment accueillir cet autre qui est devant nous. Il va s'agir de savoir s'effacer, non dans notre personne qui peut tant apporter à l'autre, mais dans nos travers, nos désirs, nos bonnes intentions, pour se relier à une tâche plus importante : celle d'accompagner une autre personne dans son chemin d'apprentissage. Peut-être que nos intentions, nos désirs, voire même nos travers trouveront une juste place dans cet accompagnement. Mais ils ne doivent pas passer avant.

La forme de ce mémoire respecte les attendus du Titre. Aussi, je dispenserai le lecteur de l'énoncé des quatre parties, écrites en accord avec le cahier des charges du mémoire. Je lui souhaite bonne lecture.

1) Première partie : initiation d'un questionnement professionnel

L'écriture de ce mémoire touche à la fois à une histoire de vie et à un itinéraire professionnel formateur. Formateur car je dois dire que mes expériences professionnelles ont considérablement modifié ma pratique et qu'elles m'ont beaucoup appris. Je vais donc m'attacher à présenter le cheminement qui m'a amené vers ce mémoire.

1.1 Formateur(s)

1.1.1 Educateur spécialisé

L'ajout du « s » à formateur vient ici souligner la diversité de mes expériences de formateur.

La plus significative, à la fois sur le plan temporel et sur le plan du sens, se trouve être mon expérience d'éducateur spécialisé. Mes débuts dans le secteur médico-social remontent à 2005. A l'époque, je n'étais pas diplômé et j'ai fait mes premiers pas à tâtons, découvrant par le terrain ce nouveau métier. Puis, l'année suivante, je faisais mon entrée en école d'éducateur spécialisé. Diplômé en 2009, je traverse une période d'instabilité professionnelle avant de poser mes valises en 2010 au Centre Jean Lagarde, géré par l'ASEI. J'y resterai jusqu'en 2022. J'accompagne des adolescents en situation de handicap moteur ou sensoriel (audition ou vision), scolarisés dans un collège lycée spécialisé, auquel est adossée une structure médico-sociale. Environ 200 jeunes y sont

suivis, dont 60 bénéficient d'un hébergement en internat. Les groupes se répartissent selon le cycle (collège ou lycée) puis la classe ou le projet (sortie prochaine de l'établissement ou non).

Ces adolescents sont orientés vers le centre par la MDPH (la Maison Départementale des Personnes Handicapées) : leur handicap leur permet de suivre une scolarité normale mais ils nécessitent un accompagnement spécifique en raison de leur pathologie et / ou de leur situation psychologique et sociale. Les difficultés qu'ils rencontrent sont nombreuses : organisation, planification, repérage dans le temps et l'espace, accomplissement des gestes fondamentaux de la vie quotidienne (s'habiller ou couper des aliments par exemple), etc. A cela se rajoutaient souvent un certain nombre de problématiques psychologiques inhérentes à l'adolescence et parfois amplifiées par le handicap ou la situation familiale.

Mon travail, en internat, consistait pour l'essentiel à les accompagner vers l'autonomie dans la vie sociale et quotidienne. Je suivais des jeunes en fin de parcours, majeurs pour la plupart. Un projet personnalisé était établi chaque année pour déterminer les besoins du jeune, notamment sur le plan éducatif, et l'équipe mettait en place un accompagnement pour atteindre les objectifs fixés. Cela pouvait se traduire par l'apprentissage de la prise des transports en commun ou encore l'élaboration et la préparation d'un repas. De plus, le quotidien partagé avec les jeunes mettait en évidence leurs difficultés (relationnelles, dans des gestes anodins de la vie quotidienne, dans leur organisation) et l'équipe éducative y répondait de diverses manières : médiation, accompagnement dans la réalisation du geste, entretien individuel, échanges dans la spontanéité du moment, etc.

Les adolescents / jeunes adultes avec lesquels je travaillais présentaient un profil un peu différent de leurs homologues issus du milieu ordinaire (milieu ordinaire étant ici un terme opposé au milieu spécialisé dans le jargon du travail social). En effet, la plupart ne présentaient pas de symptômes très forts de la crise d'adolescence avec la cohorte

de confrontations, de transgressions, de remises en question du cadre que l'on peut habituellement connaître à cet âge-là.

En 2020, j'ai connu une période d'épuisement professionnel et j'ai réalisé que je ne pourrais plus continuer mon métier d'éducateur très longtemps. J'ai donc engagé une reconversion professionnelle. Celle-ci s'est structurée autour de deux axes. Le premier m'amène à écrire ce mémoire : il s'agit du Titre de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques. Le second touche à un métier également en lien avec l'éducation et qui intègre une de mes passions : la randonnée en montagne.

1.1.2 Accompagnateur en montagne / chef de course au club alpin français

Une expérience qui a également débuté en 2005. Après quelques mois de pratique intensive en montagne et plusieurs sorties réalisées au club alpin français, me voilà propulsé encadrant en randonnée montagne. A l'instar de mon expérience dans le travail social, je commence sans formation avant de passer un brevet fédéral d'initiateur randonnée montagne en VAE en 2006.

Je développe une pratique d'encadrement en raquettes puis en alpinisme et enfin en ski de montagne (également appelé ski alpinisme ou ski de randonnée).

J'accompagne des groupes d'adhérents du club sur des sorties que je choisis et sur lesquelles j'ai totalement la main. Parfois l'encadrement est réalisé avec un autre initiateur.

J'organise quelques formations à destination des pratiquants du club de Toulouse, sur les thèmes de la gestion du risque d'avalanche et des techniques alpines.

Alors que je traverse une période d'épuisement professionnel très marquée fin 2020 début 2021, je réfléchis à une nouvelle orientation professionnelle et décide de passer le Diplôme d'Etat d'accompagnateur en montagne. A l'heure où j'écris ces lignes, je n'ai pas encore terminé ma formation mais j'ai le droit d'exercer professionnellement avec des prérogatives limitées.

J'ai principalement encadré des publics adultes sur des séjours de randonnée itinérante en montagne en été. J'ai accompagné des profils très variés, allant du montagnard averti au débutant très peu familiarisé avec le terrain montagne qu'il allait traverser. Il me fallait donc donner des clés essentielles pour permettre aux personnes de mes groupes d'évoluer en sécurité et dans le plaisir dans un environnement parfois difficile, très éloigné des trottoirs urbains aseptisés.

J'ai également encadré des mineurs, enfants ou adolescents, sur des sorties plus courtes. Dans ce cadre, la dimension pédagogique se trouvait tout aussi importante. Moins orientée sur la technique de marche, elle s'ancrait dans l'éducation à l'environnement.

1.2 La posture professionnelle fondatrice de mon questionnement

Après avoir esquissé le contexte professionnel dans lequel est né mon questionnement, je vais maintenant aborder son origine, en évoquant mon éthique professionnelle. Elle se parcourt en équilibriste, sur un fil tendu entre d'un côté une préoccupation sincère pour la personne qui engendre une action de me part et de l'autre une retenue teintée d'une double intention : ne pas nuire et laisser l'autre expérimenter son désir.

Mireille Cifali et Patricia Vallet résumant bien cette tension. Pour Mireille Cifali (2018, p. 152) « Quand une situation est délétère, quand un homme ou une femme buttent contre quelque chose qui les fait souffrir, quand apprendre met en danger, et quand

apprendre est angoissant, je ne peux échapper au désir que cela puisse être dépassé, réaménagé. » Patricia Vallet, de son côté, fait l'hypothèse d'un désir d'emprise au cœur de toute relation formative (2003, p.8).

Je trace donc une ligne entre mon désir interventionniste qui va nécessairement affecter l'autre et ma crainte légitime de le déposséder de lui-même, de le manipuler et de lui nuire. J'ai érigé un garde-fou : respecter ses souhaits, accompagner la réalisation de ses désirs et, donc, ne pas le contraindre. Mais ce mémoire vient témoigner de mes doutes sur ma posture : et si, après tout, la contrainte n'était pas un moyen pour l'autre d'apprendre, voire une condition nécessaire ?

Au centre d'une juste distance, se trouverait pour moi le caractère intouchable de la personne accompagnée. Intouchable dans le sens où je ne vais rien altérer de ce qu'elle est, tout juste lui permettre de le ressentir. Il est donc des espaces où je me refuse d'aller : ceux qui se trouvent au-delà de son « non ». Mais les situations que je présente plus bas viennent modifier mon paysage intérieur et me bousculent.

Avant de les aborder, voici une présentation brève de mon parcours personnel, en lien avec l'éthique, afin d'expliquer comment s'est construite cette posture qu'aujourd'hui je remets en question.

1.2.1 L'importance de l'éthique

Les questionnements éthiques et déontologiques jalonnent ma vie. Déjà, en master 2 Gestion de crise humanitaire, obtenu en 2003, je m'interrogeai sur les finalités politiques et religieuses dans l'aide humanitaire. Mon propos était de mettre en évidence que derrière une action humanitaire se situait bien souvent des intentions moins louables de puissance, d'influence et de prise de pouvoir. Je mettais ainsi en évidence une dissonance éthique entre l'aide et les intentions réelles.

Sur un plan personnel, je me suis engagé sur un chemin que certains qualifieront de spirituel, d'autres de développement personnel ou encore de connaissance de soi. Cette démarche revêt une importance capitale dans ma vie. Elle façonne mon rapport à moi, aux autres et au monde, même si je ne la rends pas visible en tant que telle car je considère qu'elle relève d'une dimension intime. Elle m'oriente vers un regard autant que possible lucide sur moi-même, pour lequel le Titre de formateur de formateurs a prévu un mot : réflexivité. Petit à petit, cette réflexivité s'approfondit et va m'amener à éclairer mes ombres (au sens jungien).

Une autre dimension de ce chemin pourrait se résumer dans ce précepte : ne pas faire de mal. Que signifie « ne pas faire de mal » ? Pour ma part, ne pas avoir l'intention de nuire. Mais cette intention peut être consciente comme inconsciente, ce qui suppose d'avoir ce regard réflexif pour ne pas s'en tenir aux apparences. Mon expérience m'a fait rencontrer quantité de professionnels du monde médico-social convaincu de leurs bonnes intentions, les clamant parfois haut et fort. Les actions de certains s'ancraient dans un chaos intérieur inconscient et les amenaient par exemple à des positions de domination sur les personnes accompagnées.

L'important se trouve aussi dans le « comment ne pas nuire », c'est-à-dire comment incarner concrètement cette posture. C'est là qu'entre en jeu une dimension éthique, que je ne pourrai que résumer très brièvement ici. La considération et l'écoute me viennent en premier, ce qui suppose la vision de l'autre comme un sujet, avec son parcours, son individualité, ses besoins singuliers. De là se développe le respect : le formateur accompagne la personne dans la réalisation de son projet dans l'autodétermination. Puis je pense à la capacité à se remettre en question. Enfin, et avec la certitude de n'avoir présenté qu'une infime partie de mon éthique, j'évoquerais l'instauration d'un mode relationnel favorisant la liberté d'expression, la liberté d'être soi-même pour développer un rapport authentique avec le monde.

Ce parcours est à mettre en relation avec les métiers que j'ai exercés ou souhaité exercer. Ils visaient à apaiser les souffrances de ce monde, servir une cause plus grande que moi, prendre soin et travailler à la diffusion de valeurs liée à l'écoute, à la bienveillance, au respect et à l'engagement.

1.2.2 Accompagner le désir de l'autre

Parmi les aspects de l'éthique qui s'inscrivent le plus fortement dans la pratique, il y a l'autodétermination. Cela implique le respect du libre choix de la personne accompagnée, dans l'idée de ne pas interférer dans ses choix de vie, pour qu'ils correspondent au mieux à ses aspirations. Mon ancien directeur de l'établissement où j'officialisais comme éducateur spécialisé nous avait à ce sujet donné des orientations claires : « Si le projet du jeune c'est d'aller dans le mur, vous le prévenez mais vous ne l'empêchez pas d'y aller et vous l'accompagnez. » Je me sentais très en accord avec ses mots mais j'avais poussé la démarche plus loin en laissant la liberté de choix aux jeunes accompagnés, dans le respect des autres, du cadre et des lois bien entendu.

D'où venait ce choix ? D'assez loin je pense. Je n'ai pas toujours eu des postures aussi prononcées dans le respect du libre arbitre de chacun. Lorsque j'ai débuté dans l'encadrement de groupes en montagne, de façon bénévole pour le Club Alpin Français, je contrôlais davantage les choses et les gens, j'organisais beaucoup plus les journées et jouais un rôle central dans les événements. Il s'agissait peut-être de combler un besoin de valorisation. Mais, au fond, si je remonte à l'enfance, je crois trouver les racines de ma posture.

J'ai eu une mère très protectrice qui ne m'a pas laissé faire mes choix. Beaucoup de choses m'ont été imposées. La vie est faite notamment de choses imposées mais l'excès de protection m'a amené à ne pas m'expérimenter, à ne pas me connaître pour rester sur les chemins balisés par ma mère. Autant dire que je n'ai pas été un garçon très dégourdi et pragmatique : je manquais de sens pratique, faute d'avoir pu expérimenter

ce que je souhaitais. Ce n'est qu'au début de l'âge adulte que j'ai fini par m'éloigner des recommandations parentales pour aller trouver ma propre voie. Le chemin n'a pas été facile mais il m'a permis de me rencontrer et de mieux savoir qui j'étais et ce que je voulais.

J'en ai donc tiré plusieurs conclusions qui sont devenues des préceptes de vie et des postures éthiques. Tout d'abord, on se rencontre dans l'expérience concrète, il est donc important de la valoriser. Le second : permettre à chacun de trouver ce qu'il souhaite, son désir et l'accompagner dans sa réalisation. Le troisième : interférer le moins possible dans l'identification du désir d'un tiers.

Dans les faits cela s'est traduit par une posture assez systématique. Je laissais le plus de libre arbitre possible aux jeunes. Je ne leur disais pas ce qu'ils avaient à faire, je ne prétendais pas savoir ce qui était bon pour eux. Au contraire, j'accompagnais leurs demandes et ne les forçais pas à aller dans une direction que j'estimais meilleure pour eux. Dans les nombreux apprentissages qu'ils avaient à faire, je ne les brusquais pas et les laissais aller à leur rythme. Pourtant, quelque chose a fini par me laisser insatisfait de cette posture systématique.

L'origine de mon insatisfaction s'ancre dans le travail d'équipe. Ma collègue binôme, avec laquelle je fonctionnais harmonieusement, avait une approche différente de la mienne. J'ai pu la voir bousculer les jeunes, non pas physiquement mais verbalement et d'une manière, à mon sens, bienveillante. Elle les confrontait à leurs limites, leur présentait sans ambages ce qu'ils pourraient faire car ils en avaient les capacités et qu'ils ne faisaient pas. Ils étaient mis en face d'eux même très crument. Cette compétence de ma collègue, utilisée de façon très pertinente, provoquait bien souvent un choc à l'origine d'une progression notable dans le parcours du jeune.

Je me suis donc rendu compte que ma posture ne fonctionnait pas toujours et que l'inverse pouvait avoir un effet très bénéfique dans l'apprentissage. J'allais donc

m'intéresser à comment bousculer un apprenant pour favoriser sa montée en compétence.

1.3 Des situations qui interrogent

Passons maintenant à des rencontres ou à des expériences qui sont venues ébranler mes convictions et initier un questionnement. Les prénoms ont été changés.

1.3.1 Candice

Candice est arrivée dans mon groupe éducatif en 2015, âgée de 15 ans. J'étais son éducateur référent, c'est-à-dire le professionnel chargé de suivre son projet éducatif. Si, au cours de la première année, notre relation n'a pas été particulièrement proche, un lien de confiance s'est progressivement développé et je suis devenu son éducateur référent, cette fois-ci au sens d'une référence, d'un appui dans la vie.

Il faut dire que Candice souffrait d'un passé très lourd. Issue de l'inceste, elle avait de ce fait un handicap moteur sérieux qui altérait grandement sa mobilité. Elle se déplaçait en fauteuil roulant électrique et les muscles de ses mains présentaient une rétraction telle que la préhension s'avérait compliquée. Elle n'était pas en capacité d'être complètement autonome dans la vie quotidienne car de nombreux gestes étaient hors de sa portée. Pourtant, Candice pouvait s'appuyer sur une personnalité forte et l'envie de pouvoir faire les choses par elle-même. La dépendance la gênait : elle la ramenait à son handicap qu'elle n'acceptait pas. Elle s'efforçait donc de faire le plus de choses possibles par elle-même.

D'un autre côté, Candice souffrait de carences affectives majeures. Son père / grand-père était décédé. Sa mère était interdite de contact avec elle par la protection de l'enfance, en raison de sa violence verbale ou physique. La fratrie, composée de 6 enfants, était disloquée et Candice n'avait qu'une sœur avec qui échanger. Elle avait été

placée en famille d'accueil vers l'âge de 3 ans. Les services de l'aide sociale à l'enfance avaient constaté qu'elle ne parlait pas et présentait des traits d'enfant sauvage, avec des codes sociaux peu acquis. Elle avait été placée en famille d'accueil et n'en avait pas changé depuis. Cette famille faisait office de famille de substitution avec laquelle Candice développait un lien très fort. Sur le groupe d'internat où elle était accueillie, Candice témoignait de sa souffrance par des scarifications, des tentatives d'aspirer des professionnels dans ses difficultés pour obtenir de l'exclusivité, de l'attention, combler ses manques. Elle ne manquait donc pas de faire savoir qu'elle était présente et mettait le dispositif en tension. Certains professionnels prônaient une distance très marquée, d'autres s'aventuraient dans une relation de proximité pour laquelle il fallait être bien étayé professionnellement. Candice clivait, consciemment en choisissant les « bons » professionnels et en rejetant les « mauvais » mais aussi inconsciemment en générant des affects tranchés chez ceux qui l'accompagnaient.

En 2020, Candice, qui avait donc 20 ans, commençait à voir arriver des échéances très anxiogènes pour elle. Tout d'abord, son placement en famille d'accueil, exceptionnellement prolongé, allait s'arrêter. Même si sa famille d'accueil lui avait assuré qu'elle pourrait revenir quand elle souhaitait, elle n'aurait plus sa place garantie. Parallèlement, dans mon établissement, Candice atteignait également la limite d'âge pour l'internat. Candice ne voulait pas partir mais la sortie de l'établissement se profilait d'ici à 2 ans. Une option envisagée était une installation dans une résidence étudiante dédiée aux personnes à mobilité réduite, avec une présence permanente d'un professionnel et un service de suivi.

Les professionnels en lien avec elle et impliqués dans la réalisation de son projet se divisaient. D'un côté, ceux en position proximale, à savoir une infirmière et moi-même, qui la côtoyions au quotidien sur l'internat. De l'autre, des professionnels plus distants, officiant dans les bureaux : l'assistante sociale plus les cadres éducatif et pédagogique.

De notre côté, nous étions très réticents. L'état psychologique de la jeune nous préoccupait. Elle avait déjà fait des tentatives de suicide par absorption de médicaments (qui présentaient surtout les caractéristiques d'un appel à l'aide davantage qu'une réelle volonté de mettre fin à ses jours). Son mal-être demeurait très présent. L'arrêt du placement en famille d'accueil concomitant à celui de son accueil à l'internat où elle se sentait bien pourrait induire une rupture délétaire dans un parcours qui n'en manquait pas. Et surtout, Candice ne voulait absolument pas de cet appartement, sans pour autant formuler un projet adapté aux échéances inévitables qui arrivaient. En résumé, nous ne pensions pas qu'elle pourrait apprendre la vie seule en appartement et que cette mise en apprentissage pouvait présenter des risques très sérieux.

D'un autre côté, les professionnels des bureaux voyaient les choses différemment, considérant que l'accompagnement proposé par le service de la résidence et le maintien de celui offert dans notre établissement serait un étayage suffisant pour qu'elle puisse se confronter à l'apprentissage de la vie autonome.

Ces professionnels eurent gain de cause mais on offrit à Candice la possibilité de revenir à l'internat si le besoin s'en faisait sentir, pour avoir un répit. En tant qu'éducateur référent, je l'ai donc accompagnée dans son installation en appartement, au cours d'un processus qui allait durer assez longtemps. Même si mes positions, et surtout la demande de Candice, s'étaient trouvées invalidées par l'établissement je restais engagé dans son accompagnement et je prenais son orientation comme une des multiples injonctions à laquelle nous sommes confrontés dans la vie : nous n'avons pas toujours le choix.

Les premiers temps furent marqués par des passages à l'acte qui préoccupèrent l'établissement : avortement, tentative de suicide, absences en cours. Candice effectua quelques retours à l'internat pour un accueil temporaire. Sa scolarité en BTS, toujours dans l'établissement, fut assez tumultueuse. Mon accompagnement se matérialisa surtout par des visites régulières pour échanger avec elle. En général, nous parlions

d'abord de tout et de rien puis Candice s'ouvrait pour évoquer des sujets plus douloureux. Pour ma part, il s'agissait surtout de maintenir une présence, un accueil inconditionnel, un soutien. Parfois, il me fallait juste l'aider à déplacer un meuble pour réorganiser son appartement. Cela aurait très bien pu être fait par le service de la résidence mais je savais parfaitement qu'il s'agissait d'un prétexte pour passer un peu de temps ensemble. Mes objectifs se trouvaient dans l'établissement d'un espace sécurisant, permanent dans le temps, pour qu'elle puisse déposer ce qui lui pesait, tout en tentant de créer un contexte où la souffrance de la solitude serait réduit. Un suivi psychologique était mis en place mais mon rôle était différent auprès d'elle : écouter ce qu'elle voulait bien partager, déposer quelques mots sur ce partage, mais surtout témoigner d'une présence dans ce lieu où elle pouvait rencontrer la solitude.

Avec le temps, l'appartement est devenu son foyer et un retour à l'internat s'est avéré inimaginable pour elle. Ses passages à l'acte ont alerté les médecins de l'établissement qui ont parfois décidé de la faire revenir à l'internat. Mais Candice ne voulait plus y revenir, elle jugeait que c'était une régression. Sa vie en appartement est restée chaotique mais elle s'en est saisi et a su y trouver sa place. Aujourd'hui, je suis encore en contact avec elle et Candice a quitté l'appartement en résidence étudiante pour s'installer dans un appartement en milieu ordinaire, avec ses 3 chats.

Cette situation a généré une remise en question importante pour moi. Je pensais qu'une position proximale comme la mienne permettrait d'être au plus près des besoins de Candice. Mais j'étais peut-être au plus près de ses souhaits, de ses désirs. Une distinction existe entre les besoins et les attentes et c'est déjà un enseignement majeur de cette situation, sur lequel je reviendrai plus tard. On peut passer complètement à côté des besoins de la personne accompagnée (et donc d'un apprentissage réussi) si l'on s'en tient seulement à ce qu'elle souhaite. D'autre part, cet exemple montre bien comment un apprentissage forcé, contraint, a pu réussir. Candice ne voulait pas vivre en appartement mais elle a fini par accepter cette transition avant d'y adhérer totalement.

Pour ma part, je considère encore aujourd’hui, avec le recul dont je dispose, qu’il s’agissait d’un pari à l’issue incertaine. Mais l’institution s’est donné les moyens de la réussite, avec un accompagnement solide et également mon adhésion et mon soutien, malgré mon désaccord initial. Cette question de l’accompagnement mis en place s’avère cruciale afin que l’apprenant ne soit pas seul face au défi qui l’attend. Il requiert des conditions essentielles : un accompagnement qui sait entendre la douleur, les questions, qui soutienne mais qui maintienne également un cap, qui s’ancre dans la confiance en la capacité de la personne à surmonter le défi de l’apprentissage.

1.3.2 Victor

La situation qui concerne Victor ne présente pas la même complexité que celle de Candice. En tant qu’accompagnateur en montagne, j’ai guidé un groupe de 6 personnes sur un trek en montagne à la fin du mois de juin. Le printemps pluvieux et frais avait préservé la neige en montagne et nous allions en rencontrer beaucoup pendant notre parcours de 10 jours.

Dans mon groupe, des profils très différents se trouvaient mélangés : des Français habitués à la montagne, une Canadienne moins familière avec cet environnement et un Israélien, Victor, totalement étranger à la randonnée itinérante en montagne. Il a 55 ans et n’a pas l’intention de dépasser ses limites sur ce trek. Ce sont des vacances et il veut du confort. Marcher tous les jours sera bien assez engageant pour lui.

Le premier jour, je réalise qu’il n’a pas vraiment le pied montagnard ni une solide condition physique. Il ne sait pas comment placer son pied dès que le terrain présente des irrégularités et se retrouve donc facilement déséquilibré. Je lui donne donc des conseils pour qu’il puisse évoluer de façon plus agréable et plus sécurisée. Je lui montre quelques astuces également.

Deux jours plus tard, nous effectuons l'étape la plus dure du périple, à la fois physiquement mais aussi techniquement. La neige est encore très présente et nécessite beaucoup de vigilance afin de ne pas tomber. Je donne des consignes et communique les éléments essentiels à savoir pour évoluer sur ce type de terrain. La plupart du temps, je suis en parade pour éviter une chute aux conséquences potentiellement très graves. Je distille quelques conseils en passant. Victor n'est pas du tout à son aise. Il faut dire que la neige n'est pas chose commune dans son pays. Il achève l'étape très satisfait.

Dans les jours qui suivent, je constate une évolution positive dans son apprentissage : il est plus à l'aise sur la neige que nous rencontrons de temps en temps et évolue mieux sur les sentiers accidentés.

L'avant dernier jour, je propose une variante à l'itinéraire classique, très fréquenté. Cette variante peut se heurter à un névé résiduel potentiellement raide. Je n'ai pas d'information à ce sujet mais je sais qu'un contournement est possible si j'estime que sa traversée n'est pas suffisamment sécurisée.

Lorsque nous arrivons au point de décision, c'est-à-dire à l'endroit où je dois choisir entre le passage du névé (bien présent) et son contournement, j'hésite. Le névé est raide et exposé mais de loin il me semble possible de pouvoir en faire le tour sans problème. Je sais que la vue une fois en haut est fabuleuse et j'ai donc envie d'offrir cela au groupe même si je sais que ce passage risque d'être confrontant et inconfortable pour certains, surtout Victor. Je décide donc de ne pas prendre la variante sans neige.

Une fois au pied du névé, je me rends compte que son contournement va être plus dangereux que sa traversée. Je demande au groupe si tout le monde se sent de passer par là. Tous acquiescent mais Victor émet un avis particulier « oui s'il faut en passer par là ». Son accord n'est pas clairement formulé. Je ne suis pas très satisfait de ma décision mais je sais aussi que je peux sécuriser cette traversée du névé. Il s'agit d'un passage de 20 mètres de dénivelé très direct et en pente raide. L'exposition est réelle et une

glissade n'est pas permise. J'installe donc une corde pour la première partie du passage et trace de bonnes marches dans la seconde. Pendant ce temps, un groupe de 3 randonneurs nous double. Ils n'ont pas de bâtons de marche, ne sont pas experts mais passent sans le moindre problème, montrant au groupe que ce névé peut se passer sans problème.

Tout le groupe passe, Victor est en dernier. La corde que j'ai installée pour sécuriser le passage provoque l'effet inverse. Il ne sait plus marcher, se déséquilibre et ne se tient pas droit : je perçois la peur chez lui. Je tiens la corde en place et donc ne peux venir l'aider mais l'accompagne de ma voix et de mes conseils. Il finit par arriver à ma hauteur et nous poursuivons la progression ensemble : j'ai installé à Victor une sangle autour de la taille que je tiens sur moi ; s'il glisse, je le retiendrai. Cela ne manque pas d'arriver et Victor dérape sur une vingtaine de centimètres. D'une voix très calme, je lui dis que tout va bien et qu'il est tenu : il ne peut rien lui arriver. Je suis de mon côté très serein. Nous finissons cette traversée et ne reverrons pas la neige avant la fin du voyage.

Plus tard dans la journée, Victor me dit qu'il a eu peur de mourir et que je lui ai gâché son voyage en lui imposant cette épreuve.

Voilà un exemple où j'ai placé une personne dans une situation d'apprentissage forcé, où l'évaluation faite à chaud montre l'échec de ma démarche. Il me semble qu'ici je n'ai pas suffisamment analysé la situation pour déterminer les besoins de Victor. De plus, il aurait fallu instituer davantage de responsabilisation et de leviers d'action pour Victor afin qu'il puisse refuser la situation devant laquelle il était placé.

1.3.3 Deborah

Déborah est une australienne que j'ai guidée sur un trek de 13 jours. Le groupe comprenait 8 personnes dont 6 femmes qui se connaissaient et avait déjà partagé de

nombreux voyages de plein air. Deborah était l'une de ces 6 femmes et avait un rôle de leader dans l'organisation. L'ambiance du groupe était excellente.

Deborah est une femme d'une cinquantaine d'années, habituée aux marches itinérantes. Pourtant, dès le premier jour, alors que nous traversions un névé (une zone résiduelle de neige en début d'été), j'ai vu Deborah évoluer de manière maladroite et tomber sans conséquence. J'ai donc compris qu'elle manquait d'aisance dans les terrains difficiles. J'allais donc être vigilant et prodiguer les conseils nécessaires pour qu'elle puisse apprendre à se déplacer en toute sécurité sur ces terrains.

Le dernier jour du trek, plusieurs options s'offraient à nous. Deux d'entre elles se faisaient sur des sentiers faciles et la troisième demandait le franchissement d'une section assez longue composée d'échelles et exposée au vide. J'ai donc présenté les différentes possibilités au groupe afin de sonder les envies et les réticences de chacun.

Il est parfois difficile pour un participant d'exprimer ses réticences face à ce genre de choix. Mais mes expériences m'ont appris à déceler les « oui qui veulent dire non » et à prendre mes décisions en conséquence. La gestion de ces prises de décision n'est pas facile. Elle demande souvent un peu de finesse afin que je sois identifié comme le responsable des choix et pas un des participants.

Le groupe s'est unanimement prononcé en faveur de l'itinéraire par les échelles. Deborah n'avait pas eu de propos équivoques. Elle voulait y passer aussi, elle y tenait à vrai dire.

Je suis resté avec elle dans la longue section des échelles. Dans le passage le plus impressionnant, elle fond en larmes. Le défi la met en difficulté. Je songe à utiliser ma corde pour la protéger et m'assurer que face à la peur elle ne commette pas une erreur fatale. J'ai une discussion avec elle, lui explique comment se positionner et évoluer sur ce passage. J'évalue aussi son état : elle n'est pas en panique et peut encore maîtriser

ses gestes. Cela me rassure pour l'utilisation des moyens de protection. Elle ne devrait pas en avoir besoin.

Nous poursuivons notre traversée des échelles et la finissons sans encombre. Deborah achève cette section fière de ce qu'elle a accompli.

Plusieurs facteurs ont joué en faveur de la réussite de cette expérience. Je n'étais d'abord assuré de l'adhésion de Deborah, après l'avoir parfaitement informée de ce qu'elle allait traverser. Son désir était de se confronter à cet apprentissage difficile. D'autre part, je suis resté à ses côtés afin de mettre en place les moyens de sécurisation verbaux et matériels nécessaires, si le besoin s'en faisait sentir.

1.3.4 Animateur de GAP

En 2020, j'ai commencé à animer des groupes d'analyse de pratique pour des étudiants en première année du diplôme d'état d'éducateur spécialisé. Je n'avais pas de formation et l'école qui m'employait, la même qui m'avait formé une dizaine d'années auparavant, ne proposait pas vraiment d'accompagnement ni de direction pédagogique pour le GAP. Je ne savais donc pas vraiment comment m'y prendre pour animer les 8 séances par an qui m'étaient dévolues. Le seul point de référence dont je disposais se trouvait dans ma mémoire : les GAP que j'avais suivis dans cette même école lors de ma formation.

Je devais suivre le même groupe sur 2 ans. Nous étions une équipe de 4 professionnels pour animer ces GAP.

Lors de la première séance j'ai évoqué le sens du GAP, son objectif et son cadre. L'objectif principal était une réflexion sur la pratique professionnelle et l'usage questionnement réflexif sur son positionnement au moyen d'un échange autour d'une situation problématique. Un objectif secondaire se trouvait dans l'élaboration de solutions en lien avec la situation évoquée.

Assez rapidement, les étudiants se sont retrouvés en difficulté pour proposer des situations problématiques, pour se questionner sur leur pratique ou sur leur vécu professionnel. Il ne s'agissait pas que des étudiants de mon groupe : tous les collègues rencontraient les mêmes problèmes.

Face à cela, certains ont opté pour une approche contraignante, soit en obligeant chaque étudiant à présenter une situation au groupe, soit en poussant les étudiants à partager quelle résonance personnelle présentait la situation pour eux. Une autre option consistait à cadrer la séance avec un processus très défini, inspiré des GAPP pratiqués à Optim'hum. L'un de mes collègues avait en effet passé le titre de formateur Niveau 7.

Pour ma part, j'ai opté pour une solution peu confortable pour moi, c'est-à-dire de faire avec le matériau que me proposeraient les étudiants. Cela pouvait passer par des échanges très libres sur leur vécu, des réponses collectives à des questions sur le métier ou bien encore des situations lorsqu'elles venaient à se présenter. L'inconfort résidait dans l'incertitude totale vis-à-vis du déroulement de la séance mais surtout dans le fait que je me sentais très responsable de faire émerger la pensée chez les étudiants, d'avoir une vigilance très aiguisée pour saisir les petites perches qu'ils allaient me tendre sans le vouloir et surtout de meubler les vides.

J'ai eu l'occasion de faire des bilans avec les étudiants sur ma manière d'animer ce GAP et je les ai consultés sur mon approche. Ils l'ont validée, exprimant qu'ils ne se retrouvaient pas dans les approches de mes collègues.

Mon approche est restée la même : m'effacer autant que possible pour ne pas étouffer les tentatives de participation, m'appuyer sur le groupe pour croiser les regards sur la situation, saisir les éléments les plus pertinents de leur partage pour susciter la réflexion, laisser émerger la pensée librement. J'ai pu être très décontenancé par les difficultés

des étudiants à se questionner et me retrouver moi-même en difficulté pour les faire conscientiser les enjeux.

Mais, progressivement, les choses ont changé et sont devenues beaucoup plus fluides. Nous ne sommes plus retrouvés face à des « pannes » de situation et j’ai vu leur regard s’affiner. La réflexion a commencé à s’enraciner et à s’approfondir. D’autres collègues ont pu faire remonter ce constat. Il nous a semblé qu’une certaine maturité gagnait les étudiants.

Pour autant, avec le recul, j’ai réalisé qu’une partie de mes difficultés et de mes interrogations venait d’une défaillance institutionnelle. En effet, l’objectif des GAP n’était pas défini et aucune progression pédagogique, élaborant des attendus évoluant avec l’apprentissage, ne guidait notre pratique. L’institution n’avait pas non plus prévu d’accompagnement de notre travail, si bien que nous étions livrés à nous-mêmes.

Cette expérience montre plusieurs choses. D’une part, que le formateur force ou pas l’apprentissage, une dimension lui échappe : le parcours de l’apprenant. Ici, j’ai pu constater une maturation des stagiaires, constat partagé avec mes collègues : on voit donc bien qu’il s’agit d’une dynamique propre à un groupe en formation et non liée à un formateur en particulier. Le corollaire de ce constat c’est que bousculer un stagiaire immature revient à cueillir un fruit qui n’est pas mûr. D’autre part, cet exemple vient mettre en évidence l’importance d’un cadre institutionnel structurant, qui permette tant au formateur qu’au stagiaire de se repérer dans le processus d’apprentissage, afin de trouver ce point dynamique d’adéquation entre le contenu apporté et la capacité des stagiaires à construire leur compétence en lien avec ce contenu.

1.4 Problématique

Dans ma vie, je n’aime pas forcer les autres à faire quelque chose que j’estime bon ou nécessaire pour eux. Dans ma pratique de formateur, il en est de même. Je reste

convaincu que l'apprenant saura faire lui-même le chemin nécessaire pour acquérir de nouvelles compétences, pour peu que je l'accompagne d'un regard bienveillant et encourageant, après avoir balisé le chemin avec lui.

Pourtant, cette posture se trouve parfois mise à mal. D'une part, j'ai de nombreux exemples (dont un figure parmi les situations de départ) témoignant du fait que j'ai contraint les apprenants à expérimenter des situations qu'ils ne souhaitaient pas vivre. Ceci étant, ces exemples restent minoritaires. D'autre part, l'apprentissage implique un passage entre un état de non savoir et un état de savoir où l'on se retrouve déstabilisé, dans une position d'inconfort. C'est le conflit cognitif, cet écart entre ce que l'on croit savoir d'une réalité et ce qu'est cette réalité.

Plus prosaïquement, l'apprentissage implique une expérimentation parfois difficile, voire même douloureuse. Accepter de ne pas savoir, remettre en question ses certitudes, faire face à l'inconnu et à l'incertitude, prendre des risques, rencontrer des échecs et leurs conséquences sur l'estime de soi, recevoir le regard des autres sur ses actes. Apprendre suppose également un effort, une sortie de sa zone de confort, que l'on a parfois peur ou simplement pas envie de quitter. Toutes ces considérations sont légitimes et bien compréhensibles. Elles viennent aussi interroger : pourquoi et comment apprendre ?

Il y a des apprentissages imposés, comme ceux de l'éducation des enfants, issus des parents ou de l'école (je ne débattrai pas ici des différentes pédagogies laissant davantage de liberté à l'enfant dans son éducation). Ceux-là viennent répondre à la nécessité d'être autonome et de pouvoir évoluer harmonieusement dans le collectif. D'autres apprentissages relèvent davantage de notre libre arbitre, que ce soit dans nos loisirs, dans notre quotidien ou nos relations (la fameuse école de la vie) ou encore dans les formations que nous choisissons pour développer notre potentiel personnel ou professionnel. Ceux-là visent davantage une forme d'épanouissement.

Les apprentissages qui m'intéressent ici impliquent un tiers, formateur, éducateur ou enseignant. Cet autre se voit chargé d'enseigner un contenu et de veiller à notre apprentissage. Son rôle peut être aussi bien conféré par la société, par une institution privée ou publique ou encore par nous-même.

Ce tiers se retrouve donc impliqué dans notre apprentissage, responsable de celui-ci en partie. En partie, car la construction d'une compétence repose également sur une démarche de l'apprenant, sur une adéquation entre ses capacités et les attendus, sur sa mobilisation. La responsabilité est donc partagée. Ce tiers, le formateur, a donc une place importante, d'autant qu'il est censé maîtriser le processus d'apprentissage, accompagner la personne d'un état de non savoir à un état de savoir et mettre en place les conditions nécessaires à cette transformation.

Certains apprenants, dont je crois faire partie, aiment réaliser cette transformation seuls, à leur rythme, en autonomie et avec le soutien bienveillant du formateur. Mais, dans d'autres situations, des blocages peuvent survenir, pour les raisons évoquées plus haut. L'apprenant se retrouve freiné, voire coincé, dans le processus. Parfois même, il le refuse. Alors que faire ? Quelle posture adopter pour l'enseignant, le formateur ou l'éducateur ? Laisser faire, compter sur la motivation intrinsèque de l'apprenant, sur son désir profond ou se confronter, pousser, forcer ?

On vient toucher là à des aspects difficiles de l'apprentissage : la contrainte, voire la violence. La violence, je l'entends comme un arrachement à l'homéostasie, comme un vécu subjectif d'une situation contraignante. Elle peut être douloureuse. Elle peut être aussi déstabilisante mais pour fonder le renouveau, non pour annihiler l'estime de soi, la dignité ou la reconnaissance de ses compétences. Les situations que j'ai évoquées s'aventurent dans cette zone de contrainte où la cartographie n'est pas clairement établie, générant un questionnement chez moi.

Quand et comment placer l'apprenant sous la contrainte ? Comment se confronter à lui ? Je pourrais également rajouter pourquoi ? Quels risques lui fait-on courir ? Quelle pourrait être une posture juste de la part du formateur de manière à éviter les conséquences potentiellement néfastes pour l'apprenant ? Comment contraindre et se confronter sans mettre en danger l'apprentissage ? Comment le formateur peut-il évaluer la nécessité d'une contrainte pour favoriser l'acquisition d'une compétence ? Et, sur un plan personnel, quel chemin dois-je parcourir pour accepter de placer l'autre sous contrainte, de me confronter à lui, peut-être pour lui faire violence tout en restant fidèle à mes valeurs, à mon éthique ?

Pour résumer et ainsi formuler une problématique, je pourrais poser la question suivante. Comment favoriser l'apprentissage grâce à une contrainte extérieure ?

1.5 Hypothèses de solution

Ce questionnement vient toucher à l'éthique du formateur mais aussi à la didactique professionnelle (telle que la définissent Vergnaud, Mayen, ou Pastré) qui propose une réponse à la question : comment apprendre ? Car le thème de ce mémoire vient interroger les modalités de l'apprentissage et se demander comment la contrainte peut jouer, ou pas, en sa faveur.

Mes hypothèses de solution explorent donc le double champ de l'éthique et de la didactique professionnelle. Parfois, ces champs se rejoignent, notamment dans la conception d'un dispositif de formation ou encore la vision que je peux porter sur un sujet apprenant.

Je ne peux proposer aucune certitude, aucune recette miracle pour m'assurer que la contrainte favorise l'apprentissage. La singularité serait alors un des maîtres-mots de ma réflexion : le chemin emprunté avec succès une fois ne sera probablement pas le meilleur la fois suivante.

Cela me rappelle l'orientation en montagne et l'apprentissage des techniques pour trouver un cheminement dans le brouillard, la nuit ou sur la neige lorsqu'aucun sentier ne vient donner de repère. Des outils ont été mis en place. On parle ainsi de ligne directrice (telle une lisière de forêt) pour donner une direction, de point d'appui (une maison, une forme topographique) pour confirmer que le cheminement est le bon, de ligne d'arrêt (comme une rivière ou un vallon) pour savoir quand changer de direction. Cela suppose une excellente lecture de carte afin de bien se repérer dans notre environnement. Mon intention pour répondre à ma question initiale s'apparente à ces compétences et outils d'orientation. Il s'agit de donner des clés pour trouver un chemin là où il n'y en a pas et arriver à bon port.

Il me semble donc essentiel de créer un terreau favorable, d'élaborer les conditions optimales pour juger de l'opportunité d'une contrainte et de son efficacité. Je vais surtout m'attacher à définir quel environnement serait idéal pour qu'une contrainte fonctionne en faveur de l'apprentissage. La conjonction de plusieurs exigences est nécessaire. Il s'agit d'abord de créer un dispositif favorisant la communication et la confiance. Il faut ensuite que le formateur développe une posture éthique solide, fondée sur une réflexivité profonde, un engagement sincère et une excellente connaissance des écueils relationnels. De plus, pour être au plus près des besoins de l'apprenant, le formateur effectue une analyse sensible de la situation, ce qui implique d'avoir des compétences d'écoute et de communication. Mais aussi une expertise pour identifier l'opportunité d'une contrainte en lien avec les objectifs d'apprentissage. Enfin, une culture de l'évaluation me paraît essentielle pour vérifier si la contrainte a produit les effets escomptés ou non, et réajuster si nécessaire.

2) Deuxième partie : analyse et éclairages théoriques

Je vais maintenant présenter les concepts essentiels qui permettent d'éclairer mon questionnement et de poser des jalons, des repères.

2.1 Les fondements de ma posture

Ma posture professionnelle s'est construite dans le temps, essentiellement de manière empirique. Pour paraphraser Nicolas Bouvier évoquant le voyage, je dirais que je n'ai pas tant fait des expériences : ce sont plutôt les expériences qui m'ont fait ou m'ont défait (BOUVIER, 2014) Mais au fil de mes lectures, je me suis retrouvé dans les mots de certains auteurs. Ce fut une aide précieuse, pour prendre conscience de moi-même et ancrer davantage ma légitimité.

2.1.1 Une approche clinique

D'après le Larousse, clinique renvoie à un adjectif : « qui concerne l'observation du patient » (LAROUSSE, s.d.). Cet adjectif trouve son origine dans un terme de la médecine grecque signifiant « soigner au plus près du malade ».

C'est un terme avec lequel je suis familier, puisque l'approche clinique se pratique dans le travail social et m'avait été présentée pendant ma formation d'éducateur spécialisé. Elle implique donc une relation, une certaine proximité entre deux personnes, un accompagnant et un accompagné, et également un regard qui se teinte d'investigation, de questionnement.

Patricia Vallet explique ce qui constitue les piliers d'une approche clinique (VALLET, Conférence sur l'emprise en formation, 2023) :

- Le sujet a plusieurs parts dont l'inconscient ; la démarche clinique se propose d'éclairer ce qui n'est pas encore visible
- La démarche clinique ne propose pas de solution définitive, elle requestionne, ouvre, formule des hypothèses
- C'est une posture qui accepte de douter à partir d'un point de vulnérabilité, d'incertitude et qui invite à accueillir sans jugement

Le « requestionnement » fait partie intégrante de ma pratique professionnelle. C'est ce qui m'a amené à modifier mon positionnement après le cas de Victor et à proposer une approche plus participative dans le cas de Deborah. Non seulement j'avais entendu les retours très négatifs de Victor mais également j'avais entamé une réflexion pour faire différemment la fois suivante. Cela s'appuie également sur le doute, sur ce refus des certitudes : dans le cas de Victor, j'aurais très bien pu remettre la faute sur lui qui n'avait pas exprimé ses objections assez fortement. Mais j'aime le doute parce qu'il permet d'enrichir mon regard en venant me demander s'il aurait été possible de faire autrement. Il ne s'agit pas d'un doute systématique, il s'agit d'être à l'écoute du doute lorsqu'il vient faire son apparition.

L'intérêt d'une démarche clinique se retrouve dans la situation de Candice. Si ses souhaits exprimés laissaient penser qu'une installation en appartement était vouée à l'échec, on pouvait s'interroger sur la présence inconsciente d'une volonté tout autre, celle de s'émanciper et de vivre librement, qui, écrasée par la peur de l'autonomie, n'aurait pas eu droit de cité. Et cette notion d'inconscient me paraît essentielle dans ma réflexion. En effet, Candice était peut-être prête (bien qu'imparfaitement) à la vie en appartement. Donc, dans un processus de formation, l'apprenant peut être prêt à monter en compétence même s'il ne le souhaite pas ou ne s'en croit pas capable. Et c'est là qu'une contrainte par un tiers trouverait sa pertinence. Tout l'enjeu serait de déterminer si l'apprenant est prêt ou non.

Au fond, la démarche clinique se propose d'élucider des faits, des comportements ou encore des expériences à la signification mystérieuse. Elle s'efforce de rentrer en intelligence avec une réalité complexe. Elle ne fait pas de réponse définitive, elle sait qu'au contraire il n'y a sans doute pas qu'une seule réponse et que le mystère pourra demeurer. Elle tente de mettre du sens, parfois a posteriori.

Mireille Cifali ajoute une autre dimension à la démarche clinique : « *En résumé, lorsque nous nous confrontons à des situations sociales soumises au temps, où s'enchevêtrent le sociétal, l'institutionnel et le personnel, où le but premier n'est pas de construire des connaissances généralisables et où l'enjeu est de permettre qu'un autre guérisse, accède au savoir, grandisse ou dépasse une difficulté handicapante, nous serions dans un espace que je qualifierai de « clinique ». Nous sommes bien dans une prise en compte de l'altérité, une manière de construire des connaissances à même le vivant, avec la nécessité d'une intelligence particulière : intelligence des situations, « sagesse pratique », intelligence dans l'action.* » (CIFALI, 2018, p. 26)

La démarche clinique trouve donc tout son sens en formation, surtout lorsqu'il est question d'une difficulté dans l'apprentissage et d'un accompagnement à mettre en place pour y remédier. Il va donc s'agir pour le formateur de prendre en compte la dimension individuelle, l'altérité, pour aider l'apprenant à trouver des solutions.

C'est cela qu'on peut retrouver dans l'accompagnement que j'ai mis en place avec Candice après son installation en appartement, où je l'ai aidée à faire face à sa solitude, à la rupture avec le monde connu de l'internat pour qu'elle se familiarise avec son nouvel environnement. Ma simple présence pouvait aussi signifier beaucoup pour elle, symbolique d'une continuité des liens essentiels.

Dans l'exemple de Deborah, cette démarche clinique fut marquée ma présence proche avec des conseils précis pour savoir où et comment placer son corps, ses pieds ou ses mains, en plus d'une attitude rassurante.

Ce qu'au fond la démarche clinique vient mettre en évidence dans mon questionnement, c'est d'abord la nécessité pour le formateur accompagnateur de se tenir à côté de celui qui est déstabilisé par l'apprentissage et d'être authentiquement présent à ses difficultés. Ensuite, elle souligne l'importance du questionnement face à un sujet en devenir et complexe.

2.1.2 La singularité

La singularité, c'est un corollaire de la démarche clinique. Si l'apprenant est considéré comme un sujet, il est nécessairement distinct des autres apprenants. Dès lors, toute démarche avec lui sera singulière. Si la mise à disposition d'un contenu par un formateur ne revêt pas ce caractère singulier, la construction de la compétence en lien avec ce contenu, elle, le sera.

Dans le cas de Candice, prendre en considération la singularité de la situation s'est avéré crucial. Ses traumatismes, ses comportements auto-agressifs et les risques qu'ils engendraient, ses besoins de sécurité, de continuité du lien, son histoire si particulière ont apporté à ce passage d'une vie en internat à une vie en appartement une grande vulnérabilité à laquelle bien d'autres jeunes n'auraient pas été autant exposés. La prise en compte de cette vulnérabilité par les services de mon établissement, avec la mise en place d'un dispositif adéquat, peuvent donc expliquer la réussite de cette transition.

Mais la singularité se trouvait aussi dans ma rencontre avec cette situation : comment allais-je faire pour accompagner Candice ? Quelles paroles pourraient l'aider ? Quelle attitude ? Où se situerait le « trop » et où se situerait le « pas assez » ? La singularité c'est reconnaître le caractère unique de la situation tout comme celui de la personne accompagnée et donc imaginer des solutions nouvelles et adaptées.

Mireille Cifali a des mots justes à ce propos. « *La difficulté de l'autre nous convoque, elle nous confronte autant à l'impuissance de notre pensée qu'à notre intérêt de comprendre*

et d'agir. Le vivant de cette relation se situe dans cette conjonction, dans cette singularité, dans ce désarroi éprouvé, dans cette souffrance ressentie même si elle n'est pas la nôtre. » (CIFALI, 2018, p. 30)

La singularité c'est encore accepter l'imprévisibilité de l'être humain. J'avais mis en place toutes les protections pour que Victor progresse en sécurité. Mais elles ont eu probablement un effet inverse et n'ont pas permis de jouer sur un élément essentiel : la peur. De même, Deborah a pu traverser la section des échelles. Mais une autre situation aurait pu se produire : un blocage physique au milieu d'une portion exposée, la peur qui fait poser les pieds exactement où il ne faut pas... Avec les étudiants en GAP, la reconnaissance de la singularité s'est traduite par l'acceptation de leur rythme dans l'apprentissage d'une posture réflexive et également par mon adaptation à leurs besoins, notamment en aménageant le cadre du GAP pour laisser place à des questions réponses.

2.1.3 La co-construction

Tout est lié. Si la singularité c'est la reconnaissance de l'autre comme un sujet, comme une personne unique avec une identité propre, des besoins, des fragilités, une histoire qui lui appartiennent, alors je ne vois pas comment je pourrais l'exclure de son processus de formation, comment je pourrais me passer de son avis, comment je pourrais faire de l'apprentissage un acte purement vertical et transmissif.

Là encore, Mireille Cifali étaye ma posture : *« Je suis donc responsable de trouver les conditions, les dispositifs, les cadres qui permettent à l'autre de... En précisant que, si j'en ai la responsabilité, l'effet ne vient pas uniquement de moi : il s'agit de l'effet de la rencontre, l'effet d'un présent partagé, d'un risque pris, d'une confrontation et d'un bonheur quand ça bouge. » (CIFALI, 2018, p. 153)*

L'accent est donc mis sur le fait que le formateur accompagnateur n'a pas la toute-puissance. La réussite ou l'échec d'un processus d'apprentissage vient de la rencontre entre le formateur et l'apprenant, d'une interaction particulière à l'aboutissement incertain. L'apprenant se retrouve donc responsable de la construction de ses compétences. Il s'agit d'une co-construction qui implique formateur et apprenant.

Le processus se réalise donc à deux, chacun ayant son rôle à jouer. Il y a la rencontre et son effet, cette interaction imprévisible. Il y a également la singularité de l'apprenant, qui arrive en formation avec son histoire et ses projets. Prendre compte tous ces aspects s'avère essentiel dans ma pratique et c'est pour cela que j'associe autant que possible l'apprenant ou la personne accompagnée.

Avec les étudiants en GAP, j'ai ainsi proposé des temps « méta » c'est-à-dire où l'on pouvait échanger autour de ce qu'il se passait, autour de la pertinence du GAP pour trouver des ajustements possibles en fonction de leurs besoins et de leurs attentes. L'idée était d'adapter le dispositif, lequel souffrait d'une définition et d'un cadre très lacunaire, pour que les étudiants s'interrogent sur leur posture, sur les situations rencontrées sur leur métier en utilisant d'autres portes d'entrée.

C'est un élément essentiel de ma pratique qui se retrouve aussi dans l'exemple de Deborah où j'ai favorisé autant que possible son implication dans la décision de se confronter ou non aux échelles. Il s'agissait d'éviter la reproduction de ce que j'estimais être une erreur de décision avec Victor. J'aurais très bien pu renforcer sa participation dans la prise de décision en expliquant le contexte, les options et les difficultés potentielles. Au lieu de cela, j'avais pris une décision seul, aux effets négatifs qui m'avaient été reprochés par Victor. L'implication de Victor, et de l'apprenant en général, constitue un garde-fou essentiel : il permet de responsabiliser la personne accompagnée, de dégager le formateur d'une position délicate où il aurait à assumer toutes les conséquences d'un échec et aussi de renforcer le sentiment de maîtrise de la personne sur son apprentissage.

En revanche, dans le cas de Candice, la co-construction n'a pas abouti. Elle a été associée à la définition de son projet lors de différentes réunions mais a refusé les options de logement en autonomie. Elle n'a pas été force de proposition car elle ne pouvait pas définir ce qu'elle souhaitait, hormis rester à l'internat. Les échéances arrivaient : elle allait être frappée par la limite d'âge et, de toutes les manières, elle devait un jour sortir de l'établissement, comme tous les autres jeunes accueillis. Seule la question de la temporalité pouvait encore retarder sa sortie, mais il ne s'agissait que de quelques mois. Candice s'est donc retrouvée contrainte de s'installer en logement autonome parce que des échéances inéluctables se profilaient, échéances qu'elle refusait pour des raisons que je pouvais comprendre. Néanmoins, avec le recul que j'ai aujourd'hui, il me semble que ces échéances et la nature des refus de la jeune (peurs, troubles de l'attachement et non incapacité à vivre en appartement) ont justifié la décision prise par ma direction.

2.1.4 Créer un climat de confiance

Il s'agit là d'un point fondamental, compte tenu des déstabilisations impliquées par l'apprentissage. Le climat de confiance doit permettre de sécuriser l'apprenant, il doit lui permettre d'échouer sans être jugé, il doit le porter, le soutenir pour qu'il puisse avancer. Confiance dans le cadre dans un premier temps pour que la confiance soit ensuite assimilée par l'apprenant.

Lorsque j'anime un GAP, le climat de confiance fait partie du cadre. Je reviendrai plus bas sur le cadre en formation mais je souhaitais évoquer ici le climat de confiance car je m'efforce de l'instaurer dans la relation de formation et d'accompagnement.

Dans son ouvrage *Liberté pour apprendre* (ROGERS, 2013), Carl Rogers évoque des qualités d'attitude qui facilitent l'apprentissage. Il ne parle pas d'enseignant ou de formateur mais de facilitateur d'apprentissage. Trois qualités sont à réunir pour faciliter

l'apprentissage : la congruence, la considération positive et la compréhension empathique.

La congruence, c'est un alignement entre le vécu et les principes, valeurs, idées, représentations : on fait coïncider l'idée que l'on a de soi-même avec l'expérience que l'on vit. Elle suppose l'authenticité, c'est-à-dire de pouvoir exprimer honnêtement nos ressentis, même négatifs, sans jugement ou culpabilisation. Cette qualité est essentielle : si le facilitateur s'autorise à être lui-même, très implicitement, l'apprenant se sentira également autorisé à être authentique.

La considération positive porte un regard sur l'autre comme étant digne de confiance mais aussi comme une personne à part entière qui a le droit à ses affects, à ses doutes, à ses erreurs. Cette qualité permet au facilitateur d'accueillir l'apprenant dans ses difficultés autant que dans ses réussites, d'entendre ses souhaits personnels en lien avec sa formation. Elle suppose le non-jugement et une vision très positive de l'apprenant : il s'agit d'accompagner ses désirs, perçus comme moteurs de son parcours.

La dernière qualité c'est la compréhension empathique. Il ne s'agit pas d'une attitude mentale mais de la capacité pour le facilitateur à percevoir ce qui vit la personne dans son processus d'apprentissage, à mettre des mots. Il propose ainsi une résonance à l'apprenant, essentielle à mon sens. Se sentir entendu, compris procure un sentiment de sécurité et de confiance fondamental pour traverser les difficultés de l'apprentissage. Offrir cette résonance c'est un cadeau qui fait du bien à celui qui le reçoit. Il soulage d'un sentiment de solitude.

Ces qualités sont très difficiles à mettre en œuvre parce qu'elles exigent de la part du facilitateur une forte capacité à conscientiser ses affects négatifs pour ne pas les laisser prendre le contrôle. Rogers reconnaît ainsi que l'on arrive rarement à incarner l'authenticité. On ne peut donner à l'autre ce qu'on ne se donne pas à soi-même : avoir

confiance en l'apprenant suppose d'avoir aussi développé une grande confiance en soi et une compréhension profonde des processus que rencontre l'humain dans sa vie.

Pour autant, je m'efforce de les incarner afin que l'apprenant soit placé dans un contexte favorable. Cela se traduit par exemple par des espaces de parole où les personnes peuvent s'exprimer librement, comme dans la situation de Deborah ou dans celle du GAP. Un des moyens de garantir la liberté se trouve dans ma capacité d'accueil de ce qui sera partagé. Elle suppose que je ne sois pas orienté sur un résultat particulier (par exemple passer par un itinéraire plutôt qu'un autre) ou que je ne sois pas dans le jugement de valeur (par exemple renvoyer aux étudiants en GAP leur médiocrité).

Cependant, l'expression authentique des participants ne dépend pas que de moi : ils doivent en effet se sentir suffisamment sécures pour s'exprimer. Ce sentiment de sécurité s'ancre dans le dispositif et dans mes attitudes mais également dans la psyché de la personne. Et parfois ce sentiment se heurte à des murs inconscients qu'il est difficile de surmonter.

Mireille Cifali ajoute un autre point, qui me tient particulièrement à cœur pour instaurer un climat de confiance : la fiabilité. « *Dans nos professions, nous vivons dans des situations de dépendance. L'autre dépend de nous, il est lié à nous par de l'angoisse, par une impossibilité pour lui de faire seul certains gestes. [...] Ce sont des métiers où il faut être fiable.* » (CIFALI, 2018, p. 32) La personne accompagnée se trouve dans une situation de déstabilisation, de désarroi, d'incertitude, comme le sont la plupart des transitions. La fiabilité suppose alors de tenir parole, de concrétiser nos engagements, d'être présent dans la difficulté. La fiabilité c'est être un point de repère, une certitude rassurante au milieu d'un océan instable.

La fiabilité m'a paru essentielle dans la situation de Candice. Des repères importants s'effaçaient pour elle, notamment ceux de sa vie en internat. Dès lors, ceux qui restaient, dont je faisais partie, se trouvaient investis d'une mission vitale, celle d'incarner la

permanence du lien, de procurer une sécurité qui allait permettre de faire face au changement, au vide, à la solitude. Je me suis donné des exigences : si je lui disais que je passais la voir, alors je m’y tenais. Mon agenda se construisait autour des rendez-vous pris avec Candice : ils ne seraient pas déplacés. Il en allait de même pour tous les petits engagements que je prenais auprès d’elle : je les tenais avec une vigilance toute particulière. Candice devait savoir que j’étais présent et que ma parole serait respectée.

2.1.5 L’écoute

C’est un point qui vient compléter la notion de compréhension empathique et qui n’en est d’ailleurs pas vraiment dissocié. Alors de quelle écoute s’agit-il ? Olivier Duvillard distingue 4 types d’écoute ((DUVILLARD, 2001) :

- l’écoute fonctionnelle, centrée sur la compréhension des propos
- l’écoute sympathique, centrée sur l’instauration d’un climat de confiance et d’ouverture
- l’écoute flottante, d’usage thérapeutique afin d’écouter en soi les résonances du discours d’un patient
- l’écoute empathique , dont l’objectif est de permettre à l’autre de mieux se connaître. Elle est très liée aux principes de Rogers.

L’écoute empathique m’intéresse particulièrement. Elle ne se limite pas au verbal, aux mots, mais concerne également la manière dont on s’exprime (intonations, rythme, etc.) et nos attitudes visibles (positionnement du corps, regard, expression du visage, etc.). Elle vise à offrir un reflet à celui qui est écouté : l’écouter reformule, clarifie, encourage, met en évidence les éléments forts.

Pour ma part, l’écoute idéale implique pour l’écouter un vide momentané de soi, un espace intérieur de réception dans lequel une communication va pouvoir être s’établir. Il s’agit de laisser le « moi », l’ego, les préoccupations du quotidien, les projets futurs de

côté, de les oublier un instant. Oublier aussi tout ce que l'on aimerait dire, tout ce que l'on croit savoir pour l'autre, sur l'autre, toutes nos certitudes, nos convictions. Ecouter, c'est offrir à l'autre un terrain vierge sur lequel il pourra installer ses propos et les regarder. Cela demande à l'écouter une retenue et aussi un renoncement à l'importance de soi.

Voilà quelque chose qui s'avère difficile à réaliser. La situation de Victor illustre un manque d'écoute empathique. Lorsque je demande au groupe si chacun se sent de traverser le névé, la réponse de Victor m'a interpellé : « oui s'il faut en passer par là ». Il n'exprime pas son adhésion à cette traversée, ses mots traduisent qu'il la subit. Son langage n'est pas teinté d'enthousiasme et, au niveau corporel, son visage est fermé. Pourtant, je décide de franchir le névé.

En analysant la situation, je me rends compte que je n'étais pas à l'écoute de Victor et que j'avais quoi qu'il en soit décidé de franchir ce passage délicat. Lorsque nous étions au croisement entre les deux chemins possibles, j'avais observé le névé à distance et l'avais jugé franchissable ou contournable. Une fois sur place, je me suis rendu compte de mon erreur mais je n'ai pas voulu faire demi-tour, pour ne pas contrarier les participants en leur faisant refaire le chemin parcouru et parce que j'avais peur de passer pour un incompetent. J'avais donc supprimé la possibilité de faire demi-tour et je ne pouvais donc pas écouter les besoins de Victor.

Cette situation présente donc un formateur qui engage (on peut également utiliser le verbe contraindre) une personne dans un apprentissage difficile et exposé, alors qu'elle n'est pas vraiment ou complètement partie prenante. Le formateur doit donc être à l'écoute et pour cela avoir le vide intérieur ou à tout le moins ne pas laisser ses inquiétudes personnelles prendre le pas sur les besoins de l'apprenant.

2.2 L'engagement conscient : redéfinir la notion de distance professionnelle

La notion de distance professionnelle a fait partie de mon quotidien d'éducateur spécialisé, de ma formation initiale à mon retour en centre de formation, comme formateur. Pratiquée et questionnée sur le terrain, la distance professionnelle fut également au cœur de mon travail en tant qu'animateur du GAP mais également lors d'intervention sur ce thème précis auprès d'étudiants.

C'est donc une notion que j'ai pu malaxer, tordre, explorer, questionner et remettre en question.

Elle fait partie intégrante de mon questionnement dans ce mémoire et la recherche d'une juste distance peut faire partie des hypothèses de solution. Néanmoins, cette notion de distance ne me satisfait pas vraiment. Je lui préfère une autre notion, plus personnelle : celle d'engagement conscient.

J'espère que le lecteur n'y verra pas une manifestation d'orgueil. Je reconnais toute la valeur de la notion et son usage répandu dans différents champs professionnels témoigne de sa pertinence. Mais, avec le temps et la pratique, et grâce aux apports théoriques de Mireille Cifali ou de Carl Rogers, je suis venu à imaginer une autre notion qui serait plus fidèle à ma pensée et à ma pratique sur le sujet des relations interpersonnelles en formation.

2.2.1 La distance professionnelle, une notion lacunaire

Revenons d'abord à la notion de distance. Elle s'entend comme un écart, un espace entre deux personnes, deux points, deux choses (LAROUSSE, s.d.). On entend donc bien une idée de séparation. Rapporté au champ professionnel des métiers relationnels, la distance servirait à éviter la fusion : elle permettrait le respect des individualités de chacun, la préservation de l'intimité. Elle préviendrait de comportements envahissants

qui supprimeraient le libre arbitre, les prises de pouvoir sur l'autre. Elle servirait donc autant à la personne accompagnée, en situation de vulnérabilité et susceptible de tomber sous une emprise d'un tiers, qu'au professionnel qui pourrait se faire aspirer par les besoins immenses de cet autre.

Dans les métiers relationnels, il peut être question d'intime. Ce que j'ai pu toucher avec Candice s'apparente à de l'intime. Deborah qui pleure sur le passage exposé dans les échelles, c'est encore de l'intime. Victor qui perd ses moyens et se retrouve en grande vulnérabilité sur ce névé, c'est aussi une incursion dans l'intime. La distance vient alors protéger cet intime : faire en sorte que nos affects ne viennent pas abîmer cette vulnérabilité criante. Elle nous protège aussi de cet intime : se distancier, c'est espérer que la souffrance, le désarroi, la panique ou le doute de l'autre ne vienne pas nous atteindre. Derrière cette posture, il y a l'idée que perturbés par cet intime, nous ne serions plus à même d'effectuer notre travail.

La distance constitue donc une protection contre l'intrusion, mais pas seulement. En effet, *« c'est sans doute parce que nous sommes violemment touchés, affectés par autrui que nous développons naturellement des stratégies qui mettent l'autre à distance, sous forme d'une supériorité, d'une affirmation du pouvoir ou de savoir, d'une indifférence, d'un jugement, de rejet ou de mépris. »* (DESHAYS, 2014)

Catherine DESHAYS soutient donc que la distance s'apparente à un mouvement naturel, à un réflexe pour se préserver. Il me semble que la distance est également un choix, une ouverture faite à la pensée : la distance permet de reconsidérer nos actes sous un autre angle grâce à la pensée, à l'élaboration. Pour John Dewey, la pensée commence là où l'habitude et la pulsion ont échoué (DEWEY, 2004). La prise de distance suppose donc un mouvement par lequel on va se décoller pour observer un objet, une pensée, une action, une personne et initier une réflexion, une quête de sens.

La distance présente donc une forte dimension réflexive qui permet d'analyser son action, ses sentiments ou une situation en vue de procéder à des ajustements nécessaires.

Les situations que j'ai évoquées mettent en jeu la distance. Le cas de Victor, évoqué dans le chapitre sur l'écoute, met en lumière un manque de distance avec mes propres affects, mes craintes sur le regard que les participants allaient porter sur moi. Avec Candice, je peux légitimement m'interroger sur mon évaluation de la situation, après la réussite de son installation en appartement. Est-ce que notre proximité relationnelle, à la fois dans le quotidien de l'internat mais aussi dans son intime qu'elle acceptait de partager avec moi, n'aurait pas affecté mon évaluation ? Et les professionnels officiant dans les bureaux, davantage préservés, des angoisses existentielles de Candice n'ont-ils pas eu une meilleure vision de la situation ?

Pour autant, la notion de distance professionnelle me laisse un goût d'inachevé. En effet, elle est considérée comme la référence, l'étalon, puisqu'elle se doit d'être « juste ». Mais comment peut-on trouver une juste distance si l'on n'a pas trouvé de juste proximité en même temps ? En réalité, les deux vont de pair, ce sont les deux faces d'une même pièce. Parler de l'une sans évoquer l'autre c'est ignorer la moitié des enjeux. L'équilibre à trouver n'est pas dans une juste distance mais sur un chemin entre distance et proximité, dans une mise en tension dynamique et mouvante des deux polarités.

La distance se pose comme le concept clé. La proximité ferait peur, la distance serait donc un refuge. Mais cela témoigne surtout d'une fuite devant une proximité possiblement anxiogène et dont on ne saurait que faire. Les affects et les émotions font peur dans une société où le contrôle de soi fait partie des idéaux à atteindre. L'école apprend à penser mais elle n'apprend pas à accueillir et à vivre les émotions.

Carl Rogers écrit : « Avant tout, il faut apprendre à être proches de ses propres sentiments, et capable d'en être conscient. » (ROGERS, 2013, p. 169) Il suggère donc

une forme d'intimité avec son vécu émotionnel, une reconnaissance de notre vie intérieure. Nier ses émotions ne serait donc pas favorable à l'apprentissage pour lui.

Mais la proximité ne se limite pas à la relation que l'on entretient avec soi-même. Elle s'impose dans tous les métiers relationnels et peut-être aujourd'hui plus encore qu'avant. Le distanciel s'immisce dans presque tous les domaines de la vie : courses, consultations médicales, rencontres affectives, éducation et formation. Mais les besoins de proximité sont évidents.

Laurent OTT met en évidence la nécessité de proximité dans les métiers relationnels (OTT, 2014). Il évoque entre autres le délitement des structures sociales (classe ouvrière) et familiales mais aussi un changement permanent, que ce soit dans les méthodes, les paradigmes, le monde du travail, les modes ou encore le climat. Tous ces bouleversements induisent une mise à mal des liens d'appartenance et une perte de repère. Face à cela, Laurent OTT défend une proximité essentielle pour traverser les turbulences de la vie. Ces mutations ont mis à mal les solidarités anciennes et les métiers relationnels sont donc en première ligne pour faire vivre le lien. Ce lien qui soigne, qui fait du bien, qui soutient, qui préserve du sentiment de solitude. La proximité c'est aussi savoir partager avec les personnes que l'on accompagne, comprendre quel est leur monde, quel est leur vécu, instaurer une connexion qui favorisera la confiance.

Mireille Cifali n'adhère pas à l'idéal de l'humain indépendant qui n'aurait plus besoin des autres (CIFALI, 2018, p. 33). Je vois dans cet idéal une distance, une séparation entre les humains. Elle reconnaît la dépendance comme faisant intrinsèquement partie de notre condition. Un mouvement serait légitime : celui d'aller de la dépendance vers l'indépendance. Mais celle-ci ne saurait être totale. Nous avons donc besoin les uns des autres, notamment lorsque nous suivons une formation. Ce lien de besoin témoigne parfaitement de notre proximité.

La distance ne pouvant décrire parfaitement l'équilibre que je recherche, je lui ai donc préféré la notion d'engagement conscient qui réconcilie les deux polarités (distance et proximité) et intègre toutes leurs dimensions. Je vais l'expliciter dans les deux parties suivantes.

2.2.2 L'engagement relationnel

« *L'engagement est la nécessité d'un « sujet éthique* ». » (CIFALI, 2018, p. 11)

Cet engagement me tient à cœur et structure ma pratique. Il trouve son origine dans une préoccupation sincère pour l'autre mais aussi dans une invitation à agir, une mission donnée par cette personne ou par une institution. L'engagement suppose donc le consentement. Quand je m'engage, je pars d'un désir très personnel : Qu'est-ce que je joue ou recherche et pourquoi ?

L'engagement ne se dissocie pas d'une situation de dépendance ou d'interdépendance, notamment dans la formation. Quelqu'un se trouve dans une situation de besoin et nous devons mettre en place les conditions pour qu'il puisse satisfaire son besoin. Si ce besoin, une fois explicité, correspond à la fois à notre mission et à nos valeurs, alors nous pouvons nous engager auprès de l'autre. L'engagement convoque donc notre sens de la responsabilité : non celle de l'autre mais la responsabilité de ce que nous allons être, de ce que nous allons faire de notre mission et de ce qui va advenir dans l'accompagnement. Mireille CIFALI écrit ainsi : « *La difficulté se partage : elle est la sienne, elle est aussi la mienne. J'accepte d'y être incluse. [...] Ce qui est susceptible de permettre un dépassement et d'inaugurer une progression serait lié à mon engagement inconditionnel dans un présent sans pour autant que je m'y arrête.* » (CIFALI, 2018, p. 88)

Cet engagement relationnel suppose une exposition car nous allons *engager* nos moyens personnels, nos qualités d'être. Et il va également retrouver l'autre dans une

position peut être délicate ou difficile, en tout cas vulnérable. L'engagement convoque donc la proximité par la rencontre. *« Quelle que soit la difficulté ou l'épreuve, l'accompagnant a la nécessité de s'y repérer pour ne pas « sombrer avec », la nécessité d'être dedans mais aussi dehors, de s'engager sans s'y perdre : travail psychique afin de maintenir la bonne distance, la juste mesure. »* (CIFALI, 2018, p. 23) Mireille Cifali montre bien comment l'engagement vient ici toucher à la fois à la proximité (aller avec l'autre dans l'épreuve) et la distance (se préserver des émotions de l'autre comme des nôtres).

Elle énonce les composantes de cet engagement :

- Présence : elle n'est pas que physique, elle est aussi psychique et s'apparente à une disponibilité à l'autre. Cela suppose de savoir s'arracher à nos états intérieurs, nos préoccupations, travail de distanciation dans notre intériorité.
- Intéressement : se rapprocher de l'autre, entrer dans son monde par les portes qu'il voudra bien nous ouvrir. Constater une difficulté ou un progrès et en témoigner. Reconnaissance de la singularité d'une situation.
- Confiance : *« c'est la certitude que nous pouvons échouer, cela n'angoisse plus, cela impose seulement une vigilance »*. (CIFALI, 2018, p. 31) L'engagement implique un processus soumis au temps qui autorise l'échec, les difficultés parce qu'on a la conviction qu'un chemin est possible, qu'une évolution émergera du processus. C'est dans cette dimension temporelle que peuvent se travailler les questions de distance et de proximité, parce qu'elle crée un espace pour la pensée et la possibilité de revenir à la relation différemment.

Cette notion d'engagement constitue un facteur important dans la réussite de l'installation de Candice en appartement. Cette transition n'était pas un dégagement, c'est-à-dire une manière pour l'institution de se séparer de Candice, mais plutôt une transformation de son engagement dans l'accompagnement de la jeune. S'engager c'est

faire perdurer le lien, se donner les moyens de sa continuité. Comment l'institution a continué à témoigner de son engagement ? De plusieurs manières : en autorisant un retour ponctuel en internat ; en poursuivant tous les suivis en place, y compris éducatif ; en accompagnant les difficultés majeures qu'a rencontrées Candice dans cette transition. D'une certaine manière, l'institution a témoigné de sa confiance envers elle, envers ses capacités à réussir, tout en restant présente et intéressée. L'engagement a joué comme un soutien essentiel, rassurant pour que peu à peu Candice prenne confiance en elle.

De mon côté, cet engagement s'est maintenu quand bien même je n'adhérais pas initialement à cette transition. Mais s'engager c'est aussi rester avec en composant avec ce que la vie impose. Ma mission était de permettre à cette jeune de progresser dans son autonomie et, même si j'étais plus que réservé sur la pertinence de la transition et sur les chances de réussite de Candice, j'ai choisi d'y croire, d'explorer avec elle ce chemin et de faire en sorte qu'elle en tire le meilleur. L'engagement suppose de rester là, avec l'autre, même si je ne suis pas satisfait de sa situation, même si je ne pense pas qu'il soit au bon endroit. Cela demande donc une certaine abnégation.

Si je dois confronter l'autre à une difficulté d'apprentissage, il va falloir que je reste avec lui, répondre présent pour qu'il ne soit pas seul et savoir écouter, comprendre, donner du sens et une direction, autoriser le doute tout en maintenant la confiance. Dans ce processus, je vais forcément être traversé par des sentiments, des questions, des doutes. C'est là qu'une démarche consciente trouve son sens.

2.2.3 Une posture consciente

L'engagement conscient, c'est un engagement où l'on met en lumière ce qui se vit dans la relation mais aussi en soi. C'est parce qu'il y a un engagement que vont se jouer des situations de proximité et de distance. La démarche consciente implique donc autant la distance que la proximité.

Il s'agit d'aller au plus près de soi, à la rencontre de son intériorité, de ses états d'être qu'on ne distingue pas vraiment au premier abord, des parties de soi encore cachées. C'est une quête d'intimité afin que nous ne soyons pas manipulés par des enjeux cachés. Mireille CIFALI évoque ainsi notre négativité, inévitable : « *J'ai l'impression que cette négativité ne se réalise que dans l'inconscience, et qu'alors elle peut s'avérer destructrice.* » (CIFALI, 2018, p. 68) Nous ne sommes donc plus le jouet de ce qui est mis en lumière.

C'est aussi un travail de distanciation, de prise de recul, pour s'arracher à l'emprise de la sidération ou des émotions, pour remettre de l'espace entre nous et l'émotion qui prend toute la place. En se décollant de ce vécu, on ouvre la porte à d'autres lectures de la situation, qui n'est plus seulement lue à travers le prisme de l'émotion.

La distance est posée comme le concept clé, au détriment de la proximité qui se retrouve trop souvent anonymisée. Elle est souvent envisagée comme la nécessité de maintenir l'autre pas trop près de soi, de ne pas le laisser entrer dans notre sphère intime. Mais il me semble que le problème n'est pas tant la proximité de ou avec l'autre. Il s'agit surtout d'une proximité trop forte avec nos émotions, nos états d'être, tellement forte qu'elle nous empêche d'avoir un regard sur elle. Cela renverse la vision habituelle qui veut qu'on considère l'autre comme un danger car il faudrait se préserver de ses affects. Mais, au fond, ce sont probablement nos propres affects en lien avec ceux de l'autre, avec sa personne ou sa situation qui vont surtout influencer sur notre pratique. Du moins, c'est ce que je retire de mon expérience. L'enjeu serait donc la conscience ou l'inconscience de ce que nous sommes. Dans ce renversement, il s'agit pour le formateur de prendre conscience de ses responsabilités en lien avec affects. Parce que la danse des affects nécessite deux personnes : si l'une d'entre elle ne danse pas, alors le jeu des affects ne se produit pas.

La démarche consciente implique l'observation de soi. *« L'intérêt est porté sur le « comment » les choses nous apparaissent et aussi en même temps sur le « comment » nous nous approprions ces choses auxquelles nous donnons un sens, à ce moment-là, et qui nous font exister. Qu'est-ce que ça change ? Un décalage qui met l'accent sur notre sentiment d'exister. »* (DESHAYS, 2014, p. 145) Exister nous permet d'être vu, repéré et repérant pour l'autre et autorise aussi à parler de ce qui se vit.

Mais faire exister c'est aussi induire une séparation : si j'ai conscience que je suis en colère, alors je ne suis plus totalement cette colère puisqu'en fait une partie de moi observe ce qu'il se passe. C'est grâce à cette posture d'observation qui conscientise que je peux introduire une autre manière de voir. Quand je ne suis plus possédé par mes attentes, mes besoins, mes émotions, mes certitudes mais que je les vois alors je ne suis plus leur jouet.

En quoi est-ce essentiel dans notre sujet ? Si l'on veut favoriser l'apprentissage par une contrainte extérieure, cela va demander un réel centrage sur les besoins de l'apprenant et une exigence de ne pas être mû par des motivations qui nous sont propres, sans aucun lien avec l'apprenant. Parce que la contrainte doit jouer en faveur de l'apprenant et non répondre aux besoins personnels du formateur. Il va donc falloir user de vigilance. Le cas de Victor que j'ai analysé à propos de l'écoute vient parfaitement illustrer ce besoin d'approche consciente afin de débusquer les moments où je, formateur, passe avant l'apprenant.

De même il est important que la contrainte ne soit pas fondée sur notre agacement, notre lassitude, notre colère vis-à-vis d'un apprenant qui n'apprend pas. Le principe semble évident mais la démarche consciente que j'ai effectuée depuis des années m'a montré combien il pouvait être difficile de déceler ces moments où nous n'avons plus la maîtrise de nous-mêmes. Dans le travail social, j'ai pu voir de nombreux professionnels déguiser leurs émotions sous le couvert d'une argumentation bien ficelée souvent

défavorable à la personne accompagnée. Et combien de fois suis-je moi-même tombé dans ce piège ?

La formation est un processus d'apprentissage inscrit dans le temps et dans un cadre. Une démarche consciente présente donc l'intérêt de pouvoir faire des allers-retours entre analyse et pratique. Perrenoud distingue ainsi la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action. Cette dernière peut permettre d'identifier des éléments qui perturbent l'analyse du formateur dans l'action. Dans le cas de Candice, peut être avais-je peur pour sa vie ? Peut-être que ses craintes exprimées avec beaucoup d'émotion à l'internat me touchaient si fortement que je ne voyais que la fragilité immense de cette jeune et donc son incapacité à vivre seule en appartement ?

L'application d'une contrainte dans l'apprentissage doit être le plus en lien possible avec les besoins de la personne accompagnée. L'intérêt d'une posture réflexive qui vienne explorer l'intériorité c'est justement de limiter les parasitages venant notamment du formateur et de procéder à des ajustements si nécessaire.

2.3 Mise en lumière d'enjeux relationnels délétères

Il va s'agir dans cette partie d'examiner différents types d'écueils relationnels et de voir comment ils peuvent influencer sur le questionnement initial à propos de l'opportunité d'une contrainte exercée par un formateur dans l'apprentissage.

Trois auteurs proposent des éclairages particulièrement intéressants : Eugène ENRIQUEZ, Patricia VALLET et Mireille CIFALI.

2.3.1 Les apports d'Eugène Enriquez

Eugène ENRIQUEZ identifie plusieurs « portraits de formateurs » qui correspondent en fait à des tendances que chaque formateur peut porter en lui (ENRIQUEZ, 2018).

Titre de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques 2022 –
2023 Julien Defois

L'intérêt de cette présentation se trouve dans la possibilité pour le formateur d'identifier ses fonctionnements et d'appliquer ces fonctionnements au questionnement de ce mémoire. Le formateur peut être ainsi contraignant ou non contraignant pour des raisons quasi dogmatiques, en raison d'une posture qu'il incarne. Le risque c'est que cette posture ne soit pas en lien avec les besoins de l'apprenant. Prendre conscience de la posture que l'on incarne c'est aussi s'en libérer.

Le premier portrait décrit le formateur comme celui qui formate, qui se veut porteur d'un idéal que chacun doit atteindre. Il n'aime pas l'inconnu, la créativité, la différence. Il est très normatif et tend à proposer un moule à ses apprenants.

Le second décrit le thérapeute. Il s'est donné pour mission de guérir l'autre. Il cherche à résoudre tous les conflits, considère les perturbations comme des problèmes. Pour l'auteur, on ne guérit vraiment jamais, on passe d'un état à un autre. Le risque chez ce type de formateur, c'est la croyance qu'il a la puissance de réparer un autre considéré comme malade ou défaillant.

Le troisième type de formateur c'est l'accoucheur, celui qui va accompagner l'autre dans la naissance de sa compétence. Il croit en son potentiel, il est convaincu que le désir de l'autre sera suffisant pour qu'il traverse ses difficultés et en ressorte grandi, compétent. C'est un adepte des principes de Rogers. Pour l'auteur, ce type de profil peut rencontrer un conflit entre les principes de Rogers, avec l'idéalisation qui l'accompagne, et sa réalité intérieure. Il peut accepter inconditionnellement les paroles de l'autre et ne pas les attaquer. Ce formateur peut tomber dans l'illusion que la personne accompagnée est prête à progresser, ce qui n'est pas toujours le cas (attachement aux situations mortifères, aux symptômes, aux relations que nos difficultés nous permettent d'avoir). Ce modèle implique la certitude de faire le bien, d'être du « bon côté » ; incarner les valeurs rogériennes peut aussi étouffer la personne accompagnée : comment avoir des affects négatifs envers l'accompagnant sans culpabiliser ? Finalement, cette posture peut inhiber le désir puisqu'il n'y a qu'une seule voie, dans la bienveillance absolue.

Le quatrième type est l'interprétant. Ce formateur élucide la personne accompagnée et l'enferme dans ses interprétations. Le formateur identifie la cause de la difficulté, lui donne un sens mais empêche la personne accompagnée de s'approprier son cheminement. Le travail est ainsi achevé, les questions ont leur réponse : une illusion de maîtrise naît. C'est le signe d'une volonté de puissance, de contrôle, sur l'histoire de l'autre comme sur son histoire. C'est aussi se fermer à des prises de conscience ultérieures. Il croit que la prise de conscience suffit à faire mouvoir l'autre.

Le militant veut faire prendre conscience aux opprimés de leur alinéation et ainsi leur rendre la maîtrise de leur vie. Il est certain de la voie, du chemin à prendre. Il connaît tout aussi bien les causes des difficultés de ceux qui l'accompagne, causes liées au système. Ces personnes sont alors déresponsabilisées, car victimes de ce système. Il véhicule un idéal et induit une vision manichéenne.

Le sixième type est le réparateur. Il vient se sacrifier pour prendre en charge la souffrance du monde, elle aussi causée par le monde extérieur. Il se dévoue corps et âme aux personnes qu'il accompagne. Il ne faut pas que l'autre souffre. L'auteur s'interroge sur ses motivations, sur les bénéfices qu'il tire (reconnaissance, valorisation). En réparant l'autre, il le prive de la possibilité de se réparer lui-même, il le déresponsabilise voire même lui enlève une partie de sa dignité. Il exprime une indifférence aux autres, puisque tous sont traités de la même manière.

Le septième type est le transgresseur. Il vit le collectif comme une répression de l'individu. Il lutte contre les interdits, les tabous, les limites et veut libérer la pulsion. Mais le transgresseur ne voit pas comme les règles sont aussi structurantes et permettent le vivre ensemble. En libérant tout, il impose une nouvelle contrainte : celle de tout dire, d'avoir tout et tout de suite, d'interdire l'effort et la maturation.

Enfin, il y a le destructeur, celui qui tente de rendre l'autre fou en allant chercher ses fragilités. Il peut s'assurer de sa propre puissance en soumettant les autres, en les rendant angoissés ou impuissants.

Cette galerie propose des éclairages pertinents que je peux utiliser dans la situation de Candice notamment. Il me semble que ma posture s'apparentait à celle de l'accoucheur (évidemment puisque Carl Rogers m'inspire beaucoup) et à celle du réparateur.

En effet, je souhaitais éviter de confronter Candice à des situations difficiles, voire douloureuses. Je considérais que sa vie était bien assez compliquée et qu'il n'était pas la peine, à ce moment-là, d'ajouter davantage de contraintes. Pourtant, on l'a vu, la confrontation avec la souffrance de l'installation en appartement l'a faite grandir et l'issue a été très positive. Bien entendu, l'aboutissement du processus était incertain dès le début et c'est pourquoi tant de questions se sont posées. Si ma voix avait prévalu, peut être que Candice n'aurait pas pu réaliser cette transition et apprendre la vie en autonomie. En étant trop réparateur, je peux priver l'apprenant d'une expérience très formatrice.

Du côté de l'accoucheur, alors ma posture qui a consisté à entendre ses mots, soutenir ses souhaits a été confortable. Elle me mettait du bon côté auprès de la jeune et m'assurait d'une reconnaissance certaine. Elle me permettait de respecter un aspect essentiel de mon éthique : ne pas nuire. Mais, avec le recul, suis-je vraiment sûr que je ne lui aurais pas nui en me limitant à soutenir ses souhaits ? Je l'aurais sûrement maintenue dans l'homéostasie. Mais je ne lui aurais pas permis de réaliser cette expérience. Parfois, il peut être bon d'écouter la personne, de lui faire sentir qu'elle est accueillie par une compréhension empathique mais de ne pas accéder à ses désirs exprimés, en lui expliquant, en donnant du sens.

Et puis ma posture trouve ses limites. La confiance que je peux porter à l'autre dans sa capacité à se mobiliser dans le processus de formation, qui est, je dois le dire, assez

totale, entraîne une problématique majeure. Je me dépossède d'une partie de mon rôle. Je reste dans une position attentiste où je n'interviendrai pas dans la démarche de la personne accompagnée sans demande exprès. Je ne répondrai qu'à ce qui m'a été demandé et je laisserai le reste à son attention. Quelque part je l'abandonne aussi, je la livre à elle-même. Voilà que ma manière d'incarner un rôle de facilitateur vient heurter cette valeur de l'engagement qui m'est pourtant chère.

Mais je ne veux pas être trop sévère avec moi-même. Cette posture assez radicale se veut une protection contre un risque majeur des situations d'accompagnement : l'emprise.

2.3.2 Les apports de Patricia Vallet

Dans son ouvrage (VALLET, Désir d'emprise et éthique de la formation, 2003), Patricia VALLET interroge le formateur sur la « fureur » qui l'amène à faire ce métier : de quel désir est-il l'objet lorsqu'il choisit de transmettre, d'enseigner ? A mon sens, l'objectif de l'auteure, en exposant les deux tendances majeures de l'emprise, c'est que le formateur ne soit plus objet de son désir mais qu'il en soit conscient.

Au fondement de cette emprise, elle trouve des fantasmes contradictoires : en formant, on permettrait à la vie de se perpétuer et en même temps on chercherait à défier la mort. Omnipotence et immortalité se mêleraient donc. Elle identifie une emprise de type obsessionnel et une emprise de type pervers.

L'emprise obsessionnelle se construit autour d'un savoir pur, idéalisé, érigé en vérité absolue, total que l'autre doit apprendre. Le formateur contraint l'apprenant à suivre la voie unique. Le savoir s'impose sur l'humanité, c'est-à-dire les émotions, les doutes, les angoisses, qui n'ont pas lieu d'être. Dans l'emprise obsessionnelle, l'apprenant n'a pas la liberté de construire son savoir, ses compétences. Il doit se limiter à suivre le modèle.

L'emprise perverse se joue davantage dans une dimension relationnelle. Il s'agit pour le formateur d'incarner l'objet total, supposé satisfaire tous les désirs : une sorte d'être humain parfait qui fascine, que l'apprenant s'efforce d'imiter sans jamais pouvoir l'égaliser. Le formateur joue de la séduction : ce n'est plus le savoir qui est idéalisé, c'est sa personne. Il peut se prendre pour dieu et savoir mieux que les autres ce dont ils ont besoin. A la fois proche et distant, il se veut inaccessible, comme le savoir qu'il dispense. Il n'aime pas les limites, les contraintes et s'emploie à transgresser le cadre ou à créer le sien. L'apprenant, incapable d'égaliser le formateur, est mis en échec et se voit renvoyer une image narcissique inférieure.

Face à l'emprise, Patricia VALLET dresse un constat marquant : *« je conçois la relation d'emprise comme une donnée inévitable, insurmontable dans le champ de l'action formative. Pour autant, il importe de chercher sans cesse la voie de la maîtrise telle que nous la propose R. Dorey, c'est-à-dire « un système ouvert, adaptatif, producteur de différenciation alors que la relation d'emprise sur l'objet est analogue à un système homéostatique, à visée conservatrice. » »* (VALLET, Désir d'emprise et éthique de la formation, 2003, p. 274)

L'emprise n'est donc pas absente de ma pratique. Si je ne me retrouve pas dans l'emprise obsessionnelle, il me semble, en revanche, être concerné par l'emprise perverse. D'ailleurs, Patricia VALLET s'appuie sur les portraits de formateurs d'ENRIQUEZ et, du côté de l'emprise perverse, on retrouve les portraits dans lesquels je me suis reconnu. Il est vrai qu'avec Candice je pouvais avoir cette tentation inconsciente d'être un objet absolu, place à laquelle elle me convoquait souvent d'ailleurs, celui qui répondrait à toutes ses demandes et qui donnait donc l'illusion de pouvoir les satisfaire. Je me suis beaucoup exposé pour Candice, quitte à rentrer en conflit avec mes collègues ou avec ma direction. Sans être du côté de la fusion, ma posture se voulait très protectrice. Je précise là qu'il s'agit de ma part d'une analyse poussée de ma pratique professionnelle, qui émerge lorsque j'essaie de débusquer les enjeux inconscients.

Tout l'intérêt du travail de Patricia VALLET se trouve dans l'inéluctabilité de l'emprise. Je voulais m'en préserver en me positionnant aux côtés de la personne accompagnée, en respectant son désir, mais mes bonnes intentions ne me prémunissent pas contre l'emprise. Si je refuse donc la contrainte sur l'apprenant par peur de l'emprise, je m'illusionne. La contrainte n'est pas forcément associée à l'emprise. C'est un renversement important dans ma pratique : un de mes postulats de départ se trouve invalidé. Je peux prendre le pouvoir sur l'autre même si je cherche à le protéger, à le préserver des contraintes et autres souffrances de la vie. La contrainte s'en trouve donc légitimée.

J'ouvre une parenthèse importante : dans mes différentes expériences professionnelles, j'ai pu contraindre les personnes que j'accompagnais de nombreuses fois, lors des actes quotidiens ou des moments de vie de groupe par exemple. L'application d'une contrainte n'est pas étrangère à ma pratique mais elle n'est pas toujours bien estimée.

La voie de la maîtrise dont parle Patricia VALLET est une posture d'effacement de la part du formateur. Il s'agit de laisser un vide, une frustration, un manque pour créer le désir chez l'apprenant et donc la liberté car il ne trouvera pas ce qu'il cherche chez le formateur mais devra aller explorer le monde pour trouver des réponses à ses questions. *« Il ne s'agit plus de faire croire à une perspective de rencontre comblante, mais d'éviter cette impasse en tirant la demande vers un ailleurs, en évitant de me prendre pour mon image. »* (VALLET, Désir d'emprise et éthique de la formation, 2003, p. 282)

Le formateur doit ainsi renoncer à son image idéalisée et accepter son insuffisance, celle de ne pas tout être et de ne pas tout savoir. C'est ainsi qu'il pourra se libérer des relations d'emprise avec les apprenants. Il est comme un passeur qui permet d'aller d'une rive à l'autre dans un état transitoire. Il ne sera pas la destination du voyage. Il s'efface, en acceptant d'être symboliquement tué, selon les mots de l'auteure, parce qu'il reconnaît ses limites, parce qu'il n'a pas la réponse à tout, parce qu'il permet à l'apprenant de construire son chemin sans lui, sans son savoir.

Je conclurais sur cette citation de l’auteure, qui trace un chemin et invite à une posture : *« c’est sans doute en reconnaissant les limites de notre pouvoir que nous pouvons dessiner notre visée dans la vigilance et le dessaisissement à la fois. »* (VALLET, Désir d’emprise et éthique de la formation, 2003, p. 289) Au regard du questionnement sur comment contraindre en vue de favoriser l’apprentissage, j’y vois un éclairage très utile. Le formateur doit donc renoncer à sa volonté de puissance et ensuite juger de l’opportunité d’une contrainte appliquée à l’apprenant, acceptant qu’il a une destinée propre mais restant à ses côtés et le suivant d’un œil attentif.

2.4 Ces violences qui aident à l’apprentissage

Lorsque je suis entré en école d’éducateur spécialisé, j’ai été préparé immédiatement à l’examen final qui comprenait, entre autres, un devoir de psychopédagogie, c’est-à-dire une dissertation sur un thème précis en lien avec la pratique éducative et étayée par des exemples issus de l’expérience. Le premier devoir posait, en substance, la question de la part de violence dans l’éducation. Implicitement, il légitimait la violence comme étant constitutive de l’acte éducatif : éduquer, c’était arracher la personne d’un état de dépendance pour l’amener à l’autonomie, avec tous les deuils que cela suppose.

Cette question de la violence trouve toute sa place dans ce mémoire car je considère que la contrainte venant du formateur sur l’apprenant constitue une forme de violence. Alors examinons maintenant si la violence peut ou non favoriser l’apprentissage.

2.4.1 Violence ou maltraitance ?

Tout d’abord, attardons-nous un moment sur la notion de violence. L’intérêt c’est d’examiner une confusion possible entre violence et maltraitance. Si on se représente la violence comme une maltraitance, alors elle est évidemment à proscrire. Mais si une

violence n'est pas une maltraitance, alors elle peut trouver sa place dans une pratique professionnelle de formateur.

Approcher la notion de violence s'avère difficile car elle s'entoure d'une très grande subjectivité. Etymologiquement, la violence s'entend comme une force exercée sur quelqu'un, une contrainte. D'autres acceptions impliquent une volonté de soumission dans la violence, une brutalité. « *Si elle est facile à repérer, l'on s'accorde toutefois que, du point de vue conceptuel, elle est presque indéfinissable. [...] Son usage n'est donc pas neutre et exprime un jugement porté sur les situations décrites. [...] L'usage de cette notion dont on voit le flou conceptuel souligne surtout les représentations attachées aux réalités décrites.* » (CORBET, 2000) La violence, si elle suppose une perturbation d'un ordre établi, sera vécu comme positive ou négative selon nos valeurs personnelles en lien avec la perturbation. La violence n'est donc intrinsèquement pas toujours quelque chose de négatif.

L'auteure évoque les violences institutionnelles et reprend une définition donnée par TOMCIEWICZ. Ainsi est considérée comme « *violence institutionnelle toute action commise dans et par une institution, ou toute absence d'action, qui cause à l'enfant une souffrance physique ou psychologique inutile et/ou qui entrave son évolution ultérieure.* » (CORBET, 2000, p. 21) La violence institutionnelle appartient clairement à la dimension négative de la violence, à celle qu'on ne peut permettre. Elle s'applique parfaitement au champ de la formation. Cette définition m'intéresse particulièrement parce qu'elle définit la violence institutionnelle non par ses actes mais par ses effets : souffrances inutiles et entrave à l'évolution. On voit donc bien toute la difficulté que cela implique puisque ce ne sont pas forcément nos actes, nos paroles, nos décisions qui en même seront délétères mais leurs effets. Il peut donc être difficile de connaître a priori la pertinence et les conséquences d'une violence exercée sur quelqu'un.

Si on fait le lien avec l'installation en appartement de Candice, pouvait-on savoir en avance et avec certitude s'il s'agissait d'une violence institutionnelle ou non ? Dans mes

positions initiales, c'est ce que je voyais : lui faire quitter l'internat à ce moment de sa vie induirait des souffrances inutiles et pouvait freiner son évolution car je ne l'estimais pas prête. Mais une partie de l'équipe considérait le contraire. La dimension subjective se rajoute à l'incertitude.

Pour Victor, c'est une situation similaire. La violence a eu un effet délétère que je n'ai connu qu'en aval de la situation. En amont, il m'était très difficile d'imaginer que je l'entendrais me dire « j'ai cru que j'allais mourir, tu as gâché mon voyage ».

De même, avec les étudiants en GAP, mes collègues ont mis en place une contrainte pour favoriser l'émergence de la pensée mais il était impossible de dire si cela aurait ou non des effets délétères sur leur capacité d'apprentissage et d'évolution.

La maltraitance implique différentes dimensions (CORBET, 2000, pp. 23-24). Il peut s'agir d'actes délibérés, violences ou abus, et d'omissions graves, dont l'exposition à des environnements toxiques fait partie. Il peut s'agir de violences physiques, sexuelles, de négligences graves ou de mauvais traitements psychologiques. L'auteure envisage cette notion dans le champ de la protection de l'enfance. Elle s'entend aussi en lien avec ses conséquences sur le développement physique et psychique de la personne. Aujourd'hui, il existe un certain consensus pour considérer les maltraitements comme inacceptables alors que les violences se trouvent plus dans une zone grise. Certaines violences rentrent dans le champ de la maltraitance quand elles ont des effets délétères sur l'évolution, qu'elles entraînent des souffrances inutiles ou appartiennent à certaines catégories (physique ou sexuelle).

Le formateur doit donc s'efforcer de ne pas être maltraitant, de corriger certaines actions qui le seraient et d'avoir une vigilance très particulière sur les actes contraignants.

2.4.2 Le rapport à la contrainte selon Mireille Cifali et Rogers

Carl Rogers évoque les pressions institutionnelles dans un chapitre de Liberté pour apprendre (ROGERS, 2013, pp. 72-76). Une pression institutionnelle majeure se trouve dans les examens. On peut même y voir une certaine forme de violence, puisque l'on impose à l'étudiant de s'exposer à un autre, de se rendre vulnérable, de recevoir une évaluation sur son travail, qu'il confondra parfois avec une évaluation sur sa personne, pour pouvoir valider son parcours.

Pour Rogers, les évaluations pour contraignantes qu'elles soient trouvent leur place dans les parcours de formation. En effet, les contraintes font partie de la vie, on ne peut s'y soustraire. Même s'il choisit de les supprimer de ses formations, ses étudiants en retrouveront plus tard. Il souhaite préparer les étudiants à ces contraintes, en leur apprenant à développer une grande confiance en eux face à cette adversité. Pour ROGERS la véritable liberté ne consiste pas à s'affranchir des contraintes, elle se trouve dans la capacité à composer avec elles. La congruence, l'empathie, la considération positive inconditionnelle que ses dispositifs offrent ont pour objectif de construire la capacité des étudiants à composer avec les violences de la vie. Ils développent ainsi une forme de résilience dans l'adversité. Contraindre devient donc un outil pédagogique pour Rogers.

De son côté, Mireille CIFALI évoque ces professionnels, dont je fais partie, qui réfléchissent et s'efforcent d'être dans le bien. *« On est parvenu à un tel respect de l'autre qu'on ose presque plus y toucher. [...] Si nous lui devons le respect, alors pouvons-nous exiger de lui quelque chose, lui imposer ce qu'il ne veut pas de prime abord ? Nous ressentirions comme violence tout ce qui n'entre pas dans notre monde, et vice versa. »* (CIFALI, 2018, p. 55) Elle vient donc mettre en évidence avec une grande justesse les limites de ma posture, avant de s'interroger : *« comment respecter en bousculant ? »* (CIFALI, 2018, p. 61) Elle évoque ces rencontres dont le lot de colères, conflits ou autres

refus lui ont permis d'avancer. Si je ne me confronte pas à l'autre, il n'y a pas de rencontre.

Le formateur qui s'oblige à être bon va naturellement éviter le conflit mais se fourvoie selon Mireille CIFALI. « *Et on va vers des professionnels qui ont tellement peur d'être « mauvais » qu'ils n'osent plus prendre le risque de la rencontre, le risque de la confrontation, le risque de tirer l'autre de là où il est.* » (CIFALI, 2018, p. 68) Elle invite donc à prendre des risques, à ne plus se paralyser pour éviter de faire du mal, car au fond il s'agit de trouver les moyens pour faire accéder l'autre à la compétence, au savoir, de le sortir de son état d'ignorance. L'apprentissage est une évolution et « *toute évolution signifie qu'il y a choc, affrontement, opposition.* » (CIFALI, 2018, p. 70) La confrontation serait donc essentielle à l'apprentissage et son absence un frein à celui-ci.

Alors, elle s'autorise la contrainte sur l'apprenant, avec une certaine sagesse. « *Le pire est celui qui reste au bord : je ne peux le pousser, je ne peux sauter à sa place. Je me bagarre alors pour qu'il entre, j'exige, je contrains, trouve les astuces pour que « ça » vienne.* » Il s'agit donc de contraindre mais pas dans le but d'imposer sa volonté : la contrainte vise à faire émerger la compétence de la personne accompagnée. D'où l'importance d'être très au clair avec nos motivations, nos états d'esprit, nos émotions dans la relation de formation.

2.5 Outils structurants

Après avoir effectué une longue analyse sur les plans de l'éthique et de la psychologie, je souhaite maintenant éclairer la situation à l'aide d'outils et de concepts qui se situent davantage dans les champs de la didactique professionnelle. En effet, un très bon travail didactique permet de replacer la contrainte dans un cadre plus large, de la sortir d'une confrontation personnelle. La contrainte ne serait plus un moyen pour le formateur de faire prévaloir ses vues personnelles. En effet, en s'appuyant sur une didactique solide

qui guiderait ses actes, le formateur trouverait un garde-fou incontournable pour éviter qu'une violence ne devienne délétère.

2.5.1 Le cadre

Je m'appuierai ici sur les travaux de Rose JOIN-LAMBERT et sur la situation d'animation de GAP (principalement).

Le cadre que parfois je peux trouver contraignant voire étouffant, joue un rôle important en formation et peut grandement favoriser les apprentissages. Déterminer un cadre clair, connu de tous, repéré et repérant constitue un facteur rassurant pour les apprenants qui vont être déstabilisés dans le processus. En effet, *« le cadre est ce qui procure une suffisante sécurité psychique pour que le sujet puisse assumer l'incertitude du changement auquel il a pourtant à se confronter pour grandir et se former. »* (Join-Lambert, 2005)

Il sécurise les apprenants mais aussi les formateurs. Car le cadre s'entend aussi comme des repères spatiaux, temporels, méthodologiques, didactiques, comportementaux. Ces repères s'appliquent à tous et guident le formateur qui n'est pas confronté à un désert pédagogique dans lequel il devra seul s'orienter.

Avec les étudiants en GAP, nous avons lors de la première séance établi un contrat didactique. Le contrat didactique c'est « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant » (BROUSSEAU, 1980) J'ai ainsi pu expliciter ma vision du GAP, le sens et ce que j'attendais des étudiants. Le contrat didactique supposait également l'accord de tous autour de certaines règles, comme l'écoute, la confidentialité, le non-jugement. J'ai enfin précisé ma posture, qui ne serait pas celle d'un super-éducateur porteur de solutions mais un rôle de facilitation des échanges et d'apports de contenu en lien avec le thème lorsque je le jugerai nécessaire.

Pour autant, ce contrat comportait des lacunes importantes liées à un cadre défaillant. Le centre ne m'avait communiqué aucun objectif pédagogique en lien avec le GAP et n'avait pas construit de progression dans la pratique. J'ai donc pallié ces manquements mais cela s'est révélé insécurisant face aux difficultés des étudiants. Ils n'arrivaient pas à respecter le contrat didactique, c'est-à-dire la proposition de situations qui les interrogeaient mais d'un autre côté ce problème venait remettre en question mes propres attendus. Etaient-ils adaptés ? C'était ma première expérience d'animateur de GAP : je ne savais pas si mes objectifs étaient réalistes. Un cadre plus structurant de la part de l'institution aurait permis que je puisse me repérer, que je dispose d'une référence pour juger de mes attendus.

C'est un point important lorsque l'on veut contraindre un apprenant en formation. Est-ce que ce que nous attendons de l'apprenant respecte le contrat didactique et le cadre de formation ? Si la réponse est positive, c'est un élément favorable à une contrainte, qui s'en trouve légitimée. On va pousser l'apprenant vers une compétence définie et acceptée collectivement. Dans le cas contraire, alors il convient de s'interroger doublement : en soi pour bien évaluer la situation et en lien avec l'apprenant pour déterminer s'il peut ou non supporter cette contrainte. Selon mon expérience, il vaut mieux s'abstenir de contraindre un apprenant alors que ce que le formateur demande sort du contrat didactique. J'en veux pour preuve la situation de Victor. Le passage de névé hors de l'itinéraire normal ou que l'on pouvait contourner sortait d'un contrat didactique un peu particulier, qui voulait que je guide les participants sur l'itinéraire le plus adapté et le plus sécurisé. Il est légitime que Victor se soit senti en insécurité car ce que j'ai proposé n'avait pas fait l'objet d'un accord en amont. En quelque sorte, je l'ai soumis à mon bon vouloir.

2.5.2 L'analyse des besoins et la zone proximale de développement

Revenons maintenant à la psychologie du développement, précisément au socio-constructivisme, avec la notion de zone proximale de développement. Lev Vygotski a développé cette notion afin de déterminer les domaines où l'apprenant peut apprendre sans l'aide de personne, ne peut pas apprendre même avec de l'aide et peut apprendre avec l'aide d'un tiers. C'est cette présence du tiers qui ancre la zone proximale de développement dans le socio-constructivisme. Elle recouvre les domaines où l'apprenant peut acquérir des compétences grâce à la présence d'un tiers.

Cette notion m'importe beaucoup dans mon questionnement car il s'agit d'un repère très structurant pour légitimer une contrainte auprès d'un apprenant en formation. En effet contraindre un apprenant à construire une compétence hors de sa zone proximale de développement est voué à l'échec, voire même sera contreproductif dans sa formation. Alors comment faire pour identifier cette zone ? Je dirais qu'il faut s'appuyer sur les nombreux éléments cités plus haut, dont le cadre et le contrat didactique mais aussi une écoute empathique et une confiance solide en l'apprenant.

Un autre outil pertinent pour identifier la zone proximale de développement se trouve dans « L'analyse des besoins » (DE KETELE, 2007). L'auteur distingue :

- Les attentes, qui portent sur les effets de la formation et les modalités d'organisation
- La demande, qui est explicitement formulée par un organisateur
- Les besoins, qui sont l'écart entre l'actuel et le souhaité (par le sujet mais aussi par l'institution) et peuvent être comblés par une formation

De Ketele semble avoir prévu une difficulté initiale pour identifier avec les apprenants la zone proximale de développement : « *Les demandes initiales sont souvent vagues, superficielles, voire trompeuses. Si une demande est toujours le signe d'un besoin, elle sert souvent inconsciemment ou consciemment à masquer le véritable besoin par déplacement sur un autre déclaré.* » (DE KETELE, 2007). Je précise que l'auteur écrit ces mots à propos des attentes. Il invite donc à une enquête approfondie pour cibler les

besoins réels des apprenants. Il me semble que cette notion de besoin va servir dans la détermination de la ZPD et des objectifs pédagogiques.

De Ketele explique que les besoins n'apparaissent pas directement mais ont besoin d'être décodés. Leur expression fait parfois l'objet d'une censure plus ou moins consciente de l'apprenant. La tâche du formateur consistera donc à les identifier clairement.

Appliquons cette notion de besoin à certaines situations à l'origine de ce mémoire. Dans le cas de Candice, ses besoins sont bien de trouver un logement car la prise en charge va s'arrêter en internat et également dans l'établissement à plus longue échéance. Elle doit donc préparer sa vie en autonomie et l'appartement avec un suivi du centre peut remplir ce besoin de préparation de la vie autonome. D'un autre côté, Candice a des besoins majeurs de sécurisation affective et de continuité du lien. Son maintien temporaire à l'internat que je défendais se proposait de répondre à ces besoins. Mais le maintien à l'internat pouvait les soulager temporairement mais pas y répondre définitivement : il ne pouvait la guérir de toutes les souffrances vécues et faire disparaître pour de bon cette insécurité.

Dans le cas de Victor, déjà largement exposé, son besoin était d'être dans le plus de confort possible et de ne pas expérimenter des difficultés inutiles car il était déjà mis au défi par le simple fait de faire ce trek. On voit bien que ma décision ne correspondait pas du tout à ses besoins.

2.5.3 La supervision

C'est un aspect totalement absent des situations sur lesquelles je m'appuie pour ce mémoire. La supervision peut être définie ainsi : « *La supervision clinique cherche à apporter de l'aide à l'enseignant dans le but d'améliorer la performance de son acte d'enseigner et à poursuivre son développement professionnel. En effet, la supervision*

clinique sous sa forme la plus fondamentale : « consiste à tenir le miroir devant les enseignants de manière qu'ils puissent voir sur le champ ce qu'ils font lorsqu'ils enseignent » (Acheson et Gall, 1993 :61). »

Il s'agit donc d'un outil réflexif qui permet d'examiner et d'évaluer sa pratique. La supervision permet une prise de recul puisqu'elle suppose qu'on partage sa pratique, qu'on la fasse sortir de soi pour la donner à contempler. On peut l'observer soi-même et dans ce mouvement de l'intérieur vers l'extérieur effectuer des prises de conscience fortes. Mais disposer du regard d'un tiers sur sa pratique permet de sortir d'une relation dualiste entre soi et la personne accompagnée. Cela peut symboliquement rompre une posture fusionnelle. Le regard du superviseur peut enrichir notre manière d'appréhender une situation et indiquer des chemins auxquels nous n'avions pas pensé. La supervision peut donc être le lieu d'un travail sur notre engagement, sur les rapports de distance et de proximité que nous entretenons avec ceux que nous accompagnons. C'est un espace où peuvent s'interroger nos attitudes face à l'autre, nos contraintes, nos confrontations, nos retenues, nos motivations.

Dans le cas de Candice, je pouvais partager avec mon équipe sur le sujet. Mais j'étais finalement assez seul car mes collègues étaient pour la plupart inexpérimentés et ne voyaient pas vraiment les enjeux de la situation. De plus, ils n'avaient pas la formation pour effectuer ce travail – et ce n'était d'ailleurs pas leur mission. J'aurais beaucoup apprécié une supervision dans l'accompagnement très difficile que je menais auprès de Candice car les questionnements, les doutes, le flou s'invitaient constamment dans ma pratique. Ce n'était pas la politique de mon institution. Pourtant cela m'aurait peut-être permis de conscientiser combien j'étais protecteur auprès de la jeune, comment je m'étais investi d'une mission inconsciente d'éviter que l'institution ne lui fasse du mal. Pour autant, j'ai su adapter mon positionnement auprès de Candice et je n'ai jamais critiqué les décisions prises. Je les ai acceptées, montrant possiblement le chemin à la jeune que j'accompagnais.

En GAP j'aurais beaucoup apprécié une supervision également. Elle n'est venue que bien plus tard, lorsque j'évoquais cette situation en GAP à Optim'hum. Il aurait fallu que je puisse poser des questions, partager mes doutes, mes angoisses, cette peur du vide que l'absence de situation ramenées par les étudiants me faisait rencontrer. Mon inexpérience ne m'a pas fait questionner le dispositif auprès de l'établissement. J'avais pris pour acquis cet état de fait : le GAP se dispensait de structuration, de cadre et de projet pédagogique. Il ne reposait que sur l'animateur.

2.5.4 L'évaluation

Aspect essentiel de l'ingénierie de formation, l'évaluation, c'est-à-dire l'analyse de notre action, des moyens mis en place, et une réflexion sur l'atteinte de nos objectifs pédagogiques, joue un rôle crucial dans mon questionnement.

En effet, les situations sont très singulières et impliquent des facteurs dont l'association ne permet pas de présager en avance d'une harmonie ou d'une adéquation avec les objectifs poursuivis. On l'a vu plus haut avec la violence : dans certains cas (excluant les violences sexuelles et physiques) elle se transforme en maltraitance en fonction des effets produits sur la personne accompagnée.

« Il n'y a pas de clivage entre le bien et le mal, une chose, un geste, un acte, une parole peuvent contenir l'un et l'autre, devenir l'un ou l'autre suivant le contexte dans lequel ils se déroulent. Rien ne nous met à l'abri des conséquences néfastes qu'engendrent nos actes, nos postures, nos positions, nos théories. La seule aune par rapport à laquelle nous pouvons nous guider nous est donnée par les conséquences de ce que nous faisons. » (CIFALI, 2018, p. 74) *« Prendre des risques pour soi, c'est se laisser affecter par l'autre, et non pas seulement le côtoyer, protégés par notre savoir. En conclusion, nous sommes invités à mobiliser les contraires et non pas à vouloir expulser l'un au profit de l'autre. La relation, lorsqu'il s'agit de grandir et d'évoluer, ne peut être exempte d'affrontements, de combats et d'éclats. Dès lors nous ne pouvons échapper ni à l'écoute ni au conflit, ni*

à la question lancinante du « quand sommes-nous bénéfiques » et du « quand ne le sommes-nous plus ». Jamais nous ne serons délivrés de telles questions, et heureusement. » (CIFALI, 2018, p. 76)

Dans ces deux passages très éclairants, Mireille CIFALI rappelle bien qu'en amont nous ne pourrions pas savoir où nous allons et qu'il est inutile d'exclure la confrontation, le conflit, la contrainte car on ne peut présager de leurs conséquences. Mais face à l'impossible certitude du regard vers le futur, elle oppose le questionnement du regard en arrière, qui nous permettra de juger de nos actes. Voilà tout le sens de l'évaluation.

La meilleure illustration est l'exemple de Candice : personne ne pouvait prédire en amont de la réussite de cette transition dont la jeune ne voulait pas.

Il faut parfois se laisser traverser par l'incertitude, accepter de lâcher le contrôle sur notre vie, sur les autres, sur nos attentes. Accepter ce mystère qu'est le vivant, autonome et imprévisible, cette énigme qu'est la personne devant nous. Et faire confiance non en l'aboutissement espéré de nos projets et désirs mais en notre capacité à faire face à ce qui adviendra, quelle que soit sa forme. En formation, lorsque nous accompagnons la construction d'un savoir, nous semons la graine d'une plante inconnue et ce n'est que dans sa croissance que nous pourrions savoir quel est ce végétal qui sort de terre, qui se révèle au monde. Et, en fonction de la santé de cette plante, nous pourrions peut-être en apprendre un peu plus sur nous même, sur elle et ajuster son exposition à la lumière, son arrosage, son terreau.

2.6 Assembler les pièces du puzzle

Cette partie vient conclure l'analyse et l'apport théorique. Il s'agit de synthétiser brièvement les éléments essentiels en lien avec mon questionnement.

La contrainte apparaît comme nécessaire dans un processus de formation, en ce qu'elle va essayer de tirer un apprenant en difficulté d'un état de non savoir à un état de savoir. Elle peut être violente mais cela n'affecte pas forcément l'apprentissage. Le formateur qui contraint, qui entre dans le conflit ou la confrontation n'est donc pas forcément dans une attitude dommageable pour l'apprenant. Les formateurs sont donc invités à dépasser une vision trop rigide du respect de la personne accompagnée qui les empêcherait de réaliser leur mission.

Il se voit confier une responsabilité importante : celle d'être profondément réflexif. C'est cette réflexivité qui va lui permettre de rencontrer ses états intérieurs, ses propres désirs, ses représentations, ses blocages mais aussi son identité. Ainsi, le formateur doit explorer ses dynamiques d'emprise comme ses tendances inconscientes afin qu'elles perturbent le moins possible.

L'instauration d'un climat de confiance me semble un fondement important. Cela va passer par un cadre clair et structurant mais aussi par l'attitude du formateur, centrée sur des qualités humanistes. Ensuite, l'analyse des besoins finement réalisée, identifiant la zone proximale de développement, aidera à identifier l'opportunité d'une contrainte. Dans l'après coup, un travail de supervision et d'évaluation permettra de juger de la pertinence d'une contrainte et de ses effets sur l'apprentissage, pour pouvoir réajuster les actions si nécessaire.

3)Troisième partie : proposition de formation de formateur

Sur le fondement de mon analyse de différentes situations de départ, je vais proposer une formation de formateur destinée fournir des éléments de réponse à ma problématique. Fidèle à mon hypothèse de réponse, je ne compte pas donner des recettes et des vérités mais plutôt des outils qui vont permettre à chaque professionnel d'évaluer la situation de formation mais aussi de disposer de repères éthiques pour une approche consciente et bienveillante.

En effet, je pose déjà en préambule que le choix d'une confrontation, d'une contrainte dans l'accompagnement de l'apprenant appartient au formateur. C'est une posture personnelle et éthique. Je ne pose donc pas un regard moral sur la contrainte et le conflit (en termes de bien ou mal) mais je m'efforce d'initier chez les professionnels concernés une réflexion sur leur sens, leur opportunité afin qu'ils soient seulement destinés à favoriser l'apprentissage et non à manifester les états intérieurs délétères du formateur.

Les pratiques, les personnes, apprenants autant que formateurs, sont très différentes. Il ne peut donc exister une voie unique. Je privilégie une recherche de l'adaptation aux besoins de l'apprenant tout en intégrant l'éthique personnelle du formateur.

3.1 Une formation destinée aux travailleurs sociaux

Ma thématique peut toucher l'ensemble du milieu de la formation puisque le sujet est transverse. Les situations où l'apprenant se trouve bloqué et où l'opportunité d'une contrainte ou d'une confrontation peut s'envisager concernent tout type de formation. Ceci étant, ma proposition pour ce mémoire se destine aux travailleurs sociaux.

D'une part, il s'agit d'un secteur professionnel que je connais bien car j'y ai travaillé l'essentiel de ma carrière. De plus, j'ai eu l'occasion d'intervenir dans des écoles d'éducateurs spécialisés et j'ai donc déjà une expérience de formateur dans le domaine du travail social.

Maintenant, en quoi cette formation serait-elle spécifiquement intéressante pour les travailleurs sociaux ? Une analyse des besoins permet de répondre à cette question.

En premier lieu, je souhaite définir le champ de travailleurs sociaux concernés. En effet, il s'agit d'un domaine professionnel très vaste regroupant une large palette de métiers. Je vais m'adresser à des professionnels dont l'activité est essentiellement relationnelle et déjà formés dans ce domaine. Il s'agit donc principalement de personnels diplômés avec un niveau licence (Infirmière/Infirmier, éducateur/éducatrice spécialisé, assistant(e) de service social). En effet, cette formation vise à identifier des enjeux relationnels avancés, parfois subtils, et suppose donc une certaine connaissance ancrée sur l'expérience dans ce domaine.

En second lieu, je vais maintenant présenter l'intérêt de cette formation pour les professionnels concernés. Tout d'abord, en m'appuyant sur ma propre expérience professionnelle, j'ai constaté que les apports initiaux des formations diplômantes s'effaçaient avec le temps. Les outils relationnels reçus peuvent ainsi disparaître des compétences des professionnels ou bien « rouiller ».

A mesure que des habitudes professionnelles se prennent, certaines postures propres à la dynamique de formation ne sont plus toujours pratiquées. Ainsi, le professionnel en formation n'a généralement pas encore acquis de nombreuses certitudes et remet très facilement en question son savoir. Celui qui officie en établissement peut ainsi solidifier ses postures.

A noter que les diplômes mentionnés plus haut ne sont pas soumis à un recyclage pour rester valides.

Un des besoins essentiels qui se dégage se trouve donc dans la réactualisation des compétences relationnelles et notamment celles en lien avec la réflexivité. Il s'agirait donc d'une sorte de recyclage afin que les professionnels concernés réactualisent certaines de leurs compétences.

A mon sens, cette formation est d'autant plus nécessaire qu'elle vient explorer ou approfondir des thèmes que les diplômes ont pu aborder sans pour autant aller très loin dans leur étude. Et, quand bien même ces thèmes furent l'objet d'une formation, un retour enrichi d'une expérience professionnelle validée permet un enracinement des compétences.

Enfin, et là encore je me fonde sur ma connaissance du secteur professionnel concerné, j'ai pu constater les difficultés des travailleurs sociaux, y compris les miennes, dans des situations où les personnes accompagnées se retrouvaient bloquées dans les apprentissages. Les postures allaient de la surprotection, en passant par l'évitement du conflit à la contrainte parfois traumatisante. Si une réflexion éthique a pu être initiée en formation, il n'en demeure pas moins que ces questions autour de la contrainte et de la confrontation sont très largement laissées à l'appréciation de chacun et que peu d'outils viennent étayer un positionnement.

L'enjeu s'avère pourtant essentiel. Comme je l'ai souligné plus avant dans ce mémoire, la position de l'apprenant vis-à-vis du formateur (ici de la personne accompagnée vis-à-vis du travailleur social) présente une grande vulnérabilité. Il s'agit donc pour les travailleurs sociaux de ne pas nuire. De plus, l'objectif se trouve également dans la mise en place d'une relation et d'un accompagnement qui favorisent l'apprentissage. Enfin, la personne accompagnée se trouve confrontée à une difficulté dans son apprentissage

et il va s'agir pour le binôme professionnel / apprenant de mettre en œuvre les actions nécessaires pour dépasser cette difficulté.

3.2 Clients potentiels et élargissement des possibilités

Deux stratégies sont envisagées afin de faire connaître et de commercialiser ma formation.

En tant qu'ancien professionnel du secteur médico-social, j'ai une bonne connaissance des différents opérateurs et je sais également comment identifier les principales associations œuvrant dans l'accompagnement des personnes en difficulté. Je peux donc contacter directement ces acteurs et proposer ma formation. Cette modalité impliquera un portage salarial de mon côté.

L'autre stratégie consiste à proposer ma formation auprès d'organismes de formation identifiés dans le secteur médico-social. Parmi ceux-ci certains peuvent être des organismes de formation initiale et continue comme l'Institut Régional du Travail Social (IRTS) de PACA. D'autres peuvent être des organismes de formation continue comme Format Différence dans la région toulousaine. Cette structure était rattachée à l'association pour laquelle je travaillais en tant qu'éducateur spécialisé. Dans ce cas-là, j'interviendrai comme prestataire indépendant.

Cette formation peut être adaptée à différents contextes. D'une part, elle s'inscrirait dans la formation initiale d'éducateur/trice spécialisé(e). En effet, elle correspond au domaine de compétence 1 du diplôme « La relation éducative spécialisée ». Plusieurs compétences sont ainsi visées :

- Accueillir la personne dans le respect de sa singularité et dans une démarche éthique, avec pour indicateurs pertinents : Identifier, construire et adapter un cadre favorisant un accueil de la personne dans sa singularité ; Accueillir la

personne dans sa singularité ; Observer ; Ecouter ; Recueillir des informations ou des éléments pour comprendre la demande

- Instaurer une relation éducative, avec pour indicateurs pertinents : Créer du lien ; Se décentrer et mettre à distance ses représentations ; Adapter sa posture professionnelle à la situation ; Questionner son positionnement dans la relation
- Assurer une fonction d'étayage et de repère dans une dimension éthique, avec pour indicateurs pertinents : Reconnaître la personne comme acteur de la relation ; Prendre en compte les éléments de contexte liés à la situation de la personne ; Garantir et expliciter un cadre et des règles dans une démarche d'accompagnement et de coopération avec la personne ou le groupe ; Garantir un cadre d'intervention sécurisant
- Contribuer au maintien et au développement de l'autonomie de la personne, avec pour indicateurs pertinents (entre autres) : Identifier, comprendre et réguler son implication personnelle ; Identifier et comprendre l'implication de la personne ; Favoriser l'expression de la personne ; Respecter la singularité et l'intégrité de la personne ; Prendre en compte la singularité de la personne dans l'élaboration de son accompagnement
- Identifier et analyser les besoins, les attentes et les ressources de la personne ou du groupe, avec pour indicateurs pertinents : Observer, écouter pour développer une compréhension de la personne dans sa singularité ; Prévenir et repérer les situations à risque ou de maltraitance

En adaptant le déroulé pédagogique, je peux donc proposer cette formation aux centres de formation initiale du diplôme, comme l'IRTS de PACA ou l'Institut Saint Simon à Toulouse pour lequel j'ai déjà travaillé.

Titre de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques 2022 –
2023 Julien Defois

De plus, cette formation s'inscrit dans le référentiel du Titre de Formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques. Le BC 1 (Analyser sa pratique de formateur) suppose de développer une posture de praticien réflexif capable d'analyser sa pratique en référence, notamment à des valeurs et à une éthique. Le BC 2 suppose d'acquérir des compétences de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques capable de concevoir et mettre en œuvre des situations d'apprentissage adaptées aux besoins et possibilités des apprenants. Je pourrai donc la proposer à Optim'hum une fois certifié.

3.3 Proposition de financement

Il s'agit d'une formation proposée à un ou plusieurs établissements médico-sociaux en vue de renforcer les compétences des professionnels. Cette formation n'est pas certifiante et est sanctionnée par la délivrance d'une attestation de fin de formation.

Le financement possible pour les bénéficiaires se limite au PDC, plan de développement des compétences. Si la structure bénéficiaire fait moins de 50 salariés, alors le financement sera assuré par l'OPCO (OPérateur de COmpétences) auquel elle est rattachée. Si la taille de la structure est supérieure à 50 salariés alors le financement de l'action lui appartient et elle devra puiser dans son budget dédié à la formation.

Le recours au plan de développement des compétences impose que la formation soit dispensée par une structure labellisée Qualiopi.

3.4 Durée

Cette formation durera 4 jours et demi, répartis sur 7 modules différents.
Elle se déroulera en continu.

3.5 Contenu de la formation

3.5.1 Intitulé, objectifs et structuration

L'intitulé que je propose pour cette formation est : « ***Être bienveillant avec soi pour être bienveillant avec l'autre : éclairages éthiques sur les conflits dans l'accompagnement.*** »

J'ai identifié trois objectifs pédagogiques principaux :

- Evaluer la pertinence d'une contrainte ou d'une confrontation face à un apprenant en difficulté dans son parcours.
- Développer une posture éthique et professionnelle favorable à l'apprentissage.
- Pratiquer l'analyse réflexive

Les modalités pédagogiques seront très diverses. Des apports expositifs sont bien entendus prévus pour formaliser les contenus apportés. Ma démarche est fondamentalement participative. Cela signifie que les stagiaires sont invités à partager leur expérience, leur vécu professionnel et que c'est là-dessus que nous pourrons collectivement élaborer. Ma posture sera donc celle d'un facilitateur afin de permettre à chacun de s'exprimer s'il le souhaite en créant un climat de confiance et de bienveillance. Pour autant, cette posture sera panachée avec celle du formateur qui apporte du contenu. La construction de compétence se fera donc sur la base d'un réinvestissement des pratiques professionnelles nourries d'un regard et d'outils nouveaux.

Des travaux en groupe sont prévus afin de mettre en application les outils relationnels reçus.

J'envisage 7 modules de formations conçus comme une progression pédagogique.

Le premier d'entre eux s'intitule : « Instaurer un climat de confiance ». Il s'agit de poser les fondements d'un cadre favorable à l'apprentissage. Cela va jouer sur un double niveau : à la fois dans le cadre de la formation que je dispense mais aussi dans l'instauration d'un climat de confiance au sein des dispositifs d'accompagnement.

Le deuxième module permet d'aller plus avant dans le thème et d'évoquer les contraintes / confrontations dans l'apprentissage. Cela passe par la didactique pour éclairer l'apprentissage, par l'exploration de situations vécues et un travail d'évaluation.

Il va s'agir dans un troisième temps d'explorer les enjeux dans la relation et notamment les pièges possibles afin que la contrainte, la confrontation ou leur évitement ne soient pas délétères sur l'apprenant.

Les étapes suivantes viennent apporter des outils pour déjouer les pièges. Tout d'abord par le développement d'une écoute sincère, empathique et active, qui ne se fonde pas seulement sur une attitude mais une réelle disponibilité intérieure. Elle n'est pas uniquement tournée vers l'autre mais aussi vers soi. Sur la base d'une écoute bienveillante, on peut établir une communication consciente, non violente c'est-à-dire libre autant que possible des émotions, projections, jugements et autres parasites.

L'avant dernier module se fonde sur les précédents pour explorer l'équilibre dynamique entre juste distance et juste proximité relationnelle et établir les bases d'un engagement conscient dans le processus d'accompagnement.

Enfin, l'ultime module se veut être une synthèse de tous les autres et une évaluation. Il va s'agir pour les stagiaires d'établir leur propre outil sous la forme d'une grille de lecture afin d'évaluer de la pertinence d'une contrainte ou d'une confrontation face à

un personne en difficulté dans son parcours d'autonomie. Cette grille de lecture doit permettre la mise en évidence des apports le plus pertinents pour chaque stagiaire.

3.5.2 Module 1 : Instaurer un climat de confiance

Durée : 1 jour

Objectifs pédagogiques :

- Identifier les éléments essentiels à l'instauration d'un climat de confiance
- Etablir un cadre de formation favorable à l'établissement d'un lien de confiance

Evaluation : formative

Ma manière de débiter la formation aura tout à voir avec l'instauration d'un climat de confiance. En effet, cette formation présentera un certain niveau d'engagement pour les stagiaires puisqu'ils seront amenés à partager des éléments personnels, notamment en lien avec leurs valeurs, leur éthique mais aussi leur pratique professionnelle et les questionnements qu'elle implique.

J'utiliserai donc des outils qui favorisent un climat sécure où chacun a le droit d'être lui-même. Cela repose également sur mes savoir-être, ma manière d'écouter et de considérer chacun. Je préciserai donc le cadre, et tout spécialement le contrat didactique.

Selon Brousseau, et pour rappel, le contrat didactique c'est « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. » (BROUSSEAU, 1980). Cela passera donc par l'explicitation des objectifs et des outils pédagogiques, notamment le partage de situations professionnelles vécues. J'énoncerai des valeurs

essentielles pour moi : bienveillance, accueil, non jugement, confidentialité, humilité, partage, convivialité, simplicité, authenticité, responsabilité. Cette dernière valeur est essentielle : les stagiaires seront aussi responsables de leur apprentissage pourront agir sur le déroulement de la formation par des feedbacks. Je reprends ainsi les mots de Daniel Favre qui expliquait lors d'une conférence à laquelle j'ai assisté que nous avons deux leviers : frein si les choses allaient trop vite, accélérateur si elles allaient trop lentement (FAVRE, 2022).

Mais les stagiaires seront également associés à l'établissement du contrat. J'utiliserai des présentations croisées pour favoriser les échanges. Ces présentations viseront à mettre en lumière qui est la personne mais également pourquoi elle participe à cette formation, (objectifs et attendus) et quelle est sa météo intérieure du moment. Deux autres jeux viendront compléter ces présentations : le détecteur de mensonge (chaque participant énonce 4 phrases dont une est fausse et le groupe doit trouver laquelle) et le sauve qui peut (chacun énonce 3 objets qu'il garderait avec lui s'il devait tout quitter précipitamment et pourquoi). Il s'agit à la fois de briser la glace et de favoriser un climat convivial dans le groupe et également de présenter des outils aux stagiaires.

Je demanderai ensuite aux stagiaires de travailler en sous-groupe afin de présenter et d'analyser une situation où le climat a été défavorable à l'apprentissage et une autre où le climat a été favorable. Le partage en grand groupe permettra de mettre en évidence les aspects essentiels d'un climat positif.

S'en suivra un temps plus expositif où je vais aborder les valeurs de Carl Rogers et tout spécifiquement les relations interpersonnelles et la facilitation dans un groupe, puis l'importance du cadre.

Les stagiaires seront ensuite amenés à créer une charte de formation en travaillant en sous-groupe avec une mise en commun en grand groupe pour définir collectivement les valeurs qui vont nous porter pendant ces quelques jours passés ensemble.

Je demanderai ensuite à chaque stagiaire d'identifier ses valeurs fondamentales de professionnel puis de vérifier si elles sont présentes dans la charte. C'est un outil qui permet de travailler la congruence.

Un temps final sera dédié à l'évaluation de ce premier module. Plusieurs questions seront posées :

- Quels sont pour vous les éléments essentiels à l'instauration d'un climat de confiance ? Sont-ils différents de ceux que vous aviez identifiés avant le module ?
- Que pouvez vous dire de l'instauration d'un climat de confiance dans le cadre de cette formation ?

3.5.3 Module 2 : Contraintes, confrontations et apprentissage

Durée : 4h45

Objectifs pédagogiques :

- Identifier les modalités de l'apprentissage
- Relier la théorie de la didactique à sa pratique professionnelle
- Analyser des situations de blocage dans l'apprentissage

L'objectif de formation de ce module consiste à éclairer par la théorie de l'apprentissage les difficultés que peut rencontrer une personne dans la construction de sa compétence et de donner des clés de lecture aux professionnels. L'idée sous-jacente est que trop de conflits ou de contraintes trouvent leur origine dans une inadéquation entre les capacités de l'apprenant et le contenu qui leur est proposé. De même, ces conflits ou

ces contraintes peuvent être évitées si l'on comprend mieux la situation dans laquelle se trouve l'apprenant : c'est donc tout l'intérêt des théories de l'apprentissage.

Ce module comprend une dimension théorique importante dans la mesure où sera traitée la question : comment apprend-on ? Le premier thème sera général et posera le décor. Il s'agira de définir ce qu'est l'apprentissage et notamment le fait qu'il s'agit d'un acte parfois inconfortable.

J'aborderai ensuite la notion de zone proximale de développement. C'est un aspect essentiel pour expliquer un éventuel blocage de l'apprentissage. Une contrainte ou un conflit en lien avec un apprentissage en dehors de cette zone ne peut qu'être délétère.

Ensuite, je m'appuierai sur le texte de De Ketele évoqué plus haut (DE KETELE, 2007) pour travailler avec les stagiaires sur l'identification des besoins. C'est un outil très utile pour déterminer la zone proximale de développement.

Je prévois un exercice en binôme pour mettre en application ces concepts. Chacun aura à expliquer à son binôme ce qui l'amène dans la formation et l'écouter devra identifier son besoin, déterminer un objectif qui sera évalué le dernier jour.

Je poursuivrai en abordant la notion de conflit cognitif qui peut expliquer des difficultés d'apprentissage et j'explicitai des médiations envisageables pour y remédier, sur le fondement des cours de Georges CHAPPAZ (CHAPPAZ, 2022).

La séquence suivante sera un temps de travail en sous-groupe où il s'agira d'analyser une situation de contrainte ou de conflit dans l'accompagnement face à un blocage ou une difficulté dans l'apprentissage. Les stagiaires devront identifier les éléments clés, notamment ce qui a rendu cette situation opportune ou non et ses conséquences. Un partage sera fait en grand groupe afin d'identifier les facteurs essentiels à prendre en

compte lorsque l'on s'interroge sur l'opportunité d'une contrainte ou d'une confrontation dans l'accompagnement.

Enfin, une séquence sera consacrée à l'évaluation. Elle comprend un temps d'échange sur le sens de l'évaluation et un temps expositif où j'aborderai une fonction essentielle en m'appuyant sur la pensée de Mireille CIFALI (CIFALI, 2018). C'est dans le résultat obtenu que l'on peut estimer de la pertinence de notre action, pas en amont. Je ferai le lien avec la pensée complexe développée par Edgar MORIN (MORIN, 2005) en lien avec les certitudes que l'on peut avoir sur les résultats de notre action ou nos projections en amont de notre action.

3.5.4 Module 3 : Emprise, surprotection, enjeux inconscients : les pièges relationnels

Durée : 4h45

Objectifs pédagogiques :

- Identifier sa posture de formateur
- Analyser sa pratique en lien avec les notions d'emprise et de surprotection

Dans ce module, je souhaite amener les stagiaires à prendre davantage conscience de leurs postures et de ce que cela peut engendrer. Il s'agira pour eux d'identifier s'ils sont plutôt contraignants/conflictuels ou plutôt protecteur. Cette mise en lumière vise à leur permettre de rééquilibrer leur pratique en investissant davantage la polarité faible.

Pour cela, je vais m'appuyer sur les attitudes de Porter. Je présenterai une situation en demandant aux stagiaires ce qu'ils feraient ou diraient. Puis nous analyserons leurs réponses à la lumière des attitudes de Porter.

La seconde partie du module sera un questionnaire à choix multiples qui permettra à chaque stagiaire d'identifier leur portrait de formateur selon ENRIQUEZ.

Titre de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques 2022 –
2023 Julien Defois

La troisième partie sera plus expositive et fera écho aux portraits d'Enriquez puisqu'il s'agira d'aborder la notion d'emprise et ses subtilités, telles qu'explicitées par Patricia VALLET (VALLET, Désir d'emprise et éthique de la formation, 2003).

Un quatrième apport sur ce thème s'appuiera sur les postures de l'enseignant d'Anne JORRO (JORRO, 2000). Je distribuerai aux stagiaires un document explicitant les 4 postures et nous auront en groupe un temps d'échange pour déterminer dans quelle(s) posture(s) ils se retrouvent avec des exemples précis. Je mettrai en évidence que ces postures sont liées à des valeurs professionnelles et que celle du consultant est à privilégier si l'on souhaite développer une éthique fondée sur l'autonomie et la responsabilité.

3.5.5 Module 3 : L'écoute professionnelle, de la posture visible à l'attitude intérieure

Durée : ½ journée

Objectifs :

- Identifier les composants essentiels d'une écoute empathique
- Identifier les obstacles à l'écoute empathique
- Développer une posture d'écouter

L'objectif de formation est d'amener les stagiaires à approfondir leur capacité d'écoute. Celle-ci ne repose pas uniquement sur une attitude perceptible physiquement. Elle nécessite une réelle disponibilité intérieure, une grande capacité d'accueil mais aussi de conscience de soi afin de déceler nos parts qui parasitent l'écoute. C'est donc un processus intérieur, se rendre disponible, autant qu'un processus extérieur, témoigner à l'autre que nous avons entendu son message.

Titre de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques 2022 –
2023 Julien Defois

Ce module fait écho au premier jour puisque l'écoute empathique constitue un pilier essentiel de l'instauration d'un climat de confiance. Il s'agira donc ici d'aller plus dans le détail à propos de cet outil. L'écoute permet également de bien cibler les besoins de la personne accompagnée, de l'apprenant parce qu'elle permet de se décentrer et de se relier à l'autre. Cela s'avère particulièrement utile dans les situations de blocage ou de difficulté d'apprentissage afin d'accueillir ce que la personne accompagnée nous partage. Je partagerai une conviction profonde : bien des conflits ou des contraintes peuvent être évités grâce à une écoute empathique.

Afin d'évoquer ce thème, j'utiliserai plusieurs outils :

- Un jeu de rôle où deux stagiaires sont en entretien avec le reste du groupe en observateur. Il s'agira de déterminer les éléments essentiels de l'écoute
- Des vidéos qui mettront en évidence des problématiques d'écoute. Il s'agira d'identifier les obstacles à l'écoute
- Un jeu de théâtre où le groupe choisira une situation difficile sur le plan de l'écoute qui sera jouée par deux participants. Les autres pourront intervenir pour proposer des solutions

Des apports expositifs viendront compléter ces séquences pour structurer le contenu.

3.5.6 Module 5 : Communication consciente et non violente

Durée : ½ journée

Objectifs :

- Identifier les étapes fondamentales de la démarche de communication non violente

Titre de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques 2022 –
2023 Julien Defois

- Mettre en pratique cette démarche

Une communication consciente et non violente joue le même rôle que l'écoute : elle permet de se relier à l'autre et d'ouvrir un espace de sécurité tout en limitant la survenance des situations conflictuelles.

La communication non-violente (CNV) a été développée par Marshall ROSENBERG. Son livre fondateur s'intitule « Les mots sont des fenêtres ou bien ce sont des murs » (ROSENBERG, 2005). Cet ouvrage pose les bases de la démarche CNV qui s'articule en 4 étapes :

- L'observation : un événement qui peut être autant un fait, des mots prononcés ou encore des pensées identifiées dans notre esprit (ce que l'on se raconte)
- Le sentiment : l'émotion qui est reliée à cette observation
- Le besoin : ce que nous aimons vivre et qui est satisfait ou pas dans la situation
- La demande : l'action que nous allons entreprendre pour que notre besoin soit pris en compte. A noter que la demande n'est jamais une exigence.

On peut à juste titre considérer que cette démarche se limite à un mode de communication. En réalité ce n'est pas tant un mode de communication qu'un outil pour trier de manière objective ce qui se passe en nous lorsque nous sommes confrontés à une situation difficile. C'est grâce à ce tri que la communication devient non violente. En effet, en pratiquant la démarche CNV, on vient prendre la responsabilité de ce que l'on ressent. Ainsi, si je ressens de la colère parce qu'une personne que je connais bien ne m'a pas dit « bonjour » en entrant dans une salle où je me trouve, c'est peut-être parce que mon besoin de considération n'a pas été rejoint. Alors je peux aller voir la personne et lui demander de manière très simple « Salut, tu ne m'as pas vu quand tu es entré dans la salle ? ». Ce faisant, j'effectue une levée de doute et je peux vérifier si la personne m'a délibérément ignoré ou bien si elle avait une raison de ne pas me saluer.

En réalisant cette démarche, j'ai pris conscience de mes sentiments et de mes besoins et j'ai aussi créer un espace pour que la colère ne prenne pas toute la place et que je puisse entendre les explications de l'autre personne. La démarche CNV constitue donc un outil très pratique pour jouer sur la proximité et la distance (proximité pour prendre conscience de nos émotions, distance pour ouvrir un espace à l'autre) sur lesquelles je reviendrai dans la partie suivante. Elle se place donc ici comme une introduction à la partie suivante de la formation.

C'est un outil très pertinent pour le travailleur social afin de l'aider à faire la part des choses lorsqu'il se trouve confronté à une situation difficile dans son accompagnement. Prendre à son compte ses émotions et ses besoins permet de ne pas les projeter sur la personne accompagnée. C'est une démarche exigeante et qu'il faut sans arrêt nourrir. Mais elle permet d'être au plus près des besoins de la personne accompagnée, puisque cette personne n'est plus considérée comme responsable de nos émotions et de l'insatisfaction de nos besoins.

Le module sera structuré autour d'apports théoriques pour expliciter la démarche et d'exercice pour s'appropriier les différentes étapes de la CNV. Des mises en situation seront organisées pour l'intégration du processus. En fin de module, les stagiaires seront interrogés sur la pertinence pour eux d'utiliser cette démarche.

3.5.7 Module 6 : De la juste distance à la juste proximité, un équilibre dynamique

Durée : ½ journée

Objectifs :

- Identifier les modalités de l'équilibre distance / proximité

Titre de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques 2022 –
2023 Julien Defois

- Relier les contenus apportés à sa pratique professionnelle
- Enrichir ses capacités d'action face à une situation difficile

Ce module se situe en fin de formation car il constitue un aboutissement et une synthèse des modules précédents.

Il va d'abord s'agir d'établir qu'il n'y a pas une bonne distance, une seule manière faire, mais qu'elle s'ancre fondamentalement dans la subjectivité et dans une relation particulière. Ensuite, je préciserai la nécessité de proximité dans les accompagnements pour mettre en lumière l'équilibre entre distance et proximité.

L'enjeu sera de présenter la distance non comme un écart entre l'autre et moi-même mais comme une manière différente de regarder une situation. Il s'agit donc d'une posture interne, qui amène vers un retour à l'élaboration.

L'apport d'outils permettra des allers-retours entre la théorie et la pratique : triangle de Karpman, contre-transfert, neurosciences. Ce dernier domaine éclaire la distance professionnelle d'une manière assez nouvelle. Je m'appuierai ici sur la conférence de Daniel Favre qui souligne que les neurones de cognition sont les mêmes que ceux associés aux émotions : l'objectivité est dès lors impossible (FAVRE, 2022). J'utiliserai aussi la distinction de Kahneman entre les deux systèmes de pensée (KAHNEMAN, 2012). Le système 1, heuristique, est celui de l'automatisme, de l'intuition et des émotions, qui reproduit toujours les mêmes réactions et qui fonctionne très vite. Le système 2, réflexif, est celui de l'élaboration, de la logique, de la lenteur. C'est ce second système qui vient en appui d'une prise de distance. Enfin, les biais cognitifs seront abordés en me basant sur l'ouvrage « Votre cerveau vous joue des tours » d'Albert MOUKHEIBER (MOUKHEIBER, 2019). Ils permettront d'illustrer la dichotomie système 1 / système 2 et de prendre conscience de manière très pratique des influences du cerveau sur notre perception. Connaissant ces fonctionnements, nous pouvons donc y remédier afin de ne pas tomber leur piège.

Titre de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques 2022 –
2023 Julien Defois

Enfin, un jeu de théâtre autour d'une situation amenée par un participant sera l'occasion d'une mise en pratique de l'équilibre distance / proximité et d'une élaboration en commun sur les réponses à apporter.

3.5.8 Module 7 : Création d'une grille d'évaluation des situations difficiles

Durée : ½ journée

- Choisir les outils précédemment évoqués les plus adaptés à sa pratique
- Structurer ces outils pour créer une grille d'analyse des situations

Une première heure sera consacrée à l'élaboration par les stagiaires d'une grille d'analyse des situations en fonction des outils qu'ils auront trouvés les plus pertinents.

Une seconde heure sera dédiée à un partage des grilles de chacun et à une mise en commun des aspects essentiels qui émergent de leurs travaux.

Enfin, un dernier temps servira à l'évaluation de la formation. Plusieurs points seront abordés :

- Avez-vous atteint l'objectif de formation que vous vous étiez donnés lors du module 2 ?
- En quoi votre vision a-t-elle été changée par cette formation, notamment en lien avec les notions de contrainte et de conflit ?
- Si vous ne deviez citer qu'un seul concept ou outil en lien avec cette formation, quel serait-il et pourquoi ?
- Qu'allez vous mettre en place dans votre pratique à l'issue de cette formation ?

3.6 Modalités d'évaluation

L'évaluation de la formation se réalisera de manière formative. Comme explicité dans la partie précédente, les stagiaires devront réaliser une grille d'évaluation qui leur permettra de synthétiser les éléments essentiels pour éclairer des situations où une contrainte / confrontation serait envisagée pour favoriser l'apprentissage. Le partage en grand groupe de cette grille sera pour moi l'occasion d'évaluer quelles compétences ont été acquises par les stagiaires, en lien avec les objectifs de formation.

D'autre part, pour chaque module, des temps de pratique sont prévus et me serviront à évaluer si les stagiaires construisent leur compétence en lien avec le thème du module.

4) Passé, présent et avenir : regards sur mon parcours de formation

4.1 Révélations

« Comment vous êtes-vous sentis considérés par Julien ? »

Monique Lafont, notre formatrice, a posé cette question après mon intervention d'une heure environ sur la communication non violente auprès de notre groupe de stagiaire du titre. Je n'étais pas très satisfait de cette séquence sur le plan pédagogique car les objectifs que je m'étais donnés n'avaient pas correspondu aux besoins du groupe et je n'avais pas réadapté mon contenu à la hauteur des besoins des apprenants car je n'y étais pas préparé.

Pour autant, Monique mettait en avant un autre point important à évaluer : celui des savoir-être du formateur. Sur ce plan, les retours du groupe furent très positifs. La question de Monique fut donc très pertinente pour moi parce qu'elle soulignait une compétence essentielle du formateur à mon sens. Au-delà de la compétence technique sur le thème attendu et de la compétence pédagogique d'animation de la séance, la compétence relationnelle se trouvait par là consacrée. Elle était d'autant plus essentielle que le thème touchait aux compétences relationnelles. Incarner ces compétences constitue un moyen puissant de pédagogie.

Cette évaluation fut marquante pour moi car je n'avais pas conscience de l'importance que cette compétence pouvait avoir ni de ma manière de l'incarner. Elle me permit donc de capitaliser un nouvel aspect de la compétence d'un formateur, et de la mienne en particulier.

Une autre « révélation » se fit en lien avec l'écrit et la théorie. Théorie que j'abhorrais comme je le souligne dans mon portfolio. Il y eut un « crux », pour reprendre un mot anglophone utilisé en montagne. Un passage clé, difficile : soit on franchit, soit on fait demi-tour.

Ce passage se trouvait dans le « massif » de la didactique professionnelle, pour continuer ma métaphore sur le thème de la montagne. La voie que j'avais empruntée me conduisait vers une rencontre confrontante avec mon passé universitaire. Excellent en théorie, je ne pouvais pourtant pas appliquer les choses apprises à l'université, faute d'un sens pratique, de maturité, d'un apprentissage ancré dans le concret. Je fis donc l'expérience de l'inutilité de mon savoir et, par ricochet, de moi-même.

Ces fantômes revinrent me visiter lors de la première intervention sur la didactique professionnelle. Nous avions une intervenante au brillant parcours universitaire qui nous proposa un cours de la même teneur, très loin du terrain dont nous venions. Colère et déception : je n'étais pas venu à Optim'hum pour refaire une formation universitaire et j'attendais un contenu adapté à mes besoins, c'est-à-dire applicable sur le terrain.

Mais une autre question émergea : si j'étais à la place de cette intervenante, comment-aurais-je fait ? En effet, ces moments où nous sommes confrontés à une pédagogie qui ne nous convient pas recèle une dimension très intéressante. Ils permettent de réaliser ce qui ne fonctionne pas pour nous, pour un groupe avec des besoins particuliers. Ils initient une réflexion sur un possible encore à découvrir. Car enseigner la didactique professionnelle, matière fort théorique parfois érigée comme une forteresse inaccessible par ses penseurs, n'est pas chose facile. La vie est parfois facétieuse : Optim'hum m'a demandé d'enseigner la didactique professionnelle à la prochaine promotion du titre. L'occasion de trouver une réponse à mon interrogation.

Toujours est-il que ma rencontre avec la didactique professionnelle transforma mon regard sur la théorie. Non sans peine, car les concepts, que Champollion aurait peut être eu du mal à déchiffrer, nécessitaient beaucoup de travail et d’approvisionnement avant de pouvoir révéler leur sens. Et les grands auteurs français de la didactique professionnelle n’ont pas beaucoup œuvré à l’accessibilité de leur matière. Lire Pastré ou Vergnaud requiert beaucoup d’énergie et de présence. Mais une fois le mur du sens franchi, une fois que les concepts ont accepté de révéler leur pertinence et leur utilité sur le terrain, alors il devient possible de faire de la didactique professionnelle une matière très opératoire. Voilà en tout cas ce qui m’est arrivé.

Elle est devenue un moyen de rentrer en intelligence avec le réel, de le déchiffrer, d’y mettre du sens. Mais surtout, en tant que science de l’apprentissage, la didactique professionnelle trouve toute sa place en formation de formateur, a fortiori dans le titre de formateur d’enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques. Elle permet de décrypter des gestes métier dans toute leur complexité pour pouvoir ensuite les enseigner. Elle vient mettre de la lumière dans des espaces que l’on appelle habituellement « intuition », « habitude » ou encore « à vue de nez ». Elle permet aussi de comprendre comment on apprend et donc d’enseigner à de futurs formateurs une manière de faire construire les compétences qui prenne en compte tous les aspects de l’apprentissage, ou du moins une partie significative.

Avec cette réconciliation, les fantômes du passé sont devenus des photos accrochées sur le mur. Ce qui me hantait s’est mué en souvenir structurant. La formation est devenue transformation et, quelque part, guérison. Les champs du développement personnel et de la formation se croisent donc par moment.

4.2 De la théorie à la pratique

Une association liée à la didactique professionnelle m’a particulièrement inspiré. Il s’agit de l’objectif pédagogique et de la zone proximale de développement. Ces deux notions

appartiennent pour la première à l'ingénierie de formation et pour la seconde à la psychologie du développement. Mais elles sont intimement liées. Un objectif pédagogique repose sur l'identification de la zone proximale de développement.

Dans les activités de formation que j'ai pu mener tout comme dans ma réflexion sur ma pratique de formateur, ces deux notions ont joué un rôle clé puisqu'elles m'ont permis d'ajuster au mieux mon activité didactique. L'identification d'un objectif pédagogique a joué un rôle de catalyseur afin que je centre mon action dans une direction précise. Auparavant, ce n'était pas le cas, je présentais des contenus un peu au hasard, espérant que les apprenants pourraient attraper quelque chose au vol. Il faut dire que je n'avais jamais eu de formation de formateur.

La zone proximale de développement vient apporter une touche de réalisme à l'objectif pédagogique. Elle le connecte au besoin de l'apprenant : il n'est pas là où le formateur *veut* emmener les stagiaires ; il est là où il *peut* les emmener. Nuance de taille : ce sont les capacités des apprenants qui dictent l'objectif et pas la volonté peut être élitiste ou trop modeste du formateur. La zone proximale de développement suppose donc un réel travail d'identification des besoins, d'adaptation du savoir à enseigner dans le temps didactique comme dans le temps pédagogique. On retrouve là une analyse fine mais également les compétences relationnelles comme l'écoute empathique qui permet d'évaluer en temps réel les retours des apprenants et de réadapter le contenu.

Mais cette réadaptation constitue pour moi un immense défi du formateur. Quand, dans le temps didactique, j'ai préparé mon intervention, je me suis projeté dans un déroulé pédagogique précis. Un réajustement, du même type que celui que je n'ai pas totalement réussi dans l'exemple du début de cette partie au sujet de mon intervention sur la communication non violente, est exigeant, demande beaucoup de souplesse et de maîtrise de son sujet, en plus de présenter le risque de l'improvisation. Voilà sans doute un aspect à développer dans le futur.

4.3 Personnages principaux

Cette formation, c'était un référentiel, des contenus, des blocs de compétence qui ont structuré ma posture professionnelle de formateur. Mais pas seulement, une formation, c'est aussi une rencontre avec les personnes qui l'animent. Ils participent pleinement de cette formation, parce que la construction d'une compétence se fait aussi grâce à une rencontre, grâce à des personnes inspirantes qui incarnent un message, grâce à des encouragements ou à de la reconnaissance.

Voilà qui fait écho à la première partie de cette analyse réflexive, lorsque j'évoquais les compétences relationnelles des formateurs. Je vais donc évoquer certaines de ces rencontres et ce qu'elles m'ont apporté.

Patricia Vallet a animé les GAPP. Deux choses m'ont marqué. La première c'est le cadre du GAPP. Elle a imposé un déroulé précis, avec des étapes, et l'a tenu. J'ai été étonné de voir que ce cadre favorisait l'émergence de la pensée chez nous. Là où je le voyais comme une contrainte, Patricia Vallet en a fait un moyen de libérer la pensée parce que canalisée, structurée, amenée à des endroits précis. Je n'ai pas vu chez elle de la rigidité mais de la fermeté et une conviction du bienfondé et du bénéfice ultime de ce cadre. Ce fut pour moi un moyen de le voir différemment. L'autre apport essentiel de Patricia Vallet fut son silence. Pour paradoxal que cela semble, le silence chez un formateur me paraît maintenant essentiel. Patricia est une professionnelle experte en son domaine, doté d'un regard clinicien très aiguisé et riche d'une immense connaissance pratique et théorique. Et pourtant, elle n'impose ce savoir lors des séances qu'elle anime. Elle pratique une juste retenue, celle qui permet l'émergence de notre savoir, de notre vision. Elle synthétise nos partages et éclaire théoriquement les situations. J'ai senti qu'elle aurait pu en dire tellement plus. Mais elle a fait le choix très noble de s'effacer sans s'oublier ni oublier son objectif. C'est très inspirant pour ma pratique, afin de laisser les compétences émerger chez les apprenants.

Georges Chappaz nous a enseigné la didactique professionnelle. Notre groupe lui a donné du fil à retordre, moi le premier avec mon refus radical de la théorie. Une séance sur les quatre piliers de la didactique a donné lieu à une confrontation importante qui fut un moment de crise. Le groupe n'arrivait pas à se saisir de cette matière et l'a fait savoir aux formateurs, Georges et Delphine, une stagiaire de la promotion précédente. Notre refus de la proposition pédagogique a marqué Georges et il s'en est trouvé déstabilisé, à devoir chercher comment enseigner la matière à notre groupe si rétif. Il nous a partagé son ressenti et son désarroi. Ce fut très instructif pour moi : même un formateur et enseignant aussi expérimenté que Georges pouvait se retrouver en difficulté dans sa matière de prédilection. Ce fut une belle leçon d'humilité et en même temps un grand soulagement : si un formateur comme lui se retrouvait en difficulté, il était probable, et acceptable, que cela m'arrive à moi aussi. Je suis exigeant et perfectionniste, aussi Georges m'a donné implicitement l'autorisation de me laisser un peu tranquille.

Daniel Favre reste dans ma mémoire comme le premier conférencier du cycle de formation. Un autre expert se présente devant nous riche d'une impressionnante expérience. C'est un universitaire accompli. Daniel Favre réalise la première partie de sa conférence de manière très conventionnelle, c'est-à-dire expositive : une présentation Powerpoint agrémentée d'explications. Pourtant, il y a quelque chose de plus dans la façon d'être de Daniel. Son propos est clair, simple et facile à comprendre pour les béotiens. Et puis il pose un fondement essentiel, que je me suis approprié : celui de notre responsabilité en tant qu'apprenant sur le contenu qu'il propose. Ainsi, son exposé Powerpoint se transforme en une présentation interactive et joyeuse. Daniel a un côté très simple, il n'est pas abrité dans son savoir mais se rend accessible et le rend accessible, notamment dans cette interaction responsable qu'il a posée en préambule. Dans la seconde moitié de son intervention, il propose des jeux d'intelligence collective. Je crois qu'il incarne cette intelligence collective, où le savoir se construit ensemble.

Mireille Cifali m'a accompagné tout au long de la formation, essentiellement avec son ouvrage si souvent cité dans ce mémoire. A défaut de l'avoir rencontrée dans le réel, nous avons pu partager une visioconférence avec elle. Un de ses enseignements majeurs fut autour des savoir-être, compétences qui me sont si chères. Pour notre conférencière, ils ne s'apprennent pas, ils s'incarnent et se transmettent par l'exemple. Cet enseignement entraîna des conséquences paradoxales. Tout ce mémoire ou presque traite des savoir-être et aide à les construire. Mais d'un autre côté, l'empathie ne s'apprend pas dans un cours, c'est un état d'être que l'on développe dans le temps, par l'expérience, les rencontres, les messages. Voilà résumée l'aporie de l'enseignement des savoir-être : compétence essentielle qui ne s'apprend pas comme une technique mais que l'on enseigne par l'exemple sans forcément chercher à le faire. Pour ma part, je postule que si l'apprentissage des savoir-être procède d'un cheminement intérieur, celui-ci peut être favorisé par des enseignements thématiques sur ces compétences, un peu comme un chemin que l'on baliserait par une formation.

Nicolas Galas a été un excellent enseignant en gestion du stress. Responsable d'Optim'hum, sa charge de travail est colossale et permanente, car jamais épuisée. Pourtant malgré la pression qui devait être énorme, Nicolas est resté accessible, joyeux, engagé, sensible et à l'écoute. Loin du modèle des cadres débordés et usés par la surcharge de travail que l'on osait à peine déranger par peur d'une représaille verbale tempétueuse. Nicolas a donc incarné la possibilité d'une vie professionnelle chargée, engagée, menée par des enjeux forts et humaniste en même temps.

Jacqueline Bastouil m'a impressionné par sa facilité à formuler des objectifs pédagogiques et sa capacité à structurer une réflexion écrite. On aurait dit une évidence mais cela paraissait bien plus difficile dès lors qu'il fallait soi-même formuler lesdits objectifs. Mais au travers de cette facilité s'exprimait une grande rigueur dans le choix des mots et un alignement parfait entre une formulation d'intention et un contenu opérant pour des apprenants. J'ai beaucoup aimé cette rigueur parce qu'elle vient canaliser des intentions parfois brouillonnes et aider à se relier aux besoins des

apprenants. Mais rigueur n'est pas froideur chez Jacqueline, bien au contraire. Elle a su animer avec le cœur ses séances et usé avec beaucoup de justesse d'outils brise-glace, tels que des photos-langages ou des métaphores pour évoquer de manière conviviale et chaleureuse le processus d'apprentissage.

Monique Lafont m'a suivi dans l'élaboration de ce mémoire. Et le hasard fait bien les choses puisque Monique incarne un des objectifs de ma démarche dans ce mémoire : une confrontation sereine et pédagogique. Monique a une assise forte et sait où elle va. Elle sait se confronter, cadrer non pour imposer ses vues mais pour amener les apprenants vers leur destination. C'est une posture que j'aimerais enseigner un jour mais il me faudra pour cela accepter la confrontation que je tends à éviter. Mais elle me servira d'exemple lorsque j'aurai à faire réfléchir les apprenants sur la possibilité d'une confrontation bienveillante et pédagogique. Et elle me servira aussi d'exemple pour développer ma force intérieure dans l'adversité, pour garder le contact avec mes valeurs et avec ce que je crois être juste.

4.4 Du pain sur la planche

Ce titre m'a fait faire un grand voyage. Parti du travail social, je suis arrivé formateur de formateur en passant par des étapes et des prises de conscience importantes. Il m'aura fallu du temps pour articuler les contenus de ce diplôme, pour fournir une réponse satisfaisante à ceux qui m'interrogeaient sur ce que ce titre m'apportait. Mes premières réponses laissaient mes interlocuteurs circonspects : ils ne savaient pas très bien quel était le contenu de ma formation ni son sens.

Le basculement s'est produit avec le BC 2. J'ai compris ce qu'était un formateur de formateur. La didactique professionnelle est devenue une amie et le titre a pris tout son sens. Il me reste maintenant à faire mes débuts en tant que formateur de formateurs. Certes, mes activités en école d'éducateur pouvaient s'apparenter à de la formation de formateurs. Mais je les ai menées sans formation, sans structure, sans étayage

professionnel. Repartir sur le terrain enrichi de cette année de formation sera l'occasion de valider par la pratique le titre et surtout de m'approprier personnellement le contenu de mon parcours, de le remodeler et de le recréer à mon image.

Mais cette transition professionnelle ne va pas se limiter à un basculement vers un métier nouveau. C'est mon rapport au travail qui s'en trouve changé. Car je n'envisage pas vraiment de travailler durablement comme salarié. L'entrepreneuriat constitue donc mon nouveau mode de travail, déjà développé dans mes activités d'accompagnateur en montagne. La transition est profonde. Educateur spécialisé il y a à peine plus d'un an, me voilà dans le secteur lucratif, où je vais devoir trouver de quoi me rémunérer. C'est une étape fondamentale dans ma vie professionnelle. Peut-être pas gigantesque, encore que. Mais c'est un changement de culture et aussi un nouveau regard que je dois porter sur mon activité. En ce sens, le BC 4 et le BC 5 m'ont donné des bases intéressantes mais je ressens le besoin de conforter cette dynamique d'entrepreneur. Ma chance c'est d'être financé par Pôle Emploi pendant plus d'un an encore. Cela va me laisser le temps de me familiariser avec la recherche de clientèle. La formation m'a ouvert les yeux sur l'intelligence stratégique. Je n'ai pas encore eu la possibilité de la mettre en œuvre mais elle constitue un pilier essentiel de ma transition.

Conclusion

Ce mémoire est censé marquer l'achèvement de ma formation. Ayant suivi les 12 semaines de formation en présentiel, ayant validé mes 3 semaines de stage, je peux donc maintenant considérer que le travail de formation est accompli et me lancer sans le moindre doute dans le milieu du travail. Mais, de mon point de vue, il n'en est rien. La formation va débiter une fois le titre obtenu, ma formation par le terrain. Après ma formation par Optim'hum, je vais continuer d'apprendre grâce aux situations professionnelles vécues, qui vont alimenter mes réflexions, susciter des prises de conscience, peut être aussi des prises de confiance, induire des remises en question. Je n'ai pas envie de cesser d'apprendre et de me fermer à ce que la vie, professionnelle comme personnelle, peut m'apporter pour enrichir mon regard et mes connaissances. Une posture d'attention et d'ouverture que je souhaite communiquer aux stagiaires qui suivront ma formation : on ne cesse jamais d'apprendre, qui plus est sur un sujet comme celui-ci.

Il m'importe de laisser les stagiaires avec cette ouverture et de conclure ce mémoire de la même manière. Je ne souhaite pas apporter de réponse définitive. La réponse d'aujourd'hui pourrait très probablement évoluer sous peu, impactée par une expérience qui aura modifié mon regard. Il m'importe de ne pas leur donner de certitude parce que nous ne pouvons pas en avoir. Mireille CIFALI l'a bien expliqué : c'est dans une évaluation bilatérale, avec l'apprenant, que nous pourrions savoir si nos postures, nos actes ont porté leur fruit ou non. En amont, c'est impossible. Chaque situation est singulière : la singularité, par essence, exclut la certitude.

Alors comment conclure ce qui n'aurait, à première vue, pas de conclusion ? Tout d'abord, en ce qui concerne ma question de départ « Comment favoriser l'apprentissage

grâce à une contrainte extérieure ? ». Il n'y a pas une seule réponse à cette question. Mais je crois qu'il est absolument fondamental que cette contrainte, ce conflit soit une réponse aux besoins de l'apprenant. Ils ne doivent pas découler d'une situation émotionnelle mal gérée par le formateur. Ils ne doivent pas être un moyen pour lui d'imposer ses vues, d'exercer un pouvoir. Ils ne doivent pas non plus être refusés par crainte de mal faire. La formation que j'ai proposée vise à éviter ces écueils. Son objectif n'est pas de donner un mode d'emploi du conflit ou de la contrainte. C'est de baliser le terrain de formation afin qu'il soit favorable à l'apprentissage de la personne. Au fond, le contenu de cette formation, et le sens réel de ma réflexion, vise à cadrer la survenance des contraintes ou les conflits vis-à-vis de l'apprenant en formation. La formation ambitionne de permettre aux formateurs de disposer d'outils qui vont limiter cette survenance et pouvoir analyser les situations afin d'avoir une posture juste.

Ma conviction personnelle c'est qu'en instaurant un climat de confiance où la qualité relationnelle est très soignée, en comprenant très bien les enjeux et les modalités de l'apprentissage, en sachant écouter et communiquer avec bienveillance, en pratiquant un engagement équilibré entre proximité et distance, en développant une pratique réflexive, le formateur se donnera tous les atouts pour que la contrainte ou le conflit soit favorables à l'apprentissage, parce qu'il n'aura pas été induit par des problèmes d'écoute, de communication ou autre. Néanmoins, malgré toutes ces précautions, il se peut que cela ne fonctionne pas. L'évaluation avec l'apprenant et l'analyse de sa pratique par le formateur seront alors déterminants pour ajuster afin que d'autres outils soient mis en œuvre.

Mais ce dont il est question en filigrane, ce qui va être déterminant, ce sont les qualités humaines du formateur et sa capacité à incarner une bienveillance pour lui comme pour ceux qu'il accompagne. C'est donc pour cela que la formation s'intitule « Être bienveillant avec pour être bienveillant avec l'autre. » L'empathie, l'écoute ou encore la confiance commencent en effet par un mouvement de soi à soi, par notre capacité à nous les offrir, à en être assez riche pour les partager.

De plus, je souhaite souligner la dimension subjective dans le métier de formateur. Nous sommes tous très différents et allons exercer notre métier en cohérence avec notre identité, nos valeurs. Le conflit et la contrainte seront donc considérés de manière très personnelle et chacun les emploiera à sa manière. Si la formation que je propose vient baliser le terrain d'un conflit ou d'une contrainte pour favoriser l'apprentissage, elle ne les préconise pas plus qu'elle ne les encourage, même si elle souligne leur intérêt. Elle ouvre des pistes de réflexion pour les stagiaires.

Ensuite, je souhaite conclure en lien avec ma propre démarche. Car si je suis venu à formuler cette problématique c'est parce que je m'interrogeais sur mes propres postures, sur mon éthique. Mais, comme écrit dans le paragraphe précédent, cette question me renvoie à mes valeurs : est-ce que contraindre un apprenant relève d'une posture congruente pour moi ? La réponse est positive.

Ce mémoire m'a donné l'occasion de réexaminer ma pratique, qu'elle soit celle d'éducateur spécialisé ou bien celle d'accompagnateur en montagne. D'ailleurs, les situations évoquées en témoignent. Parfois, la contrainte est justifiée, parfois non. Quelle différence entre les deux ? Le résultat et l'intention de départ. L'intention de départ, on l'a vu plus haut, donnent une dynamique décisive à l'action : par quoi est motivée cette contrainte ? Mes besoins ou ceux de l'apprenant ? Ma référence se situe dans les besoins de l'apprenant : si cette contrainte ou ce conflit répond à ses besoins, alors je peux les pratiquer, dans la limite de mes possibilités. Néanmoins, la situation de Victor montre que ce travail doit être constant et que je peux passer à côté des besoins des apprenants. Le résultat compte donc beaucoup dans mon action. D'où mon attention toute particulière à l'analyse de ma pratique et à l'évaluation.

L'autre aspect, plus intime, se trouve dans ma relation à la confrontation, que j'évite autant que possible. C'est un chemin que je n'aborderai pas ici, car personnel. Mais l'intérêt de ce mémoire a été de me permettre de prendre davantage conscience de ce

problème afin d'aller explorer les choses en profondeur. Je reconnais aussi, en toute humilité, combien il est difficile d'accueillir l'autre dans des situations de tension, quel engagement cela requiert et le fait que, régulièrement, mon attitude ne corresponde pas à l'éthique que je m'efforce de suivre. Néanmoins, les relations humaines présentent cet intérêt de la singularité, de la surprise, de nous conduire là où nous ne pensions pas forcément aller. Alors, dans ces détours et ces explorations imprévues, dans ces moments où éthique et réalité ne se parlent pas, j'apprends. Je vois parfois la rencontre avec mes limites dans ce domaine comme un échec mais aussi, et surtout, comme un enseignement de la vie qui vient me montrer à où des progrès peuvent être réalisés, là où une exploration intérieure est nécessaire. Et l'aboutissement de cet apprentissage, pour le perfectionniste que je suis, se trouve dans l'acceptation totale des moments où mes actes et mon éthique ne se rejoignent pas. C'est peut-être un cadeau que je peux faire aux apprenants : celui d'être humain et de m'accepter comme tel.

Bibliographie

- BOUVIER, N. (2014). *L'usage du monde*. Paris: La découverte.
- BROUSSEAU, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, pp. 177-182.
- CHAPPAZ, G. (2022). La didactique professionnelle. Optim'hum.
- CIFALI, M. (2018). *S'engager pour accompagner*. Paris: PUF.
- CORBET, E. (2000, juin). Les concepts de violence et de maltraitance. *Actualité et Dossier en Santé Publique*.
- DE KETELE, J.-M. (2007). *Le guide du formateur*. Paris: De Boeck.
- DESHAYS, C. (2014, septembre octobre). Distance, posture et éthique professionnelle. *Les cahiers de l'actif*, p. 140.
- DEWEY, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris: Les empêcheurs de penser en rond.
- DUVILLARD, O. (2001). *L'écoute professionnelle*. Malakoff: Dunod.
- ENRIQUEZ, E. (2018, 10). Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle. *Cliopsy*, pp. 145-160.
- FAVRE, D. (2022). Prendre conscience de nos représentations en formation. Avignon.
- JORRO, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck.
- KAHNEMAN, D. (2012). *Système 1 / système 2 : les deux vitesses de la pensée*. Paris: Flammarion.
- LAROUSSE. (s.d.). *Clinique*. Récupéré sur Dictionnaire Larousse: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/clinique/16557>
- MORIN, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Editions du Seuil.
- MOUKHEIBER, A. (2019). *Votre cerveau vous joue des tours*. Allary.
- OTT, L. (2014, septembre 3). *Accueillir ou rejoindre : considérations de proximité sur la distance professionnelle*. Récupéré sur Centre de Ressources en Education de l'Enfance: <https://www.youtube.com/watch?v=9vhvclgcRWE>
- ROGERS, C. (2013). *Liberté pour apprendre*. Malakoff: Dunod.
- ROSENBERG, M. (2005). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs) : introduction à la communication non violente*. Paris: La découverte.
- VALLET, P. (2003). *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris: L'Harmattan.
- VALLET, P. (2023). Conférence sur l'emprise en formation. Optim'hum.

Annexes

Annexe 1 : fiche de présentation de la formation à destination des clients potentiels

Annexe 2 : Déroulé pédagogique

Annexe 1 : fiche de présentation de la formation à destination des clients potentiels

« Être bienveillant avec soi pour être bienveillant avec l'autre : éclairages éthiques sur les conflits dans l'accompagnement. »

Présentation de la formation :

Des situations de conflit ou de contraintes d'un professionnel envers une personne accompagnée sont fréquentes dans le quotidien professionnel. Mais sont-elles bénéfiques à l'apprentissage, à l'autonomie, à l'autodétermination des personnes qui bénéficient d'un accompagnement dans les institutions ?

Face à une personne en difficulté dans son apprentissage, nous pouvons utiliser le conflit ou la contrainte. Cependant, pour qu'ils permettent un progrès, ils doivent être bien reliés aux besoins de la personne, sous peine d'avoir des effets délétères.

Identifier ces besoins n'est pas toujours évident car notre regard peut être biaisé par nos représentations, nos émotions, nos états d'être. Il peut alors devenir très facile d'adopter des postures qui vont inhiber le potentiel de la personne que nous accompagnons.

Alors comment favoriser un climat de confiance propice à l'apprentissage ? Comment créer les conditions pour que la personne accompagnée puisse s'exprimer et se saisir pleinement des possibilités qui lui sont offertes ? Comment utiliser le conflit et la contrainte d'une manière bienveillante ?

Objectifs pédagogiques de la formation :

- Evaluer la pertinence d'une contrainte ou d'une confrontation face à un apprenant en difficulté dans son parcours.
- Développer une posture éthique et professionnelle favorable à l'apprentissage.
- Pratiquer l'analyse réflexive et une approche équilibrée entre distance et proximité

Durée : 4 jours et demi

Modalités pédagogiques :

La démarche est fondamentalement participative.

Cela signifie que les stagiaires sont invités à partager leur expérience, leur vécu professionnel et que c'est là-dessus que nous pourrons collectivement élaborer. L'intervenant sera donc un facilitateur afin de permettre à chacun de s'exprimer s'il le souhaite en créant un climat de confiance et de bienveillance.

Pour autant, cette approche sera panachée avec des apports expositifs notamment en lien avec des outils opérants. La construction de compétence se fera donc sur la base d'un réinvestissement des pratiques professionnelles nourries d'un regard et d'outils nouveaux.

Des travaux en groupe sont prévus afin de mettre en application les outils relationnels reçus.

Programme :

Module 1 : Instaurer un climat de confiance

Durée : 1 jour

Objectifs pédagogiques :

- Identifier les éléments essentiels à l'instauration d'un climat de confiance
- Etablir un cadre de formation favorable à l'établissement d'un lien de confiance

Contenu :

- Présentations (formation, groupe)
- Le contrat didactique
- Les valeurs de Carl ROGERS : empathie, congruence, considération positive inconditionnelle et la facilitation
- Analyses de situations favorables et défavorables à l'apprentissage

Module 2 : Contraintes, confrontations et apprentissage

Durée : 4h45

Objectifs pédagogiques :

- Identifier les modalités de l'apprentissage
- Relier la théorie de la didactique à sa pratique professionnelle
- Analyser des situations de blocage dans l'apprentissage

Contenu :

- comment apprend-on ?
- Zone proximale de développement et identification des besoins

Titre de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques 2022 –
2023 Julien Defois

- Le conflit cognitif et son accompagnement
- Analyse de situations de contraintes et élaboration d'une réflexion commune

Module 3 : Emprise, surprotection, enjeux inconscients : les pièges relationnels

Durée : 4h45

Objectifs :

- Identifier sa posture de formateur
- Analyser sa pratique en lien avec les notions d'emprise et de surprotection

Contenu :

- Jeu de rôle et questionnaire pour mettre en évidence nos postures inconscientes
- Les 4 postures du formateur
- Explicitation théorique et pratique de l'emprise et de la surprotection

Module 4 : L'écoute professionnelle, de la posture visible à l'attitude intérieure

Durée : ½ journée

Objectifs :

- Identifier les composants essentiels d'une écoute empathique
- Identifier les obstacles à l'écoute empathique
- Développer une posture d'écouter

Contenu :

- L'écoute active et l'écoute empathique
- S'écouter soi-même pour écouter l'autre

Module 5 : Communication consciente et non violente

Durée : ½ journée

Objectifs :

- Identifier les étapes fondamentales de la démarche de communication non violente
- Mettre en pratique cette démarche

Titre de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques 2022 –
2023 Julien Defois

Contenu :

- Historique et sens de la communication non violente
- La démarche : Observation, Sentiment, Besoin, Demande
- Comment lire les situations grâce à la démarche OSBD

Module 6 : De la juste distance à la juste proximité, un équilibre dynamique

Durée : ½ journée

Objectifs :

- Identifier les modalités de l'équilibre distance / proximité
- Relier les contenus apportés à sa pratique professionnelle
- Enrichir ses capacités d'action face à une situation difficile

Contenu :

- Distance professionnelle : éclairages théoriques et pratiques
- Les limites de la distance professionnelle et la nécessaire proximité
- Outils d'analyse : triangle de Karpman, contre transfert, neurosciences

Module 7 : Création d'une grille d'évaluation des situations difficiles

Durée : ½ journée

Objectifs :

- Choisir les outils précédemment évoqués les plus adaptés à sa pratique
- Structurer ces outils pour créer une grille d'analyse des situations
- Evaluer sa formation

Contenu :

- Création individuelle d'une grille opérante et mise en commun en grand groupe
- Evaluation de la formation

Modalités d'évaluation :

- Evaluation initiale : un recueil des attentes sera effectué en début de formation
- Evaluation en cours de formation : mises en situation et exercices pratiques

- Evaluation de fin de formation : réalisation d'une grille d'analyse et évaluation à chaud en groupe

Déroulé pédagogique

Nom de l'action de formation :	<i>« Être bienveillant avec soi pour être bienveillant avec l'autre : éclairages éthiques sur les conflits dans l'accompagnement. »</i>
Objectifs pédagogiques de l'action :	- Evaluer la pertinence d'une contrainte ou d'une confrontation face à un apprenant en difficulté dans son parcours. - Développer une posture éthique et professionnelle favorable à l'apprentissage. - Pratiquer l'analyse réflexive et une approche équilibrée entre distance et proximité
Durée de l'action de formation : 4 jours ½ soit 30h30	
Public : Professionnels de l'accompagnement	

Module 1 : Instaurer un climat de confiance

Durée du module :	1 jour					
Objectifs Opérationnels	Durée de la séquence	Méthodes utilisées	Outils utilisés	Supports utilisés	Procédures et consignes (Le formateur il dit, il fait)	Les stagiaires : Ils disent, ils font
- Identifier les éléments essentiels à l'instauration d'un climat de confiance - Etablir un cadre de formation favorable à l'établissement d'un lien de confiance	15mn	Expositive	Présentation orale et Canva	PC Tableau	Se présente et présente la formation Présente le cadre de la formation	Prennent des notes et posent des questions
	1h15	Active	Présentations croisées et jeux	Papier et stylo	Demande aux stagiaires de se mettre par binôme et de faire une présentation croisée Anime des jeux brise-glace Demande aux stagiaires de partager leur météo intérieure	Se mettent en binôme Réalisent la présentation croisée et la partagent en groupe Font les jeux brise-glace Partagent leur météo intérieure
	1h30	Active	Analyse de situation	Table chaises papier stylo	Demande aux stagiaires de se mettre en sous-groupe et d'analyser une situation où le climat a été favorable à l'apprentissage et une autre où le climat n'a pas été favorable	Se mettent en sous-groupe Analysent les situations Identifient les éléments clés Partagent les résultats en groupe Elaborent ensemble les aspects essentiels après la mise en commun

					Demande à chaque sous-groupe de partager les résultats de son travail. Facilite le partage et l'identification des éléments essentiels à un climat favorable à l'apprentissage	
	1h30	Expositive	Présentation Canva	PC et tableau	Présente un contenu sur les valeurs de Carl ROGERS et le cadre comme outil sécurisant	Prennent des notes et posent des questions
	1h20	Active	Elaboration d'une charte	Table chaises papier stylo	Demande aux stagiaires de se mettre en sous-groupe et de réaliser une charte de réussite de la formation Facilite la mise en commun du travail	Se mettent en sous-groupe Réalisent une charte Mettent en commun leur travail et élaborent une charte pour le groupe
	20mn	Interrogative	Exercice sur la congruence	Papier stylo	Demande aux stagiaires d'identifier leurs valeurs principales en lien avec l'accompagnement et la formation Demande aux stagiaires de vérifier si elles sont bien présentes dans la charte Demande aux stagiaires le cas échéant d'expliquer leur absence	Identifient leurs valeurs Pratiquent la congruence

	20mn	Interrogative	Evaluation de la journée	Papier stylo tableau et feutre	Demande aux stagiaires d'évaluer la journée en lien avec l'établissement d'un climat de confiance	Répondent aux questions Echangent en groupe
Total module	6h30					

Module 2 : contraintes, confrontations et apprentissage

Durée du module :	4h45
--------------------------	-------------

Objectifs Opérationnels	Durée de la séquence	Méthodes utilisées	Outils utilisés	Supports utilisés	Procédures et consignes (Le formateur il dit, il fait)	Les stagiaires : Ils disent, ils font
- Identifier les modalités de l'apprentissage - Relier la théorie de la didactique à sa pratique professionnelle - Analyser des situations de blocage dans l'apprentissage	45mn	Expositive	Présentation Canva	PC	Présente un contenu sur le thème « comment apprend-on ? » et « qu'est-ce que l'apprentissage ? »	Prennent des notes et posent des questions
	15mn	Expositive	Présentation Canva	PC	Présente un contenu sur la zone proximale de développement	Prennent des notes et posent des questions
	20mn	Active et expositive	Analyse de situation	Tableau	Présente une situation liée à l'identification de la zone proximale de développement et demande aux stagiaires de présenter des hypothèses Répond aux questions des stagiaires Formalise la difficulté d'identifier la zone	Formulent des hypothèses d'identification de la zone proximale de développement

					proximale de développement	
	45mn	Expositive et interrogative	Lecture du texte de DE KETELE sur l'analyse des besoins	Support papier	Distribue le document Facilite les échanges suite à la lecture	Lisent le document Réagissent à leur lecture
	45mn	Active	Exercice d'application	Papier et stylo	Demande aux stagiaires de former des binômes : chacun aura à expliquer à son binôme ce qui l'amène dans la formation et l'écouter devra identifier son besoin, déterminer un objectif qui sera évalué le dernier jour. Demande à chaque binôme de présenter ses résultats	Forment des binômes Identifient le besoin de formation de chaque élément du binôme Partagent leur résultat en grand groupe
	45 mn	Expositive	Présentation Canva	PC	Présente un contenu sur le conflit cognitif et les possibilités de l'accompagner	Prennent des notes et posent des questions
	45mn	Active	Analyse de situation	Tableau feutres table chaises stylos et feuilles	Demande aux stagiaires de se mettre en sous-groupe et d'analyser une situation où une contrainte ou un conflit ont été mis en place pour répondre à une difficulté	Se mettent en binôme Analysent une situation de leur choix Identifient les éléments clés à prendre en compte avant d'utiliser une contrainte ou

					d'apprentissage. Ils devront identifier les éléments clés à prendre en compte pour évaluer l'opportunité de l'action. Demande à chaque sous-groupe de restituer son travail et facilite la mise en commun du travail	un conflit pour faciliter l'apprentissage Partagent leur travail en grand groupe Mettent en commun les éléments clés
	15mn	Expositive et interrogative	Présentation Canva	PC	Présente un contenu sur l'évaluation en s'appuyant sur la pensée de M. CIFALI et sur la pensée complexe d'E. MORIN.	Prennent des notes et posent des questions
Total module	4h35					

Module 3 : Emprise, surprotection, enjeux inconscients : les pièges relationnels

Durée du module :	4h45
--------------------------	-------------

Objectifs Opérationnels	Durée de la séquence	Méthodes utilisées	Outils utilisés	Supports utilisés	Procédures et consignes (Le formateur il dit, il fait)	Les stagiaires : Ils disent, ils font
- Identifier sa posture de formateur - Analyser sa pratique en lien avec les notions d'emprise et de surprotection	1h	Active, interrogative, démonstrative et expositive	Jeu de rôle Vidéos Présentation Canva	Tableau PC	Présente une situation et demande aux stagiaires comment ils auraient réagi Expose les différentes attitudes de Porter et les relie aux réponses des stagiaires	Réagissent à la situation Prennent des notes et échangent suite à la présentation des attitudes de Porter en lien avec leur réaction initiale
	1h15	Interrogative	QCM Présentation Canva	Feuilles Tableau PC	Demande aux stagiaires de remplir le QCM Présente les portraits d'Enriquez Facilite l'analyse des stagiaires	
	1h15	Expositive et interrogative	Présentation Canva	Tableau PC	Présente un contenu sur l'emprise et nos désirs pour l'autre Interroge les stagiaires sur les liens entre le contenu et leur pratique	Prennent des notes Partagent les liens qu'ils réalisent avec leur pratique professionnelle
	1h	Interrogative et expositive	Lecture de document	Document papier	Distribue le document explicitant les postures	Analyse les postures et effectuent des liens avec

			Analyse des postures professionnelles	Projection par ordinateur	du formateur d'Anne Jorro Demande aux stagiaires d'analyser leur pratique en lien avec ce document et facilite leur travail Expose l'importance de la posture du consultant	leur pratique professionnelle Prennent des notes
Total module	4h30					

Module 4 : l'écoute, de la posture visible à l'attitude intérieure

Durée du module	½ journée
------------------------	-----------

Déroulé de la séquence de formation

Objectifs Opérationnels	Durée de la séquence	Méthodes utilisées	Outils utilisés	Supports utilisés	Procédures et consignes (Le formateur il dit, il fait)	Les stagiaires : Ils disent, ils font
Être capable pratiquer l'écoute professionnelle. Identifier les éléments essentiels à l'écoute professionnelle Identifier les obstacles à l'écoute professionnelle	15mn	Active	Dessin	Tableau	Demande aux stagiaires de dessiner l'écoute Demande aux stagiaires d'explicitier leur dessin	Vont au tableau un par un et dessinent l'écoute Commentent leur dessin
	50mn	Active	Jeu de rôle	Tables et chaises	Réaliser un exercice d'écoute : 2 personnes conduisent un entretien, les autres analysent les conditions de l'écoute, debriefing en grand groupe pour identifier des modalités essentielles de l'écoute.	Réalisent l'exercice
	15mn	Interrogative et expositive	Questionnement	Tableau	Demande aux stagiaires de citer les composantes essentielles d'une posture d'écoute Précise ces éléments essentiels	Citent les éléments et prennent des notes

	15mn	Interrogative et expositive	Extrait de film	PC + écran + vidéoprojecteur	Passe un extrait du film le diner de cons	Analysent l'extrait pour identifier les parasites de l'écoute
	15mn	Interrogative et expositive	Extrait de film	PC + écran + vidéoprojecteur	Passe un extrait du film Vice Versa	Analysent l'extrait pour identifier les parasites de l'écoute
	15mn	Interrogative et expositive	Questionnement + exposé	Tableau	Formalise les obstacles à l'écoute	Prennent des notes
	30mn	Expositive	Exposé	Tableau	Définit et détaille les éléments de l'écoute empathique	Prennent des notes
	40mn	Active	Jeu de rôle	Tables et chaises	Exercice d'écoute empathique : reprise d'une situation difficile sur le plan de l'écoute, vécue sur le terrain et jouée par 2 personnes sous l'œil du grand groupe. Participation de chacun à la scène pour proposer des solutions alternatives.	Participent au jeu
Total module	3h15					

Module 5 : communication consciente et non violente

Durée du module	3h30
------------------------	------

Déroulé de la séquence de formation

Objectifs Opérationnels	Durée de la séquence	Méthodes utilisées	Outils utilisés	Supports utilisés	Procédures et consignes (Le formateur il dit, il fait)	Les stagiaires : Ils disent, ils font
Être capable : Identifier les étapes de la démarche OSBD Identifier un O un S un B et un D Mettre en pratique la démarche	20mn	Interrogative et expositive	Questionnement	Tableau	Demande aux stagiaires de définir ce qu'est une communication professionnelle Oriente les échanges vers la séparation de l'objectif et du subjectif dans la communication et introduit la CNV	Expriment leur définition d'une communication professionnelle
	1h15	Expositive et interrogative	PC + vidéo projecteur	Présentation CANVA	Raconte une histoire vécue et présente la CNV et la démarche OSBD	Répondent aux questions du formateur
	15mn	Interrogative	Papier + stylo	Tableau à colonnes	Distribue aux stagiaires des qualificatifs et leur demande de les associer à chaque étape de la démarche OSBD	Associent les qualificatifs à une étape de la démarche OSBD et restituent en collectif leur travail.
	20mn	Interrogative	Questionnement	Tableau	Demande aux stagiaires de proposer des O, des S, des B et des D. Corrige les erreurs.	Expriment des O, S, B et D.
	30mn	Active	Cas pratique	Tables et chaises	Demande aux stagiaires de proposer une situation de travail autour de la CNV Demande aux stagiaires de reformuler les	Elaborent collectivement autour de la démarche OSBD. Proposent une alternative à la situation sur la base de la CNV.

					échanges à la lumière de la démarche OSBD Accompagne les stagiaires pour qu'ils distinguent ce qui relève de la démarche OSBD et ce qui n'en relève pas.	
	10mn	Interrogative	Questionnement	N/A	Demande aux stagiaires d'évaluer la pertinence de l'usage de la démarche OSBD. Oriente les échanges vers la praticabilité réelle de la démarche.	Expriment leur opinion.
	15mn	Expositive	Exposé	Présentation PC	Présente la finalité réelle et profonde de la démarche	Ecoutent, prennent des notes et posent des questions.
Total module	3h05					

Module 6 : De la juste distance à la juste proximité, un équilibre dynamique

Durée du module	3h
------------------------	-----------

Déroulé de la séquence de formation

Objectifs Opérationnels	Durée de la séquence	Méthodes utilisées	Outils utilisés	Supports utilisés	Procédures et consignes (Le formateur il dit, il fait)	Les stagiaires : Ils disent, ils font
- Identifier les modalités de l'équilibre distance / proximité - Relier les contenus apportés à sa pratique professionnelle - Enrichir ses capacités d'action face à	15mn	Interrogative	Brainstorming	Tableau	Demande aux stagiaires de définir ce qu'est la distance professionnelle Note au tableau les propositions Synthétise les propositions	Expriment leur point de vue
	10mn	Active	Jeu	Espace disponible dans la salle de formation	Demande aux stagiaires de se mettre par 2. Demande à chaque binôme d'effectuer cet exercice : un est mobile et se rapproche de l'autre, qui reste statique. Chacun doit noter à quel moment il ressent de l'inconfort. Arrêt de l'exercice quand les 2 ont atteint leur point d'inconfort.	Se mettent en binôme. Effectuent l'exercice.

une situation difficile					Refaire en inversant le rôle du statique et du dynamique	
	10mn	Interrogative et expositive	Questionnement	Tableau	Demande aux stagiaires de partager leurs impressions. Formalise la distance comme une notion mouvante et subjective. Il n'y a pas une distance juste et absolue.	Partagent leurs impressions et élaborent sur la notion de distance.
	5mn	Interrogative	Questionnement	Image de Christophe Colomb qui découvre l'Amérique	Demande aux stagiaires d'identifier 2 découvertes fondamentales en 1492 Formalise la distance professionnelle comme un changement de perspective et une capacité à se décentrer.	Proposent des hypothèses
	15mn	Expositive	Exposé	Tableau	Met en lumière la dialectique distance / proximité dans la relation et l'indispensable proximité à avoir dans l'accompagnement	Ecoutent et posent des questions

					surtout avec des personnes en difficulté.	
	25mn	Expositive et interrogative	Pc + vidéo projecteur	Présentation Canva + questionnement	Présente différentes dynamiques relationnelles : intrusion vs rejet ; triangle de Karpman ; transfert et contre transfert ; emprise et pouvoir. Donne des exemples concrets. Sollicite les stagiaires sur leur connaissance dans le sujet et les invite à donner des exemples issus de leur pratique.	Ecoutent, posent des questions, relie la présentation à leur vécu professionnel
	15mn	Interrogative et expositive	Questionnement	Extrait du film « Le pari »	Présente la séquence « bien / pas bien » issue du « Pari » Demande aux stagiaires si fumer c'est bien ou pas. Anime les échanges. Demande pourquoi fumer ?	Regardent la séquence. Participent aux échanges. Prennent des notes et posent des questions.

					Formalise la complexité de la situation : fumer n'est pas bon ou mauvais c'est à la fois les deux et dépend de la personne.	
	35mn	Expositive	Exposé	Présentation Canva	Présente les apports des neurosciences dans la distance professionnelle : système réflexif vs système heuristique ; cognition avec des neurones liées aux affects. Schéma du bonhomme avec des flèches pour ouvrir les possibles d'explication d'un comportement.	Prennent des notes et posent des questions.
	45mn	Active et expositive	Jeu / théâtre forum	Table et chaise	Demande aux stagiaires de réfléchir à un scénario réel ou fictif où la distance est mise en jeu. Demande à un stagiaire de jouer le rôle de	Participent à l'élaboration d'un scénario. Jouent les personnages ou assistent à la scène et formulent leur observations.

					l'apprenant qui met la distance en tension. Demande à un stagiaire de jouer le rôle du formateur. Demande aux autres stagiaires de partager leur ressenti et leur idée ; les fais jouer le formateur pour valider leur idée. Formalise des outils de distance professionnelle : différer, tiers, se référer au cadre ou à la mission, distinguer besoins / attentes / demande	Viennent jouer leurs idées. Prennent des notes et posent des questions.
	10 mn	Expositive	Exposé	Présentation	Présente aux stagiaires les modalités d'une pensée complexe (D Favre).	Prennent des notes.
	10mn	Interrogative	Tableau	Questionnement	Demande aux stagiaires de formaliser les modalités d'une juste	Partagent leur vision d'une juste distance et élaborent ensemble.

					distance professionnelle. Accompagne la formalisation.	
Total module	3h15					

Module 7 : Création d'une grille d'évaluation des situations difficiles

Durée du module :	1/2 journée					
Objectifs Opérationnels	Durée de la séquence	Méthodes utilisées	Outils utilisés	Supports utilisés	Procédures et consignes (Le formateur il dit, il fait)	Les stagiaires : Ils disent, ils font
- Choisir les outils précédemment évoqués les plus adaptés à sa pratique - Structurer ces outils pour créer une grille d'analyse des situations - Evaluer sa formation	1h	Active	Grille d'analyse	Papier et stylo	Demande aux stagiaires de réaliser une grille d'analyse des situations difficiles d'apprentissage en utilisant les outils de la formation	Réalisent la grille
	1h15	Active	Echanges en groupe Grille d'analyse commune	Tableau et feutre	Demande aux stagiaires de partager leur grille Facilite l'élaboration d'une grille commune	Partagent leur grille d'analyse Elaborent en commun une grille d'analyse
	1h	Active	Questionnement	Papier stylo tableau et feutre	Interroge les stagiaires sur leur formation	Répondent aux questions et évaluent la formation

Total module	3h15					
---------------------	------	--	--	--	--	--

Mots clés : éthique accompagnement conflit réflexivité responsabilité

Ce mémoire vient explorer un questionnement en lien avec l'éthique du formateur. Des situations de conflit ou de contraintes d'un formateur envers un apprenant sont fréquentes dans un parcours de formation. Mais sont-elles bénéfiques à l'apprentissage ? L'analyse de plusieurs situations d'accompagnement vient montrer que ce n'est pas toujours le cas. Le propos n'est pas de faire l'apologie des contraintes et des conflits, ni de les stigmatiser. Il s'agit d'une réflexion sur les conditions dans lesquelles une contrainte ou un conflit pourraient être bénéfiques à l'apprentissage. Le formateur se voit confier une grande responsabilité, car l'apprenant se trouve généralement dans une situation de vulnérabilité. Chaque situation étant très singulière, aucune recette miracle n'est à attendre. En revanche, le formateur dispose d'outils et de leviers afin que ces contraintes et ces conflits soient bénéfiques, c'est-à-dire qu'ils répondent aux besoins identifiés de l'apprenant. L'objectif est de rendre le formateur **conscient de** ses états d'être afin qu'ils ne parasitent pas sa relation d'accompagnement avec l'apprenant. Il sera donc question d'engagement, de bienveillance, de distance professionnelle mais aussi de son indispensable alter ego la proximité, d'écoute, d'empathie, de climat de confiance, de théories de l'apprentissage, d'emprise, de surprotection ou encore de communication non-violente. Pour tout cela, la capacité du formateur à utiliser une posture réflexive sera essentielle.