

Les cycles de l'ISP



LA DYNAMIQUE DE GROUPE EN ISP LE GROUPE COMME LEVIER PÉDAGOGIQUE

28 FÉVRIER, 1^{ER} ET 15 MARS 2019

Avec le soutien de et/ou en partenariat avec



Les cycles de formations de la FeBISP

Depuis septembre 2015, la FeBISP propose aux travailleurs et travailleuses¹ de l'insertion socioprofessionnelle des formations centrées sur des thématiques qui concernent particulièrement le secteur.

L'orientation, les relations OISP et entreprises, l'évaluation, la pédagogie en ISP, l'accompagnement psycho-social, etc., autant de sujets qui questionnent les équipes et font débat à l'intérieur de chaque structure.

Echanges d'expériences et de bonnes pratiques

La plupart du temps « le nez dans le guidon », les professionnels de l'insertion ont peu l'occasion d'approfondir ces questions, de les resituer dans un contexte institutionnel plus global, ou tout simplement de se rencontrer pour partager leurs expériences, leurs inquiétudes, leurs solutions.

Plus que des formations au sens strict, il s'agit donc avant tout de favoriser la rencontre entre les professionnels concernés et de se baser sur leur expertise pour développer ou améliorer les compétences et pratiques professionnelles.

C'est en effet au départ de l'expérience des acteurs de terrain et de l'analyse de situations rencontrées au quotidien que nous cherchons à relever les difficultés spécifiques et les solutions qui peuvent être apportées, à mutualiser des outils efficaces, à développer de nouvelles compétences.

Mise en contexte

Chaque thématique est évidemment contextualisée au préalable (définition, contexte socio-économique et politique, cadre institutionnel, enjeux pour le secteur, etc.), mais l'objectif essentiel est avant tout, à partir d'une réflexion collective, de susciter des synergies entre les participants et des pistes d'action.

En pratique

Concrètement, ces formations sont animées par des membres de l'équipe de la FeBISP avec, dans certains cas, un éclairage apporté par des intervenants extérieurs.

Chaque cycle, réunissant au maximum 20 participants est organisé sur 3 journées, planifiées de manière à permettre l'expérimentation sur le terrain, avec retour sur les mises en pratique et évaluation collective en fin de formation.

Contacts :

FeBISP

Cantersteen, Galerie Ravenstein 3 bte 4 - 1000 Bruxelles

Tél: 02 537 72 04 - Fax: 02 537 84 04

Pascal Rebold, attaché soutien méthodologique : rebold@febisp.be

François Geradin, attaché formation professionnelle : geradin@febisp.be

¹ Dans le présent document, le genre masculin est utilisé au sens neutre et désigne les femmes autant que les hommes.

SOMMAIRE

I. INTRODUCTION	4
II. PROGRAMME DES TROIS JOURNEES	5
III. PREMIERE REMONTEE DES PERCEPTIONS	6
1. INTRODUCTION ET METHODE	6
2. MOTS-CLES EXPRIMES	6
3. <i>MIND-MAPPING</i>	7
IV. DYNAMIQUE DE GROUPE EN ISP	9
1. CONCEPT, PRINCIPES, REGLES ET EFFETS DE LA DYNAMIQUE DE GROUPE	9
2. LES QUATRE DIMENSIONS D'UNE FORMATION	10
2.1. LA DIMENSION DIDACTIQUE	10
2.2. LA DIMENSION MOTIVATIONNELLE	12
2.3. LA DIMENSION IDENTITAIRE	13
2.4. LA DIMENSION RELATIONNELLE	14
2.5. UNE DEMARCHE POUR MOBILISER LES QUATRE DIMENSIONS	15
3. LES SIX DETERMINANTS DE L'ACTION PEDAGOGIQUE	16
3.1. LA RELATION AU CONTENU	16
3.2. LES RELATIONS FORMATEURS/APPRENANTS	18
3.3. LES RELATIONS ENTRE APPRENANTS	23
3.4. LES DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES	26
3.5. LES MEDIATEURS PEDAGOGIQUES	27
3.6. LA RELATION A L'ÉVALUATION	28
4. LA GESTION DE CONFLITS	28
IV. PARTAGE D'OUTILS ET DE PRATIQUES	32
1. INTRODUCTION	32
2. PRESENTATIONS DES PARTICIPANTS	32
V. CONCLUSION	35

I. INTRODUCTION

Pourquoi cette thématique ?

Le groupe comme « levier » pédagogique ! En effet, qu'il s'agisse de « transformer un mouvement » ou de « surmonter quelque résistance », le groupe introduit une dynamique qui lui est propre et qui, bien accompagnée, peut favoriser l'apprentissage et la formation des adultes.

En tant qu'« entité vivante », le groupe connaît des hauts et des bas. Des situations conflictuelles succèdent à des moments de relâchement, des phases d'enthousiasme sont suivies de périodes de frustration. Le groupe peut alors rapidement se diviser autour de considérations culturelles et/ou identitaires, selon les valeurs, les affinités, la proximité *etc.* Il revient au formateur de réguler les tensions en vue de faciliter l'apprentissage.

Notre public est riche d'expériences de vie et de compétences déjà acquises mais dont souvent il a d'autant moins conscience qu'elles ne sont pas activées professionnellement. En ISP, une bonne dynamique de groupe devrait permettre de mobiliser le potentiel non exploité, de limiter les comportements inappropriés, d'aider à exercer la citoyenneté de manière consciente et active, d'éliminer beaucoup d'obstacles sur le chemin de la mise à l'emploi. En bref, de multiplier les opportunités de « se trouver ». Le groupe, via des dynamiques relationnelles appropriées et un climat de bienveillance, est un espace d'émancipation pour chaque apprenant et pour chaque formateur/accompagnant.

Objectifs et thématiques spécifiques

La présentation d'un cadre théorique, les activités proposées et les échanges entre participants tenteront de répondre aux questions suivantes en mutualisant les outils pertinents, les bonnes pratiques et les expériences significatives de chacun :

- Quelles postures relationnelles adopter avec le groupe pour aider chaque apprenant à progresser ?
- Quels dispositifs et quels outils pédagogiques privilégier pour stimuler le développement individuel et collectif ?
- Comment tenir compte de la trajectoire et de l'identité des apprenants pour les amener vers la maîtrise de compétences communes ?
- Comment constituer des groupes relativement homogènes mais présentant suffisamment d'hétérogénéité pour favoriser des échanges riches et profitables à tous ?
- Comment utiliser adéquatement le langage pour favoriser le développement et la compréhension d'autrui ?
- Comment gérer les différentes tensions internes au groupe ?

Ce dossier reprend les éléments principaux de ces trois jours de réflexion.

Participants :

Ces rencontres ont permis de confronter les réflexions de professionnels venus des centres de formation² (coordinatrices et référents pédagogiques, formatrices/formateurs et agents d'insertion) et des Missions Locales³ (agents de développement ou de suivi, gestionnaires de formations, conseillères/conseillers en ISP).

² Centrale Culturelle Bruxelloise, Centre de Formation d'Animateurs, CEMEA, CF2M, La Chôm'Hier, Idée 53, Form@XL et Siréas – Centre de Formation Bureautique.

³ MLOC Anderlecht, MLOC Etterbeek, MLOC Forest.

II. Programme des trois journées

PRINCIPAUX OBJECTIFS

- Comprendre le concept, les principes, les règles et les effets de la dynamique de groupe
- Favoriser une bonne dynamique de groupe en agissant sur les déterminants de l'action pédagogique en ISP

METHODOLOGIE

- Apports théoriques (contextualisation/cadre)
- Expérience professionnelle des participants comme point de départ à la réflexion
- Travaux en sous-groupes
- Echanges de pratiques et d'outils
- Atelier animé par un expert universitaire

Journée 1 – 28/02/2019

1. Concept, principes, règles et effets de la dynamique de groupe
2. Une démarche intégrant les quatre dimensions d'une formation : didactique - motivationnelle - identitaire - relationnelle

Journée 2 – 01/03/2019

1. La relation au contenu
2. Les relations formateurs/apprenants - atelier animé par Cédric DANSE⁴
3. Les relations entre apprenants
4. Les dispositifs pédagogiques
5. Les médiateurs pédagogiques
6. La relation à l'évaluation
7. La gestion de conflits

Journée 3 – 15/03/2019

1. Récapitulatif des deux premières journées
2. Echanges d'outils et de pratiques par les participants autour des principaux enjeux identifiés
3. Evaluation (quantitative et qualitative) du cycle de formation

⁴ Le canevas des deux premières journées de ce cycle s'inspire de l'ouvrage de Daniel FAULX et de Cédric DANSE, *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* (Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur s.a., 2015, 315 pages). En termes de contenu, c'est également la source qui s'est avérée, de notre point de vue, la plus intéressante parmi celles consultées sur le sujet. C'est donc avec grand plaisir que nous avons accueilli Cédric DANSE lors de la 2^{ème} journée de ce cycle pour un atelier centré autour des relations formateurs/apprenants qui s'est révélé particulièrement riche en échanges.

Nous remercions Cédric Danse et Daniel Faulx pour l'intérêt porté à notre cycle de formation, leur disponibilité et leur générosité dans le partage d'expertise.

III. Première remontée des perceptions

1. Introduction et méthode

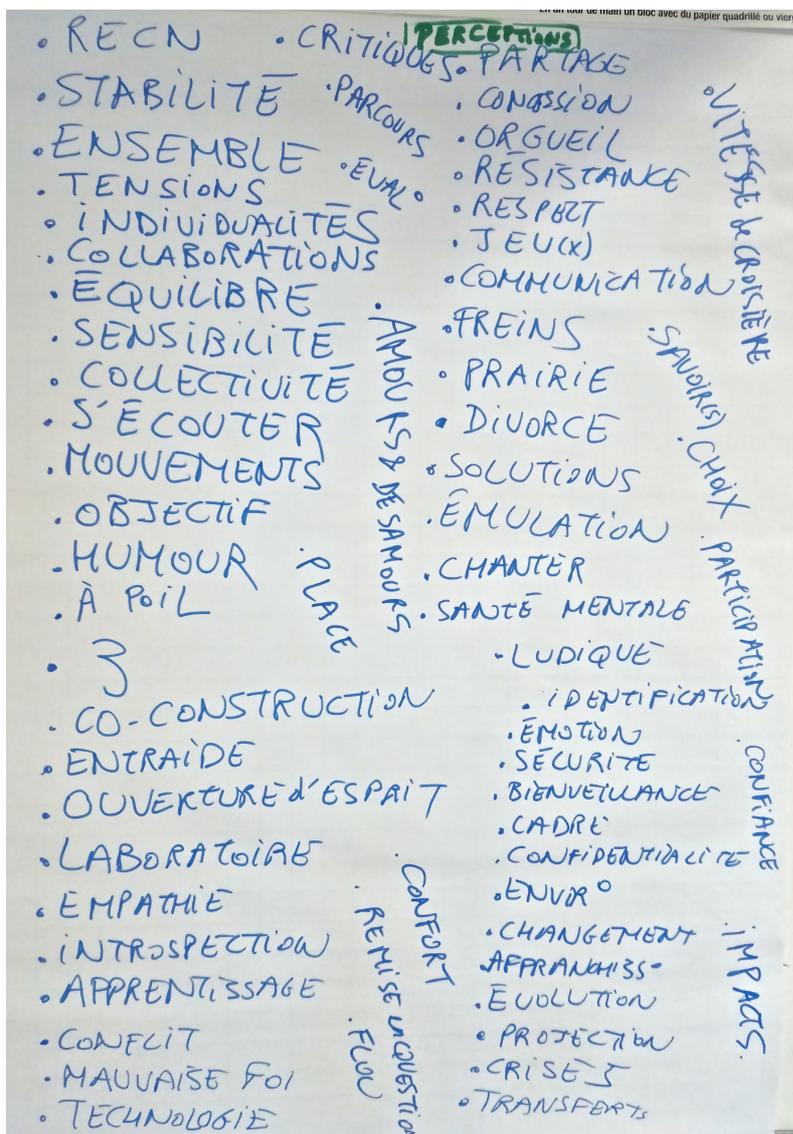
L'objectif de la première séquence de la formation fut de recueillir, avant toute réflexion plus approfondie, les **perceptions initiales** des participants associées à la thématique de la dynamique de groupe.

Dans un premier temps, cette première séquence a permis aux participants d'exprimer librement des **mots clés** et des expressions.

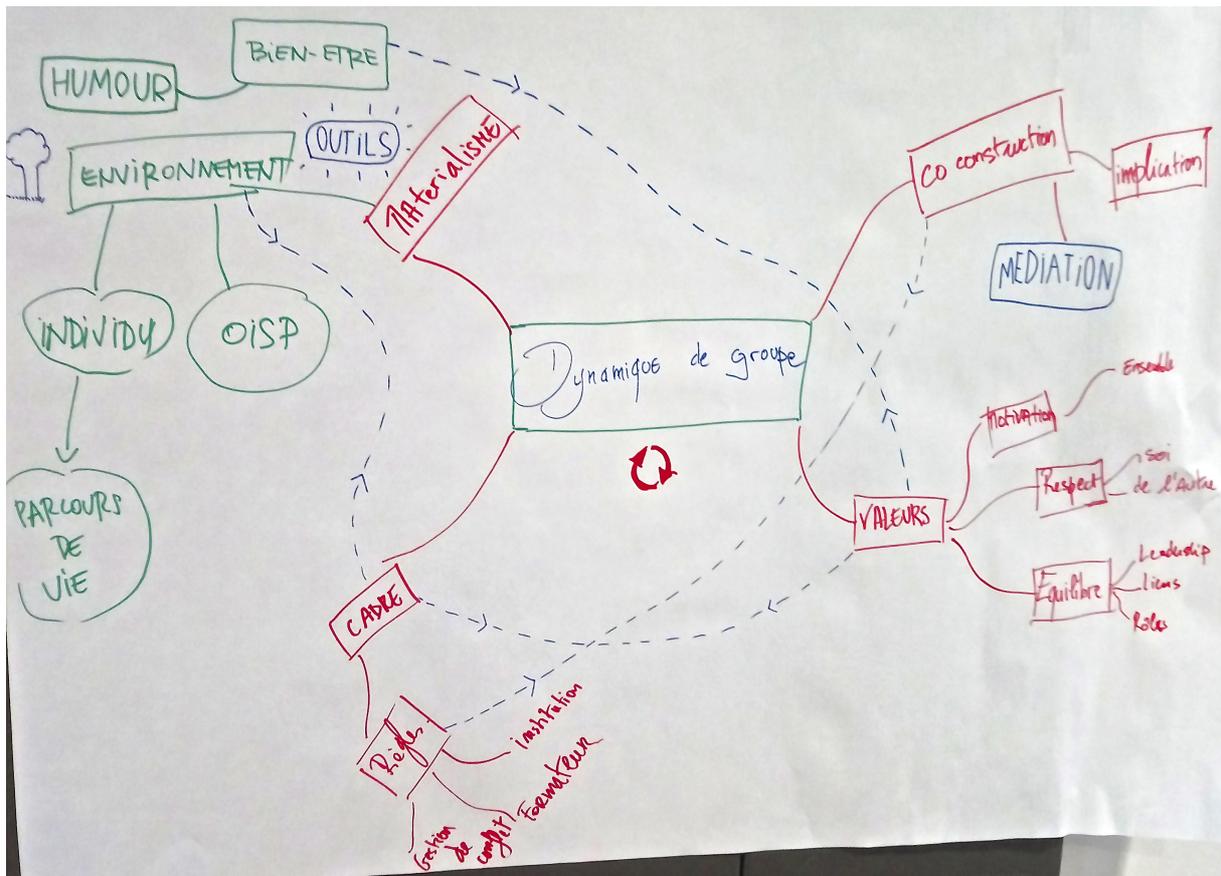
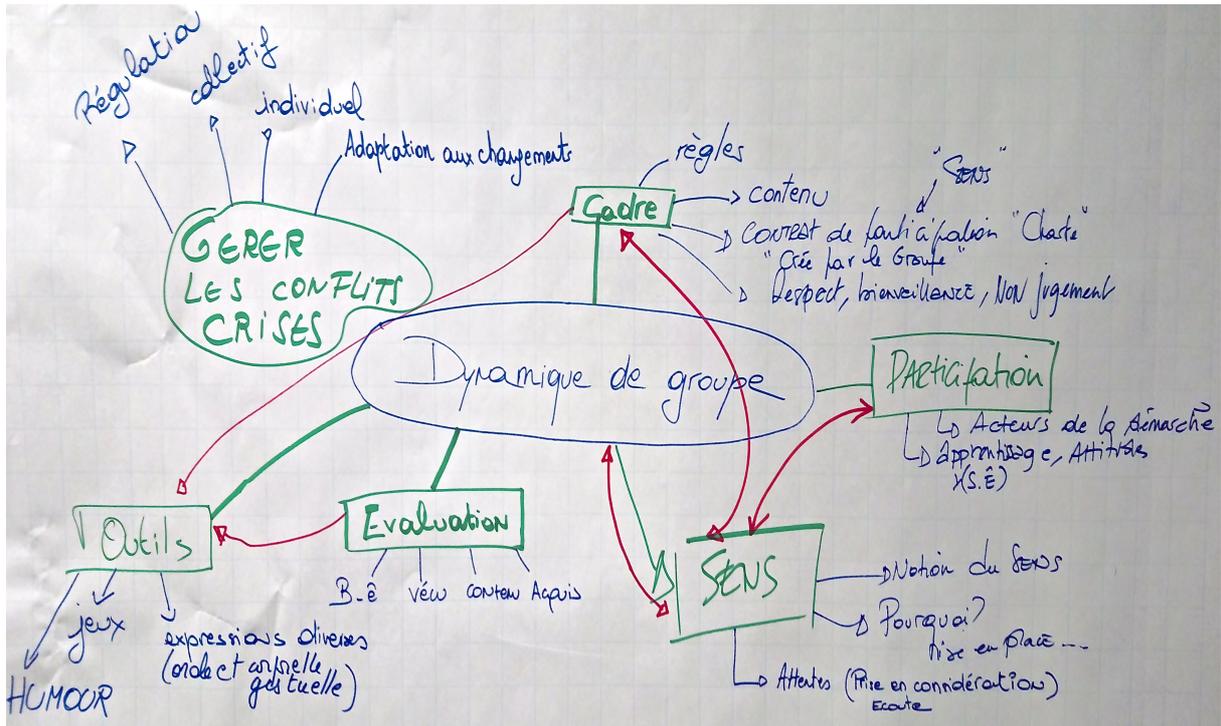
Dans un deuxième temps, les participants, répartis en sous-groupe, ont construit un **mind-mapping** de la dynamique de groupe en ISP à partir de leurs connaissances, expériences, valeurs et intuitions.

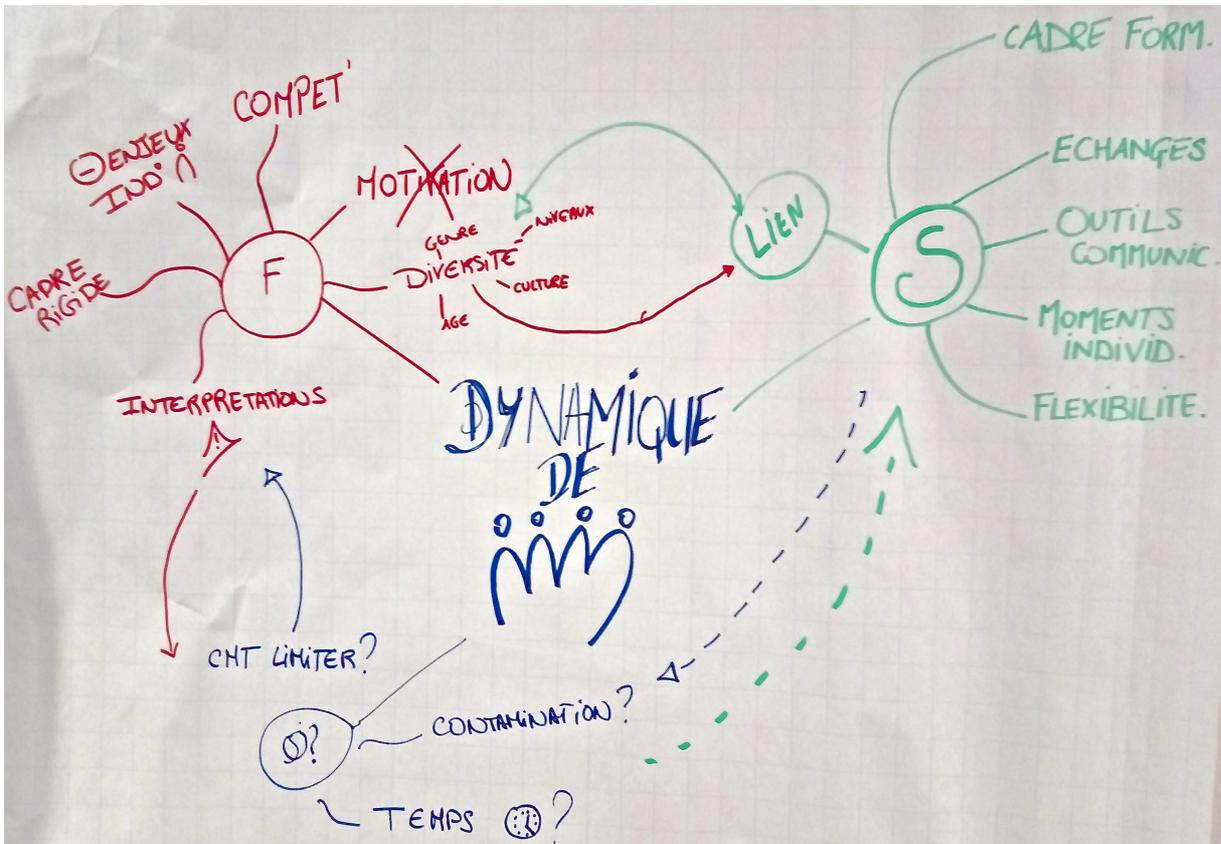
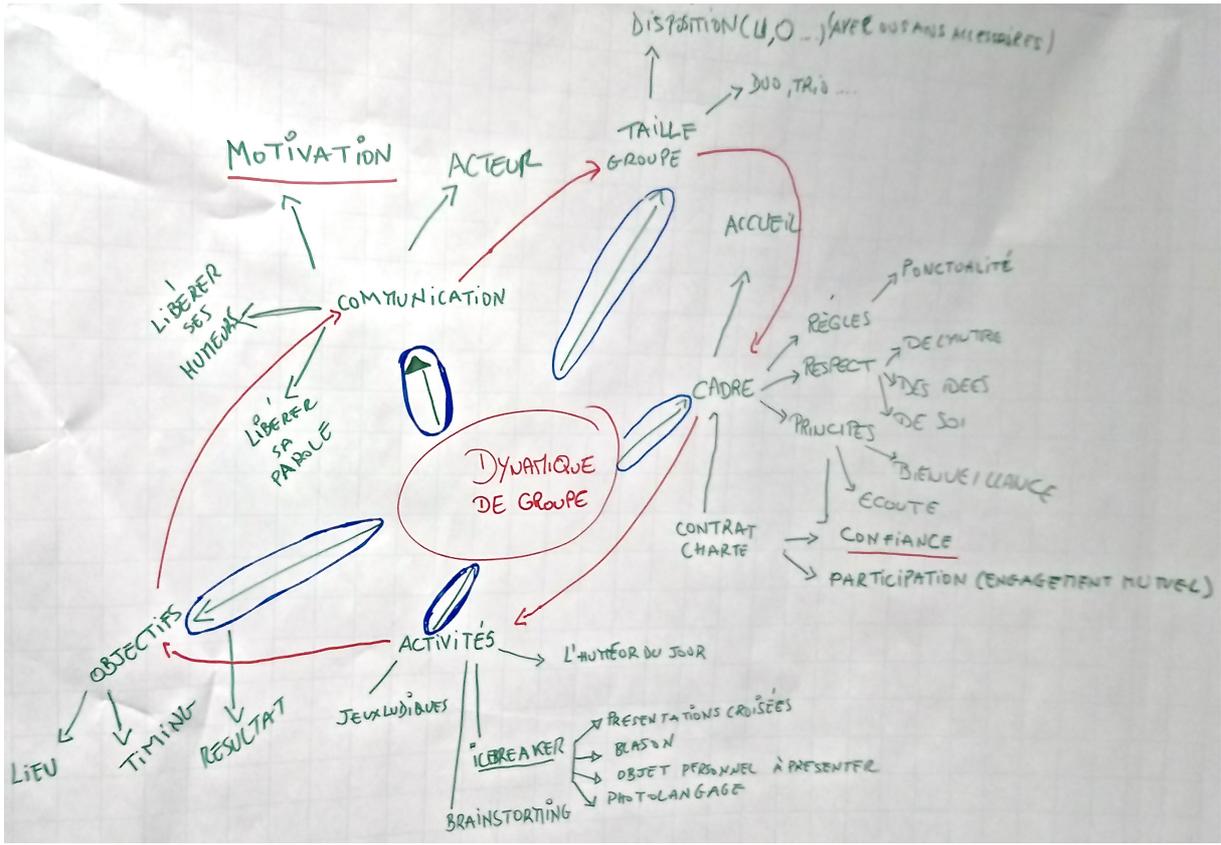
Dans un troisième temps, chaque sous-groupe a présenté son *mind-mapping* à l'ensemble des participants et des **échanges** ont suivi.

2. Mots-clés exprimés



3. Mind-mapping





IV. Dynamique de groupe en ISP

1. Concept, principes, règles et effets de la dynamique de groupe

La dynamique de groupe est un concept issu des travaux du psycho-sociologue américain, **Kurt Lewin**⁵. Il pose comme postulat que tout groupe restreint (jusqu'à 25 personnes environ) a une **dynamique propre** qui influence considérablement la production et les effets d'un groupe.

L'individu au sein d'un groupe, et par conséquent l'apprenant au sein d'une formation, est intégré dans « un **système de tensions**, tantôt positives, tantôt négatives, correspondant au jeu des désirs et des défenses » (Jean Maisonneuve).

Il revient **au formateur de réguler ces tensions** en vue de faciliter l'apprentissage.

Les effets de la dynamique de groupe en formation⁶ :

- Favoriser les changements d'attitude et d'opinion et, par conséquent, faciliter les changements de comportements
- Renforcer le niveau d'engagement des participants dans les échanges
- Permettre une adaptation par le formateur de l'argumentation en fonction des résistances émises
- Réduire la crainte de prendre une position s'écartant de la norme (le groupe produisant lui-même sa propre norme qui a tendance à s'imposer à ses membres)
- Favoriser l'émergence d'idées nouvelles (à condition que le formateur respecte les règles de bienveillance et de respect mutuel)
- Favoriser la cohésion entre ses membres en favorisant les liens socio-affectifs

Le groupe est donc vecteur à la fois de **changement**, d'**innovation** et de **cohésion**. Cette dynamique est essentielle pour optimiser l'apprentissage.

- **Changement** => pour faire évoluer les comportements (isolément, on est davantage réfractaire au changement)
- **Innovation** => pour amener les groupes à trouver par eux-mêmes les solutions à leurs propres difficultés
- **Cohésion** => pour renforcer la motivation des apprenants (des dynamiques d'entraide se mettent en place et sont à l'origine de processus de co-apprentissage efficaces ; en groupe, on réalise que l'« on n'est pas seul à vivre ça »)

Règles à respecter pour favoriser la dynamique de groupe en ISP⁴ :

- **Homogénéité du groupe** : un minimum d'hétérogénéité est néanmoins propice à la richesse des apports et à la résolution des problèmes
- **Accord sur les buts et les règles de vie** : la présentation et l'approbation du R.O.I. avant signature du contrat de formation favorise une meilleure argumentation

⁵ Voir : https://fr.wikipedia.org/wiki/Kurt_Lewin

⁶ Source : <https://www.blog-formation-entreprise.fr/la-dynamique-de-groupe/>

en cas de non respect d'une règle ; il va sans dire que jouer franc jeu facilite l'engagement des apprenants

- **Attrait de l'appartenance au groupe** : le formateur, par la posture qu'il adopte, joue un rôle essentiel dans le bien-être du groupe ; les apprenants ressentent une certaine fierté à « se sortir ensemble de la galère »
- **Fréquence des interactions** : la durée de la formation et son intensité sont déterminantes pour créer une véritable dynamique de groupe
- **Qualité de communication** : la dynamique de groupe se nourrit d'échanges communicationnels importants où la prise de parole respectueuse, équitable et hors jugement est favorisée
- **Leadership « démocratique »** : par le partage des décisions au sein du groupe d'apprenants et, dans la mesure du possible, par la co-construction des programmes de formation
- **Collaboration plutôt que compétition** : l'entraide active les connaissances et renforce la confiance en soi et entre pairs

2. Les quatre dimensions d'une formation⁷

Concevoir et conduire une formation, c'est poser des choix qui ont un impact chez les apprenants. Des choix qui visent à rencontrer quatre dimensions et les logiques qui en découlent...

- Permettre l'apprentissage et susciter les dynamiques d'apprentissages souhaitées : **dimension didactique**
- Susciter l'engagement et la motivation des apprenants dans la démarche d'apprentissage : **dimension motivationnelle**
- Générer les dynamiques identitaires voulues, c'est-à-dire celles liées à l'implication et à la transformation de l'image de soi lors d'une formation : **dimension identitaire**
- Créer des dynamiques relationnelles entre participants qui soutiennent le processus de formation : **dimension relationnelle**

2.1. La dimension didactique

Qu'est-ce qui a été appris et comment ?

Selon Jacques Tardif⁸, il existe trois types de connaissance :

- **Connaissances déclaratives** : les propositions susceptibles d'être facilement énoncées et explicitées par les individus. Généralement statiques, elles correspondent à la connaissance de concepts, lois, faits, règles, énoncés...
- **Connaissances procédurales** : elles relèvent de l'action (Fijakov, 1995). Elles correspondent au « comment » de l'action, aux étapes nécessaires à sa réalisation. Ces connaissances sont généralement implicites et peu conscientisées, ce qui complexifie leur identification, leur déconstruction (en cas de procédures peu efficaces mais déjà ancrées) et leur reconstruction (au profit de démarches plus efficaces).

⁷ **Source** : FAULX Daniel et DANSE Cédric, *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?*, op. cit., page 19 à 34.

⁸ **Voit** : <http://pedagogie-universitaire.blogs.usj.edu.lb/files/2013/03/CV-Jacques-TARDIF.pdf>

- **Connaissances conditionnelles** : elles doivent permettre l'activation adéquate de telle ou telle connaissance procédurale. Face à une situation donnée, « Quand et pourquoi recourir à telle démarche plutôt qu'à une autre ? ». Il est nécessaire de s'intéresser aux caractéristiques de l'environnement au sein duquel les connaissances déclaratives et procédurales sont mises en œuvre si l'on veut favoriser l'autonomie des apprenants et le transfert de compétences acquises dans un contexte spécifique vers d'autres situations professionnelles.

On dira d'un dispositif ou d'un discours qu'il est pédagogique si :

- le déroulement respecte une progression logique (en *Excel*, par exemple, on n'aborde pas les formules avant d'avoir expliqué ce qu'est une cellule)
- les discours et les gestes proposés sont adaptés aux connaissances et compétences du public (idéalement, ils font écho aux expériences antérieures des apprenants)
- les supports sont intelligibles et facilitent l'apprentissage (la question de l'accessibilité est centrale comme on peut le constater, par exemple, avec l'offre de services publics en ligne qui obtiennent le label « e-accessible » pour les personnes en situation de handicap⁹)
- l'apprenant comprend où le formateur veut en venir (idéalement, l'apprenant dispose du plan d'une séquence pédagogique avant le déroulement de celle-ci, qui est par ailleurs en lien avec son projet)
- la complexité est croissante (et s'accompagne de moments de « recouvrement », pendant lesquels le formateur revient sur les acquis antérieurs)

Réflexion sur « comment bien faire apprendre ? » :

- Cet outil pédagogique est-il un bon support d'apprentissage ?
- « Mon discours » est-il structuré de manière à permettre aux apprenants de progresser ?
- Le dispositif retenu est-il un choix pertinent dans l'optique du développement de l'autonomie ?
- Cette métaphore est-elle éclairante pour la compréhension ?
- Vaut-il mieux adopter une logique de progression - aller du plus simple au plus complexe - ou une logique globaliste - partir de la complexité et décortiquer ensuite ?
- Dans quelles mesures, un exposé théorique favorise l'acquisition de savoir-faire ?

Activité proposée aux participants du cycle :

Consignes : Positionnez-vous dans l'espace selon votre choix de séquence pédagogique. A gauche pour l'option 1, à droite pour l'option 2, entre les deux si vous êtes partagé. Dans un second temps, argumentez votre position.

Option 1 : « commencer par les exercices pratiques avant de faire le lien avec la théorie. »

Par exemple : « commencer par un partage de situations vécues, suivi de mises en scène qui les illustrent, le tout ponctué par des éclairages du formateur. »

Option 2 : « commencer par un exposé suivi des applications concrètes. »

⁹ Voir : <https://accessibilitenumwalther.wordpress.com/le-label-e-accessible/>

Par exemple : « commencer par un exposé concis suivi directement d'exercices pratiques, ensuite une synthèse théorique et, en fin de session, un jeu de rôles complexe qui met en scène tous les apprentissages. »

Commentaires :

- Sur une vingtaine de participants, seulement trois se sont nettement positionnés à droite (option 2). La majorité s'est positionnée à gauche (option 1) et quelques participants se sont positionnés dans l'entre-deux.

- Les participants en faveur de l'option 1 ont majoritairement émis des avis très « convaincus » par rapport à leur choix et se sont montrés assez sceptiques par rapport aux contre-arguments suivants (émis par les participants en faveur de l'option 2) :

- le fait que certaines matières se prêtent moins que d'autres à une mise en situation immédiate (apprentissage d'*Excel*, par exemple)
- sans un minimum de contenu, on risque de plonger les apprenants dans le désarroi et les mettre mal à l'aise
- certains apprenants ressentent le besoin d'être pris en charge par un « expert qui détient les savoirs » avant d'être amenés à se jeter à l'eau
- certains apprenants se sentent valorisés par une approche « académique », en début de séquence, parce que jusqu'ici on s'est principalement adressé à eux comme à des personnes qui n'ont pas le « niveau » et/ou qui ont nécessairement besoin d'être « ambiacés » pour être actifs

- S'il est incontestable que le secteur ISP valorise particulièrement les méthodes inclusives et inductives, il l'est tout autant que l'adaptabilité, la remise en question et la confiance accordée *a priori* à l'intelligence - à toutes les formes d'intelligence - d'autrui font partie intégrante des postures du formateur.

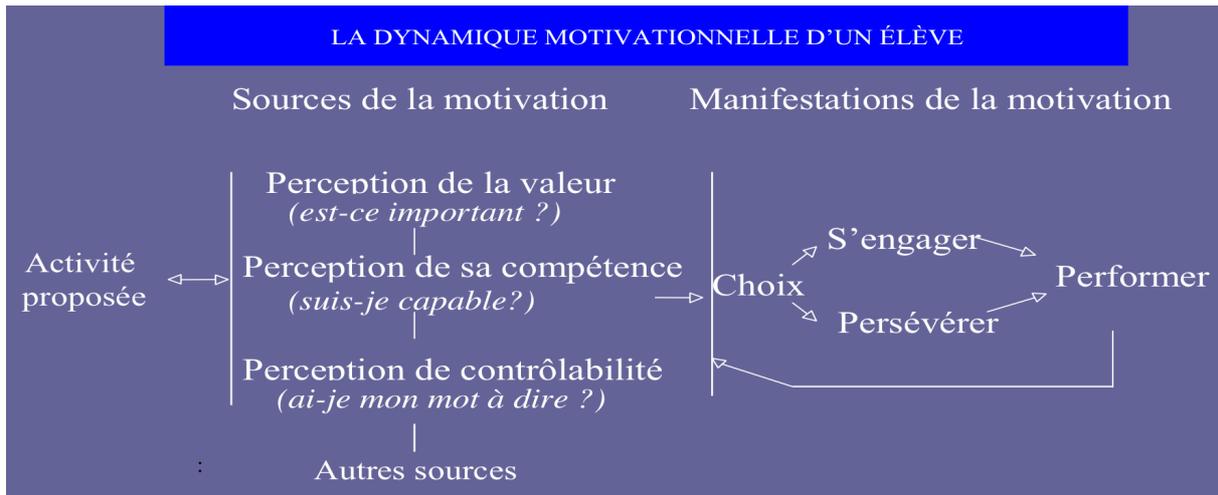
2.2. La dimension motivationnelle

Comment les choix pédagogiques créent ou non l'envie d'apprendre, de participer, de se développer chez l'apprenant ?

Réflexion sur « comment motiver les stagiaires en formation ? » :

- « Je vais commencer par un exercice ludique, cela créera le plaisir et l'envie d'apprendre. »
- « Je pense qu'utiliser cet extrait de film qu'ils connaissent bien devrait leur donner l'envie de suivre l'exposé. »
- « Je vais les mettre en situation difficile, cela leur montrera l'étendue de leur incompetence et ainsi cela les motivera à apprendre » ou, à l'inverse, « je vais éviter d'utiliser cette étude de cas difficile par crainte de les décourager. »
- « Je vais mobiliser quelques notions savantes pour qu'ils se sentent pris en charge par un expert, cela va les stimuler. »
- « Je vais utiliser cette belle métaphore, cela rendra mon discours plus passionnant. »

« Ce qui est motivant, c'est d'avoir en face de soi un formateur qui prend en compte le vécu des participants. Que chacun soit invité à faire part d'expériences significatives. C'est dans le fait de se rendre compte de leurs difficultés et des défis quotidiens des relations interpersonnelles qu'ils iront puiser la motivation nécessaire à écouter un exposé ou à réaliser des expériences. » (Faulx, Danse)



Source du schéma : Manuela BODI, *Psychopédagogie et Méthodologie générale*, notes de cours, p. 58.
<http://docplayer.fr/26836005-Psychopedagogie-et-methodologie-generale-notes-de-cours-manuela-bodi.html>

2.3. La dimension identitaire

Comment les choix du formateur impacteront la manière dont un apprenant se perçoit, perçoit le formateur et la formation, ainsi que ses pairs ?

La formation met en jeu un processus de **transformation de la place sociale** des apprenants.

Les **tensions identitaires** peuvent porter sur deux axes : l'axe du **rapport de soi avec soi** (tensions entre soi actuel, soi idéal et soi normatif) et celui du **rapport de soi aux autres** (tensions entre l'image de soi-même et l'image que les autres en ont).

Si l'apprenant vise avant tout à donner une image positive aux autres, cela peut rendre plus compliquée son entrée en apprentissage...

Le formateur doit prendre en considération les effets de ses actions sur l'image que le public se fera de lui-même et de la formation et comment la formation s'accorde ou pas avec les souhaits d'évolution sociale et professionnelle des participants.

Réflexion sur « comment intégrer l'identité des stagiaires en formation ? » :

- « Si nous utilisons ce film d'animation dans la formation, malgré qu'il soit pertinent, n'y a-t-il pas le risque que notre public d'adultes estime cela infantilisant ? »¹⁰
- « Commençons par un exposé pour montrer le sérieux de la formation, cela conviendra à notre public. »
- « Evitons de commencer par un exposé, ce sont des praticiens, ils risquent de ne pas apprécier que l'on se positionne en experts académiques alors qu'ils attendent avant tout de partager des pratiques. »
- « Notre but étant de valoriser ce public, pourquoi ne pas commencer avec un outil utilisé par des professionnels ? »
- « Plaçons-les dans les situations qu'ils vont rencontrer dans leur futur métier, cela les projettera déjà dans leur nouvelle identité. »

¹⁰ « L'**inadéquation identitaire** » est un point de vigilance ! « Nous n'avons pas fait d'études, alors vous nous faites voir des dessins animés comme aux enfants ! ».

Des signes de prise en compte de la dimension identitaire se retrouvent dans des actes comme :

- prendre des exemples liés au contexte professionnel des participants
- utiliser des termes spécifiques à leur domaine
- mobiliser des métaphores qui se situent dans leur champ conceptuel

2.4. La dimension relationnelle

Comment capter l'énergie du groupe pour qu'elle devienne un « levier » de la formation ?

Les situations pédagogiques nécessitent de la confiance entre les participants, des affinités, une prise de parole équitable, respectueuse et hors jugement, une volonté de participer activement, *etc.*

Les fantasmes groupaux sont à considérer : la manière dont le groupe scénarise et imagine sa vie conditionne son entrée - ou son refus d'entrer - dans certains dispositifs, lui permet ou non de se développer.

Le groupe est comme un « voilier » sujet à toutes sortes de turbulences, l'équipage doit savoir naviguer en tirant le meilleur parti des conditions extérieures pour arriver à bon port...

Si l'entrée en formation est un acte d'optimisme - la volonté d'améliorer sa situation personnelle et professionnelle et y croire - c'est aussi une démarche courageuse car elle implique le fait d'oser se montrer dans une « situation de faiblesse », de reconnaître que l'on a des lacunes. Le lien de subordination, dans lequel se retrouvent les apprenants dès lors qu'ils souscrivent aux règles fixant le cadre de la formation, ne justifie en rien l'infantilisation, le paternalisme ou la condescendance. Leur démarche mérite **respect** et **bienveillance** et ce ne sont pas que des « éléments de langage »...

Interrogations du formateur sur les positionnements relationnels à adopter, en référence à un objectif d'apprentissage :

- « Vont-ils mieux apprendre si je me montre plus souple ? »
- « Dois-je être d'autant plus directif que le savoir à transmettre est très normatif ? »
- « Dois-je susciter des échanges plus soutenus et plus francs pour stimuler une meilleure compréhension ? »
- « L'apprentissage d'une thématique au contenu fortement émotionnel serait-il favorisé par une empathie entre les membres du groupe ? »
- « Comment animer le groupe pour que les participants s'apprennent des choses les uns et les autres ? »

Réflexion sur « comment favoriser la dynamique de groupe ? »

- « Le choix d'un exercice qui s'appuie sur les expériences des participants renforcera la cohésion du groupe dont j'ai besoin pour continuer d'avancer. »
- « Les faire réfléchir en duo ou sous groupe est très intéressant sur le plan de l'apprentissage, mais j'estime qu'il n'y a pas assez de confiance entre les participants pour faire cela maintenant. »

- « Pour bien débuter une nouvelle activité ou aborder une nouvelle compétence, une situation pour *briser la glace* est souvent bienvenue. »
- « Par un exposé participatif, je vais créer progressivement les relations entre les participants, d'où surgiront petit à petit les interactions. »
- « Procéder très vite à des mises en situation permettra de générer un climat relationnel favorable à l'investissement dans des exercices. »

2.5. Une démarche pour mobiliser les quatre dimensions

Un raisonnement en trois étapes aide à mobiliser les quatre dimensions (ou logiques), à s'assurer de la pertinence des choix et peut agir comme stimulant à la créativité :

1. Inventaire de « scénarios de base » : la diversité d'idées relatives à la conception de la formation est recherchée
2. Confrontation des scénarios de base aux différentes dimensions : mise en évidence des atouts/manquements de ces scénarios par rapport au contenu et à sa transmission, par rapport à la motivation et à l'identité des participants, par rapport au bien-être du groupe. Les effets recherchés sont précisés et de nouvelles idées de scénarios pédagogiques surgissent
3. Articulation des quatre dimensions : le but est de générer des solutions qui maximisent les effets dans les quatre dimensions

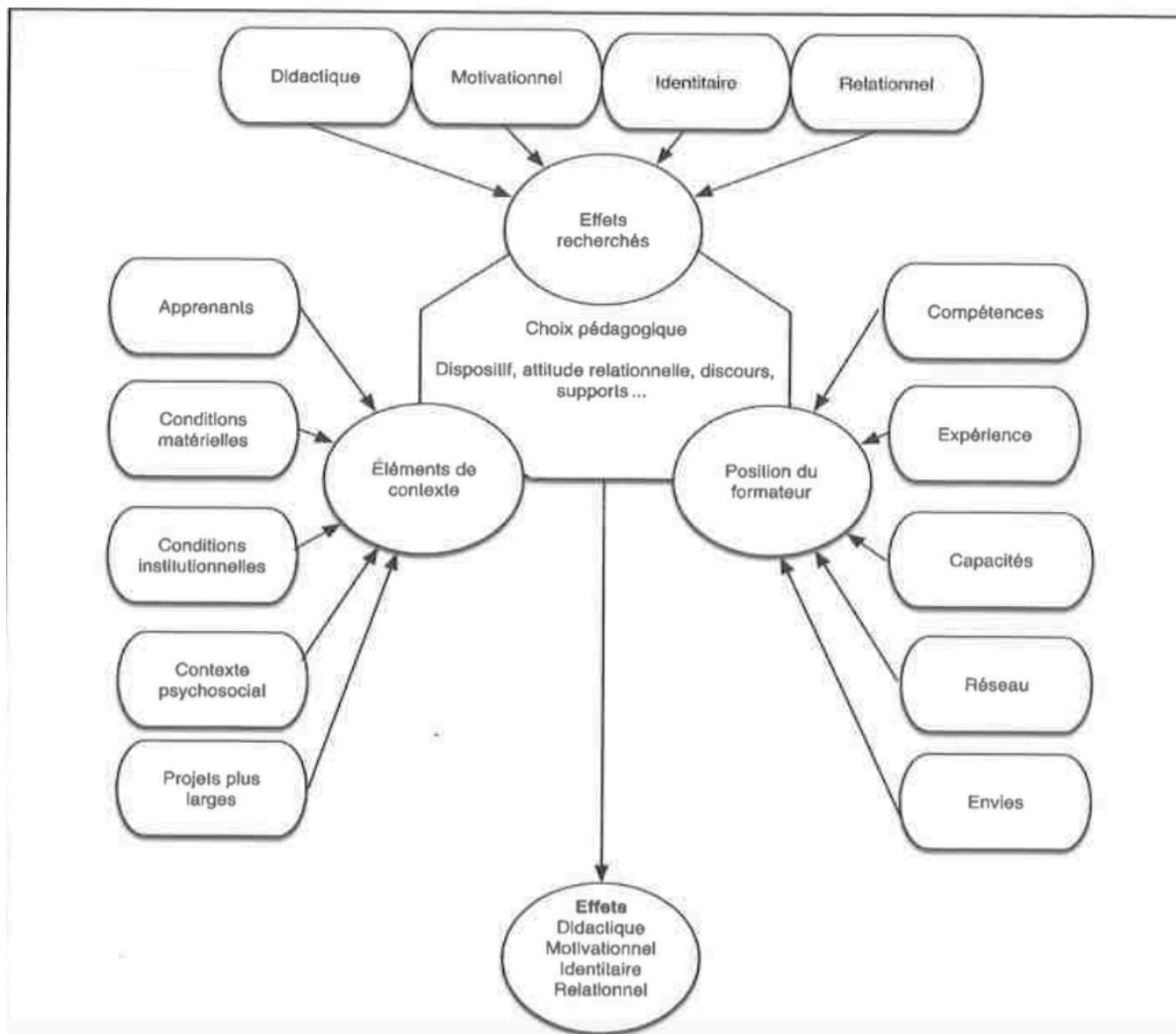
A côté des intentions, il y a deux autres éléments à prendre en considération :

Le contexte de l'action de formation, et particulièrement :

- les caractéristiques des apprenants : les habitudes, valeurs et projets des apprenants, leurs caractéristiques socio-économiques, leurs connaissances préalables, etc.
- les conditions matérielles de la formation : lieu de formation, durée, ressources à disposition, contraintes, etc.
- les conditions institutionnelles de la formation : enjeux d'évaluation, valorisation de la formation dans les carrières professionnelles, exigences de forme et de contenu, cadre contractuel de l'action de formation, statut et position institutionnelle du formateur, etc.
- le contexte psychosocial : climat social, culture de l'organisation, habitudes relationnelles, histoire préalable à la formation, dynamiques groupales, réseaux d'affinités et de communication, signification donnée à la formation, etc.
- l'intégration de la formation dans des projets plus larges de transformation : changements organisationnels, adaptation à des modifications de l'environnement, etc.

La position du formateur :

- Les compétences dont il dispose
- Son expérience du secteur, du contexte, du public
- Sa capacité à gérer certains types de situation plutôt que d'autres
- Ses envies personnelles
- Le réseau qu'il peut mobiliser



Source schéma : FAULX Daniel et DANSE Cédric, *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?*, op. cit., p. 33.

3. Les six déterminants de l'action pédagogique ¹¹

3.1. La relation au contenu

C'est avant tout au travers du contenu que se créent les liens qui donnent sens aux apprentissages.

Le **contenu au service des projets** : pour qu'une situation d'apprentissage crée un effet motivationnel, il faut que l'apprenant perçoive que son contenu est au service de ses projets.

Il s'agit de faciliter le plus tôt possible l'identification et l'expression des projets de chacun des apprenants. Un accompagnement sera souvent nécessaire pour aider les stagiaires à identifier leurs projets afin qu'un lien au contenu soit créé et l'intérêt pour la formation ainsi éveillé.

Leviers sur lesquels agir :

- L'activité au cours : l'apprenant est actif, dynamique, intervient durant le cours, répond aux questions etc.

¹¹ **Source** : FAULX Daniel et DANSE Cédric, *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?*, op.cit., page 35 à 184.

- Les interactions sociales : on comprend en échangeant, questionnant et coopérant avec d'autres.
- La mobilisation du stagiaire et de son expérience : faire des liens avec sa vie quotidienne, mobiliser son expérience, activer ses ressources et alterner aspects théoriques et questions pratiques.
- La démarche globale de mise en projet : savoir pourquoi on est entré en formation, ce que l'on va faire des apprentissages, développer son autonomie et se projeter dans le futur.
- L'engagement dans les démarches d'évaluation : acquérir des compétences terminales et une capacité de synthèse des apprentissages.
- L'activité cognitive : être actif dans sa tête, réfléchir, tenter de comprendre, intégrer de nouveaux acquis dans les anciens, etc.

La triade de Jean-Pierre Boutinet¹² (2012) : PIF - PAF - POF !

Le PIF (projet individuel de formation) :

Il est intéressant de partir du projet de l'apprenant car le projet :

- facilite l'engagement de l'apprenant
- donne du sens aux apprentissages en étant le lieu d'application des connaissances et compétences acquises
- est connecté au réel en prenant en compte la gestion des contraintes et ressources en termes de moyens et de temps
- met en lien l'apprenant avec des partenaires et permet le développement de relations de coopération hors de la zone d'apprentissage
- est l'occasion d'un apprentissage de la citoyenneté, de la participation à la vie de la cité

Le PAF (projet d'action de formation) :

Le PAF représente le projet du formateur à l'égard de ses apprenants, entendu que le formateur a une conviction, plus ou moins ouverte et plus ou moins négociable, sur ce qu'il pense être bon de développer chez l'apprenant.

Le POF (projet organisationnel de formation) :

Les organismes qui financent la formation, les collègues, l'entourage, la collectivité... impactent le déroulement du projet de la personne formée. Cette approche prend en compte le cadre institutionnel, les relations entre les partenaires, les contraintes, les ressources, les enjeux, les circonstances favorables ou défavorables, etc.

Les dispositions préalables :

Un apprenant est toujours porteur de « dispositions préalables » et particulièrement les apprenants adultes, avec leur bagage de connaissances, d'expériences de vie, de sensations, de préjugés.

¹² **Source** : BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, 464 p.

- Dispositions cognitives : les apprenants « savent » déjà des choses, ils ont des représentations et des opinions à défendre qu'il s'agit de mobiliser, si possible dès le début de la formation
- Dispositions émotionnelles : elles sont liées à leur vécu (notamment scolaire), leurs expériences de vie, leurs succès et leurs échecs, leurs insatisfactions, leurs espoirs, *etc.* Elles se manifestent par une mise à distance, de la crainte, de l'enthousiasme, du plaisir... qui sont provoqués par les contenus, la méthodologie ou les modes relationnels induits en formation

Expérience menée par Huguet, Brunot et Monteil en 2007¹³ :

« Des apprenants sont invités à reproduire une forme géométrique après avoir disposé d'un temps pour la mémoriser. A un premier groupe, la tâche est présentée comme un exercice visant à mesurer leurs aptitudes en géométrie. A un deuxième groupe, la tâche est annoncée comme un test de leurs aptitudes en dessin. Les apprenants qui sont d'ordinaire peu performants en mathématiques obtiennent de moins bons résultats dans le premier groupe que dans le deuxième alors que la tâche est rigoureusement identique. Conclusion ? A compétences équivalentes, les dispositions émotionnelles des apprenants, en lien avec leurs expériences antérieures, affectent leurs performances. »

3.2. Les relations formateurs/apprenants

Un formateur s'adresse à d'autres adultes soucieux d'être guidés tout en étant reconnus dans leur autonomie.

Le positionnement relationnel « pair »/« expert » :

Les apprenants ont une double attente vis-à-vis du formateur. Ils attendent qu'il se positionne comme un « pair », c'est-à-dire qu'il respecte leurs dispositions préalables et ne se considère pas comme le détenteur de tous les savoirs et de toutes les solutions, mais aussi qu'il se positionne comme un « expert », c'est-à-dire comme le détenteur de compétences dont il fera bénéficier les apprenants.

Le formateur est « pair » puisqu'il est issu du même champ professionnel que celui visé par les stagiaires mais aussi « expert » puisqu'il dispose d'une expérience qu'il met à disposition des stagiaires. Il est tiraillé entre son souhait d'adopter une approche co-constructive de l'apprentissage (position horizontale) et son souhait de répondre aux demandes du public qui doit bénéficier de son expertise (position verticale). Il doit pouvoir assumer les deux positions.

Tout est affaire de **dosage** : « trop pair », on lui reprochera de ne pas apporter suffisamment aux stagiaires ou de ne pas savoir maintenir une distance suffisante. « Trop expert », on lui reprochera de ne pas considérer suffisamment le vécu des stagiaires, voire d'être hypocrite ou prétentieux (les stagiaires aspirent à consommer mais aussi à produire du savoir...).

Soulignons que la tension « pair/expert » est d'autant plus forte que l'on s'adresse à des adultes qui ont une histoire personnelle, de l'expérience et du savoir à valoriser.

¹³ Voir : http://media.education.gouv.fr/file/Valeurs_republicaines/78/0/seminaire28mars08_huguet_114780.pdf

Stratégies de postures

Stratégies de simultanéité : développement des deux postures au sein de la même séquence d'apprentissage.

Par exemple :

- Faire un débat dans lequel le formateur, par des reformulations et des apports personnels, amène du contenu utile pour les participants qui s'appuie sur leurs propos tout en leur donnant une portée théorique ou pragmatique supérieure
- Réaliser un exposé dans lequel on va utiliser les expériences des participants et des exemples de la vie de tous les jours vécus par tous
- Effectuer des tours de tables où chacun apporte quelque chose qui est repris par le formateur qui va un peu plus loin...

Stratégies d'alternance : le formateur joue sur l'alternance pair/expert dans un tout cohérent.

Par exemple :

- Réaliser un exposé, suivi d'un moment de débat et de mise en pratique des notions abordées
- Proposer des études de cas en sous-groupes puis procéder à des généralisations avec le formateur qui apporte son analyse
- Présenter quelques notions conceptuelles et ensuite demander aux apprenants de réagir en fonction de leurs connaissances ou expériences
- Proposer aux participants d'expérimenter librement un matériel technique, puis fournir des explications basées sur leur première manipulation, enfin tester à nouveau le matériel et apprécier les effets d'après les nouvelles indications
- Organiser une séquence de formation chez un professionnel du secteur en alternant des moments où l'apprenant agit de manière autonome avec d'autres et des moments où l'apprenant suit en direct les conseils du formateur

Stratégies langagières : différentes manières d'interagir avec les participants.

Par exemple :

- « Je vous fais une démonstration, à vous de me dire si elle vous paraît pertinente dans votre contexte, ou dans quelle mesure elle devrait être modifiée pour être adaptée à votre réalité »
- « Dans un premier temps, nous pourrions voir comment le reste du groupe peut répondre à votre question. Cela nous permettra d'avoir un maximum de créativité et de diversité. Après quoi, je vous donnerai également quelques modèles basés sur ce qui aura été formulé par le groupe »

Les sources d'expertise du formateur :

- expertise de contenu, académique
- expertise issue d'une longue et riche expérience
- expertise sur le processus de formation et d'apprentissage (méthodologie)
- expertise dans la capacité à formaliser l'implicite et les compétences enfouies chez les apprenants

- expertise relative à la connaissance des terrains d'application des savoirs et compétences

Le formateur peut choisir les domaines sur lesquels il va affirmer ou non son expertise. Il peut se positionner comme pair dans certains domaines. Il peut également placer l'apprenant en situation d'expert, ce qui peut générer de la confiance en soi et dynamiser la session de formation.

Les sources d'insécurité de l'apprenant :

Tout apprentissage est lié à une dynamique de changement, ce qui implique que l'apprenant est presque toujours en situation d'insécurité. Celle-ci peut être source d'angoisse, d'abandon ou d'agressivité par rapport à sa démarche de formation.

« Entrer en formation, c'est prendre le risque de changer : de pratiques, de représentations, de comportements. » (Magali Crochard)

- Insécurité liée à son ignorance (aux limites de son savoir) : en révélant l'étendue des connaissances qu'il pourrait ou devrait maîtriser, une formation génère généralement un « vertige de l'inconnu », même si cet inconfort est également stimulant et soutient l'envie de découverte.
- Insécurité liée à son incompétence : quand l'apprenant constate l'écart entre sa propre maîtrise des compétences et des gestes techniques et celle du formateur...
- Insécurité liée à son identité : la formation transforme l'identité de l'apprenant. Mon statut et mon image sociale ne vont-ils pas irrémédiablement changer en acquérant de nouvelles compétences ? Le nouveau regard que je porte sur moi-même ne va-t-il pas remettre en question beaucoup de certitudes confortables ?
- Insécurité liée aux désapprentissage : « apprendre, c'est désapprendre » (Jacques-Antoine Malarewicz). Parfois, l'inhibition de certains savoirs est nécessaire pour laisser la place à l'apprentissage. Par exemple, l'apprentissage de la conduite à gauche pour un européen continental. Or, désapprendre est insécurisant puisque nous avons bâti des comportements, des raisonnements, des croyances, des affirmations, des réussites sur nos apprentissages. Remarquons qu'une auto-évaluation prématurée des apprenants témoignera fréquemment d'une impression d'avoir désappris des choses, tant le champ des découvertes s'est révélé étendu. Par contre, les stagiaires s'auto-évalueront d'une manière significativement moins sévère en fin de formation.
- Insécurité liée au regard des autres : la préoccupation de comparaison sociale peut empêcher la concentration sur l'apprentissage. Le formateur a tout intérêt à concevoir des stratégies qui réduisent les effets de comparaison sociale puisque chacun aborde l'apprentissage à sa manière, au service de ses propres projets, en développant une évolution qui lui est propre. Plutôt que de poser la question « Tout le monde a-t-il pris connaissance des consignes ? » qui induit une norme de compétition et de vitesse, on préférera « Chacun a-t-il eu l'occasion d'analyser les consignes comme il le souhaitait ? » où ce sont la lenteur et la réflexion qui sont favorisées.

L'accompagnement du changement :

« Lorsqu'une personne apprend quelque chose, elle change au-delà et par-delà cet apprentissage » (Daniel Faulx et Cédric Danse)

La notion d'accompagnement renvoie à la conception actuelle de la place du formateur :

- *Une personne en retrait : il ne devance pas, ne dirige pas, ne rectifie pas l'action de l'autre mais se met à ses côtés. En tant que personne ressource, l'accompagnateur prend part à la construction du projet de l'accompagné en lui permettant de se questionner et de se mettre en mouvement* (Michel Vial et Nicole Caparros-Mencacci)
- *Conduire ; Guider ; Escorter : Conduire, c'est donner une direction et réguler l'action de l'accompagné selon une norme donnée. Guider, c'est identifier des repères, les pièges à éviter et les opérations à mener. C'est orienter en balisant le terrain. Escorter, c'est venir en appui de quelqu'un susceptible d'être en situation de difficulté* (Maela Paul)

Il convient de :

- respecter le rythme du changement : principe d'apprentissage par paliers qui prend en compte un travail progressif d'acceptation, de reconfiguration et d'adaptation. Par exemple, un premier pas peut consister à être à l'écoute de ses émotions et à être capable de les identifier.
- être à l'écoute de la dynamique d'évolution des apprenants : de leurs craintes liées au changement et des contraintes contextuelles auxquelles ils font face. Il s'agit de soutenir leur questionnement en les laissant déployer leur raisonnement avant de vouloir forcer un quelconque changement. Amener chaque apprenant à envisager les changements possibles de manière contextualisée (par rapport à ses projets, son entourage, ses valeurs) et réaliste pour lui. Cela suppose une certaine humilité de la part du formateur quant à son pouvoir d'action sur autrui.
- soutenir ce qui ne change pas : l'enjeu est que le changement lié à l'apprentissage n'amène pas l'apprenant à perdre ses zones de confort, de qualité et de force. Des autodidactes ont développé des modes opératoires qui ont une certaine efficacité et qui ne doivent pas nécessairement être proscrits mais sont parfois susceptibles d'améliorations.
- anticiper les difficultés d'évolution en étant attentif à la manière dont on formule les propositions de changement : suggérer des manières de faire efficaces tout en soulignant que la personne garde sa liberté quant aux modalités d'application des nouveaux savoirs ou comportements dans la « vie réelle ». Amener l'apprenant à se projeter dans le futur.
- être soi-même (le formateur) en questionnement : sur ce qui est le plus intéressant de proposer aux apprenants en fonction de leurs particularités, du contexte sociétal, de préoccupations méthodologiques et déontologiques, etc.

En résumé, le formateur aide les apprenants à clarifier leurs questions et leur offre des moyens pour construire les réponses. Il leur permet de s'approprier les contenus. Il est ouvert à l'élaboration d'un savoir contextualisé.

Atelier animé par Cédric Danse

Cédric Danse se présente aux participants : il travaille à l'Université de Liège (Unité d'Apprentissage et Formation continue des Adultes/Psychologie Sociale des Groupes et des Organisations) et dans un cabinet d'intervenants psychosociaux. Il est le co-auteur, avec Daniel Faulx, des ouvrages « *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* » (*op. cit.*) et « *Apprendre à penser autrement* », publié chez Enrick B. Eds en 2017.

Cédric « prend la température » du groupe avant d'entamer son atelier. Celui-ci débute par le visionnage d'une vidéo dévoilant un duo de formateurs français (un homme et une femme) face à un groupe d'adultes obligés de suivre un stage pour récupérer des points sur leur permis de conduire suite à de multiples infractions routières... Cédric invite une moitié des participants à se concentrer sur le duo de formateurs et l'autre moitié sur les apprenants. Après dix minutes en sous-groupe, on débriefe en grand groupe.

Premières réactions :

- Un mur s'établit entre le duo des formateurs et les stagiaires...
- Vision différenciée des formateurs : elle ferait mieux circuler la parole, lui pratiquerait un humour potentiellement « dangereux »
- L'expression de sentiments d' « injustice monumentale » et d' « humiliation » témoigne de l'incompréhension généralisée des participants
- La prise de parole est confisquée par les « forts en gueule »
- On peut difficilement parler « d'apprenants » quand il s'agit d'un public contraint n'ayant, pour la plupart d'entre eux, ni l'intention de changer leurs mauvaises pratiques, ni réellement conscience du danger qu'ils font courir aux autres usagers de la route...
- « L'inutilité » du dispositif délégitime complètement les formateurs qui ne peuvent que se résigner

Cédric Danse : « Les apprenants et les formateurs ont une bonne raison de faire ce qu'ils sont en train de faire. Quelle est cette bonne raison ? »

Formateurs : permettre de libérer la parole ; analyser le caractère de chacun ; créer une ouverture...

- Le duo de formateurs laisse le groupe s'installer. Ils créent un mouvement pour alterner des stratégies, entre « titiller » et « laisser la place ».

Apprenants : « on est là parce que l'on se sent un peu mal (de se sentir « faibles » là où on est « experts ») ».

- A ne voir qu'un côté des choses, on en éprouve des difficultés à saisir la complexité d'une situation dans sa globalité
- On est rapidement dans l'interprétation, le jugement par méconnaissance du contexte
- Construire des relations de qualité nécessite de la connivence, de la ressemblance
- L'apprentissage crée de l'insécurité : les apprenants « jouent la colère » plutôt que d'être réellement en colère...
- Le formateur doit gérer les demandes paradoxales des apprenants : être pris en charge et la nécessité d'être autonomes ; être mis en situation mais besoin de savoirs scolaires etc.
- Se montrer « pair » implique une co-construction avec les apprenants et dès lors que l'on cherche des avis, on doit accepter de la divergence
- Ce qui sera toujours attendu du formateur, c'est de l'expertise sur le cadre
- Des participants trop actifs peuvent toujours « être retournés », ce qui n'est pas certain avec des participants passifs...

3.3. Les relations entre apprenants

La bienveillance, la coopération entre pairs, les attitudes d'écoute et de participation actives sont privilégiées en ISP afin de favoriser l'apprentissage.

Un groupe en formation constitue un « **environnement dynamique ouvert** » (Janine Rogalski), c'est-à-dire que *le formateur est face à un système qui dispose d'une dynamique qui préexiste à son action et qui se développe en partie indépendamment de lui.*

En jouant sur les **dispositifs pédagogiques**, on peut agir sur cette dynamique :

- Le travail en sous-groupe : lorsque le groupe semble « étouffer » certains participants.
- Les tâches individuelles : lorsque l'on veut accentuer l'espace d'affirmation personnelle.
- Le travail en duo : lorsque l'on veut rompre l'isolement de certains participants, renforcer des liens ou favoriser l'expression des personnalités les plus discrètes. L'entretien croisé est un bon outil pour exercer ses capacités d'écoute, d'expression et de reformulation, son esprit de synthèse et le respect de la parole d'autrui.
- Les rituels ou dispositifs récurrents : lorsque l'on veut rassurer, accentuer l'impression de confort d'une formation.
- Le debriefing sur base d'une expérience vécue : idéalement par un membre du groupe, avant introduction de la théorie (méthode inductive).
- Pratiques concrètes vs valeurs : en quoi les pratiques renvoient à des valeurs plus générales et, inversement, comment incarner des valeurs dans des pratiques particulières ?
- Grille d'autoévaluation : elle accompagne l'évaluation, qu'elle soit formative ou normative, et permet aux apprenants d'estimer leur prestation. Ce document est souvent plein d'enseignements pour le formateur.
- Plages de remédiation : le programme de formation doit permettre d'inclure des plages de renforcement en fonction des difficultés propres à chaque apprenant, sans perte de temps.
- Des supports pédagogiques variés : films, activités extérieures, expérimentations techniques, invitations d'anciens stagiaires ou de professionnels du secteur permettent de s'adresser à toutes les formes d'intelligence.

En diversifiant ses **techniques d'animation**, on peut faire évoluer la dynamique de groupe :

- Le rythme des échanges : les ralentir et les allonger pour favoriser une dynamique plus réflexive et une pensée plus approfondie ou au contraire raccourcir les interventions pour faciliter la spontanéité.
- L'empathie ou la confrontation : accentuer les valeurs de solidarité et de bienveillance au sein du groupe ou autoriser la critique et la divergence de points de vue.
- L'humour ou le sérieux : amener une dynamique plus « relâchée » en autorisant certaines « sorties du cadre » (si l'on estime que d'une manière générale la prise de parole au sein du groupe est « trop sage », par exemple) ou instaurer une dynamique plus « appliquée ».

- La succession des notions théoriques et des exercices appliqués : en privilégiant des séquences théoriques courtes suivies directement d'exercices pratiques, on évite l'engourdissement inhérent à un long exposé *ex cathedra*.
- Les bilans théoriques : pour ralentir la cadence et enraciner les savoirs déjà abordés mais pas forcément maîtrisés.
- L'autonomie du groupe : en espaçant ses interventions, le formateur rend de l'autonomie au groupe.
- Le débat : pour favoriser les interactions, le regard critique, l'argumentation.
- Les essais/erreurs : en proposant des situations pédagogiques où l'apprenant va tester des choses par lui-même qui vont inévitablement l'amener à connaître des succès et des échecs, on favorise la réflexion, la créativité, le lâcher prise.
- Les consignes : en variant les formes de consignes (ouvertes/fermées ; simples/complexes ; orales/écrites ; explicites/implicites...), on favorise leur compréhension, l'attention à accorder à l'ensemble des éléments significatifs, le regard critique sur leur caractère légitime ou non, la capacité de reformulation des apprenants.

Remarques :

- La manière de donner les **consignes** et la méthodologie utilisée par les apprenants pour les déchiffrer est cruciale. Il est souvent indispensable d'y consacrer une séquence de formation propre et de l'intégrer suffisamment tôt dans le planning de la formation. Une bonne compréhension des consignes permet de gagner en autonomie et en confiance en soi. Cette compétence est d'autant plus indispensable qu'elle est constamment sollicitée dans la sphère professionnelle mais aussi dans la vie de tous les jours. Se situer par rapport à une consigne avec un minimum de recul et d'autonomie est aussi l'occasion d'exercer sa capacité de jugement et de choix (l'appréciation de consignes porte en elle les germes de l'émancipation). Les difficultés liées à l'exécution de consignes sont nombreuses : de lecture ; de compréhension ; d'autonomie ; de confiance en soi ; de contextualisation ; de concentration ; d'anticipation du résultat à atteindre ; de visualisation de stratégies à mettre en place ; d'identification des savoirs utiles à mobiliser ; de capacité à surmonter un blocage (enlisement dans la « zone de panique ») ; ...
- Il est indispensable de **prendre régulièrement « la température » au sein du groupe** par l'organisation de réunions spécifiques, privilégiant la liberté de parole (dans le respect d'autrui), proposées à intervalles réguliers. Celles-ci permettent de s'assurer que la formation est la plus confortable possible pour tous les apprenants et de ne pas laisser « pourrir » des situations qui génèreraient du ressentiment ou de la colère.
- Il est également indispensable **d'organiser un temps d'échanges autour de la communication du R.O.I.** en début de formation, idéalement avant la signature du contrat de formation. Les apprenants prennent connaissance et adhèrent au règlement d'ordre intérieur. Cela permettra d'échanger sur une base objective en cas de transgression d'une règle détaillée dans le R.O.I.

Exemples de techniques d'animation favorisant l'implication des participants :

- **Le brainstorming** : Technique d'animation qui consiste à laisser la place aux associations d'idées sans censure, jugement ou critique. Cette technique favorise la créativité et l'émergence d'idées nouvelles. Pour plus d'efficacité, il est conseillé de

disposer les participants en U, face aux grandes feuilles (*flipcharts*) sur lesquelles l'animateur écrit les idées des participants à l'aide de mots clés.

- **La méthode Jigsaw (puzzle)** : Technique d'animation qui se déroule en deux temps distincts. Le premier consiste à faire travailler des sous-groupes sur des thématiques différentes mais complémentaires d'un même sujet. Dans un deuxième temps, chaque participant partage avec le grand groupe l'état de réflexion de son sous-groupe afin de confronter les différentes thématiques et d'aboutir à une synthèse du sujet. Cette méthode favorise l'apprentissage coopératif par l'interdépendance qu'elle crée entre les membres d'un sous-groupe.
- **La métaphore** : Outil intéressant pour évaluer le ressenti d'un groupe (ou d'un individu) à un moment donné. Il favorise la discussion, la réflexion et la métacognition (« penser sur ses propres pensées »).
- **Les entretiens croisés** : Technique intéressante pour « briser la glace » lors d'une première présentation des membres d'un groupe. En duo, chaque participant se présente à l'autre. Dans un second temps, chacun présente à l'ensemble du groupe son « coéquipier » et s'assure auprès de lui que sa présentation est correcte et complète.

L'effet d'impulsion du formateur : les manières et les comportements du formateur servent de cadre et encouragent ou découragent les comportements des apprenants.

Dans le film *Entre les murs*¹⁴, on suit une classe de 4ème dans un collège parisien réputé difficile. L'enseignant « charrie » en permanence les élèves, ce qui les fait rire et entretient leur intérêt. Mais à tant charrier, il finit par encourager, sans le vouloir, un climat de sarcasme et de mépris envers lui mais aussi entre les élèves.

Une qualité peut rapidement devenir un défaut si le bon dosage n'est pas respecté. Si « on se la joue hyper sympa », on passe vite pour un hypocrite. Si on se montre trop assertif, on est vu comme directif et peu conciliant. Si l'on est trop perfectionniste, on en devient rigide. Si l'on est trop franc, on passe pour quelqu'un de naïf, etc. Chaque qualité est porteuse d'un piège et on est rarement le mieux placé pour identifier ses propres qualités-pièges. La prise de conscience de ses comportements et de l'effet d'impulsion, souvent non intentionnel, qu'ils peuvent avoir sur les apprenants, se fait plus objectivement avec un regard externe.

L'amélioration du climat groupal se fera par :

- la manifestation du respect, du soutien et de l'encouragement pour tel ou tel apprenant
- un effet d'imitation des bonnes pratiques
- un débit de parole plus posé, considérant davantage les temps de réaction et les besoins d'approfondissement des apprenants
- une occupation variée de l'espace
- ...

La régulation des relations entre apprenants fait partie du travail du formateur et cela implique de sa part de développer ses capacités :

- d'observation des dynamiques groupales
- de détermination d'objectifs relationnels

¹⁴ Film français réalisé par Laurent Cantet, sorti en 2008 et adapté du roman de François Bégaudeau (*Verticales*, 2006).

- de mise en œuvre de stratégies efficaces en fonction de ses objectifs
- de réflexion sur son propre effet d'impulsion

3.4. Les dispositifs pédagogiques

On entend par « dispositifs pédagogiques » la forme globale que l'on va donner à l'activité individuelle et collective des apprenants.

Parmi les dispositifs les plus répandus, citons :

- **les mises en situation** : l'apprenant déploie ses propres réflexes, opinions, représentations, avis, valeurs... au sein d'un environnement déterminé.
- **les jeux de rôle** : chacun joue un rôle qui est en partie défini par un scénario mais qui laisse suffisamment de liberté pour exercer sa propre réflexion et sa propre perception du contexte. L'apprenant peut s'exercer à des comportements qu'il n'a pas l'habitude d'adopter et en mesurer les effets, s'ouvrir à d'autres réalités subjectives et sociales.
- **les études de cas** : l'apprenant est appelé à mobiliser des connaissances et des concepts sur des objets concrets, à explorer et à analyser les différentes facettes d'une problématique.
- **les expériences** : l'apprenant est amené à tester des postures, des gestes dans différentes situations réelles, à réfléchir sur ses propres actions et leurs impacts sur l'environnement et sur lui-même.
- **les simulateurs** : l'apprenant teste des processus sans les risques ou les inconvénients du travail en situation réelle. Grâce à la manipulation des paramètres, on peut varier le niveau de complexité.
- **les remédiations** : en ciblant une difficulté spécifique, elles offrent à l'apprenant une remise à niveau « sur mesure ».
- **les situations groupales** : à l'aide de techniques d'animation spécifiques, elles organisent l'activité du groupe en fonction de différentes contraintes et ressources.

Remarques :

- Les apprenants adultes ont des représentations, des affects et des préjugés suite à leurs expériences formatives précédentes.
- Les apprenants ne sont pas forcément friands des jeux de rôle ou autres dispositifs en lien avec la pédagogie participative. A cet égard, la manière d'introduire le dispositif prévu est fondamentale.
- L'éducation permanente implique, *a priori*, que les apprenants co-construisent avec les formateurs le contenu de leur formation. Ceux-ci ne sont pas toujours favorables à des activités d'éducation permanente, pressés d'acquérir les compétences « techniques » et l'attestation qui favoriseront leur accès à l'emploi. Il est, au minimum, souhaitable que les apprenants bénéficient d'une présentation du programme de formation avant signature du contrat de formation. Chaque nouvelle séquence de formation devrait débuter par la communication du plan de la séquence et prévoir un temps d'échanges autour de la méthodologie, des enjeux professionnels, des compétences à maîtriser.
- Le temps de formation, particulièrement au niveau qualifiant, ne permet pas toujours d'explorer finement les schémas logiques des apprenants qui manifestent des

difficultés dans la résolution de situations problèmes et d'y apporter des solutions durables. Le travail de déconstruction des mauvaises pratiques et de reconstruction de cheminements plus efficaces est en effet considérable.

- Le principe de « recouvrement », qui consiste à aborder et mobiliser le même apprentissage plusieurs fois et de différentes façons au cours de la formation, est à considérer dans le volume d'heures de formation conventionné.
- Nombre perçoivent la formation comme un espace de respiration et de recul, à l'opposé de la vision de la société postmoderne qui valorise la vitesse, la consommation, la rentabilité immédiate, la compétition et la performance. Or, l'« urgence » n'est pas le meilleur allié de l'apprentissage, comme la « contrainte » par ailleurs...

Impact de l'espace de formation :

L'espace matériel (organisation des locaux, disposition des participants, place de l'animateur) influence les relations entre les participants et entre participants et formateur. Il véhicule un message sur les relations apprenant/formateur selon que ce dernier se situe dans une place particulière ou qu'il est « au même niveau » que les apprenants.

Variation de la configuration spatiale permet de varier les relations entre apprenants. Des recherches indiquent qu'elle conditionne aussi le langage et les interactions sociales. Un aménagement insolite de l'espace par rapport au vécu scolaire, signifiant le plus souvent « ici, vous aurez la parole », sera ressenti avec soulagement ou inquiétude selon les cas.

L'espace symbolique se concrétise notamment dans les réseaux qui vont s'établir au cours d'une formation. Des groupes d'affinités, d'intérêts communs, d'attributs particuliers (sexe, statut, proximité géographique...) se constituent. Il faudra sans doute à un moment les bouleverser pour enrichir l'apprentissage et permettre aux participants d'expérimenter d'autres rencontres, d'autres échanges, d'autres points de vue. Cette variation peut amener un changement de *leadership*, redistribuer la prise de parole et permet de « maintenir tout le monde à bord ».

3.5. Les médiateurs pédagogiques

Les médiateurs pédagogiques désignent tous les supports utilisables pour permettre l'apprentissage, qu'ils soient externes (supports écrits, visuels, audiovisuels ; matériaux ; jeux ; logiciels ...) ou internes (postures du formateur, choix du vocabulaire utilisé, gestuelle...).

Aucun médiateur pédagogique n'est neutre. L'utilisation d'un Powerpoint ou d'une carte mentale, par exemple, influence la manière de s'exprimer et la gestuelle du formateur. Dès lors, il convient de se poser un certain nombre de questions, telles que : Pourquoi choisir tel support plutôt qu'un autre ? ; Certains médiateurs sont-ils plus motivants pour notre public ? ; Comment intégrer au mieux l'usage qui sera fait du médiateur dans un dispositif pédagogique ? ; Si une séquence pédagogique n'est pas efficace, est-ce le médiateur qui n'est pas adéquat, son utilisation, sa place dans le dispositif, la manière de l'introduire etc. ?

L'appréciation des effets d'un médiateur peut s'opérer à travers l'analyse des quatre dimensions de la formation abordée précédemment.

L'utilisation de supports qui ne sont pas, *a priori*, conçus à des fins pédagogiques (des chansons, des outils de métiers techniques sans lien apparent avec la formation, des jeux de société, des objets de la vie quotidienne *etc.*) permet de créer un effet d'ancrage au réel et de susciter la réflexion.

3.6. La relation à l'évaluation

Evaluation par les formateurs : il convient de proposer des évaluations formatives en nombre suffisant pour préparer au mieux les apprenants aux évaluations normatives. Ceci afin de pouvoir déceler les éventuelles lacunes le plus tôt possible et organiser des remédiations, mais aussi afin d'atténuer le niveau de stress inhérent à tout processus d'évaluation. Les épreuves d'évaluation normatives doivent, en principe, présenter un niveau de complexité moindre que celui vu en formation.

Evaluation par les apprenants : à défaut de co-construire les programmes de formation, les apprenants doivent être en mesure de donner leurs avis et/ou de proposer des modifications quand ils ne sont pas « à l'aise » avec des choix pédagogiques et/ou d'encadrement.

Auto-évaluation des formateurs : suivant l'observation des comportements des apprenants et leurs retours, les formateurs doivent pouvoir adapter leurs propositions initiales.

Auto-évaluation des apprenants : quelle est la vision des apprenants sur leurs prestations ? Ont-ils tendance à se déprécier ou, au contraire, à surévaluer leurs compétences ? Cet éclairage (*feedback*) est d'autant plus important que le public infra qualifié souffre fréquemment d'un manque de confiance en soi ou est dans le déni. Au plus tôt l'équipe pédagogique prend connaissance de cette vision, au plus tôt elle peut opérer un retour constructif vers l'apprenant.

La communication de grilles d'évaluation aux apprenants avant le début de l'épreuve est souhaitable. Mentionnant les tâches attendues, les critères et niveaux de réussite, ces grilles sont une garantie d'équité de traitement et de transparence, un soutien à l'autonomie des apprenants.

Pour conclure, rappelons que l'évaluation réussie est la reconnaissance de l'apprentissage et que celle-ci, particulièrement pour un public sans diplôme ou peu diplômé, est essentielle. Elle est source de confiance et de réflexion, elle est un repère pour soi et pour autrui, elle est un tremplin et une dynamique vers l'apprentissage tout au long de la vie.

4. La gestion de conflits

L'observation des principes et des recommandations qui précèdent devrait permettre de prévenir un certain nombre de conflits potentiels. Malgré cela, des conflits peuvent surgir, entre apprenants ou entre apprenants et formateurs/personnel encadrant.

Les causes du conflit¹⁵ :

CONFLITS RELIÉS À LA TÂCHE	CONFLITS INTERPERSONNELS
<ul style="list-style-type: none">▪ Désaccord au niveau de la tâche▪ Différence de priorités▪ Planification insuffisante▪ Manque d'informations▪ Ambiguïté du mandat, des consignes▪ Responsabilités mal définies▪ Incertitudes au sein du milieu	<ul style="list-style-type: none">▪ Conflit de personnalité▪ Valeurs différentes▪ Lutte de pouvoir▪ Caractères différents▪ Style de communication▪ Besoin de reconnaissance▪ Culture différente

Certains conflits peuvent aussi impliquer à la fois la tâche et la relation. De plus, les causes interpersonnelles sont souvent plus délicates à régler que celles reliées à la tâche. Finalement, plus le conflit sera à un stade avancé, plus il sera difficile de le résoudre; cela demandera une démarche plus rigoureuse et une forte volonté de part et d'autre.

¹⁵ Source : <https://rqvvs.qc.ca/documents/file/faire-face-conflits.pdf>

Guide pour gérer un conflit¹⁶ :

1. Reconnaître l'existence du conflit
2. Se positionner : Quel est mon rôle ?/ Quels sentiments m'animent ? / ...
3. Identifier le niveau du problème : personnel, relationnel (communication), organisationnel ?
4. Se préparer :
 - Identifier les acteurs/les objectifs/les enjeux/les atouts/les contraintes
 - Quel est mon objectif ? (Qu'est ce que je peux gagner ou perdre ?)
 - Décider d'une stratégie
 - Si négociation : Quels sont mes objectifs ? ; Quelle est ma meilleure solution de rechange ?
 - Attention à la façon de dire les choses : Distinguer faits – opinions – sentiments ; Reformulation ; Parler en « je » ; ...

Quelques pistes de gestion des relations conflictuelles :

- **La gestion du temps** : il est souhaitable de ne pas convoquer la/les personnes impliquée(s) dans le conflit directement après celui-ci. Il faut que l'émotion « retombe »...

- **La gestion de l'espace** : évitez de réprimander un comportement problématique en public, *a fortiori*, devant le groupe d'apprenants ; veillez à ce que l'entretien se tienne dans un local approprié (on ne règle pas un conflit entre deux portes) ; enfin, il est souhaitable d'être en duo pour tenir cet entretien.

- **La reformulation** : « a pour but d'extraire du contenu communiqué le sentiment inhérent à ses paroles et à le lui communiquer sans le lui imposer. »¹⁷

« Parmi les diverses techniques de reformulation, citons :

- Répéter les derniers mots de la phrase.
- Utiliser une entame, telle : « si je vous comprends bien », « en somme... », « ce que vous me dites... » complétée d'une phrase qui peut être un résumé, la même phrase, ou un synonyme.
- Créer une phrase ayant le même sens que la précédente, par utilisation de synonyme(s). Cette technique est la plus complexe. Il faut posséder une bonne capacité d'analyse et un vocabulaire riche. De plus, certains mots peuvent porter une connotation que le locuteur ne soupçonnait pas.

L'un des atouts de la reformulation est de manifester à l'autre que ce qu'on vient d'entendre est acceptable. Sans adhérer au point de vue de l'autre, on donne le droit à son point de vue d'exister, puisqu'on peut le répéter calmement. »¹⁸

- **L'écoute active** : « Elle consiste à mettre en mots les émotions et sentiments exprimés de manière tacite ou implicite par l'interlocuteur. L'écoute active est plus fine que la reformulation en ce qu'elle ne se limite pas à dire autrement ce qu'une personne vient d'exprimer, mais de décoder la dimension affective généralement non verbalisée. »¹⁹

¹⁶ D'après André Buron, CFIP, 2005

¹⁷ **Source** : Carl Rogers et G. Marian Kinget, *Psychothérapie et relations humaines*, 4^e édition, Montréal, Institut de recherches psychologiques et sociales, Vol. II, 1969.

¹⁸ **Source** : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Reformulation>

¹⁹ **Source** : https://fr.wikipedia.org/wiki/Écoute_active

- **La communication non violente (CNV)** : elle désigne « le langage et les interactions qui renforcent notre aptitude à donner avec bienveillance et à inspirer aux autres le désir d'en faire autant »²⁰. L'empathie est au cœur de ce processus de communication.

Le conflit surgit souvent quand la personne interprète l'incident comme un **jugement** sur sa personne. Il convient dès lors de déplacer les échanges hors du champ émotionnel et de pouvoir interpréter la colère qui s'exprime en termes de « besoins non assouvis » : « quels manques ressens-tu et que peut-on mettre en place pour satisfaire tes besoins ? ». Elle implique, notamment, de privilégier l'usage d'un vocabulaire neutre, sans agressivité.

La CNV nous aide à nous affirmer face à des situations « de crise » comme :

1. Savoir dire « non » à une demande non souhaitée ou estimée « illégitime »
2. S'exprimer face à un comportement que l'on n'accepte pas.



Source du schéma : Manuela BODI, Psychopédagogie et Méthodologie générale, notes de cours, p. 144. <http://docplayer.fr/26836005-Psychopedagogie-et-methodologie-generale-notes-de-cours-manuela-bodi.html>

- **L'assertivité** : concept « désignant la capacité à s'exprimer et à défendre ses droits sans empiéter sur ceux des autres. »²¹ L'assertivité est considérée comme l'art de faire passer un message difficile sans passivité mais aussi en évitant les comportements d'agression, de soumission ou de manipulation. Lors d'une négociation, au plus tôt vous vous montrez ferme sur ce que vous êtes prêt à assumer et sur ce que vous ne souhaitez pas assumer, plus vous éviterez que l'on vous en « rajoute davantage dans votre assiette » par la suite...

²⁰ Source : Marshall B. Rosenberg, *La communication NonViolente au quotidien*, Editions Jouvence, 2003, p.10.

²¹ Voir : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Assertivité>

Les étapes clés de la négociation²² :

ÉTAPE 1 - FAIRE LE ZOOM SUR LA SITUATION ET SE PRÉPARER

- Recueillir les informations pertinentes.
- Évaluer les aspects humains (hostilité, antipathie, difficultés de communiquer).
- Évaluer les intérêts en jeu (les vôtres et ceux de l'autre partie).
- Identifier les intérêts en jeu.
- Établir les critères de base de l'entente.

ÉTAPE 2 - ABORDER LA NÉGOCIATION

- Établir un temps de rencontre avec l'autre partie.
- Établir des bases communes d'échange (le ton, le rythme).
- Fixer le temps de la rencontre.
- Établir l'objectif de départ.

ÉTAPE 3 - PARTAGER SES POINTS DE VUE

- Entamer la discussion avec l'autre partie.
- Tenter de comprendre les préoccupations de l'autre.
- Utiliser des questions permettant de clarifier les énoncés.
- Demeurer au présent, éviter d'aller trop dans le passé.
- Inviter l'autre partie à verbaliser ses perceptions de la situation.
- Tenter de voir comment l'autre partie se positionne.

ÉTAPE 4 - BÂTIR SUR LES INTÉRÊTS COMMUNS

- Partager les intérêts derrière les positionnements de chacun.
- Poser des questions qui permettent de clarifier les propos tenus.
- Partager vos sentiments.
- Tenir compte des intérêts respectifs et mettre l'emphase sur les «communs»

ÉTAPE 5 - TROUVER DES SOLUTIONS

- Engager le dialogue en vue d'obtenir un accord.
- Garder les intérêts partagés et les motivations de l'autre en tête.
- Une fois une solution retenue, vérifier son application dans la vie courante.
- Identifier la meilleure solution.
- Réaliser votre plan commun.

ÉTAPE 6 - FIXER UNE RENCONTRE DE SUIVI

- Prévoir une rencontre ultérieure afin de vérifier si le plan commun est réaliste et se réalise tel que prévu.

²² Source : <https://rqvvs.qc.ca/documents/file/faire-face-conflits.pdf>

IV. Partage d'outils et de pratiques

Introduction

L'objectif de la troisième et dernière journée du cycle de formation est l'échange de pratiques et d'outils les plus concrets possibles. Les personnes qui le désirent peuvent donc disposer du temps nécessaire pour présenter ce qu'elles souhaitent aux autres participants.

Présentations des participants

DIXIT²³ :

Jeu de société composé de 84 cartes illustrées et sans texte, toutes strictement différentes. Elles peuvent être utilisées pour conter une histoire, exprimer un ressenti ou un souhait...

Activité : la participante/animatrice propose de travailler en sous-groupe. Chacun choisit une carte exprimant son état émotionnel du moment. Après un temps d'échanges en sous-groupe, les participants choisissent la carte qui représente le mieux l'état émotionnel du sous-groupe. Dans un troisième temps, les cartes sont présentées et commentées en grand groupe.

Objectifs : offrir une parenthèse dans le temps de formation ; expérimenter la nécessité de s'harmoniser avec les autres ; aboutir à un accord par consensus ; ...

Illustrations de deux cartes :



Le KIF de la semaine (du mois) :

Activité : chaque semaine ou chaque mois, le formateur interroge l'un ou l'autre stagiaire sur une activité qu'il lui plairait de faire dans la semaine (ou le mois) mais qui ne semble pas toujours organisable faute de temps, de moyens, etc. Le reste du groupe est invité à suggérer des pistes de solution.

Objectifs : offrir une parenthèse dans le temps de formation ; bénéficier de l'intelligence collective ; enrichir le groupe d'expériences diverses ; faire en sorte que chacun trouve sa place et puisse se sentir valorisé en se retrouvant « expert » dans un domaine.

²³ Voir : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Dixit_\(jeu\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Dixit_(jeu))

Théâtre action²⁴ :

Théâtre militant qui élabore un spectacle autour d'une injustice commune afin de délivrer un message revendicatif, de proposer une conscience critique à partir d'expériences personnelles. Il est co-écrit et joué par les participants, comédiens non professionnels, sur base d'improvisations. Les représentations publiques se déroulent le plus souvent dans des lieux de spectacle insolites comme des usines ou des prisons.

Objectifs : traiter et exorciser des thématiques très émotionnelles ; libérer la parole et mettre le débat en action.

Commentaires : certains participants pensent que le secteur ISP a perdu sa dimension militante et le regrettent. Selon eux, l'esprit associatif aurait été corrodé par l'esprit compétitif et la logique de progression, attachée à l'éducation permanente, aurait été cadencée par la logique de résultat attachée à l'activation des travailleurs sans emploi.

Story Cubes²⁵ :

Les *Story Cubes* comportent neuf dés de grosse taille. Sur chaque face de ces dés, un symbole.

Activité : les participants sont placés en sous groupe. On lance les dés et on imagine une histoire qui se réfère aux 9 symboles, en démarrant avec le cube dont le symbole motivera le premier participant/conteur. A tour de rôle, chaque participant poursuit l'histoire entamée en choisissant un autre cube jusqu'au neuvième cube qui clôturera l'histoire. Selon le participant qui a présenté ce jeu, « il n'y a pas de mauvaise façon de jouer, il faut laisser les dessins guider l'imagination. Le cerveau pense en images et trouvera facilement des liens variés entre les symboles. Plus on joue, plus ça devient facile d'inventer des histoires longues et développées. » L'activité se poursuit en changeant la composition des sous groupes et une dernière histoire en grand groupe clôture l'activité.

Objectifs : créer son propre langage ; créer un effet d'appartenance au groupe ; équilibrer la prise de parole et les échanges entre personnes très imaginatives et personnes plus intraverties ; éclairer le formateur sur les personnalités des apprenants ; analyser - voire changer - une dynamique de groupe ; ...

« Ami secret » :

Activité : des bouts de papier avec le prénom de chaque apprenant sont placés dans une corbeille. Chacun, sous couvert d'anonymat, est invité à en prendre un et à y rédiger un compliment de la personne.

Objectifs : être bienveillant envers tous les apprenants ; les apprenants éprouvant souvent des difficultés à donner leurs propres qualités, cette expression est favorisée par le regard de l'autre.

« Signes de reconnaissance » :

Activité : mettre en scène des situations conflictuelles vécues et analyser ce qui se passe.

Objectif : cette animation constitue un outil de Communication Non Violente (CNV). L'idée est de montrer les effets négatifs - parce que stigmatisant et essentialisant - du « Tu qui tues » (ex : « tu es bête », « tu m'ennuies toujours », etc.). *Idem* par rapport aux « mots prison » (toujours, jamais, etc.).

Fenêtre de Johari²⁶ :

« La fenêtre de Johari sert à classer les différentes informations associées à une personne : les informations dont la personne dispose sur elle-même (zone publique et cachée) et les

²⁴ Tout le secteur théâtre action fait partie intégrante des Arts de la Scène « théâtre professionnel pour adultes ».

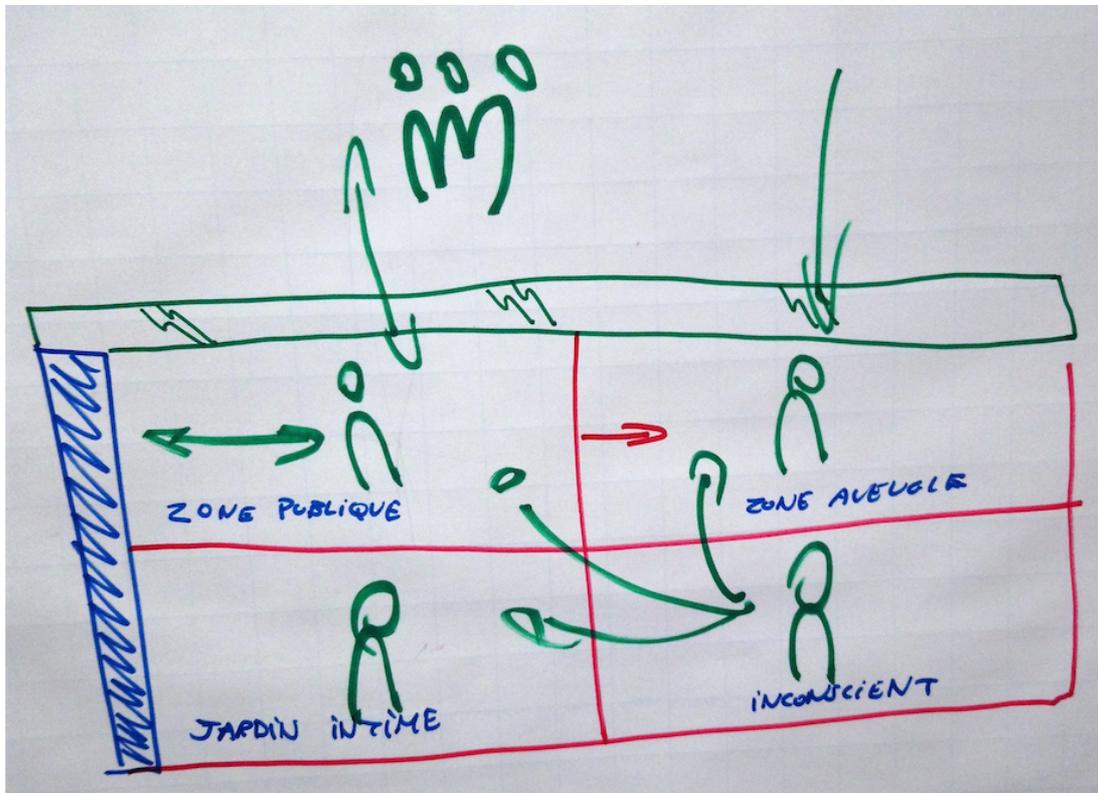
Voir : <https://www.intermag.be/theatre-action>

²⁵ **Voir** : <http://www.creeravecalanguefrancaise.org/pages/content/story-cubes-les-declencheurs-d-histoire.html>

²⁶ **Voir** : https://fr.wikipedia.org/wiki/Fenêtre_de_Johari

informations dont elle ne dispose pas (zone aveugle et zone inconnue). Son utilisation en formation/séminaire, se révèle être un outil, un repère structurel favorisant la connaissance de soi et la connaissance de ce que les autres perçoivent et savent de nous. »

Objectif : comment agrandir la zone publique d'une personne (trop introvertie) en se respectant et en respectant les autres ?



		Vitre			
		Zone publique Connu de moi et des autres (je maîtrise)	Zone aveugle Connu seulement des autres		
Miroir					Béton
		Zone cachée Connu seulement de moi	Zone inconnue Inconnu de moi et des autres (inconscient)		
		Béton			

V. CONCLUSION

Les trois journées de rencontre et de réflexion ont été riches en échanges et ont permis aux participants de réfléchir, à partir d'un cadre théorique, à cette question de la dynamique de groupe en insertion socioprofessionnelle.

Les principaux **objectifs** de ces journées (réfléchir aux enjeux, clarifier les termes employés, identifier précisément les difficultés rencontrées par le public ISP et partager les outils potentiellement pertinents) ont pu être **rencontrés**, notamment grâce aux échanges entre participants et aux présentations de la troisième journée.

Quant au **suivi** de ces journées de rencontre et de réflexion, il est probable que la FeBISP proposera de revenir sur cette thématique, que cela soit lors d'un prochain cycle de formation ou via des Midis FeBISP.