

Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle – Premier Colloque International
« L'Expérience »
RPDP, Eduter et AgroSup Dijon – 2, 3 et 4 décembre 2009 à Dijon

Pour que le travail sur l'expérience en formation d'adultes soit créatif : quelles conditions sur le savoir et sur la relation ?

Michel Vial
MCF HdR Université de Provence
UMR ADEF P3
michelvial(@)univ-provence.fr

Résumé

Lorsque l'expérience a fait l'objet d'un travail de réflexion, de formalisation, de "traduction" et par là même d'appropriation, elle peut faire naître de l'inédit, à condition que, d'une part, le savoir acquis en formation soit utilisé pour formaliser l'expérientiel et que, d'autre part, le formateur ait joué le jeu de la médiation, qu'il ait permis le décollement de soi, la rupture passé/présent. Le recueil des conceptions a été fait à partir d'un questionnaire aux étudiants de deux masters sur quatre thèmes : les caractéristiques du travail sur l'expérience (le but, l'effet, le processus), la place des savoirs acquis pendant la formation dans ce travail, la place des textes de références travaillés pendant la formation, le rôle du formateur. Leurs réponses sont croisées avec l'analyse d'un entretien d'un formateur d'adultes, ce qui permet à partir des deux points de vue (du formé et du formateur) et de se poser la question de la médiation effectuée à l'occasion de ce passage de l'expérientiel aux savoirs d'expérience.

Mots-clés :

Appropriation – médiation – tiers – formation d'adultes

Introduction

Le travail sur l'expérience passée fait partie maintenant des incitations, voire même des tâches organisées en formation d'adultes (comme le portfolio de compétences). Passer de l'expérientiel, vécu comme un magma sursaturé de significations, à des savoirs d'expérience identifiés, fait suite aux travaux antérieurs sur le projet et s'y appuie. Il n'est pas loin de ce travail de formalisation (de traduction et d'appropriation) de son passé, à un bilan de compétences pour réaliser un projet à venir. Sauf que c'est le formé lui-même qui tient la barre, qui gouverne le processus :

il n'est pas soumis à une batterie de tests. Il est invité à prendre l'initiative, à chercher si besoin est des personnes-ressources, à formaliser son expérience, à prendre les décisions qui concernent son avenir.

Il est logique d'envisager alors que ce travail de « remise en valeur » de son passé est une activité d'évaluation qui peut soit aller dans le même sens qu'auparavant (une régularisation en somme : ce qui est inédit n'est que la combinaison de l'ancien), soit aller vers des chemins inenvisageables jusque-là (une régulation proprement dite : une création, une bifurcation vers du neuf). Les formés le savent-ils, le vivent-ils ? Ce sera notre première question.

-Ensuite, le savoir acquis en formation est-il utilisé pour formaliser l'expérientiel ? Que signifie pour le formé l'idée de « revisiter son passé pour y identifier des germinations pour l'avenir » ? Quel rôle jouent les textes de références rencontrés en formation ?

-Enfin, parallèlement, de quelle image le formateur est-il investi dans ce processus vers la mise au jour des savoirs d'expérience ? Quelle importance les formés lui donnent-ils ? Et se vit-il lui-même comme celui qui rend possible le changement, voire la transformation de l'autre, et même la création de l'inédit ? Qu'en est-il de son désir de former ? Se prend-il pour un médiateur ?

Notre questionnement porte sur le rôle et du savoir acquis en formation, notamment des textes étudiés, et sur le rôle du formateur dans ce processus, donc sur le type de relation éducative qu'il met en place. Car dans ce contexte de la formation d'adultes, le formé peut avoir l'illusion de faire ce travail « tout seul » tandis que le formateur, lui, peut imaginer se parer du beau titre de « médiateur » ou « d'accompagnateur » : celui qui fait le passage entre passé et avenir.

1. L'enquête

L'enquête a consisté d'abord à recueillir les conceptions d'étudiants en master (bac +4 et 5). Après une pré-enquête exploratoire en licence, pour libeller les questions au plus près du langage des étudiants, un questionnaire a été passé aux étudiants de master. La consigne demande d'éliminer de la liste donnée les items qui ne les concerne pas ou de les réécrire. Les items sont organisés en quatre thèmes non signalés dans l'outil : les caractéristiques du travail sur l'expérience (le but, l'effet, le processus : items 1 à 9), la place des savoirs acquis pendant la formation dans ce travail (items 11 à 14), la place des textes de références travaillés pendant la formation (1 à 17), le rôle du formateur(18 à 20) –voir annexe.

Le traitement des trente réponses obtenues a consisté à mettre en valeur les fréquences : à classer les énoncés selon le nombre de choix effectués, indice de l'importance accordée aux items.

Rang	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nombre réponses	30/30	27	24	21	18	12	6	3	0
N° des items	8	1-4-11-15	2- 6	16-18	9-12-13-20	5	19	3- 7- 14	10-17

On obtient ce texte en ne gardant que les énoncés les plus plébiscités :

8. Ce travail est une évaluation mais pas au sens de contrôle . c'est un questionnement, une « recherche de sens », une quête pour retrouver les valeurs qui ont prévalu dans les pratiques et qui feront de soi un professionnel reconnu

par les pairs : une partie non négligeable du système de valeurs se reconstruit et s'agence différemment

1. Travailler mon expérience passée (celle que j'avais en arrivant dans le master), c'est enclencher une réflexion sur ce que je peux afficher comme compétences

4. Ce travail sur l'expérience passée interroge et incite à revisiter ce qui était évident, et non remis en cause, il provoque une réorganisation : une nouvelle combinaison de ce que je croyais acquis

11. Dans ce travail sur mon expérience passée, je revisite les concepts et savoirs que j'ai manipulés pendant des années, et je les réutilise différemment, avec d'autres visées

2. Travailler mon expérience passée (celle que j'avais en arrivant dans le master), me permet l'appropriation de mon passé : je comprends plus de choses qu'avant. Je revisite ma propre histoire, les enchaînements vécus.

6. Ce travail sur l'expérience passée fait apparaître du nouveau, dans le droit fil de mon passé : c'est un développement dans le même sens qu'auparavant, avec des prolongements inédits

15 Les références nouvelles rencontrées cette année (les textes découverts) me permettent de rendre légitimes les choix que je suis en train de faire et qui concernent mon avenir

16. Plus je lis de textes, plus ça me tente : j'ai envie d'essayer de nouvelles pratiques

18. Les formateurs sont à l'origine de situations qui me permettent de changer en revisitant mon expérience passée, sans eux je n'aurais pas pu faire ce travail sur mon expérience

Dans les énoncés qui ont les moins emporté l'adhésion, on remarquera :

7. Ce travail a permis de prendre une réorientation imprévue, d'entrevoir un projet nouveau, de créer mon avenir d'une façon nouvelle, c'est une bifurcation dans un sens tout à fait différent de ce que j'envisageais auparavant.

Résultats

Sans prétention aucune, cette quantification est utile pour mettre en relief que ces étudiants tous formés à la différence entre contrôler et évaluer, associent au travail sur l'expérience à propos de leur portfolio, l'idée

- d'une *recombinaison* de leur système de valeurs professionnelles,
- d'un travail socialement utile d'affichage d'une offre de service,
- d'une recombinaison de leurs savoirs acquis avant et pendant la formation,
- d'une réécriture de leur histoire professionnelle,
- d'une création de nouveautés mais dans le prolongement logique de leur passé, donc sans rupture. Il n'y a pas de création à proprement parler, pas de bifurcation brusque.

Le résultat le plus surprenant étant peut-être que le totalement neuf et imprévu, le créatif est rare (item 7 : Ce travail a permis de prendre une réorientation imprévue, d'entrevoir un projet nouveau, de créer mon avenir d'une façon nouvelle, c'est une bifurcation dans un sens tout à fait différent de ce que j'envisageais auparavant).

L'inédit n'est massivement qu'un prolongement du passé : le projet canalise l'invention au service d'une priorité donnée à la consistance identitaire. Donc, le passage de l'expérientiel au savoir d'expérience ne serait pas vécu comme étant de l'ordre de la création mais de *la combinatoire* : on visite son passé pour le réorganiser ; le plus souvent le projet (ici devenir employable en fin de formation) endigue le travail sur l'expérience et le formé se met dans une attitude de solidification, une affirmation de cohérence et de continuité ; presque une forclusion du moi : un simple développement identitaire.

Ce qui ferait tiers et leur permettrait de se soutenir dans ce travail ce sont :

- d'abord les références à des savoirs nouveaux qui servent d'étayage pour poser des orientations,
- puis, et les textes rencontrés en formation qui soutiennent la motivation à s'engager dans de nouvelles pratiques, et les formateurs comme organisateurs des situations de changements.

Voilà qui peut flatter l'égo des formateurs qui seraient à l'origine du changement mais d'un autre côté ce n'est pas eux, mais les savoirs qui sont utiles ! En tous cas, le savoir acquis en formation est bien utilisé pour formaliser l'expérientiel.

2. Le point de vue du formateur.

Il a paru alors utile de comprendre comment le formateur se conçoit dans ce processus. Pour cela nous avons relu le cas d'Albert, un entretien réalisé par Gonce, M-D, étudiante en master l'an dernier (voir annexe).

Albert est intervenant indépendant mais il sera pris ici comme une des figures du formateur. Il parle à partir d'une expérience avec un collectif de travail : il travaille l'expérience des formés.

Traitement :

Albert a beau dire : « les changements, c'est eux qui vont les faire » (R4)

« c'est pas moi qui les change / c'est eux qui changent / par des conversations, des discussions que nous avons sur une manière de jouer le rôle, leur manière d'être en équipe. » (R4), l'analyse de l'entretien fait apparaître chez Albert une survalorisation de son propre rôle, une centration narcissique sur sa propre importance, qu'il essaie de dissimuler en insistant sur la participation des formés. Il ne peut s'empêcher de dire deux choses à la fois qui se contredisent :

...pour le parler autrement – leur vécu (R4)	j'ai profité de leur vécu.....
ce n'est pas moi qui les change	je veux les rendre conscients des mécanismes qui sont en jeu dans leurs pratiques.....
.....que ce soit eux qui changent ; ce n'est pas moi qui les changent (R2)	
je ne viens pas amener des choses nouvelle...je veux leur amener, une autre manière de voir les choses qu'elles font (R6)
Mettre des mots.....	et en fait pour aller un peu plus loin (R2)

En somme, Albert n'est pas directif (colonne de gauche), mais il guide (colonne de droite) !

« En fait j'ai essayé de dire avec des mots ce que je croyais voir qu'il se passait *et dont ils n'étaient pas conscients* » (R8), comme si les mots étaient interchangeable,

comme si reformuler ne permettait pas d'introduire du savoir autre, de l'altérité ; comme si les mots n'incluaient pas une « manière de voir » !

Résultats

Albert est davantage en situation *de transformer l'autre* que de l'accompagner, quoi qu'il en dise. Il met sans doute en scène des moments d'accompagnement, comme tous les formateurs ou presque, mais d'abord il dirige : « oui mettre des mots // C'est tout cela que *j'essaye de leur montrer* et selon une expression d'une personne aujourd'hui ' vous avez le nez sur le guidon ' mais *j'essaye de leur montrer* qu'il n'y a pas que le guidon, il y a aussi la route, il y a aussi le paysage » (R10); de même « Je donnais un petit exposé pour expliquer tout ce que je viens d'énoncer et je leur demandais de trouver des exemples à partir de leurs pratiques et j'essayais de mettre des mots sur ces exemples à eux. »(R6) : il leur fournit un modèle dans lequel il les fait entrer : le savoir est à appliquer. Certes, les formés participent, ils sont embarqués pour un voyage mais le formateur est à la barre : « je veux leur amener une autre manière de voir les choses qu'elles font » (R6) ; « Ce que je leur ai appris à dire c'est ... » (R6). Il apporte les mots, il fait apprendre : « je venais parce que je ne suis pas dedans, leur faire voir ce qu'ils n'arrivent pas à voir eux-mêmes / pas seuls mais toute l'équipe ; *je mettais des mots pour apprendre à toute l'équipe* à être un hélicoptère pour voir / se voir, ou mieux encore pour se voir voir / parce que c'est ça qui est très difficile à faire ». » (R.4). La distinction est d'importance, il ne suffit pas de déclarer : « Mais c'est vraiment le travail de la personne sur elle-même, sur ses outils de perception, c'est la manière dont elle voit le réel » (R8), pour être accompagnateur.

Interprétation

Guidage, mais l'expérience des formés d'Albert a fait l'objet d'un travail de réflexion, de formalisation, de « traduction » par Albert lui-même. Notre idée de départ est que lorsque l'expérience a fait l'objet d'un tel travail, elle peut faire naître de l'inédit, à condition que, d'une part, le savoir acquis en formation soit utilisé pour formaliser l'expérientiel (ce que l'enquête auprès des étudiants de master corrobore), et que, d'autre part, le formateur ait joué le jeu de la médiation, qu'il ait permis le décolllement de soi, la rupture passé/présent. Or, le formateur Albert a du mal à ne pas laisser transparaître qu'il est utile, indispensable, à l'origine du changement du formé. Il faut donc s'entendre sur ce qui fait tiers dans la relation : le savoir ? Les textes ? le formateur lui-même ?

La question est alors de savoir de quel type de médiation, le formateur peut faire état. Deux grands modèles existent de la médiation. Le premier issu de la polémologie, de la négociation pour la résolution des conflits internationaux (Touzard, 1997) a donné le modèle de la « médiation sociale » (Guillaume-Hofnung, M. 1995) et de « la médiation cognitive » (Castelain, P. et al, 1971) où le médiateur est là pour lier les adversaires afin d'empêcher le conflit et « se mettre entre les protagonistes » (Guillaume-Hofnung, M. 1995, p.71) ; être le troisième homme, un intermédiaire, un fusible, un connecteur. Il se place au milieu de deux protagonistes, en « devenant un pont ». (Petitclerc, J-M. 2005, p.54). Le risque étant alors qu'à se prendre pour le médiateur, « on peut mettre quelque chose au milieu afin de remplir un vide, de combler un hiatus, une absence de liens : la médiation a ici pour fonction réelle ou

imaginaire de lier les éléments disjoints [...] de ressouder ». Cette médiation mécanique devient « un outil de protection, de défense dont le maître [le formateur] escompte qu'il lui assure une certaine sécurité [...] la perspective est ici celle de la règle et de son souci moïque de sécurité et de maîtrise », par peur du conflit. (Imbert F. 1992, p.161).

Il semble bien qu'Albert risque d'être dans ce modèle où la médiation devient « un jeu illusoire, de dégagements et de remaniements apparents qui masquent la suture, l'embellit et la déguise sans la travailler » (Imbert, F. 1985, p.120), la suture étant une « relation rigide, non mobilisable, achevée, non transformable. La suture soude les deux pôles de la relation en bloquant toute possibilité de jeu, toute émergence de possible. La suture exclut la surprise, l'émergence de l'imprévu, toute forme de jeu, de retournement, de permutation, chacun se doit d'exister à travers le sens unique, univoque –le rôle défini une fois pour toutes, - qui lui permet de réaliser la jonction, le collement de l'un sur l'autre » (Imbert, F. 1985, p.112).

Le second modèle est celui de la « médiation psychique », où le formateur « fait médiation », installe un dispositif où « la médiation peut s'entendre à l'opposé comme ce qui réalise un vide [...] où il n'y avait que du plein, où tout collait au point de paralyser tout jeu/je possible ouvre le champ symbolique d'un partage, fonde la possibilité d'un décollement, d'un mouvement » (Imbert F. 1992, p.161). Le formateur fait alors un travail dit « d'interpellation » qui « correspond au travail de triangulation, de séparation et de différenciation, dont relève l'avènement du sujet humain [...] travail de mise en pratique de la loi, travail de sym-bolisation [...] pour finir par trouver sa place [...], entamer son capital narcissique, répondre à la loi de l'obligation à l'échange, fondatrice du sujet humain ». Il s'agit d'une compétence qui consiste à « délier/rallier » : « Interpeller exprime l'acte d'une coupure, d'un délier lequel libère un allier » (Imbert, F. 2000). Le geste professionnel du formateur consiste alors à « déranger, troubler et inscrire une coupure qui interrompe, partage, sépare, mette le sujet en mouvement pour qu'il prenne place dans un circuit d'échanges et de réciprocité ; comme Un parmi d'autres et se dégage de son manège narcissique, de ses captations imaginaires ». (Imbert, 1992, p.153). Il s'agit « d'appeler, de mobiliser et de supporter cette perte et cette entame, ce travail de séparation et d'alliance. » (Imbert, F. 1996, pp. 147-180- pp.148-149).

Mais pour mettre en place cette seconde condition du travail sur l'expérience, encore faut-il que le formateur ne confonde plus le conflit et le combat ; qu'il ait compris qu'il ne suffit pas de changer de place pour faire médiation (et qu'en ce sens faire médiation n'est pas « se mettre au milieu », ni de « troisième terme »), que ce n'est pas une question de géographie, donc, mais de désir, car : « Le savoir est aussi inconscient (...). Si le sujet, pour une raison ou une autre, ne peut mettre son désir en jeu dans l'apprentissage, s'il ne peut désirer être instruit, alors la formation, l'éducation, se heurte aux plus violents obstacles. (...) Dans tout processus éducatif, il n'existera de sujet en éducation que si celui qui éduque, dès avant toute rencontre avec celui qu'il va éduquer, lui construit une place où il pourra se loger en tant que sujet. Se loger en tant que sujet (...) ce n'est pas mettre en avant son désir et se soutenir seul de son désir de se former... » (Lesourd, S. 1996, p. 96). Autrement dit, que le formateur ait des références sur les dynamiques du psychisme et se travaille

pour accepter le désir d'exister du formé.

Conclusion

En somme, cette enquête permet de rappeler, qu'avant de se déclarer « accompagnateur » ou « médiateur », il serait nécessaire d'avoir reconnu dans la relation ce qui peut faire tiers, ce qui permet de frayer entre la fusion et l'abandon. Par exemple, en formation, le savoir, le texte ne peuvent suffire, encore faut-il que le formateur fasse médiation dans la relation éducative spécifique qu'est le travail de transmutation de l'expérientiel en savoir d'expérience. Réduire la médiation à des procédures de gestion des conflits n'arrange rien.

Bibliographie des ouvrages cités :

- Castelain, P. et all. (1971). *L'éluçtable métamorphose. Essai sur la démarche pédagogique*. Louvain : Vander.
- Guillaume-Hofnung, M. (1995). *La médiation*. Paris : PUF.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education*. Vigneux : Matrice PI.
- Imbert, F. (1996). L'image ou la parole. Bouchard, P. *La question du sujet en éducation*. Paris : l'Harmattan.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF.
- Lesourd, S. (1996). L'éducation est une déformation subjective. Bouchard, P. *La question du sujet en éducation et en formation*. Paris : l'Harmattan.
- Petitclerc, J-M. (2005). *Pratiquer la médiation sociale*. Paris : Dunod.
- Touzard, H. (1997). *La médiation et la résolution des conflits*. Paris : PUF.

Annexes

1. Le questionnaire

En italiques les réécritures

Items proposés
Caractéristiques du travail sur l'expérience
Le but
1. Travailler mon expérience passée (celle que j'avais en arrivant dans le master), c'est enclencher une réflexion sur ce que je peux afficher comme compétences.
2. Travailler mon expérience passée (celle que j'avais en arrivant dans le master), me permet l'appropriation de mon passé : je comprends plus de choses qu'avant. Je revisite ma propre histoire, les enchaînements vécus
3. Travailler mon expérience passée (celle que j'avais en arrivant dans le master), ne me sert professionnellement à rien, c'est personnel

L'effet
4. Ce travail sur l'expérience passée interroge et incite à revisiter ce qui était évident, et non remis en cause, il provoque une réorganisation : une nouvelle combinaison de ce que je croyais acquis
5. Ce travail sur l'expérience vécue interroge et incite à revisiter mon passé et cela permet une certaine réassurance : « ah bon, j'ai fait ça moi !. ?.. »
6. Ce travail sur l'expérience passée fait apparaître du nouveau, dans le droit fil de mon passé : c'est un développement dans le même sens qu'auparavant, avec des prolongements inédits
7. Ce travail a permis de prendre une réorientation imprévue, d'entrevoir un projet nouveau, de créer mon avenir d'une façon nouvelle, c'est une bifurcation dans un sens tout à fait différent de ce que j'envisageais auparavant.
Le processus
8. Ce travail est une évaluation mais pas au sens de contrôle. c'est un questionnement, une « recherche de sens », une quête pour retrouver les valeurs qui ont prévalu dans les pratiques et qui feront de soi un professionnel reconnu par les pairs : une partie non négligeable du système de valeurs se reconstruit et s'agence différemment.
9. Ce travail est une évaluation au sens qu'il permet de se contrôler dans ses projections, de décider de stratégies efficaces plus en lien avec les pratiques professionnelles
10. Ce travail n'a rien à voir avec une évaluation.
Place du savoir
11. Dans ce travail sur mon expérience passée, je revisite les concepts et savoirs que j'ai manipulés pendant des années, et je les réutilise différemment, avec d'autres visées,
12. Les nouveaux concepts et savoirs acquis en formation cette année me permettent de recomposer des formes de pensées pré-établies et d'interroger mes évidences
13. Les nouveaux concepts et savoirs acquis en formation cette année me permettent de faire ressurgir des capacités qui n'étaient plus mises en actes.
14. Les nouveaux concepts et savoirs acquis en formation cette année ne servent à rien dans le travail sur l'expérience passée, <i>ils servent ensuite pour reconstruire l'avenir : c'est dans la pratique professionnelle à venir que le travail sur mon expérience continuera avec ces savoirs</i>
Les textes de référence
15. Les références nouvelles rencontrées cette année (les textes découverts) me permettent de rendre légitimes les choix que je suis en train de faire et qui concernent mon avenir.
16. Plus je lis de textes, plus ça me tente : j'ai envie d'essayer de nouvelles pratiques
17. Les références nouvelles rencontrées cette année (les textes découverts) ne servent à rien dans ce travail sur mon expérience.

Place du formateur

18. Les formateurs sont à l'origine de situations qui me permettent de changer en revisitant mon expérience passée, sans eux je n'aurais pas pu faire ce travail sur mon expérience. *En même temps, c'est moi qui conduit ce travail sur mon expérience et en même temps, un formateur (attitude et cadre mis en place) et le contenu transmis dans ses cours m'ont permis de faire ce travail sur mon expérience*

19. Les formateurs sont étrangers à ce travail sur mon expérience ; c'est un effet normal de l'apprentissage qui provoque des changements, sans eux j'aurais pu faire ce travail sur mon expérience.

20. Les formateurs servent à me décoller de mon vécu et permettent ainsi de faire ce travail sur l'expérience

2. L'entretien

Entretien réalisé par Marie Dominique GONCE (étudiante en master – 2008)

1	E	Pouvez-vous nous parler de l'intervention que vous avez pratiquée au sein de l'association Ixe
2	Albert	Oui. Travailler avec l'association est une manière de pratiquer et comprendre ce qu'est une organisation et les acteurs qui y sont.// Il y avait des difficultés sous forme de conflits et un certain nombre de situations difficiles. Il fallait essayer de sortir de ces conflits là et comme je m'occupe des organisations, j'ai pensé qu'il serait intéressant de voir ici ce qui faisait problème. Il m'a semblé que c'était la vision des rôles de chacun pour lesquels il y avait une forme d'incompréhension. J'ai donc essayé de trouver une forme d'organisation à la fois des concepts et de la théorie./ Pour moi la théorie ce n'est pas le sexe des anges. La théorie c'est-à-dire ce que font les gens ; c'est mettre des mots sur ce qu'ils font : pour qu'ils voient autrement ; parce qu'ils sont tellement dans le travail qu'ils n'arrivent plus à être décollés. Et je vais donc amener des concepts et des mots pour dire ce qu'ils font mais avec d'autres dispositifs.// J'essaie donc de mettre des mots sur ce que je vois.// mettre des mots et en fait pour aller un peu plus loin / j'essaie de les faire parler; de mettre leurs pratiques en mots et de les rendre attentifs aux conséquences de ce type de pratiques et sur eux-mêmes et sur l'équipe et sur l'institution parce que ça va ensemble Moi je ne sais pas comment appeler accompagnement ou supervision dans le sens de voir au-dessus mais ce n'est pas moi qui les change ; je veux les rendre conscients des mécanismes qui sont en jeu dans leurs pratiques pour que ce soit eux qui changent ; ce n'est pas moi qui les changent.
3	E	D'accord. Comment avez-vous mis ça en place ?
4	A	// Quand on fait quelque chose on est véritablement très près ; on n'arrive pas à prendre de distance et donc ces séances étaient une manière d'être comme un hélicoptère pour essayer de voir et moi je venais parce

		<p>que je ne suis pas dedans, leur faire voir ce qu'ils n'arrivent pas à voir eux-mêmes pas seuls mais toute l'équipe ; je mettais des mots pour apprendre à toute l'équipe à être un hélicoptère pour voir se voir, ou mieux encore pour se voir voir parce que c'est ça qui est très difficile à faire et que les changements c'est eux qui vont les faire.</p> <p>//</p> <p>c'est pas moi qui les change c'est eux qui changent par des conversations, des discussions que nous avons sur une manière de jouer le rôle, leur manière d'être en équipe.</p> <p>//</p> <p>Les premières séances étaient sur le rôle professionnel et la personnalité</p> <p>2° séance comment ce rôle se met dans l'équipe, quel est le fonctionnement d'une petite équipe, d'un petit groupe selon certaines théories etc. et après j'ai vu comment l'institution fonctionne parce que l'institution aussi souffre de ça.</p> <p>Donc il y avait 3 étapes : le rôle, l'équipe, l'institution.</p> <p>//</p> <p>j'essayais de les faire parler sur des exemples sur lesquels je mettais des mots //</p> <p>j'ai profité de leur vécu pour le parler autrement – leur vécu</p>
5	E	Comment débutiez-vous une séance ?
6	A	<p>Je donnais un petit exposé pour expliquer tout ce que je viens d'énoncer et je leur demandais de trouver des exemples à partir de leurs pratiques et j'essayais de mettre des mots sur ces exemples à eux.</p> <p>Je leur disais je ne viens pas amener des choses nouvelles, je veux leur amener, une autre manière de voir les choses qu'elles font ; donc ce n'est pas quelque chose que j'amenais du ciel et que je mettais dessus, c'est simplement de dire ce que vous faites ;</p> <p>//</p> <p>Ce que je leur ai appris à dire c'est : comment je pose les questions, pourquoi je pense que les gens sont mauvais vis-à-vis de moi, pourquoi je pense qu'ils me cachent des infos. Qu'est-ce qui fait qu'ils me cachent des infos ? . Depuis quand je pense ça ? Dans mon expérience à moi est-ce que cette situation est déjà arrivée ? Si ce ne sont pas des questions que je pose à moi-même du coup on n'essaye pas de trouver la source du malaise à l'extérieur, on essaye de la trouver en soi.</p> <p>C'est ça que les gens ne font pas ; parce que les gens pensent que quand ça va mal dans l'équipe ou dans l'institution c'est soit la Direction qui n'est pas ceci, soit le chef qui n'est pas cela, c'est jamais eux. Mais pourtant tout le monde dit, je me pose des questions. Je dis vous ne faites pas ça ; vous faites le contraire de ce que vous dites. Vous ne vous posez pas de questions, vous posez des questions aux autres et jamais sur vous.</p> <p>Littéralement, en Français, je me pose des questions : je pose des questions à moi et quand je le fais je vois ; ça m'ouvre des perspectives. Il n'est pas question de donner des réponses à ces questions là / mais</p>

		<p>d'instituer des ouvertures // et quand je fais cela je n'ai plus à dire l'autre ne change pas. Moi je change tout le temps, je n'ai pas ce type de chose ; je me base sur mon histoire à moi et c'est ça qui me change parce que ça m'ouvre des perspectives. Une question ouvre toujours ; une réponse ferme.</p> <p>Je ne change pas parce que l'autre ne change pas ; c'est très fermant. Je ne change pas. Il s'agit d'instituer des ouvertures : « pourquoi je fais cela ? Quand je fais cela ? » Et quand je fais cela je n'ai plus à dire « l'autre ne change pas et moi je change ». Je me base sur mon histoire à moi et ça ça ouvre des perspectives et c'est ça qui me change. Une question ouvre toujours des réponses fermes. Je ne change pas parce que l'autre ne change pas et ça c'est très fermant. //</p> <p>Je ne change pas. /</p> <p>Qu'est-ce que c'est changer ? Quelle est mon idée du changement ? . Depuis quand j'ai cette idée ? Où est-ce que j'ai pris cette idée ? Depuis quand j'ai l'impression d'avoir changé ? Ca c'est des questions que je me pose à moi-même et ça c'est des ouvertures incroyables et c'est ça que j'ai voulu faire passer dans ces séances</p> <p>//</p>
7	E	Ca ne doit pas être facile de gérer ça avec des équipes au travail
8	A	<p>C'est très difficile parce qu'elles n'ont jamais été habituées à ça parce que dans la vie courante, « je suis malheureuse parce que mon mari ne m'aime pas ; je suis malheureuse parce que le chef ne m'aime pas ou parce que je le trouve incompétent ou parce que l'association ça dysfonctionne ; c'est pour ça que je suis mal » ; c'est toujours ailleurs que ça se passe, jamais la personne ne se tourne vers elle-même.</p> <p>Qu'est-ce qui fait que je pense. De quoi est-ce que j'ai peur réellement. Quelles sont mes peurs ?</p> <p>Se poser des questions à soi c'est cela</p> <p>//</p> <p>Mais c'est vraiment le travail de la personne sur elle-même, sur ses outils de perception, c'est la manière dont elle voit le réel et c'est ce que dans les institutions les gens ne font pas parce qu'ils sont habitués à situer à l'extérieur ce qui se passe en eux.</p> <p>Pas pour des mauvaises raisons, mais parce que ce qui se passe en eux est tellement mauvais et puis on ne va pas reconnaître que j'ai des choses à l'intérieur qui me bouscule, on ne va pas le reconnaître. C'est beaucoup mieux de dire « Ah c'est l'extérieur qui m'embête »</p> <p>//</p> <p>Donc c'est ça, j'ai essayé de les rendre attentifs. En fait j'ai essayé de dire avec des mots ce que je croyais voir qui se passait et dont ils n'étaient pas conscients //</p> <p>C'est pour cela que je dis que c'est l'accompagnement de leurs pratiques en donnant d'autres lunettes de leurs pratiques.</p>
9	E	Vous leur avez permis de mettre des mots dessus ?
10	A	oui mettre des mots

	<p>// C'est tout cela que j'essaye de leur montrer et selon une expression d'une personne aujourd'hui « vous avez le nez sur le guidon » mais j'essaye de leur montrer qu'il n'y a pas que le guidon, il y a aussi la route, il y a aussi le paysage, A la fois ils n'étaient pas conscients de ça parce que trop centrés sur eux-mêmes et moi je leur ai dit/:ce qui me paraît intéressant /et on le voit toute pratique nous forme, nous limite et la seule chance que nous ayons, la seule, c'est que nos collègues nous ouvrent, nous élèvent</p>
--	---