



**Titre de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques
SGEC/FORMIRIS**

**UC1 – Construction du sens
Mémoire professionnel 2019 – 2020**

**La « juste » distance dans l'accompagnement d'adultes en formation
d'Accompagnant Éducatif et Social**

Les enjeux de la relation dans le processus de formation

Sous la direction de Monique LAFONT

Laurence LILONI-RIGGAZ

*« Le plus important à garder en mémoire,
c'est que tout le monde a besoin
d'un réservoir rempli d'attachement
par du contact humain
et des liens affectifs ».*

Lawrence COHEN

*« Sans une main pour l'accompagner,
il ne voulait aller nulle part,
sans une voix pour lui répondre,
il n'était que silence, sans un visage en face du sien,
il n'existait plus ».*

Guillaume MUSSO

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue dans la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais dans un premier temps remercier ma Directrice de mémoire, Monique Lafont, responsable de la formation de formateurs, formatrice et coach, pour avoir cru en moi, pour m'avoir soutenue et conseillée tout au long de la construction de ce mémoire.

Je remercie également Nicolas Galas, Directeur d'Optim'hum, ainsi que toute l'équipe pédagogique et en particulier Jacqueline Bastouil qui, à travers leur savoir et leur savoir être, m'ont apporté des connaissances et ont contribué à nourrir ma réflexion, renforcer ma motivation et le plaisir d'apprendre.

Je porte une attention toute particulière à mes pairs et plus précisément à Laetitia Zamblera, Farid Akrouf et Virginie Faruya qui ont été des partenaires de confiance et d'entraide tout au long de cette année de formation.

Un grand merci à mon époux et ma famille qui m'ont soutenue et qui ont toujours fait preuve de patience et de bienveillance.

Enfin, je tiens à remercier Nadia Zeghmar, Directrice Générale de l'IREIS, ainsi que mes collègues formateurs et plus particulièrement Jean-Philippe Luminet, Julie Foulon, Guillaume Abt, Roselyne Druz-Amoudy, pour leur confiance et leurs encouragements.

Et merci à toutes les personnes que j'ai croisées sur mon chemin et qui ont participé à nourrir ma pensée à travers des relations basées sur la confiance, l'humour et une certaine forme d'*attachement* : Yves Mercier, Directeur du SAVS Archim'Aide, Nicolas DAVARD, Directeur Adjoint du centre Arthur Lavy et les personnes que j'ai accompagnées tout au long de mon parcours professionnel.

ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Je soussignée, LILONI-RIGGAZ Laurence, étudiante au Titre de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques, déclare être pleinement consciente que le plagiat d'un document ou d'une partie de document publié sur toutes les formes existantes de support, y compris sur Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer explicitement, à chaque fois que j'en fais usage, toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature : Laurence LILONI-RIGGAZ

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'L. Riggaz', written in a cursive style.

Préambule

L'écriture de ce mémoire me permet aujourd'hui de porter un regard distancié et d'amener des réponses à des questions qui m'animent personnellement et professionnellement.

C'est ici la question du SENS que je donne à mes choix, à ma part de responsabilité et d'engagement dans la rencontre avec l'autre et aujourd'hui dans mon métier de formatrice.

Une vie faite de rencontres mais surtout d'expériences. Celles qui m'ont aidée à me construire, à mettre du **sens** et de la **distance** là où j'expérimentais et j'éprouvais intensément des émotions et leurs vibrations.

Lectures, rencontres, formations sont venues étayer ma pensée en m'aidant à faire des liens avec ce que j'avais pu vivre mais surtout la manière dont je le vivais, en y mettant du sens.

Déjà enfant, j'étais intriguée par le comportement humain. À l'inverse d'aujourd'hui, je parlais peu mais j'observais énormément. Observer pour comprendre. J'observe toujours.

J'ai ainsi identifié que le lien qui se crée entre deux personnes ou un groupe dépasse les notions d'espace et de temps. Je parlerai d'alchimie, de cette mystérieuse énergie produite par la rencontre qui passe par le corps à travers les émotions et les sentiments (positifs ou négatifs).

En effet, que pouvons-nous dire des liens que nous entretenons avec nos semblables, nos animaux, nos plantes, nos objets ? N'ont-ils pas une valeur symbolique qui dépasse l'apparence physique et la matière ?

C'est de ce lien tissé dès la naissance, à travers différents processus et étapes, que je me construis, que j'existe et que je fais exister l'autre, peu importe la distance qui nous sépare. Il peut être constructif comme destructeur, au regard de sa nature.

Le lien et donc la distance que je construis et que j'entretiens avec les publics en formation représente quelque chose de précieux. En situation d'accompagnement d'adultes en formation la question de la relation, du lien et de la « bonne » ou « juste » distance – j'emploierai le terme « juste » plutôt que « bonne » qui renvoie à la morale - est permanente, plus particulièrement lors des entretiens individuels et de l'accompagnement à l'écriture, en présentiel ou à distance.

C'est donc cette notion de « juste distance » que j'explorerai en interrogeant ma pratique de formatrice, mes expériences d'accompagnement dans et hors de l'institution. Je m'appuierai sur les références à mes savoirs, à mes savoir-faire, ainsi qu'à des textes théoriques rencontrés tout au long de ma formation au Titre de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	8
1. PREMIERE PARTIE	9
1.1 HISTOIRE, IDENTITE ET DISTANCE	9
1.2. MON CADRE INSTITUTIONNEL ACTUEL : L'IREIS (INSTITUT REGIONAL ET EUROPEEN DES METIERS DE L'INTERVENTION SOCIALE).....	18
1.3. LA FORMATION D'ACCOMPAGNANT ÉDUCATIF ET SOCIAL - À QUI S'ADRESSE-T-ELLE ?	20
1.3.1 La formation.....	20
1.3.2. AES, un métier aux fonctions et aux tensions multiples.....	21
1.3.3. Le public : des personnes en quête d'identité.....	25
1.3.4 Ajuster la distance quand le verbal et le non-verbal masquent l'angoisse et les traces d'une histoire.....	27
Romain ou la fuite devant l'indicible.....	27
1.4 MES QUESTIONNEMENTS.....	31
1.5 DES HYPOTHESES DE TRAVAIL POUR INSTALLER LA JUSTE DISTANCE : DES POINTS DE VIGILANCE.....	32
2. DEUXIEME PARTIE : INSTALLER LA JUSTE DISTANCE : PRINCIPES ET THEORIES.....	34
2.1 LA GESTION DES EMOTIONS.....	35
2.1.1 Le cerveau et les émotions.....	35
2.1.2 La place de la communication verbale et non verbale dans les interactions interpersonnelles.....	37
2.1.3 Émotions et apprentissages.....	38
2.1.4 Travailler la qualité de l'attachement.....	39
2.2 PROXEMIE ET « JUSTE DISTANCE ».....	42
2.3. LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE : QUAND IDENTITE PERSONNELLE ET IDENTITE PROFESSIONNELLE S'EN MELENT ET « S'EMMELENT ».....	44
2.4 L'IMPORTANCE DU CADRE.....	46
2.4.1 Le contrat didactique.....	46
2.4.2 Une « juste présence » dans l'espace et le temps.....	47
2.5 L'ÉTHIQUE DU FORMATEUR.....	49
2.5.1 Éthique, accompagnement et « juste distance ».....	49
2.6 L'UTILISATION DE L'HUMOUR POUR METTRE DE LA DISTANCE ET « RE-LIER ».....	52
2.7 LA DYNAMIQUE DE GROUPE : METTRE A DISTANCE LE PERSONNEL POUR FAVORISER LA MOTIVATION ET LES APPRENTISSAGES.....	55
3. TROISIEME PARTIE : FORMER DES FORMATEURS A LA « JUSTE DISTANCE » DANS L'ACCOMPAGNEMENT D'ADULTES EN FORMATION.....	59
3.1 LE CAHIER DES CHARGES.....	61
3.1.1 Le dispositif.....	61
3.1.2 L'effectif.....	61
3.1.3 Le coût de la formation.....	62
3.1.4 Les pré-requis.....	64
3.1.5 Les modalités d'admission.....	64
3.1.6 Les modalités d'évaluation et de validation.....	64
3.1.7 La communication.....	65
3.2 UNE FORMATION QUI S'ADRESSE A DES ADULTES : LE CONCEPT D'ANDRAGOGIE EST-IL ENCORE PERTINENT FACE A LA PEDAGOGIE ?.....	66
3.3 CONSTRUIRE UNE « JUSTE DISTANCE » : UNE COMPETENCE DU FORMATEUR.....	67
3.4 CONSTRUIRE UN DISPOSITIF DE FORMATION ADAPTE A LA « JUSTE DISTANCE » A PARTIR DES TROIS PILIERS DE LA RELATION.....	68
3.5 LES OUTILS POUR FORMER A LA « JUSTE DISTANCE ».....	69
3.5.1 Construire la « juste distance » à partir « D'où je viens, qui je suis et où je vais » à travers l'écriture de l'IPF et du Portfolio.....	69
3.5.2 Construire la « juste distance » en identifiant sa place dans la formation et dans la construction de l'identité professionnelle à travers le « Quoi de neuf ? » et le Suivi Individuel et Collectif (SIC).....	74
3.5.3 Construire la « juste distance » à partir des émotions et des représentations à travers le GAPP et le GEASE.....	76
3.5.4 La CEDEVA : Un outil d'évaluation qui favorise la « juste distance ».....	82

3.5.5 Former à « la juste distance » par la pensée divergente : rôle et posture du formateur de formateurs.....	83
3.5.6 Pour aller plus loin.....	85
3.6 L'INSCRIPTION DES OUTILS DANS LE DEROULE PEDAGOGIQUE.....	85
3.6.1 La semaine d'intégration : amorce la création de la relation de confiance et le travail de déconstruction des représentations	87
3.6.2 Vue systémique du déroulé pédagogique et du dispositif de formation de formateurs pour construire la « juste distance »	90
CONCLUSION	94
BIBLIOGRAPHIE.....	96
ANNEXES	99

SIGLES UTILISÉS

- AES** : Accompagnant Éducatif et Social
AMP : Aide Médico Psychologique
CEDEVA : Cellule d'évaluation
CNRTL : Centre National de ressources Textuelles et Lexicales
DC : Domaine de Compétence
ES : Éducateur Spécialisé
FOAD : Formation Organisée A Distance
IME : Institut Médico-Éducatif
IPF : Itinéraire personnalisé de formation
FSE : Fond Social Européen
GAPP : Groupe d'analyse de la pratique
GEASE : Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives
HPST : Hôpital Patients Santé Territoire
ME : Moniteur Éducateur
MDPH : Maison Départementale de Personnes Handicapées
MIO : Modèle Interne Opérant
RAC : Référentiel d'Activités et de Compétences
RNCP : Répertoire National des certifications Professionnelles
SEP : Sentiment d'Efficacité Personnelle
SIC : Suivi Individuel et Collectif
SN/MM : Surveillant de Nuit/Maîtresse de Maison
TPFFTS : Titre de Formateur de Formateurs de Travailleurs sociaux
VAE : Validation des Acquis de l'Expérience
ZPD : Zone Proximale de Développement

Introduction

C'est à partir de mes expériences personnelles et professionnelles que j'alimente mes recherches autour de l'accompagnement et plus spécifiquement sur la posture du formateur face à la singularité des personnes qu'il accompagne.

Le verbe accompagner est issu de la famille de « co-pain » qui signifie partager le même pain, être copain.

« L'accompagnement est le processus pendant lequel deux personnes, partenaires temporairement, deviennent compagnons » (Vial, 2017).

Cette citation de Michel VIAL fait écho à la manière dont je partage avec l'apprenant et le groupe des temps et des espaces de rencontres grâce auxquels chacun va pouvoir se nourrir. Au-delà de la nourriture intellectuelle à travers l'apport de connaissances théoriques, il s'agit de créer un cadre et des espaces « nourriciers » au sens que lui donne Winnicott (1956) qui aborde la notion de « mère suffisamment bonne ». En effet, celle-ci sait donner des réponses adaptées aux besoins du nourrisson c'est-à-dire ni trop (qui ne laisse pas de place à l'expérimentation et à l'individuation), ni trop peu (qui laisse dans un état d'angoisse tel qu'il ne permet pas d'accéder aux apprentissages).

Dans mon rôle et mes fonctions de formatrice, je suis amenée à accompagner des adultes en formation de travail social. Derrière l'étiquette d' « apprenant », c'est une personne en devenir que j'accompagne dans son processus d'apprentissage et dans la construction de son identité professionnelle. Au-delà de connaissances, il s'agit de l'amener à construire des compétences. En effet, cette construction passe par ce processus d'apprentissage grandement favorisé lorsqu'il est accompagné par un formateur « suffisamment bon ».

Ainsi, plus qu'un bout de chemin à parcourir ensemble, il s'agit d'aller à la rencontre d'un autre différent, d'être à l'écoute de ses ressentis, attentif à son rythme, identifier ses compétences et ses limites pour l'amener à se dépasser dans un espace où il se sent suffisamment en confiance pour sortir de sa zone de confort, de ce qu'il connaît ou pense connaître.

Entre proximité et distance, le formateur va devoir sans cesse adapter sa posture dans une réflexivité permanente de sa pratique.

C'est à partir de situations professionnelles que je vais aborder la notion de « juste distance » dans l'accompagnement d'adultes en formation d'AES et identifier les compétences inhérentes au rôle du formateur/accompagnateur en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

1. PREMIERE PARTIE

Cette partie vient mettre en lumière la génèse de mon intérêt et de mes questionnements à propos de la relation entre les individus. Elle se construit dans l'instant, dans le temps et dans un cadre spécifique. A partir de mon histoire personnelle, j'ai pu construire un lien, « raccrocher les wagons » avec la notion de distance dans la relation et la construction de l'identité personnelle et professionnelle.

Je m'appuierai aussi sur les travaux de Jean Piaget, Jérôme Bruner et Lev Vygostki tous trois spécialistes de la construction des apprentissages chez l'enfant. Ces trois chercheurs insistent sur le rôle joué par l'étayage de l'adulte dans la construction du savoir. On peut alors se demander comment le formateur peut négocier cet étayage dans l'élaboration de dispositifs de formation d'adultes. Entre distance et proximité comment le formateur peut-il mettre en œuvre une didactique professionnelle qui rend l'autre autonome et capable d'interagir avec lui même, avec les autres et avec son environnement ?

1.1 Histoire, identité et distance

Prendre de la distance pour trouver ma place et construire mon identité

Mon histoire personnelle est un des éléments qui m'ont aidée à fonder cette interrogation : mes parents sont nés en Italie tous les deux. Ils sont arrivés en France avec leurs parents, frères et sœurs, après-guerre, dans les années 1949/1950. Pour la famille de mon père, le voyage s'est fait à pied à travers les cols et les montagnes. Il avait neuf ans et il transportait sa petite s ur, bébé, dans une valise.

De ce que j'ai compris de leur histoire, chaque famille fuyait une période douloureuse avec le besoin de se reconstruire ailleurs, en emportant avec elle les secrets de famille.

Comment se faire accepter dans un pays qui n'est pas le sien ? Comment trouver une place ?

Rester à sa place en taisant ses émotions, ses désirs si ce n'est celui d'être intégré, toléré.

C'est peut-être de cette époque et de ce vécu qui a marqué ma vie qu'ont émergé mes recherches autour de l'identité et de la « juste » distance.

Cette quête a eu un impact important dans la construction de mon identité personnelle et professionnelle, la famille ayant peu de ressources dans l'ouverture à la culture, au monde. Les ressources étaient internes au clan et s'étendaient à quelques relations amicales riches de sentiments et d'émotions.

Me sentant extérieure à un univers où je me percevais comme étrangère et auquel j'avais envie d'appartenir, j'ai développé des capacités d'écoute et d'empathie qui m'ont été utiles par la suite. J'arrivais à « lire » l'autre (ressentir et identifier ses émotions) alors que je ne me connaissais pas moi-même.

J'étais plus sensible aux matières littéraires qu'aux mathématiques.

Ma mère attachait beaucoup d'importance à la note qui avait valeur d'intelligence. J'étais bonne élève pour faire plaisir ou plutôt pour ne pas décevoir. Très certainement par peur du jugement, pour me sentir « aimable », reconnue, légitime, en droit d'exister.

Pour comprendre, il fallait que j'éprouve. C'est en formation de formateur de formateurs, que grâce à un formateur, Georges Chappaz, j'ai découvert ma « mémoire épisodique ».

Cette mémoire concerne des événements biographiques. C'est pourquoi la mémoire épisodique est aussi appelée mémoire événementielle. En même temps que sont enregistrés les détails de l'événement (lieu, date...), l'individu mémorise aussi l'état émotionnel dans lequel il était à ce moment-là. Ce qui explique aujourd'hui l'importance que j'attache à la place des émotions dans l'accompagnement pour **favoriser la relation de confiance et la « juste » distance dans la relation accompagnant/accompagné.**

Jérôme Bruner, psychologue Américain, qui s'est intéressé au développement de l'enfant et à la psychologie de l'éducation, identifie, à travers ses recherches, que le milieu culturel de l'enfant est essentiel dans le développement de ses capacités. Selon lui, il se nourrit de son milieu naturel pour développer ses compétences et ses connaissances. Il commence par imiter son entourage avant d'intérioriser ses propres connaissances.

Ainsi, l'école a toujours été un lieu ressource, un espace de construction du savoir et d'appartenance à un groupe.

Jean Piaget, psychologue Suisse, a fait des recherches autour du développement cognitif de l'enfant. Selon lui, l'intelligence est une modalité qui dépend de ce qu'il appelle « l'adaptation » de l'enfant à son milieu. Il identifie une phase d'assimilation où l'enfant fait des liens avec ce qu'il connaît, suivie d'une phase d'accommodation qui est la modification des schèmes (structures) existants provoquée par un conflit-cognitif lié aux nouvelles expériences.

Ainsi, c'est à travers les interactions avec mes pairs et les professeurs que, petit à petit, j'ai commencé à aller à la rencontre de nouveaux savoirs et de « moi-même » en déconstruisant mes représentations de l'environnement dans lequel j'évoluais.

Apprendre avec les autres

Mon adolescence est venue bousculer tous les schémas et les représentations de mon enfance. Je m'étais longtemps tue, j'avais admirablement répondu aux attentes de mes aïeux en étant une petite fille obéissante, sage, qui travaillait bien à l'école, mais toutefois un peu boudeuse (ma façon d'exprimer par le corps ce que je ne m'autorisais pas à mettre en mots). Mes géniteurs furent des parents aimants malgré tout.

Très vite est apparue une distorsion entre l'éducation à laquelle ils souhaitaient que j'adhère et ma personnalité qui était en éveil et en devenir.

Je suis alors sortie du cocon et a commencé la mue. J'ai expérimenté le monde, j'ai testé mes limites en transgressant les leurs, j'ai pris des risques sans pour autant me mettre en danger. J'ai commencé à participer à la déconstruction des schémas familiaux dans lesquels nous étions tous prisonniers. J'ai appris à utiliser l'humour – qui est une manière de prendre de la distance - et la douceur pour transformer mes peurs et mes colères en énergie constructive pour créer des liens et trouver ma place dans un groupe. J'avais besoin de savoir qui j'étais. Le contact avec l'autre, l'immersion dans des groupes avec des identités différentes m'ont permis de me confronter à moi-même en allant chercher au fond de moi ce que je reconnaissais de semblable et ce qui était et resterait différent. **J'ai appris avec ces autres**, ces étrangers avec lesquels je me familiarisais et desquels j'ai pu me distinguer.

Le témoignage de cette première partie de ma vie n'est pas anodin. Secrets de famille, représentations, croyances, expériences, sentiment d'injustice, colère, recherche de sens, déconstruction, reconstruction, verbalisation, autorisation, émergence, c'est ce tout qui a rythmé mon parcours pour prendre de la distance et m'amener à être qui je suis aujourd'hui afin de façonner mon rapport à moi-même, aux autres et au monde.

Paradoxalement prendre de la distance avec mon milieu et mon entourage m'a permis de me rapprocher et de mieux connaître ces derniers.

Paradoxe que j'ai toujours tenté d'utiliser en formation qui pour moi s'inscrit dans un ***espace de pensée, de déconstruction, de prises de conscience et de développement de compétences.***

Mes expériences et mes rencontres personnelles puis professionnelles m'ont enseigné à me construire et à me connaître, avec comme boussole et indicateur, les émotions et la qualité du lien avec l'autre.

J'ai appris que ce qui n'est pas mis en mots passe par le corps et peut s'exprimer par les maux. J'ai mesuré l'impact que cela produit sur la motivation, la mémoire et les capacités d'apprentissage.

Je me rends compte aujourd'hui que j'ai toujours attaché beaucoup d'importance au non-verbal et au para-verbal qui sont le reflet de la réalité éprouvée de l'intérieur par celui qui la vit.

Une des voies qui m'a permis d'accéder à l'entrée dans la "vraie vie" a été de découvrir très vite le monde du travail à la sortie d'un BAC Philosophie, Langues en 1986.

J'ai alors obtenu un poste en faisant fonction d'Aide Médico Psychologique dans un établissement accueillant des personnes lourdement handicapées.

Par manque d'expérience, je manquais de confiance en moi et la peur qui m'animait était celle de mal faire.

J'ai appris en faisant mon travail et en observant non seulement les professionnels, mais les personnes elles-mêmes qui, même sans l'usage de la parole, ont su me montrer quels étaient leurs besoins, après avoir créé, avec le temps, **une relation de confiance**.

Première journée dans un établissement public accueillant des personnes en situation de handicap mental, première rencontre avec des personnes très dépendantes dans les actes de la vie quotidienne avec des capacités cognitives limitées, et des milliers de questions qui resteront sans réponses objectives jusqu'à ce que je réussisse à m'extraire du quotidien, à **prendre de la distance** pour pouvoir le penser en entrant en formation.

J'ai obtenu mon DEAMP (Diplôme d'État d'Aide Médico-Psychologique). Grâce à cette formation, j'ai trouvé des réponses à quelques-unes de mes questions mais il me manquait quelque chose sur laquelle je ne pouvais pas mettre de mots si ce n'est une impression : celle de devoir prendre encore plus de hauteur et de distance par rapport à mes ressentis. Des savoirs et des compétences me manquaient encore. J'avais encore besoin d'un espace de « confrontation » avec le savoir pour continuer à apprendre.

J'ai donc demandé à faire une formation d'éducatrice spécialisée. La demande acceptée, plus qu'une formation, j'ai fait un voyage qui a duré trois années, au cours desquelles j'ai déconstruit, reconstruit, tant sur le plan personnel que professionnel. J'ai touché le fond à plusieurs reprises, remonté et sorti la tête de l'eau, à chaque fois grandie et plus solide. Mais surtout, avec une expertise plus fine sur les enjeux du travail éducatif et de la relation d'aide.

Après l'obtention du diplôme, en 2002, mon employeur m'a proposé un poste de chef de service que j'ai accepté. Le diplôme d'éducatrice-spécialisée m'apportait une autre légitimité.

J'ai travaillé cinq années autour de la cohésion d'équipe, de la construction des projets personnalisés en mettant l'accent sur la compétence des professionnels que je manageais, en sollicitant l'équipe pluridisciplinaire, en incluant les maîtresses de maison et les veilleurs de nuit aux réunions d'équipe, en mettant en place des groupes d'analyse de la pratique et en recomposant les groupes en fonction des besoins des personnes. Je devais ma légitimité à ma connaissance du travail, du public et de la dynamique institutionnelle. Il m'a cependant fallu faire un pas de côté, prendre de la distance avec mes collègues de travail pour incarner le poste de chef de service. Je restais proche par le lien de confiance que nous avons créé au fil du temps à travers le partage de nos expériences, mais il m'a fallu sans cesse adapter ma posture pour incarner la fonction de cadre et tout ce qu'elle représente symboliquement. Je devais alors prendre de la distance avec le terrain en n'étant plus immergée dans l'équipe tout en restant à proximité. Aux yeux de certains collègues, je passais de « l'autre côté » alors que la plupart voyait en moi celle qui aller les « sauver », conscientes de mon engagement et de mon intérêt pour mettre en place des dispositifs d'accompagnement favorisant le bien-être des salariés et par conséquent, le bien-être des personnes accompagnées. Je ne suis cependant pas devenue « une autre » personne. J'ai élargi mon regard et mes compétences au regard de ma fonction. J'ai gardé ma personnalité et ma motivation tout en m'appuyant sur le cadre institutionnel et en me recentrant sur mes missions. Les échanges avec mes pairs et les réunions d'organisation avec le médecin psychiatre et la psychologue de l'établissement ont contribué à faciliter la prise de distance avec mes émotions et mes représentations. Ces espaces de parole m'ont aidée à faire le pas de côté pour incarner mon rôle.

J'ai pris beaucoup de plaisir à co-créeer avec les professionnels et les personnes accompagnées. C'est à cette période que j'ai été sollicitée par des centres de formation pour accueillir des stagiaires AMP (Aide Médico Psychologique) et Moniteur-éducateurs (ME). La collaboration s'avérant riche et constructive, j'ai commencé à mettre un pied dans la formation en participant à des jurys de sélection, en faisant passer des diplômes puis en faisant des interventions auprès des étudiants.

J'ai utilisé cet espace comme ressource. Chaque intervention était une bouffée d'oxygène. Transmettre, partager me permettait d'actualiser mes connaissances et **de mettre de la pensée** là où le quotidien pouvait « l'anesthésier ».

J'ai ensuite été sollicitée pour animer des groupes d'analyse de la pratique dans des groupes d'étudiants constitués d'éducateurs-spécialisés, de moniteurs-éducateurs et d'assistants de services sociaux. Un autre espace de respiration et de pensée qui s'avérait nécessaire.

J'ai alors ressenti le besoin d'aller m'essayer ailleurs et de passer le relais. Il fallait renouveler, mettre du "sang neuf" et me renouveler également.

Dans les dix années qui suivirent, j'ai occupé un poste de chef de service dans deux établissements et services médico-sociaux du secteur privé. Le premier poste a été dans un établissement géré par une des deux plus grosses associations de parents du département. J'intervenais en tant que chef de service des foyers d'hébergement et des appartements de soutien qui accueillent des travailleurs en ESAT (Établissement et Service d'Aide par le Travail). Le deuxième poste a été un poste de chef de service dans un SAVS (Service d'Accompagnement à la vie sociale).

Les équipes étaient constituées de professionnels formés (éducateurs spécialisés et moniteurs éducateurs) et engagés dans leurs missions auprès de personnes en situation de handicap mental, psychique, social chez qui ils intervenaient à domicile pour les aider dans les différentes démarches leur permettant de préserver leur autonomie et leur sécurité physique et psychique. J'ai découvert le riche travail en réseau et partenariat.

Sur ces deux derniers postes, j'ai de nouveau constaté que le diplôme ne fait pas le professionnel. J'ai été confrontée à des postures inadaptées et j'ai dû composer et adapter de mon côté ma posture et mon type de management.

C'est un poste qui, encore une fois, m'a bousculée dans mes croyances et mes représentations. J'ai eu des moments de plaisir et des moments de souffrance. J'ai expérimenté toutes les émotions, de celles qui nous transportent à celles qui nous diminuent en puisant dans l'énergie vitale. Avec elles, j'ai surfé sur la vague en oscillant entre perte de confiance, dévalorisation et volonté, assurance, envie de me surpasser, besoin de créer, en gardant toujours en tête l'objectif: trouver les moyens de composer avec la mission inhérente au poste que j'occupais en tenant compte de la réalité matérielle et organisationnelle, des difficultés relatives au travail d'équipe avec, toujours en tête, la considération et le respect de la personne vulnérable, de ses besoins et de ses désirs.

Durant toutes ces années, j'ai continué à travailler en collaboration et partenariat avec les Maisons Familiales Rurales et l'IREIS (Institut Régional et Européen des métiers de l'Intervention Sociale). MES espaces d'oxygène et de pensée. J'amenais de mon expérience et je ramenaient de la distance et de la richesse des échanges avec les apprenants.

J'éprouvais vraiment du plaisir à intervenir dans le cadre de la formation auprès des futurs professionnels de terrain. Je m'appuyais sur mes ressources basées sur l'expérience de terrain, étayée par des apports théoriques. Je n'avais que des bons retours. Mon égo était nourri. Je me sentais utile. Mon expérience professionnelle venait me légitimer auprès des apprenants et certains pouvaient identifier dans mon parcours la possibilité d'une évolution en termes de carrière professionnelle. Au-delà de cet aspect « matériel » et matérialisé par ma présence se jouait toute la question de l'estime de soi.

Je savais qu'un jour je viserais le domaine de la formation. L'opportunité s'est présentée il y a trois ans quand le Directeur de l'IREIS m'a contactée pour prendre le poste de référente de la filière AES (Accompagnant Éducatif et Social), soit le nouveau diplôme issu de la réforme du diplôme d'AMP et d'AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire ou Sociale). Cette filière venait d'ouvrir sur le site d'Annecy et mon profil l'intéressait au regard de mon expérience et du réseau que j'avais constitué durant les trente et une années de travail sur le terrain. J'étais également positionnée sur la coordination des surveillants de nuit et maîtresses de maison et j'avais un groupe de dix éducateurs (trices) spécialisés (es) que j'ai accompagné pendant leurs trois années de formation.

Ainsi, confiante, j'ai mis les deux pieds dans la formation, fière du parcours et de la fonction où il m'avait amenée. La réalité n'était pourtant pas tout à fait celle que je m'imaginais.

Je gardais en mémoire tout l'intérêt le plaisir éprouvé lors des interventions dans les différents centres de formation, le contact avec les apprenants, le sentiment d'avoir apporté un éclairage sur les pratiques et la posture professionnelle.

Je ne m'imaginais pas encore la complexité de ce poste en termes d'organisation, d'anticipation et de rigueur. J'ai dû apprendre très vite à faire une programmation en m'appuyant sur le référentiel de compétences et le volet pédagogique, développer mon réseau pour faire appel à des intervenants extérieurs sur des champs de compétences différents.

Les années d'expérience professionnelle m'ont aidée dans l'accompagnement des apprenants dans la construction de la posture et de l'identité professionnelle. Je me suis appuyée sur mon

savoir-être, ma capacité d'écoute et d'accueil de l'autre, développés à partir de mon expérience personnelle et professionnelle, tout en continuant à gérer la distance relationnelle et émotionnelle avec les personnes avec lesquelles j'interagissais.

Malgré tout, il me manquait cruellement des **compétences** en matière de didactique professionnelle, de méthodes d'apprentissage et d'ingénierie de formation. J'avais le savoir-être mais pas le savoir ni le savoir-faire.

La question de la légitimité s'est de nouveau imposée à moi.

C'est pour cette raison qu'il m'a paru essentiel de faire une formation.

Le Titre de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques est venu répondre à ce besoin.

Dans ce parcours, ce sont toujours mes ressentis, mes émotions et mon intuition qui m'ont permis d'identifier mes besoins et d'avancer, d'évoluer, de me construire personnellement et professionnellement.

Mes rencontres, mes expériences et mes formations ont apporté un regard, un savoir et un étayage sur lesquels j'ai pu m'appuyer pour déconstruire et reconstruire du nouveau.

Ils ont été des guides, des tuteurs, des accompagnateurs dont je garde, dans ma mémoire épisodique, le souvenir d'une satisfaction et d'un bien-être intrinsèques.

Parallèlement, depuis 25 ans, je pratique des méthodes de développement personnel qui m'ont permis de reconnaître, de **prendre de la distance** et de gérer mes émotions.

Rencontrer pour accompagner : Trouver la juste distance

Aujourd'hui, j'accompagne des adultes en formation. J'ai identifié que ce qui se joue dans cet espace va bien plus loin que l'obtention d'un diplôme. Ce que vient chercher l'apprenant au-delà du savoir c'est du **lien dans la rencontre avec ses semblables**. Ce lien nécessaire qui va lui permettre, à travers la relation, de se dépasser, de se sentir reconnu, écouté, compris, de donner du sens à sa vie.

Dans ma fonction, je suis amenée - comme l'ont fait les formateurs que j'ai rencontrés au cours de mes formations - à aller à la **rencontre** de cette personne différente, de ses émotions, de ses craintes, de ses besoins.

Je vais apprendre à la connaître et à la reconnaître, à identifier ses besoins pour l'aider à se dépasser. Je vais l'accompagner dans son processus de formation en tant qu'actrice de son

projet professionnel en lien intrinsèque avec son projet personnel, dans un **cadre spécifique** et par le biais de **méthodes d'apprentissage**.

Chacun a sa propre représentation. Elle sera adéquate ou pas en fonction de l'analyse de la situation de la personne qu'on accompagne. On se rend compte qu'elle n'est pas adéquate quand on n'arrive pas à résoudre le problème : conflit cognitif ou socio-cognitif quand on est en groupe.

Le rôle du formateur est de maintenir l'équilibre pour que le conflit cognitif soit suffisamment fort pour faire bouger le schème et que la motivation soit suffisamment importante pour que l'autre ait envie de continuer à évoluer.

Le travail au niveau de la Zone Proximale de Développement (Vygotski Lev.) semble nécessaire. Il faut proposer à l'élève une tâche dans la zone où il est en capacité de s'adapter avec l'aide du maître ou du formateur. Vygotski part du constat que ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain. C'est à partir de l'interaction avec ses pairs, et du conflit socio-cognitif provoqué qu'il va modifier ses schèmes pour réussir la tâche prescrite.

De ce fait, il est important qu'un climat de confiance et de sécurité s'installe en amont. Il en est de même dans la manière dont le formateur va constituer le groupe en l'équilibrant au regard des éléments dont il dispose. Son rôle est de travailler sur l'hétérogénéité après avoir identifié où se situe la ZPD de chaque apprenant. Cela passe, au commencement de l'accompagnement, par une nécessaire proximité, suscitée par un travail en commun, suivie d'une distanciation qui s'opérera en fonction de l'évolution de l'apprenant dans les cinq phases d'apprentissage (annexe 1).

Par conséquent, chaque accompagnement est une aventure, une rencontre avec cet autre humain, différent, chargé de son histoire, de ses représentations et de ses croyances à la recherche de qui il est.

L'espace de la formation vient souvent réactiver sa solitude, ses craintes, provoquer du stress et de la souffrance (dans l'écriture et dans la mise en mots).

En tant qu'accompagnatrice je ne suis pas thérapeute mais je peux parfois, en pensant mes actions, avoir des fonctions thérapeutiques pour permettre à l'apprenant de dépasser ses difficultés.

Cela demande une vigilance de chaque instant et une posture **éthique** qui me permet d'identifier où se situent les limites de chacun afin d'éviter les pièges de l'emprise et de l'attachement, et ainsi d'éviter l'échec d'un accompagnement qui n'aurait pas permis à l'autre de se dépasser et d'identifier qu'il n'a plus besoin de moi.

« Quand le sujet réussit, c'est lui qui réussit. Quand le sujet échoue, c'est un échec à deux ». (CIFALI M., 2020)

La question de l'**adaptabilité** et de la **distance** s'impose à moi à chaque rencontre.

Accompagner c'est être à la fois à distance et à proximité, une **proximité relationnelle singulière** qui va nous faire vivre des sentiments, qui va me demander d'adapter ma manière de faire en fonction de SA manière de faire.

C'est à partir de mes expériences d'accompagnement d'adultes en formation d'Accompagnant Éducatif et Social (AES), dans mes fonctions de formatrice à l'IREIS, que la notion de distance est venue réinterroger ma posture professionnelle sur des questions éthiques en lien avec mon rôle et mes missions de formatrice.

Je tenterai d'apporter des réponses en m'appuyant sur des éléments objectifs. J'en ferai une analyse étayée par des apports théoriques.

Toutes les expériences et les réflexions précédemment évoquées m'ont considérablement aidée dans les responsabilités qui sont les miennes actuellement ainsi que dans le cadre de la formation que je suis dans la formation de formateurs.

Évoquons maintenant le cadre dans lequel cette mission se réalise.

1.2. Mon cadre institutionnel actuel : L'IREIS (Institut Régional et Européen des métiers de l'Intervention Sociale)

L'Institut Régional et Européen des métiers de l'Intervention Sociale dans lequel j'interviens depuis trois ans est géré par l'**AREFIS** – Association Régionale d'Étude et de Formation à l'Intervention Sociale.

Depuis 2001, l'IREIS est devenu avec ses cinq établissements présents dans cinq départements différents (Ain, Loire, Savoie, Haute-Savoie, Rhône) le plus important centre de formation en travail social de la région Auvergne-Rhône-Alpes, avec un total de 2583 apprenants et 7 filières.

Sa mission est de prendre en compte chaque apprenant et de lui permettre de développer ses connaissances, ses compétences et son expertise pour l'obtention de diplômes reconnus par l'État ou pour répondre aux besoins de formation continue des établissements et services du secteur social et médico-social. Pour ce faire, l'IREIS développe en permanence des programmes de formation enrichis par les apports de la pratique professionnelle des apprenants et les résultats des recherches de l'ESPASS Espace Scientifique et Praticien en Action Sociale et en Santé), centre de recherche intégré de l'IREIS.

L'IREIS se déploie au travers d'établissements et d'un siège composés de 116 salariés, 800 formateurs et intervenants associés, 1083 étudiants en formation diplômante, 1500 étudiants en formation continue et 3000 établissements partenaires et employeurs.

Je travaille sur le site d'Annecy qui propose des formations diplômantes du niveau 3 au niveau 7 et de la formation continue. J'interviens sur les formations de niveau 3, 4, 6 et sur la formation continue. C'est-à-dire, sur les filières Éducateur Spécialisé (ES), Accompagnant Éducatif et Social (AES) et Surveillants de nuit/Maîtresses de maison (SN/MM).

Je suis référente de la filière AES. La formation se déroule sur une année. Je suis chargée de la planification, de l'organisation, du recrutement des intervenants pour animer les séquences de formation. J'organise et je pilote les sélections et les certifications confiées directement aux centres de formation.

J'accompagne les stagiaires dans leur parcours et leur processus de formation : déconstruction des représentations, acquisitions de connaissances, développement de connaissances, élaboration des écrits de certification, préparation des soutenances orales.

J'ai identifié que dans le cadre de mes diverses fonctions, je suis régulièrement amenée à adapter et à réajuster ma posture tout en gardant une position Méta (à distance) qui me permet de maintenir une nécessaire réflexivité sur ma pratique. Cependant, dans le tourbillon des tâches à effectuer, des échéances à respecter, des difficultés rencontrées par les apprenants, des imprévus, je me suis sentie parfois dépassée avec le sentiment amer que j'aurais pu faire autrement ou mieux.

1.3. La formation d'Accompagnant Éducatif et social - À qui s'adresse-t-elle ?

1.3.1 La formation

La formation se déroule sur 12 mois sur la base de l'alternance intégrative : 525 heures de formation théorique et 840 heures de stage. Elle donne lieu à l'obtention d'un diplôme de niveau 3. Il n'y a pas d'obligation de diplôme pour accéder à la formation.

L'entrée en formation se fait sur la base d'une sélection avec une épreuve écrite et une épreuve orale. Sont dispensées de l'épreuve écrite les personnes ayant obtenu un diplôme de niveau 4 ou supérieur.

Le diplôme d'AES est venu remplacer le diplôme d'AMP suite à l'arrêté du 29 janvier 2016 relatif à la formation conduisant au diplôme d'Accompagnant Éducatif et Social. Le DEAES (Diplôme d'État d'accompagnant Éducatif et Social s'obtient après validation de 4 domaines de compétences) (annexe 2) à partir de l'évaluation de 4 écrits de certification, des visites de stage, du contrôle continu et de trois soutenances orales.

Le métier d'AES, comme le métier d'AMP sont des métiers de l'humain, des métiers d'aide à la personne axés sur la relation, le *Care* - concept apparu aux États-Unis dans les années 1980 et parvenu en France dans les années 2000 qui peut se décrire comme « prendre soin » des personnes vulnérables - à la différence du métier d'aide-soignant qui s'oriente principalement vers le soin. Ce sont des professionnels qui œuvrent dans les champs du secteur social, médico-social, de la protection de l'enfance ou de l'exclusion auprès d'enfants, d'adolescents, d'adultes, de personnes âgées, en situation de handicap, en « danger » ou en situation de précarité, c'est-à-dire relevant de l'article 15 de la Loi du 02 Janvier 2002.

L'année de formation est lourde et intense dans ce qu'elle demande de travail écrit et surtout de déconstruction des schémas et des représentations. C'est à partir du terrain que l'apprenant trouve de la matière à déconstruire ses représentations pour adopter une posture adaptée dans un contexte particulier, auprès d'un public spécifique et dans un travail d'équipe. Chacun des écrits est en lien avec des connaissances et des compétences acquises ou en voie d'acquisition sur les lieux de stage.

C'est un passage nécessaire particulièrement dans ce métier d'aide à la personne vulnérable. Le processus de formation permet aux apprenants de constituer une boîte à outils (travail sur les

représentations, les émotions, le travail en équipe et la gestion du stress et des conflits par exemple) qui leur permettra de prendre suffisamment de distance et d'être acteurs face aux situations qu'ils rencontreront sur le terrain, de garder une posture éthique et professionnelle. Le rôle du formateur/accompagnant est essentiel dans le processus de construction de cette identité professionnelle.

1.3.2. AES, un métier aux fonctions et aux tensions multiples

L'AES est amené à accompagner des publics très diversifiés. Pour un métier complexe qu'est celui de l'humain et de la relation d'aide, la formation est à mon avis trop courte pour acquérir en un an ce que les autres acquièrent en deux (moniteurs éducateurs) ou trois ans (éducateurs spécialisés). Je fais référence à la construction de l'identité professionnelle et à la posture professionnelle. L'AES est très vite en contact avec le terrain, par le biais de l'alternance en formation puis en tant que professionnel, avec une boîte à outils qui mériterait un étayage plus conséquent autour de la prise de distance basée sur une pratique réflexive (Perrenoud P.).

La Haute Savoie, un territoire spécifique

La Haute-Savoie est un département du quart Sud Est de la France. Il a une superficie de 4 388 km² pour 829 017 habitants (INSEE, 2019). Il comporte 294 communes et accueille chaque année, fait exceptionnel, 14 000 nouveaux arrivants depuis 2013, selon l'INSEE. Au Nord et à l'Est, il est frontalier avec la Suisse et l'Italie. Au Sud, il est contigu avec le département de la Savoie et à l'Ouest avec celui de l'Ain.

L'action sociale est aujourd'hui le **premier poste d'intervention du Département** avec un budget annuel de plus de 300 M€.

Le Département a notamment pour mission d'élaborer les schémas départementaux d'organisation sociale et médico-sociale ; coordonner toutes les actions sociales et médico-sociales ; autoriser la création ou la transformation d'établissements et de services sociaux ou médico-sociaux ; ou encore de présider les conseils d'administration des établissements spécialisés en lien avec l'article 16 de la Loi du 02 Janvier 2002 et la Loi H.P.S.T de 2009.

Le Département accompagne les habitants à tous les âges de la vie dans de nombreuses circonstances : protection de l'enfance, intervention en faveur des personnes âgées, aides aux personnes en situation de handicap, insertion sociale et professionnelle des personnes en

situation d'exclusion, protection maternelle et infantile, promotion de la santé, aides au logement.

Du 1^{er} au 5 octobre 2018 j'ai participé à toutes les journées de concertation concernant l'élaboration du schéma départemental autonomie 2019/2023 concernant le vieillissement et le handicap. Représentant l'IREIS, j'ai partagé des groupes de travail avec des professionnels et des financeurs de l'action sociale autour des questions concernant l'accompagnement de personnes vulnérables au regard de l'évolution des besoins et des différents types de prise en charge.

La formation des professionnels était au cœur des échanges et des préoccupations.

Ainsi, une des orientations du schéma départemental en faveur des personnes âgées et des personnes en situation de handicap concerne le maintien de la vie à domicile ; il favorise l'aide aux aidants et, par conséquent, il fait apparaître la nécessité de former des professionnels pour assurer un accompagnement de qualité. En l'occurrence, il s'agit des compétences de l'AES.

Dans ces deux champs, nous avons fait le constat que les conditions de vie dans le Département (« vie chère », salaires peu élevés, métiers peu valorisants), et la pénibilité du travail étaient, pour ces professionnels, à l'origine d'épuisement et de démissions.

Beaucoup de personnels formés trouvent du travail en Suisse où les conditions de travail semblent être plus « confortables », ainsi que le salaire.

Un besoin de recruter des professionnels formés

Les services et établissements sociaux et médico-sociaux du département sont des partenaires actifs de l'IREIS car ils sont les principaux acteurs dans l'acquisition des compétences professionnelles des personnes que je forme. Ils accueillent des stagiaires, participent à la vie institutionnelle par le biais de groupes de travail ou en tant que membres du conseil d'administration.

Leurs salariés sont également amenés à participer à des jurys de sélections ou de certifications ou à intervenir au sein des formations pour amener des connaissances issues de leur formation, de leur fonction, de leur parcours personnel et/ou professionnel et de leurs expériences professionnelles.

Dans la formation d'AES, je fais appel à des professionnels issus du champ éducatif, médical, paramédical, juridique pour animer des séquences de formation. Des usagers viennent également témoigner de leur parcours dans le secteur de la protection de l'enfance et du handicap.

Au cours de ces deux dernières années, j'ai identifié de réelles difficultés rencontrées sur le terrain par les stagiaires : difficultés à rencontrer les tuteurs de stage, un *turn-over* important des professionnels ne permettant pas un accompagnement visant à penser la pratique pour acquérir les compétences nécessaires.

En effet, les stagiaires ont pu à plusieurs reprises se retrouver en posture de « sachant » du fait d'un fort absentéisme des professionnels « permanents ». Ils ont souvent travaillé avec des remplaçants non formés et parfois avec des « remplaçants des remplaçants » à qui ils ont dû transmettre les informations importantes concernant les besoins des personnes accompagnées. L'avantage qu'ils ont pu en tirer est de s'assurer un poste à l'obtention du diplôme. Cependant, je reste dubitative concernant l'acquisition de compétences opérationnelles.

La relation d'aide ne signifie pas uniquement effectuer des tâches mais les penser. Accompagner l'autre vulnérable demande des savoirs, des savoir-faire et savoir-être qui s'acquiert tout au long de la formation dans le nécessaire processus visant à se détacher de ses représentations pour en acquérir d'autres. Ce processus s'effectue par étapes et il est favorisé par l'alternance entre le présentiel en formation et les expériences de terrain en stage où la pensée doit précéder la pratique mais demande aussi d'être explicitée pour qu'elle fasse sens. De leur côté, les établissements et services se sentent démunis face à la pénurie de personnel qualifié et aux difficultés de recrutement.

La majorité des établissements et services accompagnant des personnes en situation de handicap ou des personnes âgées du département cherchent à recruter des AES dans un contexte de Gestion Prévisionnelle de l'Emploi et des Compétences (GPEC) contraignant : rareté des personnels qualifiés, concurrence du pays voisin, développement de la Silver économie (économie des personnes âgées de plus de 60 ans). Améliorer la qualité de vie des personnes âgées, garantir leur autonomie le plus longtemps possible ou même allonger leur espérance de vie : tels sont les principaux objectifs de la silver économie. Sous ce nom se cache l'ensemble des produits et services à destination des seniors, qui se développent avec le vieillissement des Français.

Les échanges avec les stagiaires et les employeurs m'ont amenée à faire plusieurs constats. D'une part, les personnes formées aspirent à trouver un emploi dont le revenu leur permettra de vivre plus « confortablement ». D'autre part, il semblerait que les nouvelles générations n'aient pas la même vision de la valeur travail que les précédentes. Il s'agit de la fameuse génération Y (nés entre 1980 et 2000), première génération à être véritablement née avec le monde d'internet et en recherche continuelle de sa place, de la meilleure place.

En effet, ils disent ne pas vouloir se sentir dépendants, ils aspirent à être libres de travailler quand ils le souhaitent pour privilégier leurs besoins personnels. Certains privilégient les voyages, d'autres aspirent à être en congé le week-end.

L'intérim est le dispositif le plus sollicité actuellement.

Bien qu'il réponde aux besoins des nouveaux professionnels, il ne permet pas la nécessaire continuité et cohérence de l'accompagnement.

La personne vulnérable, elle, a besoin d'être accompagnée au quotidien, dans le respect de l'article 7 de la Loi du 02 Janvier 2002, loi rénovant l'action sociale et médico-sociale.

Au même titre que les employeurs, les professionnels de terrains, les familles, je m'interroge sur la perte du sens et des valeurs des métiers de la relation d'aide au détriment des équipes et, de fait, des bénéficiaires.

D'autre part, la réforme des diplômes modifie le niveau de formation des ES (arrêté du 22 août 2018). Il est maintenant reconnu comme un diplôme de niveau 6, au même titre que les cadres. Dans le contexte économique actuel et de par les effets de la Loi H.P.S.T qui a créé les Agences Régionales Santé et les procédures d'appels à projet, les employeurs risquent, de ce fait, de favoriser le recrutement de ME et d'AES qui vont être les personnes de terrain et de proximité, moins rémunérés.

Les AES sont ainsi amenés à monter en responsabilité et de ce fait, à développer leurs compétences sur le terrain.

Depuis le 30 septembre 2019, je participe à des groupes de travail mis en place par les cinq principales associations du champ du handicap sur le département de la Haute-Savoie.

L'objectif de ces rencontres est d'avoir une réflexion pour l'organisation d'une ou plusieurs actions de valorisation des métiers du médico-social auprès des étudiants des centres de formation et des personnes en recherche d'emploi.

Ainsi, la **proximité** avec le terrain permet d'identifier les problématiques rencontrées dans le cadre professionnel de même que les compétences attendues.

Par conséquent, la mise en lumière du contexte spécifique des métiers de la relation d'aide et le travail réflexif avec les établissements me permet d'ajuster le programme de formation de manière à ce qu'il « colle » le plus possible à la réalité de terrain. Ainsi, je fais appel à des professionnels de terrain (directeurs, chefs de service, travailleurs sociaux, usagers) avec lesquels nous élaborons les contenus des séquences et des mises en situation dans le cadre de la formation.

L'objectif est de proposer à l'apprenant des outils dont il pourra se saisir de manière opérationnelle au regard du contexte et de l'environnement dans lequel il va exercer son métier. D'autre part, il s'agit de l'accompagner dans son processus de formation et de construction de son identité professionnelle afin qu'il soit non seulement « outillé », mais solide, conscient de sa valeur et du sens qu'il donne à ses actions.

1.3.3. Le public : des personnes en quête d'identité

La formation d'AES s'adresse à des personnes diplômées ou non diplômées avec ou sans expérience professionnelle dans le champ du handicap, de la personne âgée, de la protection de l'enfance et de l'exclusion.

Les personnes qui entrent en formation d'AES ont eu, pour la plupart, un parcours scolaire compliqué et ont peu d'estime d'elles-mêmes. Selon mes observations, l'entrée en formation est pour elles un challenge pour dépasser les peurs, les angoisses et trouver une certaine reconnaissance et une légitimité au niveau personnel et professionnel. Le processus de formation va alors venir réveiller l'expérience antérieure.

D'autres sont en phase de reconversion professionnelle et se dirigent vers des métiers de l'humain pour retrouver un sens à leur vie et se sentir « utiles ». Elles ont entre 40 et 50 ans, voire plus. La motivation vient souvent des traces d'expériences personnelles douloureuses qui peuvent être dues à une recherche de reconnaissance ou à un sentiment de devoir réparer ce qui n'a pu l'être par d'autres (souvent lié à des accompagnements de fin de vie, à la maladie de parents proches ou à l'existence d'un proche en situation de handicap).

Elles arrivent avec leurs plaies non cicatrisées, à la recherche d'un baume pour les adoucir ou d'un remède pour qu'elles disparaissent enfin.

Pour certaines, la formation d'AES s'inscrit dans la continuité de leur parcours scolaire et/ou professionnel (personnes en voie professionnelle recherchant une légitimité et une reconnaissance au poste qu'elles occupent).

L'accompagnement consiste, dans un premier temps, à les amener à **prendre de la distance pour identifier leurs émotions** et de leur offrir un espace suffisamment rassurant pour les dépasser et les transformer. Il s'agit également de les amener à déconstruire pour reconstruire, modifier leurs **représentations** et leurs **croyances**. Ce processus est mis en place dès la première semaine où les séquences de formation sont pensées dans ce sens. Elles s'articulent autour de la connaissance du cadre dans un premier temps (espace, temps, référentiel de compétences, organisation de la formation) pour donner des repères aux apprenants. Simultanément, il s'agit de créer la rencontre avec le groupe et les formateurs. Elle se construit autour de travaux individuels et collectifs avec une restitution au groupe entier. Le passage de l'écriture à l'oral est un moment clé où chacun va dévoiler une partie de qui il est. Il est souvent chargé d'émotions. C'est cette émotion exprimée par le message verbal et non-verbal qui fait du connu chez l'« autre », ce parfait inconnu, différent et qui amorce la rencontre.

In fine, c'est leur offrir un espace de **pensée** ; une pensée qui mature dans le temps par le biais de l'alternance ; une pensée qui prend corps et qui s'incarne à travers l'écriture. C'est les amener à découvrir et formaliser « **où ils sont** » et « **qui ils sont** » aujourd'hui, fiers et confiants d'aller « **où ils vont** ».

Il s'agit ensuite de rassurer et de mettre en place tout ce qui est possible pour que les peurs, les angoisses disparaissent. Cela passe par la nécessaire mise en mots et le passage à l'écriture.

Je vais illustrer cette difficulté par l'exemple de Romain.

De toutes les personnes que j'ai accompagnées dans le cadre de la formation professionnelle, le cas de Romain (prénom anonymé) est l'un de ceux qui m'a le plus donné à réfléchir sur le lien accompagnant/accompagné et sur la notion de « juste » distance. J'ai souvent un sentiment de malaise, l'impression que ma posture n'était pas adaptée, qu'avec Romain, pour que la rencontre ait lieu, il fallait « être » autrement. Ma petite voix intérieure me disait « sors du cadre, rapproche-toi ou tu vas le perdre ». Mais qu'avais-je donc à perdre si ce n'est qu'il ne réussisse pas à se trouver lui-même ? Comment faire pour ne pas tomber dans le piège de la « formatrice sauveuse ? ».

1.3.4 Ajuster la distance quand le verbal et le non-verbal masquent l'angoisse et les traces d'une histoire

Romain ou la fuite devant l'indicible

La sélection

Romain a 24 ans. Il est rentré en formation d'AES en mars 2019 après avoir passé l'épreuve écrite et l'épreuve orale de sélection. Il s'était déjà présenté l'année précédente mais n'avait pas été admis suite à l'épreuve écrite (questions traitées trop succinctement voire non traitées, vocabulaire très pauvre). Pour cette rentrée, il a passé l'épreuve écrite avec une note de 10/20. Lors de l'épreuve orale de sélection, les jurys (composés d'un formateur et d'un professionnel ne connaissant pas le candidat) ont été perplexes quant à ses capacités à suivre la formation, au regard des difficultés qu'il avait eu à exprimer ses motivations pour entrer en formation et à expliciter ses expériences de terrain. Son expérience professionnelle de remplaçant dans un établissement médico-social accueillant des personnes en situation de handicap, l'impression d'être « de bonne volonté » ont été des éléments positifs. Lors du jury plénier, j'ai pris du temps pour échanger avec les membres du jury sur leurs inquiétudes. Ils ont évoqué des difficultés à expliciter ses motivations et un certain retrait.

Nous avons convenu qu'il était difficile de juger une personne sur une demi-heure d'entretien et sur un écrit qui révélait peut-être des difficultés liées à une situation d'échec scolaire. J'ai pris le risque de valider son admission en formation en écoutant sa motivation à se représenter cette année et en misant sur son expérience professionnelle dans le champ du handicap.

Je garde en mémoire des expériences de vie, des rencontres dans mon parcours ou dans mes lectures ; des personnes qui ont croisé sur leur chemin quelqu'un qui leur a fait confiance, qui a cru en elles, qui a fait fonction de tuteur, quelqu'un sur qui elles ont pu s'appuyer pour donner un sens et être actrices de leur vie, libérées du poids de leur histoire et de leurs chaînes.

L'attitude de Romain en formation

Romain s'exprime peu et ne questionne pas les formateurs ni les intervenants. Il utilise son ordinateur en cours. Est-il présent ou absent ? Est-il dans la fuite ?

Je l'observe. Il me semble qu'il est présent, à sa façon. Il a le nez sur son écran, tape sur les touches de son clavier, mais il réagit par des mimiques, des mouvements du regard, du visage et une posture qui m'indiquent qu'il est « dedans ». Lors des tours de table son discours est

court mais juste et cohérent sans qu'il ne se dévoile. Il utilise souvent l'humour qui est en soi une manière de prendre de la distance avec ses émotions.

Sa place dans le groupe

Romain est le seul homme dans un groupe de dix apprenants. Il a très vite su s'intégrer. Les autres apprenantes le sollicitent souvent dans les temps informels et lui demandent de l'aide pour des difficultés qu'elles peuvent rencontrer notamment en informatique. Il a l'air de bien maîtriser l'outil. Sur le temps de midi, il n'est jamais isolé. J'observe qu'il est à l'aise dans ce groupe majoritairement féminin. Il ne reste pas à distance. Cependant, alors que le groupe est entraîné dans un conflit entre deux apprenantes, j'observe Romain se mettre en retrait, dans une position de neutralité. Chacune prend parti de l'une ou de l'autre. Des altercations éclatent parfois avec violence. Le groupe tombe dans le piège du triangle dramatique (Karpman S.) en navigant dans les rôles de « victime », « bourreau » et « sauveur » sans pouvoir en sortir (annexe 3). On est au cœur des phénomènes de groupe. Je mets alors en place des temps de parole individuels et collectifs. Je travaille pour construire cet espace de distanciation et de liens, pour permettre à chacun d'exprimer ses ressentis. Le Directeur est intervenu sur ma sollicitation pour rappeler le cadre de la formation en s'appuyant sur le règlement intérieur. Les conflits s'apaisent en apparence. Cependant, j'observe que la parole ne circule pas librement, les expressions non-verbales et para-verbales montrent que le groupe n'évolue pas dans un climat de confiance, la parole est retenue, les regards sont fuyants et j'identifie que la situation impacte sur le processus d'apprentissage et la **motivation** de tous.

Alors que certaines éprouvent le besoin de parler de leurs émotions, de leurs craintes et de leurs souhaits concernant la suite de la formation, Romain, lui, n'exprime rien ni à travers le langage corporel, ni par la parole.

Il reste encore à distance et je l'observe à distance.

Un difficile passage à l'écrit

Le rapport de Romain à l'écriture m'apparaît très vite comme compliqué. Il ne respecte pas les échéances, je dois le solliciter à plusieurs reprises pour qu'il me transmette un premier écrit. Ce premier jet est très succinct et construit sur un mode uniquement descriptif. Il ne répond pas à la commande d'un écrit qui doit partir de ses observations, de ses interrogations et d'une analyse de ses interventions auprès de la personne afin d'identifier le sens qu'il met à ses actes.

Les retours se font par mail la plupart du temps. J'ai cependant pris des temps pour travailler individuellement en présentiel avec lui à deux reprises, quand il a accepté l'accompagnement que je lui proposais. La plupart du temps, à chaque sollicitation, il répond qu'il n'a pas de difficulté, qu'il va produire. Je ne peux alors me fier qu'à sa parole. Son corps n'exprime aucune émotion que je suis en capacité d'identifier. Je l'invite à rencontrer sa tutrice de stage afin qu'elle l'aide dans l'élaboration de ses écrits. Cela fait partie de son rôle. Elle est une personne ressource experte sur le terrain.

Je reste là, toujours avec ce sentiment de malaise et le paradoxe entre l'impression qu'il faut que j'insiste un peu et la peur d'aller trop loin. Là encore, où dois-je placer le curseur de la distance sans être intrusive et sans dépasser le cadre de mes fonctions ?

*« Accompagner c'est aller avec, c'est prendre quelqu'un par la main, c'est être sa sécurité pour lui permettre d'aller là où il ne peut pas aller tout seul. C'est être à côté de, dans sa présence, pour qu'il fasse le pas là où ça résiste »
(CIFALI M., 2012).*

Je fais le constat que la rencontre avec Romain n'a pas eu lieu et qu'elle n'a pas permis le travail d'introspection nécessaire à la déconstruction des représentations pour mettre en place le processus d'accompagnement et d'apprentissage.

Les stages : des prises de conscience

Au cours de sa formation, Romain a dû effectuer deux stages. Un premier de huit semaines (280 h) dit « stage de découverte » et un deuxième de seize semaines (560 h) qui est le stage de spécialité. Romain a choisi la spécialité « structure collective » à son entrée en formation pour acquérir des compétences supplémentaires dans l'accompagnement de personnes en situation de handicap en institution.

Il fait le choix d'effectuer son premier stage auprès d'enfants et d'adolescents. Jusqu'alors, il n'a travaillé qu'avec des adultes dans le cadre de remplacements. Ses démarches sont laborieuses. Il envoie plusieurs lettres de motivation accompagnées de son curriculum vitae à plusieurs chefs de service d'Instituts Médico-Éducatifs (IME) du département de la Savoie (son lieu de résidence) et de la Haute-Savoie. Certains ne répondent pas, d'autres lui proposent un entretien qui se solde par un refus.

Il m'informe de la situation qui, de mon point de vue, devient inquiétante. En effet, les périodes de stage sont définies dans le planning avec très peu de marge pour les modifier du fait de la

temporalité de la formation. Il ne dispose plus que d'une semaine pour trouver un terrain de stage. Il m'informe de chacune de ses démarches. Dans les échanges que nous avons, il nomme des faits sans pouvoir donner d'explications claires sur le déroulé des entretiens. Il ne montre pas de signes d'inquiétude ni de stress.

Je m'interroge sur les raisons de ces écueils. Je les interprète comme la résultante de plusieurs facteurs dont la manière de se présenter et la difficulté à exprimer à l'oral ses motivations et les objectifs à atteindre au cours de ce stage en dépit du fait que nous avons travaillé ensemble le Curriculum Vitae et la trame de la lettre de motivation.

C'est à ce moment-là qu'en accord avec Romain je me rapproche de mon réseau et je trouve un lieu de stage pour Romain auprès d'enfants et adolescents atteints d'infirmité motrice cérébrale et polyhandicapés qui n'ont pas accès au langage verbal. La visite de stage met en lumière des compétences en termes d'observation, de prises d'initiatives et d'exécution de tâches sur les temps du quotidien. Toutefois, Romain est en difficulté dans ses interactions avec le public. Il explique qu'il n'est pas arrivé à créer de relation à cause de la barrière du langage qui l'a « bloqué » dans la communication. Il a toutefois pu en parler avec l'équipe éducative qui a été très compréhensive et reconnaissante de son implication malgré ses difficultés.

Le deuxième stage avec un public adulte ayant le langage verbal s'est mieux passé. Lors de la visite de stage, je le questionne sur son expérience en faisant le lien avec les DC. Romain reste très descriptif, comme à son habitude. C'est à travers les interventions de sa tutrice de stage que je découvre les compétences de Romain dans sa pratique professionnelle. Cependant, l'espace d'un instant je crois le voir déstabilisé et je perçois son regard se troubler. Ce sont les échanges avec sa tutrice qui me montrent Romain sur le terrain, qui le dévoilent.

Suite à cet entretien, Romain me contacte par téléphone. Pour la première fois, je ressens une forte émotion dans sa voix. Il m'explique que lors de l'entretien j'ai mis le doigt sur quelque chose qu'il ne sait nommer. Il dit qu'il ressent une émotion, comme une angoisse qui refait surface et qu'il ne sait pas quoi en faire. Il demande à me rencontrer pour en parler.

Lors de cet entretien, il me fait de nouveau part de ce qu'il ressent sans pouvoir l'explicitement par des mots. Je suis dans une position d'écoute active (Rogers). Il en vient à me parler de son enfance, de son parcours scolaire durant lequel il a vécu une expérience traumatisante où il s'est senti stigmatisé et jugé de façon injuste par des élèves et un professeur au collège. Il explique que depuis il n'a plus aimé apprendre et qu'il ne ressent plus d'émotions. Je lui soumets l'idée de se faire accompagner en dehors du cadre de la formation. Il en convient. Il en ressent le besoin aujourd'hui.

C'est à ce moment-là qu'a eu lieu la rencontre.

1.4 Mes questionnements

L'accompagnement de Romain est venu m'interroger sur ma place et mon rôle dans son processus d'apprentissage en formation. Je l'ai observé en présence, à distance, sans pouvoir réellement identifier l'espace dont je pourrais me saisir pour créer un lien et une relation de confiance dans le cadre de la formation.

D'autre part, la dynamique de groupe est venue parasiter la relation accompagnant/accompagné et elle a eu un impact sur la motivation et la disponibilité psychique de Romain et du groupe lui-même. Cela a eu une incidence conséquente sur le climat de confiance et la circulation de la parole ainsi que sur le passage et l'accompagnement à l'écriture.

De même que la place des émotions est centrale dans cette situation. Un trop d'émotion du côté du groupe et un vide d'émotion du côté de Romain sont des éléments qui m'ont moi-même envahie psychiquement et déstabilisée. Mon souci permanent a été de tenter de les raccrocher au cadre de la formation, dans des espaces individuels et collectifs, sans pour autant y parvenir. Je me suis sentie responsable et souvent confrontée à un sentiment d'impuissance.

C'est par la parole et les échanges avec mes pairs que j'ai pu prendre de la distance et réajuster continuellement ma posture avec en parallèle le souci de « contenir » le groupe au sens d'apporter un cadre rassurant, maintenir le lien, et la volonté d'aider Romain dans la construction de son identité professionnelle.

Alors que je redoutais de tomber dans les travers et les démons du formateur, je prends conscience aujourd'hui, à travers l'écriture de ce mémoire, que je n'y ai pas échappé.

Des questions s'imposent à moi dans la manière dont le formateur doit s'y prendre pour créer une relation de confiance de manière à accompagner des adultes, individuellement et collectivement, dans la gestion de leurs émotions afin de favoriser les apprentissages, développer des compétences et les encourager dans la construction de leur identité professionnelle.

- Quels sont les enjeux de la rencontre dans l'accompagnement ?
- Que signifie aider ?
- De quelle manière l'histoire personnelle vient-elle impacter les capacités cognitives et la construction de l'identité professionnelle ?

- En quoi la dimension affective, relationnelle et humaine est-elle essentielle dans les métiers de l'humain ?
- De quelle manière le formateur doit-il maintenir un cadre et un lien de confiance suffisamment sécurisés pour permettre à l'autre de trouver du sens et lui permettre de s'épanouir dans cet espace et de développer des compétences ?
- Entre ni trop près et ni trop loin, distance et proximité, où et comment placer le curseur ? Accompagner comment, jusqu'où ?

1.5 Des hypothèses de travail pour installer la juste distance : des points de vigilance

La situation de Romain vient mettre en lumière des points de vigilance sur ma posture et la manière dont j'incarne mon métier de formatrice. Elle n'est le reflet que d'une partie des compétences que je dois mettre en œuvre pour un accompagnement « réussi ». Elle parle d'identité, de légitimité, de responsabilité, de présence et de distance.

En appuyant ma réflexion sur un étayage théorique, je vais identifier et tenter de répondre à la problématique suivante :

En quoi le formateur doit-il être vigilant et attentif à la notion de distance dans les différentes phases de l'accompagnement d'adultes en formation ?

D'autre part, construire une formation de formateur prenant en compte la « juste distance » c'est avoir en tête des points de vigilance :

- Gérer la proximité et la distance pour ne pas devenir trop « étouffant » ou trop « passif ».
- Ne pas trop s'impliquer pour ne pas outrepasser les missions, le rôle de formateur.
- Entrer dans la relation avec tout son être, y compris le corps. C'est-à-dire les émotions.
- Utiliser les émotions plutôt que de chercher à les contrôler, à les faire taire.
- S'appuyer aussi sur l'empathie, sur l'observation et l'écoute.
- Accéder à l'humour pour réguler la distance (l'ironie tue, l'humour donne vie).

Ainsi, je vais préparer la rencontre dès le premier jour de formation. La première semaine est

une semaine d'intégration qui permettra de faire connaissance avec le cadre et les attendus de la formation à travers des ateliers et des travaux de groupe. Durant cette semaine, je co-animerai les séquences avec mon collègue de manière à rencontrer tous les apprenants et à commencer le travail de déconstruction des représentations. Cela va me permettre d'identifier les fonctionnements, les pré-requis, les difficultés et les compétences qu'ils laissent émerger en termes de prise de parole, d'écriture, de confiance en soi et de place dans le groupe. Je serai particulièrement attentive à l'expression verbale et non-verbale des émotions tout en gardant une posture d'écoute bienveillante pour que la relation de confiance puisse se créer. Cela va nécessiter que je me rapproche très près d'eux pour les « ressentir » dans un premier temps, pour ensuite prendre de la distance pour comprendre et analyser mes propres ressentis et mes observations. Le travail d'introspection et de métacognition passera nécessairement par la remédiation et la mise en mots dans des espaces formalisés et institués à cet effet.

La relation de confiance créée, il me sera possible d'accompagner individuellement et collectivement les apprenants en adaptant ma posture et les méthodes d'apprentissage en fonction de leur rythme et de là où ils se situent dans leur processus de formation. C'est-à-dire en ajustant le curseur entre ni trop près, ni trop loin. Plus précisément, il s'agit d'être juste à côté, d'aller avec pour leur permettre d'avancer là où ils ne peuvent pas aller seuls, pour plus tard les laisser s'en aller.

Le challenge est donc de réussir à sortir de ma boîte à outils tous les ingrédients nécessaires pour que chacun puisse se nourrir - intellectuellement et psychiquement - à sa faim en gardant une posture adaptée ainsi qu'une gestion de mes propres émotions.

Les mots clés : Émotions - Proxémie - Identité - Cadre – Éthique – Humour - ZPD - Dynamique de groupe – Métacognition.

2. DEUXIEME PARTIE : Installer la juste distance : Principes et Théories

Ma réflexion et mes interrogations à travers l'accompagnement de Romain dans son processus de formation et de professionnalisation ne sont pas isolées. Elles font écho à la manière dont je ressens, je pense et je réajuste ma place, ma posture dans chaque accompagnement d'adultes en formation, qu'il soit individuel ou groupal.

C'est ainsi qu'à travers ma pratique, je compose avec qui je suis et avec cet autre différent, singulier que je ne connais pas encore. Peut-être ne le connaîtrai-je jamais. Toutefois, ce que je connaîtrai de lui dépendra de ce qu'il m'offrira à voir, de ce qu'il me laissera sentir, de ce qu'il acceptera de partager.

J'œuvre alors à la rencontre à travers mon savoir, mon savoir-faire et mon savoir-être en utilisant des stratégies d'approche.

Cette seconde partie du mémoire concerne donc les outils et dispositifs destinés à installer la « juste distance ». Je puise dans mon expérience, dans ma boîte des outils, associant ingénierie de formation, techniques de communication, humour et méthodes d'apprentissage.

J'y mets tout mon corps, les sens en éveil, les émotions comme boussole interne. Je suis là, en présence, ni trop près, ni trop loin. Plus exactement, trop de proximité au départ peut se révéler dangereux pour l'« écorché vif », l'« abimé » par la vie. De même que trop de distance peut être perçu comme une posture désincarnée et déshumanisante là où l'humain et les émotions ont toute leur place.

Entre proximité et distance, dans une juste présence, le formateur est perpétuellement confronté à ses ressentis, ses représentations, à sa propre réalité. L'enjeu de la rencontre avec l'apprenant est qu'il se connaisse suffisamment pour identifier ce qui lui appartient et ce qui relève de l'autre. Ainsi, il va devoir se placer dans une posture réflexive et effectuer un nécessaire travail de métacognition pour se rapprocher au plus près des attendus inhérents à sa fonction et à ses missions. Cela passe nécessairement par l'identification des émotions qui traversent chacun des acteurs. En ce qui concerne **Romain**, le fait qu'il n'ait ni montré, ni exprimé ses émotions a rendu ce travail difficile.

2.1 La gestion des émotions

Le mot « émotion » prend son origine du latin « motere » qui signifie « mouvoir ». Le préfixe « é » marque un mouvement vers l'extérieur. Ainsi, toutes les émotions sont des incitations à l'action. Elles passent par le corps et des éprouvés spécifiques à chacune d'entre elles (annexe 4).

Daniel Goleman, psychologue Américain, démontre dans son ouvrage « L'intelligence émotionnelle » que l'être humain est doté d'une autre intelligence, aussi importante pour la vie quotidienne que l'intelligence logico-mathématique et verbale, à la base du Quotient Intellectuel. Le QI pèse seulement 20 % dans l'atteinte du succès. Les 80 % restant dépendent de l'éducation, du contexte social et du caractère du sujet. Les compétences émotives s'apprennent avec l'expérience.

C'est à partir de mes expériences que j'ai appris à composer avec mes émotions et celles des autres pour trouver le « juste équilibre ». C'est-à-dire, adapter ma posture et mon langage de manière à rassurer. Dans un premier temps, il s'agit de me rassurer moi-même en ayant conscience d'avoir identifié les émotions qui m'ont traversée, de les avoir écoutées et transformées en les pensant.

C'est après avoir fait ce travail de l'intérieur et ressenti le calme et l'apaisement que je peux rassurer l'autre, celui que j'accompagne et qui a besoin d'aide. C'est prendre de la distance avec moi-même pour accueillir l'autre.

Pour revenir au processus par lequel je suis passée dans la gestion de mes émotions il est intéressant de le regarder du côté des neurosciences.

2.1.1 Le cerveau et les émotions

(annexe 5)

Selon le chercheur américain Maclean, le cerveau est composé de trois parties :

- **Le cerveau reptilien** : On fait appel au cerveau reptilien qui mémorise pour tout ce qui est de l'ordre de la survie. Il est nécessaire de reconnaître les émotions de l'autre pour savoir si on est en danger ou pas. Le rôle du cerveau reptilien est de nous maintenir en vie. Il s'exprime par le non verbal.

Dans l'accompagnement, il est nécessaire que je reconnaisse les émotions de l'autre pour savoir si je suis est « en danger » ou pas. Dans le contexte de la formation le danger

pourrait émerger lorsque la relation de confiance n'a pas pris corps et que je n'ai pas pu identifier où se situait la Zone Proximale de Développement de l'apprenant. Je n'ai ainsi pas pu trouver les outils adaptés pour remplir ma mission.

Ce fut le cas de **Romain** qui, détaché de ses émotions, m'a donné peu d'éléments pour l'« approcher » ou l'« accrocher ». Le danger pour moi était de ne pas réussir à trouver un espace de rencontre où le verbal pourrait émerger et permettre le conflit-cognitif nécessaire à l'apprentissage.

- **L'Amygdale** : est le centre qui gère les émotions. Elle associe les émotions et les réactions physiologiques.

Face aux réactions de **Romain** ou plus exactement à son manque d'interaction, je suis souvent restée aux prises avec des émotions désagréables et déstabilisantes qui se sont traduites dans mon corps par une sensation de lourdeur dans les membres et dans le crâne et par un arrêt de la respiration.

Le Néocortex : Il gère le raisonnement, la capacité à penser à long terme. L'information en provenance de nos sens traverse d'abord l'amygdale avant d'arriver au néocortex. Les signaux enregistrés par l'amygdale sont plus rapides.

La réaction émotive est la toute première réponse aux stimuli extérieurs avant que le néocortex ait le temps d'analyser rationnellement les informations et choisir un comportement plus réfléchi.

Quand nous sommes submergés par l'émotion nous réagissons immédiatement, d'instinct, incapables de réfléchir.

Un travail de métacognition me permet de me détacher de mes émotions, de me recentrer sur ma mission et de réajuster ma posture. C'est le cadre qui me ramène dans l'instant présent, physiquement et psychiquement.

2.1.2 La place de la communication verbale et non verbale dans les interactions interpersonnelles

En fonction de mon positionnement physique je peux contribuer à indiquer aux apprenants l'état d'esprit dans lequel je me trouve.

En effet, la communication ne passe pas uniquement par un échange de paroles. Pour communiquer il faut un **émetteur**, celui qui donne une information, et un **récepteur**, celui qui reçoit l'information. Les deux doivent être en **interaction**. La communication concerne aussi bien l'être humain, l'animal, la plante (communication intra ou inter espèce) ou la machine (nouvelles technologies).

Pour l'école de Palo Alto (courant de pensée et de recherche en Californie des années 1950), le chercheur Watzlawick déclare : « On ne peut pas ne pas communiquer ». Que l'on se taise ou que l'on parle, tout est communication : nos gestes, notre posture, nos mimiques, notre façon d'être, notre façon de dire, tout parle à notre récepteur. L'objectif est de transmettre un message,

La programmation neurolinguistique (PNL) nous renseigne sur le fait qu'une relation de communication est loin de reposer uniquement sur le choix des mots. En effet, selon le chercheur américain Albert Mehrabian, **le contenu du message ne compte que pour 7%**. La construction d'un message est un élément essentiel (et préalable) de la communication. Seulement, il n'est pas suffisant car **38% de la communication orale repose sur le para-verbal** (rythme, volume, intonations...) et **55% du message s'appuie sur le non-verbal** (positions, gestes...).

Par conséquent, par un procédé souvent inconscient et de manière synchrone avec l'apprenant, ce que nous allons identifier l'un de l'autre est le message qui va être transmis par le langage du corps. Cependant, le message reçu ne correspond pas toujours au message donné. Dans sa lecture rentre en compte une grande part de subjectivité liée à l'expérience de chacun et à la manière dont nous avons respectivement construit nos schèmes. La responsabilité appartient au formateur de faire en sorte que le message qui passe soit positif, rassurant et motivant.

En tant que formatrice, si je transmets des émotions négatives aux apprenants, je suis susceptible de recevoir des retours négatifs selon l'instinct de survie de l'autre. Si mon attitude reflète la joie, je la transmets aux apprenants. Ainsi, avec un groupe anxieux, je dois être

rassurante, dans une émotion traduisant la joie d'être ensemble. Il est essentiel d'en prendre conscience.

Cela demande un travail de préparation en amont de la séquence. C'est-à-dire qu'en fonction de l'état émotionnel dans lequel je me trouve avant la séquence (contrariée, anxieuse, fatiguée), je vais devoir trouver des ressources intrinsèques pour prendre de la distance avec mes émotions et les transformer pour adopter une posture engageant le bien-être et la motivation du groupe.

2.1.3 Émotions et apprentissages

Goleman identifie deux types d'intelligence : rationnelle et émotionnelle.

Selon lui, la capacité à prendre de bonnes décisions dépend de notre capacité à bien utiliser ces deux intelligences. De même que l'intellect ne peut pas utiliser son plein potentiel sans l'émotion et vice versa.

« La capacité à reconnaître ses émotions et à comprendre qu'il est avantageux d'inhiber les réactions instinctives est une compétence développée pendant toute l'enfance. C'est un processus très long qui continue en même temps que le développement du cerveau. L'apprentissage est plus simple et plus rapide jusqu'à l'adolescence. On la cultive et l'améliore tout au long de la vie » (Goleman, 1997).

Romain, lui, semble avoir fait le choix inconscient de se couper de ses émotions dans un processus défensif. D'autres, au contraire vont se laisser envahir par elles. Dans les deux cas, j'ai identifié que la manière de gérer les émotions avait un impact important sur les capacités d'apprentissage. Quand je suis envahie par des émotions « négatives », je n'ai plus d'espace pour penser autre chose sinon qu'à « sauver ma peau ».

Je peux ainsi faire le lien entre les émotions et les facultés intellectuelles qui n'ont rien à voir avec l'intelligence. En effet, face à une contrariété, en état de stress, soumis à une émotion intense, nous sommes dans l'incapacité de nous concentrer, donc d'apprendre et de mémoriser. Tout notre être est en ébullition, focalisé sur notre état interne essayant désespérément de trouver un moyen de faire retomber la « pression » et de retrouver un état proche du bonheur.

Cet état a un impact notoire sur les capacités d'apprentissage de tout individu, peu importe son Quotient Intellectuel.

Dans l'exercice de mes fonctions, je dois alors développer mon intelligence intra personnelle (introspection : observer et réfléchir à ses propres comportements et émotions) et interpersonnelle (aptitude à comprendre les autres) de manière à être apte à comprendre l'attitude des autres et à identifier comment je vais coopérer avec eux (annexe 6).

Ce sont ces aller/retour entre dedans et dehors qui vont me permettre de déterminer où se situe « la juste distance » dans l'accompagnement.

2.1.4 Travailler la qualité de l'attachement

Le psychiatre John Bowlby a commencé à formaliser la théorie de l'attachement dans les années 1940, dans un contexte de guerre où beaucoup d'enfants étaient séparés de leurs parents.

Il identifie deux types d'attachement : l'attachement *sécuré* (le parent représente la sécurité) et l'attachement *insécuré* (l'enfant doit apprendre à gérer ses peurs lui-même).

D'après Bowlby, l'enfant sécuré a plus de facilités à aller explorer son environnement. De même, plus sa base est fragile, plus il risque de se replier sur lui-même ou de surinvestir ses figures d'attachement.

Ainsi, à partir des réactions de son entourage, l'enfant va construire des Modèles Internes Opérants (MIO), des schèmes mentaux qui vont guider ses interactions ainsi que sa représentation de soi, des autres et des relations en général.

Selon Bowlby, la propension à établir des liens forts avec des personnes particulières existe dès la naissance et se maintient tout au long de la vie.

Pour Boris Cyrulnik,

« Dans l'immense majorité des situations, la performance intellectuelle dépend des relations avec la famille d'abord, l'école ensuite et la qualité de l'attachement acquis pour l'enfant » (Cité par Olano, 2019 a, p. 44).

« On peut ainsi discerner que la vie émotionnelle de l'enfant, et notamment sa relation avec son enseignant, est étroitement lié à la mobilisation de ses compétences cognitives, telles que sa mémoire, sa compréhension, son attention, son raisonnement ou sa créativité. Par ailleurs, une relation

empathique entre l'enseignant et ses élèves contribue aussi au bien-être de l'enseignant lui-même, à son sentiment de compétence, et le préserve du burn-out » (Olano, 2009 b).

De ce constat, il me paraît évident que, dans le cadre de la formation pour adulte, l'apprenant va construire sa relation avec le formateur à partir de ses MIO et de ses schèmes. Le rôle du formateur sera alors d'être ce que Cyrulnik appelle un « tuteur de résilience », c'est-à-dire, une figure d'attachement *sécur*e sur laquelle il pourra s'appuyer afin de favoriser son processus d'apprentissage et le développement de ses compétences.

Mireille Cifali, dans sa conférence pour le Titre de formateur de formateur, sur le thème de l'accompagnement, reprend le terme de tuteur de résilience : il est la personne qui se trouve au bon endroit, au bon moment, la personne qui va influencer, mettre en place un processus qui va permettre à l'autre d'évoluer.

« La résilience c'est le regard que l'on porte sur l'autre. C'est un regard qui tient l'autre pour quelqu'un. Tout ce qui compte dans la vie c'est les rencontres humaines » (Cifali, 2020).

Peut-être ai-je pu être un tuteur de résilience pour **Romain** au moment de la visite de stage quand j'ai touché du doigt un endroit, en lui, qui a fait ressurgir une émotion (tel qu'il a pu le verbaliser) et une demande de « vraie » rencontre dans le but d'avancer.

Quant à la question de l'attachement, je peux dire qu'elle m'a traversée à plusieurs reprises dans mon parcours professionnel dans mon métier de formatrice mais également quand j'exerçais en tant que travailleur social.

En effet, créer une relation de confiance demande de se rapprocher, d'observer, *de s'attacher* à répondre à des attentes, des besoins singuliers : ceux de l'apprenants et ceux du formateur.

Aussi, j'ai été amenée à avoir une posture réflexive sur la nature du lien que certains apprenants pouvaient entretenir avec moi.

Je prends l'exemple de **Nicolas** qui, dans son parcours de formation, a souvent montré une attitude que je pourrais qualifier de laxiste. Il semblait trouver de l'intérêt à être en formation, ses interventions étaient très souvent justes et pertinentes. Pour autant, il ne montrait aucun signe de motivation et il tardait à rendre ses écrits, des écrits peu élaborés. Sa posture en cours venait donner des indications sur son état d'esprit : au fond de la salle, en position décontractée sur la chaise, le regard peu expressif. En situation professionnelle, avec des tâches et des

responsabilités qui sont souvent celles de l'éducateur-spécialisé, reconnu par l'équipe et son employeur comme un professionnel de confiance, il venait chercher en formation une forme de légitimité et une première étape dans un parcours professionnel qui se profilait vers une formation d'éducateur spécialisé. Aujourd'hui, il est dans une démarche de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

Après avoir identifié que la relation de confiance était créée et solide, j'ai pu aller le chercher dans la limite de sa ZPD, le « bousculer », le reconnaître dans ses compétences jusqu'à le laisser piloter une séquence de formation dans un domaine dont il était expert sur le terrain. Il a préparé une séquence pour sensibiliser le groupe sur la notion d'écoresponsabilité. Pour la première fois, il s'est montré, il s'est dévoilé et surtout il a pris plaisir à le faire. Il a pu m'exprimer un sentiment de reconnaissance par rapport à la confiance que je lui ai accordée, pour avoir fait preuve d'empathie, de patience et pour l'avoir amené à sortir de sa zone de confort. Il m'a également fait part de son désir de participer à la formation d'AES dans le cadre des sélections et des certifications.

Mais ce qui m'a le plus interpellée sur la nature du lien qu'il avait construit avec moi et sur la notion de distance, c'est quand il a témoigné de son *attachement* pour moi, « *sa maman de formation* », celle qui l'a aidé à grandir. Je me suis alors interrogée sur ma posture et ma manière de créer et de faire vivre le lien avec la crainte d'avoir mis en place une relation basée sur la toute-puissance à l'image de la mère toute puissante de Winnicott. J'en ai conclu qu'il s'agissait d'un *attachement sécurisé* qui a permis à Nicolas d'évoluer en mobilisant ses compétences cognitives, notamment sa créativité.

Après avoir participé à des jurys de sélection et de certification au diplôme d'AES, Nicolas intervient aujourd'hui sur des séquences de formation auprès des AES. Il a récemment été sollicité par le référent pédagogique de la filière ES pour intervenir auprès des éducateurs spécialisés en formation.

« Winnicott énonce qu'un *attachement* est nécessaire pour qu'un processus de *séparation* puisse s'initialiser » (Cité par Dorme, 2005 a, p. 97).

C'est étape par étape qu'il prend de la distance, qu'il explore et élargit l'environnement dans lequel il peut développer des compétences et par conséquent un sentiment de valorisation intrinsèque et d'estime de soi.

Je fais donc l'hypothèse que c'est à travers la nature du lien qu'il aura créé avec le formateur que l'apprenant va pouvoir « grandir » et « s'épanouir ». Le formateur doit alors être vigilant, c'est-à-dire être à l'écoute de ce que cette relation va lui faire vivre ou revivre. Il va devoir ainsi continuellement évaluer ce qui se joue dans la relation et s'ajuster entre proximité et « juste distance ».

2.2 Proxémie et « juste distance »

Le mot « distance » trouve son origine du mot latin « *distantia* ». La distance se définit comme étant un intervalle qui sépare deux points dans l'espace, ou deux (voire plusieurs) personnes. Ainsi, elle marque un écart, une différence entre deux choses, deux personnes. De ce fait, la distance entre le formateur et l'apprenant existe déjà à travers leur statut. Dès la première rencontre, les dés sont joués : l'un est là pour former, l'autre pour apprendre.

Ce qui se joue dans la relation formateur/apprenant en termes de distance peut prendre plusieurs formes. Nos expressions les plus courantes sur le sujet témoignent de la complexité des enjeux de la relation et sont une démonstration des perceptions individuelles inconscientes qui s'expriment par le langage du corps.

« *La forte proximité ne permet ni de voir l'autre, ni de se voir dans la relation à l'autre. La trop grande distance empêche la relation d'exister* » (Dorme, 2005 b)

Romain, par exemple, a *gardé ses distances* dans sa relation à lui-même (*mise à distance* de ses émotions) et aux autres (formateurs, personnes accompagnées en stage) mais il a *tenu la distance* en maintenant ses efforts pour aller au bout de ce qu'il pouvait éprouver, comprendre et apprendre dans son parcours de formation.

De son côté, l'éthologie considère la distance individuelle comme étant la distance maximale que tolèrent entre eux deux individus au cours de leurs activités. Elle constitue un indice de la cohésion sociale. C'est-à-dire de l'intensité des relations sociales qui existent entre les membres d'une structure sociale donnée. C'est l'anthropologue Edward T. Hall qui est à l'origine des recherches sur la **proxémie** qui est l'étude des distances sociales dans les relations interpersonnelles. Selon lui, les distances varient en fonction non seulement du type de relation

entre les personnes, de leur origine culturelle, mais elles dépendent également de nos intentions, desquelles va résulter la manière dont nous structurons nos espaces relationnels.



Mon travail de formatrice, dans ma « quête » de créer une relation de confiance, sera d'identifier où se situe la sphère intime de l'apprenant de manière à l'approcher sans qu'il ne se sente en danger. A cette phase de l'accompagnement, je ne connais rien de lui, de son histoire, de son identité personnelle. Dans un premier temps, je vais devoir l'observer, écouter ce qui prend corps et identifier ce qu'il ressent et en quoi cela fait écho avec mon savoir et mes expériences. Dans un deuxième temps, je vais prendre de la hauteur, de la distance avec tout ce que cela produit en moi pour penser, ajuster ma posture.

« Savoir se réserver, s'abstenir, se contenir, se retenir parce que c'est la seule façon de laisser à l'autre de l'espace et du temps pour que l'autre puisse penser, douter de lui-même et pour qu'il essaie peu à peu de construire son chemin. D'inventer son œuvre et non pas son objectif » (Vial, 2017a).

Dans l'accompagnement, je ne maîtrise que la part qui m'appartient. La réalité de l'autre n'est pas la mienne. Il va me conduire vers l'inconnu et parfois l'inattendu.

Ainsi, c'est dans cet univers mêlant le connu de son histoire, de son expérience, et l'inconnu qui est l'histoire et l'expérience de l'autre, que le formateur « chef d'orchestre » va composer et aider l'apprenant à construire son identité professionnelle.

2.3. La construction de l'identité : quand identité personnelle et identité professionnelle s'en mêlent et « s'emmêlent »

Selon Claude Dubar, sociologue français qui s'est intéressé à la construction des identités sociales et professionnelles, l'identité professionnelle est la marque d'appartenance à un collectif qui permet aux individus d'être identifiés par les autres, mais aussi de s'identifier face aux autres. Il définit l'identité comme le produit des socialisations successives d'un individu.

Ainsi, l'identité personnelle ne peut être dissociée de l'identité professionnelle, car le formateur ainsi que les apprenants sont avant tout une personne. Une personne qui est en recherche continue de savoir qui elle est, où elle en est dans son parcours et où elle va.

Du côté du formateur, je me suis reconnue dans le portrait que fait Christophe Verron du formateur en travail social, de son identité professionnelle et des trajectoires qu'il prend dans la continuité de son parcours. En effet, après avoir exercé à différents postes en tant que travailleur social, j'ai mis un pied dans la formation dans un premier temps en accueillant des stagiaires au sein des établissements dans lesquels j'étais salariée, pour ensuite intervenir ponctuellement puis régulièrement formatrice occasionnelle dans des établissements de formation de travailleurs sociaux. C'est à partir de ces expériences que mon intérêt pour la formation et mon projet de devenir formatrice se sont développés.

Cependant, je n'avais pas identifié les difficultés que j'allais rencontrer en termes de compétences dans ce nouveau métier. Je fais aujourd'hui le lien entre mon identité personnelle et l'identité professionnelle que j'étais en train de construire avec, en filigrane, les stigmates de mon enfance se traduisant par un besoin de reconnaissance et de légitimité. Le besoin de formation est alors devenu évident pour moi.

« Dans une perspective d'ascension sociale, le poste atteint représente l'accès au sommet d'une hiérarchie symbolique du travail social... Dans cette trajectoire, la formation en travail social est perçue comme un segment du travail social. Il y a donc des changements de métiers, mais pas de champ. Ces professionnels s'inscrivent dans des dynamiques identitaires de continuité qui vont nécessiter la mise en place de stratégies de renforcement pour accéder au poste ou de maintien pour asseoir sa légitimité et sa reconnaissance dans le poste. C'est notamment par l'obtention de diplôme supérieur (majoritairement de niveau I) que passent ces stratégies ».
(Verron, 2017, p. 136)

Du côté de l'apprenant, son processus de formation va entraîner des transformations identitaires :

« Les formateurs qui travaillent sur les transformations de la personne (dans le registre de l'identité, du développement de soi, de la posture réflexive et de la construction des compétences) sont censés avoir une vue pointue de leurs propres compétences. On peut estimer que c'est le cas s'ils ont suivi une formation en éducation des adultes et en ingénierie. Lorsque les formateurs viennent du métier et se forment « sur le tas », il n'est pas certain qu'ils soient plus au clair que les enseignants sur les compétences qu'ils mettent en œuvre. La familiarité avec un métier et la légitimité qu'elle donne jouent ici le même rôle de « couverture » que la maîtrise des savoirs académiques » (Perrenoud P., 1999).

La formation au Titre de formateur de formateurs a mis en lumière ce qui me questionnait intrinsèquement. Ainsi, j'ai très rapidement pris conscience de tous les enjeux du côté de l'apprenant, de Romain et d'autres, et de ma responsabilité dans la qualité de l'accompagnement que j'allais leur proposer pour les aider à construire leur identité professionnelle.

De même qu'au regard de mes ressentis je peux aujourd'hui avancer l'hypothèse que le processus de formation, au-delà de développer des compétences professionnelles, met en place un « mécanisme » inconscient de développement personnel.

On ne ressort jamais d'une formation comme on en est entré. L'objectif est d'en ressortir grandi. Patricia Vallet, lors d'une conférence dans le cadre du titre, a évoqué la frontière entre l'identité personnelle et l'identité professionnelle. Les deux s'imbriquent, se croisent se chevauchent dans le processus de formation. Déconstruire pour reconstruire, bousculer plus que la personne, le sujet lui-même, empreint de son histoire, de son éducation, être singulier au milieu, à côté d'autres sujets singuliers.

L'essence du formateur est, selon moi, dès la première rencontre, sa capacité à aller à la rencontre d'une personne, à l'observer, à l'écouter, à la ressentir, à reconnaître qui elle est.

Cependant, réussir cet « exercice » demande au formateur d'avoir une bonne connaissance de lui-même. C'est ainsi qu'à chaque fois que je sens s'animer en moi des émotions que je qualifierais de « négatives », je me recentre sur le cadre de ma mission.

C'est donc sur la notion de cadre que je vais maintenant m'appuyer pour étayer ma réflexion.

2.4 L'importance du cadre

« L'accompagnateur doit aider le sujet à s'adapter à son environnement dans le cadre de son projet personnel d'évolution. Ce qui va aider le sujet à produire son évolution c'est la motivation et le sentiment d'habiter une place. Le rôle de l'accompagnateur est de lui permettre d'habiter cette place » (Chappaz G., 2016).

L'accompagnateur travaille en 3 temps : d'où je viens, où je suis et où je vais.

L'accompagnement vise à structurer le futur, se projeter sur comment atteindre le but, par un ensemble de procédures et de processus qui passent par la rencontre avec l'autre, son histoire, ses représentations, ses peurs et ses motivations.

Ainsi, je vais faire un travail d'approche et d'immersion dans l'espace non seulement physique mais également psychique de l'apprenant. Je vais, dans un cadre temporel et spatial défini et connu de tous, l'aider à construire, modeler son identité professionnelle à partir de la matière dont il dispose, celle à partir de laquelle il s'est construit jusqu'alors.

Je vais devoir jouer le rôle de tuteur, de coach, faire preuve de bienveillance, d'empathie. Je vais devoir me confronter moi-même à mon histoire et à mon parcours à travers ce que va me renvoyer l'autre. Il va me falloir prendre de la distance avec ce que va me faire vivre, revivre cette relation. Je vais alors prendre appui sur le cadre (institutionnel, pédagogique) pour me rassurer, pour me dépasser afin de remplir ma mission et atteindre mon but.

« Donnez-moi un point fixe et un levier et je soulèverai le monde » (Archimède).

Toutefois, le cadre peut prendre différentes formes : formel, informel, explicite, implicite. C'est sur ces derniers aspects que je vais m'appuyer pour étayer d'avantage mon analyse.

2.4.1 Le contrat didactique

Dès le premier jour, un tour de table permet de faire connaissance, mais mettre en place un contrat didactique permet de définir ensemble des attentes réciproques créant ainsi une première cohésion et un engagement mutuel explicite et implicite sur lequel le formateur peut s'appuyer.

« La rupture du contrat didactique va permettre au formateur d'ajuster son approche... La rupture de contrat est utilisée comme un outil pédagogique » (Eymery, C., 2019).

Ainsi, évoquer le contrat didactique c'est aussi penser le cadre de mon intervention :

« *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. L'espace de l'éducation, l'espace de la formation sont ainsi à entendre comme des espaces de transition psychique* » (Join-Lambert R., 2013a).

De ce fait, dans un processus d'apprentissage il est nécessaire de prendre en compte le cadre interne des différents acteurs. Celui du formateur sera déterminant dans la manière dont il va penser, construire et incarner sa séquence, mais également sur sa capacité à accompagner les apprenants dans leur propre processus d'apprentissage.

La qualité de l'accompagnement va, par conséquent, favoriser le processus d'apprentissage à condition que j'élabore et que je symbolise un cadre suffisamment « sûr » (Du latin *securus* et de l'anglais *secure*), clair, bienveillant, congruent et « nourricier » (théorie et outils pédagogiques) pour que l'apprenant puisse dépasser en toute confiance le conflit cognitif, transformer ses schèmes et ses représentations afin d'acquérir de nouvelles compétences transposables dans des situations nouvelles. D'autre part, je dois être capable de poser ce cadre de façon explicite tout en étant en éveil sur ce qui est implicite et ce qui se joue, individuellement et en groupe, dans les relations et les interactions intra et interpersonnelles.

2.4.2 Une « juste présence » dans l'espace et le temps

Georges CHAPPAZ parle d'un *cadre constructiviste* où l'accompagnateur doit aider le sujet à s'adapter à son environnement dans le cadre de son projet personnel d'évolution. Selon lui, ce qui va aider le sujet à produire son évolution c'est la motivation et le sentiment d'habiter une place. Le rôle de l'accompagnateur est de lui permettre d'habiter cette place.

L'accompagnateur travaille sur les trois temps cités précédemment : d'où je viens, où je suis et où je vais.

Ainsi, l'accompagnement vise à structurer le futur, se projeter sur comment atteindre le but, par un ensemble de procédures et de processus qui nécessitent au préalable que le cadre dans lequel l'apprenant va évoluer soit bien identifié.

De ce fait, il est essentiel que je sois moi-même au clair avec ce cadre, que j'en ai une connaissance et une maîtrise suffisantes pour guider et rassurer là où la peur de l'inconnu et de l'échec vont œuvrer dans le processus de formation.

C'est à travers la didactique professionnelle (Pastré, 1992) que je vais construire et m'imprégner de ce cadre, et plus particulièrement lors du temps didactique en amont de la séquence où je dois prendre en compte tous les possibles et imaginer des stratégies à visée d'atteindre les objectifs fixés. J'ai ainsi identifié la nécessité d'apporter un cadre structurant,

« ...qui permet la confiance et donc la production dans tout groupe d'apprentissage.

Le cadre circonscrit l'espace de liberté de chacun : on n'est libre qu'à l'intérieur du cadre. Pour qu'il existe et que chacun en ait conscience, encore faut-il le créer, c'est l'une des premières tâches du formateur en début de formation » (Bastouil J., 2020).

Les éléments qui participent à la mise en place d'un cadre structurant sont les outils, les méthodes, les techniques et les procédures, le contenu et la production, le cadre spatial, le cadre temporel et singulièrement les rapports humains et le processus relationnel (annexe 7).

« Le cadre est un « méta comportement » dont dépendent les comportements, il est l'implicite dont dépend l'explicite, dit J. Bleger. Là réside son importance, car faire varier le cadre entraîne un changement dans les comportements. On ne peut que souhaiter que cette importance du cadre soit reconnue, et que tous ceux qui ont à penser en termes de « fonction cadre » puissent bénéficier pour eux-mêmes du cadre qui le leur permettra » (Joint-Lambert R., 2013b).

Il relève donc de ma responsabilité de mettre en place un cadre structurant et sécurisant en tenant compte du cadre dans lequel moi-même j'évolue. A ce titre, j'incarne ce cadre, c'est-à-dire que je le représente que je sois présente physiquement ou non. C'est après avoir vérifié ma capacité à organiser, ma rigueur et ma fiabilité que l'apprenant va intégrer la notion de *permanence du cadre et du lien*.

Je suis là, présente, ni trop près, ni trop loin, à ma place.

Ainsi, c'est dans ce cadre que je vais me rendre disponible à l'autre et c'est à partir de ce cadre que je vais mesurer où se situe la « juste » distance dans l'accompagnement.

Cependant la manière dont je vais incarner cette présence relève de mes valeurs et de la place que j'accorde à la question de l'éthique dans l'accompagnement.

C'est sur cette notion que je vais m'appuyer pour montrer que la conduite du processus de formation requiert de la part du formateur un engagement éthique.

2.5 L'éthique du formateur

L'éthique n'est pas :

L'éthique n'est pas la morale. C'est un ensemble de principes philosophiques et universels qui visent le bien et le bonheur, tandis que la morale désigne un ensemble de valeurs et de règles de conduite qui fonctionnent comme des règles sociales et culturelles particulières.

L'éthique est :

Le mot *éthique* vient du Grec êthos (habitat, gîte, repaire). L'éthique a donc pour vocation première de rendre la société humainement habitable, d'être un refuge d'humanité.

Le 2ème sens d'êthos correspond à l'habitude sociale, les mœurs.

La finalité de l'éthique est de mobiliser les comportements des Hommes dans le but d'obtenir une société idéale et le bonheur de tous. C'est une réflexion, une recherche sur les valeurs humaines : la vie, la mort, le respect de la personne, la liberté, la confidentialité, l'acceptation, la considération, l'appréciation, l'accueil, l'ouverture, l'entraide, la réciprocité, la solidarité, l'écoute, la bienveillance, l'empathie.

2.5.1 Éthique, accompagnement et « juste distance »

Au quotidien, dans le travail d'accompagnement, l'éthique m'amène à penser des solutions pour permettre à chacun de trouver la réponse la mieux adaptée en veillant au respect, au bien-être de l'autre et à son libre-arbitre. C'est une démarche active de recherche de sens de mes actions et de mes décisions qui évolue dans le temps au regard des dispositions individuelles et collectives.

« Le formateur doit abandonner l'idée du savoir. Il doit être facilitateur, metteur en scène, acteur » (Chappaz, 2016).

Selon Michel Vial, l'éthique dans la relation c'est savoir se réserver, s'abstenir, se contenir, se retenir parce que c'est la seule façon de laisser à l'autre de l'espace et du temps pour que l'autre puisse penser, douter de lui-même et pour qu'il essaie peu à peu de construire son chemin, d'inventer son œuvre et non pas son objectif.

Par conséquent, il est nécessaire pour les accompagnateurs d'être supervisés ou de participer à des groupes d'analyse de la pratique professionnelle.

« En permanence, l'accompagnateur doit être en proie au doute et au questionnement éthique » (Vial, 2017b).

De même qu'adopter une posture éthique, avec tout le travail de remise en question qu'elle engage, c'est aussi **accepter** au sens de consentir, du latin *consentire*, c'est-à-dire ressentir ensemble.

Dans l'accompagnement de **Romain** j'accepte, je consens à ce qu'il n'exprime pas ses émotions et ses ressentis et à l'idée qu'il m'offrira un espace pour l'aider dans son cheminement quand lui sera prêt et pas quand moi j'en éprouve le besoin. En faisant ce choix éthique, je renonce à l'idée de maîtriser une part de l'autre qui ne m'appartient pas et j'accepte d'accueillir **l'imprévu**.

« Savoir-faire avec l'imprévu, ce qui débouche toujours dans les métiers de l'humain sur des questionnements éthiques » (Vial, 2017c).

Emprise, séduction et « juste distance »

C'est lors de la conférence de Patricia Vallet sur *l'éthique de la formation*, dans le cadre du Titre, que j'ai vécu mon deuxième conflit-cognitif en formation.

Selon elle, le désir de savoir s'appuie sur le désir d'emprise. L'enfant, quand il arrive dans ce monde, va avoir tendance à vouloir s'emparer de quelque chose pour se réconforter et trouver un brin d'existence. On rencontre le monde dans une non maîtrise et il faut composer avec ça. On va le revivre à chaque fois qu'on va rencontrer la nouveauté, l'altérité et la différence de l'autre. Cet intrus va venir nous « agacer », dit-elle, à l'endroit de notre idéal. C'est ce qui se rejoue dès l'entrée en formation.

Elle est ainsi venue me parler en écho et me « percuter » d'une part sur cette question de l'emprise du formateur et d'autre part sur la question de la séduction qui me renvoie au sujet de

mon mémoire orienté vers la question de la « juste distance » dans l'accompagnement d'adultes en formation.

Je me suis questionnée sur la manière dont j'incarne non seulement ma fonction mais également ma posture. Je me suis regardée œuvrer. Je me suis observée dans ma pratique tentant de mettre de côté l'angoisse de découvrir en moi le « monstre » qui se cacherait derrière une posture qui se veut éthique et bienveillante. La question éthique, la question du sens et la remise en question omniprésentes dans ma pratique.

Selon Patricia Vallet, c'est un fait incontournable que celui d'être animé du désir d'emprise, puisqu'on ne peut pas y échapper. Alors, de ce constat, je m'interroge sur le type d'emprise que je pourrais exercer sur l'autre, sur l'endroit où je pourrais basculer d'un raisonnement et d'une posture éthique vers une pratique qui ne l'est pas.

« Accepter de reconnaître nos limites, que nos sentiments envers l'autre ne soient pas uniquement des sentiments de tolérance, de bonté, de compréhension, mais aussi que nous puissions avoir en nous des désirs de toute-puissance qui nous poussent à vouloir manipuler l'autre » (Dorme, 2005c).

Il me semble que cela relève du désir de se rapprocher d'un idéal où j'aurais toutes les clés qui donnent accès à l'autre et à sa réussite. Il est probable que ce soit ce qui s'est joué inconsciemment quand **Romain** ne m'a pas renvoyé ses écrits et quand il n'a pas répondu à mes propositions de l'aider.

Quant à l'emprise séductrice, Patricia Vallet l'explique comme un modèle de la bienveillance dominant aujourd'hui avec le risque de basculer du côté du dévouement ou du côté pervers quand le formateur se place du côté des apprenants contre l'institution.

De la même façon, je me suis interrogée sur la manière et à quel endroit les apprenants pourraient avoir une emprise séductrice sur moi.

Dans la situation de **Romain**, cela s'est joué lorsqu'il m'a sollicitée, suite à la visite de stage durant laquelle j'avais « mis le doigt » sur quelque chose qui avait fait remonter en lui une émotion très forte. J'ai également en mémoire deux apprenants qui m'avaient identifiée comme leur « maman de formation ». Moi qui pourtant les avais bousculés, je ne comprenais pas alors à quel endroit j'avais pu provoquer ce type de transfert et ce lien d'attachement. Certainement

dans cet idéal vers lequel j'aspirais. C'est à partir du contre-transfert (Freud) et de l'identification de mes émotions que j'ai pu faire des liens avec mon vécu et comprendre dans quelle position ils me mettaient. Cette auto-analyse m'a permis de me détacher de mes émotions pour réajuster ma posture en me référant au cadre professionnel et cela m'a aidée à me replacer dans une « juste distance » ou plutôt une « juste présence ».

D'autre part, il me paraît essentiel de privilégier le *séduisant* au sens positif du terme, a contrario du *séducteur*, c'est-à-dire provoquer chez l'autre le désir d'aller à la rencontre du nouveau, de se dépasser pour apprendre et ainsi grandir.

Par conséquent, avoir une posture réflexive sur la question de l'éthique dans ma pratique professionnelle me permet aujourd'hui d'identifier des points de vigilance pour ajuster ma posture et garder une « juste distance ».

Selon moi, les outils essentiels à ce travail de métacognition sont l'observation, l'écoute, de soi et de l'autre, la mise en mots de manière congruente (Rogers) et l'utilisation de l'humour avec des pairs ou des experts dans le cadre de l'analyse de la pratique professionnelle.

2.6 L'utilisation de l'humour pour mettre de la distance et « relier »

On entend beaucoup parler aujourd'hui de thérapie par le rire. La thérapie par le rire est très ancienne, puisque déjà les Grecs dans l'Antiquité préconisaient de rire tous les jours pour se maintenir en bonne santé. Le rire est source de bienfaits, autant sur le plan physique que psychologique.

Sur le plan physique, le rire permet d'activer le diaphragme et la respiration, réduire les douleurs, masser les organes internes, surtout les intestins et l'estomac, activer la circulation sanguine, oxygéner le cerveau et tous les organes, détendre les tensions musculaires, améliorer le sommeil et renforcer le système immunitaire. Sur le plan psychologique, le rire permet de libérer les endorphines, et donc provoquer du plaisir et un effet euphorisant, réduire le stress et l'anxiété, se relâcher et exprimer ses émotions, améliorer l'estime de soi, l'humeur et le sommeil. La thérapie par le rire peut être utilisée dans le milieu professionnel, dans l'enseignement et dans le domaine de la formation car elle est un moyen de libérer les émotions et, de ce fait, elle favorise les apprentissages.

L'humour, lui, est une manière de prendre de la distance par rapport à ce dont on vit et ce dont on parle. Il a également pour conséquence de maintenir les liens sociaux. Il s'apprend dès le plus jeune âge dans les jeux d'imitation que font les enfants avec leurs parents. Plus tard, il permet de surmonter les angoisses, de dédramatiser certaines situations. L'opération mentale nécessaire à la formulation et à la compréhension d'une blague nécessite de prendre suffisamment de recul sur soi ou sur la situation pour en percevoir son caractère drôle. L'humour est donc une marque de bonne gestion des émotions et des capacités cognitives.

Dans le cadre de l'accompagnement en formation, utiliser l'humour peut être utile.

« Le message humoristique est en même temps un message verbal et une métacommunication (un commentaire non verbal) sur son contenu verbal... C'est la fameuse « étincelle dans les yeux » qui doit accompagner toute intervention provocatrice ou humoristique, pour continuer à faire sentir aux patients que même si l'on engage une lutte avec le système en le provoquant, on reste à ses côtés dans une posture de soutien fiable et de compréhension authentique » (Andolfi cité par Panichelli, 2014).

Lors d'une séquence de formation sur le thème de *l'observation* que j'animais, j'avais prévu deux images à proposer aux apprenants. La première était une image en noir et blanc présentant une femme allongée à plat ventre sur un lit, les jambes fléchies, un papier devant elle, un crayon à la main, la tête légèrement tournée vers la gauche et le regard de côté avec une esquisse de sourire au creux des lèvres. La deuxième était en couleurs avec en gros plan une femme âgée, visage de face, tenant contre elle un chien. Chacun devait en choisir une des deux. Ils avaient un quart d'heure pour écrire ce qu'ils avaient observé, après quoi chacun devait en faire une description au groupe.

L'objectif de cette démarche était de leur faire prendre conscience que leur réalité n'était pas celle de l'autre et que chacun portait un regard différent sur une même image et s'attachait à des détails spécifiques. D'autre part, alors que la consigne était de décrire ce qu'ils voyaient sur la photo sans interprétation, tous ont fait vivre la scène qu'ils avaient sous les yeux en inventant leur propre scénario. En finalité je voulais les amener à prendre conscience que dans leur métier d'AES, observer, transmettre, recueillir et analyser des informations renvoyait à des compétences qu'ils devaient développer.

Alors qu'ils décrivaient ce qu'ils avaient observé, je prenais des notes sur le grand tableau blanc fixé au mur, sans rien dire. Cependant, volontairement, mon corps lançait des messages non verbaux (yeux qui pétillent, sourire au coin des lèvres, buste qui s'avance légèrement). Certains semblaient intrigués, d'autres légèrement déstabilisés par mon attitude. J'écoutais avec amusement l'histoire de ces deux personnages ou plutôt, devrais-je dire, *les* histoires de ces deux personnages qui, d'un apprenant à l'autre, changeaient de scène et de personnalité. Au même titre, je scénarisais ma posture sans perdre de vue l'endroit où je les accompagnais. C'est-à-dire que je les dirigeais vers l'éprouvé d'un conflit-cognitif et d'un conflit socio-cognitif pour les amener à identifier qu'il étaient alors *consciemment incompétents* en matière d'observation directe. En effet, ils ont semblé être surpris d'entendre que l'autre n'avait pas perçu les mêmes choses qu'eux.

Je savais alors qu'ils observaient ma posture et qu'inconsciemment j'incarnais le metteur en scène, chargé de coordonner et de guider le jeu des acteurs. A travers le non-verbal, je montrais de l'amusement et surtout de la congruence et beaucoup de bienveillance dans le regard. C'est ainsi que certains scénarios « alambiqués » nous ont fait tous bien rire. Le narrateur lui-même a été en capacité d'autodérision et d'utiliser l'humour pour diminuer les tensions interpersonnelles provoquées par le conflit cognitif.

Romain, quant à lui, s'est montré surprenant. Pour la première fois, il s'est totalement prêté au jeu et j'ai eu l'impression qu'il prenait du plaisir à participer activement. Il a fait une interprétation assez « machiste » de l'image de la jeune femme en y mettant beaucoup d'humour, ce qui a provoqué la réaction de toutes les femmes tout en restant dans un état d'esprit « léger » et plutôt agréable.

J'ai poursuivi la séquence de formation en leur disant que nous reviendrons plus tard sur l'observation des deux images et en leur présentant des éléments théoriques étayés par des exemples. Tout au long de la séquence, ils ont pris conscience eux-mêmes de ce qu'ils devaient modifier dans leur regard et leur posture pour acquérir des compétences en termes d'observation en faisant des liens avec l'exercice que je leur avais proposé en début de séquence.

Ainsi, je peux dire que lors de cette séquence l'humour a favorisé la prise de distance avec les émotions interpersonnelles. Il a également favorisé le lien et une dynamique de groupe positive et constructive qui a contribué à faciliter l'acquisition de compétences.

Ainsi, dans la partie qui suit, je vais tenter de démontrer en quoi la dynamique de groupe joue un rôle important dans la motivation individuelle et collective ; et comment elle peut avoir un effet « positif » sur l'apprenant qui pourra s'appuyer sur le groupe comme ressource ou bien, à l'inverse, avoir un impact « négatif » quand les relations interpersonnelles viennent parasiter la communication et empêcher la « juste distance ».

2.7 La dynamique de groupe : mettre à distance le personnel pour favoriser la motivation et les apprentissages

Un groupe peut être défini comme deux personnes ou plus qui vont, pendant un temps, interagir, s'influencer mutuellement et se percevoir comme un « nous ».

On parle de groupe si les critères suivants sont réunis : la présence de relations interpersonnelles, la poursuite d'un but commun, l'influence réciproque et la mise en place d'une organisation. Dans un groupe, chaque membre a son rôle et son statut, va se soumettre à des normes et partager des valeurs.

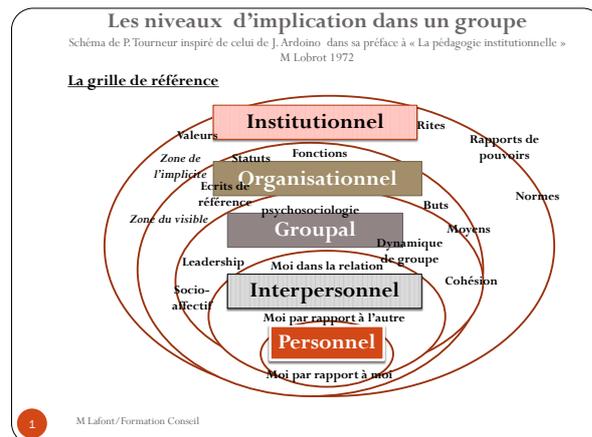
Selon Kurt Lewin, psychologue allemand fondateur de la notion de « dynamique des groupes », les forces au sein d'un groupe s'équilibrent naturellement et contribuent à sa dynamique. Le sentiment d'appartenance, la solidarité ou les échanges vont permettre d'orienter l'action du groupe dans deux directions : la pérennité de son existence et l'atteinte des objectifs fixés.

D'après lui, l'individu, dans un groupe, réagit en fonction de son champ perceptif, de son champ psychologique spécifique. Au niveau du groupe, les éléments se structurent et ce tout engendre des propriétés différentes en ce sens que le groupe n'est pas la somme de ses composants. Les individus inter-réagissent et créent un état d'équilibre qui résulte des forces mises en jeu.

Ainsi pour Lewin, les groupes doivent s'appréhender comme des totalités dynamiques qui résultent des interactions entre les membres.

Les énergies mises en jeu se complètent ou s'opposent dans un processus dynamique inconscient où chaque individu va adopter sa propre stratégie pour prendre et faire reconnaître sa place. Il peut s'agir de celle du leader, du conciliateur, de celui qui reste en retrait (le suiveur), du rebelle ou alors du bouc-émissaire.

Le formateur doit alors se soucier des niveaux d'implication des acteurs, tel qu'Ardoïno les définit dans sa grille :



Il existe différents types de groupe tels que les groupes familiaux, d'amis, de travail. Charles Horton Cooley, sociologue américain, différencie en 1909 deux types de groupes : les *groupes primaires* (petits groupes de personnes entretenant des relations intimes et régulières) et les groupes secondaires (groupes plus importants qui participent à des buts et des actions communes).

Or, aujourd'hui, qu'il s'adresse à des enfants ou à des adultes, l'enseignement se fait de plus en plus en groupe. En effet, le groupe est un lieu d'apprentissage à travers ce qui se joue dans les interactions entre ses membres. La communication et le travail collectif permettent à l'individu, à travers le conflit socio-cognitif, d'acquérir de nouvelles connaissances, des compétences sociales et de développer ses capacités cognitives.

Ainsi, j'ai pu identifier dans l'accompagnement de groupes d'adultes en formation que la confiance entre ses membres a un impact sur la motivation intrinsèque et extrinsèque. Elle favorise également la cohésion de groupe et, de ce fait, le développement de connaissances et de compétences de ses membres. Le groupe est alors vécu comme *soutien* et *ressource*.

Néanmoins, quand un groupe dysfonctionne, l'impact s'en ressent sur l'aptitude de chacun à se retrouver autour de buts et de valeurs communs et sur leur motivation. C'est ce qui s'est passé avec le groupe dont **Romain** faisait partie.

« Sur le plan organisationnel, la cohésion est renforcée par une répartition des rôles qui donne une place à chacun, qui privilégie les démarches participatives plutôt que les démarches de compétition ». (Martin et Savary, 2017a)

Dans la gestion du groupe, le formateur a la responsabilité de favoriser la motivation et la dynamique de groupe en utilisant des outils tels que le langage, l'expression des émotions, les travaux de groupe, les temps d'évaluation, c'est-à-dire tous les espaces où les apprenants peuvent être reconnus et entendus comme acteurs de leur projet et de leur parcours de formation. Cependant, malgré les stratégies mises en place, je n'ai pas réussi à trouver les outils adéquats pour aider le groupe à transformer les conflits en force motrice.

Avec du recul, je fais l'hypothèse que, dans cette situation, le personnel a pris trop d'emprise sur le professionnel. Au moment où je suis intervenue, tous étaient dans un tel état de fatigue et de souffrance qu'ils se sont « renfermés » dans leur statut de victime. Les sauveurs ont capitulé pour se recentrer sur leur objectif individuel, c'est-à-dire l'obtention du diplôme. Ainsi, cet état ne leur a pas permis de s'inscrire dans une dynamique de groupe socio-constructiviste.

Martin et Savary identifient deux phénomènes sur lesquels le formateur doit veiller en particulier :

- **Le conformisme** : il s'agit de l'uniformité de conduite, d'opinions, de langage. C'est un mécanisme inconscient. Il y a mise à l'écart du déviant.

Cela demande au formateur à déplacer les repères, introduire de la mobilité physique et mettre en lumière des contradictions internes au groupe en les faisant analyser.

- **L'illusion groupale** est une survalorisation et surestime des possibilités d'action.

Le formateur devra mettre en place une animation spécifique qui favorise la coopération entre les participants afin d'éviter les attitudes complices de ceux qui se connaissent bien au risque de provoquer l'exclusion des autres.

Toutefois, selon moi, le *chef d'orchestre* n'est pas *magicien*. Il est expert dans son domaine cependant il n'est pas responsable des choix et du libre-arbitre du sujet ou du groupe. Alors qu'il a mis en œuvre les outils qui lui semblaient les plus adaptés aux situations d'apprentissage en formation, il doit parfois accepter que l'autre ne soit pas prêt, peu importe la raison. En effet, et de façon incontournable, la formation bouscule personnellement : être en formation c'est faire des rencontres et se rencontrer soi. C'est un espace « transitionnel » qui met à distance pour penser et « panser », pour déconstruire et reconstruire, un espace au cœur de soi. Le conflit cognitif permet une vraie remise en question et en doute. Il questionne le sens de sa vie, il oriente vers de nouveaux choix.

Dans la majorité des promotions que j'ai accompagnées (surtout sur des formations longues comme celle d'éducateur spécialisé), j'ai vu des personnes se séparer de leur conjoint, des couples se créer, des mariages, des naissances. Et, à cet endroit-là, je n'y avais pas ma place. Je peux ainsi dire que la dynamique de groupe est soumise à des mouvements internes et externes qui échappent parfois au formateur. Et c'est bien comme ça.

In fine, avoir conscience des limites de son intervention permet au formateur de garder une « juste distance » dans la relation en restant dans le cadre de son rôle et de sa fonction.

L'analyse de la pratique professionnelle est un des outils qui va lui permettre d'analyser sa pensée, ses actions et d'utiliser la complexité du terrain pour progresser et garder une « juste présence ».

Ainsi, je fais l'hypothèse que former des formateurs à la « juste distance » demande de penser et de construire un dispositif qui permettra au formateur, de manière régulière et continue, d'expérimenter, de re-sentir de manière intrinsèque et d'identifier en conscience à quel endroit et de quelle manière il doit se placer, s'engager, s'exposer dans l'accompagnement de l'apprenant dans son processus de formation et de professionnalisation.

3. TROISIEME PARTIE : Former des formateurs à la « juste distance » dans l'accompagnement d'adultes en formation

Dans cette partie, et à partir des éléments de l'analyse faite précédemment, je vais penser et construire un dispositif de formation qui s'adresse à des Formateurs de Formateurs de Travailleurs Sociaux en intégrant la notion de « juste distance » dans l'accompagnement.

Le besoin de former les formateurs occasionnels s'est révélé nécessaire suite aux résultats des questionnaires d'évaluation faits en fin de formation auprès des apprenants. C'est ce besoin qui doit apparaître prioritaire et qui sera l'occasion d'intégrer la formation à la « juste distance ».

En effet, du point de vue des apprenants, les séquences qui, selon eux, ont été les plus formatives, sont celles dont les méthodes pédagogiques étaient utilisées de manière dynamique et favorisaient les interactions dans le groupe et avec le formateur.

En ce qui concerne les formateurs occasionnels, j'ai eu l'occasion de leur transmettre un questionnaire lors d'une enquête que j'ai menée lors du premier confinement en mars 2020. Tous ont répondu favorablement à l'idée d'acquérir des connaissances et des compétences nouvelles par le biais d'une formation de formateur.

Qu'ils soient formateurs permanents, formateurs occasionnels ou prestataires de service, 90 % d'entre eux ont été ou sont issus du travail social. Leurs diplômes relèvent également du secteur social ou médico-social. Aucun n'est formé au métier de formateur. Il semblerait que la posture s'acquiert sur le terrain à travers la transmission des « anciens » et l'expérimentation. Cependant, un « bon professionnel » n'est pas forcément un « bon » formateur. Il doit pouvoir incarner sa posture, avoir constitué une boîte à outils suffisamment étayée pour faire face à l'imprévu de la rencontre et bien analyser les situations.

En effet, l'acquisition de compétences passe par ce processus d'apprentissage qui est grandement favorisé lorsqu'il est accompagné par un formateur « suffisamment bon » qui sait apporter des réponses adaptées aux besoins des apprenants et qui est en capacité de les accompagner dans leur ZPD.

C'est dans cette dynamique que je compte mettre en place un dispositif de formation visant à sensibiliser les formateurs sur la didactique professionnelle à travers des connaissances et des mises en situation permettant l'acquisition de compétences dans le domaine de l'andragogie.

Ce projet a émergé au cours de mon parcours de formation au Titre de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques. En effet, après avoir fait des recherches par le biais du site de France Compétences et de l'INTERCARIF OREF, j'ai identifié qu'il n'existait pas de formation de formateur en Haute-Savoie et qu'il serait opportun de mettre en place ce type de dispositif sur le territoire. Une rencontre avec Nadia Zeghmar, Directrice Générale de l'Ireis, Nicolas Galas, Directeur d'Optim'hum, et moi-même a eu lieu en juillet 2020 pour réfléchir à la possibilité d'un partenariat.

D'autre part, comme j'ai pu l'évoquer précédemment, il existe une corrélation entre la posture du formateur et la posture du travailleur social.

C'est pour cette raison qu'il me semble opportun de mettre en place une formation de formateurs spécifique aux travailleurs sociaux.

Je suis consciente de la double complexité vers laquelle je me dirige.

En effet, il n'est pas concevable de créer un dispositif en imaginant qu'il soit possible de former des formateurs à la « juste distance » sur un module de plusieurs jours uniquement. Il s'agit de l'expérimenter et de l'éprouver de façon régulière et répétitive de manière à ce qu'elle fasse sens. On a bien vu à quel point toutes les situations d'accompagnement peuvent mettre en difficulté le formateur et le faire basculer du côté du *trop* ou du *pas assez*.

C'est donc sur un dispositif de formation de plusieurs mois que je vais intégrer, de manière régulière, des outils, des méthodes et des séquences qui vont permettre aux formateurs d'expérimenter, d'acquérir des connaissances et de développer une pensée réflexive et des compétences autour de la notion de « juste distance ».

D'autre part, créer ce type de dispositif relève d'un travail et d'une réflexion en équipe autour de compétences transversales et complémentaires que je ne possède pas à moi seule.

Je vais donc, à partir de mes recherches et des conseils de Monique Lafont et de Nicolas Galas, proposer un programme de formation qui correspond aux objectifs visés.

Dans un premier temps, il me semble important d'identifier le contexte de ce dispositif et à qui il s'adresse afin d'élaborer un cahier des charges qui tient compte des besoins, des objectifs et des moyens à mettre en œuvre. Ensuite, je présenterai l'architecture et la structure du dispositif en y intégrant des outils qui me semblent pertinents et opérationnels.

3.1 Le cahier des charges

La Formation n'existe pas encore. Il s'agit d'un projet à partir duquel j'ai élaboré un programme de formation (Annexe 8).

3.1.1 Le dispositif

Le Titre de Formateur de Formateurs de Travailleurs Sociaux (TFFTS) serait une formation de niveau 6 (Bac + 4) que je compte inscrire et enregistrer au Répertoire National des Certifications Professionnelles (annexe 9).

Les apports en ingénierie, en management et en gestion de projets préparent à occuper tout poste de responsabilité au sein d'institutions de travailleurs sociaux, en formation initiale ou continue.

Organisme

IREIS de la Haute-Savoie – 1 Bis Boulevard du Fier – 74000 ANNECY

Tél. 04 50 46 57 01 – Fax. 04 50 46 56 43 – Site : WWW.ireis.org

Organisation

La formation se déroule sur douze mois, sur la base de l'alternance, à raison d'un regroupement d'une semaine de 35 heures par mois. Elle comprend 560 heures : 420 heures en centre et 140 heures en entreprise.

Elle est composée de quatre modules :

Module 1 : Se situer dans l'environnement de la formation et du secteur social et médico-social dans une démarche de développement institutionnel et partenarial.

Module 2 : Concevoir l'ingénierie de formation, l'ingénierie pédagogique et les parcours individualisés en intégrant les technologies numériques.

Module 3 : Identifier la posture du formateur et les méthodes favorisant les apprentissages.

Module 4 : S'inscrire dans une démarche qualité d'évaluation et de conception de projets.

3.1.2 L'effectif

Formation prise en charge : 10 à 14 personnes

Financement personnel : 2 personnes

Je fais volontairement le choix de limiter les entrées en formation en privilégiant le « confort » pédagogique.

3.1.3 Le coût de la formation

Formation prise en charge : 14 euros/heure, soit 5880 € pour l'année de formation.

Financement personnel : 11 euros/heure, soit 4620 € pour l'année de formation.

- Un intervenant extérieur est rémunéré 450 € la journée de formation et représente un coût de 27 000 € par an.
- Les charges et frais de la structure représentent environ 25% du coût de la formation, soit 210€ par jour et 12 600 € par an.
- 3 formateurs interviennent conjointement sur 12 séquences (quoi de neuf et SIC), soit 2700 € par an.
- 9 formateurs sont présents lors des 3 CEDEVA annuelles et représentent un coût de 6075 € par an.

L'estimation du coût final de la formation s'élève à 48 375 €.

Nombre stagiaires	Tarif Formation	Chiffre d'affaire	Coût Formation	Résultat
8	5 880	47 040	48 375	-1 335
10	5 880	58 800	48 375	10 425
12	5 880	70 750	48 375	22 375
14	5 880	82 320	48 375	33 945
16	5 880	94 080	48 375	45 705

Ce tableau n'inclut pas les frais de déplacement des intervenants occasionnels, néanmoins il est évocateur de la rentabilité du Titre avec le tarif donné et il indique des bénéfices attractifs.

Cependant, l'objectif de ce titre n'est pas uniquement de dégager des bénéfices en termes de chiffres mais il doit mettre en œuvre également une approche systémique. En effet, une partie des collaborateurs et formateurs de l'IREIS (au regard de leur expertise) sera impliqué dans la mise en place de ce Titre et dans les réunions à son sujet. De plus, par la mise en place de cette formation, l'IREIS pourra également se prévaloir de satisfaire les indicateurs 21 et 22 nécessaires au QUALIOPi (annexe 10) dont la plus value, certes non chiffrable, ne peut être qu'évidente.

Dans un premier temps, l'idée est de mettre en place deux sessions de 10 personnes en faisant appel aux **fonds de l'IREIS**, à **Pôle Emploi** et au **Fond Social Européen (FSE)**, créé en 1957 par le traité de Rome. Il est le principal levier financier de l'Union Européenne pour la promotion de l'emploi. Il est doté d'une enveloppe de six milliards d'euros mobilisés autour de quatre objectifs dont **l'éducation et la formation tout au long de la vie**. Il intervient toujours en cofinancement d'autres financeurs publics ou privés.

Pour les 2 premières sessions, la formation est accessible par :

- Contrat de professionnalisation
- Financement personnel
- Pôle Emploi

Après inscription et enregistrement au RNCP la formation sera accessible par :

- Contrat de professionnalisation
- CPF
- Financement personnel
- Pôle Emploi (AIF)
- Transition professionnelle
- VAE
- PRO-A

3.1.4 Les pré-requis

La formation s'adresse à des personnes pouvant justifier :

- d'un diplôme ou d'un titre au moins de niveau 5 (ou ayant obtenu un avis favorable à l'entrée en formation suite à la constitution d'un dossier de Validation des Acquis Professionnels),
- de 3 années d'expérience dans les domaines de la formation, de l'éducation ou de l'accompagnement des personnes.

3.1.5 Les modalités d'admission

Une fiche de demande de dossier de candidature est à télécharger sur le site de l'institut de formation et à retourner au secrétariat.

Le candidat est admis après examen de son dossier qui doit présenter tous les documents demandés.

Un temps d'entretien individuel avec les responsables de la formation permettra d'apprécier la motivation et la nature de l'engagement du candidat et de préciser les modalités et les exigences de la formation. Il permettra également au candidat d'identifier la pertinence de son projet de formation.

3.1.6 Les modalités d'évaluation et de validation

L'évaluation

Des espaces de rencontre et d'évaluation individuels et collectifs sont mis en place de manière régulière à des fins de co-construire et d'adapter la formation aux besoins identifiés par les formateurs et les stagiaires. Ces temps participent à la qualité de l'accompagnement et de ce fait, à la motivation de l'équipe et des apprenants.

La validation

Modules	Production	Évaluation
Module 1	Étude de situation de 10 pages	Soutenance orale
Module 2	Dossier de Pratique Professionnelle de 20 pages	Soutenance orale
Module 3	Mémoire de 70 pages	Soutenance orale
Module 4	Dossier collectif de 20 pages	Soutenance orale
Stages	Grilles d'évaluation des compétences	Entretiens sur site
Conférences	Participation à 2 conférences obligatoire	Feuille d'émargement

3.1.7 La communication

Je fais la promotion du dispositif de formation par le biais du site de l'IREIS, en lien avec les informaticiens et les personnes chargées de la communication.

Je conçois également une plaquette à adresser aux différents instituts de formation du territoire et de la Région Auvergne-Rhône-Alpes, aux organismes financeurs ainsi qu'aux formateurs occasionnels faisant partie du réseau actif et du réseau dormant. Je la diffuse par mail, par courrier ou je la remets en main propre de manière à sensibiliser un large public susceptible d'intégrer le dispositif.

J'organise des réunions d'information. Je participe à des journées portes-ouvertes et à des Forums pour l'emploi.

3.2 Une formation qui s'adresse à des adultes : le concept d'andragogie est-il encore pertinent face à la pédagogie ?

Le concept d'*andragogie* (formation pour adulte) a été entériné par l'UNESCO en 1980. C'est Knowles dans les années 1970 qui pose les principes de base à l'andragogie. Il identifie qu'on ne forme pas un adulte comme on enseigne à un enfant.

Différence entre pédagogie et andragogie

Pédagogie	Andragogie
Le besoin chez l'enfant est déterminé par l'enseignant	Le besoin chez l'adulte est déterminé par le besoin d'agir
Les enfants subissent la formation	Les adultes sont acteurs et responsables de leur formation
L'expérience de l'enfant est peu utile à sa formation	L'expérience de l'adulte est décisive pour sa formation
L'orientation de la formation se réalise autour des thèmes, des contenus	L'orientation de la formation se réalise autour des problèmes, rencontres, autour des situations réelles.
La motivation est stimulée par l'extérieur	La motivation est constituée de pressions internes

Actuellement l'opposition entre la pédagogie et l'andragogie semble un peu dépassée. En effet on s'est aperçu que **l'enfant partage en fait de nombreuses caractéristiques avec l'adulte** et que, par conséquent, les méthodes initialement spécifiquement destinées à l'adulte peuvent également s'appliquer en pédagogie. Cela tient à l'évolution de la conception de l'enfant dans la société. On retrouve chez des pédagogues contemporains (Astolfi, Perrenoud, Merieu, de Peretti, entre autres) et dans le modèle constructiviste le souci de donner du sens à l'apprentissage, de privilégier l'interaction et de partir des expériences et connaissances de l'apprenant.

Entre pédagogie et andragogie demeurent des différences de publics, enfants/adultes et des différences d'expériences sur lesquelles fonder les nouveaux apprentissages. Mais les postures de l'enseignant et celles du formateur se rejoignent dans la mesure où il est demandé à l'un comme à l'autre d'être un guide, un « vieux sage » qui écoute, considère l'autre comme

différent et aide l'apprenant à puiser en lui-même l'énergie pour apprendre, se former, s'auto-former » comme le préconisent Martin et Savary (2017 b)

Fun-chang, philosophe, auteur de la Chine ancienne ayant vécu plusieurs siècles avant Jésus-Christ, écrit à propos de l'apprentissage :

« Une partie importante de la sagesse et de la connaissance consiste à ne plus vouloir transformer les gens en ce qu'ils ne sont pas, mais à accepter ce qu'ils sont, à comprendre leur expérience de vie ».

Par conséquent, le formateur, dans sa posture, doit selon moi intégrer les bases de la sagesse à travers un comportement conforme à une éthique qui s'attache à des valeurs et à une connaissance de soi, de l'autre et du comportement de l'*humain* dans des situations d'apprentissage.

Parallèlement, il doit montrer ses compétences à travers ses actions.

Outre les dispositifs traditionnels nécessaires à toute formation, je souhaite intégrer à cette future formation de formateurs une dimension originale qui est celle de la construction de la « juste distance ».

3.3 Construire une « juste distance » : une compétence du formateur

Robert Katz, psychologue social américain, identifie trois types de compétences :

1. Conceptuelles : savoir analyser/comprendre.
2. Techniques : maîtriser une procédure.
3. Humaines : construire des relations inter et intra-personnelles.

Selon lui, la compétence collective est supérieure à la somme des compétences individuelles.

Il identifie 5 dispositifs :

1. L'écoute : se connaître et se reconnaître dans ses spécificités.
2. La mutualisation : des informations, des connaissances, des savoir-faire.
3. La co-production.
4. La transmission : essaimer la compétence collective en dehors du contexte de formation.
5. La formation : se former, former les autres, être facilitateur d'apprentissages.

Pour Gérard Vergnaud, l'enseignant doit identifier avec précision les éléments qui permettent de cerner ce qu'un élève ou un adulte sait ou ne sait pas faire.

Les situations didactiques permettent aux apprenants de développer leurs compétences pour développer des situations nouvelles.

Ainsi, selon lui, A est plus compétent que B s'il sait faire quelque chose que B ne sait pas faire.

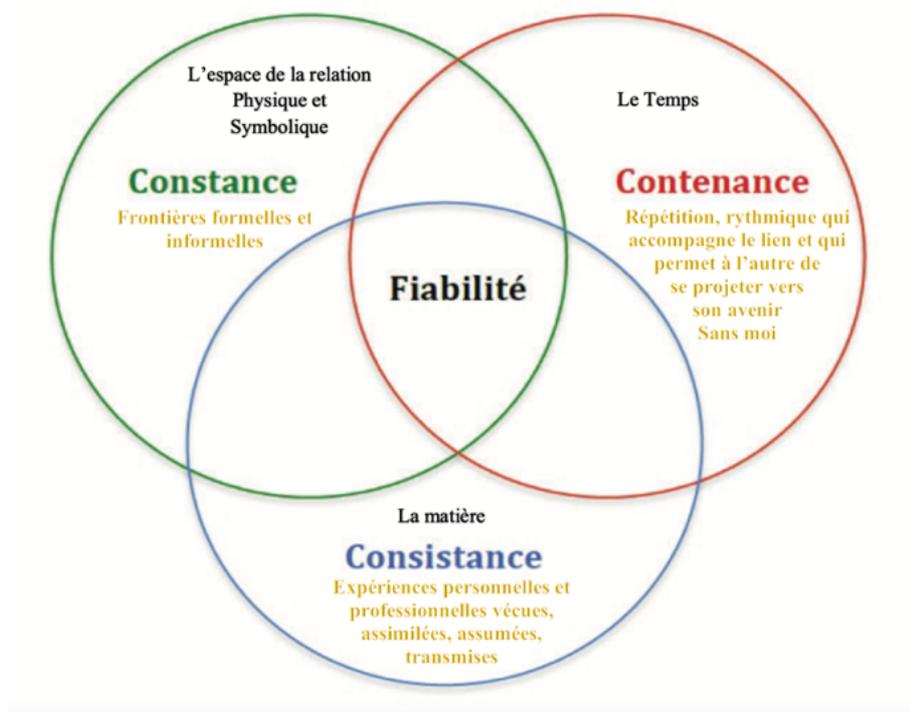
« Dans le langage courant, est reconnue compétente la personne qui sait faire. Autrement dit, la compétence se définit par rapport à l'action. Est compétent celui qui est capable d'agir avec discernement et efficacité, c'est à dire de résoudre un problème dans une situation donnée ». (Martin et Savary, 2017c)

D'autre part, construire des compétences en termes de « juste distance » nécessite que le formateur ait conscience d'une part qu'il est soumis à des attentes de l'apprenant et de l'institution et, d'autre part, que son implication peut être un facteur de changement chez l'autre. Il va donc devoir prendre en compte plusieurs paramètres qui concernent les espaces dans lesquels il va œuvrer, le temps qui lui est imparti et la conscience de ses compétences, c'est-à-dire de ce qu'il connaît et maîtrise.

3.4 Construire un dispositif de formation adapté à la « juste distance » à partir des trois piliers de la relation

Lors d'un congrès international qui s'est déroulé à la Maison de l'UNESCO à Paris en 2014, consacré à la « juste distance, Xavier Boucheron, chef de service en protection de l'enfance, a interrogé la distance éducative sous trois points de vue : celui de la personne aidée, celui du professionnel et celui de l'institution.

J'ai trouvé son regard intéressant et transposable dans l'accompagnement de formateurs d'adultes. Selon lui, les trois piliers de la relation où la distance intervient et prend son sens sont la *contenance*, la *constance* et la *consistance*. L'une est en lien avec l'espace, l'autre avec le temps et la troisième avec la matière.



C'est sur ces trois piliers que va reposer la fiabilité de la relation à partir de laquelle le formateur pourra composer avec *l'élasticité de la distance* (Boucheron, 2014) en ayant les outils suffisants pour à la fois s'impliquer et se préserver.

D'autre part, j'ai identifié et je vais présenter sept outils à mettre en place, sur lesquels je m'appuierai pour développer les théories et les principes qui favorisent la construction de la bonne distance.

3.5 Les outils pour former à la « juste distance »

3.5.1 Construire la « juste distance » à partir « D'où je viens, qui je suis et où je vais » à travers l'écriture de l'IPF et du Portfolio

L'IPF

Tel que je l'ai vécu dans le cadre du titre, l'IPF est un écrit individuel et personnalisé construit étape par étape, qui raconte le parcours de l'apprenant : d'où il vient, qui il est, où il est, avec qui, ce qu'il vit et où il va. Il rend compte de son cheminement. Il s'agit d'un récit de vie avec une dimension analytique qui explicite la manière dont le sujet a transformé les *hasards* en *opportunités*. C'est un écrit obligatoire qui n'est pas directement validé dans le Titre mais qui est accompagné dans sa construction par un formateur référent. Hormis le formateur référent et

Laurence LILONI-RIGGAZ

Mémoire Professionnel 2019/2020

Titre 1 de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques

le responsable pédagogique de la formation, chaque apprenant est libre de préserver la confidentialité de sa production. Il est mis en œuvre du début à la fin de la formation.

« Élaborer un “itinéraire personnalisé de formation” (IPF) amène les personnes à identifier et à prendre en compte leurs connaissances et leurs compétences déjà acquises et mises en œuvre au cours de leur histoire, leur projet, ainsi que le sens du présent référentiel de façon à organiser leur parcours de formation ou leur demande de validation des acquis de la façon la plus cohérente possible.

Cet "IPF" concrétisé par un document écrit constitue un support de travail pour une pratique réflexive.

Ce principe de modification s'inscrit dans la cohérence d'une dynamique de changement et de professionnalisation, sous réserve que les modifications d'objectifs ou de trajets soient argumentées au regard du processus de formation en cours.

L'IPF est notamment utilisé par le stagiaire pour préparer l'entretien final avec le jury de validation ». (Vanderhave et Bastouil, 2019)

D'autre part, il volontairement un caractère privé, ce qui permet une écriture libre d'où peut émerger l'expression des ressentis et des émotions.

A ce titre, ce premier écrit permet, dans un premier temps, le nécessaire travail d'introspection qui met en lumière la manière dont l'apprenant a construit son identité personnelle et les liens qu'il fait avec son projet de formation. Il amène une pensée réflexive sur son processus de professionnalisation et la construction de son identité professionnelle.

De ce fait, il permet de *prendre de la distance* par rapport au vécu, aux expériences et aux émotions.

C'est ainsi, que j'ai vécu l'expérience de l'IPF dans le cadre de ma formation au Titre de formateur de formateurs, au point que j'ai pris un réel plaisir à *coucher* mon histoire sur le papier blanc. En effet, c'est le travail d'écriture qui m'a demandé le moins d'effort de production. Je peux l'expliquer par le fait qu'il s'agissait de raconter mon histoire et de faire des liens avec mes expériences et les raisons qui m'avaient amenée à être là, à cet instant, moi, Laurence, en formation de formateurs. J'en connaissais la raison et j'avais déjà fait un travail

d'introspection et de développement personnel qui m'a permis d'écrire de manière spontanée et authentique. D'autre part, à travers ce premier travail d'écriture, j'ai retrouvé le plaisir d'écrire ; ce même plaisir qui m'animait déjà dans mes jeunes années. Par ailleurs, le cadre posé par l'accompagnatrice de l'IPF, laissait entrevoir cet espace bienveillant comme *une matrice* qui fournit un appui, une structure qui sert à construire du professionnel à partir de l'intime. Je me sentais alors suffisamment en confiance pour écrire de façon libre. C'est après-coup que j'ai pris conscience qu'au-delà du simple plaisir d'écrire, l'IPF a eu un pour effet de faire la photographie de mon parcours personnel et professionnel et d'en éclaircir le terreau à partir duquel j'allais semer et me nourrir, à travers les apports en savoirs des différentes UC. J'ai ainsi pu composer avec la « juste distance » entre mon vécu et le développement de mes compétences professionnelles.

Toutefois, pour certains, le passage à l'écriture a été plus compliqué. En effet, chacun a un rapport à l'écriture différent, en lien avec son histoire et son vécu. Il s'agit de se détacher de toutes les représentations scolaires de l'écriture et de construire quelque chose qui donne du sens.

« Le rapport à l'écriture est d'angoisses car on se confronte à devoir mettre dans des mots écrits, qui vont être lus par quelqu'un, quelque chose qui doit être restitué... L'écriture c'est un corps, c'est votre corps et vous dites quelque chose du souffle, du rythme. La page est une représentation de soi. C'est le plaisir de transmettre le savoir qu'on a construit ». (Cifali, 2020)

Par conséquent, c'est un travail qui s'accompagne, étape par étape, dans une relation de proximité et de confiance.

« Il doit y avoir quelque chose au niveau d'une confiance et de tâter pour construire un style d'accompagnement possible à partir du cadre imposé au départ. L'écriture est un lieu du pouvoir. On est dans une société d'accélération qui s'attaque à tout ce qui prend du temps. Tout prend du temps, il faut faire plus de choses en moins de temps. On ne laisse plus de temps pour penser. On fait croire à un langage humaniste alors que les actes ne le sont pas. Il faut être lucides sur les phénomènes sociaux pour protéger ceux qui sont les plus faibles, pour faire parachute. Formateur est un métier para tonnerre aujourd'hui ». (Cifali, 2020)

Objectifs de l'IPF dans la mise en œuvre de la « juste distance » :

- Utiliser le parcours personnel et professionnel pour *prendre de la distance* avec les émotions et les ressentis afin de donner du sens au vécu et au rapport au savoir et aux institutions formatrices.
- Identifier « qui je suis », « d'où je viens », « où je suis » et « où je vais » en développant une démarche métacognitive.
- **Se mettre en projet d'évolution** et de formation en s'appuyant sur la réflexion menée à propos de son vécu.
- Distinguer ses cadres éthiques et ses repères théoriques pour réfléchir sur sa pratique.

Le Portfolio

Le Portfolio est un dossier qui témoigne du processus de formation, d'acquisition des compétences et de la construction de l'identité professionnelle de formateur de formateur. L'IPF est une de ses racines. Il engage l'apprenant à être acteur de ses apprentissages.

Chaque apprenant le façonne à son image dans une démarche créative. C'est un outil de formation destiné à accompagner la construction progressive des compétences professionnelles. Il est évolutif et modulable. Il est accompagné d'un journal de bord. Il témoigne du chemin parcouru durant le processus de construction de l'identité professionnelle.

Il est structuré par le référentiel d'activités, de compétences et de certification.

De surcroît, il demande un engagement et un regard analytique pour produire un écrit d'un niveau Bac +4.

De ce fait, il permet à l'apprenant d'avoir une pensée réflexive sur la pratique et le cheminement de la construction de son identité professionnelle. D'autre part, il peut parfois prendre un caractère anecdotique à travers un témoignage humoristique d'évènements issus du parcours et du vécu dans le cadre de la formation. C'est dans cette dynamique alliant éprouvés, expériences et humour qu'il participe à la construction de la « juste distance ».

Pour ma part, j'ai choisi de construire le Portfolio sous la forme d'un Powerpoint en le nourrissant des apports de la formation en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il est le témoin de mon incompetence en début de formation et de ma montée en compétences dans mon parcours de formation. Il a éclairé ma pensée et développé ma réflexivité.

Laurence LILONI-RIGGAZ

Mémoire Professionnel 2019/2020

Titre 1 de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques

J'ai tenté de le rendre vivant et explicite à travers des images, des schémas et des photos représentatives non seulement du processus de formation mais également de la manière dont j'ai vécu et éprouvé émotionnellement chaque étape de ce parcours. Je me suis appuyée sur l'humour qui a joué un rôle important dans les relations avec mes pairs et les formateurs et qui a souvent contribué à adoucir et à accueillir le conflit cognitif et socio-cognitif. Il a été également gage des relations de confiance et de la motivation intrinsèque et extrinsèque.

En effet, l'humour implique une mise à distance entre la première idée qui nous vient et d'autres façons de représenter ce dont on parle. C'est un outil dialectique qui crée du sens. Pratiquer l'humour c'est pratiquer la bienveillance et non pas l'ironie souvent cruelle, c'est accueillir l'autre dans sa différence tout en l'appréciant et en le reconnaissant autre.

Objectifs du Portfolio dans la mise en œuvre de la « juste distance » :

- Apprendre à tisser des liens entre les différents apprentissages expérientiels et les objectifs de formation.
- Témoigner de son cheminement vers la construction de son identité professionnelle.
- Repérer les compétences acquises et les points d'amélioration et d'ajustement de la posture.
- Se positionner en praticien réflexif capable d'analyser sa pratique.
- Faire preuve de créativité et employer l'humour comme levier.

L'IPF et le Portfolio sont deux écrits de métacognition qui se nourrissent l'un de l'autre et qui, par conséquent, participent à la construction de la « juste distance ».

Ils permettent au formateur en formation d'avoir un regard méta, de s'extraire de sa pratique et de l'explicitier.

« Je pense encore qu'on réfléchit à partir de ce qu'on écrit et pas le contraire ». (Aragon cité par Bastouil, 2019)

« Si on savait quelque chose de ce qu'on va écrire avant de l'écrire, on n'écrirait pas, ce ne serait pas la peine ». (Duras cité par Bastouil, 2019)

Alors que l'IPF et le Portfolio sont deux outils qui œuvrent autour de processus individuels, je vais maintenant présenter des outils qui démontrent en quoi le collectif joue un rôle important dans la mise en place de la « juste distance » dans l'accompagnement d'adultes en formation.

3.5.2 Construire la « juste distance » en identifiant sa place dans la formation et dans la construction de l'identité professionnelle à travers le « Quoi de neuf ? » et le Suivi Individuel et Collectif (SIC)

Le « Quoi de neuf ? »

C'est un espace d'accueil et d'échange qui a lieu chaque lundi matin, au retour en formation. Il a trois fonctions (Lafont, 2019) :

- **La fonction de SAS** (*tamis, vestibule, écluse, passage sécurisé*) entre la vie extérieure et le cadre de la formation, *histoire de se réinstaller dans un autre contexte.*
- **La fonction coopérative, conviviale, de retrouvailles avec les autres** pour communiquer sur son vécu, ses avancées, ses pannes, ses plaisirs et ses doutes.
- **La fonction formative, de mise en appétit, de découverte ou de révision, d'intérêts,** pour des outils, des dispositifs, utiles au métier de formateur, afin de continuer à se nourrir l'esprit, les affects, en vue de se transformer peu à peu.

Le « quoi de neuf ? » permet donc au groupe et aux formateurs de se re-trouver et de refaire des liens *Relationnels* en accueillant les émotions et les affects de chacun, et *Professionnels* parce qu'il permet d'explicitier la manière dont chacun a pu transposer dans la pratique les connaissances acquises, en lien avec les différents domaines de compétences.

J'ai d'autant plus apprécié ce temps d'accueil qu'il m'a servi de SAS de décompression. Il a été l'espace des « retrouvailles », celui qui permet de faire en douceur le pas de côté et de remettre en route la pensée réflexive. Le partage des émotions, des ressentis individuels et singuliers, la posture bienveillante et empathique du groupe et des formateurs ont contribué à ce que chacun se sente reconnu et bien à sa place. C'est ce même sentiment qui a été partagé par tous. Le groupe a été porteur d'une dynamique positive à travers l'écoute, le soutien et l'entraide, au-delà des affinités et des relations interpersonnelles complexes comme il en existe dans tout groupe constitué.

D'autre part, rendre compte de mon cheminement en l'explicitant m'a permis, après chaque séance, de *prendre de la distance*, de modifier mon mode de pensée, et de développer ma capacité à faire des liens avec les savoirs acquis en formation.

C'est en cela qu'il est, à mon sens, un outil incontournable dans une formation de niveau 6.

Objectifs du « Quoi de neuf ? » dans la mise en œuvre de la « juste distance » :

- Situer sa place dans le groupe et dans le parcours de formation.
- Intégrer le processus de construction du sens et de la pensée en utilisant le langage et les émotions.
- Construire son identité professionnelle.
- Acquérir des connaissances et favoriser la légitimité et l'estime de soi.

Le SIC

Le SIC est, comme son nom l'indique, un temps de suivi individuel et collectif en groupe de 4 à 6 personnes, construit sur le modèle socio-constructiviste. Chaque groupe est animé par un formateur référent dont le rôle est d'accompagner chaque apprenant dans tout son parcours de formation. Il a la responsabilité d'aider l'apprenant à gérer le conflit cognitif, le conflit sociocognitif et le conflit affectivo-cognitif (Piaget) qu'il est amené à rencontrer dans son processus de formation et de professionnalisation.

Le formateur doit se rendre compte de la complexité des difficultés rencontrées par les sujets lors de la rencontre d'une situation nouvelle. « Quand on regarde quelqu'un faire du ski c'est chouette mais c'est différent quand on va sur la piste ». Le conflit affectivo-cognitif c'est anticiper le fait de se sentir ridicule ». (Chappaz, 2016)

En cela, il va s'adapter au rythme et aux besoins de chacun, tout en maintenant une dynamique de groupe positive et constructive. Il est également garant du suivi des écrits de certification. C'est un espace d'échange et de partage basé sur le langage à travers la mise en commun de réflexions individuelles et collectives issues de situations vécues sur le terrain et en formation. Il fonctionne sur le principe de la confidentialité, de la bienveillance et du non-jugement.

Il a son intérêt par ce qu'il ouvre en termes de réflexivité, de prise de recul, de recherche de sens et de gestion des émotions, essentiels dans la construction de l'identité professionnelle et de la « juste distance » dans la posture professionnelle.

Au fil des séances, dans un cadre sécurisant, le formateur va, en utilisant l'observation, l'écoute et sa boîte à outil, amener les apprenants à passer d'une équipe de travail au travail en équipe (Lafont, 2020). Le groupe va ainsi être porteur et ressource, ce qui va avoir un impact sur la motivation intrinsèque et extrinsèque et, par conséquence, sur les capacités d'apprentissage et la montée en compétences de chacun des membres du groupe.

« L'enseignant qui est capable d'accueillir et d'accepter les apprenants avec chaleur, de leur témoigner une estime sans réserve, et de partager avec compréhension et sincérité les sentiments de crainte, d'attente et de découragement qu'ils éprouvent lors de leur premier contact avec des matériels nouveaux, celui-là aura largement contribué à créer les conditions d'un apprentissage authentique et véritable ». (Rogers cité par Eymery, 2019)

Objectifs du SIC dans la mise en œuvre de la « juste distance » :

- Utiliser le groupe comme ressource et être ressource pour le groupe.
- Prendre en compte les remarques du groupe, dans une recherche de sens et de construction de la posture professionnelle à partir de l'explicitation de situations vécues.

3.5.3 Construire la « juste distance » à partir des émotions et des représentations à travers le GAPP et le GEASE

Le GAPP et le GEASE sont deux outils qui proposent un travail collectif, une réflexion et une analyse de situations vécues sur le terrain professionnel. Ce sont des espaces de métacognition qui permettent une réflexivité après que la situation ait été vécue.

Ils sont composés d'un animateur et d'un groupe d'apprenants. Ils se pratiquent dans un cadre défini et précisé par l'animateur dès la première séance.

Les apprenants sont actifs, ils n'ont pas la « tête vide », ils relient les nouvelles informations à leurs connaissances antérieures. Ils s'engagent dans une recherche de sens, de signification.

Le GAPP et le GEASE font tous deux référence aux modèles socio-constructiviste (Vygotski) et cognitiviste (Bruner). En effet, l'apprenant utilise son langage intérieur pour présenter la situation qu'il va exposer au groupe en la racontant sous la forme d'un récit. Pendant qu'il s'exprime, le groupe et le formateur se placent dans une position d'écoute bienveillante et de congruence (Rogers).

« Il ne peut y avoir de véritable apprentissage que dans la mesure où l'apprenant travaille sur des problèmes qui lui sont réels ; cet apprentissage ne peut être facilité que dans la mesure où l'enseignant est authentique et sincère ». (Rogers cité par Eymery, 2019)

Dans un deuxième temps, vient l'étape de l'échange et de la réflexion du groupe ou avec le groupe à travers la communication authentique telle que l'a conçue Rogers. C'est-à-dire, une façon de communiquer de façon efficace en se liant aux autres dans un espace de confiance sur lequel chacun va s'appuyer pour prendre la responsabilité d'exprimer ses ressentis. D'autre part, il s'agit de faire des liens, de donner du sens à ses actions, de prendre du recul pour sortir de ses représentations et de comprendre les enjeux de la relation à l'autre (individu, groupe, institution).

En finalité, il s'agit bien de faire le pas de côté pour se placer dans une posture professionnelle de « juste distance », nécessaire pour penser et agir de la manière la plus pertinente et adaptée à la situation.

Par conséquent, tout le travail d'élaboration de la pensée impacte sur tous les membres du groupe ainsi que sur l'animateur à travers non seulement le partage d'expériences professionnelles mais également par l'expérimentation du processus mis en place par ces deux dispositifs. Ils peuvent ainsi avoir une fonction thérapeutique.

« Le formateur n'est pas un thérapeute mais chacun doit connaître ses limites. C'est d'autant plus important que la personne peut investir le formateur de toutes les fonctions et peut tout attendre de lui. Il est important qu'il n'y ait pas de confusion dans les rôles tout en étant empathique.

Être à l'écoute des réactions des gens pour réajuster la posture en mettant des mots dessus. Par exemple, des regards étonnés. Cela permet de montrer que l'animateur n'est pas tout puissant.

Le rôle de l'animateur est aussi celui de décortiquer les mots qui sont les véhicules des échanges ». (Cheminée, 2020)

Toutefois, bien qu'ils soient de même nature, j'ai identifié qu'ils utilisent une forme différente, ce qui les rend complémentaires.

Le GAPP

Le Groupe d'Analyse de la Pratique Professionnelle, tel que le précise le livret pédagogique du titre de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques est *un lieu privilégié pour la construction collective de savoirs sur l'exercice du métier de formateur* (annexe 11).

Il se base sur quatre principes :

- **Le volontariat** et l'implication personnelle.
- **La confidentialité** pour faciliter la parole.
- **La non-conflictualité.** L'objectif n'est pas d'aboutir à une analyse qui serait la vérité.
- **L'élaboration collective du savoir :** on ne se construit pas tout seul. Penser ensemble permet d'aller beaucoup plus loin et efficacement.

Le groupe joue un rôle **d'écoute** dans le but d'aider la personne à comprendre d'où elle parle. A ce moment-là peut commencer à se construire ce savoir commun.

« L'objectif d'un groupe d'analyse de la pratique est d'aborder des situations professionnelles complexes de manière commune et interdisciplinaire, ce qui implique pour l'intervenant des compétences managériales et une connaissance solide des différentes professions dans le domaine social, sanitaire et médico-social. Il s'agit d'appréhender à la fois le fonctionnement psychique individuel et les dynamiques institutionnelles ». (Carpentier, 2018)

Les outils du GAPP : le portrait chinois, les remue-méninges ou brainstorming (pour les personnes absentes lors de la séance précédente).

Ces outils proposent d'eux-mêmes un cadre rassurant par leur fonction de tiers entre les ressentis et la manière de les transformer sous une forme ludique et créative.

Objectifs du GAPP dans la mise en œuvre de la « juste distance » :

- Prendre du recul
- Développer une culture commune
- Impulser une attitude réflexive par rapport à des situations professionnelles

Le GAPP est mis en place en début de formation. Il amorce le travail du GEASE.

Le GEASE

La méthode GEASE est un outil d'analyse de situations en groupe. Elle sera développée dans le cadre de la formation de formateur afin de conduire les étudiants vers la compréhension et l'analyse de situations tout en renforçant les compétences de travail d'équipe. Elle vient compléter et soutenir le travail du GAPP. C'est une méthode que j'utilise et que j'anime fréquemment en formation.

« Réfléchir sur sa façon d'agir, c'est rechercher les principes qui l'inspirent... et les savoirs qui s'y cachent. L'action est porteuse d'une pensée qui s'ignore. Mettre à jour cette pensée sous-jacente, c'est prendre le risque de la remettre en cause mais c'est aussi la chance de découvrir une nouvelle cohérence, une nouvelle organisation de la pensée et, par-là, une efficacité renouvelée ». (Martin et Savary, 2017d)

Le GEASE est basé sur certaines règles de fonctionnement essentielles :

1. *Confidentialité* des échanges
2. *Droit de non-réponse* du narrateur
3. *Établissement d'une relation de confiance* (écouter et comprendre et non juger)
4. *Nécessité d'acceptation du cadre et d'implication*

Rôle des participants :

- un narrateur qui présente une situation
- un animateur qui régule le fonctionnement groupal
- un observateur qui note les dynamiques de groupe
- un groupe d'étudiants qui interroge la situation sans porter de jugement puis émet des hypothèses

Le groupe va travailler à partir de ses propres ressources ; il s'agit de comprendre une pratique et de s'entraîner à produire des éléments de compréhension en utilisant la multiréférentialité du groupe. L'animateur présente ses objectifs, définit quel sera son rôle dans le groupe et décline les différentes phases.

Déroulé d'une séance telle que je la pratique à l'IREIS :

1e phase : Narration d'un moment de pratique par un participant (20 min)

L'animateur invite les participants à retrouver une situation professionnelle dont ils aimeraient parler. Après avoir réfléchi, pendant 5 à 10mn par groupes de 2 ou 3 à un cas, présentation par le narrateur du cas retenu par l'animateur. L'animateur demande un volontaire pour observer le travail du groupe et invite le groupe à écouter sans interrompre le narrateur. Le narrateur change alors de place et se positionne face au groupe, il expose son cas (10mn) *sans être interrompu* et en conclusion formule une problématique sous la forme d'une question posée au groupe.

2e phase : Questionnement du narrateur par le groupe (30 min)

Les questions porteront sur 5 champs :

Informatif, relation éducative, travail d'équipe, lien avec le ressenti. Par ses questions le groupe oblige le narrateur à avoir un autre regard sur sa propre situation. Il ne s'agit pas de jugement de valeur, pas de conseils déguisés ou d'hypothèses subjectives uniquement des questions à caractère informatif pour mieux comprendre.

3e phase : Formulation des hypothèses (30 min)

But de ce travail : multiplier les éclairages sur le cas. Le narrateur se tait. La formulation des hypothèses fait du groupe une communauté de recherche de compréhension, qui soumet à la confrontation les visions subjectives de l'expérience, basées sur des référents différents. Chacun dit comment il comprend la situation. L'animateur prend des notes au tableau.

4e phase : La parole est redonnée au narrateur (5 min), en lui demandant de s'exprimer sur ce que le groupe lui a renvoyé de son cas, et ce qu'il en retire.

5e phase : L'observateur dit ce qu'il a vu (5min) en particulier sur le versant de l'analyse de pratique, et en termes de gestion du groupe.

6e phase : Chacun dans le groupe est invité à s'exprimer (10-15mn) sur le fond (ce que lui a appris le cas) *comme sur la forme* (travail du groupe, intérêt du dispositif et critiques possibles). Qu'est-ce que je peux pointer d'important pour moi ? Quelles questions je me pose ? Qu'est-ce que j'en retiens pour ma propre pratique ?

L'objet de ce travail en groupe est d'apporter *une méthode pour analyser une situation professionnelle*. L'analyse a pour objectif, dans le cadre de la formation professionnelle, d'apprendre à *ajuster sa posture pour penser son action*. Il ne s'agit pas d'analyser la situation d'un tiers, mais bien d'une situation professionnelle dans laquelle l'apprenant est impliqué.

Objectifs du GEASE dans la mise en œuvre de la « juste distance » :

- Savoir analyser une situation professionnelle
- Analyser sa pratique de formateur
- Apprendre à ajuster sa posture pour penser son action

Le GEASE est mis en place au troisième regroupement de formation, après que le groupe ait pu commencer à créer son identité et se reconnaître comme une équipe de travail où la parole peut circuler en confiance. Toutefois, lorsque le groupe dysfonctionne (tensions, conflits), le GEASE vient renforcer le travail du GAPP en rassemblant tous les membres du groupe autour d'un but commun qui est celui d'objectiver une situation. Il est un outil qui permet à chacun d'être reconnu et de retrouver une « juste distance » par rapport aux affects. A la différence du GAPP, il n'a pas d'outil support. L'outil c'est le groupe et l'engagement de chacun de ses membres à être acteur dans le cadre défini. En cela il demande, selon moi, un travail de métacognition plus important.

Ainsi, les outils cités précédemment contribuent tous à favoriser la construction de la « juste distance » dans l'accompagnement de formateurs en formation.

Toutefois, au-delà des bénéfices qu'ils apportent sur le plan de la construction de l'identité personnelle et professionnelle, leur intérêt dans le processus de formation ne peut être éclairé et conscientisé que par une phase d'évaluation qui peut prendre plusieurs formes : tour de table, brainstorming, questionnaires et groupes de travail tels que la CEDEVA que je vais maintenant présenter.

3.5.4 La CEDEVA : Un outil d'évaluation qui favorise la « juste distance »

La CEDEVA

C'est un temps organisé et cadré pour l'évaluation collective et la régulation du groupe autant sur l'organisation que sur l'ambiance du groupe.

Fonctionnement de la CEDEVA

- *Dans un premier temps les stagiaires et les participants se réunissent chacun de leur côté et évoquent les points ci-dessus en nommant un régulateur de séance et un porte-parole.*
- *Les 2 groupes se rejoignent et mettent en commun leurs remarques et suggestions guidés par un intervenant/ animateur.*
- *Une synthèse est proposée par l'intervenant /animateur et s'enrichit des suggestions et des remarques de l'ensemble des participants.*
- *Un compte rendu est envoyé à chacun. (Lafont, 2019)*

Objectifs de la CEDEVA dans la mise en œuvre de la « juste distance » :

- Faire un point d'étape tous ensemble sur la façon dont se sont déroulées les sessions de la formation.
- Étudier si les objectifs annoncés sont correctement mis en œuvre
- Évaluer si les méthodes et les outils proposés correspondent aux attentes des participants et aux objectifs annoncés
- Évaluer si le climat relationnel, la logistique, les conditions de fonctionnement sont satisfaisants
- Faire des propositions de réajustements, d'autres types de fonctionnement, de nouveaux apports non prévus dans le livret de départ et envisager si ces changements sont souhaitables et possibles.

3.5.5 Former à « la juste distance » par la pensée divergente : rôle et posture du formateur de formateurs

J'ai évoqué les incontournables, à mon sens, en termes d'outils pour former les formateurs à la « juste distance », toutefois, ce qui va les rendre opérationnels c'est la manière dont le formateur va préparer les séquences et incarner son rôle.

Le premier objectif qu'il doit se fixer c'est de créer une cohésion de groupe et faire vivre l'envie d'apprendre en utilisant la dynamique de groupe pour favoriser le plaisir et la motivation.

Tel que l'expriment Martin et Savary, le groupe motive et favorise les apprentissages. D'autre part, la vie de groupe est conditionnée par sa cohésion. Sur le plan affectif, celle-ci est renforcée par la réussite d'une tâche collective. Ainsi, les travaux en groupe participent de la cohésion du groupe ainsi que de la motivation et de la satisfaction intrinsèque et extrinsèque.

Cette dynamique positive et constructive va avoir des effets sur le groupe : une grande satisfaction au travail, un sentiment de sécurité pour les membres, une augmentation de l'estime de soi, une plus grande liberté pour parler des situations délicates et implicites, la possibilité **d'expression des émotions**.

Cependant, comme je l'ai expliqué dans la deuxième partie de ce mémoire, une trop forte cohésion peut avoir des effets négatifs tels que le conformisme et l'illusion groupale. Le formateur doit ainsi avoir la préoccupation de conduire le cours de façon participative et résoudre les conflits qui se présentent. D'autre part, il doit utiliser un double domaine de compétences à savoir des savoir-faire et des savoir-être liés à sa spécialité, ainsi que des compétences liées à la conception et à la mise en œuvre des séquences de formation.

Dans le dispositif de formation de formateurs, je propose donc la mise en place d'activités en groupe qui vont favoriser la pensée divergente et donc amener les formateurs et les apprenants à s'extraire de leurs schémas de pensée pour trouver ensemble des solutions dans une démarche créative.

La pensée divergente, ou latérale, se caractérise par la capacité de générer des solutions multiples et ingénieuses à un même problème. Il s'agit d'une approche mentale spontanée, fluide et non linéaire, basée sur la curiosité et la non-conformité. En effet, il s'agit également d'un type de pensée très commun chez les enfants, là où la joie, l'imagination et la fraîcheur offrent plus de liberté à leur raisonnement... La pensée divergente va de pair avec

la joie, l'optimisme et le bien-être intérieur. Les bonnes relations sociales, le fait de profiter d'une pause agréable et d'être libre de toute pression, d'anxiété et de stress, permet d'optimiser la pensée divergente ». (George Bernard Shaw, 2017)

J'ai identifié plusieurs types d'activités qui vont permettre aux apprenants de développer leur capacité d'attention et leur motivation en passant par le jeu, l'humour et le plaisir :

- Le photolangage
- Les brainstormings (remue-méninges)
- Le portrait chinois
- Les ateliers créatifs
- Les jeux de rôle
- Les ateliers d'écriture

Le formateur doit adopter une posture ouverte afin de :

- Favoriser l'autonomie dans le questionnement, la recherche d'informations, et les échanges entre pairs.
- Instaurer un climat propice au respect, à l'acceptation des différences de réponses ou de façons de faire, avec le droit de se tromper, dans un climat de non-jugement.
- Valoriser, encourager toutes les réponses.
- Inciter les apprenants à dérouler le sens de leur raisonnement, ou de leurs ressentis.
- Questionner pour permettre aux apprenants de développer leur raisonnement et leur ressenti.
- Accompagner les apprenants dans leur ZPD en les encourageant.
- Pratiquer des évaluations formatives.

« La créativité c'est l'intelligence en s'amusant » (Einstein)

A travers l'expérimentation du travail en groupe, les formateurs en formation sont mis en situation de collaboration, d'apprentissage et développent ainsi leur capacité à intégrer la notion de « juste distance » dans l'accompagnement d'adultes en formation.

3.5.6 Pour aller plus loin...

L'IREIS met en place chaque année, sur chacun de ses sites, cinq ou six *conférences impromptues* ouvertes aux apprenants de toutes les filières, aux formateurs, aux professionnels de la formation ainsi qu'aux salariés du secteur social et médico-social (annexe 12). C'est un espace de rencontre et de partage d'idées, de questions de réflexions autour d'incertitudes, de doutes et de représentations.

En cela, ces espaces réflexifs amènent une ouverture d'esprit supplémentaire et contribuent à faire le pas de côté nécessaire à la « juste distance » dans l'accompagnement.

C'est pour cette raison qu'il me semble pertinent de rendre obligatoire la participation à deux conférences, au libre choix de l'apprenant.

Placés successivement et de manière répétitive dans le dispositif de formation, les différents outils que j'ai choisi de développer concourent à transformer les représentations et à développer des savoir-faire et des savoir-être qui participent de la « juste distance » dans l'accompagnement de formateurs en formation. Ainsi, après les avoir définis et décrits, je vais détailler la manière dont ils s'inscrivent dans le dispositif de formation de formateurs.

3.6 L'inscription des outils dans le déroulé pédagogique

C'est la première rencontre qui va marquer le début du voyage.

« Les premières heures d'une formation sont sans conteste les plus importantes, aussi bien pour le formateur qui « prendra la mesure » du groupe de stagiaires, que pour ces derniers qui devront se mettre en condition d'apprendre. Le formateur devra être, dès qu'il rentre dans la salle de formation, au maximum de son potentiel. Dès les premières minutes, il sera jugé par les stagiaires.

Son challenge est de les mettre en condition de bon apprentissage, alors que lui-même, à ce moment, ressent un fort stress. C'est également là que se forme le groupe et que vont s'y positionner chacun des stagiaires. Au début, ceux-ci s'observent. Puis petit à petit, ils laissent apparaître un peu de leur personnalité et de leurs envies. Des sous-groupes se créeront peut-être, par origines ou affinités.

Enfin, sur le plan pédagogique, le formateur doit recueillir les attentes de

chacun et commencer à identifier les représentations que chacun peut avoir du sujet à traiter. L'acte d'apprendre est au moins autant un mécanisme de transformation de ce que l'apprenant croit savoir qu'un mécanisme de transmission de ce que le formateur sait. Le formateur utilisera et rebondira sur les représentations des stagiaires, à condition de les avoir identifiées. Ce sera donc un de ses principaux objectifs en début de formation ». (Do Marcolino, 2016)

Par conséquent, le formateur doit avoir conscience des enjeux inhérents à ce temps qui est vécu par chacun comme une immersion dans l'inconnu ; cet inconnu qu'est l'autre, dans cet ailleurs qu'il ne connaît pas encore.

Le formateur de formateurs va alors être confronté à un double challenge :

- Créer un espace rassurant dans lequel la rencontre peut avoir lieu et amorcer la création d'une relation de confiance.
- Montrer à des pairs qu'il est expert et qu'il est en capacité de « nourrir » leurs attentes à travers son savoir, son savoir-être et son savoir-faire.

Pour cela, il doit bien se connaître et faire le nécessaire pas de côté pour incarner une « *juste présence* ».

Ainsi, la construction de la première semaine de formation doit être pensée et élaborée en équipe pédagogique à partir de ces éléments. Je présente la manière dont je l'ai pensée, à partir de mon expérience de formatrice/référente et de formatrice/stagiaire en formation.

Je préciserai ensuite de quelle manière, les outils pour former à la juste distance s'intègrent dans le dispositif de formation de formateurs d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogique que j'ai choisi comme support.

3.6.1 La semaine d'intégration : amorce la création de la relation de confiance et le travail de déconstruction des représentations

Les horaires : 9h/12h30 et 13h30/17h. Un temps de pause de quinze minutes est prévu sur chaque demi-journée de formation.

Jour 1 – L'accueil, la première rencontre

C'est la première rencontre. Il est consacré à l'accueil.

Matin :

- **Étape 1 (30 mn) :** Tous les salariés qui interviennent dans le cadre du Titre sont présents.

Une première rencontre c'est un regard, un sourire, une posture qui accueille, qui dit : « Je te reconnais, je reconnais ta valeur, ta place, ton identité et ta singularité ». Cela passe par l'observation, l'écoute, un regard et des paroles chaleureuses. C'est un moment de partage autour d'une boisson et de viennoiseries car comme nous l'avons vu précédemment, *accompagner c'est partager le pain*.

Ce moment convivial permet de mettre tout le monde à l'aise, il fait transition avec *d'où je viens et là où je suis*.

L'objectif est d'amener chaque individu à se sentir bien là où il est, de lui confirmer qu'il a fait le bon choix et qu'il est bien à sa place.

- **Étape 2 (30 mn) :** Le Directeur exprime un mot de bienvenue et présente l'établissement. Le (la) responsable de formation anime ensuite la séquence. Il (elle) exprime de manière chaleureuse au groupe le plaisir de la rencontre et ses motivations. Tous les salariés présentent tour à tour leur parcours, leur place au sein de la formation de formateur et leur domaine d'expertise. Chacun explicite la manière dont il intervient et son rôle dans l'accompagnement.

Ce tour de table permet de situer la fonction et la posture de chaque intervenant.

- **Étape 3 (1h30) :** Présentation croisée des apprenants. Cette technique demande un temps dédié à la présentation des participants. Elle est utile dans les premières rencontres d'un groupe amené à travailler ensemble de manière durable. Chaque binôme prend un temps d'échange où les participants se présentent : A se présente à B et B se

présente à A. Au retour en groupe, les présentations de chacun sont faites par le coéquipier du binôme : B présente A et A présente B au groupe. Le binôme complète si besoin : A complète la présentation que B a faite de lui au groupe et vice versa.

Cette technique favorise l'écoute et l'intérêt vis-à-vis de l'autre.

- **Étape 4 (1h) :** Rapide tour de table pour recueillir les premières impressions des apprenants suivi d'une présentation des services utiles à disposition à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement (restauration, transports).

La matinée se termine par une visite des locaux.

Après-midi :

- Présentation du livret et du contrat pédagogique.
- Présentation détaillée du Référentiel d'Activités et de Compétences (RAC)
- Constitution d'une charte de réussite : travail en petit groupe puis en grand groupe.
- Brainstorming sur la première journée

Objectifs :

- Repérer et se situer dans le cadre.
- Identifier les enjeux de la formation.
- Être acteur de sa formation.

Jour 2 : Travail sur les représentations du métier et la posture du formateur

Matin : L'observation : brainstorming, photolangage et apport théorique.

Après-midi : La communication verbale et non-verbale et la proxémie – Brainstorming, apports théoriques, Test.

Jour 3 : Poursuite du travail sur les représentations du métier et la posture du formateur

Matin : GAPP 1

Après-midi : L'écoute active ou bienveillante (Rogers) : brainstorming, courte vidéo, jeux de rôle (annexe 13), apport théorique.

Jour 4 : Le projet de formation : « D'où je viens, où je suis, où je vais ».

Matin : présentation de l'IPF (objectifs, trame) et atelier d'écriture.

Après-midi : présentation du Portfolio (objectifs, trame) et mise à disposition de plusieurs Portfolios.

Jour 5 : Les théories de l'apprentissage

Comment et pourquoi apprend-on ? apports théoriques, capsules vidéo, questionnaire.

Focus sur les émotions : apports théoriques, capsules vidéo, Tests.

Les objectifs de cette première semaine : la phase d'accueil, les séquences de formation et les travaux en groupe contribuent à faire du lien, à constituer le groupe et, en parallèle, à amorcer le travail de déconstruction des représentations à partir du conflit-cognitif et du conflit socio-cognitif.

C'est en croisant les différentes méthodes pédagogiques (expositive, interrogative et active) que le processus de formation et d'apprentissage à la « *juste distance* » va commencer à prendre corps.

D'autre part, il s'agit pour le formateur de préparer le processus de professionnalisation qui se déroule en trois étapes (Laffont, 2020) :

- L'étape d'auto-réflexion qui permet de prendre du recul.
- L'étape de socio-réflexion qui consiste à partager des représentations avec les autres et à s'enrichir de leurs expériences du métier.
- Le stade instituant : l'apprenant doit pouvoir identifier où il se trouve et s'inscrire dans les valeurs de l'institution dans laquelle il se trouve.

Ainsi, cette première semaine permet aux formateurs, à partir du travail d'observation et d'écoute, d'identifier où se situe la ZDP des apprenants, de même que les singularités et les particularités liés aux représentations et aux enjeux de la relation.

Il va, en outre, être en mesure d'adapter sa posture de formateur et accompagner les individus et le groupe dans une « *juste présence* » pour les préparer à construire « *la juste distance* ».

Après avoir souligné l'intérêt de cette première semaine, je présente la manière dont s'inscrivent dans le déroulé pédagogique les différents outils pour former à la « *juste distance* ».

3.6.2 Vue systémique du déroulé pédagogique et du dispositif de formation de formateurs pour construire la « juste distance »

Comme je l'ai évoqué précédemment, former les formateurs en formation à la « juste distance » demande de mettre en place des outils qui favorisent la métacognition et l'émergence de la pensée réflexive autour, notamment, de la gestion des émotions.

Ce travail de déconstruction des représentations et de construction de l'identité professionnelle passe par un processus lié à des phases d'expérimentation et d'apprentissage en formation. C'est par le biais de l'alternance que le stagiaire va construire des compétences après avoir identifié, en situation professionnelle, qu'il a su ajuster sa posture de manière adaptée.

Par conséquent, il ne peut se limiter à un module de quelques jours de formation. Il doit s'inscrire dans la durée afin de permettre, comme je le dis souvent, le travail d'« **infusion** » qui est, selon la définition du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, une *opération consistant à laisser infuser plus ou moins longtemps des substances afin d'en extraire les principes solubles*. J'entends ici par *soluble*, ce qui peut être résolu de manière intrinsèque et extrinsèque.

C'est pourquoi les outils que j'ai identifiés pour former les formateurs à la « juste distance » sont programmés de manière régulière et répétitive dans le déroulé pédagogique de chaque semaine de formation.

Le tableau qui suit s'attache principalement à présenter la manière dont ils sont intégrés dans le dispositif ainsi que les séquences et les ateliers qui contribuent à construire la « juste distance » dans l'accompagnement de formateurs en formation.

C'est la raison pour laquelle il ne donne qu'une vision partielle des contenus du dispositif de formation. Toutefois, et de manière générale, toutes les séquences sont en lien avec les blocs de compétences et apportent des savoirs qui vont permettre aux formateurs de favoriser l'acquisition de nouvelles compétences, de renforcer l'estime de soi et qui concourent à la construction de l'identité professionnelle et de la « juste distance ».

Synthèse du déroulé pédagogique pour former à la construction de la « juste distance » dans l'accompagnement de formateurs en formation :

Semaine 1	Jour 1	Accueil – Présentation (formateurs, apprenants, cadre)	Tous
		Présentation du livret et contrat pédagogique Charte	Tous Sous-groupes
	Jour 2	Atelier : Travail sur les représentations du métier et la posture de formateur	Sous-groupes
		Travail sur les représentations du métier et la posture de formateur	Tous
	Jour 3	GAPP	Tous
		Travail sur les représentations du métier et la posture de formateur	Tous Jeux de rôle
	Jour 4	IPF	Tous
Portfolio		Tous	
	Jour 5	Les théories de l'apprentissage	Tous

Semaine 2	Jour 1	Quoi de neuf ?	Tous
		SIC	Sous-groupes
	Jour 2	Atelier : Accompagnement à l'écriture	Tous
	Jour 3	GAPP	Tous
	Jour 4	Atelier IPF	Sous-groupes
	Jour 5	Techniques de gestion du stress	Sous-groupes

Semaine 3	Jour 1	Quoi de neuf ?	Tous
		SIC	Sous-groupes
	Jour 2	Approche clinique de l'accompagnement	Tous
	Jour 3	GEASE	Sous-groupes
	Jour 5	Techniques de gestion des conflits	Sous-groupes

Semaine 4	Jour 1	Quoi de neuf ?	Tous
		SIC	Sous-groupes
	Jour 2	Groupes et phénomènes de groupe	Sous-groupes
	Jour 3	GAPP	Tous
	Jour 4	Atelier IPF	Sous-groupes
	Jour 5	Atelier : Les enjeux du travail en équipe	Sous-groupes

Semaine 5	Jour 1	Quoi de neuf ?	Tous
		SIC	Sous-groupes
	Jour 2	Dynamique de groupe et travail en équipe	Tous
	Jour 3	GEASE	Sous-groupes
	Jour 4	CEDEVA 1	Tous
Jour 5	Atelier Portfolio en lien avec les UC	Sous-groupes	

Semaine 6	Jour 1	Quoi de neuf ?	Tous
		SIC : évaluation mi-parcours de formation	Sous-groupes
	Jour 3	GAPP	Tous
	Jour 4	Atelier IPF	Sous-groupes

Semaine 7	Jour 1	Quoi de neuf ?	Tous
		SIC	Sous-groupes
	Jour 3	GEASE	Sous-groupes
	Jour 4	Atelier Portfolio en lien avec les UC	Sous-groupes

Semaine 8	Jour 1	Quoi de neuf ?	Tous
		SIC	Sous-groupes
	Jour 2	Atelier Mémoire	
	Jour 3	GAPP	Tous
	Jour 4	Atelier IPF	Sous-groupes

Semaine 9	Jour 1	Quoi de neuf ?	Tous
		SIC	Sous-groupes
	Jour 3	GEASE	Sous-groupes
	Jour 4	CEDEVA 2	Tous
	Jour 5	Atelier Portfolio en lien avec les UC	Sous-groupes

Semaine 10	Jour 1	Quoi de neuf ?	Tous
		SIC	Sous-groupes
	Jour 2	Atelier Mémoire	
	Jour 3	GAPP	Tous
Jour 4	Finalisation de l'IPF	Sous-groupes	

Semaine 11	Jour 1	Quoi de neuf ?	Tous
		SIC	Sous-groupes
	Jour 3	GEASE	Sous-groupes
	Jour 4	Finalisation du Portfolio	

Semaine 12	Jour 1	Bilan Quoi de neuf ?	Tous
		Bilan SIC	Sous-groupes
	Jour 2	Atelier Mémoire	Tous
	Jour 3	Bilan GAPP	Tous
	Jour 4	Prépa CEDEVA et bilan de formation	
	Jour 5	CEDEVA 3 et bilan de formation	Tous

En conclusion, ce dispositif de formation propose des temps et des espaces propices à l'émergence de la pensée réflexive à partir de séquences permettant aux formateurs en formation de passer par le stade socio-constructiviste qui rend possible l'ouverture au monde, aux autres et à eux-mêmes.

De même que la fréquence et la régularité des séquences de formation, ainsi que l'expérimentation par l'« éprouvé », permettent à chacun de transformer ses représentations et sa posture à son rythme, étape par étape, pour l'amener à construire et à incarner la « juste distance » dans sa pratique.

Enfin, les séquences de formation s'inscrivent dans le cadre du RAC de la formation de formateurs, outil stratégique dans l'organisation et l'évaluation de la formation car il donne la possibilité aux formateurs en formation de se situer par rapport aux activités et aux compétences attendues, et il permet aux formateurs/accompagnateurs une démarche homogène d'évaluation des acquis et d'appréciation des développements à envisager.

Conclusion

Durant mon parcours de formation au Titre de formateur d'Enseignants, de Formateurs et de Cadres pédagogiques, je me suis alors retrouvée de l'autre côté du miroir, à la place d'apprenante. J'ai ainsi fait des liens avec ce que peuvent vivre les personnes que j'accompagne en formation à partir de ce qui se joue ou rejoue dans le cadre de la formation. Plus précisément, j'ai expérimenté l'éprouvé des situations d'apprentissage en les analysant en conscience après avoir fait le « pas de côté » pour me mettre dans une posture réflexive de métacognition. Cela a été possible grâce à la richesse des liens de confiance créés dans le groupe avec mes pairs et avec les formateurs qui ont su me nourrir de leurs savoirs et m'accompagner avec empathie et congruence, dans une « juste présence ».

L'écriture de ce mémoire m'a permis, en partie, d'avoir un espace pour penser une part essentielle de ma pratique professionnelle en lien avec ma posture de formatrice d'adultes et future formatrice de formateurs. Il m'a aidée à avoir une vision plus claire de ce qui se joue dans la relation d'accompagnement tant du côté des apprenants que de celui des formateurs.

De même que la construction de ce mémoire m'a confortée dans l'idée que le travail le plus important que le formateur ait à faire est d'abord un travail sur lui. Il doit accepter sa nature humaine et reconnaître tous les aspects de ce qui fait sa force mais également sa vulnérabilité. Cela passe par l'expérimentation en situation d'accompagnement et par la formation. En effet, c'est par l'acquisition de savoirs nouveaux et dans des situations nouvelles qu'il pourra transformer et adapter sa posture. Il doit également avoir conscience de sa responsabilité et de ses limites dans l'accompagnement pour laisser à l'autre la part qui lui appartient et ainsi créer la « juste distance » dans la relation.

D'autre part, j'ai toujours pensé que le travail d'accompagnement nécessite d'incarner une même posture quand il s'agit des métiers de l'humain. Que ce soit auprès de personnes vulnérables, d'équipes éducatives ou d'adultes en formation, dans la relation d'aide il s'agit d'identifier les besoins de l'autre tout en tenant compte du cadre de l'intervention et d'en connaître les limites.

De ces constats a émergé l'idée de créer ce dispositif qui répond à la fois à des besoins en termes de compétences du formateur mais qui s'inscrit également dans une démarche d'innovation et de développement sur un territoire spécifique.

Les outils mis en place dans le dispositif de formation de Formateurs de Travailleurs Sociaux, tels que je les ai pensés, contribuent à développer ces capacités d'introspection, d'analyse et de questionnements éthiques dans la construction de la « juste distance ».

Toutefois, ce projet n'est qu'à l'étape de la pensée. J'ai bien conscience qu'il ne pourra se concrétiser qu'avec l'accord et le soutien financier de la direction Générale de l'IREIS et de partenaires tels que le FSE et Pôle Emploi.

D'autre part, il me paraît essentiel de construire une équipe solide avec des experts dans le domaine de la formation ayant acquis des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire qui leur permettent d'accompagner de manière adaptée et pertinente les apprenants dans leur processus de professionnalisation.

Enfin, au terme de l'écriture de ce mémoire, au-delà de la satisfaction d'une pensée qui a pris forme et corps, j'éprouve également un sentiment de frustration. En effet, la question de la « juste distance » est un sujet vaste sur lequel j'aurais aimé poursuivre ma réflexion et mon étude, notamment sur la mise en place de la FOAD et du E-learning que j'ai été amenée à expérimenter suite aux décisions prises face à la crise sanitaire. J'aurais également souhaité développer d'avantage mon analyse sur la posture du formateur en faisant référence entre autres au triangle pédagogique de Jean Houssaye (annexe 14) ainsi qu'à Eugène Enriquez et sa « *Petite galerie de portraits des formateurs en mal de modèle* » (annexe 15) et également m'appuyer plus sur les notions d'observation, d'écoute et d'empathie.

De même que l'expérience du Titre et l'écriture du mémoire m'ont, à chaque étape du voyage, permis d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire. Je me suis également nourrie intrinsèquement et extrinsèquement de la richesse des échanges et du lien qui m'ont aidée à construire une nouvelle identité professionnelle qui m'apporte aujourd'hui un sentiment de légitimité et d'ouverture professionnelle. J'aime à penser que le voyage va se poursuivre car je ressens déjà le besoin de maintenir cette dynamique de pensée réflexive, dans un espace qui s'y prête.

« Voyager c'est aller de soi à soi en passant par les autres »

(Proverbe Berbère)

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- Barbey Mintz A., Dugravier R., Faure-Fillastre O. (2017). *L'attachement, de la dépendance à l'autonomie*. Toulouse : ÉRÈS.
- Cifali M. (2018). *S'engager pour accompagner. Souffrances de penser et d'écrire*. Paris : PUF.
- Depenne D. (2013). *Distance et proximité en travail social : les enjeux de la relation d'accompagnement*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Do Marcolino (2016). *Les fiches outils du formateur*. Paris : Eyrolles.
- Dorme C. (2005). *Question de distance dans la relation éducative*. Paris : L'Harmattan.
- Goleman D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. Paris : Robert Laffont.
- Karpman S. (2020). *Le triangle dramatique : de la manipulation à la compassion*. Paris : InterEditions.
- Lainé A. (2018). *Évaluer l'expérience en VAE*. Paris : ÉRÈS.
- Paul M. (2010). *L'accompagnement dans le champ professionnel* (p. 11-63). Paris : L'Harmattan.
- Verron C. (2017). *Les formateurs en travail social*. Paris : L'Harmattan

ARTICLES

- Join-Lambert R. (2013, Mai). *Permanence du cadre dans la formation*. Le cadre dans la formation, p. 1-12.
- Vallet P. (2004, Février). *Pour une éthique de la formation*, p.1-6.
- Vial M. (2017, mai). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique*, p. 1-10.
- Panichelli C. (2014, Décembre). (D) oser la relation : entre « bonne distance » et juste présence. *Le paradoxe utile : humour et juste distance*, p.93-96.
- Bouchereau X. (2014, Décembre). (D) oser la relation : entre « bonne distance » et juste présence. *La bonne distance c'est celle que le sujet supporte*, p. 42-52.

REVUES

- Choplin H., Hotte R. (2004). Énigme de la relation pédagogique à distance. *Distances et savoirs, volume 2 (N° 2-3), pp. 205-229.*
- Perrenoud P., (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques (N°390), pp. 42-45.*

COURS EN PRESENTIEL

- Lafont M. (2020). *Cours sur la dynamique de groupe e les outils du formateur – Pour le titre de formateur de formateurs d’enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques.*
- Chappaz G. (2019). *Ingénierie pédagogique et didactique - Pour le titre de formateur de formateurs d’enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques.*
- Emery C. (2019). *Ingénierie pédagogique et didactique - Pour le titre de formateur de formateurs d’enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques.*
- Galas N. (2020) – *Ingénierie stratégique -Ppour le titre de formateur de formateurs d’enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques.*
- Bastouil J. (2020). *Le cadre structurant, UC 3 et Portfolio -Ppour le titre de formateur de formateurs d’enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques.*
- Marion Vanderhave (2019) – *L’IPF - Pour le titre de formateur de formateurs d’enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques.*
- Cheminée P. (2020) – *Le GAPP - Pour le titre de formateur de formateurs d’enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques.*

EN LIGNE

- Carpentier S. (2018) : « Intérêts et objectifs de l’analyse de la pratique – Compétences et rôle de l’intervenant ». Le portail analyse des Pratiques Professionnelles <https://www.analysedespratiques.com/interets-objectifs-de-lanalyse-de-pratique-competences-role-de-lintervenent/>
- Chappaz G. (2016) : *L’accompagnement dans les parcours professionnels, scolaires, en formation* . Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=eH88rd6ByeM>

- Eymery C. (2019). *Chappaz G. : l'accompagnement en formation*. Vivre de la formation. <https://www.vivredelaformation.com/mod/page/view.php?id=98>
- Eymery C. (2020). *Mireille Cifali : thème accompagnement*. Vivre de la formation. <https://www.vivredelaformation.com/mod/book/view.php?id=260>
- Jacob I. (2020). *Les bénéfices de la pensée divergente*. Iris-Créativité. <https://iris-creativite.com/les-benefices-de-la-pensee-divergente/>
- Landau D. (2017, 12 octobre). *Trouver « la juste » distance relationnelle*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5BViJxWSR8k>
- Perrenoud P. (2019). « *De quelques compétences du formateur-expert* ». http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.html
- ASH 06 (2016). *La construction de l'identité professionnelle*. <https://ecole.ac-nice.fr>
- Lewandowski C. (2020). *A quoi sert le sens de l'humour ?* <https://www.pourquoidoctor.fr/Articles/Question-d-actu/31083-A-sert-sens-l-humour>
- Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). <https://www.cnrtl.fr/>
- Théoriq Beta. *Proxémie* <https://theoriq.com/fr/articles/proxemie-tout-individu-percoit-lespace-autour-de-lui-au-travers-de-4-spheres-dites-sphere-intime-personnelle-sociale-publique-et-dont-les-dimensions-varient-en-fonction-des-cultures-965>
- George Bernard Shaw (2017). *Pensée divergente: qu'est-ce et comment la développer ?* <https://nospensees.fr/pensee-divergente-quest-ce-et-comment-la-developper/>

CONFERENCES

- Cifali M. (2020). *Souffrances de penser et d'écrire - Pour le titre de formateur de formateurs d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques.*
- Mayen P. (2020). *La didactique professionnelle - Pour le titre de formateur de formateurs d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques.*
- Toscani P. (2020). *Les neurosciences cognitives et l'apprentissage - Pour le titre de formateur de formateurs d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques.*
- Vallet P. (2020). *Pour une éthique de la formation - Pour le titre de formateur de formateurs d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques.*

ANNEXES

Annexe 1 : Les 5 phases du processus d'apprentissage	1
Annexe 2 : Épreuves de certification des 4 domaines de compétences du DEAES...	2
Annexe 3 : Le triangle dramatique de Karpmann.....	3
Annexe 4 : Le rôle des émotions.....	4
Annexe 5 : Le cerveau et les émotions.....	5
Annexe 6 : Extrait des 8 intelligences de Gardner.....	6
Annexe 7 : Le cadre structurant.....	7
Annexe 8 : Programme de formation du TFFTS.....	8
Annexe 9 : Procédure d'enregistrement au RNCP.....	12
Annexe 10 : QUALIOPI – Critère5 : indicateurs 21 et 22	31
Annexe 11 : Le GAPP selon moi.....	33
Annexe 12 : Les conférences impromptues.....	34
Annexe 13 : Les objectifs et les différents types de jeux de rôle.....	36
Annexe 14 : Le triangle pédagogique.....	37
Annexe 15 : Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle.....	39

Annexe 1 : Les 5 phases du processus d'apprentissage



Annexe 2 : Épreuves de certification des 4 domaines de compétences du DEAES

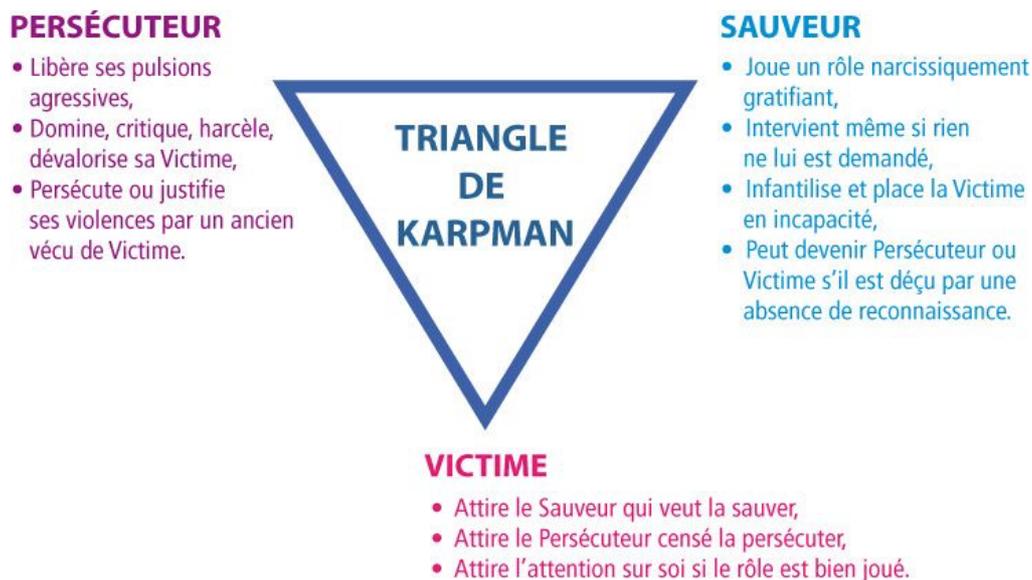


FORMATION EN CENTRE (525 h : 378 h + 147 h de spécialisation)

DOMAINE DE FORMATION	HEURES	ÉPREUVES DE CERTIFICATION DES DC	VALIDATION
DF1 : se positionner comme professionnel dans le champ de l'action sociale	126 h + 14 h de spécialisation	DC1 : - Épreuve de contrôle continu (1 QCM + 1 QVP +1 écrit en lien avec le stage) – Coef. 1 - Note de pratique professionnelle (évaluation sites qualifiants : moyenne des 2 ou 3 notes) – Coef. 1 - Épreuve écrite de fin de formation organisée par la DRDJSCS en établissement de formation (note de 5 ou inférieure à 5 éliminatoire).	Moyenne des 3 notes égale ou supérieure à 10.
DF2 : accompagner la personne au quotidien et dans la proximité	98 h + 63 h de spécialisation	DC2 : - Dossier écrit de pratique professionnelle (noté coef. 1) + soutenance orale (coef. 2). - Note de pratique professionnelle (évaluation sites qualifiants : moyenne des 2 ou 3 notes) – Coef. 2	Moyenne des 3 notes égale ou supérieure à 10/20.
DF3 : coopérer avec l'ensemble des professionnels concernés	63 h + 28 h de spécialisation	DC3 : - Étude de situation (écrit non noté) + soutenance orale (2 présentations,- meilleure note retenue) – Coef. 1 - Note de pratique professionnelle (évaluation sites qualifiants : moyenne des 2 ou 3 notes) – Coef. 1	Moyenne des 2 notes égale ou supérieure à 10/20.
DF4 : participer à l'animation de la vie sociale et citoyenne de la personne	70 h + 42 h de spécialisation	- Exposé d'un projet individuel ou collectif (note individuelle) – Coef. 2 - Note de pratique professionnelle (évaluation sites qualifiants : moyenne des 2 ou 3 notes) – Coef. 1	Moyenne des 2 notes égale ou supérieure à 10/20.



Annexe 3 : Le triangle dramatique de Karpman



Le Persécuteur/Bourreau attaque, brime, humilie, donne des ordres et provoque la rancune. Il considère la victime comme inférieure.

Le Sauveur étouffe, apporte une aide inefficace, crée la passivité par l'assistanat. Il considère aussi la victime comme inférieure et lui propose son aide, à partir de sa position supérieure.

La Victime apitoie, attire, énerve, excite. Elle se positionne comme inférieure et cherche un Sauveur ou un Persécuteur pour conforter sa croyance.

Notons que ces rôles ne sont pas figés, ils sont interchangeables, parfois plusieurs fois dans une même journée.

Ce type de jeu est néfaste pour les individus et les relations. Il est donc important :

1. **D'en prendre conscience**
2. **D'en sortir**
3. **De refuser toute proposition de rentrer dans ce type de relation**

L'impact de l'éducation et le rôle des parents

Notons que ces jeux sont fort répandus dans notre société occidentale et trouvent leurs racines dans notre enfance.

Exemple de scénario : l'enfant est une Victime évidente (car il est dépendant) et les parents jouent tour à tour le rôle de bourreau et de sauveur (via les compliments, les menaces, le chantage, les comparaisons, les jugements, les récompenses, punitions, etc.).

C'est comme cela que le schéma de ce jeu psychologique se met en place et se perpétue. Pour sortir de ce jeu psychologique, il est essentiel de se recentrer sur nos propres besoins. Puis de s'exprimer de telle manière que les autres ne ressentent pas de culpabilité, de peur, de honte...

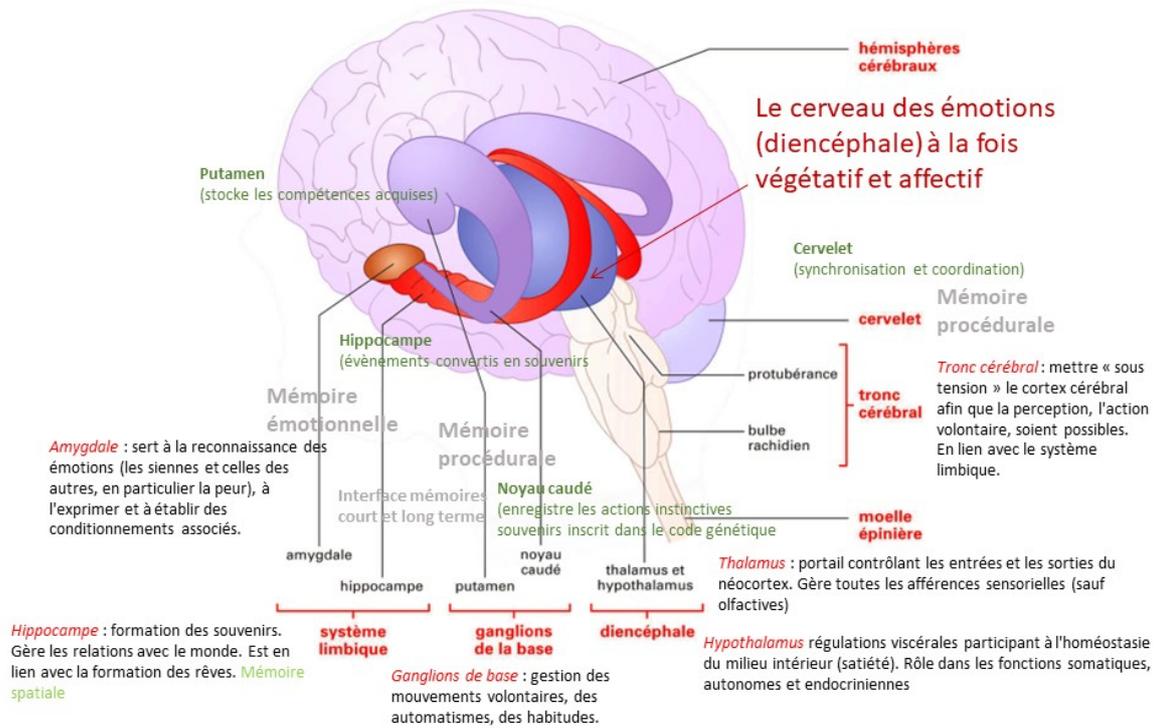
Annexe 4 : Le rôle des émotions

Extrait de l'intelligence émotionnelle de Goleman (1995)
Pages 21 et 22

RÔLE DES ÉMOTIONS

Émotion	Symptôme physique	Action	Dans le cerveau
Colère	Afflux du sang vers les mains	S'emparer d'une arme Frapper un ennemi = se battre	Sécrétion massive d'hormones comme l'adrénaline qui libère l'énergie nécessaire à une action vigoureuse
Peur	Sang dirigé vers les muscles qui commandent les mouvements du corps = fait pâlir le visage (Sensation de sang qui « se glace »)	Corps paralysé le temps de prendre la décision la plus appropriée (se cacher) = fuir	Les centres émotionnels du cerveau sécrètent massivement des hormones qui mettent le corps en état d'alerte
Bonheur	Apaisement	Repos général, enthousiasme	Augmentation de l'activité du centre cérébral : inhibe les sentiments négatifs, accroissement de l'énergie, ralentissement de l'activité des centres générateurs d'inquiétude
Amour, tendresse, satisfaction sexuelle	Calme	Contentement propice à la coopération	Excitation parasympathique : réponse de relaxation
Surprise	Haussement de sourcil Élargit le champ visuel Accroît la quantité de lumière atteignant la rétine	Meilleure évaluation de la situation Meilleure conception d'un plan possible d'action	
Dégoût	La lèvre supérieure se retrousse sur les côtés, le nez se plisse légèrement	Tentative primitive pour fermer les narines à une odeur désagréable ou recracher un aliment toxique	
Émotion	Symptôme physique	Action	Dans le cerveau
Tristesse	Chute d'énergie, manque d'enthousiasme	Aider à supporter une perte douloureuse ou une grande déception Rester « près du gîte », en sécurité	

Annexe 5 : Le cerveau et les émotions



Annexe 6 : Extrait des 8 intelligences de Gardner

Cours Catherine Eymery (2019)
Didactique professionnelle

Les huit intelligences de Gardner

Interpersonnel

- Empathie et interaction naturelle, capacité à fédérer. Capacité à comprendre et à interpréter les comportements verbaux et non-verbaux d'autrui.

Métiers associés

- manager, enseignant, médiateur, professionnel de résolutions de conflits, animateur,
- chef de projet, professionnel des ressources humaines, commercial, professionnel du marketing, conseiller, politicien, consultant,
- psychologue, thérapeute, infirmier, assistant social, coach (sportif ou autre).

Les huit intelligences de Gardner

Intrapersonnel

- Auto-développement et assertivité. Aptitude à se former une représentation de ses propres actions et à l'utiliser efficacement.

Métiers associés

- thérapeute, psychologue, conseiller, coach, conseiller en bien être..
- acteur, artiste, thérapeute, conseiller spirituel, , théologien,
- entrepreneur, conseiller professionnel, écrivain.

Annexe 7 : Le cadre structurant

Le cadre structurant

« La limite n'est pas ce ou quelque chose cesse mais bien, comme les grecs l'avaient observé, ce à partir de quoi quelque chose commence à être ». ¹

Cette citation de Martin Heidegger, souligne l'importance de poser un **cadre structurant** qui permet la confiance et donc la production dans tout groupe d'apprentissage.

Le cadre circonscrit l'espace de liberté de chacun : on n'est libre qu'à l'intérieur du cadre. Pour qu'il existe et que chacun en ait conscience, encore faut-il le créer, c'est l'une des premières tâches du formateur, en début de formation. Les éléments qui participent à la mise en place d'un cadre structurant :

Fiche 1 -- J. Bastouil, coaching pédagogique

Les méthodes et les procédures Les techniques et les outils	Les rapports humains et le processus relationnel
Il s'agit de définir et d'informer sur la façon dont on souhaite travailler <i>(Explication des modalités pédagogiques choisies, de la nécessité de s'appuyer sur les sous-groupes par exemple : socioconstructivisme/principes de l'andragogie qui justifient ces modalités pédagogiques)</i>	C'est ce qu'on pourrait appeler les règles de bonne conduite ou règles de vie <i>(Créer le groupe en provoquant des interactions : présentations de chacun des partenaires : formateur - crédibilité de sa présence en lien avec les apprentissages visés/apprenants -; élaboration d'une charte du Vivre et Travailler ensemble, choix du vouvoiement ou du tutoiement et justification de ce choix ; préciser les règles de sécurité et de libre circulation inhérentes au lieu de formation : quelle marge de liberté y compris dans un cadre contraint)</i>
Le contenu et la production	Le cadre spatial
Informé sur l'objectif visé et sur les résultats attendus ainsi que sur le sens de ces apprentissages vis à vis du projet de vie de chacun <i>(cf. les principes de base de l'andragogie - Malcolm Knowles- : besoins de comprendre, faire des liens, accepter et valider les objectifs de formation, agir et s'engager, se sentir intégré dans un groupe, se sentir utile considéré et capable de, éprouver du plaisir à apprendre et se sentir libre - informer sur les plages de choix qui seront les leurs dans ce cadre : possibilité d'accepter ou refuser tel ou tel exercice etc.)</i>	Il s'agit de l'espace dédié à la formation et dans lequel les règles du vivre et travailler ensemble s'appliquent afin que la production puisse avoir lieu et du confort visé dans cet espace <i>(Faire en sorte que chacun trouve sa place dès le début de la formation dans l'espace sonore et géographique : faire entendre sa voix, bouger dans la salle par le biais des mises en sous-groupes par exemple etc.)</i>

¹ Martin Heidegger, « bâtir, Habiter, Penser », dans Essais et conférences, Paris, Gallimard, 1958, p. 83

Annexe 8 : Programme de formation du TFFTS

PROGRAMME DE FORMATION

Titre de Formateur de Formateurs de Travailleurs Sociaux

Titre FFFTS, niveau 6 (Bac +4)

Public Visé

- Salariés, personnes en reconversion professionnelle, demandeurs d'emploi

Pré-Requis

La formation s'adresse à des personnes pouvant justifier :

- D'un diplôme ou d'un titre au moins de niveau 5 (ou ayant obtenu un avis favorable à l'entrée en formation suite à la constitution d'un dossier de Validation des Acquis Professionnels),
- De 3 années d'expérience dans les domaines de la formation, de l'éducation ou de l'accompagnement des personnes.

Modalités d'admission

Une fiche de demande de dossier de candidature est à télécharger sur le site de l'institut de formation et à retourner au secrétariat.

Le candidat est admis après examen de son dossier qui doit présenter tous les documents demandés.

Un temps d'entretien individuel avec les responsables de la formation permettra d'apprécier la motivation et la nature de l'engagement du candidat et de préciser les modalités et les exigences de la formation. Il permettra également au candidat d'identifier la pertinence de son projet de formation.

Durée

Le TFFTS s'organise sur la base de l'alternance :

- 420 heures en centre de formation réparties sur 12 semaines
- 140 heures de stage (4 semaines) dans des établissements de formation

Moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement

- Séances de formation en salles équipées d'une connexion internet et de vidéoprojecteurs
- Tables modulables
- Exposés théoriques
- Études de cas concrets
- Études de textes
- Ateliers de professionnalisation
- Ateliers d'écriture
- Jeux de rôle
- PowerPoint
- Capsules vidéo
- Dossiers techniques remis aux apprenants

Laurence LILONI-RIGGAZ

Mémoire Professionnel 2019/2020

Titre 1 de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques

- Cloud
- Plateforme numérique
- Salle informatique avec des ordinateurs à disposition des apprenants avec une connexion internet
- Centre de documentation
- Amphithéâtre
- Salle de restauration

La formation est encadrée par un référent et une équipe pédagogique composée de professionnels dans le domaine de la formation continue. Chaque formateur a un domaine de spécialisation et des compétences transversales.

Une secrétaire pédagogique assure le suivi administratif des dossiers et des émargements.

Un informaticien est présent à temps plein sur le site, ainsi que deux agents techniques à temps partiel.

Contenu du TFFTS

Déroulé pédagogique		
Module 1 70 h	Se situer dans l'environnement de la formation et du secteur social et médico-social dans une démarche de développement institutionnel et partenarial.	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître l'environnement de la formation • Inscrire ses actes professionnels dans un cadre réglementaire • Connaître les enjeux liés au domaine de la formation dans le secteur social et médico-social • S'inscrire dans une démarche de développement institutionnel et partenarial • Référencer son action aux données théoriques actualisées
Module 2 120h	Concevoir l'ingénierie de formation, l'ingénierie pédagogique et les parcours individualisés en intégrant les technologies numériques.	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer une action de formation à partir d'une demande • Concevoir et animer des scénarios pédagogiques • Concevoir des activités d'apprentissage en prenant en compte l'environnement numérique et en diversifiant les méthodes pédagogiques • Accueillir les apprenants et co-construire leur parcours • Former et accompagner les apprenants dans des parcours individualisés • Référencer son action aux données théoriques actualisées
Module 3 150 h	Identifier la posture du formateur et les méthodes favorisant les apprentissages.	<ul style="list-style-type: none"> • S'inscrire dans une démarche éthique • Identifier la posture du formateur dans l'accompagnement • Acquérir des capacités d'écoute active et des techniques de remédiation favorisant l'accompagnement individuel et collectif dans le processus d'apprentissage

		<ul style="list-style-type: none"> • Accompagner les apprenants dans la consolidation de leur projet professionnel • Accompagner les apprenants dans le « passage à l'écriture » • Remédier aux difficultés d'apprentissage • Favoriser la dynamique de groupe et utiliser des techniques de résolution de problèmes • Référer son action aux données théoriques actualisées
Module 4 80 h	S'inscrire dans une démarche qualité d'évaluation et de conception de projets.	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser les différentes fonctions de l'évaluation • Évaluer sa pratique professionnelle • Évaluer les acquis de formation des apprenants • Analyser et restituer les évaluations • Mettre en œuvre une démarche de progrès, d'innovation et de qualité. • Mettre en place une veille professionnelle • Référer son action aux données théoriques actualisées

Suivi et évaluation

Évaluation en cours de formation

- Création d'un Itinéraire Personnalisé de Formation et d'un Portfolio suivis par un formateur, tout au long de la formation.
- Participation obligatoire à deux conférences (émargement)

Évaluation en fin de formation

Modules	Production	Évaluation
Module 1	Étude de situation de 10 pages	Soutenance orale – 45 mn
Module 2	Dossier de Pratique Professionnelle de 20 pages	Soutenance orale – 45 mn
Module 3	Mémoire de 70 pages	Soutenance orale - 1h
Module 4	Dossier collectif de 20 pages	Soutenance orale – 45 mn
Stages	Grilles d'évaluation des compétences	Entretiens sur site – 1h30

Évaluation du dispositif

Le temps de regroupement régulier permet de remédier aux difficultés des stagiaires tout au long de la formation.

Trois temps d'évaluation (CEDEVA) en présence des stagiaires et de l'équipe pédagogique sont programmés en début, milieu et fin de formation.

Un lien numérique avec un questionnaire de satisfaction est mis en place en fin de formation sur :

- *L'organisation*
- *Les qualités pédagogiques des formateurs*
- *Les méthodes utilisées*
- *Les supports utilisés*
- *L'accompagnement*

Les apprenants devront respecter le règlement intérieur du centre de formation et des organismes d'accueil.

Le Titre de Formateur de Formateurs de Travailleurs Sociaux leur sera délivré après obtention des deux Certificats de Compétences Professionnelles.

Annexe 9 : Procédure d'enregistrement au RNCP



Notice d'aide au dépôt d'une demande d'enregistrement sur demande au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)

Nouvelle version - décembre 2019 : ajout de la notice d'aide pour la modification d'une fiche publiée page 14

1. INFORMATIONS ET RECOMMANDATIONS AUX DEPOSANTS	2
Qu'est-ce qu'une certification professionnelle ?	2
Les critères d'évaluation des demandes d'enregistrement au RNCP	2
Comment déposer une demande d'enregistrement d'une certification professionnelle au RNCP ?	3
2. LES ETAPES DE LA TELEPROCEDURE	4
Etape 1 - Création de compte	4
Etape 2 - Dépôt de la demande d'enregistrement au RNCP	5
Etape 3 - Dialogue avec France compétences	5
3. PRESENTATION DES ELEMENTS DE LA DEMANDE D'ENREGISTREMENT AU RNCP	6
3. 1. Panneau [Identification de la certification]	6
3. 2. Panneau [Certificateur(s)]	7
3. 3. Panneau [Partenaires]	7
3.4. Panneau [Résumé du référentiel]	7
3.5. Panneau [Bloc de compétences]	8
3.6. Panneau [Secteur d'activité et type d'emploi]	8
3.7. Panneau [Voies d'accès]	9
3.8. Panneau [Lien avec d'autres certifications professionnelles, certifications, habilitations]	9
3.9. Panneau [Pour plus d'informations]	10
3.10. Panneau [Documents à joindre]	10
4. ETUDE DE LA DEMANDE D'ENREGISTREMENT ET DECISION	12
Recevabilité et instruction	12
Passage en commission et informations	13
5. NOTICE D'AIDE POUR LA MODIFICATION D'UNE FICHE PUBLIEE PAR L'ORGANISME CERTIFICATEUR (ENREGISTREMENT SUR DEMANDE)	14
5.1. Modifications autorisées	14
5.2. Accéder à ma fiche publiée	16
5.3. Procéder à la modification de la fiche	17
5.4. Sauvegarder mes modifications	18
5.5. Imprimer ma fiche et consulter l'historique des modifications	19
5.6. Décision de France compétences	19

1. Informations et recommandations aux déposants

Qu'est-ce qu'une certification professionnelle ?

France compétences a parmi ses missions l'instruction des demandes d'enregistrement au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

L'article [L. 6113-1 du Code du Travail](#) créé par la [loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel](#) précise que « les certifications professionnelles enregistrées au RNCP permettent une validation des compétences et des connaissances acquises nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles. Elles sont définies notamment par :

- Un référentiel d'activités qui décrit les situations de travail et les activités exercées, les métiers ou emplois visés ;
- Un référentiel de compétences qui identifie les compétences et les connaissances, y compris transversales, qui en découlent ;
- Un référentiel d'évaluation qui définit les critères et les modalités d'évaluation des acquis.

Les certifications professionnelles sont classées par niveau de qualification et domaine d'activité [...] et sont constituées de blocs de compétences, ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées. »

Les critères d'évaluation des demandes d'enregistrement au RNCP

France compétences examine les demandes d'enregistrement au RNCP selon 9 critères prévus dans le [décret n° 2018-1172 du 18 décembre 2018](#) :

- 1° L'adéquation des emplois occupés par rapport au métier visé par le projet de certification professionnelle s'appuyant sur l'analyse d'au moins deux promotions de titulaires du projet de certification professionnelle ;
- 2° L'impact du projet de certification professionnelle en matière d'accès ou de retour à l'emploi, apprécié pour au moins deux promotions de titulaires et comparé à l'impact de certifications visant des métiers similaires ou proches ;
- 3° La qualité du référentiel d'activités, du référentiel de compétences et du référentiel d'évaluation ;
- 4° La mise en place de procédures de contrôle de l'ensemble des modalités d'organisation des épreuves d'évaluation ;
- 5° La prise en compte des contraintes légales et réglementaires liées à l'exercice du métier visé par le projet de certification professionnelle ;
- 6° La possibilité d'accéder au projet de certification professionnelle par la validation des acquis de l'expérience ;
- 7° La cohérence des blocs de compétences constitutifs du projet de certification professionnelle et de leurs modalités spécifiques d'évaluation ;
- 8° Le cas échéant, la cohérence des correspondances totales ou partielles mises en place avec des certifications professionnelles équivalentes et de même niveau de qualification et leurs blocs de compétences ;
- 9° Le cas échéant, les modalités d'association des commissions paritaires nationales de l'emploi de branches professionnelles dans l'élaboration ou la validation des référentiels.

Comment déposer une demande d'enregistrement d'une certification professionnelle au RNCP ?

Les demandes d'enregistrement se font au travers d'une téléprocédure prévue dans l'[arrêté du 4 janvier 2019](#).

L'article 3 de cet arrêté précise les informations à transmettre à France compétences. Tout dossier transmis doit être complet et communiquer les éléments suivants sur le projet de certification professionnelle :

- Le niveau de qualification ;
- Le domaine d'activité ;
- La structuration de la certification en blocs de compétences ;
- Le cas échéant, les correspondances avec d'autres certifications professionnelles et leurs blocs de compétences ;
- Les référentiels du projet de certification professionnelle et tout autre document constitutif* de la certification professionnelle ;
- Le bulletin n° 3 du casier judiciaire ayant moins de trois mois de date des personnes exerçant, en droit ou en fait, la fonction de direction de cet organisme ;
- Pour un CQP, les documents permettant d'attester la création du CQP par une ou plusieurs CPNE de branche professionnelle, ainsi que l'identification de la personne morale détentrice des droits de la propriété intellectuelle ;
- Le cas échéant, les habilitations délivrées à des organismes pour préparer à acquérir les certifications professionnelles ou à organiser des sessions d'examen pour le compte du ministère ou de l'organisme certificateur.

*** La liste des documents constitutifs de la demande d'enregistrement de la certification figure au point 3.10 intitulé « Panneau [Documents à joindre] ».**

2. Les étapes de la téléprocédure

Etape 1 - Création de compte

❶ IMPORTANT

La première personne à créer un compte pour une entité se voit accorder le profil « Gestionnaire entité ». Ce profil permet la validation des autres demandes de comptes déposants dans votre entité. Le « gestionnaire entité » doit donc être désigné par le responsable légal de l'entité et devra consulter régulièrement l'application pour valider les demandes de compte faites par toute personne au sein de son organisation.

Pour vous créer un compte à partir de la page de connexion :

1/ cliquer sur [Créer un compte]

2/ choisir si votre entité est un ministère ou un autre organisme

❶ *Les universités et les écoles publiques ne sont pas assimilées à des ministères*

3/ préciser si votre entité possède un SIRET :

▪ Si oui précisez-le (ne pas inclure d'espace dans votre saisie),

❶ *Les universités et écoles publiques doivent utiliser le SIRET du siège et non pas celui de leur établissement (comme par exemple : service commun de formation continue ...)*

▪ Si non cocher [non], saisissez les informations liées à votre entité (dénomination, adresse ...)

4/ Joignez les pièces obligatoires :

▪ Document attestant de l'existence légale de votre entité : [extrait K ou Kbis de moins de 3 mois](#) ; annonce de création au Journal officiel pour les associations ; décret ou arrêté de création pour les établissements publics. Pour les **CQP**, si le déposant est la CPNE : l'accord constitutif de branche ou document équivalent.

▪ Délégation de mandat de votre entité vous désignant « administrateur entité » : ce document est obligatoire dès lors que votre nom ne figure pas sur le document attestant de l'existence légale de votre entité. Pour les établissements publics, elle est systématiquement obligatoire et signée par le représentant légal des établissements. Ce document doit être daté de moins de 3 mois.

Voici un exemple de modèle pour la délégation de mandat de l'administrateur entité :
« Je soussigné, [nom du gérant], agissant en qualité de directeur/président de [dénomination de l'organisme] désigne [Prénom et Nom du déposant tel qu'il est créé lors de l'inscription], administrateur entité et lui délègue mandat auprès de l'organisme France Compétences pour créer un compte dans le système d'information des répertoires nationaux des certifications professionnelles »

5/ renseigner vos informations de connexion personnelles et vos coordonnées.

6/ Vous allez recevoir un mail pour activer votre demande de création de compte – Cliquer sur le lien. (N'oubliez pas de vérifier vos spams si vous ne recevez pas ce mail d'activation).

7/ Vous devez attendre que l'administrateur du SI valide votre demande de création de compte. Vous recevrez un mail confirmant cette validation. Cette validation peut prendre plusieurs jours.

8/ Vous pouvez désormais vous connecter à votre compte à l'aide de votre login (votre adresse électronique) et du mot de passe que vous avez choisi (en cas d'oubli, cliquez sur [Mot de passe oublié] de la fenêtre de connexion).

❶ Si vous n'avez pas reçu votre mail d'activation :

- Gardez ouverte la page de confirmation de demande de création de compte : à partir de cette page vous pouvez demander qu'un nouveau mail d'activation vous soit adressé.
- Créez à nouveau votre compte avec la même adresse mail. Au terme du processus, il vous sera proposé le renvoi du mail d'activation.

❶ Si vous ne recevez pas votre mail d'activation à la suite de ces étapes, écrivez à support.certificationprofessionnelle@francecompetences.fr

Etape 2 - Dépôt de la demande d'enregistrement au RNCP

Le dossier sera renseigné de façon dématérialisée et complété par des documents à joindre* à cette demande.

Pièces à joindre obligatoirement :

- Un dossier téléchargeable à joindre à la demande accessible via la téléprocédure.
- Des pièces justificatives : document légal attestant l'existence juridique de l'organisme certificateur, [bulletin n° 3 du casier judiciaire du responsable légal de l'organisme \(daté de moins de 3 mois\)](#), parchemin de la certification, PV des jurys ou équivalent , Livret 2 VAE, documents concernant les modalités d'organisation des épreuves d'évaluation et la mise en place de procédures de leur contrôle.
- Les référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation.
- Pour les CQP joindre également la délibération de la CPNE et/ou la convention collective créant le CQP et un document concernant le transfert de la propriété intellectuelle.

Pièces complémentaires :

- Document de présentation de l'organisme, règlement de la validation de la certification, études sur le métier ou le secteur d'activité en lien avec la certification.

* La liste des documents à joindre figure au point 3.10 intitulé « Panneau [Documents à joindre] ».

Etape 3 - Dialogue avec France compétences

Une fois votre dossier complété (partie dématérialisée et pièces jointes chargées) et transmis via le bouton « envoyer », il sera transmis à France compétences qui statuera sur la complétude et la recevabilité de votre demande.

Si votre demande est incomplète un message vous sera envoyé via l'application afin de vous permettre de transmettre les informations ou pièces requises. Ce message sera visible tout d'abord en haut de la page de votre demande, puis dans les notifications (accessibles via l'icône ).

Si votre demande est complète et recevable, elle sera instruite par la direction de la certification professionnelle de France compétences puis examinée par la Commission de la certification

professionnelle de France compétences qui rendra un avis conforme préalable à une décision du directeur général de France compétences.

❶ RAPPELS IMPORTANTS

- **Aucun dossier papier transmis par courrier ne sera examiné.**
- **Tout projet de certification professionnelle faisant l'objet d'une demande d'enregistrement au RNCP doit comporter un niveau de qualification, y compris les CQP.**
- **Un CQP est déposé soit par la CPNE d'une branche professionnelle, soit par un organisme désigné ou mandaté expressément pour ce faire par la CPNE.**
- **Selon l'article 5 de [l'arrêté du 4 janvier 2019](#), la transmission d'informations erronées ou incomplètes entraîne la suspension de la demande d'enregistrement.**
- **Sans préjudice des sanctions prévues à [l'article 441-1 du code pénal](#), toute fausse déclaration entraîne de droit l'irrecevabilité de la demande.**
- **Pour toutes les certifications professionnelles enregistrées au RNCP, les référentiels d'activité, de compétences et d'évaluation seront publiés sur le site de France compétences, avec la fiche RNCP de la certification.**

3. Présentation des éléments de la demande d'enregistrement au RNCP



Tout d'abord, vérifiez que vous êtes bien dans la section



3. 1. Panneau [Identification de la certification]

Intitulé de la certification

L'intitulé désigne exclusivement le métier et la fonction visée par la certification professionnelle. Il doit refléter les objectifs professionnels ciblés tels que décrits dans la description du cadre d'emploi de votre demande (métier(s), fonctions et activités visées).

L'intitulé ne doit pas faire référence à une marque, une technique ou une méthode. Il doit reprendre les termes exacts qui figurent sur le document remis aux personnes ayant acquis la certification (parchemin, diplôme).

Exemples : Analyste-programmeur, Ingénieur du son... (par exemple intitulé de code ROME).

Nom commercial de l'entité

Le déposant peut préciser ici si l'entité a un nom commercial différent de son nom légal. S'il s'agit de la même dénomination, ce champ ne doit pas être complété.

Le nom commercial doit être celui précisé sur l'extrait K ou Kbis, le cas échéant.

Niveau de qualification

La nouvelle nomenclature liée au cadre national des certifications professionnelles fixée par le [décret n°2019-14 du 8 janvier 2019](#) et l'[arrêté du 8 janvier 2019](#) vient remplacer la nomenclature des niveaux de formation de 1969.

Pour rappel, selon la [loi n°2018-771 du 5 septembre 2018](#) pour la liberté de choisir son avenir professionnel, les CQP sont enregistrés au RNCP avec un niveau de qualification.

3. 2. Panneau [Certificateur(s)]

Un co-certificateur peut délivrer la certification au même titre que le déposant et peut également participer à la réalisation des actions de formation afférentes et des épreuves d'évaluation.

Le déposant doit joindre l'ensemble de ses conventions de co-certification au moment de l'enregistrement.

Pour les **CQP**, en cas de partenariat d'une branche professionnelle avec un organisme de formation, celui-ci est co-certificateur. Dans ce cas, le document justificatif du partenariat qui doit être joint est le document justifiant le transfert de la propriété intellectuelle.

3. 3. Panneau [Partenaires]

Un partenaire participe à la réalisation de la formation et/ou des épreuves d'évaluation, mais ne délivre pas la certification.

Le déposant doit joindre l'ensemble de ses conventions de partenariats existants au moment de l'enregistrement.

3.4. Panneau [Résumé du référentiel]

📌 IMPORTANT

Tous les éléments de cette rubrique (objectifs et contexte de la certification, activités visées, compétences attestées, modalités d'évaluation et la description des modalités d'acquisition de la certification) ont vocation à être publiés sur le site public. Il s'agit ici de faire une synthèse des éléments que vous pourrez développer dans le cadre du dossier Word à joindre à votre demande. Cette synthèse doit cependant être pleinement cohérente avec les éléments de votre dossier d'enregistrement, à défaut des précisions pourront vous être demandées lors de la phase de recevabilité ou à tout moment de l'instruction.

Description des modalités d'acquisition de la certification par capitalisation des blocs de compétences et/ou par équivalence.

Vous devez préciser ici comment s'obtient l'intégralité de la certification par la validation des blocs de compétences, notamment :

- Par la validation de tous les blocs des compétences identifiés dans votre demande.
- Par la validation d'une partie des blocs de compétences uniquement dans les cas où il existe des blocs optionnels : vous devez alors préciser l'architecture générale de validation (quels sont les blocs du tronc commun, les blocs optionnels).
- S'il existe des validations complémentaires en plus de la validation des blocs (ex : mémoire, thèse professionnelle, expérience professionnelle, stage...).

3.5. Panneau [Bloc de compétences]

La loi du 5 septembre (Art L. 6113-1 du code du travail) impose un découpage en blocs de compétences pour toute demande d'enregistrement d'une certification au RNCP à compter du 1er janvier 2019. « Les certifications professionnelles [...] sont constituées de blocs de compétences, ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées »

La [note relative aux blocs de compétences](#) publiée sur le site de France compétences précise, pour les organismes préparant à la certification professionnelle, les modalités d'accès à celle-ci :

- selon une logique professionnalisante et par le fait qu'ils sont constitués de compétences professionnelles, les blocs de compétences facilitent l'accès et l'adaptation à un métier visé. Les blocs de compétences représentent une modalité d'accès modulaire et progressive à la certification, dans le cadre d'un parcours de formation ou d'un processus de VAE, ou d'un combinatoire de ces modalités d'accès. Ils permettent également l'inscription dans une logique de filière de formation,
- l'accès à la certification professionnelle est possible, soit par la formation, soit par la VAE soit par la mise en œuvre d'un parcours mixte d'accès à la qualification (formation et VAE). La validation de la certification professionnelle peut être acquise par :
 - la somme des blocs de compétences constitutifs de la certification, le cas échéant via des évaluations spécifiques ;
 - la validation des blocs de compétences complétées d'une ou plusieurs modalités de validations visant principalement à attester de la capacité du candidat à mobiliser de manière coordonnée les compétences des différents blocs.

Un bloc de compétences ne peut pas être constitué d'une seule compétence

3.6. Panneau [Secteur d'activité et type d'emploi]

Méthodologie de prise en compte des réglementations d'activité

Vous devez préciser de quelle manière vous avez pris en compte dans l'établissement des référentiels, le cas échéant, la réglementation d'activité du ou des métiers visés par votre projet de certification (par exemple dans les modalités d'évaluation de votre certification, dans les prérequis demandés à l'entrée dans le dispositif de certification...).

Cette rubrique doit être nécessairement renseignée principalement dans les cas suivants :

- Le projet de certification nécessite une décision ou reconnaissance préalable d'une autorité administrative.
- L'exercice du métier ou de l'activité professionnelle implique la détention préalable par le candidat d'un titre ou d'une qualité.
- L'exercice du métier ou de l'activité professionnelle implique la détention d'une habilitation ou d'une certification inscrite au répertoire spécifique dont le contenu et la validation doit être intégrés ou articulés avec la certification.

Le contenu du référentiel de compétences doit comporter les compétences requises fixées par la réglementation pour accéder et exercer l'activité professionnelle.

Les évaluations et sessions de validation doivent être conformes à une réglementation qui en fixe les attendus ou les modalités.

Le bon exercice de l'activité professionnelle implique l'intégration dans le référentiel de compétences en lien notamment avec la sécurité au travail, la sécurité du consommateur, la sécurité sanitaire.

3.7. Panneau [Voies d'accès]

Prérequis à la validation des compétences

Vous pouvez préciser ici, le cas échéant, les prérequis que vous demandez à vos candidats pour acquérir la certification professionnelle visée (pour intégrer le dispositif de formation ou pour suivre une VAE).

Voie d'accès

Vous devez indiquer ici les voies d'accès à votre certification : formation sous statut d'élève ou d'étudiant, en contrat d'apprentissage, après un parcours de formation continue, en contrat de professionnalisation, par candidature individuelle et par expérience (VAE).

Composition du jury de délivrance de la certification

Pour chacune des voies d'accès possible vous devez préciser la composition du jury qui délivre la certification (à distinguer du jury de sélection pour entrer en formation).

3.8. Panneau [Lien avec d'autres certifications professionnelles, certifications, habilitations]

Le certificateur doit préciser les correspondances éventuelles (totales ou partielles ; unilatérales ou partagées) entre des certifications existantes et son projet de certification.

Certifications professionnelles enregistrées au RNCP en équivalence

Une équivalence s'apprécie de :

- Certification professionnelle à certification professionnelle (équivalence totale).
Bloc(s) de compétences à bloc(s) de compétences (équivalence partielle).

Dans les deux cas de figure, le numéro de la certification ou du ou des numéros de blocs doivent être renseignés.

Liens avec des certifications et habilitations enregistrées au répertoire spécifique

Une équivalence s'apprécie de bloc(s) de compétences d'une certification professionnelle à une certification du répertoire spécifique.

3.9. Panneau [Pour plus d'informations]

Tableau de présentation de l'insertion professionnelle des certifiés

Vous devez préciser ici, pour au moins deux promotions de titulaires de la certification (pour chaque certificateur si les promotions ne sont pas organisées conjointement), de la plus récente à la plus ancienne, les éléments suivants :

- Le nombre total de certifiés par promotion.
- Le nombre de certifiés à la suite d'un parcours VAE.
- Le taux d'insertion global 6 mois après l'obtention de la certification (insertion professionnelle tout emploi confondu).
- Le taux d'insertion dans le métier visé par la certification 6 mois après l'obtention de la certification.
- Si vous le souhaitez, le taux d'insertion dans le métier visé par la certification 2 ans après l'obtention de la certification.

Les taux d'insertion se calculent par rapport au nombre de répondants à vos enquêtes d'insertion, et hors poursuite d'études, et non par rapport au nombre total de certifiés.

Deux promotions sont donc requises à minima, mais le(s) certificateur(s) peuvent ajouter des promotions supplémentaires si cela est pertinent pour montrer l'insertion professionnelle des certifiés.

Lien vers le descriptif de la certification

Vous devez préciser ici le lien hypertexte vers la page de votre site internet qui présente le descriptif de votre certification.

📌 RAPPEL

Vous êtes garant de la qualité et de la transparence des informations fournies à propos de cette certification sur tous vos supports de communication.

3.10. Panneau [Documents à joindre]

Vous devez joindre obligatoirement à votre demande tous les éléments suivants :

- Dossier téléchargeable à joindre à la demande.
- Document légal attestant l'existence juridique de l'organisme certificateur ([extrait K ou Kbis de moins de 3 mois](#), annonce de création au Journal officiel), pour chaque certificateur. Pour les **CQP**, si le déposant est la CPNE : l'accord constitutif de branche ou document équivalent.
- [Bulletin n° 3 du casier judiciaire](#) daté de moins de 3 mois : visible uniquement par l'administrateur du SI (non consultable par le déposant une fois téléchargé), pour chaque certificateur.

- Parchemin de la certification délivrée aux certifiés, pour chaque certificateur, si le document est différent.
- Procès-verbal des sessions de délivrance de la certification en lien avec les promotions présentées dans le dossier (au minimum deux par certificateurs) : pour rappel un PV de jury doit indiquer la liste des candidats admis et des non admis. Il est conforme s'il est signé par tous les membres du jury.
- Livret 2 VAE (livret de preuves), pour chaque certificateur, si le document est différent.
- Référentiel d'activités, de compétences et d'évaluation (publié avec la fiche) : ce document est identique à celui fourni dans la fiche 5 du dossier téléchargeable à joindre à la demande. Il vous est redemandé ici en vue de sa publication sur le site grand public si votre demande est enregistrée.
- Pour les CQP uniquement : délibération de la CPNE et/ou convention collective créant le CQP ainsi que le document transférant la propriété intellectuelle du CQP à une personnalité morale dans le cadre d'une délégation.
- Dans ce cas les organismes auxquels est transférée la propriété intellectuelle :
 - sont considérés comme des co-certificateurs
 - doivent transmettre le bulletin n° 3 du casier judiciaire de leur représentant légal.
- Documents concernant les modalités d'organisation des épreuves d'évaluation et la mise en place de procédures de leur contrôle.
- Sont attendus des documents pouvant rendre compte notamment des aspects suivants :
 - les missions du responsable de l'organisation des épreuves,
 - la procédure d'habilitation du jury,
 - les modalités d'information et de convocation du candidat,
 - le déroulement de l'examen/épreuve d'évaluation/certification,
 - la communication des résultats aux candidats,
 - le processus de rattrapage s'il y a lieu,
 - les modalités de délivrance matérielle de la certification,
 - la description des modalités de traitement des dysfonctionnements,
 - la description des modalités de régulation des processus d'évaluation menant à la certification,
 - les voies de recours.

Ces documents doivent décrire la manière dont le certificateur engage sa responsabilité dans la bonne mise en œuvre des modalités d'évaluation jusqu'à la certification finale et comment il les suit, dans son établissement ou le cas échéant au sein de son réseau d'établissements.

❶ Les documents Datadock ou autres labels qualité sont des documents relatifs à l'action de formation et non de certification.

❶ Si vous délivrez une certification professionnelle sous un label de la Conférence des grandes écoles (CGE) (Mastère spécialisé, Master of Sciences, Badge), vous devez joindre le courrier de conformité de la CGE dans ce dernier item.

Vous avez également la possibilité de joindre à votre demande des pièces justificatives telles que :

- Le règlement de la validation de la certification.
- Une étude sur le métier ou le secteur d'activité en lien avec la certification.

4. Etude de la demande d'enregistrement et décision

Recevabilité et instruction

Une fois la demande déposée par le certificateur elle fait l'objet d'un premier contrôle formel par France compétences qui en étudie la recevabilité* puis informe le déposant.

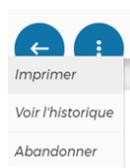
Si la demande est jugée recevable par la direction de la certification professionnelle de France compétences conformément au cadre juridique fixé par [l'arrêté du 4 janvier 2019](#) fixant les informations permettant l'enregistrement d'une certification professionnelle ou d'une certification ou habilitation dans les répertoires nationaux au titre des procédures prévues aux articles L. 6113-5 et L. 6113-6 du code du travail, elle est affectée à un instructeur.

L'instructeur de votre dossier pourra être amené à vous solliciter pour la transmission de tout document complémentaire nécessaire à l'instruction de votre demande, ou vous inviter à préciser ou actualiser certaines pièces.

Il vous enverra un message via l'application afin de vous permettre de les lui transmettre. Ce message sera visible tout d'abord en haut de la page de votre demande, puis dans les notifications (accessibles via l'icône ).

Ces demandes formelles qui vous seront adressées pourront être accompagnées d'un délai de transmission, à défaut de transmission dans les délais impartis, la direction de la certification professionnelle de France compétences pourra se réserver la possibilité de déclarer votre demande comme abandonnée.

Vous pouvez également, si vous le souhaitez à ce stade, choisir d'abandonner votre demande avant son passage en commission.



(accessible via)

Cet abandon sera validé par France compétences.

*  La recevabilité peut être remise en cause, à tout moment durant l'instruction, en cas de données falsifiées au sens du dernier alinéa de l'article 5 de l'arrêté susvisé.

Si le dossier est jugé irrecevable par la direction de la certification professionnelle de France compétences conformément au cadre juridique fixé par [l'arrêté du 4 janvier 2019](#) fixant les informations permettant l'enregistrement d'une certification professionnelle ou d'une certification ou habilitation dans les répertoires nationaux au titre des procédures prévues aux articles L. 6113-5 et L. 6113-6 du code du travail, il est retourné au déposant qui peut y apporter les modifications préconisées par France compétences.

Passage en commission et informations

La commission de la certification professionnelle se réunit régulièrement et examine les demandes d'enregistrement des projets de certifications et habilitations recevables et instruites.

La commission donne alors un avis favorable ou défavorable à l'enregistrement ou exprime l'ajournement de la demande.

- Avis favorable : si la demande d'enregistrement est validée par le directeur général de France compétences, celui-ci prononce, par décision publiée au Journal officiel de la République française et mise en ligne sur le site internet de France compétences, l'enregistrement de la certification professionnelle dans le répertoire national des certifications professionnelles. Le déposant en est informé par courrier.
- Avis défavorable : si la demande n'aboutit pas à un enregistrement, le déposant en est informé par notification de la plateforme communiquant une copie de la décision motivée du directeur général de France compétences indiquant les motifs du refus au regard des critères d'enregistrement fixés par l'article R. 6113-9 du décret n°2018-1172 du 18 décembre 2018. Cette décision est insusceptible de recours gracieux ou hiérarchique. Elle peut faire l'objet, dans un délai de deux mois à compter de sa date de notification, d'un recours contentieux devant le Tribunal administratif de Paris.
- Ajournement : si la demande est ajournée, le déposant en est informé par notification de la plateforme indiquant les motifs de l'ajournement au regard des critères d'enregistrement fixés par l'article R. 6113-9 du décret n°2018-1172 du 18 décembre 2018. Il peut alors communiquer à France compétences par le biais de la téléprocédure un dossier modifié dans le délai qui lui sera indiqué. Au-delà de cette échéance, sauf abandon de sa demande, son dossier sera reprogrammé en l'état pour un nouveau passage en commission.

Pour toute demande d'informations complémentaires :

certificationprofessionnelle@francecompetences.fr

5. Notice d'aide pour la modification d'une fiche publiée par l'organisme certificateur (enregistrement sur demande)

Les étapes de modification d'une fiche publiée :

- 1 - Modifications autorisées
- 2 - Accéder à ma fiche publiée
- 3 - Procéder à la modification de la fiche
- 4 - Sauvegarder mes modifications
- 5 - Imprimer ma fiche et consulter l'historique des modifications
- 6 - Décision de France Compétences

5.1. Modifications autorisées

Ces fonctionnalités de mise à jour des fiches publiées aux répertoires nationaux de France compétences concernent uniquement les certifications enregistrées sur demande. Les certifications enregistrées de droit ne sont pas couvertes actuellement dans cette version.

Certaines informations figurants sur une fiche ne sont pas modifiables : il s'agit notamment des informations concernant la décision d'enregistrement (intitulé de la certification, code NSF et niveau pour le RNCP) ou des informations concernant le référentiel de certification.

Voici le processus pour modifier une fiche publiée :

1. Créer votre compte utilisateur (si ça n'est pas déjà fait) et connectez-vous.
2. Effectuer vos modifications sur la fiche et les transmettre à France compétences pour validation.
3. Dès validation des modifications proposées par l'administrateur de France compétences, celles-ci seront publiées sur la fiche et visibles sur l'espace officiel de la certification professionnelle.

❗ IMPORTANT : Voici la liste des champs modifiables et non modifiables

PANNEAU	CHAMP	MODIFICATIONS AUTORISEES
IDENTIFICATION DE LA CERTIFICATION	NOM LEGAL DE VOTRE ENTITE DEPOSANTE	NON
	NOM COMMERCIAL DE L'ENTITE	OUI
	SITE INTERNET DE L'ENTITE	OUI
	TYPE DE CERTIFICATION	NON
	INTITULE	NON
	CODE(S) NSF VOIR LA LISTE	NON
	FORMACODE(S) VOIR LA LISTE	OUI
CERTIFICATEUR(S)	CERTIFICATEUR(S)	NON
PARTENAIRES	PARTENAIRES	OUI
RESUME DU REFERENTIEL	OBJECTIFS ET CONTEXTE DE LA CERTIFICATION	OUI
	ACTIVITES VISEES	NON
	COMPETENCES ATTESTEES	NON
	MODALITES D'EVALUATION	NON
BLOCS DE COMPETENCES	DESCRIPTION DES MODALITES D'ACQUISITION DE LA CERTIFICATION PAR CAPITALISATION DES BLOCS DE COMPETENCES ET/OU PAR EQUIVALENCE	OUI
	BLOCS DE COMPETENCES	NON

SECTEUR D'ACTIVITE ET TYPE D'EMPLOI	SECTEURS D'ACTIVITES	OUI
	TYPE D'EMPLOIS ACCESSIBLES	OUI
	CODE(S) ROME VOIR LA LISTE	OUI
	REFERENCES JURIDIQUES DES REGLEMENTATIONS D'ACTIVITE	OUI
VOIES D'ACCES	LE CAS ECHEANT, PREREQUIS A LA VALIDATION DES COMPETENCES	OUI
	APRES UN PARCOURS DE FORMATION SOUS STATUT D'ELEVE OU D'ETUDIANT	OUI
	COMPOSITION DU JURY DE LA DELIVRANCE DE LA CERTIFICATION	OUI
	EN CONTRAT D'APPRENTISSAGE	OUI
	COMPOSITION DU JURY DE LA DELIVRANCE DE LA CERTIFICATION	OUI
	APRES UN PARCOURS DE FORMATION CONTINUE	OUI
	COMPOSITION DU JURY DE LA DELIVRANCE DE LA CERTIFICATION	OUI
	EN CONTRAT DE PROFESSIONNALISATION	OUI
	COMPOSITION DU JURY DE LA DELIVRANCE DE LA CERTIFICATION	OUI
	PAR CANDIDATURE INDIVIDUELLE	OUI
	COMPOSITION DU JURY DE LA DELIVRANCE DE LA CERTIFICATION	OUI
	PAR EXPERIENCE	OUI
	COMPOSITION DU JURY DE LA DELIVRANCE DE LA CERTIFICATION	OUI
	INSCRITE AU CADRE DE LA NOUVELLE CALEDONIE	OUI
INSCRIT AU CADRE DE LA POLYNESIE FRANÇAISE	OUI	
LIENS AVEC D'AUTRES CERTIFICATIONS PROFESSIONNELLES, CERTIFICATIONS OU HABILITATIONS	LIENS AVEC D'AUTRES CERTIFICATIONS PROFESSIONNELLES, CERTIFICATIONS OU HABILITATIONS ?	OUI
	CERTIFICATIONS PROFESSIONNELLES, CERTIFICATIONS OU HABILITATIONS EN EQUIVALENCE AU NIVEAU EUROPEEN OU INTERNATIONAL	OUI
	CERTIFICATIONS PROFESSIONNELLES ENREGISTREES AU RNCP EN EQUIVALENCE	OUI
	LIENS AVEC DES CERTIFICATIONS ET HABILITATIONS ENREGISTREES AU REPERTOIRE SPECIFIQUE	OUI
BASE LEGALE	REFERENCE AU(X) TEXTE(S) REGLEMENTAIRE(S) INSTAURANT LA CERTIFICATION	NON
	REFERENCE DU TEXTE RELATIF A LA VAE OU DU TEXTE DEROGATOIRE	NON
	REFERENCE DES ARRETES PUBLIES AU JOURNAL OFFICIEL OU AU BULLETIN OFFICIEL (ENREGISTREMENT AU RNCP, CREATION DIPLOME, ACCREDITATION...)	NON
	REFERENCE AUTRES (PASSERELLES...)	NON
	DATE DU PREMIER JOURNAL OFFICIEL OU BULLETIN OFFICIEL	NON
	DATE DU DERNIER JOURNAL OFFICIEL OU BULLETIN OFFICIEL	NON
	DATE DE DECISION	NON
	DUREE DE L'ENREGISTREMENT	NON
POUR PLUS D'INFORMATIONS	DATE D'ECHEANCE DE L'ENREGISTREMENT	NON
	TABLEAU DES TAUX D'INSERTION	OUI
DOCUMENTS A JOINDRE	LIEN VERS LE DESCRIPTIF DE LA CERTIFICATION	OUI
DOCUMENTS A JOINDRE	REFERENTIEL D'ACTIVITE, DE COMPETENCES ET D'EVALUATION (1 DOCUMENT ATTENDU)	NON

5.2. Accéder à ma fiche publiée

Après la connexion à mon compte utilisateur, l'application me donne le choix entre deux actions :

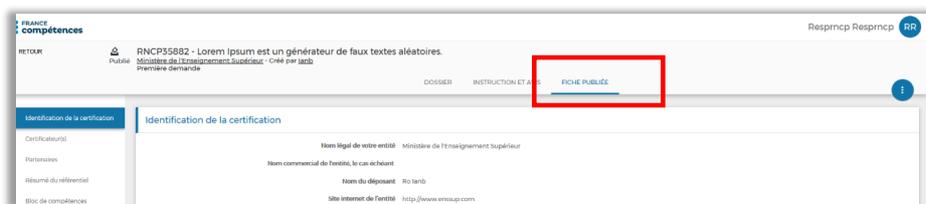
- « **Créer un enregistrement sur demande** » ou
« **Mes demandes en cours** »



En choisissant l'action « **Mes demandes en cours** » je peux accéder à mes fiches, et ainsi choisir dans la liste celle que je souhaite modifier.



Remarque : A la suite de cela, une page s'ouvre avec mon dossier de demande d'enregistrement et la fiche publiée correspondante. Afin de procéder à la modification, je dois cliquer sur le bouton « **FICHE PUBLIEE** »



Je peux maintenant cliquer sur le cadenas violet situé en haut de la fiche  pour commencer mes modifications.

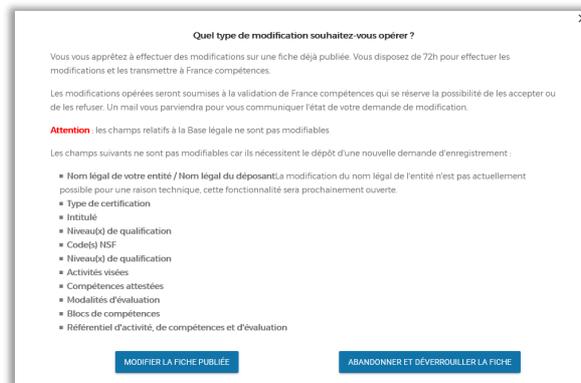


❗ IMPORTANT :

Cette action verrouille la fiche pour les autres utilisateurs. En survolant l'icône, l'étiquette suivante apparaît : « *Cliquer pour modifier la FICHE PUBLIEE et la verrouiller aux autres utilisateurs* »

5.3. Procéder à la modification de la fiche

Lorsque je clique sur le cadenas la fenêtre suivante s'affiche :



Lorsque je clique sur « **MODIFIER LA FICHE PUBLIÉE** » :

- Ma fiche s'affiche avec un bouton « **MODIFIER** » sur chaque champ modifiable.
- Je peux procéder à mes modifications.

❗ Remarque :

- Le bouton cadenas qui s'affichait en violet s'affiche désormais en couleur grise.
- Sur chaque champ, les lignes modifiables sont doublées en couleur orange.



Pour déverrouiller une fiche verrouillée pour modification :

❗ Remarque :

Au survol du cadenas gris, l'étiquette suivante apparaît : « *Une fois les modifications enregistrées ou pour les abandonner, cliquer pour déverrouiller la fiche et la rendre accessible à d'autres utilisateurs* »

En cliquant sur le cadenas gris :

- La fenêtre « Déverrouiller la fiche » apparaît.



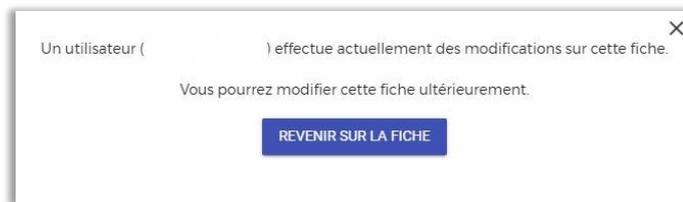
- La fiche sera déverrouillée : le cadenas apparaîtra de couleur violet avec l'étiquette au survol : « Cliquer pour modifier la FICHE PUBLIEE et la verrouiller aux autres utilisateurs ».

❗ IMPORTANT :

Du clic sur le bouton « **MODIFIER** » jusqu'à la fin de la 71^e heure, l'utilisateur à l'origine de la modification aura la possibilité de déverrouiller la fiche en cliquant sur le cadenas gris.

❗ ATTENTION :

Si un autre utilisateur clique sur le cadenas alors que la fiche est verrouillée par un autre, le verrouillage et donc la modification de la fiche lui sont interdits et une fenêtre d'avertissement s'affiche.



❗ IMPORTANT :

La fiche peut rester verrouillée pendant 72h (3 jours). Passé ce délai, la fiche sera déverrouillée automatiquement et elle deviendra modifiable. Les modifications seront donc perdues.

5.4. Sauvegarder mes modifications

Une fois mes modifications terminées, je clique sur le bouton « **SAUVEGARDER** »



La fenêtre suivante s'affiche :



- En cliquant sur « **SAUVEGARDER ET EFFECTUER D'AUTRES MODIFICATIONS** » : ma modification est sauvegardée (mais non transmise à FRANCE COMPETENCES) et je peux revenir sur ma fiche pour modifier d'autres champs.
- En cliquant sur « **SAUVEGARDER ET TRANSMETTRE À FRANCE COMPETENCES POUR VALIDATION** » : toutes mes modifications sont enregistrées et transmises à FRANCE COMPETENCES pour validation ou refus par l'administrateur.
- En cliquant sur « **ABANDONNER** » : les modifications ne sont pas enregistrées et je reviens sur ma fiche encore modifiable.

ⓘ IMPORTANT :

- « **SAUVEGARDER ET EFFECTUER D'AUTRES MODIFICATIONS** » me permet de garder la modification d'un champ visible le temps d'en modifier d'autres.
- Si à la suite de toutes mes modifications je clique sur « **ABANDONNER** », aucune information n'est transmise à FRANCE COMPETENCES et toutes mes modifications seront perdues.
- Si je clique sur « **SAUVEGARDER ET TRANSMETTRE À FRANCE COMPETENCES POUR VALIDATION** » avant de finir toutes mes modifications, la fiche ne sera plus modifiable tant qu'elle ne sera pas validée par l'administrateur de FRANCE COMPETENCES.

5.5. Imprimer ma fiche et consulter l'historique des modifications

En cliquant sur le bouton bleu :

- Je peux **IMPRIMER** ma fiche (un PDF est généré, il rassemble toutes les informations renseignées, ainsi que l'état de la fiche publiée, sa date de modification et le numéro du dossier).
- Je peux **VOIR L'HISTORIQUE** avec l'heure, la date, les intervenants sur chaque modification effectuée.

ⓘ Remarque :

- La demande de modification n'est pas visible sur le site grand public.
- En haut de ma fiche je peux constater la date de ma **demande de modification**.



5.6. Décision de France compétences

Dès que mes modifications auront été prises en compte par l'administrateur de FRANCE COMPETENCES un mél indiquant la décision m'est adressé :

- **Modifications acceptées** : les modifications seront publiées et visibles sur l'espace officiel de la certification professionnelle.
- **Modifications refusées** : la fiche est retournée au déposant qui peut y apporter les corrections préconisées par FRANCE COMPETENCES.

CRITÈRE 5

La qualification et le développement des connaissances et compétences des personnels chargés de mettre en œuvre les prestations

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION

21 Le prestataire détermine, mobilise et évalue les compétences des différents intervenants internes et/ou externes, adaptées aux prestations.

NIVEAU ATTENDU

Démontrer que les compétences requises pour réaliser les prestations ont été définies en amont et sont adaptées aux prestations. La maîtrise de ces compétences fait par ailleurs l'objet d'une évaluation par le prestataire.

Eléments de preuve

Analyse des besoins de compétences et modalités de recrutement, modalité d'intégration des personnels, entretiens professionnels, curriculum vitae des formateurs, formations initiales et continues des formateurs, sensibilisation des personnels à l'accueil du public en situation de handicap, processus d'accueil des nouveaux professionnels, échanges de pratiques, plan de développement des compétences, pluridisciplinarité des intervenants (par la composition des équipes ou la capacité de mobilisation de personnes ressources).

NB : Cet indicateur concerne également les sous-traitants du prestataire.

Non-conformité

Dans l'échantillon audité, le non-respect (même partiel) de cet indicateur entraîne une non-conformité majeure.

Obligations spécifiques

VAE : les accompagnateurs sont formés à l'analyse des référentiels métiers et certifications dont ils ont la charge et à la méthodologie d'accompagnement.

CRITÈRE 5

La qualification et le développement des connaissances et compétences des personnels chargés de mettre en œuvre les prestations

INDICATEUR COMMUN D'APPRECIATION	NIVEAU ATTENDU
<p>22 Le prestataire entretient et développe les compétences de ses salariés, adaptées aux prestations qu'il délivre.</p>	<p>Démontrer l'existence d'un plan de développement des compétences pour l'ensemble de son personnel.</p>

Éléments de preuve

Mobilisation de différents leviers de formation/professionnalisation, qualification des personnels, recherche-action, plan de développement des compétences, entretien professionnel, communauté de pairs, groupe d'analyse et d'échange de pratiques, diffusion de documents d'information sur les possibilités de formation et de qualification tout au long de la vie (CPF, VAE, etc.).

NB : Les prestataires indépendants démontrent leur démarche de formation continue.

Non-conformité

Dans l'échantillon audité, le non-respect (même partiel) de cet indicateur entraîne une non-conformité majeure.

Obligations spécifiques

Nouveaux entrants : cet indicateur sera audité lors de l'audit de surveillance.

Annexe 11 : Le GAPP selon moi

« Sans en avoir l'air

Il a permis de retomber sur terre.

Des méandres des émotions

Il a su tirer des leçons.

Loin d'attiser le feu

Il a adouci les mots

Jusqu'à hisser les têtes hors de l'eau.

S'il était une saison il serait les quatre.

S'il était un animal il serait le phénix.

S'il était une couleur, il se fondrait dans celles de l'arc-en-ciel, en douceur.

S'il était le temps, il serait le présent. S'il était un espace il serait un SAS.

S'il était un métier il serait le potier, capable de transformer la matière après l'avoir éprouvée, façonnée, calibrée.

Et s'il n'était...à concevoir il serait.

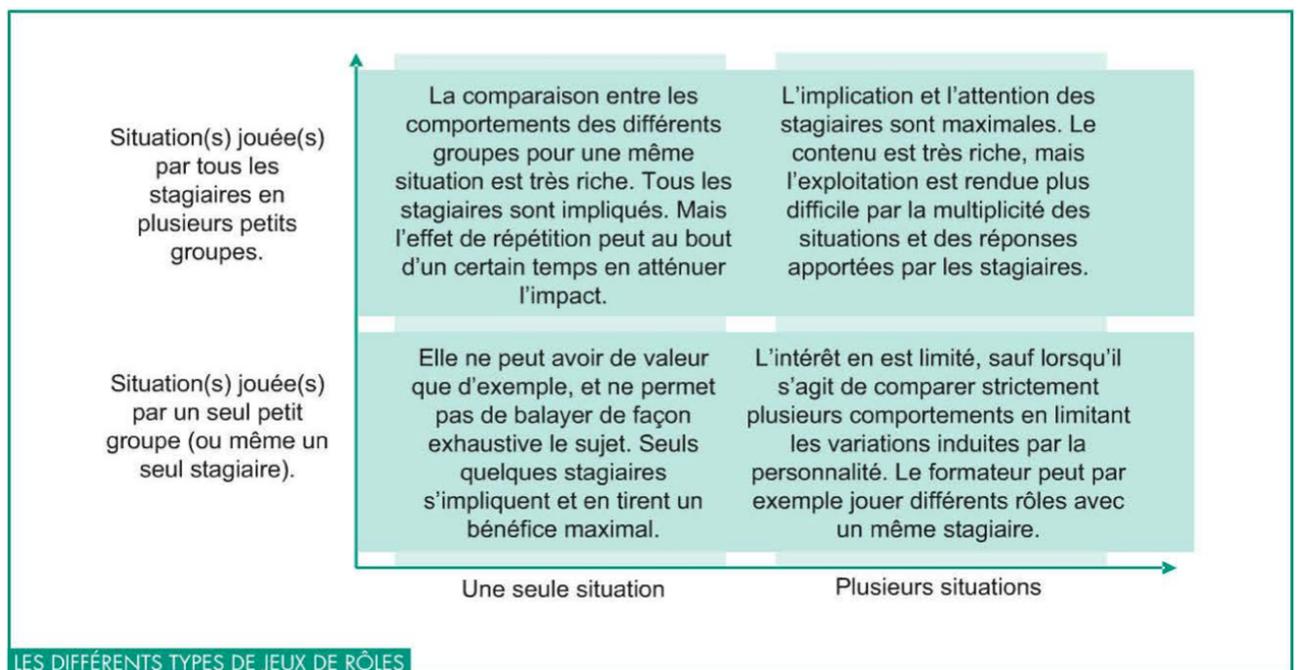
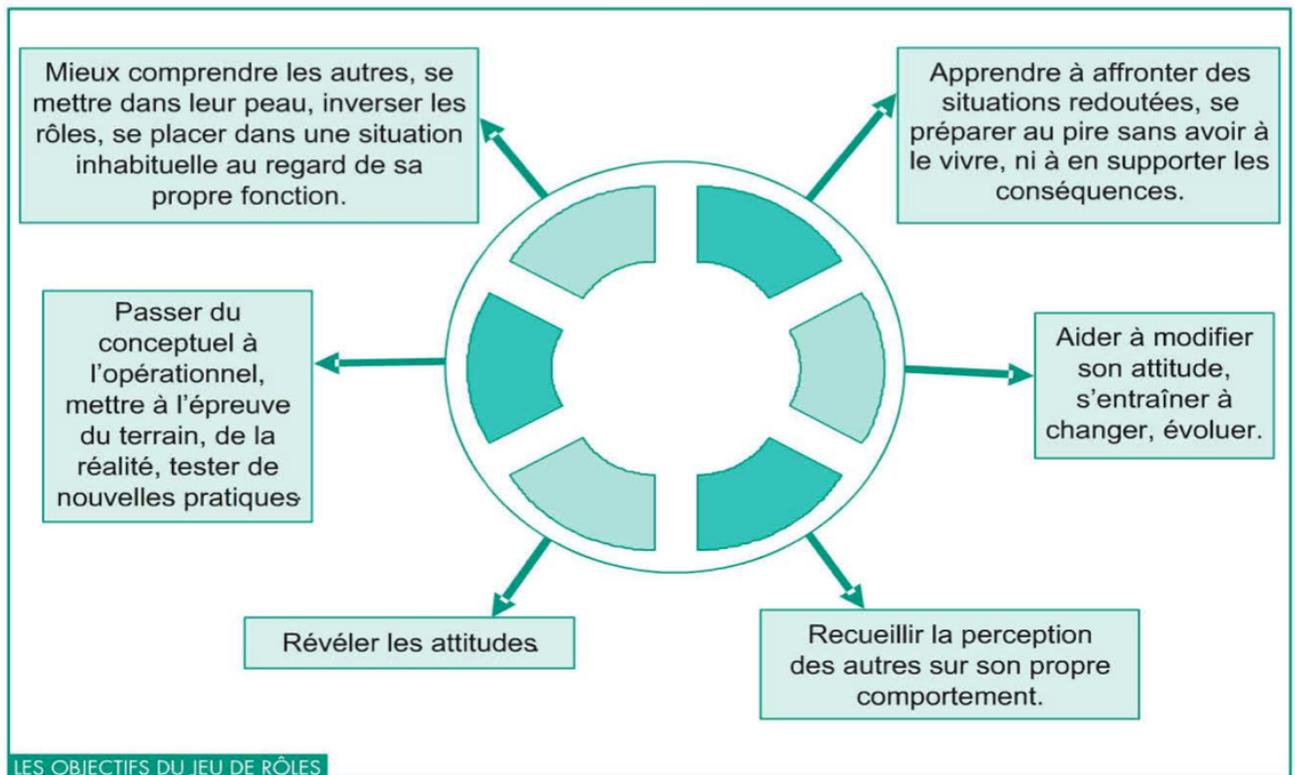
Dans une démarche d'accompagnement

Essentiel il est.

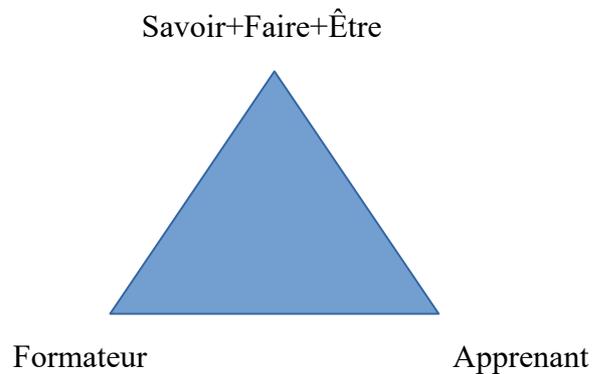
Garde-fou de nos émotions, il œuvre à modifier les regards et les représentations.

Le rôle du GAPP est d'éclaircir ce qui nous échappe ». (Liloni-Riggaz, 2020)

Annexe 13 : Les objectifs et les différents types de jeux de rôle



Annexe 14 : Le triangle pédagogique de Jean Houssaye



Posture 1 : Savoir

Formateur expert. S'intéresse peu aux apprenants. Le savoir se transmet (livres, vidéos, conférences). Il expose de manière orale et peu active.

Formateur sachant qu'il faut imiter (transmission)

Posture 2 : Enseigner

Le formateur fait l'effort de raconter ce que les apprenants ont besoin de savoir. Cela lui demande plus de travail en amont.

Il y a peu d'échange : écoute, prise de note.

Formateur sachant, pédagogie transmissive plus élaborée car elle prend en considération les besoins des apprenants.

Posture 3 : Former

Posture basée sur l'échange et le débat. Le formateur cherche à faire élaborer de nouvelles manières de penser.

Le formateur est animateur/facilitateur/tuteur

= études de cas, de textes, de mises en situation

Il utilise la technologie et les nouveaux outils de formation à distance.

Principe de l'échange et de l'élaboration progressive des représentations mentales des apprenants

Posture 4 : Apprendre

Le formateur prend de la distance. Il est plus observateur.

Intention de créer un contact entre le savoir et les apprenants. Il joue la place du mort.

Pédagogie de la découverte/Pédagogie active

Le formateur prépare des situations qui permettent de découvrir le savoir :

- Situation problème
- Cas énigmatiques
- Jeux
- Simulations
- L'apprenant apprend en expérimentant grâce aux ressources
- Le formateur donne les consignes et les règles

Le formateur a un rôle de facilitateur/Tuteur/Consultant, en retrait mais observateur (feed-back).

Posture 5 : Éduquer

Le formateur met en place un environnement d'apprentissage et tente de créer de l'autonomie chez l'apprenant pour qu'il puisse, à sa propre initiative, aller chercher le savoir et s'auto évaluer et gérer ses compétences.

Dans cette posture, le formateur a un rôle plus proche de l'accompagnateur voire du coach.

Le lieu de travail est la principale ressource car il est le point de départ (problème à résoudre) et le but (réfléchir à son propre apprentissage).

Le formateur met à disposition des centres de ressources pour que l'apprenant apprenne à apprendre.

Le formateur met à disposition un environnement d'apprentissages et accompagne l'apprenant comme un coach dans son évolution professionnel.

Annexe 15 : Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle

PETITE GALERIE DE PORTRAITS DE FORMATEURS EN MAL DE MODELE ¹

Eugène Enriquez

L'activité de formation qui tend à devenir dans notre société une activité centrale et à reléguer progressivement au rang d'activité secondaire, le travail directement productif comporte pour ceux qui l'exercent comme pour ceux qui l'expérimentent un aspect fascinant qu'il est indispensable d'explicitier. Ce n'est qu'à cette condition que pourront être repérés les écueils entre lesquels le formateur doit naviguer, s'il ne veut pas sombrer « corps et biens » avec son équipage (autrement dit les personnes dont il a pris la responsabilité). C'est à la mise en évidence de ces « points de butée » (et de catastrophe) que voudrait contribuer ce bref article.

Pour entrer dans le vif du sujet, je dirai que tout acte de formation se réfère plus ou moins à une série soit de modèles explicites, soit de phantasmes moteurs² qui donnent à ce travail un aspect à la fois exaltant, inquiétant et décevant. C'est peut-être pour cela qu'il fascine, étant à la fois frappé du sceau du désir d'omnipotence et du désir/crainte d'impuissance, à la fois porteur de vie, de répétition et de mort, simultanément branché directement sur des êtres vivants et sur des individus et des organisations inertes, résistants et pouvant désirer leur propre perte.

Les modèles et fantasmes qui me semblent à l'œuvre sont les suivants :

- Donner une bonne forme (contenu dans l'idée même de formateur).
- Guérir et restaurer (la volonté thérapeutique).
- Accoucher, faire émerger (le désir « maïeutique »).
- Interpréter, faire prendre conscience (qui renvoie au projet *analytique*
- Faire agir, changer, faire bouger (c'est le modèle du *militant*).
- Se dévouer, prendre en charge les problèmes (se réfère au fantasme du *réparateur*).
- Libérer ses tabous, des interdits (au service des pulsions : c'est l'image du *transgresseur*).
- L'effort pour rendre l'autre fou (énoncé par M.Searles qui renvoie au désir de *destruction*).

Connexions n°33
Fluidité et repères culturels
Éditeurs EPI Paris

¹ - Une première version de cette étude a paru en Italie sous le titre : « il formatore tra Scilla e Cariddi », in R. Speciale Bagliacca : « Formazione e percezione psicoanalitica », Feltrinelli. 1980.

² - Des auteurs comme D. anzieu et R. Kaes ont étudié la fantasmagorie de la formation ; cf. leurs études dans l'ouvrage *Fantasmagorie de la formation*, Dunod.

Ainsi, tout projet formatif est pris dans des références *aux images du formateur, thérapeute, accoucheur, analyste, militant, réparateur, transgresseur et destructeur*. Je voudrais montrer que s'il adhère totalement à une ou plusieurs de ses images qui ne peuvent que se concrétiser dans un projet sur autrui, le formateur ³ ne pourra que contribuer à créer un monde de plus en plus mystificateur, un monde de « doubles » un monde où la violence se déchaînera d'autant plus qu'il voudra contribuer à la création d'une humanité renouvelée.

1er cas : le formateur (comme celui qui offre une bonne forme)

Dans le terme formateur, l'essentiel c'est le mot *forme*. Le formateur est donc celui qui s'intéresse aux formes vivantes pour les *déformer, réformer, transformer*. Autrement dit, confronté à des personnes qui ont une forme considérée comme inadéquate ou imparfaite, le formateur se donne pour rôle de substituer à celle-ci une « bonne forme », une forme « idéale ». Penser et agir à partir de cette position implique un imaginaire fondé sur trois types de représentation :

a) Un modèle de type *platonicien* : il existerait, dans le monde des idées, là où ne surgit que la lumière de la raison, et où aucune impureté, aucune souillure ou défaut n'est pensable, une forme *idéale* (du bon élève, du citoyen respectueux des lois, du bon stratège etc.) qu'il s'agirait d'extraire de l'empyrée et de faire descendre dans le monde empirique (celui de l'à-peu-près, de la corruption et de la consommation) en lui faisant subir le moins de dégâts possibles. Son application et sa généralisation à tous les êtres humains permettraient ainsi la réalisation, dans la vie effective, du modèle du bon (travailleur, infirmière, etc., la diversité des personnes entraînant, certes, des *écarts variés* par rapport à ce modèle et empêchant de ce fait la stricte uniformisation des êtres.

b) Un modèle de type *marxiste* (et qui se retrouve globalement chez tous les intellectuels) : tout artisan (qu'il soit forgeron, sculpteur ou menuisier) a, dans sa tête, une image précise de ce qu'il veut réaliser (a donc construit son modèle en *pensée*). Le bras, l'outil ne sont donc que le cerveau en acte. Il n'y a aucun élément créatif original dans « le faire ».

c) Un modèle de type « *gestaltiste* » (qui peut facilement se trouver dans la tradition psychologique lewinienne) : le sentiment que chaque être humain, que chaque ordre biologique tend vers un comportement ordonné qui lui permet de réaliser ses potentialités, vers une bonne forme qui, malgré bien des dénégations, est conçue comme similaire pour tous les êtres. Enfin, ces trois types de représentation chez le formateur, ont pour corollaires la nécessité qu'il incarne, lui-même, le bon objet, que les formés vont tenter d'imiter ou d'introjecter. Cet idéal placé devant eux comme *exemple* constitue la figure à intérioriser et dans laquelle il faut s'engluer.

Comment ne pas se rendre compte *que ses représentations (platonicienne, marxiste, gestaltiste) et leur corollaire, l'image exemplaire du formateur*, proposent toutes, chacune à sa manière, de déposséder les formés de leur propre expérience, de leur vécu, de leur angoisse, de leur tâtonnement, pour leur substituer une forme figée répétitive et mortifère. Or, de telles représentations sont à l'œuvre chez tout formateur car elles sont au fondement même de la pensée et de la civilisation occidentale. Croyance en un mode des idées situées autre part, croyance que tout projet a son lieu d'origine dans le cerveau, croyance que les êtres humains recherchent tous la même forme (la forme *normale*). Dans la mesure même où notre société tend à devenir une société éducative, il s'ensuit inéluctablement la transformation du

³ .L'intervenant se trouve dans le même cas.

transformateur en porte-parole adéquat des valeurs et des croyances sociales diffuses. Et pourtant un examen même sommaire de ces représentations nous renvoie à leur absurdité ou à leur généalogie idéologique : la psychanalyse et l'ethnologie nous ont suffisamment montré que les valeurs transcendantales, que l'idée de Dieu, du Beau, du Bon étaient des créations des hommes qui ont besoin, pour légitimer leur mode de fonctionnement social, d'inventer des garants et de les projeter dans le ciel comme des fétiches, comme « une main invisible » pour qu'ils puissent apparaître comme l'émanation d'une loi extérieure, permettant ainsi l'ordre et la cohésion sociale. Nous savons aussi d'expérience, que tant que la main n'a pas fonctionné (ou que la parole n'a pas été dite), aucune forme n'existe en fait. En écrivant ce texte et bien que j'ai réuni préalablement des données et construit un plan, je suis confronté au fait que cette étude n'existe qu'en tant que je l'écris c'est-à-dire en tant que j'ai une activité créatrice d'écriture, en tant que je ne suis pas le simple reproducteur manuel de pensées déjà élaborées. Au contraire, je sais bien que c'est en écrivant que ma pensée se forme et évolue. Des mots apparaissent que je n'avais pas prévus. Des développements me semblent nécessaires alors que je n'y avais pas songé auparavant. Il n'y a pas de « faire » sans intervention, sans surprise pour celui qui est en train de faire. Tout acte est un acte déroutant même s'il a été longuement médité.

N'oublions pas non plus que les mots s'engendrent les uns les autres, que « les mots font l'amour » comme le disait André Breton et que dans tout langage (sauf celui des slogans ou de la langue de bois) existe un excès de signification, d'évocation, qui conduit toute parole à avoir des effets inattendus, à mettre en liaison des choses, des concepts, des êtres qui n'auraient pas dû normalement être mis en connexion. Le langage n'est pas réductible à un instrument, et donc il est créateur non seulement d'information, mais d'entropie négative c'est-à-dire de vie et, de ce fait, d'inconnu. Cette force du langage, les analystes la connaissent bien, puisqu'ils ont fait confiance à la « talking cure » non seulement pour permettre la remémoration mais aussi la répétition, la perlaboration, le transfert et pour ouvrir un champ d'expérience dans lequel sont pris et l'analyste et l'analysant. Ce langage vivant (cette parole authentique), c'est celui qui favorisera, comme le dit G. Bateson, « de nouveaux patterns⁴ ».

2^e cas : Le thérapeute (guérir et restaurer)

Tout formateur est confronté également à la volonté thérapeutique. Ceci d'autant plus que la formation psychologique avait déjà été définie, par l'école de Bethel, comme « une thérapie pour normaux » autrement dit pour individus éprouvant des difficultés de communications, ayant besoin de se confronter à autrui et de savoir nouer des relations moins défensives et plus démocratiques avec les autres.

Or, lorsqu'on s'interroge sur cette idée de guérison, on ne peut que constater :

a) *Qu'elle suppose un état stable de l'organisme* (état sain) qui a été perturbé par des agents extérieurs (virus, société ou enfance malheureuse) et qu'il s'agirait, par l'application de thérapeutiques appropriées, de restaurer. Il y a donc là à l'œuvre le postulat d'une restitutio ad integrum, comme si l'individu était porteur originellement d'une santé à retrouver.

b) *Qu'elle implique une parfaite réversibilité de l'organisme* qui, une fois guéri physiquement ou psychologiquement, ne supporterait aucune séquelle de sa maladie, ce mauvais moment étant en quelque sorte mis entre parenthèses⁵.

Or, ces deux hypothèses peuvent être interrogées violemment. En ce qui concerne la première, l'idée d'un organisme sain vivant dans le « silence des organes » (R.Leriche) n'est plus pris

⁴. « Tout ce qui n'est ni information, ni redondance, ni forme, ni contrainte, est bruit, la seule source possible de nouveaux patterns » (G.Bateson), cité en E.Enriquez, Problématique du changement, op.cit.

⁵. Cf.G.Canguilhem, Le normal et le pathologique, P.U.F.

en compte même par les biologistes qui disent qu'un organisme « sain » n'est pas celui qui jamais malade mais celui qui sait, devant les perturbations externes et internes, s'adapter c'est-à-dire avoir un comportement ordonné et non un comportement catastrophique (Goldstein), se confronter à la maladie et trouver dans cette lutte un point d'équilibre plus satisfaisant⁶.

Quant aux psychanalystes, ils savent que tout organisme vit continuellement en tension, en conflits, conflits entre les instances et conflits entre les pulsions et que chaque individu vit dans un état d'équilibre instable qui peut, même si aucun symptôme particulier n'apparaît, être loin d'un optimum hypothétique. Ainsi ces personnes « sans problèmes apparents » et qui brusquement, un jour, « décompenseront » ou seront en proie à des délires d'allure psychotique.

Quant à la seconde hypothèse, elle fait fi de « l'histoire de l'organisme humain et le traite comme s'il s'agissait d'une mécanique à restaurer. Il n'y a pas de réversibilité car l'organisme pour trouver un monde de fonctionnement et de relation à l'environnement plus satisfaisant, a souffert et s'il a gagné une vie plus libre, il a en même temps perdu et du temps et des illusions et une partie de sa force dans ce travail. Il n'y a pas d'évolution (même et surtout en analyse) sans perte sans blessure non cicatrisable. Ce qui a été vécu n'est pas une parenthèse, c'est un drame qui laisse des traces, même si son issue est considérée comme agréable et novatrice.

Ainsi, on ne guérit jamais, on passe d'une expérience à une autre, on se déstructure et on se restructure, on élargit le champ de ses possibilités en même temps on s'épuise dans ce labeur. La pulsion de mort (et la mort elle-même) est toujours là présente, lovée au sein même de la vie.

Alors, pourquoi cette obsession de la guérison ? A cela, deux raisons essentielles :

1) *La transformation de notre société en société de malades et d'assistés et corrélativement la médicalisation de tout regard porté sur le social.* La disparition des anciens liens sociaux (liens familiaux, liens territoriaux, comme pouvait les vivre le paysan, liens de travail, comme l'éprouvait l'artisan et le possesseur d'un métier) entraîne une crise d'identité, un sentiment d'étrangeté et d'angoisse devant un monde de plus en plus peuplé d'artefacts, de moins en moins maîtrisable par l'homme quelconque, et transformant ses techniques, ses procédures et ses manières d'être de plus en plus rapidement. Cette évolution bien connue maintenant transforme chacun en *anormal* possible, en *déviant* probable en *suspect en puissance*. De ce fait, il s'agit dans nos sociétés de réprimer directement les comportements aberrants (car tout comportement *dans la norme* peut devenir un jour hors norme et inquiétant) mais de les prévenir (développement de la médecine préventive, de l'orientation scolaire, de la psychiatrie de secteur- ce qui implique un fichage des populations) et dans le cas où la prévention n'a pas pu jouer de tenter de les *guérir*. Ce qui explique l'importance privilégiée, bien montrée par M. Foucault⁷, du médecin, du psychiatre et du psychanalyste dans nos sociétés occidentales et la transformation de bien d'autres activités (police, enseignement, assistance sociale) en fonctions para-médicales.

2) *La constitution d'un corps de plus en plus dense « d'opérateurs sociaux » de tout ordre* qui seront investis dans la mission de sauver ou d'arranger l'ordre social et auxquels on confèrera une puissance illusoire.

Ainsi, le psychanalyste, l'éducateur, le conseiller conjugal, etc., deviendront « les sujets supposés savoir », les nouveaux démiurges chargés de répondre à tous les problèmes. (Le

⁶. Cf.E.Enriquez, « Perspectives psychologiques sur l'adaptation », inadadaptation, phénomène social, CCIF ainsi que la discussion entre l'auteur et Canguilhem.

⁷. Cf.M.Foucault, Naissance de la clinique, P.U.F., et Les mots et les choses, Gallimard.

succès, en France, de conseillers et de psychanalystes à la radio en est un symptôme assez éclatant). En même temps, que peuvent-ils faire réellement ? Souvent, peu de choses. Mais comme il est rassurant de se croire indispensable : cela empêche de s'interroger sur sa propre vacuité.

3^{ème} cas : l'accoucheur

Proche du désir thérapeutique, se profile le fantasme de l'accoucheur. Il s'agit dans cette optique non pas de restaurer mais de faire naître, de favoriser un développement, une maturation, de permettre l'actualisation de potentialités inhibées ou réprimées. Le postulat implicite, c'est la bonté originare de l'homme (l'élan vital étant toujours perçu comme bon et créateur), considéré comme relevant de la même espèce que les végétaux qui peuvent croître au soleil et qui dépérissent à l'ombre. Ce qu'il faudra donc c'est aider à la croissance de chacun et à l'émergence du potentiel.

Pour cela, il suffira de respecter inconditionnellement l'autre, d'aller à sa rencontre avec une attitude « emphatique » et « congruente », d'avoir une écoute « compréhensive » et non « évaluative » de ses dires. Une telle relation à autrui le mettra dans des conditions favorables pour « devenir ce qu'il est » en puissance et qu'il n'a pas pu véritablement manifester dans sa vie quotidienne.

Dans cette perspective, le formateur fera confiance à son client pour qu'il fasse surgir de lui-même sa propre forme de l'enveloppe qui la recouvrait. On retrouve dans cette vision (envisagée comme ayant un but thérapeutique) les idées de Rogers et des partisans de l'analyse existentielle et des groupes de rencontre⁸. Certaines questions se posent quant à ce modèle : la métaphore végétale est-elle exacte ? L'homme est-il naturellement bon et est-ce simplement la société ou le mode éducatif qui est responsable de ses lacunes et de sa violence ? (Question obsédante depuis que Rousseau l'a posée et y a répondu par l'affirmative). Que veut dire respecter l'autre ? S'agit-il d'accepter ses désirs les plus aberrants ? Jusqu'à quel point le thérapeute peut-il être compréhensif (sans contre-transfert positif ou négatif) ?

Il serait possible de multiplier les questions. Il me semble suffisant, quant à moi, de souligner les caractéristiques *idéalisantes* et *sur-protectrices* (et par conséquent dévoratrices) de cette position :

a) *idéalisantes*

Tout dans sa relation est pris dans un processus d'idéalisation. Idéalisation de l'accoucheur qui est proche de la perfection : « congruent », respectant l'autre, compréhensif, ayant fait taire en lui tout sentiment violent, toute réaction sauvage, maître de lui-même et de sa parole.

Et pourtant l'expérience analytique dévoile chaque jour à quel point les protagonistes sont pris dans des sentiments mêlés, l'analyste parfois durement interrogé par la parole de son patient, d'où sa difficulté d'être « neutre et bienveillant ». Le thérapeute compréhensif, lui, est lisse, les paroles d'autrui ne l'attaquent pas. Il est devenu pour lui-même son propre idéal. On reconnaît là ce que Freud avait souligné comme l'émergence du moi-idéal et du sentiment de toute puissance qui l'accompagne.

Idéalisation également de l'autre qui est prêt (malgré certaines résistances) à entrer dans cette relation et à progresser. C'est faire peu de cas de l'attachement possible du malade (et de chacun d'entre nous) à ses symptômes et de la relation thérapeutique négative. C'est aussi croire que les conflits de la personnalité ne sont pas structurels et qu'il est possible d'arriver à un *état d'harmonie* où chacun devient ce qu'il est (de toute éternité) c'est-à-dire un être en paix avec lui-même et les autres, ayant enfin acquis son identité.

⁸. Également celles de Reich (particulièrement celui de la seconde période) et des groupes de bio-énergie.

Les processus d'idéalisation ont toujours comme soubassement la croyance en un monde sans histoire, sans contradiction où il suffirait de faire éclore ce qui était déjà là. On retrouve ainsi cet avatar laïcisé de la conception chrétienne de l'homme mais qui ferait impasse sur le péché et qui penserait possible sur terre l'instauration du royaume de Dieu.

b) *sur-protectrices (et dévoratrices)*

Ce que le patient (ou le client ou le groupe⁹) a en face de lui, c'est l'image du thaumaturge tout puissant, de la bonne mère nourricière qui en suivant – sans avoir de sentiments autres que positifs – les progrès de son enfant, lui permet d'acquérir son autonomie. Il est sûr que cette mère ne l'abandonnera pas, le nourrira du bon lait et il sera amené (même si parfois il se rebelle) à n'avoir vis-à-vis d'elle que des sentiments de reconnaissance et d'amour.

Comment ne pas voir que dans cette situation, le patient ne peut pas (ou très difficilement) exprimer des sentiments ambivalents ou même un rejet du thérapeute ? Comment être mauvais avec un thérapeute si bon ? Ainsi se développe chez le patient un sentiment de culpabilité qui ne peut que le livrer pieds et poings liés, au désir de l'accoucheur. En réalité, donc, ce qu'il rencontre derrière le masque de la bonne mère, c'est la mère archaïque, toute puissante, dévoratrice, qui ne permet la naissance que d'un enfant émasculé, totalement bon, autrement dit *sans désirs et sans vie*.

Ces éléments permettent de comprendre pourquoi ce modèle a eu tant de succès principalement parmi les assistantes sociales et les éducateurs. Ils trouvent dans l'attitude compréhensive un élément de réassurance narcissique, la certitude de faire « le bien », une image d'eux-mêmes et des autres « embellie » leur permettant d'éviter les situations souvent catastrophiques de leurs clients et de croire qu'en psychologisant toute relation, ils pourraient faire naître une nouvelle race d'hommes, enfin calmes, dociles et souriants. Ce qui est bien agréable quand on vit journellement confronté avec la misère et le drame. Ainsi éducateurs et assistantes sociales sont des missionnaires et même si ils n'ont pas eu de vocation pour ce métier, ils trouvent dans le néo-christianisme le fondement qui légitime leurs actions et leurs peines.

4^{ème} cas : L'interprétant

Depuis la diffusion de la psychanalyse et sa vulgarisation outrancière depuis une dizaine d'années, se développe une espèce de psychanalyse appliquée à la vie quotidienne. Ce mouvement atteint non seulement l'intelligentsia mais aussi les petites gens et par ricochet et de façon paradoxale les analystes eux-mêmes. Il s'exprime par la volonté de tout interpréter, de tout expliquer, de trouver des causes et des raisons à tout comportement (comme si d'ailleurs interpréter, expliquer, rechercher les causes étaient une seule et même activité de la pensée). On dira d'un enfant qui crie, que c'est parce qu'il a été frustré par ses parents, d'une femme qui perd ses lunettes qu'elle ne veut pas voir la réalité en face, d'ouvriers qui obéissent qu'ils jouissent de leur soumission¹⁰ par identification à l'agresseur, d'étudiants qui se révoltent qu'ils en sont restés à un stade sadique-anal¹¹, etc.

Ce mécanisme est particulièrement inquiétant (les psychanalystes feraient bien d'être particulièrement vigilants à cet égard) car il rencontre le fantasme d'explication universelle et totalitaire qui gît dans nos sociétés, fantasmes qui repose curieusement sur la confusion des choses et des genres.

a) *Alors qu'au XIXe et dans la première moitié du XXe siècle, la majorité des gens ne croyaient pas à l'existence de l'inconscient, c'est maintenant l'inverse ; Tout acte individuel et collectif doit avoir sa motivation inconsciente. De là un double danger :*

⁹ Dans les groupes de rencontre.

¹⁰ Idée avancée par J.-F. Lyotard

¹¹ Cf. A. Stéphane, *L'univers contestationnaire*, Payot.

1. Réduire tous les phénomènes à leur composante inconsciente supposée, ce qui advient cette fois-ci à vider les processus secondaires à l'œuvre dans la pensée vigile et dans le fonctionnement social de toute efficace. D'où *l'impérialisme de l'inconscient*.

2. Transformer l'inconscient de lieu topique (dérivé du refoulement) et donc de lieu de conflit en *principe explicatif*.

b) *Par l'équivalence opérée entre interpréter, expliquer, rechercher les causes, on transforme l'optique analytique en solution de devinettes et en blocage de la parole et du sens*. Car interpréter (suivant Freud) implique qu'il y ait du sens dans ce que dit le sujet et que lui seul finira par trouver aidé dans cette recherche par l'analyste. Interpréter consiste dans ce travail d'acheminement du sens selon la temporalité propre et de la cure et du sujet.

Expliquer, par contre, signifie trouver les relations nécessaires entre les phénomènes, la loi de leur organisation, et de ce fait pouvoir les prévoir et les reproduire à volonté, dans les mêmes circonstances expérimentales et donc « idéelles ».

Si la psychanalyse est une science qui a remis en cause toutes les approches scientifiques, c'est qu'elle a substitué à la volonté explicative (régnante dans les sciences) l'art de l'interprétation. Si donc on ramène l'interprétation à l'explication, on fait disparaître ce qui est le fondement même et de la cure et de la théorie.

Mais hélas, on en fait bien plus. Car on tend à ramener l'interprétation à la recherche causale. Lorsque des scientifiques se risquent encore dans les voies de la causalité (et du déterminisme) ils évoquent la causalité circulaire, la causalité en réseaux, la surdétermination. Ils ne croient plus au darwinisme strict. Et c'est juste à ce moment que l'on transforme l'interprétation en « recherche de cause » ce qui enchaîne le patient à ses raisons, dans la cohérence logique de ses résistances et ce qui, au lieu de redonner accès à son histoire, ne lui fait que lui représenter sa vie en un système de causalité qui aliène une seconde fois¹².

Ce parcours est significatif de l'inquiétude provoquée par la découverte de l'inconscient et par le cheminement lent, déroulant du sens qui se joue dans le rapport entre la parole et l'écoute. Il est bien plus simple de donner un sens et un seul que de laisser le sens advenir. On y gagne en sécurité et en pouvoir.

c) *Cette assignation d'une signification univoque (c'est parce que...) est souvent de plus assignation de « n'importe quoi »*. Si on peut faire (et encore sous réserve) confiance à un analyste qui procéderait de cette manière anti-analytique pour essayer de relier son explication causale à la théorie, on ne peut que se défier de ces fausses interprétations toutes faites qui fleurissent dans le langage de tous les jours et qui visent à obturer toute recherche de vérité (du style : tu te le projettes, c'est parce que tu as mal résolu ton Œdipe).

d) *Cette communication directe à autrui des raisons de son comportement est supposée lui permettre une prise de conscience et donc une élucidation de sa conduite*. Comme si la théorie freudienne n'avait pas souligné et les résistances possibles engendrées par toute interprétation et les risques d'une rationalisation qui, en donnant une image trop claire et définie de ce qui est en jeu, procure un sentiment illusoire de maîtrise, clôturait le travail d'émergence du sens et, de ce fait, a partie liée avec le processus de refoulement.

e) *En définitive, ce qui se dessine derrière ce type d'interprétation, c'est la volonté de puissance*. Être celui qui a le droit à la parole parce qu'il est dépositaire du savoir, être celui qui peut enfermer les autres dans une formule qui les identifie nécessairement, être celui qui

¹². F.Roustang : article « Inconscient », *Encyclopedia Universalis*.

ne peut être remis en cause par la parole de l'autre mais qui guette toute parole pour pouvoir l'attraper, l'étiqueter et la réduire. C'est donc par certains aspects de vouloir tuer le vivant, la vie étant ressentie comme insupportable si elle ne peut entrer dans un schéma préalable.

Certes, il s'agit dans ce cas d'une déviation de la pratique analytique. Mais il ne suffit pas de s'en tirer à si bon compte. Car, dans certains textes de Freud lui-même, cette tendance réductrice est présente, car la facilité de sa mise en œuvre fait de tout le monde un petit psychanalyste en herbe (combien de fois ai-je pu voir les psychologues en groupe se refusant à vivre toute émotion mais essayant continuellement d'expliquer le comportement des autres participants) et lui donne des sentiments de pouvoir à bon marché, en développant sa résistance à toute mise en cause.

Car, enfin, la vulgarisation de la psychanalyse affecte les psychanalystes eux-mêmes qui sont (en France tout au moins) de moins en moins bien formés, de plus en plus indigents quant à leur pratique et à leur pensée.

Il me semble que cette tendance à l'interprétation réductrice est particulièrement forte chez les psychosociologues intervenants qui accèdent illusoirement et symboliquement à la fonction d'analyste (qui est plus prestigieuse dans notre société que celle de psychosociologue) sans être confrontés à ce métier, aux risques qu'il comporte, à la violence qu'il véhicule.

5^{ème} cas : le militant (changer le monde)

Un fantasme rôde dans les milieux des psychosociologues, c'est celui d'aider et même de conduire le changement social. Il ne s'agit plus cette fois-ci de restaurer, de former, de faire grandir l'individu, mais de permettre à des personnes et surtout à des groupes ayant des rôles sociaux définis, principalement à des catégories sociales défavorisées, ou se sentant exclues de la société, de prendre conscience de leur aliénation et de lutter en entreprenant des actions collectives les rendant progressivement maîtres de leur propre destin. On peut trouver, dans ce cas, des similitudes avec la perspective de l'interprétation réductrice : même désir de faire prendre conscience, même certitude de détenir la vérité et même croyance en la force motrice (et démonstrative) de la prise de conscience. Mais ce n'est pas pour montrer la puissance de son esprit sur un autre que le militant procède ainsi. C'est pour indiquer la voie, pour inciter à l'action des groupes qui sont amorphes ou pris de doutes ou encore épuisés par de nombreuses luttes s'étant toutes terminées par un échec fortement ressenti. *Le militant (ou le formateur et l'intervenant militants)* doit donc apparaître à ses propres yeux et aux yeux d'autrui comme délivrant une parole légitimée par une théorie scientifique (le marxisme par exemple) et non contestable, comme dépositaire d'une mission salvatrice qui consiste à *redonner* à ces êtres perdus un idéal du moi, un objet commun qu'ils puissent intérioriser, une vision du monde soit *rationnelle et utopique*, soit *émotionnelle et millénariste* qui transforme leur perception du réel. *Derrière tout formateur militant se cache un prophète ou un apprenti à la sainteté.* Ce n'est pas un hasard si on trouve de type de formateur particulièrement répandu dans des milieux d'origine catholique convertis à une idéologie progressiste.

Ce faisant, un tel formateur renforce l'idée que le mal est totalement localisé en dehors des participants, que seule la société est en cause, qu'ils ne sont en aucun point en collusion avec le système dans lequel ils vivent¹³. D'un côté les purs, les exploités, de l'autre les dominants et les exploités. Cette vision manichéiste du monde favorise entre le formateur et les participants une *atmosphère fusionnelle*, fait du formateur une bonne image transférentielle et constitue le groupe comme bon objet interne. Elle aboutit principalement à ce que j'ai nommé (en empruntant le terme de Malraux) « l'illusion lyrique », autrement dit à l'enthousiasme, à la « foi qui soulève les montagnes » sans que soient véritablement analysées les conditions des luttes, les rapports de force, les connivences possibles. D'autant plus que

¹³. Il ne s'agit pas naturellement de nier la responsabilité qui incombe aux dirigeants dans l'institution de la misère sociale. Celle-ci ne doit pourtant pas nous fermer les yeux sur le problème de la connivence possible entre dominant et dominé, persécuteur-persécuté.

chaque fois qu'on se rapproche du modèle du militant, on est contraint d'utiliser des « mots d'ordre », « des slogans » dont l'expérience montre qu'ils obscurcissent la pensée et qu'ils risquent de se tromper d'adversaire et de stratégie. Si le militant se comporte de cette manière il deviendra, sans le vouloir, un allié important des forces de conservation de l'ordre social. Ce n'est que s'il accepte d'interroger le sens de son action et d'être interrogé par les autres, que s'il favorise une réflexion collective des participants et l'expérience de leur autonomie, qu'il peut échapper à ce danger. Est-il encore à ce moment-là un militant ? Il est permis d'en douter.

6^{ème} cas : Le réparateur (se dévouer, prendre en charge)

Dans ce cas également la société est perçue comme mauvaise, inadéquate et fautive. C'est elle qui est responsable des conditions de vie inacceptables, de la violence, du manque d'amour et de tendresse. Mais la transformation sociale, la lutte politique apparaît au formateur soit comme démesurée par rapport à ses capacités, soit comme relevant d'un ordre de problèmes qui ne le concernent pas ou qui apparaissent comme mystificateurs. Son but alors devient d'aider directement les gens dans la détresse, d'offrir l'amour à ceux qui en ont été dépourvus, de susciter des activités dans lesquelles la « communauté » pourra renaître, en un mot de *réparer* autant que faire se peut, le mal qui a été fait. Le formateur se transforme en bon samaritain : il partage les angoisses des gens pour lesquels il s'est dévoué, il considère que puisqu'ils sont démunis, il doit les prendre en charge. Il se sacrifie pour les autres, il ne sera pas comptable de son temps ni de ses efforts, il s'impliquera, mieux, il s'immergera dans ce travail qu'il envisage comme une véritable mission. Sa vie personnelle, ses désirs propres ne doivent pas le détacher de son travail : aller au secours des autres. Il passera des nuits entières à écouter les confidences de gens qui veulent se suicider et qu'il essaiera de retenir (organisation S.O.S. : Amitiés), il travaillera avec un quartier, il défendra les locataires contre les propriétaires et les promoteurs. Il ne veut être le prophète d'aucune cause mais il a, lui aussi (comme le militant), la tentation de la sainteté. Il est le *rédempteur*. Que son sang coule plutôt que celui des innocents, que son sang sauve les innocents !

Cette figure est de bel aloi. Et pourtant, malgré son enthousiasme, sa fougue, sa gentillesse, cette perspective me laisse rêveur et inquiet. Non pas que ce type d'intervenants n'ait pas d'actions efficaces, généreuses à son actif. Non pas que bien des groupes n'aient pas, effectivement, besoin de lui et lui soient reconnaissants. Mais pourquoi se charge-t-il d'âmes et de travail ? Qui lui a confié cette tâche ?

Alors, si on examine de façon froide son action, plusieurs questions viennent : en réparant, en aidant, en s'occupant des exclus, des « ratés » des « déchets » de la société ; ne contribue-t-il pas à maintenir les structures d'exclusion qui fonctionnent dans notre société : puisqu'il existe des réparateurs, les « casseurs » (qui sont en règle générale les personnes tenant les leviers de commande) ne peuvent-ils pas continuer impunément ? Et puis, depuis Freud, nous sommes devenus soupçonneux : quels bénéfices secondaires escompte celui qui se sacrifie, quel pouvoir recherche-t-il, quelles larmes de reconnaissance attend-il ? N'est ce pas là le moyen de donner un sens absolu à sa vie, de ne pas se remettre en cause. Tout sacrifié peut se regarder avec plaisir dans la glace : il se verra toujours (même s'il dit lui-même, qu'il n'a rien, car il est, dans l'ensemble, humble) comme un honnête homme sans peur et sans reproche. Allons plus loin : qui vit dans le sacrifice vit *par* le sacrifice et peut-être vit *pour* le sacrifice. Je le soupçonne, dans son propre sacrifice, de sacrifier aussi autrui : en le protégeant trop, en le dévorant d'affection, en réglant ses problèmes, il l'aliène dans cette relation privilégiée. Et il vit donc de la mort et de la destruction des autres. Son humilité est ainsi un formidable orgueil, sa tendresse pour tous de l'amour pour personne. En voulant être à la fois le père et la mère, l'ami et le complice, le frère et le sauveur, il exprime une hypertrophie du moi et une indifférence profonde aux autres, il engendre un groupe fusionnel et confusionnel, ou le grave, la tristesse, les larmes seront le pain quotidien. Sa volonté sacrificielle a quelques relents éventés de sadisme. Nombreuses sont les assistantes

sociales qui relèvent de cette optique. Peut-être ne sont-elles pas interrogées sur le mépris qui pourraient être contenu dans le fait d'aller vers les pauvres et les démunis. Et cela, même si effectivement, elles ne comptent pas leurs nuits, leur travail, leur enthousiasme. Ce ne sont sans doute pas les bons sentiments qui font les bons formateurs.

7^{me} cas : Le transgresseur (libération des tabous et des interdits)

Depuis une quinzaine d'années, et plus particulièrement depuis les années 1968, se profile un autre type d'agent de changement social. Celui qui, analysant la société comme fondamentalement répressive, les institutions comme expressions directes des intérêts de la classe dominante, les règles comme mode de castration sociale et le système social comme porteur d'une cohérence logique telle qu'elle peut tout récupérer en son sein, se donne comme vocation et comme mission de favoriser l'émergence de la spontanéité, de la fête, des pulsions (considérée comme révolutionnaires), de provoquer les institutions, d'en faire découvrir leurs aspects contraignants et de permettre ainsi la disparition des tabous, interdits et règles sociales. Il est ainsi celui qui dissout les limites, fait redécouvrir le plaisir du corps et des sens, la splendeur de l'évènement et de l'instantané.

Il est possible de comprendre une telle vision, dans la mesure même où la psychologie a été souvent considérée comme adaptatrice et comme l'expression du management moderne. Certains psychosociologues ont voulu se démarquer d'une telle image de « conseiller du prince » d'agent du pouvoir et ont réclamé au contraire une position contestatrice, au service de ceux qui n'ont la parole, au service du « refoulé institutionnel ».

On ne peut pourtant qu'être particulièrement interrogatif par rapport à cette position qui est aussi bien celle des analystes institutionnels que celle dérivant des travaux de Deleuze et Guattari. Car, elle exprime, du point de vue de la pensée, une extraordinaire simplification et mécanisation des phénomènes sociaux : penser les interdits comme uniquement répressifs empêche d'examiner en quoi ils sont simultanément *structurants*, poser les règles comme arbitraires et castratrices évite de voir qu'il ne peut y avoir de société c'est-à-dire d'organisation où s'échangent bien, fête et parole, sans une gestion de la violence qui se déchaînerait si aucune règle n'était posée.

Car elle exprime, au niveau des attitudes chez le formateur :

a) *Une volonté mégalomane d'être le père, le géniteur qui engendre l'inconnu, édicte la transgression (et se comporte ainsi comme les héros de Sade) et la fluidité génératrice.*

b) *Une croyance à une véritable vocation de prophète millénariste : avoir tout, tout de suite : amener le « grand chambardement » annoncer la bonne parole et être totalement investi dans cette action.* Si on prend au pied de la lettre le titre d'un livre de R.Lourau « Sociologue à plein temps¹⁴ », on ne peut que frissonner d'inquiétude : car cela veut dire être, à tout moment, dans une situation d'analyste institutionnel, aussi bien dans son travail que dans ses loisirs et sa vie privée. Comment ne pas reconnaître ici le visage du prêtre (laïque) qui doit accomplir une mission sur terre ; visage d'autant plus inquiétant qu'il n'est, au contraire du véritable prêtre, ordonné par personne, porte-parole d'aucune vérité sinon de la sienne propre. Et comment, si on croit incarner la vérité (vérité du désir), peut-on véritablement permettre aux autres d'accéder à leurs propres désirs ? Ne s'agit-il pas en réalité de les prendre aux rets de son propre désir et de ses propres fantasmes ?

Enfin, parce qu'elle révèle comme conception de la vie une véritable obligation à la jouissance, aux relations fugitives, à la confusion joyeuse, à la transparence absolue. Cette conception débouche sur un nouveau système de contrainte : devoir tout dire, exprimer ses sentiments dans l'immédiat, faire l'amour avec tout le monde et utiliser toutes les parties de son corps pour bien signifier sa libération, supprimer tout effort et, de ce fait, toute exigence

¹⁴ .R. Lourau, *Sociologie à plein temps*, E.P.I.

et se perdre dans la facilité et le vide. Et surtout ce que ne voient guère les libérateurs c'est que « la contrainte à la jouissance » (comme l'écrivait déjà Sade) est le prélude à la violence généralisée. Car il faudra toujours faire jouir plus et mieux, il faudra toujours se libérer plus et dans ces conditions ce qui reviendra c'est « l'archaïque », l'agressivité fondamentale non métabolisée par le social et par le langage¹⁵. Ainsi, l'espoir d'une vie plus libre aboutit à la réalisation d'un monde pervers, d'un monde désert où ne subsiste plus que des intensités, des flux et son alliée la violence immédiate, la guerre de tous contre tous.

8^{ème} cas : Le destructeur (l'effort pour rendre l'autre fou)

Nous sommes avertis depuis les travaux de H. Searles¹⁶ qu'il peut exister chez les êtres humains le désir de rendre les autres fous. Cet effort, comme le note Searles lui-même, est amené à un niveau « essentiellement inconscient » et il s'exprime « par l'instauration d'un type (variable) d'interaction interpersonnelle qui tend à favoriser un conflit affectif chez l'autre. » Bien des psychanalystes ont pu repérer cet effort (de la part des parents) dans la formation des psychoses (ainsi Johnson souligne que « dans certains cas l'expression de l'hostilité du parent à travers un enfant pourrait à la fois provoquer une psychose chez l'enfant et protéger le parent de la psychose »)¹⁷. Ce qui m'apparaît important c'est que d'une part Searles pose qu'un tel effort peut se manifester également dans la relation thérapeute-malade, d'autre part et plus profondément que ce type de désir est présent chez tout individu affectivement sain, que donc il rentre en jeu dans toute relation à autrui et ainsi dans toute relation thérapeutique ou formative. Si on admet également une autre idée de Searles, à savoir que chez la plupart des thérapeutes existe une structure de personnalité obsessionnelle, compulsive, dont le principal mécanisme de défense est la formation réactionnelle, on est amené à penser que le désir de guérison peut être une formation réactionnelle au désir de rendre l'autre malade, *et sans doute, que le désir de former peut être entaché du désir inverse de déformer, de briser, de morceler autrui*. Mon expérience de conduite de groupe m'amène à corroborer cette hypothèse. J'en donnerai un seul exemple : dans un groupe de base de longue durée (neuf jours) ayant lieu en France, on trouvait un prêtre étranger qui était de surcroît un thérapeute et un animateur de groupe fort connu dans son pays et ayant une bonne réputation en France. Il avait tenu à participer à ce groupe car, disait-il, il était nécessaire de se remettre en cause au moins une fois par an (!) et de faire le point sur soi. Était également membre de ce groupe une ancienne religieuse, devenue assistante sociale, qui avait subi une forte crise et qui avait dû suivre un traitement psychiatrique. Elle s'était remise et désirait se marier. ; elle était encore parfois sujette à des crises d'angoisse extrêmement profondes. Elle connaissait de réputation ce prêtre qui occupait une position importante dans l'Eglise et elle manifesta vis-à-vis de lui beaucoup de respect. Ce qui m'a frappé assez rapidement, c'est l'effort du prêtre pour culpabiliser l'ex-religieuse, lui reprochant d'avoir quitté sa condition et sa vocation, effort poursuivi de façon douceuse mais systématique. Au bout de quelques jours, celle-ci se montrait de plus en plus inquiète, exprimait ses peurs, son remords dans le groupe. Et le prêtre formateur à ces moments là, lui faisait remarquer « gentiment » que ses angoisses indiquaient qu'elle n'était pas guérie et que son comportement demeurait anormal. La place extrêmement importante que ce prêtre avait prise dans ce groupe (en essayant de jouer auprès de moi un rôle de leader-adjoint, en exhibant sa compétence auprès des autres membres du groupe), avait pour conséquence la tentation pour le groupe de confirmer ses paroles et de renfermer l'assistante sociale dans sa folie. J'ai donc été obligé de procéder à une analyse de cette action mortifère et pour l'assistante sociale (surtout) et pour le groupe tout entier qui risquaient d'être pris dans le discours de ce prêtre. Ce type de situation n'est pas exceptionnel

¹⁵

¹⁶ . CF. E. Enriquez, « Interrogation ou Paranoïa. Enjeu de l'intervention sociologique », *Sociologie et Sociétés*, Montréal, 1978.

¹⁷ . C'est pourquoi personne, ni parent, ni psychanalyste, ni formateur ne voudra occuper consciemment une telle place.

dans les groupes de formation où l'individu, afin de s'assurer de sa propre existence et de son propre désir, est sollicité par des désirs de toute puissance s'exprimant dans des luttes qui tendent souvent à rendre l'autre fou, mort ou sans désir.

Les situations de double bind, bien que différentes dans leur perspective, peuvent comporter également des conséquences pathologiques.

Et comment un formateur ne pourrait-il ne pas, parfois, instaurer une telle situation : il risque toujours d'ordonner au groupe d'être autonome, de demander aux gens de s'exprimer spontanément, et en même temps, de les enfermer dans son système interprétatif, de les mettre en situation de déséquilibre et de régression et de leur reprocher ensuite leur dépendance infantile. Il s'agit non seulement d'un risque mais, hélas trop souvent, d'exemples effectivement vécus, où le formateur s'assure de sa propre santé mentale et de sa propre puissance (de son propre phallus) en rendant les autres soumis, impuissants et profondément angoissés. N'oublions pas la force de la pulsion de mort dans les groupes, qui opère d'autant mieux dans ce champ que les participants perdent leurs repères habituels, s'interrogent sur leur identité et voient remise en question l'image stabilisée d'eux-mêmes qu'ils se sont forgés et douloureusement au cours de leurs histoires.

Cette étude n'a pas pour but d'indiquer au formateur qu'il doit éliminer tous les modèles, fantasmes ou attitudes que j'ai essayé de décrire et d'expliquer. *Mais au contraire de souligner que tout formateur est habité par un ou plusieurs de ces projets, sans lesquels il ne pourrait d'ailleurs pas envisager une action ni la conduire.* Le problème est simple : s'il s'incruste dans une position, s'il pense être celui qu'il croit ou veut être, s'il se laisse porter par ses fantasmes sans les interroger, il ne pourra pas mettre en question son statut, son pouvoir et leurs effets sur les autres et lui-même.

Toute situation de formation est une situation dangereuse, où le mal rôde là où on croit édicter le bien, où la bonne volonté se heurte constamment à un désir d'être le maître, maître à penser, maître de la vie des autres, de leurs désirs et de leur développement.

C'est bien pourquoi une expérience analytique (ou clinique) me semble indispensable pour le formateur. Non pas qu'elle puisse prétendre résoudre tous ses problèmes. Mais qu'elle puisse l'amener à s'interroger sur ses propres affects, ses propres pulsions, son contre-transfert et sur le piège où il peut entraîner ses clients et où il peut s'entraîner lui-même : être un élément de mort au lieu d'un élément de vie.

Mais cela ne signifie pas qu'il soit quitte pour autant car il n'existe pas de voie royale pour la formation. Et il ne suffit pas de comprendre comment les nœuds sont faits, comment ils nous font, d'essayer de les défaire et de tisser une nouvelle toile, en tentant de ne pas s'y enfermer, pour devenir un nouvel Ulysse triomphant. Si les écueils sont évidents, la navigation n'en demeure pas moins risquée. Dans d'autres textes j'ai tenté de préciser quelques repères¹⁸, j'y renvoie le lecteur qui ne se contenterait pas de cette galerie de portraits. Ces caractères n'avaient pour but que de lever quelques voiles et d'indiquer au formateur qui pense souvent être du côté de la nouveauté, du poétique et de la création qu'il est bien plus souvent, à son corps et à son esprit défendant, un des multiples agents de la pulsion de mort, qui, dans sa ruse, est toujours présente à l'endroit où on avait cru, trop vite l'éliminer ou la rendre inopérante. *Qu'il ne désespère pas trop vite pour autant. Comme le disait admirablement Scott Fitzgerald : « On devrait pouvoir comprendre que les choses sont sans espoir et cependant être décidé à les changer ». Son lot, c'est le travail continu sur lui-même et avec les autres, rien de plus, rien de moins.*

¹⁸ . E. Enriquez, « De la formation et de l'intervention psychosociologique », Connexions, n°19 et « Interrogation ou Paranoïa », op.cit.

La « juste distance » dans l'accompagnement d'adultes en formation d'Accompagnant Éducatif et Social : Les enjeux de la relation dans le processus de formation

Laurence LILONI-RIGGAZ – Janvier 2020

Résumé

Issue du travail social dans lequel j'ai occupé différents postes pendant trente et un ans, je suis actuellement formatrice à temps complet dans un institut de formation de travailleurs sociaux à Annecy (74).

« Tout ce que je sais c'est que je ne sais rien tandis que les autres croient savoir ce qu'ils ne savent pas ». (Socrate)

Cette citation est attribuée au philosophe Socrate (470-399 avant J.-C.) par son disciple Platon. Elle aurait pu servir d'introduction à ce mémoire car elle résume en une phrase l'état interne dans lequel se trouve le sujet confronté à des situations d'apprentissage, notamment dans le cadre de la formation professionnelle.

De quelle manière accompagner l'adulte dans son processus de formation en considérant sa singularité, en identifiant ses particularités et en étant à l'écoute de ses besoins ?

A quel endroit le formateur doit-il placer le curseur entre proximité et distance dans la relation qu'il va créer avec l'apprenant ? Où se situe la limite de son intervention pour l'aider à être acteur de son parcours et à lui donner du sens ?

C'est à partir de mes expériences personnelles et professionnelles que j'ai alimenté mes recherches autour de l'accompagnement et plus spécifiquement sur la posture du formateur face à la singularité des personnes qu'il accompagne. Je me suis intéressée plus particulièrement à la notion de « juste distance » dans l'accompagnement en mettant en lumière ce qui se joue du côté de la relation formateur/apprenant.

La perspective de créer un dispositif pour former des formateurs à la « juste distance » découle des analyses et des hypothèses issues de mes recherches et de mes différentes expériences « humaines » dans le domaine de l'accompagnement.

Ce mémoire est un voyage au cœur de moi-même, à la rencontre de mes émotions, de mes questionnements, de mes doutes, de mes incertitudes et de mes convictions.

Mots clés : Émotions - Proxémie - Identité - Cadre – Éthique – Humour - ZPD - Dynamique de groupe – Métacognition.

