

DESIGN ET TRANS-FORMATION DES ADULTES

Vers une opérationnalisation de la théorie de l'apprentissage transformationnel



Caroline Meyer

Mastère Spécialisé *Innovation by Design*

Dirigé par Mathias Béjean

ENSCI – Les Ateliers 2015

Remerciements

Ce mémoire est le fruit de nombreux échanges et de la participation, directe ou indirecte, de plusieurs personnes dont le rôle a été clé. Je tiens particulièrement à remercier :

Mathias Béjean qui a accepté d'encadrer ce mémoire et dont la méthode, l'adaptabilité, les conseils et la bienveillance m'ont permis de mener à bien ce travail au-delà des contraintes et blocages ayant pu marquer ces mois de réflexion.

Olivier Brun, dont la curiosité intellectuelle est au fondement de ce mémoire.

Lourdes Gutierrez et Marco Frediani, qui ont accepté de partager leur méthode et dont les apports ont été déterminants dans la réalisation de ce travail. Leur générosité et leur passion sont autant palpables que contagieuses.

Katie Cotellon, Olivier Hirt et Sylvie Lavaud dont le travail et les efforts permettent de faire vivre ce mastère atypique dont les enseignements ont été précieux et éclairants, autant par leur richesse que par leur profondeur.

Mes camarades de mastère : Rémi, Victoire, Sylvain, Tiphaine, Gauthier, Arthur, Guillaume, Lucia, Sylvain, Véronique, Nicolas et Pierre, pour leur enthousiasme, leur solidarité, leur créativité et les discussions que nous avons pu partager au cours de l'année.

Mes proches, collègues, amis et famille pour leur compréhension, leur soutien et leurs encouragements tout au long de ce travail de rédaction.

Pedro, dont le soutien et la patience sans limite ont soutenu mes efforts au quotidien au cours de ces mois studieux.

Résumé

Ce mémoire « **Design et trans-formation des adultes** » s'intéresse à l'innovation pédagogique dans la formation des adultes. Il interroge les cibles et modalités de la formation continue telle que proposée aujourd'hui et souligne l'importance, dans un contexte de plus en plus volatile et complexe, d'une plus grande prise en compte de la transformation des cadres de référence et schémas de pensée des adultes, et de leur montée en conscience. Il propose ainsi une réflexion sur les modalités d'opérationnalisation de la théorie de l'apprentissage transformationnel de John Mezirow et sur le rôle du design dans la mise en œuvre de ce type d'apprentissage. En s'appuyant sur la revue de la littérature sur la théorie de l'apprentissage transformationnel et sur l'observation d'exemples existants de mise en œuvre de cette théorie, il analyse les phases et facteurs déterminants de la transformation des cadres de référence des adultes. Il étudie ensuite dans quelle mesure le design peut permettre d'accompagner cette transformation et constituer un allié pour le pédagogue. Dans un contexte encore dominé par le présentiel, il pose en ouverture la question du rôle du numérique dans l'opérationnalisation de cette théorie.

Mots clés : apprentissage transformationnel, formation continue, pédagogie, andragogie, développement des adultes, montée en conscience, transformation, design, numérique, innovation

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Introduction	5
I. Revue de la littérature	10
a. La théorie de l'apprentissage transformationnel selon Mezirow.....	10
b. Critiques et prolongements de la théorie fondatrice de Mezirow	13
II. Enquête sur l'opérationnalisation du concept d'apprentissage transformationnel	20
a. Méthode.....	20
b. Analyse.....	21
c. Résultats	35
III. Discussion : design et apprentissage transformationnel.....	39
a. Le design, un allié pour le pédagogue dans la mise en œuvre de l'apprentissage transformationnel	39
b. Rendre l'apprentissage transformationnel désirable : la démarche du design de services	40
c. Concevoir un espace introspectif mobilisable dans la sphère de l'apprentissage informel	42
d. Rendre la transformation visible et valorisable.....	43
Conclusion.....	47
Bibliographie.....	49
Annexes.....	52
Annexe 1 : Retranscription de l'entretien avec Lourdes Gutierrez et Marco Frediani du Playground	52
Annexe 2 : Programme détaillé de la formation Greenworking	60

Introduction

L'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens. Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances humaines et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la faculté de conserver leurs connaissances et d'en acquérir de nouvelles. On instruira le peuple des lois nouvelles, des observations d'agriculture, des méthodes économiques qu'il lui importe de ne pas ignorer : on lui montrera l'art de s'instruire lui-même.

A l'ère du numérique et de l'économie de la connaissance ou « économie fondée sur le savoir »¹, cette déclaration de 1792 de Condorcet dans un rapport à l'Assemblée Nationale est aujourd'hui plus que jamais d'actualité. Dans un monde en mutation permanente, caractérisé par des évolutions technologiques constantes et par l'accélération du processus d'obsolescence des connaissances et des compétences, la « formation tout au long de la vie » (*lifelong learning*) est devenue autant nécessaire que stratégique. Les métiers d'aujourd'hui ne seront en effet plus ceux de demain : selon une étude réalisée par le Département d'Etat américain du travail² : « 65% des étudiants d'aujourd'hui pratiqueront, une fois leur diplôme obtenu, des métiers qui n'ont même pas encore été inventés ». Il faudra apprendre et se former tout au long de sa vie pour suivre et s'adapter à ces évolutions.

Le numérique, en offrant un accès immédiat à une offre illimitée de cours et de produits de formation pour un coût nul ou très réduit, s'annonce comme le principal levier pour répondre à ces besoins immenses en matière de formation continue. Alors que l'offre mondiale de formation en ligne connaît un essor fulgurant, la formation professionnelle française, qui nous intéressera dans ce mémoire, est en pleine évolution et révolution. Un dialogue s'établit entre les écosystèmes public et privé afin de développer les collaborations et expérimentations, au niveau des technologies comme des modèles économiques. La formation en ligne, ou formation ouverte et à distance (FOAD), se généralise, autour de nouveaux outils et dispositifs pédagogiques tels que le e-learning, les serious games, les MOOC (Massive Open Online Course), les COOC (Corporate Open Online Course) ou les SPOC (Small Private Online Course). Le numérique permettra-t-il cependant de répondre aux enjeux de la formation tout au long de la vie inhérents à un monde de plus en plus volatile, incertain, complexe et ambigu ?

¹ OCDE. *L'économie fondée sur le savoir*. Paris, 1996.

² Futurework. *Trends and Challenges for work in the 21st Century*. U.S. Department of Labor, Federal Publications, 1999.

Il importe tout d'abord de se poser la question des cibles de la formation professionnelle. Comme l'évoque John Moravec, spécialiste de l'éducation 3.0 et auteur du très récent « Manifesto 15 : Faire évoluer l'éducation »³ : « Si "technologie" est la réponse, quelle est la question ? » Que doit-on transmettre aujourd'hui ou permettre aux adultes d'acquérir pour garantir leur employabilité et leur compétitivité à l'échelle nationale comme mondiale tout au long de leur vie ? Quels sont et que devraient-êre les objets actuels de la formation professionnelle ? Quels savoirs voulons-nous ou devons-nous développer ? Ces questions impliquent de clarifier des concepts fréquemment utilisés sans distinction et dont la confusion n'est pas anodine : formation et éducation d'une part ; apprentissage, savoir, connaissance et information d'autre part. En effet, qu'est-ce qu'apprendre pour un adulte ? Qu'est-ce que former ? Quelle est la différence entre savoir et connaissance, entre former et informer ?

Au moment où la disponibilité et le partage des informations s'accélèrent et où la surcharge croissante d'information ou « infobésité » devient la règle, « se former » tend progressivement à se confondre avec « s'informer ». Or, apprendre, du latin *apprehendere* : « saisir » ou « prendre », signifie s'approprier ou acquérir une connaissance ou un savoir-faire, selon le *Larousse encyclopédique*. Pour Giordan⁴, « apprendre c'est transformer ses conceptions » dans une dynamique permettant de passer d'un « état de savoir » à un autre. Se former impliquerait ainsi un travail actif de la part de l'apprenant, un effort consenti. Pour les théoriciens de l'apprentissage, se former ne doit ainsi pas être confondu avec s'informer. Pour Olivier Reboul⁵, la disponibilité ou l'abondance de l'information peuvent même annihiler le besoin ou le désir d'apprendre : « Par la satisfaction qu'elle donne, par l'illusion de savoir qu'elle procure, l'information empêche d'apprendre. ». En quoi consiste alors l'action de former ? Quel est le rôle du formateur et des organismes de formations ? Pour répondre à cette question, Michel Fabre⁶, professeur agrégé de philosophie et directeur du Centre de Recherche en Education de Nantes, nous propose cette lecture philosophique :

« Former » vient du latin *formare* qui signifie au sens fort, donner l'être et la forme, et au sens affaibli : organiser, établir (...). Former évoque donc une action profonde sur la personne impliquant une transformation de tout l'être. C'est aussi une action globale qui porte à la fois sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

³ <http://www.manifesto15.org/fr/>

⁴ Giordan, A. *Apprendre !*. Belin, 1998.

⁵ Reboul, O. *Qu'est-ce qu'apprendre*. PUF, Paris, 1980.

⁶ Fabre, M. *Penser la formation*. Paris, PUF, 1994.

Ces trois types d'apprentissage qu'évoque Michel Fabre – savoir, savoir-faire et savoir-être – peuvent être mis en perspective par rapport aux « quatre sens d'apprendre » modélisés par Reboul⁷ : « apprendre que » (information ayant comme résultat une connaissance), « apprendre à » (apprentissage ayant comme résultat un savoir-faire, une compétence), « apprendre » (expérience ayant comme résultat la compréhension, le savoir) et « apprendre à être » (apprentissage ayant comme résultat une réorganisation profonde du caractère vers un surcroît de bonheur et de liberté). La formation serait ainsi l'action ou les actions permettant de développer de façon globale ces quatre niveaux d'apprentissage. Or, si les dispositifs pédagogiques actuels de la formation professionnelle adressent relativement bien les deux premiers niveaux – le développement des connaissances et des compétences –, ce constat semble moins vrai pour les deux suivants : la capacité à transformer ses représentations du monde et à acquérir une compréhension de plus en plus sophistiquée de phénomènes dont la complexité s'accroît, d'une part, et la capacité à évoluer et grandir en conscience et en épanouissement d'autre part. C'est le constat que font McGuire & Rhodes⁸, désignant les deux premiers niveaux de Reboul de « développement horizontal » (« ce que l'on sait ») et les deux suivants de « développement vertical » (« comment l'on pense ») : *« Organizations have grown skilled at developing individual leader competencies, but have mostly ignored the challenge of transforming their leader's mindset from one level to the next. Today's horizontal development within a mindset must give way to the vertical development of bigger minds. »*. Dans un monde qui se complexifie, se transforme et s'accélère, il apparaît essentiel d'accompagner les adultes à développer de nouvelles connaissances et compétences toujours plus rapidement et efficacement (développement horizontal) mais également de leur permettre de développer leur capacité à transformer leurs façons de penser et leurs perspectives pour élargir ou changer de niveau de conscience (développement vertical). Enfin, comme le disait Albert Einstein : *« Nous ne pouvons pas résoudre les problèmes par le même niveau de conscience qui les a engendrés »*. Comment alors permettre aux adultes d'effectuer cette montée en conscience et en compréhension ? Comment les aider à changer leurs systèmes de référence et à développer des manières nouvelles de définir le monde au travers d'une pensée plus complexe ? Ce sont

⁷ Reboul, O. *Qu'est-ce qu'apprendre*. PUF, Paris, 1980.

⁸ McGuire, C.; Rhodes, G. *Transforming your leadership culture*. Jossey-Bass, San Francisco, 2009.

ces questions que nous étudierons dans ce mémoire en nous appuyant notamment sur la théorie de *l'apprentissage transformationnel*⁹ de Jack Mezirow.

A cette réflexion sur les cibles de la formation professionnelle s'ajoute la question des modalités pédagogiques. Poussée par l'apparition de nouveaux outils numériques, la pédagogie pour adulte, ou andragogie, se réinvente. D'asymétrique, statique, présentielle, synchrone et individuelle elle devient symétrique, dynamique, virtuelle, asynchrone, collective et collaborative pour se métisser dans une rencontre et une articulation fine des approches « traditionnelle » et « nouvelle ».

La « pédagogie traditionnelle » renvoie au modèle de l'Ecole, modèle unilatéral et centré sur l'enseignant visant à transmettre de façon magistrale une somme de connaissances que l'apprenant est tenu de mémoriser, d'intégrer et de reproduire à l'identique. L'« Approche Nouvelle » considère au contraire qu'il ne s'agit pas seulement pour un enseignant ou un formateur de « transmettre » un savoir et des connaissances mais qu'il est surtout important de s'intéresser à la manière dont ces connaissances sont assimilées. Depuis Piaget, Vygotsky et Bruner notamment, on admet aujourd'hui que le formé est l'acteur principal de sa formation. Ces méthodes centrées sur l'apprenant, appelées « méthodes actives » sont ainsi aujourd'hui de plus en plus utilisées dans les formations présentielles mais surtout virtuelles (MOOC, SPOC, e-learning, serious game, etc.) et modifient en profondeur la relation andragogique : de « sage omnipotent » (« *sage on the stage* »), l'enseignant ou formateur occupe désormais de plus en plus un rôle de « guide discret » (« *guide on the side* »).

Néanmoins, l'andragogie reste très largement marquée par la vision dichotomique héritée de Descartes selon laquelle l'esprit serait séparé du corps. L'apprentissage somatique reste ainsi relativement peu exploré, malgré le développement nouveau dont il fait l'objet dans la recherche en sciences humaines¹⁰. Les modalités pédagogiques actuelles sont ainsi encore très centrées sur la cognition et l'intellect, prenant faiblement en compte les dimensions émotionnelle, somatique et spirituelle. Or, comme le décrit J.L. LeGrand¹¹ :

(L'humain) est aussi un sujet de culture, un sujet sexué et sentimental, un sujet en recherche parfois erratique de développement personnel, un sujet possédant un corps, un sujet qui vit au-

⁹ Mezirow, J. *Transformative learning: theory to practice*. New Directions for Adult and Continuing Education, volume 74, 1997.

¹⁰ Delory-Momberger, C. *Corps et formation. Pratique de formation/analyses*. Université Paris 8, Paris, France, 2005.

¹¹ Le Grand, J. L. *Pour une anthropologie existentielle critique en éducation permanente*. Article ronéoté, Université Paris 8, 1989.

delà de la retraite-retrait, un sujet situé inter-générationnellement, un sujet qui apprend au quotidien, toutes choses qui sont évacuées de la grande majorité des travaux et recherches d'une éducation permanente le plus souvent réduite à sa version ancillaire de formation professionnelle continue formelle.

La séparation corps-esprit est par ailleurs aujourd'hui remise en cause par les découvertes récentes en neurobiologie et sciences cognitives soutenant l'idée d'une « cognition incarnée » (« *embodied cognition* »¹²). Selon ces théories, le corps ne serait non seulement pas dissocié de l'esprit mais l'influencerait directement. Comment alors réinventer les dispositifs pédagogiques pour mieux prendre en compte ces dimensions sensorielles et corporelles ? Que peuvent-elles apporter, notamment à l'apprentissage transformationnel ? A l'heure du numérique, de la virtualisation et de la dématérialisation, ne perd-on pas une dimension essentielle de l'apprentissage en négligeant la place du corps et des sensations ? Ces questions auront l'occasion d'être abordées au cours de ce mémoire.

La formation professionnelle est ainsi aujourd'hui en pleine transformation. L'émergence de nouveaux outils numériques et de nouvelles découvertes scientifiques renverse la pédagogie traditionnelle comme ses modalités, ouvrant un champ nouveau de recherche dans le domaine de l'apprentissage. De nouvelles réflexions apparaissent, notamment celles de l'apprentissage transformationnel et du rôle du corps dans l'apprentissage, questions qui intéresseront ce mémoire. Comment, en effet, favoriser l'apprentissage transformationnel dans les formations professionnelles ? Quel est le rôle du corps et des sensations dans l'apprentissage transformationnel ? Le design peut-il contribuer à faire avancer ce champ de l'innovation pédagogique ? En d'autres termes : comment le design peut-il permettre d'opérationnaliser le concept d'apprentissage transformationnel ?

Afin de répondre à ces questions, ce mémoire s'appuiera dans un premier temps sur une revue de la littérature sur la théorie de l'apprentissage transformationnel de Mezirow, avant d'analyser des tentatives existantes d'opérationnalisation du concept d'apprentissage transformationnel selon cette théorie, pour enfin étudier la contribution que pourrait avoir le design pour le prolongement et le renforcement de ces tentatives.

¹² Lakoff, G.; Johnson, M. *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Computational Linguistics, 1999.

I. Revue de la littérature

a. La théorie de l'apprentissage transformationnel selon Mezirow

Jack Mezirow (1923-2014), sociologue américain et professeur émérite de l'Université de Columbia, publie sa théorie de l'apprentissage transformationnel¹³ (*transformative learning*) en 1991. Influencée par les travaux de Kuhn sur les changements de paradigme (1962), de Freire sur la conscientisation (1970), d'Habermas sur les domaines d'apprentissage (1971, 1984) et de Dewey sur la construction des savoirs qu'elle intègre dans une proposition unique, cette théorie fait l'objet, dès sa publication, d'un très grand intérêt de la communauté scientifique dans le domaine de l'apprentissage à l'âge adulte. Elle apporte en effet un éclairage nouveau sur le développement des adultes. En effet, pour Mezirow, dans un monde complexe caractérisé par l'absence de vérités établies et le changement permanent, une des activités centrales de la formation continue (*adult education*) doit être d'aider les individus à transformer, au cours de situations d'apprentissage, leurs perspectives et présupposés sur leur environnement afin d'enrichir leur compréhension du monde qui les entoure et donc leur capacité à y agir de façon efficace. Ces expériences d'apprentissage doivent ainsi permettre aux adultes de développer leur niveau de conscience. Patricia Cranton, professeure à l'université de Penn State et autorité dans le domaine de l'apprentissage des adultes, reprenant les termes employés par Mezirow, décrit ce l'apprentissage transformationnel comme :

A process by which we call into question our taken for granted frames of reference (habits of mind or mindsets) to make them more inclusive, discriminating, open, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action¹⁴.

Proposition de traduction : Un processus par lequel nous remettons en question nos cadres de référence considérés comme acquis (habitudes de l'esprit, état d'esprit) pour les rendre plus inclusifs, différenciés, ouverts et réflexifs afin qu'ils puissent produire des croyances et points de vue qui s'avèreront plus vrais ou justifiés pour guider l'action.

La théorie de l'apprentissage transformationnel se propose ainsi de décrire ce processus d'« expansion de conscience » au cours duquel les individus transforment leur interprétation du monde qui les entoure et développent des croyances et interprétations plus fiables et

¹³ Mezirow, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco, 1991.

¹⁴ Cranton, P. *Understanding and Promoting Transformative Learning*. Jossey-Bass, San Francisco, 2005.

adaptées aux enjeux auxquels ils font face¹⁵. Elle renvoie aussi bien à un processus qu'à un résultat, désignant d'une part le processus de transformation des perspectives, des cadres de références et des schémas de pensée (*meaning schemes*) (croyances, attitudes, réactions émotionnelles) des apprenants, et d'autre part l'expansion de conscience résultant de ce processus.

Pour Mezirow, le point de départ du processus d'apprentissage transformationnel est l'expérience, la situation rencontrée par l'apprenant¹⁶. Ce dernier interprète cette situation au travers de ses cadres de références (*frames of reference*) : structures notamment composées des habitudes de pensée (*habits of mind* : idéologies, normes sociales, coutumes, préférences, philosophies, visions du monde, valeurs, jugements, etc.) et guidant les décisions et actions de l'apprenant. Le processus de transformation s'enclenche lorsque celui-ci est exposé à des nouvelles perspectives venant rendre caduques ses interprétations actuelles. L'apprenant se retrouve ainsi dans une situation d'instabilité et d'inconfort pouvant prendre la forme d'un défi, d'un choc ou d'une crise, ce que Mezirow nomme un « dilemme désorientant » (*disorienting dilemma*). Face à ce dilemme désorientant, l'apprenant se retrouve en incapacité de trouver une solution adaptée à la difficulté qu'il rencontre. Il prend alors conscience de ses présupposés et schémas de pensée et entame une démarche de réflexion critique de ses perspectives. C'est cette réflexion critique qui permettra la construction et l'appropriation de cadres de références nouveaux ou revus et plus fiables pour guider l'action. Le discours rationnel (*rational discourse*), troisième pilier de la théorie de l'apprentissage transformationnel telle qu'elle a été conçue initialement par Mezirow, constitue le médium grâce auquel la révision des interprétations peut avoir lieu. C'est au travers du raisonnement logique et de la discussion rationnelle avec le formateur et/ou ses collègues apprenants que se produit la révision des perspectives initiales. Au cours de ces échanges, l'apprenant remet en question l'intégrité des hypothèses et croyances issues des expériences passées et donne un sens nouveau à son expérience¹⁷. Il atteint ainsi un niveau de conscience élargie lui permettant d'interpréter de façon plus inclusive, ouverte et réflexive le monde qui l'entoure. Le processus aboutit ainsi à une transformation profonde des cadres de référence de l'apprenant et donc de

¹⁵ Taylor, E. W. *Analysing research on transformative learning theory. Learning as Transformation*. Jossey-Bass, San Francisco, 2000.

¹⁶ Mezirow, J. *Transformation Theory of Adult Learning*. In: M. R. Welton (ed.), *In Defense of the Lifeworld*, SUNY Press, Albany, 1995.

¹⁷ Taylor, E. W. *Analysing research on transformative learning theory. Learning as Transformation*. Jossey-Bass, San Francisco, 2000.

sa façon d'être et de penser, c'est en cela que l'apprentissage est dit transformationnel, ou encore transformateur ou transformatif.

L'apprentissage transformationnel selon Mezirow est ainsi un processus cognitif, conscient et volontaire de transformation de ses schémas de pensée par l'apprenant au moyen de sa pensée critique. Cette théorie s'inscrit ainsi pleinement dans le courant constructiviste, pour lequel le sens est construit par l'apprenant, le savoir, constamment renouvelé, s'acquière plutôt que d'être transmis (approche transmissive) ou découvert (approche behavioriste). Le sens s'obtient grâce à une activité de restructuration conceptuelle au travers d'expériences :

Le constructivisme conçoit l'activité cognitive de l'apprenant comme centrale au processus d'apprentissage. Ce processus, pour les constructivistes, est conçu comme une activité de traitement de l'information qui consiste en l'établissement de liens entre les nouvelles informations auxquelles l'apprenant est exposé et les connaissances antérieures qui sont stockées dans sa mémoire; les nouvelles connaissances s'associent aux anciennes pour les confirmer, pour les modifier ou pour les remplacer¹⁸.

Quelles sont les conditions de mise en œuvre de ce processus cognitif dans la formation pour adultes ? Pour Mezirow, l'accent doit être mis sur la création des conditions propices à la discussion rationnelle, medium de transformation dans le groupe d'apprenants. Mezirow évoque ainsi l'importance de l'installation d'un climat de sécurité, d'ouverture et de confiance permettant de surmonter les émotions négatives (peur, culpabilité, honte, etc.) qui émergent en réaction au dilemme désorientant ; l'accès à des informations vérifiées et complètes, l'emploi de méthodes centrées sur l'apprenant et l'exploration de nouvelles perspectives au travers d'activités de résolution de problème mobilisant la pensée critique¹⁹. Ces conditions sont pour Mezirow nécessaires à l'apprentissage transformationnel mais non suffisantes. Il souligne en effet qu'une telle activité cognitive et réflexive demande des capacités importantes de métacognition et de réflexion la rendant inaccessible à certains adultes à certaines périodes de leur vie²⁰.

¹⁸ Duchesne, C. *L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle*. Éducation et francophonie, vol. 38, n° 1, 2010.

¹⁹ Mezirow, J. *Transformation Theory of Adult Learning*. In: M. R. Welton (ed.), *In Defense of the Lifeworld*, SUNY Press, Albany, 1995.

²⁰ *Ibid.*

La théorie de l'apprentissage transformationnelle de Mezirow a eu une résonance considérable au sein de la communauté scientifique s'intéressant à l'apprentissage des adultes dès sa publication, résonance qui s'est poursuivie jusqu'à aujourd'hui. De nombreux auteurs se sont en effet intéressés à ce processus transformateur, apportant critiques et prolongements à la proposition formulée par Mezirow en 1991, permettant à cette théorie de demeurer toujours actuelle. Ces contributions sont présentées dans cette deuxième sous-partie.

b. Critiques et prolongements de la théorie fondatrice de Mezirow

Le grand apport de Mezirow a été de poser un cadre théorique pertinent et prometteur autour du processus abstrait et complexe d'apprentissage transformationnel. Ce cadre théorique a été relativement bien accepté par ses critiques et successeurs qui se sont plutôt attachés à l'enrichir pour en proposer des interprétations plus intégrées et flexibles. Si certains auteurs plaident en faveur d'une plus grande attention portée aux relations de pouvoir au sein des groupes ou à une meilleure prise en compte du contexte socioculturel, la principale critique dont a fait l'objet la théorie de l'apprentissage transformationnel telle que conceptualisée à l'origine par Mezirow concerne son ancrage dans le très « occidentalocentrique » cognitivisme²¹. Il a ainsi été reproché aux deux principaux piliers de la théorie – la réflexion critique et le discours rationnel – de s'appuyer sur une pensée rationnelle, logique et analytique faisant abstraction de la subjectivité des expériences personnelles. Si ces auteurs ne remettent pas en cause la nécessité de la rationalité dans l'apprentissage transformationnel, leurs recherches visent cependant à montrer l'importance des émotions, des sens, du mouvement et de la spiritualité dans ce processus²². Ces auteurs « extrarationnalistes » soutiennent ainsi que la transformation se produit sur les plans émotionnel, spirituel et créatif aussi fréquemment que dans le champ cognitif²³. Je présenterai

²¹ Gogia, L. *Transformative learning theory: How Mezirow created a living seminal work through dialogue*. Academic Learning Transformation Lab, Virginia Commonwealth University, décembre 2012.

²² Amann, T. L. *Creating Space for Somatic Knowing Within Transformative Learning Theory*. International Transformative Learning Conference, Columbia University, New York City, New York, octobre 2003.

²³ Gogia, L. *Transformative learning theory: How Mezirow created a living seminal work through dialogue*. Academic Learning Transformation Lab, Virginia Commonwealth University, décembre 2012.

ainsi les contributions de Taylor²⁴ et Dirkx²⁵, enrichies des travaux d'Eve Berger²⁶, dont les apports me semblent à ce jour avoir été les plus significatifs.

Edward W. Taylor, professeur d'andragogie à l'université de Penn State (Etats-Unis) a consacré ses travaux à l'enrichissement et à l'opérationnalisation de la théorie de l'apprentissage transformationnel telle que proposée à l'origine par Mezirow. Au travers d'une revue empirique de la littérature sur l'apprentissage transformationnel²⁷, il a montré l'importance des facteurs affectifs et émotionnels dans ce processus d'apprentissage, la place des facteurs contextuels personnels et sociaux dans l'expérience d'apprentissage et l'importance du relationnel (*relational knowing*) dans la construction du savoir. Il propose une théorie de l'apprentissage transformationnel plus inclusive, accordant un rôle moins important à la réflexion critique, à la rationalité et à la cognition et une place plus conséquente aux affects et aux émotions. Selon Taylor, il importe ainsi de tirer profit de « *l'interrelation entre la démarche de réflexion critique et la dimension affective de l'apprentissage, les sentiments et les émotions vécues pendant l'apprentissage procurant aux participants des éléments essentiels à une réflexion en profondeur* »²⁸.

John M. Dirkx, professeur d'andragogie et de formation continue (*Adult and Lifelong Education*) à l'université du Michigan et ami et critique de longue date de Mezirow reconnaît également l'existence d'un processus rationnel dans l'apprentissage transformationnel. Il s'intéresse cependant à la dimension subjective et spirituelle en jeu dans ce type d'apprentissage, cherchant à comprendre « *le monde subjectif et l'obscur monde intérieur qui a un si grand pouvoir sur notre capacité à changer en profondeur la façon dont nous nous voyons et dont nous voyons le monde extérieur* »²⁹ (Cranton : *the subjective world and the shadowy inner world that*

²⁴ Taylor, E. W. *Rationality and emotions in transformative learning theory: A neurobiological perspective*. In: Proceedings of the 37th Adult Education Research Conference Proceedings, récupéré le 12 janvier 2003.

²⁵ Dirkx, J. *The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning*. In: S. Merriam (ed.), *The new update on adult learning theory (New Directions for Adult and Continuing Education, 89, pp. 63-72)*, Jossey-Bass, San Francisco, 2001.

²⁶ Berger, E. *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes : Etude à partir du modèle somato-psychopédagogique*. Université Paris 8, Paris, France, 2009.

²⁷ Taylor, E. W. *Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory*. *Adult Education Quarterly*, 1997.

²⁸ Duchesne, C. *L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle*. *Éducation et francophonie*, vol. 38, n° 1, 2010.

²⁹ Dirkx, J. M.; Mezirow, J.; Cranton, P. *Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow*. *Journal of Transformative Education*, 2006.

has such power in leading us to deep shifts in how we see ourselves and the outer world). Alors que Mezirow considère que c'est la pensée critique qui permet de transformer ses cadres de références, pour Dirkx, c'est le monde intérieur qui nous permet de monter en conscience et de transformer notre vision du monde extérieur. Ce dernier signale en effet que le processus de transformation n'est pas toujours conscient. Il souligne l'importance de développer une relation consciente aux aspects émotionnellement chargés de l'expérience qui demeurent inconscients et indisponibles à la conscience quotidienne. Selon Dirkx, il importe ainsi de proposer des activités pédagogiques permettant de mieux comprendre et de valoriser la relation entre monde intérieur et monde extérieur dans des contextes d'apprentissage aussi bien formels qu'informels³⁰. Il s'agit de permettre aux apprenants de se connecter et d'intégrer les puissantes images et émotions qui émergent souvent dans le contexte de notre poursuite de la croissance intellectuelle et cognitive³¹. Pour Dirkx, ce sont bien les émotions et l'imagination qui sont les médiateurs de la construction de sens. Il propose ainsi une définition de l'apprentissage transformationnel intégrant l'esprit et l'âme (*mind and soul*). A l'issue de son dialogue théorique avec Dirkx, Mezirow a lui-même reconnu l'existence et l'importance de cette dimension «émotionnelle et spirituelle» de l'apprentissage transformationnel, ajoutant simplement que le résultat de ce processus, le sens créé, devait faire l'objet d'une analyse critique afin de s'assurer qu'il ne soit pas fondé sur «*la foi, le préjugé, la vision ou le désir*»³².

Poursuivant son analyse de la littérature sur l'apprentissage transformationnel et intégrant notamment les apports de Dirkx, Taylor a mis en évidence une liste enrichie, sur la base de celle de Mezirow, de conditions optimales pour la mise en place d'une telle démarche d'apprentissage auprès de groupes d'apprenants adultes^{33 34} :

³⁰ Dirkx, J. M.; Mezirow, J.; Cranton, P. *Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow*. Journal of Transformative Education, 2006.

³¹ Dirkx, J. *The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning*. In: S. Merriam (ed.), *The new update on adult learning theory (New Directions for Adult and Continuing Education, 89, pp. 63-72)*, Jossey-Bass, San Francisco, 2001

³² Dirkx, J. M.; Mezirow, J.; Cranton, P. *Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow*. Journal of Transformative Education, 2006.

³³ Taylor, E. W. *Fostering Mezirow's transformative learning theory in the adult education classroom: A critical review*. Canadian Journal for the Study of Adult Education, 2000.

³⁴ Taylor, E. W.; Cranton, P. *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. Jossey-Bass, San Francisco, 2012.

- Un groupe d'apprenants ;
- Un climat de sécurité, d'ouverture et de confiance et un sentiment d'appartenance au sein du groupe ;
- Des méthodes de pédagogie active centrées sur l'apprenant : favoriser l'autonomie, la participation et la collaboration ;
- Des activités de résolution de problème faisant appel à la réflexion critique ;
- Des activités créatives faisant appel à l'imagination ;
- Des formateurs faisant preuve de confiance, d'empathie, d'attention, d'authenticité, de sincérité et d'une grande intégrité ;
- Des opportunités de partager de l'information sur soi ;
- Du temps pour échanger et travailler sur les émotions ;
- Du feedback et de l'auto-évaluation ;
- Des temps de solitude
- De l'introspection émotionnelle ;
- Des expériences de grande intensité qui invitent chaque participant à la recherche de sens;
- Une prise en compte du facteur temps, un travail en continu et sur la durée permettant de lier les contextes d'apprentissages formels et informels

Les travaux de Taylor comme de Dirkx ont ainsi contribué à faire évoluer la théorie de l'apprentissage transformationnel telle que proposée initialement par Mezirow vers une définition plus intégrée, prenant en compte les dimensions cognitive, affective et spirituelle de l'apprentissage. La dimension somatique, renvoyant au corps dans sa dimension physique, si elle présente en filigrane dans les recherches de Taylor et de Dirkx, reste cependant peu abordée par les deux auteurs. Elle joue pourtant un rôle critique dans l'apprentissage transformationnel, comme l'ont indiqué Matthews « *Une formation impliquant le somatique aura plus de chance de mener à la transformation de l'apprenant, ce qui devrait être le but de toute formation.* »³⁵ (« *A somatically involved education will more likely lead to student transformation, which should be the goal of all education.* ») et Tisdell : « *en combinant le domaine cognitif avec les nombreuses formes d'apprentissage somatique, l'apprentissage en lui-même devient plus holistique, augmentant ainsi les chances que l'apprentissage soit transformationnel.* »³⁶ (“*by combining the*

³⁵ Matthews, J. C. *Somatic knowing and education*. The Educational Forum, 1998.

³⁶ Tisdell, E. J. *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*. Jossey-Bass, San Francisco, 2003.

cognitive domain with the many forms of somatic learning, "learning itself becomes more holistic, thereby increasing the chance for learning to be transformative"). Eve Berger, professeure en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII, psychomotricienne et somato-psychopédagogue, s'est attachée à montrer la place du corps dans la création de sens en formation d'adultes³⁷. Evoquant la prise de conscience, elle souligne :

Nul chercheur – nul individu – ne peut nier, s'il sait s'observer un tant soit peu, la réalité de ce genre d'expérience où un savoir s'impose soudainement, déroutant par son jaillissement, saisissant par sa spontanéité, convainquant par le sentiment d'évidence qu'il transporte. (...) Cette fulgurance ne peut cacher son rapport avec le corps : la saveur qu'elle diffuse, le silence qu'elle impose pour mieux l'écouter, le sentiment, au moment précis où on la capte, d'être parfaitement 'emboîté' avec soi-même et à la fois intensément vivant... tout ceci n'est-il pas profondément corporel ? Où le saisit-on si ce n'est dans son corps ?³⁸

Berger défend ainsi la place centrale du « corps sensible » dans la construction du sens. S'appuyant sur la définition de Bois, elle décrit la dimension du sensible comme une relation consciente du sujet avec les manifestations de son corps :

La dimension du sensible telle que je la définis naît d'un contact direct, intime et conscient d'un sujet avec son corps. [...] Lorsque j'aborde la dimension du sensible, je l'inscris dans un rapport à certaines manifestations vivantes de l'intériorité du corps. Je ne parle plus alors de perception sensible, dévouée à la saisie du monde, mais de perception du sensible, émergent d'une relation de soi à soi.³⁹

Cette sensibilité apparaît alors tout à la fois comme « *source de sens, comme lieu d'expression du sens et comme mode de saisie du sens* »⁴⁰. C'est elle qui permet le passage de la sensation inconsciente, ou inaccessible (évoquée notamment par Dirkx) à sa mise en sens par le biais de l'imaginaire, du symbole, des mots ou des signes. Pour Berger, le corps réagit à l'expérience avant la psyché, il représente une caisse de résonance capable de recevoir l'expérience et de la renvoyer au sujet qui la vit, la lui rendant palpable et donc accessible. Le corps envoie ainsi une invitation à l'apprenant à s'engager dans une forme profonde d'apprentissage. L'apprenant peut choisir de prêter attention à cette invitation ou de l'ignorer. La construction du sens passera tout d'abord par une attention consciente aux sensations renvoyées par le

³⁷ Berger, E. *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes : Etude à partir du modèle somato-psychopédagogique*. Université Paris 8, Paris, France, 2009.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Bois, D. *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte - Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible*. Thèse de doctorat européen, Université de Séville, Département didactique et organisation des institutions éducatives, 2007.

⁴⁰ Berger, E. *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes : Etude à partir du modèle somato-psychopédagogique*. Université Paris 8, Paris, France, 2009.

corps et chargées d'informations. Il s'agit alors de faire un travail d'écoute, d'observation et de ressenti des « mouvements internes » du corps :

Le mouvement interne se donne avec des caractéristiques propres, certaines invariantes, d'autres variables selon les moments et conditions de l'expérience : une forme, des orientations, une amplitude, un rythme, une texture, une résonance en terme d'états émotionnels ou de pensées spontanées, etc.⁴¹.

De cette préhension du mouvement interne va pouvoir naître la compréhension au travers d'un travail de formalisation, d'expression sous une forme langagière ou toute autre forme d'expression (mouvement, forme graphique, forme musicale, etc.) des informations transmises par les sensations. C'est cette tension féconde entre corps et esprit, entre soma et psyché qui aboutit à la construction du sens. Ce sens est porteur d'une forte valeur existentielle pour l'apprenant qui s'en saisit, il vient bousculer certaines idées ou représentations établies voire certaines manières d'être. Nous retrouvons ici les caractéristiques et manifestations de l'apprentissage transformationnel, même s'il n'est pas cité en tant tel par l'auteure. Berger présente ainsi le corps comme « *le lieu d'une réflexivité propre, articulable avec la réflexivité cognitive (...), support possible d'une véritable révélation du sujet à lui-même* »⁴². Pour elle, les processus sensoriel et moteur sont indissociables des processus intellectuel et psychique dans ce type d'apprentissage. Il appartient alors « *au formateur et à l'enseignant « d'apprendre à enseigner aussi le corps et par le corps »* (Fourcade, 1975).⁴³ Pour Berger, les grands facteurs d'apprentissage transformationnel dans la formation des adultes sont ainsi :

- De l'introspection sensorielle (observation consciente des sensations physiques)
- Des conditions extra-quotidiennes : un cadre non-habituel et une attitude non-naturelle, ce qui renvoie à l'idée de « dilemme désorientant » de Mezirow
- Des opportunités d'expression par le langage, le mouvement, l'art, etc afin de rendre l'intangible tangible

⁴¹ Berger, E. ; Vermersch, P. *Réduction phénoménologique et époque corporelle : Psycho-phénoménologie de la pratique du 'point d'appui'*. Expliciter, n° 67, novembre 2006.

⁴² Berger, E. *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes : Etude à partir du modèle somato-psychopédagogique*. Université Paris 8, Paris, France, 2009.

⁴³ *Ibid.*

Les travaux de Taylor, Dirkx et Berger font apparaître la nécessité de prendre en compte les dimensions affective, spirituelle et somatique en complément de la dimension cognitive dans la mise en œuvre de l'apprentissage transformationnel. Celui-ci serait ainsi facilité par une approche holistique redonnant une place centrale à la subjectivité et au sensible et invitant la diversité de la personne dans son intégralité (*whole-person learning*). Comment mettre en œuvre une telle approche holistique dans les formations pour adultes à but transformationnel ? Quelles conditions ou critères sont à respecter ?

II. Enquête sur l'opérationnalisation du concept d'apprentissage transformationnel

a. Méthode

Afin d'analyser les conditions de mise en œuvre du concept d'apprentissage transformationnel telle que présenté précédemment, j'ai observé comment plusieurs dispositifs pédagogiques existants déclinaient cette théorie. Je présenterai et analyserai ici deux cas en m'appuyant sur les six grands principes énoncés ci-dessous et qui me paraissent clés dans l'opérationnalisation de cette théorie.

a. Le mode d'accompagnement pédagogique : le mode d'accompagnement pédagogique renvoie au soutien dont bénéficie l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage. Il correspond à la relation formateur(s)-formé(s) et à la relation entre les formés eux-mêmes.

b. Le cadre d'apprentissage : il s'agit de l'environnement physique ou virtuel dans lequel est placé l'apprenant et des situations auxquelles il est confronté dans le cadre de l'expérience d'apprentissage.

c. La méthode pédagogique : elle désigne le moyen utilisé par le formateur pour atteindre l'objectif pédagogique. On distingue cinq méthodes pédagogiques principales : transmissive (magistrale), démonstrative, interrogative (maïeutique), expérimentale et active.

d. Le mode d'expression : le mode d'expression désigne les moyens par lesquels l'apprenant est invité à exprimer, formuler et formaliser ses idées, conceptions et cadres de références au cours de l'expérience d'apprentissage. Les différents modes d'expression sont : le langage écrit, le langage oral, le geste, le mouvement, le graphisme, la peinture, le volume, la photographie, etc.

e. Le rapport à soi : la relation intime que l'apprenant entretient à lui-même, incluant le rapport à ses pensées, à ses émotions et à ses sensations physiques.

f. Le rapport au temps : le rapport au temps renvoie à la durée de la période d'apprentissage et à l'orchestration des temps et temporalités (notamment entre temps d'apprentissages formels et informels) au sein de cette même période.

b. Analyse

Pour réaliser cette analyse, je me suis appuyée sur l'observation de deux dispositifs pédagogiques à but transformationnel mis en œuvre au cours des derniers mois par le Playground et Greenworking, deux organismes français de formation d'adultes. Ces deux formations ont été choisies selon trois critères : leur objectif de transformation des façons de penser et d'être des participants, leur approche holistique de la théorie de l'apprentissage transformationnel, non limitée à une approche réflexive ou dialogique, leur différence d'objet : la construction d'un projet personnel à visée émancipatrice (apprendre à se connaître pour faire émerger qui l'on veut être) dans le cas du Playground et la construction d'un projet d'équipe à visée instrumentale (apprendre à travailler différemment pour que l'équipe soit plus épanouie et plus performante) dans le cas de Greenworking.

1. Le Playground

J'ai rencontré les créateurs du Playground, organisme de formation et de coaching créé en 2006 par Lourdes Gutierrez, coach d'origine américano-mexicaine rejointe en 2008 par Marco Frediani, coach et dirigeant d'entreprise issu d'une famille multiculturelle d'artistes⁴⁴. Partant de l'observation d'un monde en changement permanent où l'ambiguïté et la complexité sont désormais la règle, Lourdes Gutierrez et Marco Frediani se donnent pour mission de favoriser l'émergence d'un leadership « postconventionnel », résolument humain et mieux adapté aux contraintes qui émergent dans ce contexte :

Certes, le savoir, l'expertise et les ressources tangibles sont toujours nécessaires, mais insuffisants. Imaginez plutôt un leadership d'une dimension intégrale, qui met l'humain au centre, qui relie nos intelligences tangibles et intangibles — cognitive, émotionnelle, relationnelle, artistique, spirituelle... — et qui a comme impact d'inspirer et motiver chaque individu à faire ressortir son potentiel unique. Le Playground a créé arc, le modèle de

⁴⁴ Voir Annexe 1.

leadership postconventionnel, qui unit créativité, curiosité, cœur et courage pour répondre à ce besoin.⁴⁵

Le Playground accompagne ainsi les particuliers et les équipes internes des organisations dans leur transformation personnelle et professionnelle afin de leur permettre de devenir des leaders innovants et acteurs du changement (*changemakers*). Il leur offre pour cela un « terrain de jeu », des formations ludiques et transformationnelles leur permettant de développer leur créativité et leur potentiel au travers d'une connexion profonde à soi et aux autres.

Le tableau ci-dessous présente le lien entre les principes théoriques du concept d'apprentissage transformationnel, les principes d'opérationnalisation identifiés et leurs manifestations dans les formations pour particuliers du Playground.

⁴⁵ <http://www.leplayground.com/>

Principe	Principes théoriques	Manifestations dans les formations du Playground ⁴⁶
Mode d'accompagnement pédagogique	Installation d'un climat de sécurité, d'ouverture et de confiance et d'appartenance permettant de surmonter les émotions négatives (peur, culpabilité, honte, etc.) qui émergent en réaction au « dilemme désorientant » ; participant ainsi à la création des conditions propices à la discussion rationnelle.	<ul style="list-style-type: none"> - Le formateur crée les conditions pour que les personnes puissent se livrer, être authentiques et enlever tout jugement, des autres mais surtout d'elles-mêmes (« ah non je ne ferai jamais ça », « ah non je ne me sens pas à l'aise pour ça », etc.) S'il voit ou sent qu'il y a du jugement il va le nommer. Il y a donc un espace sécurisant d'ouverture, de confiance et de bienveillance qui se crée dans le groupe. - Le formateur a aussi un rôle de guide, il « prend en main » le groupe. Il accompagne le fossé séparant la « marche » de conscience à franchir vers la suivante en créant les conditions pour que les participants aillent avec intention découvrir ce qu'il y a derrière les émotions qui émergent pour pouvoir les incorporer, s'en libérer et les utiliser pour créer quelque chose, au lieu que cela leur fasse peur et qu'ils le mettent sous la moquette à chaque fois. Il leur donne le courage d'explorer et les oriente dans leur exploration.
	Importance du groupe : c'est au travers de la discussion rationnelle et des échanges informationnels et émotionnels avec le formateur et/ou ses collègues apprenants que se produit la révision des perspectives initiales.	<ul style="list-style-type: none"> - Le groupe se voit également confier un rôle d'accompagnement : quand une personne est dans son moment de déclic et a besoin de quelque chose les autres sont là, pas pour lui rendre la vie facile mais pour lui donner ce dont elle a besoin pour y aller, même si c'est lui dire quelque chose qui ne fait pas plaisir à entendre. Ils sentent ce qu'il faut dire. Ils apprennent pendant les cours un type d'écoute plus profond, qui va au-delà des mots. - Le groupe joue aussi un rôle de miroir renvoyant des informations à chaque participant : le formateur crée des expériences dans lesquelles les participants vont amener quelque chose d'authentique de leur vie. Donc chacun travaille sur des choses différentes au cours d'un même exercice crée pour le groupe. Même si c'est le même exercice, l'expérience subjective de chaque personne est différente et la richesse de ce qu'ils partagent va faire

⁴⁶ Voir la retranscription de l'entretien en Annexe 1.

		<p>comme un effet miroir dans le groupe, chaque personne en tire quelque chose pour son apprentissage.</p> <p>- Le groupe permet enfin l'émulation : entre les sessions formelles de cours, les participants doivent appliquer les principes à leur vie quotidienne. Quand ils voient que les autres on fait des progrès et qu'ils ont appliqué il y a une certaine émulation qui se crée « ah je veux ça pour moi aussi ». Le groupe se pousse tout au long du parcours transformationnel.</p>
Cadre d'apprentissage	<p>Conditions extra-quotidiennes : un cadre non-habituel et une attitude non-naturelle. Idée de « dilemme désorientant » de Mezirow : le processus de transformation s'enclenche lorsque l'apprenant est exposé à des nouvelles perspectives venant rendre caduques ses interprétations actuelles. L'apprenant se retrouve ainsi dans une situation d'instabilité et d'inconfort pouvant prendre la forme d'un défi, d'un choc ou d'une crise, ce que Mezirow nomme un « dilemme désorientant ».</p>	<p>- Quand ils débutent la formation, les participant sont très attachés à un objectif. Ils vont apprendre au cours des formations qu'on peut avoir un objectif mais que c'est l'intention qui va guider, ce n'est pas l'objectif en lui-même. Pour cela ils sont placés dans des situations chaotiques où les choses ne vont pas se passer comme ils pensaient qu'elles allaient se passer. Les formateurs regardent ce qu'ils font, quelles ressources ils vont utiliser et comment ils vont interagir avec les autres et là il y a un apprentissage énorme car les participants se rendent compte : « c'est vrai cette situation je la produis au travail, avec ma famille, je ne m'étais pas rendu compte mais c'est quelque chose que je fais souvent, il faut que je change cela parce que je ne sais pas comment faire quand quelque chose ne se passe pas de la façon dont je l'avais planifiée. » Ils se rendent compte de leur fonctionnement. Ils apprennent que quand il y a quelque chose d'inattendu ils vont pouvoir prendre cet inattendu et créer avec.</p> <p>- Pour créer du chaos et de l'inattendu, aucun jeu de rôle n'est utilisé. Les formateurs souhaitent au contraire que les participants reprennent leur authenticité. C'est quelque chose de très important : à l'inverse de la vie quotidienne, dans ce cadre rien ne peut être caché au groupe, l'individu doit s'ouvrir, partager des informations intimes sur lui et accepter le regard des autres, puis construire sur ce qui lui est renvoyé par le groupe. Les stratégies de fuite et d'évitement ne peuvent ainsi s'exprimer et l'apprenant doit faire face à ses émotions et fonctionnements inconscients.</p> <p>- Les participants sont également placés dans un cadre dépaysant, en contact avec la nature,</p>

		<p>dans un lieu résidentiel au milieu de la forêt de Brocéliande en Bretagne.</p> <p>- Ils sont aussi forcés à aller dans l'inattendu dans la mesure où ils ne savent pas ce qu'il va se passer dans les cinq prochaines minutes. Le programme détaillé des sessions n'est pas annoncé en amont ni dévoilé au cours des formations.</p>
Méthode pédagogique	<p>Méthodes centrées sur l'apprenant et exploration de nouvelles perspectives au travers d'activités de résolution de problème mobilisant la pensée critique (Mezirow), les émotions (Taylor), l'imagination (Dirkx), l'autonomie et la collaboration (Taylor).</p>	<p>La méthode principale utilisée est la méthode active : des exercices individuels, en plénière ou en sous-groupes sont proposés aux participants mais chacun y travaille ce qu'il souhaite y travailler, l'objectif final de la formation étant que chacun présente un projet de vie qui lui tient à cœur. Chaque participant doit identifier ce projet par sa propre activité avec engagement personnel et motivation intrinsèque, sous la forme action-expérience.</p> <p>Les formateurs fournissent aux apprenants des ressources leur permettant d'avancer dans leur recherche. Par exemple, à la fin de chaque module une bibliographie est donnée qui vont les aider à développer certaines parties (la partie créative, cœur ou courage). Certaines personnes ont certaines parties d'eux-mêmes qui sont beaucoup plus développées que d'autres. Ils choisissent eux-mêmes la partie qui n'est pas très développée à travailler.</p> <p>Une fois le projet défini, le groupe et les formateurs aident l'apprenant à travailler la partie mise en œuvre, comment y aller, élargir la gamme de ce qui est possible pour lui, lui ouvrir de nouvelles perspectives.</p>
Mode d'expression	<p>Insuffisance des méthodes uniquement cognitives et importance de la dimension subjective et spirituelle en jeu dans ce type d'apprentissage.</p>	<p>Une variété d'activités est par ailleurs utilisée : les formations du Playground touchent les différentes intelligences : parfois le travail porte sur la partie artistique/créative, parfois sur quelque chose qui touche plutôt au spirituel, parfois sur quelque chose dans le cognitif, ou le corps ou tout ce qui touche à la partie émotionnelle / relationnelle. Cela dépend de ce qui est en train d'être travaillé. Il ya des modules qui vont plus dans un sens que dans l'autre mais finalement les différentes méthodes ou intelligences sont toutes toujours présentes, l'emphase est simplement mise sur l'une ou l'autre.</p>
	<p>Rendre l'intangible tangible : la compréhension</p>	<p>Un panachage des différents modes d'expression est utilisé, l'apprenant étant régulièrement invité à s'exprimer de façon corporelle, langagière et plastique. Certains modes</p>

	naît au travers d'un travail de formalisation, d'expression sous une forme langagière ou toute autre forme d'expression (mouvement, forme graphique, forme musicale, etc.) des expériences subjectives.	d'expression paraissent plus adaptés à certaines phases de l'apprentissage : les modes d'expression non verbaux semblent plus adaptés pour s'adresser, explorer et faire émerger le subjectif, l'inconscient, l'intangible ou la « vie intérieure » (Dirkx) sous une forme tangible et observable alors que le verbal permet l'explicitation, la prise de recul, la réflexion critique dont parle Mezirow et le traitement de cette « matière » intangible pour la comprendre et ouvrir d'autres perspectives. Il semble que quelque chose se joue ici dans le passage de l'intangible au tangible, de l'implicite à l'explicite, du non formulé au formulé.
Rapport à soi	Temps de solitude permettant d'identifier ou de revoir ses cadres de références : le processus de transformation n'est pas toujours conscient.	Des temps de réflexion individuels sont prévus dans la formation, visant à prendre du recul sur les changements en œuvre et à clarifier le projet de l'individu, ce qu'il souhaite être et ce vers quoi il souhaite aller. (Je n'ai cependant pas obtenu d'éléments sur la façon dont ces temps étaient structurés, ni la fréquence à laquelle ils étaient utilisés.)
	Introspection émotionnelle et sensorielle : importance de développer une relation consciente aux sensations physiques et aux aspects émotionnellement chargés de l'expérience qui demeurent inconscients et indisponibles à la conscience quotidienne : c'est le monde intérieur qui nous permet de monter en	- Les apprenants sont graduellement habitués à bouger pendant les exercices - ce n'est pas statique - et à écouter ce qu'il y a à l'intérieur, leurs sensations physiques. Cela peut être une pression : « si j'ai mal là, je vais l'amplifier en mettant de la pression pour que je le ressente » le ressenti : « est-ce que je suis à l'aise ? Pas à l'aise ? » ou encore la douleur « tiens, j'ai mal à la tête ». Dans cette pression, dans ce mouvement ou dans cette douleur, ils vont se rendre compte de quelque chose. Ce travail conscient d'écoute du corps et des émotions implique de se connecter à l'instant présent. Il est accompagné par les formateurs dont le rôle est d'observer qu'il se passe quelque chose, les prémisses d'un déclic, et de guider l'apprenant dans l'exploration de ce qu'il se passe, « d'empuissanter » (Marco F.) ce déclic et le changement qui souhaite émerger et qui s'annonce par les sensations corporelles. - Il y a des moments qui sont plus dans la lenteur, d'autres accélérés.

	conscience et de transformer notre vision du monde extérieur.	
Rapport au temps	Prise en compte des situations informelles d'apprentissage : la transformation peut avoir lieu en dehors des sessions formelles de formation.	L'apprentissage ne s'arrête pas à la sortie de la session, il est en effet important que les apprenants puissent mobiliser immédiatement et au quotidien les découvertes ayant eu lieu pendant les sessions. et il ne survient pas nécessairement en situation formelle d'apprentissage. Les interventions sont construites les unes sur les autres et sur ce qui se passe dans l'intervalle.
	Facteur temps : travail sur la durée.	<ul style="list-style-type: none"> - Un suivi est effectué sur la durée, la formation s'étalant sur une année, au rythme de quatre sessions de quatre heures tous les trois mois. - Le temps est donné au temps : ni les participants ni les formateurs ne s'attendent à ce qu'un déclic ait lieu immédiatement. Le changement prend un certain temps à se préparer et à se produire. Les participants sont prévenus.

2. Greenworking

Greenworking est un cabinet de conseil en innovation managériale et nouveaux modes de travail. Fondé en 2009, Greenworking a d'abord été un cabinet de conseil en télétravail, marché sur lequel il est devenu un des leaders français avant d'être sollicité sur d'autres thématiques liées au « travailler autrement » (qualité de vie au travail, nouveaux environnements de travail, innovation managériale, intelligence collective, etc.). Aujourd'hui, 80% de l'activité de Greenworking consiste à former dirigeants, managers et collaborateurs d'organisations publiques et privées aux nouveaux modes de travail afin de s'adapter aux mutations organisationnelles et d'aller vers une performance plus durable associant performance, intelligence collective et qualité de vie au travail. Dans le cadre de ma fonction d'ingénieure pédagogique et de formatrice chez Greenworking, j'ai eu l'occasion de participer à la mise en place d'une formation à but transformationnel pour une équipe d'une entreprise du secteur bancaire. Cette formation visait la transformation des cadres de références des participants, habitués à fonctionner en « clans », de leur permettre de prendre conscience de la valeur du collectif afin de fluidifier le fonctionnement transversal et d'améliorer la qualité des relations au sein de l'équipe.

La formation a concerné dix-sept participants adultes de vingt-trois à soixante ans, membres d'une équipe regroupant trois métiers. Un travail préalable de diagnostic a été effectué auprès de 7 participants désignés par leur manager afin de comprendre les dynamiques à l'œuvre et de cerner les cadres de référence des membres interrogés, sensés représenter les points de vue des différents métiers et profils de l'équipe. Cette formation obligatoire, d'une durée totale de 11h, a été répartie sur deux sessions afin de répondre aux contraintes de temps et de budget : une première session d'une journée de 8h dans un lieu inconnu des participants à Paris organisée le 2 avril 2015, une seconde session d'une durée de 3h, prévue trois mois plus tard (juillet 2015) et organisée dans les locaux de l'entreprise cliente. La première session avait comme objectif d'amorcer une nouvelle dynamique d'équipe en permettant aux participants de mieux se connaître et de mieux communiquer entre eux. Dans cette perspective, des activités variées, mobilisant les dimensions cognitive, affective, spirituelle et somatique ont été proposées aux participants afin de leur faire sentir et vivre un moment collectif de construit dans la confiance et la bienveillance et de leur

permettre d'exprimer ce qu'il souhaite pour l'équipe. Le but de la deuxième session était quant à lui de dresser un bilan collectif des changements observés après la première session et de renforcer et approfondir ces changements tout en gérant les difficultés éventuelles ayant pu émerger dans l'intervalle, selon une approche plus cognitive et dialogique⁴⁷. Cette seconde session n'ayant pas eu lieu au moment de l'écriture du mémoire, je me concentrerai sur la description de la première session.

Le tableau ci-dessous présente le lien entre les principes théoriques du concept d'apprentissage transformationnel, les principes d'opérationnalisation identifiés et leurs manifestations dans la formation Greenworking.

⁴⁷ Voir programme détaillé en Annexe 2.

Principe	Principes théoriques	Manifestations de la formation Greenworking ⁴⁸
Mode d'accompagnement pédagogique	Installation d'un climat de sécurité, d'ouverture, de confiance et d'appartenance permettant de surmonter les émotions négatives (peur, culpabilité, honte, etc.) qui émergent en réaction au « dilemme désorientant » et participant à la création des conditions propices à la discussion rationnelle.	Le formateur installe très rapidement un climat de confiance afin de désamorcer les éventuels historiques de non confiance et de répondre au besoin de sécurité (psychologique, relationnelle) des participants: en ouverture, chaque participant est invité à exprimer une chose positive de son contexte personnel du moment. Cela permet de partager des informations sur soi et de commencer la journée de façon constructive. Les participants sont ensuite invités au cours d'un exercice d'écoute à se mettre dans une posture de non jugement et d'accueil des idées des autres : les participants apprennent à créer des idées à partir des idées des autres dans la bienveillance et le non-jugement. Le lien est fait avec les règles de la journée : bienveillance, disponibilité, écoute réciproque, non jugement (absence de critique) des autres comme de soi. Cette capacité à installer un climat d'ouverture, de confiance et sécurité a ainsi été mentionné spontanément par certains participants à l'occasion du debriefing final comme étant une des principales clés de la réussite de la journée.
	Importance du groupe : c'est au travers de la discussion rationnelle et des échanges informationnels et émotionnels avec le formateur et/ou les collègues apprenants que se produit la révision des perspectives initiales	- Le groupe permet des effets de miroir et d'émulation comme dans les formations du Playground : à la fin de chaque atelier, une mise en commun est effectuée permettant au groupe de débattre sur les idées ayant émergé, de les mettre en perspective, de les challenger et de les enrichir.

⁴⁸ Voir programme détaillé de la formation en Annexe 2.

		- Les échanges avec le formateur aident aussi à la mise en perspective des fonctionnements. Celui-ci est ressource : il contribue à « nourrir » les participants intellectuellement en leur donnant des clés de compréhension de leur fonctionnement (ex : décryptage de la communication fréquemment utilisée en entreprise, des mécanismes psychologiques sous-jacents et des résultats non désirés souvent observés) et des pistes de réflexion (ex : « principes et méthodes de la communication émotionnelle» ou « le secret des dream teams »).
Cadre d'apprentissage	Conditions extra-quotidiennes : un cadre non-habituel et une attitude non-naturelle. Idée de « dilemme désorientant » de Mezirow : le processus de transformation s'enclenche lorsque l'apprenant est exposé à des nouvelles perspectives venant rendre caduques ses interprétations actuelles. L'apprenant se retrouve ainsi dans une situation d'instabilité et d'inconfort pouvant prendre la forme d'un défi, d'un choc ou d'une crise, ce que Mezirow nomme un « dilemme désorientant »	- Les participants sont placés dans un cadre où leur fonctionnement habituel ne peut pas s'exprimer. A l'inverse de leur fonctionnement quotidien, ils sont par exemple contraints de passer du temps, de s'intéresser, d'écouter et de travailler avec des collègues qu'ils connaissent peu ou mal. Ils doivent aussi s'affranchir de tout jugement et de toute critique envers leurs collègues ou envers eux-mêmes. Ces situations les aident à réfléchir de façon critique aux hypothèses sur lesquelles ils fondent leurs décisions et leurs comportements et à leur faire prendre conscience de l'écart entre leur comportement et leur objectif (ex : l'hypothèse « je critique les idées pour m'assurer que des bonnes idées émergent » devient « c'est l'absence de critique qui permet l'émergence de bonnes idées »). - La formation se déroule dans un lieu agréable (services, confort, parc, etc.) et extérieur à l'entreprise, au cœur de Paris
Méthode pédagogique	Méthodes centrées sur l'apprenant et exploration de nouvelles perspectives au travers d'activités de résolution de problème mobilisant la pensée critique (Mezirow), les émotions (Taylor),	Une variété de méthodes est utilisée au cours de la journée, alternant entre méthode expérimentale (ex : activité de créativité : essayer de faire trois tours de table sans qu'aucune idée ne soit critiquée), méthode interrogative (ex : debriefing : « qu'avez-vous appris ? qu'avez-vous observé ? comment avez-vous vécu l'exercice ? »), méthode

	l'imagination (Dirkx), l'autonomie et la collaboration (Taylor)	transmissive (ex : micro-conférence : le secret des dream teams), méthode démonstrative (ex : micro-conférence : comment utiliser la communication émotionnelle) et méthode active (ex : atelier « Banque Dessinée » en sous-groupes les participants formalisent leur projet de fonctionnement « idéal » pour l'équipe, les propositions sont ensuite enrichies en plénière). La diversité des méthodes est apparue comme très importante pour apporter du rythme à la formation et garantir l'engagement actif et l'attention intellectuelle et émotionnelle des participants.
Mode d'expression	Insuffisance des méthodes uniquement cognitives et importance de la dimension subjective et spirituelle en jeu dans ce type d'apprentissage	Les principaux modes d'expression utilisés sont le langage écrit, le langage oral, le graphisme et le volume. Par exemple, au cours de l'atelier « Banque dessinée » les participants doivent exprimer sous forme de bande-dessinée le fonctionnement idéal de l'équipe. Autre exemple : pendant l'atelier final, les participants doivent s'imprégner de leur identité - ce qui fait l'unicité de leur équipe - et créer une structure en 3 dimensions pour exprimer leur vision de cette équipe. Ils disposent pour cela d'un matériel varié (carton, peinture, feutres, pinceaux, matériaux, etc.). Cet atelier a notamment permis aux participants de prendre conscience très rapidement et visuellement de la cohérence et de l'alignement au sein de l'équipe et de la complémentarité de ses membres.
	Rendre l'intangible tangible : la compréhension naît au travers d'un travail de formalisation, d'expression sous une forme langagière ou toute autre forme d'expression (mouvement, forme graphique, forme musicale, etc.) des	Au cours d'un des ateliers, les participants, répartis en binômes, doivent rester en silence et exprimer uniquement par le dessin leur perception du travail et des responsabilités de leur binôme. Ils ne peuvent pas se poser de questions. Les deux partenaires échangent ensuite sur les dessins respectifs et clarifient les rôles et dessins réalisés. Le recours à cette forme d'expression non verbale a permis de faire émerger des non-dits,

	expériences subjectives	des représentations inconscientes et de révéler le subjectif qui a ensuite pu être discuté et reconfiguré dans des échanges en binômes puis en plénière.
Rapport à soi	Temps de solitude permettant d'identifier ou de revoir ses cadres de références : le processus de transformation n'est pas toujours conscient.	La journée a été marquée par quelques temps courts où chacun des participants était invité à réfléchir en silence sur un sujet donné (ex : ses meilleurs moments et pires situations vécues au sein de l'équipe). Néanmoins, les participants n'ont pas été invités à prendre un temps conséquent de réflexion sur leurs cadres de références et conceptions d'origine et la façon dont ceux-ci avaient pu évoluer. Cela a été traité sous la forme de tours de table en plénière et à l'oral, principalement pour des raisons de contraintes de temps.
	Introspection émotionnelle et sensorielle : importance de développer une relation consciente aux sensations physiques et aux aspects émotionnellement chargés de l'expérience qui demeurent inconscients et indisponibles à la conscience quotidienne : c'est le monde intérieur qui nous permet de monter en conscience et de transformer notre vision du monde extérieur.	Les participants n'ont pas été invités à prendre des temps de micro-conscience de leurs émotions ou de leurs sensations physiques.
Rapport au temps	- Prise en compte des situations informelles d'apprentissage : la transformation peut avoir lieu en dehors des sessions formelles de formation - Facteur temps : travail sur la durée	Les participants ont manifesté à l'issue de la première session de formation leur satisfaction et évoqué les prises de conscience qu'ils notaient à la fin de la journée. Deux participants ont cependant émis des interrogations sur le devenir de ces prises de conscience et la possibilité qu'elles s'ancrent et se systématisent dans le quotidien de l'équipe, une

		<p>fois revenue dans son cadre habituel. Ces remarques montrent la fragilité du processus face au poids des habitudes et la nécessité de soutenir et renforcer la croissance, de cultiver les « graines » de transformation semées au cours des temps formels. La formation prévoit ainsi un suivi à distance : des exercices et expérimentations pratiques et concrètes issues de la psychologie positive sont transmis par e-mails aux participants pour prolonger l'apprentissage et soutenir la dynamique entre la première session de formation et la seconde. Les exercices portent sur des durées courtes et des actions variées (ex: « Aujourd'hui, pensez à trois succès que vous devez au soutien que vous a apporté Laura »).</p>
--	--	--

c. Résultats

Sans avoir de valeur prescriptive ou normative, les premiers résultats de ces observations font apparaître six grands principes d'opérationnalisation de la théorie enrichie de l'apprentissage transformationnel en formation d'adultes : a) un accompagnant pédagogique bienveillant et sécurisant dans lequel la confiance dans le formateur et dans le groupe est recherchée et garantie ; b) un cadre pédagogique « désorientant » obligeant les participants à faire preuve d'authenticité et à révéler une partie d'eux-mêmes et de leurs cadres de références ; c) des méthodes pédagogiques variées au sein desquelles la méthode active occupe une place privilégiée ; d) une utilisation « balancée » ou « pendulaire » des modes d'expression non verbaux en complément du langage verbal, permettant de révéler et d'explicitier l'inconscient, le subjectif et l'intangible ; e) des espaces introspectifs facilitant un examen conscient de l'apprenant de ses émotions et sensations corporelles f) la mise en place d'un continuum d'apprentissage permettant de lier temporalités formelles et informelles sur la durée et d'intégrer l'apprentissage au quotidien de l'apprenant.

Ces deux observations montrent que des méthodes et modalités variées existent aujourd'hui pour mettre en œuvre ces grands principes de l'apprentissage transformationnel, et que celles-ci fonctionnent dans la mesure où les participants déclarent et manifestent des prises de conscience et des évolutions dans leurs façons de penser, d'interagir et d'être. Néanmoins, une différence apparaît entre les formations à visée émancipatrice (Le Playground, formation pour les particuliers) et les formations à visée instrumentale (Greenworking, formation d'équipes) : la formation à visée émancipatrice étant par définition plus profonde dans la mesure où elle touche « l'essence » des individus ayant ainsi pour conséquence une métamorphose complète de la personne et de ses cadres de références. La formation à visée instrumentale semble produire une transformation plus limitée, plus circonscrite de la personne comme de ses cadres de références. Cette observation ouvre différentes questions : cela vaut-il pour l'ensemble des formations à visée instrumentale ? La formation à visée émancipatrice représenterait-elle un apprentissage transformationnel « pur » ? Y a-t-il différents niveaux d'apprentissage transformationnel ? Comment les

distinguer ? Y a-t-il des méthodes et modalités pédagogiques plus adaptées en fonction des niveaux ?

Une autre distinction entre les deux formations analysées concerne, au-delà de leur visée, leur durée et leur rythme. Alors que la formation du Playground est réalisée sur une année au rythme de quatre modules de quatre heures, la formation Greenworking concerne une période de trois mois, à travers deux sessions, l'une de sept heures, l'autre de trois heures. Cette durée plus courte et ce rythme plus dense, choisis pour leur optimisation des contraintes de temps et de budget, peuvent expliquer en partie le caractère limité des résultats, l'apprentissage transformationnel exigeant du temps et des périodes suffisamment longues « d'absorption » pour reprendre les mots de Marco F. du Playground. L'apprentissage ne peut sinon avoir lieu en profondeur, c'est la différence qu'il évoque entre « un coup de maquillage, ou un petit boost, une petite vitamine et une transmutation, un effet papillon, une métamorphose »⁴⁹. La question du rythme semble essentielle, elle se retrouve aussi bien dans le rythme du parcours (nombre et fréquence des sessions formelles) que dans le rythme des sessions elles-mêmes, à travers les variations entre temps « lents », temps « accélérés », temps collectifs, temps individuels, temps « joyeux » (chargés en émotions et énergie positives), temps « douloureux » (chargés en émotions et énergie négatives), etc. L'apprentissage transformationnel tient-il dans un/des rythme(s) « optimal/optimaux » ? Quelle serait sa forme ? Il pourrait être intéressant de modéliser et de faire apparaître les différents rythmes des formations à but transformationnel pour mieux les analyser et les travailler.

Au-delà de ces questions, un enjeu apparaît autour d'un moment clé de l'apprentissage transformationnel : l'exploration de l'expérience subjective et intangible (sensations et émotions) et son explicitation sous la forme langagière. La description de la formation du Playground notamment montre le rôle non négligeable du formateur dans l'accompagnement de l'apprenant vers le déclic, dans l'identification de ses prémisses ou de ses conséquences, dans l'accueil et l'exploration de ce moment de bascule pour faire émerger le changement. Le déclic aura en effet lieu si l'apprenant est capable de prêter attention à l'instant présent et de suspendre son jugement pour écouter de manière consciente ce qu'il se passe « à l'intérieur » (Lourdes G.). J'observe ici une ressemblance avec le principe « d'époché corporelle » étudié par Eve Berger, cet arrêt, appui ou suspension qu'elle décrit comme :

⁴⁹ Voir la retranscription de l'entretien en Annexe 1.

« Une expérience d'un 'maintenir ensemble' de deux forces attentionnelles opposées : d'un côté je dois me maintenir volontairement tourné(e) vers le monde intérieur auquel je m'adresse, de l'autre je dois rester ouvert(e) à ce qui peut, doit ou va venir comme manifestation de la vie intérieure, sans savoir quoi, ni préjuger de rien : le point d'appui est aussi attente, ouverte, orientée mais non focalisée, de quelque chose qui va venir mais dont je ne sais rien. (...) Il y a là un vide temporaire à absorber, un espace et un temps à apprivoiser pour y maintenir de manière féconde une attention présente dirigée vers une révélation possible. »⁵⁰

Nous avons vu que le déclic ou ses prémisses ne survenaient pas nécessairement en situation formelle d'apprentissage, qu'ils pouvaient prendre du temps à se produire et survenir en situation informelle, en l'absence du groupe et du formateur, c'est-à-dire en l'absence d'accompagnement et du cadre pédagogique. Comment alors « capturer » ce moment ou plus précisément, s'assurer que l'apprenant puisse le capturer, sache y prêter l'attention nécessaire et « maintenir de manière féconde cette attention présente dirigée vers une révélation possible »⁵¹ de façon autonome ? Comment aider l'apprenant à explorer, « empuissanter » et expliciter le changement émergent ? Comment par ailleurs faire vivre ce temps et cet espace introspectif d'apprentissage en parallèle des temporalités simultanées et concurrentes que sont les temps professionnels, personnels, familiaux et sociaux ? Cela pose la question de la possibilité d'une auto-formation à l'apprentissage transformationnel et des modalités de mise en œuvre de cette auto-formation.

Au-delà de cet enjeu relatif aux sessions de formation ou « phase intermédiaire », deux zones de flou apparaissent. La première concerne l'amont de la formation. D'une part, son « marketing » : quelle communication officielle est faite à l'apprenant ? Quelles informations lui sont transmises ? Qui sont ses interlocuteurs ? Quelle communication non officielle (avis, rumeurs, opinions) lui parvient ? Comment ces différents éléments influencent la perception a priori de l'apprenant sur sa formation et le déroulement de son apprentissage ? Un des enjeux clés de l'apprentissage transformationnel me semble ainsi résider dans l'envie : comment donner envie aux adultes de changer leurs conceptions ? Comment leur faire comprendre qu'il est dans leur intérêt de monter en conscience ? Aujourd'hui, ces formations pâtissent en effet souvent d'une connotation négative, qu'elles soient vues comme inutiles, comme une contrainte ou au contraire comme un « luxe » non prioritaire. D'autre part, l'identification des cadres de référence de départ : il pourrait être intéressant d'ouvrir de tels espaces introspectifs

⁵⁰ Berger, E. ; Vermersch, P. *Réduction phénoménologique et époque corporelle : Psycho-phénoménologie de la pratique du 'point d'appui'*. Expliciter, n° 67, novembre 2006.

⁵¹ *Ibid.*

en amont de la formation comme en aval, à chaud et/ou à froid afin de formaliser les cadres de références d'origine et les étapes du cheminement vers leur transformation. Ceci nous amène à une deuxième zone de flou, concernant l'aval de la session de formation, autour de trois questions : comment l'apprenant communique-t-il et partage-t-il sa formation avec son entourage dans la sphère personnelle comme professionnelle et comment cela impacte-t-il sa démarche d'apprentissage à court et long terme ? Comment cela impacte-t-il l'apprentissage collectif ? La troisième question porte sur l'évaluation de la transformation, de sa profondeur ou de son étendue et de sa stabilité ou pérennité. Il semble en effet difficile d'appréhender cette transformation comme ses contours : comment évaluer l'existence d'une transformation ? Comment en mesurer la « profondeur » ou « l'étendue » ? Comment l'observer, puisqu'il s'agit d'une transformation certes incarnée mais intangible et non observable ? Comment la rendre visible et donc, d'une certaine façon, réelle, tangible et ancrée pour l'apprenant comme pour son entourage ? Comment la valoriser, notamment au travers des documents existants attestant des compétences de l'apprenant (curriculum vitae, validation des acquis, etc.) pour en faire un atout au sein de son parcours professionnel ?

Ces zones de flou invitent à penser l'apprentissage transformationnel comme une expérience transformatrice qu'il convient de rendre désirable et dont les résultats doivent être identifiés et valorisés de façon tangible. Il m'apparaît ainsi important de travailler les phases amont et aval pour mieux en comprendre les enjeux et mécanismes et mieux intégrer les besoins de l'apprenant comme du pédagogue sur l'ensemble du parcours de formation. La phase « intermédiaire » (temps formels et informels de formation) semble quant à elle aujourd'hui relativement bien structurée et gérée, l'enjeu principal étant, selon moi, d'accompagner le travail introspectif autonome de l'apprenant dans la sphère informelle.

Comment le design pourrait-il accompagner ces phases ? Quel rôle les différentes formes de design pourraient-ils jouer ?

III. Discussion : design et apprentissage transformationnel

Il s'agit ici d'étudier dans quelle mesure le design, ou « les designs », peuvent accompagner le pédagogue (enseignant, formateur ou ingénieur pédagogique) dans la conception de dispositifs pédagogiques de formation continue à but transformationnel.

a. Le design, un allié pour le pédagogue dans la mise en œuvre de l'apprentissage transformationnel

Il convient d'abord de définir ce qu'est le design, à quoi il tient, pour reprendre les mots du philosophe Pierre-Damien Huygue⁵². Le design est en effet difficile à caractériser, se distinguant par son indéfinition, ses contours flous, ses mutations et ses formes variées (design d'espace, design de produit, design d'expérience, de service, d'information, etc.). Il est souvent restreint à une définition limitée à l'esthétique industrielle faisant du design une profession ou discipline dont l'objectif serait de créer du Beau, de beaux objets, définition ayant pour conséquence de lui donner une connotation cosmétique et superficielle réductrice. Pourtant, le design est au contraire profondeur : profondeur de réflexion, profondeur de champ, profondeur de sens. Pour citer Laszlo Moholy-Nagy :

« (Le design) renvoie en réalité à l'essence des produits et des institutions; il exige une démarche à la fois pénétrante et globalisante. Il représente une tâche complexe qui nécessite d'intégrer aussi bien des critères technologiques, sociaux et économiques que des données biologiques et les effets psychophysiques produits par les matériaux, les formes, les couleurs, les volumes et les relations spatiales. »⁵³

Toujours selon Moholy-Nagy, il s'agirait ainsi non d'une profession, mais d'une attitude, une attitude d'ingéniosité et d'invention au service de la vie et de l'humain.⁵⁴ Cette définition du design fait apparaître l'étendue de la mission du design et de son périmètre d'action.

Le design se comprend et se saisit aussi à travers son histoire. Ayant émergé dans un contexte de révolution industrielle d'une tension entre art, industrie et économie, il reste aujourd'hui marqué par ce tiraillement⁵⁵ et occupe ainsi une place ambiguë entre art et industrie, entre subjectif et objectif, entre exploration et contrainte, immatériel et matériel,

⁵² Hugue, Pierre-Damien, A quoi tient le design, Broché, 2014

⁵³ Moholy-Nagy, László. , Peinture Photographie Film, Éditions Jacqueline Chambon, Nîmes, (p 277 à 279) 1993

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Koettlitz, Olivier. Article critique de l'essai de Pierre-Damien Huygue « A quoi tient le design », Strass de la philosophie, 2015 (<http://strabic.fr/Huyghe-A-quoi-tient-le-design>)

imprévisible et calculable et sensible et rationnel. Le design tient ainsi dans cette tension, dans le pont qu'il représente entre des champs et disciplines apparaissant comme antagoniques, comme dans la profondeur décrite plus haut qu'il se fixe pour objectif d'atteindre et de respecter. Il représente pour moi une démarche réflexive pluridisciplinaire et holistique de conception conciliant le sensible et le rationnel, travaillant le tangible et l'intangible, la matière et les émotions pour créer des espaces, objets, services ou expériences répondant à des besoins économiques, fonctionnels, émotionnels et spirituels.

Par sa préoccupation de l'humain, son approche holistique et sa capacité à concevoir des expériences sensibles, le design m'apparaît ainsi comme un puissant allié pour le pédagogue, dans la mise en œuvre de l'apprentissage transformationnel notamment. Une grande partie de ce mémoire a en effet été consacrée à montrer l'importance, pour la mise en œuvre du concept d'apprentissage transformationnel, de concevoir des expériences prenant en compte l'individu dans sa globalité, au-delà de la simple dimension cognitive. Il convient pour cela d'adopter une approche holistique accordant une place importante aux dimensions somatique (sensations), affective (émotions) et spirituelle (sens) et ainsi au Sensible, par opposition au Rationnel, à l'Intellect. Or c'est précisément dans ces champs et dans sa capacité à prendre en compte et à travailler les sensations, les émotions et le sens dans des environnements aujourd'hui souvent caractérisés par la prépondérance du rationnel et des approches cognitives - tout en intégrant les contraintes économiques - que le design a pour moi la plus grande légitimité.

Comment peut-il donc contribuer à accompagner certaines phases de l'apprentissage transformationnel ? Le design pourrait intervenir à des moments variés de la conception de dispositifs pédagogiques à but transformationnel. Je choisis ici d'en présenter trois, qui sont pour moi les plus essentiels compte tenu des résultats de l'analyse présentés plus haut : donner envie : rendre l'apprentissage transformationnel désirable, concevoir un espace introspectif mobilisable dans la sphère de l'apprentissage informel et donner forme à la transformation, la rendre visible et valorisable.

b. Rendre l'apprentissage transformationnel désirable : la démarche du design de services

Nous avons vu plus haut l'importance de rendre la formation transformationnelle désirable. Selon Jean-Louis Fréchin, designer et architecte français, professeur à l'ENSCI-Les Ateliers, le travail du designer correspond précisément à cet objectif. A l'occasion des cours du mastère *Innovation by Design* à l'ENSCI- Les Ateliers, et citant Albert Einstein : « pour changer la société il faut changer les hommes et pour changer les hommes il faut leur donner envie », il explique que le rôle du design est de mettre en valeur, d'ajouter un supplément d'âme, de donner envie dans un univers rempli de contraintes tout en créant un objet qui reste et qui va parler de son propriétaire dans le futur. Le design agit dans cette perspective aux côtés d'autres acteurs comme les métiers du marketing et de la communication. Le pédagogue mobilise aujourd'hui lui-même aussi des techniques appartenant à ces métiers pour développer l'attractivité de ses formations, comme le storytelling, les teasers ou le content marketing. Le design pourrait cependant permettre de compléter et étendre ces modes d'action en apportant une approche et des stratégies particulières, notamment au travers d'une démarche de design de services.

Le design de services se caractérise par sa capacité à comprendre en profondeur les besoins des usagers et à imaginer et concevoir, à partir de ces besoins, des solutions nouvelles et adaptées. Il s'intéresse à la fonctionnalité et à la forme des services du point de vue des clients. « *Son objectif est de garantir que l'interface du service est utile, utilisable et désirable du point de vue du client et efficace, performante et différenciante du point de vue du fournisseur* »⁵⁶. Il mobilise pour cela des outils et méthodes provenant des sciences humaines (entretiens, observation participante) comme du design (prototypage rapide, storytelling, scénarisation). C'est cette richesse des approches et leur intégration cohérente dans une démarche transversale allant de l'identification des besoins à la conception de la solution et à la communication autour de cette solution qui fait, selon moi, la richesse et la spécificité de la démarche du design de services par rapport à la communication et au marketing. Ceux-ci ne vont intervenir que sur une partie du processus de conception et selon une approche circonscrite qui est la leur, et vont moins travailler l'utilité et la fonctionnalité de la solution.

Comme la communication et le marketing, le design de services intègre aussi les aspects émotionnels. Ici encore, il semble se distinguer par la profondeur de sa démarche ; intégrant au-delà des émotions, les sensations et le sens. Le designer de services s'appuie en effet dans sa démarche sur les trois niveaux du design émotionnel décrits par Donald Norman,

⁵⁶ Mager, Birgit. , Design Dictionary, Birkhäuser, 2007

professeur émérite en sciences cognitives à l'université de Californie, dans ses travaux sur le lien entre design et émotions⁵⁷. Ces trois niveaux, à respecter et à mettre en œuvre dans la conception de tout objet, sont : le niveau viscéral (*visceral design*) concernant l'impact émotionnel immédiat de l'espace, produit, service ou expérience (que je regroupe sous le nom général d'objet) : esthétique, apparence, toucher, ressenti ; le niveau comportemental (*behavioral design*) concernant l'utilité des objets et leur facilité et plaisir d'utilisation ; enfin, le niveau réflexif (*reflective design*) qui concerne l'interprétation, la satisfaction et le souvenir d'un objet, la valeur et le sens que lui donne l'individu, ce qu'il permet de raconter à son sujet, l'impact qu'il a sur sa fierté et sur son image personnelle.⁵⁸

Si l'on considère la formation transformationnelle comme un service, la démarche du design de services pourrait permettre de concevoir, en cartographiant le(s) parcours de l'apprenant, en identifiant les différents « points douloureux » (*pain points*) de son expérience d'apprentissage et en mobilisant les principes du design émotionnel énoncés ci-dessus, une interface « *utile et désirable pour l'apprenant et efficace, performant et différenciant* »⁵⁹ pour le pédagogue, transverse à l'ensemble du parcours de formation. Cette démarche transverse pourrait intégrer les apports d'autres métiers (communication, marketing, pédagogie, psychologie, informatique, etc.) comme d'autres types de design (design d'information, design d'interface, design produit, design d'espace, etc. : voir propositions du tableau synthétique ci-dessous). Le designer de services pourrait jouer dans ce cadre un rôle de chef d'orchestre aux côtés du pédagogue responsable de la formation.

c. Concevoir un espace introspectif mobilisable dans la sphère de l'apprentissage informel

Nous avons vu à travers l'enquête sur l'opérationnalisation du concept d'apprentissage transformationnel l'importance de prolonger et d'accompagner l'apprentissage dans la sphère informelle en aidant l'apprenant à prêter attention de façon réitérée et soutenue aux manifestations de sa « vie intérieure » (Dirkx), via un examen autonome de ses émotions et sensations corporelles. Le design me semble particulièrement pertinent pour contribuer à la conception d'un tel espace introspectif. Le digital offre aujourd'hui une technologie pouvant

⁵⁷ Norman, Donald A., Design Emotionnel Pourquoi Aimons-Nous Ou Détestons-Nous les Objets Qui Nous Entourent, Broché, 2012

⁵⁸ <http://www.optimisation-conversion.com/webdesign/design-emotionnel/>

⁵⁹ Mager, Birgit. , Design Dictionary, Birkhäuser, 2007

permettre d'« augmenter » les expériences pédagogiques d'apprentissage transformationnel et de les intégrer dans un parcours cohérent et continu d'apprentissage à travers plusieurs supports (application, site web, espaces immersifs / réalité augmentée, objets connectés). Ces technologies nécessitent un travail important de conception et des compétences en architecture de l'information, design d'interaction, recherche utilisateur et stratégie de l'expérience, compétences caractéristiques du design d'interface (UX/UI) et du design d'information. Ces designers pourraient ainsi accompagner le pédagogue dans sa démarche de conception d'espaces introspectifs d'apprentissage transformationnel répondant aux besoins et contraintes décrits dans la partie Résultats en s'appuyant sur des solutions digitales. Une telle solution permettrait ainsi d'enrichir et de renforcer les temps présentiels en assurant la continuité de l'apprentissage sur la durée et dans la sphère informelle.

d. Rendre la transformation visible et valorisable

Enfin, nous avons montré la difficulté d'évaluer et donc de valoriser la transformation, celle-ci étant subjective et intangible. Si des travaux de recherche scientifique dans ce domaine semblent aujourd'hui nécessaires pour identifier et valider des modalités d'évaluation permettant de rendre cette transformation objective, le design pourrait intervenir aux côtés de ces métiers (chercheurs en psychologie, en sciences de l'apprentissage, statisticiens, data scientists, etc.) pour apporter son approche « formelle », matérialiser les résultats de l'apprentissage, rendre la transformation visible et tangible et lui donner une forme qui reflétera la métamorphose de l'apprenant et parlera de lui dans le futur. Il pourrait par exemple s'agir d'un « objet diplômant » retraçant l'historique des transformations successives dans le parcours de l'apprenant adulte, à l'image du « Blue Button » dans le domaine de la santé et du Self Data, « *permettant aux patients américains de récupérer facilement leurs données de santé auprès de ceux qui les détiennent (labos, hôpitaux...), en cliquant tout simplement sur un bouton bleu, bien visible sur les sites de ces derniers* »⁶⁰. Rendre la transformation visible permet en effet de la valoriser socialement et professionnellement et donc de renforcer la motivation des apprenants dans leur démarche de développement et d'apprentissage. Il pourrait également s'agir d'une plateforme d'apprentissage professionnel transformationnel permettant de partager contenus de

⁶⁰ Article Self data et santé, l'exemple du blue button, Blog MesInfos, FING, octobre 2014 (<http://mesinfos.fing.org/self-data-au-niveau-national-les-boutons-americains/>)

formation, savoirs acquis, niveaux atteints, badges, etc, reliée aux réseaux sociaux professionnels comme LinkedIn et Viadeo. Un tel dispositif permettrait l'apprentissage collectif, la pollinisation et la valorisation des résultats transformationnels atteints sous forme visible. Ici également, nous voyons le potentiel de solutions qu'offre le digital et le rôle que le design produit (objets connectés), le design d'interface (UX/UI) et le design d'information pourraient jouer dans la conception de dispositifs pédagogiques d'apprentissage transformationnel.

Le tableau ci-dessous reprend les points d'amélioration et propositions présentés plus haut. Il pourrait constituer l'ébauche d'un cahier des charges d'une expérimentation que j'aurais souhaité pouvoir réaliser sur la période de ce mémoire mais qui n'a pu être menée faute de temps.

Phase	Points d'amélioration identifiés au cours de l'enquête sur l'opérationnalisation du concept d'apprentissage transformationnel	Exemples d' « objets » (espaces, service, expérience, produit) que le design aurait pu / pourrait contribuer à concevoir	Types de design qui auraient pu / pourraient être mobilisés
Amont	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Donner envie, rendre la formation transformationnelle désirable <ul style="list-style-type: none"> - Faire connaître l'apprentissage transformationnel - Faciliter la prise de contact, l'inscription 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Site Web ▪ Kit de sensibilisation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Design d'interface (UX/UI) ▪ Design d'information
Intermédiaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prolonger l'apprentissage dans les domaines informels : lier les sphères d'apprentissage formelle et informelle ▪ Concevoir un espace introspectif favorisant l'examen autonome des émotions et sensations corporelles ▪ Créer un espace favorisant la confiance, la sécurité et le sentiment d'appartenance 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Application (lien sphères formelle et informelle, introspection /écoute des sensations corporelles) ▪ Espace sécurisant en présentiel ou en ligne (site web) ▪ Espace introspectif physique (pourquoi pas via l'utilisation de la réalité augmentée) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Design d'interface (UX/UI) ▪ Design d'espace ▪ Design de produit (objets connectés)
Aval	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rendre tangible, visible la transformation ▪ Valoriser la transformation ▪ Rendre visible les « rythmes » de la formation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « Objet diplômant » retraçant l'historique des transformations successives dans le parcours de l'apprenant ▪ Data visualisation faisant apparaître la transformation des cadres de référence ▪ Nouvelle forme de « certificat » 	<ul style="list-style-type: none"> - Design de produit (objets connectés) - Design d'interface (UX/UI) - Design d'information

		<ul style="list-style-type: none">▪ Plateforme d'apprentissage professionnel permettant de partager contenus de formation, savoirs acquis, niveaux atteints, badges, etc, reliée aux réseaux sociaux professionnels comme LinkedIn ou Viadeo	
--	--	--	--

Conclusion

« Se former c'est se donner une forme nouvelle »⁶¹. Ce mémoire s'est attaché à montrer les facteurs et phases de cette métamorphose des adultes au sein du processus d'apprentissage transformationnel, comme les modalités de la transformation de leurs façons de penser, d'agir, d'interagir et donc d'être. Les grands principes de l'opérationnalisation du concept d'apprentissage transformationnel seraient donc un accompagnement pédagogique sécurisant, un cadre d'apprentissage désorientant, des méthodes pédagogiques variées et principalement actives, une utilisation « balancée » ou « pendulaire » des modes d'expression verbaux et non verbaux, des espaces introspectifs et un continuum d'apprentissage liant temps formels et temps informels sur la durée. Un travail de forme reste cependant à effectuer pour enrichir et renforcer ces modalités. Le design, en tant que démarche holistique de conception centrée sur l'humain dans sa globalité – intégrant les dimensions cognitive et sensible (émotions, sensations, sens au sens de spiritualité) – me semble pouvoir jouer un rôle non négligeable dans l'opérationnalisation du concept d'apprentissage transformationnel (selon la théorie enrichie de Mezirow) en investissant les espaces de flou qui me semblent exister aujourd'hui autour de la mise en œuvre de ce type d'apprentissage. Je propose ainsi une intervention du design, ou des designs, dans leurs différentes formes, dans une réflexion aux côtés du pédagogue (enseignant, formateur, ingénieur pédagogique) sur « l'expérience apprenant » tout au long de son parcours d'apprentissage. Cette intervention pourrait prendre la forme d'une démarche de design de services. Il me paraîtrait également pertinent de recourir au design pour concevoir une solution permettant l'introspection sensorielle et émotionnelle de l'apprenant sur la durée et dans la sphère d'apprentissage informel, s'agissant d'un principe clé de la transformation des cadres de référence des adultes qui reste aujourd'hui peu traité dans les modalités pédagogiques existantes des formations à but transformationnel. L'intervention du design me paraîtrait enfin pertinente dans une réflexion sur la valorisation du développement vertical des adultes au sein de leur parcours professionnel. Il pourrait selon moi jouer un rôle déterminant dans la formalisation et la matérialisation de la transformation qui reste aujourd'hui intangible et ainsi difficilement valorisable.

Ce mémoire reste cependant une modeste contribution à la réflexion sur l'opérationnalisation du concept d'apprentissage transformationnel. Sa principale limite est peut-être de poser plus de questions qu'il n'apporte de réponses. Il mériterait d'être complété

⁶¹ Fourcade, J. M. *Lorsque la formation est une thérapie pour normaux*. Éducation permanente, 1975.

et approfondi par des travaux permettant notamment de tester et de valider empiriquement les résultats de l'enquête sur l'opérationnalisation du concept d'apprentissage transformationnel au travers d'une expérimentation et d'une méthode scientifique. Il aborde également principalement l'apprentissage transformation individuel. Il pourrait ainsi être intéressant de s'interroger plus en détail sur les mécanismes et les dynamiques de l'apprentissage transformationnel collectif. Enfin, il ouvre la question de l'auto-formation et du rôle du digital dans la mise en œuvre de l'apprentissage transformationnel. La question de la possible digitalisation du processus d'apprentissage transformationnel mériterait d'être posée plus clairement et approfondie : celui-ci peut-il être totalement réalisé en ligne ? Quels sont les avantages et les inconvénients du présentiel et du distanciel pour la mise en œuvre de l'apprentissage transformationnel ? Si ces questions se posent aujourd'hui avec acuité pour les formations non transformationnelles, le cas spécifique de l'apprentissage transformationnel reste pour le moment peu documenté. Quelques travaux existants montrent cependant, et de façon assez intuitive, les avantages du digital pour stimuler les échanges, le partage d'information et d'opinions et favoriser la réflexion critique et le discours rationnel, chers à Mezirow, au sein du groupe d'apprenants⁶². Le principal avantage de l'utilisation du digital dans les formations transformationnelles me semble être de permettre d'investir la sphère informelle et asynchrone et de soutenir ainsi la dynamique d'apprentissage en dehors des temps formels. Ceci impacte également le sentiment d'appartenance (dynamisme et visibilité de la communauté d'apprenants en ligne) et la motivation (émulation, autonomie, suivi, soutien et accompagnement pédagogique plus régulier et sur une plus longue durée)⁶³, essentiels à l'apprentissage transformationnel, comme montré plus haut. Le présentiel me paraît cependant rester essentiel pour les étapes de l'apprentissage transformationnel fortement relationnelles, où l'apprenant doit interagir de façon physique et/ou émotionnelle avec le groupe. Ces temps concernent notamment la formation du groupe (session initiale) et la confrontation au cadre désorientant. Il semble ainsi peu envisageable de mettre en œuvre l'apprentissage transformationnel de façon totalement distancielle. La question reste cependant ouverte, et le développement actuel des technologies et des dispositifs pédagogiques digitaux devrait permettre de l'alimenter.

⁶² Henderson, J. *An exploration of Transformative Learning in the Online Environment*. University of Wisconsin, 2010.

⁶³ Meyers, S. *Using transformative pedagogy when teaching online*. College Teaching, 2008.

Bibliographie

Amann, T. L. *Creating Space for Somatic Knowing Within Transformative Learning Theory*. International Transformative Learning Conference, Columbia University, New York City, New York, octobre 2003.

Berger, E. *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes : Etude à partir du modèle somato-psychopédagogique*. Université Paris 8, Paris, France, 2009.

Berger, E. ; Vermersch, P. *Réduction phénoménologique et époque corporelle : Psycho-phénoménologie de la pratique du 'point d'appui'*. *Expliciter*, n° 67, novembre 2006.

Bois, D. *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte - Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible*. Thèse de doctorat européen, Université de Séville, Département didactique et organisation des institutions éducatives, 2007.

Cranton, P. *Understanding and Promoting Transformative Learning*. Jossey-Bass, San Francisco, 2005.

Delory-Momberger, C. *Corps et formation. Pratique de formation/analyses*. Université Paris 8, Paris, France, 2005.

Dirkx, J. *The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning*. In: S. Merriam (ed.), *The new update on adult learning theory (New Directions for Adult and Continuing Education, 89, pp. 63-72)*, Jossey-Bass, San Francisco, 2001.

Dirkx, J. M.; Mezirow, J.; Cranton, P. *Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow*. *Journal of Transformative Education*, 2006.

Duchesne, C. *L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle*. *Éducation et francophonie*, vol. 38, n° 1, 2010.

Fabre, M. *Penser la formation*. Paris, PUF, 1994.

Fourcade, J. M. *Lorsque la formation est une thérapie pour normaux*. *Éducation permanente*, 1975.

Futurework. *Trends and Challenges for work in the 21st Century*. U.S. Department of Labor, Federal Publications, 1999.

Giordan, A. *Une éducation thérapeutique en quatre dimensions pour diminuer la résistance au changement des patients obèses*. Education thérapeutique, Médecine des maladies Métaboliques, mars 2007.

Giordan, A. *Apprendre !*. Belin, 1998.

Gogia, L. *Transformative learning theory: How Mezirow created a living seminal work through dialogue*. Academic Learning Transformation Lab, Virginia Commonwealth University, décembre 2012.

Henderson, J. *An exploration of Transformative Learning in the Online Environment*. University of Wisconsin, 2010.

Hugue, P.-D. *A quoi tient le design*. Broché, 2014.

Koettlitz, O. *Article critique de l'essai de Pierre-Damien Huyghe « A quoi tient le design »*. Strass de la philosophie, 2015, disponible sur: <http://strabic.fr/Huyghe-A-quoi-tient-le-design>.

Lakoff, G.; Johnson, M. *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Computational Linguistics, 1999.

Le Grand, J. L. *Pour une anthropologie existentielle critique en éducation permanente*. Article ronéoté, Université Paris 8, 1989.

Mager, B. *Design Dictionary*. Birkhäuser, 2007.

Matthews, J. C. *Somatic knowing and education*. The Educational Forum, 1998.

McGuire, C.; Rhodes, G. *Transforming your leadership culture*. Jossey-Bass, San Francisco, 2009.

Meyers, S. *Using transformative pedagogy when teaching online*. College Teaching, 2008.

Mezirow, J. *Transformation Theory of Adult Learning*. In: M. R. Welton (ed.), *In Defense of the Lifeworld*, SUNY Press, Albany, 1995.

Mezirow, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco, 1991.

Mezirow, J. *Transformative learning: theory to practice*. New Directions for Adult and Continuing Education, volume 74, 1997.

Moholy-Nagy, L. *Peinture Photographie Film*. Éditions Jacqueline Chambon, Nîmes, 1993.

Norman, D. A. *Design Emotionnel Pourquoi Aimons-Nous Ou Détestons-Nous les Objets Qui Nous Entourent*. Broché, 2012.

OCDE. *L'économie fondée sur le savoir*. Paris, 1996.

Reboul, O. *Qu'est-ce qu'apprendre*. PUF, Paris, 1980.

Taylor, E. W. *Analysing research on transformative learning theory. Learning as Transformation*. Jossey-Bass, San Francisco, 2000.

Taylor, E. W. *Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory*. *Adult Education Quarterly*, 1997.

Taylor, E. W. *Fostering Mezirow's transformative learning theory in the adult education classroom: A critical review*. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 2000.

Taylor, E. W. *Rationality and emotions in transformative learning theory: A neurobiological perspective*. In: *Proceedings of the 37th Adult Education Research Conference Proceedings*, récupéré le 12 janvier 2003.

Taylor, E. W.; Cranton, P. *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. Jossey-Bass, San Francisco, 2012.

Tisdell, E. J. *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*. Jossey-Bass, San Francisco, 2003.

<http://www.leplayground.com/>

<http://www.manifesto15.org/fr/>

<http://www.optimisation-conversion.com/webdesign/design-emotionnel/>

<http://mesinfos.fing.org/self-data-au-niveau-national-les-buttons-americains/>

Annexes

Annexe 1 : Retranscription de l'entretien avec Lourdes Gutierrez et Marco Frediani du Playground

Entretien réalisé le 9/03/2015



« Vous parlez de déclic dans vos formations, une étape difficile à cerner et à observer. Sentez-vous ce « déclic » chez les participants dans toutes vos formations ? »

Lourdes G. et Marco F. Oui.

Marco F. Et cela prend des formes différentes pour chaque personne.

Lourdes G. Il y a certaines personnes qui viennent déjà avec une idée donc le déclic a peut-être eut lieu avant de venir, d'autres qui le vivent pendant les formations « ah, c'est ça ! ». Nous on le ressent, on le voit et c'est ça qu'on accompagne, ce déclic.

« Comment l'observez-vous ? Via le verbal, le non-verbal ? »

Marco F. C'est un mélange de tout, et ce déclic peut se produire soit par un « ah » soit par un « eugh ». Cela prend beaucoup de formes. Il y a une chose qui est très importante dans notre travail, on pense que chaque être humain est magnifiquement différent donc il n'y a pas une seule recette pour avoir un déclic mais plusieurs façons et ça c'est notre travail de le déceler, de le voir et de « l'empuissanter ». Ce déclic souvent, comme tout ce qui vient de l'intangible, de l'intuition, peut être très grand, et souvent nous pouvons avoir peur de notre grandeur et qu'est-ce qu'on fait ? On dit « non non, ce n'est pas pour moi ». Là on va explorer, on va faire que la personne reste avec ce sentiment, cette émotion et avoir le courage d'explorer ce qu'il y a pour elle en restant là.

Lourdes G. Ce déclic cela veut dire que la personne doit en fait quitter la zone du connu, la zone de confort, sortir de là, sortir dans l'inconnu. Donc s'ils veulent vraiment développer cette partie, ce déclic qui leur dit « ah oui j'aimerais faire ça » ils vont devoir vivre un changement et nous les accompagnons vers ce changement. Et cela a un impact sur eux mais aussi sur leur entourage : que ce soit leurs collègues, leur famille, les gens autour.

Marco F. C'est pour cela que c'est un travail expérientiel, ici dans nos cours on utilise la technologie pour arriver aux gens mais on n'utilise pas de Powerpoint par exemple. Tout se fait par l'expérience. Il y a des outils informatiques mais simplement comme support, pour diffuser une vidéo, pour nous envoyer des documents ou communiquer mais c'est au service de l'expérience, et non l'inverse. Et les personnes ne restent pas un concept. Car on peut tous se dire qu'on veut changer quelque chose dans notre vie, on veut arrêter de fumer on sait tous ce qu'on doit faire, on veut maigrir on sait tous ce qu'on doit faire, on veut étudier plus on sait rationnellement ce qu'on doit faire mais on ne le fait pas. Et donc nous nous créons des expériences pour qu'ils aillent chercher cette motivation à l'intérieur. Quelle est leur vraie motivation ? Parce que très souvent, pour beaucoup d'entre nous, nous avons des valeurs que l'on croit être les nôtres mais ce sont des valeurs qui viennent de l'extérieur : il y a un discernement à faire entre ce qui m'appartient et ce qui ne m'appartient pas et ce que je veux vraiment. C'est là que cette motivation, cette élévation de conscience verticale va venir.

« Comment faites-vous ? Comment est-ce qu'au sein d'une même expérience, plusieurs personnes peuvent arriver à entrer dans cette zone d'inconfort qui va être fertile et amener à un déclic ? »

Lourdes G. Nous créons des expériences dans lesquelles ils vont amener quelque chose d'authentique de leur vie. Ce n'est pas un jeu de rôle, c'est dans l'authenticité. Donc chacun va travailler sur des choses différentes au cours d'un même exercice que l'on crée pour le groupe. Donc même si c'est le même exercice, l'expérience subjective de chaque personne va être différente et la richesse de ce qu'ils vont partager va faire comme un effet miroir dans le groupe. Donc chaque personne va en tirer quelque chose, et cette chose qu'ils vont apprendre avec un exercice plus tard c'est ce qui va faire que le niveau de conscience va augmenter car on a plusieurs niveaux de conscience et d'intelligence donc parfois on va travailler quelque chose sur la partie artistique/créative, parfois on va travailler quelque chose qui touche plutôt au spirituel, parfois on va travailler quelque chose dans le cognitif, ou le corps ou les émotions, tout ce qui touche à la partie émotionnelle / relationnelle. Cela dépend ce dont on est en train de travailler, et là ils vont avoir ce qu'on va appeler des prises de conscience. Mais à différents moments et ce n'est pas la même prise de conscience pour tout le monde.

Marco F. C'est très important dans le sens que nous, ce qu'on enseigne c'est, métaphoriquement, c'est comme si on apprenait aux participants à jouer un instrument de musique. On leur apprend à être le meilleur dans cet instrument de musique qui est le leur, dans leur façon de jouer, de composer, pas la façon standard. Donc chacun trouvera son

style. Je peux prendre aussi la danse comme image : chacun va devenir le meilleur danseur dans la danse qui est la sienne.

« Donc c'est en s'écouter et en se connectant aux autres et à son essence que chacun va pouvoir faire émerger le « déclic » ? »

Lourdes G. Oui. Et ça je peux le dire aujourd'hui avec une certaine fierté qu'une des choses que l'on sait très bien faire c'est prendre un groupe et créer un espace sécurisant pour que les gens puissent se livrer et être authentique et enlever tout jugement, des autres mais surtout de soi (« ah non je ne ferai jamais ça », « ah non je ne me sens pas à l'aise pour ça », etc.) Si on voit ou on sent qu'il y a du jugement on va le nommer. Il y a donc un espace qui se crée dans nos groupes et en trois jours ils s'en vont avec une autre idée d'eux-mêmes, de l'être humain, de la curiosité de l'Autre et avec une écoute de soi qui est beaucoup plus profonde. C'est applicable tout de suite à l'extérieur et ils reviennent en disant « cela a changé ma façon d'être en relation avec ma famille, mes collègues, j'ai mis cela en place ». Donc cela a un impact qu'ils peuvent tout de suite utiliser. C'est quelque chose qu'ils vivent et qu'ils peuvent appliquer tout de suite.

« Y a-t-il des retours arrière avec le temps ? »

Marco F. Non, ça c'est une chose assez importante. En utilisant vos propres mots, quand on parle de « développement vertical », quand on atteint un niveau de conscience plus élevé, on ne redescend jamais.

Lourdes G. De monter d'une marche à une autre, c'est là que c'est douloureux. C'est un moment d'inconfort car on sait qu'on veut être là (marche supérieure) et il y a certaines choses qui, en attendant sur la marche inférieure, nous tirent vers le bas. Donc ce fossé entre ces deux étapes c'est ça ce qui est douloureux et c'est ça qu'on accompagne.

« D'où l'importance de la sécurité et de la bienveillance... »

Marco F. Oui. Parce que souvent en étant sur la marche supérieure on va juger tout ce qui n'était pas bon sur la marche inférieure. Mais il y a des choses de la marche inférieure qui sont bonnes aussi. Donc il y a la façon de les reconnaître, de les inclure et de les transcender.

« A travers l'approche cognitive, émotionnelle, artistique, etc ? »

Marco F. Oui, on touche pour cela les différentes intelligences, et on les explique presque anecdotiquement, on leur fait vivre. Il ya des modules qui vont plus dans un sens que dans l'autre mais finalement elles sont toutes toujours présentes, et on va mettre l'emphasis sur l'une ou l'autre. Il y a un module où on va vraiment explorer la partie chercheur en nous, aller voir ce qu'il y a, prendre des risques.

Lourdes G. Il y a aussi une partie où on regarde qu'est-ce qui nous a fait jusqu'à aujourd'hui, se dire « grâce à ça j'ai ça, mais ça je n'en ai plus besoin donc je mets de côté », et qu'est-ce qui veut émerger parce que sans ce qui veut émerger on ne peut rien laisser de côté. Il faut qu'ils soient conscients de cette chose qui veut émerger en eux, qui est présente et qui veut s'épanouir. IL y a une partie de ce module, par certaines choses

qu'on leur fait faire et qu'ils expérimentent, où ils voient quel est leur impact quand ils sont en pleine puissance d'eux-même, on dit dans leur « essence ». Quand je suis dans mon essence, qu'est-ce que j'irradie ? Quelle est mon énergie et quel est mon impact autour de moi ? Mais parfois eux ils savent qu'ils ont ces choses qui irradient et qui rayonnent mais ils ne l'utilisent pas à 100% car ils ont peur. Là on va les mettre en situation pour qu'ils s'approprient complètement qui ils sont dans leur essence. Cela fait partie de notre module de Leadership qui est en 4 modules sur une année, de quatre jour chacun.

« C'est donc un processus très long... »

Marco F. Oui c'est long, car c'est là qu'il y peut y avoir de la profondeur, et qu'on peut entrer en transformation. C'est la différence entre un coup de maquillage, ou un petit boost, une petite vitamine et une transmutation, un effet papillon, une métamorphose qui est à partir de notre propre source et qu'on a besoin de travailler. Et là il y a vraiment cette évolution de conscience.

« Vous les retrouvez donc tous les trois mois. Ont-ils des choses à travailler entre les sessions ? »

Lourdes G. Oui, ils doivent appliquer les enseignements de la session à leur vie.

Marco F. Oui c'est très important car nous avons crée ce programme pour des gens qui sont aussi fous et aussi passionnés que nous, ce qui veut dire qu'ils ont peu de temps (rires). On s'est dit en créant le programme : qu'est-ce qui ne nous convient pas quand on participe à d'autres programmes ? La réponse : avoir une quantité de devoirs immense, qu'on ne pourra jamais faire. Donc on a voulu transformer le mot devoir en vouloir et on donne certains matériaux qu'ils ont vraiment envie de travailler et d'autres qu'ils vont pouvoir appliquer tout de suite. Et quand on se rend compte de l'impact de l'application immédiate, cela donne un autre résultat.

Lourdes G. On donne toujours une bibliographie s'ils veulent savoir comment travailler certaines parties, la partie artistique, ou la partie cœur ou courage, on a des lectures pour eux qui vont les aider à développer plus. Certaines personnes ont certaines parties d'eux-mêmes qui sont beaucoup plus développées que d'autres. Ils choisissent eux-mêmes la partie qui n'est pas très développée à travailler. Et quand ils voient que les autres on fait des progrès et qu'ils ont appliqués il y a une certaine émulation « ah je veux ça pour moi aussi » donc c'est le groupe qui va se pousser pour arriver à quelque chose et à la fin de tout ce parcours chacun va présenter un projet de vie qui leur tient à cœur, qu'ils présentent à tout le monde et qu'on travailler sur la partie mise en œuvre, comment y aller, élargir la gamme de ce qui est possible pour eux.

Marco F. Il y a une chose qui est importante. Une des souffrances de la société est qu'on fait ce qui est objectif et on met le subjectif après, à travers l'objectif. Ici on va travailler le subjectif pour aller vers l'objectif et le matérialiser dans quelque chose. Donc nous on croit que oui un entrepreneur doit avoir un Business Plan mais ce n'est pas « le Business Plan et après on verra comment je vis ». Non. C'est : « qu'est-ce que je veux vraiment, quelle est mon intention, et à partir de là je construis mon Business Plan ».

Lourdes G. Les gens quand ils commencent sont très attachés à un objectif. Avec nous ils vont apprendre qu'on peut avoir un objectif mais c'est l'intention qui va guider, c'est pas l'objectif en lui-même. L'objectif est au service de l'intention. Pour cela on va mettre des situations chaotiques au milieu, les choses ne vont pas aller comme ils pensaient que ça allait se passer. Donc nous on met ces situations chaotiques, on regarde ce qu'ils font, eux quelles ressources ils vont utiliser et comment ils vont interagir avec les autres et là il y a un apprentissage énorme car ils se rendent compte « c'est vrai cette situation je la produis au travail, avec ma famille, je ne m'étais pas rendu compte mais c'est quelque chose que je fais souvent, il faut que je change cela parce que je ne sais pas parce que je ne sais pas comment faire quand quelque chose ne se passe pas de la façon dont je l'avais planifiée. » Ils se rendent compte de leur fonctionnement. Ils apprennent que quand il y a quelque chose d'inattendu ils vont pouvoir prendre cet inattendu et créer avec, en gardant l'intention, construire sur ça.

« Comment créez-vous du chaos et de l'inconnu ? »

Lourdes G. C'est difficile à expliquer...

Marco F. Il y a des ingrédients qu'on a construit pour créer des expériences mais ce qui est très important c'est qu'on ne fait pas de jeu de rôle, on ne veut pas de jeux de rôle du tout. On n'a rien contre les jeux de rôle, et en même on pense que dans la vie souvent on est pas heureux quand on est en jeu de rôle. On veut au contraire que la personne reprenne son authenticité. On les fait aller dans l'inattendu. Ils ne savent pas ce qu'il va se passer dans les 5 prochaines minutes. Cela les tient éveillés.

Lourdes G. On a un lieu de résidence en Bretagne où là ils sont dans la nature. Ils ont des moments de réflexion tout seul, des moments où on éveille le corps. Il y a des moments très structurés. On réajuste ensuite par rapport au groupe, par rapport au besoin.

« Quelle est pour vous la place du corps dans la montée en conscience ? Comment l'utilisez-vous ? »

Lourdes G. On les habitue très tôt à bouger pendant les exercices, ce n'est pas statique, et à écouter ce qu'il y a à l'intérieur. Ensuite on a un outil qui revient à dire « si j'ai mal là, je vais l'amplifier en mettant de la pression pour que je le ressente ». Dans ce mouvement on va se rendre compte de quelque chose.

Marco F. Sur le corps ce n'est pas toujours facile de donner une réponse très scientifique parce que c'est très multidimensionnel. Ça peut être une pression, ça peut être le ressenti : « est-ce que je suis à l'aise ? Pas à l'aise ? » Il y a des moments qui sont plus dans la lenteur, d'autres accélérés mais oui on le prend en compte. On les incite même à écouter quand ils ont mal à la tête, au lieu de prendre un cachet. On est dans une société assez anesthésiée. On n'écoute pas les messages, le corps nous parle. Soit quand il est heureux, soit quand il ne l'est pas.

Lourdes G. On a aussi une partie qui ne mobilise pas seulement le corps mais aussi les émotions. On va voir s'ils évitent quelque chose dans leur vie (la colère, le conflit, la tristesse, etc.) et on va créer les conditions pour qu'ils aillent avec intention découvrir ce qu'il y a derrière pour pouvoir l'incorporer, s'en libérer et l'utiliser comme une émotion

pour créer quelque chose, au lieu que cela leur fasse peur et qu'ils le mettent sous la moquette à chaque fois. Au lieu d'être kidnappé par ses émotions, faire face.

Marco F. On prend émotion et corps ensemble car l'émotion c'est quelque chose de physique.

Lourdes G. On ne peut pas être en colère dans dix minutes (rires). Donc on travaille aussi beaucoup sur l'instant présent car c'est le moment de vraie création. S'ils sont vraiment ouverts à écouter, à s'écouter, c'est là où ils vont créer. Ils sont dans le flow, on essaye de voir quels sont les ingrédients qui les mettent dans le flow. On essaye de voir comment reproduire cela consciemment, quels sont les ingrédients pour pouvoir reproduire cela, aller le chercher.

Marco F. C'est curieux parce que c'est très abstrait et en même temps très concret.

Lourdes G. C'est très tangible, on le ressent. C'est incarné. C'est en matérialisant ça que quelque chose devient possible. C'est transformer l'intangible en tangible. IL y a beaucoup d'enseignements qui sont new age, qui sont très intéressants mais restent dans l'intangible intangible. Et là il y a une dimension : « ok je vais chercher cet intangible mais en quoi je le transforme ? » Il faut en faire quelque chose. Nous avons une forte composante artistique parce que finalement une œuvre artistique est concrète à la fin, la statue existe, le cadre existe, la danse est là, on peut la montrer, cela ne reste pas qu'un concept. C'est pour ça que la partie créative est très très importante. On va chercher comme cela tous les angles morts. C'est difficile à expliquer car il faut le vivre pour l'intégrer d'une autre façon. Il faut aller chercher la motivation interne, c'est pour ça que les angles morts sont très importants. Einstein disait une chose similaire à « ce qui compte on ne peut pas le compter, et ce qu'on peut compter ne compte pas ». Cela rentre dans ce qu'on travaille.

« Les personnes qui viennent à vos formations sont-elles toutes volontaires ? »

Marco F. Dans les formations publiques elles sont volontaires. Dans les formations d'entreprise c'est l'entreprise qui fait la démarche pour X, Y et Z. Et là c'est complètement différent. Il y a de la résistance. Il y a une étape supplémentaire avec plus de patience à avoir. Il faut voir ce qui est possible avec la personne et si ce n'est pas possible et bien ce n'est pas possible. Ça prend un peu plus de temps mais généralement ça se débloque. Pour que cela se débloque l'arme principale pour nous c'est vraiment une éthique et un code de déontologie très fort. Ils savent quand ils viennent que leur DRH ne saura rien de ce qu'il se passe. On préserve l'humain. On va s'intéresser à l'humain et que tout ce qui se passe dans la séance va rester dans le groupe. Il n'y a plus de communication individuelle. C'est l'unique façon de créer ce cadre sécurisant. Car en entreprise les gens ont peur, il y a plein de hiérarchies officielles et non officielles, donc si est pas clair là-dessus cela ne marche pas.

Lourdes G. Ça c'est passionnant comme travail. Entre collègues les gens ne se connaissent pas vraiment en profondeur, même s'ils ont travaillé pendant des années ensemble. Ils découvrent leur richesse et la richesse des autres. Cette découverte de soi, de l'un, de l'autre permet qu'ils puissent parler des choses importantes dans le travail. Il y a un lien qui se fait et s'installe quelque chose qui fluidifie la communication.

Marco F. Il faut ensuite le cultiver mais il y a un changement dans les relations qui est très tangible. On va faire entre six et huit interventions une fois par mois sur l'année pour voir comment ça se développe. C'est graduel. Il y a un effet sur le moment, à très court terme mais si c'est trop d'un coup ce n'est pas absorbé. Si on veut des résultats tout de suite à très court, ça marche, mais au bout de trois jours tout est oublié. Si on veut quelque chose de structurel, de plus profond, de transformationnel il faut qu'il y est un travail plus long derrière. Ça c'est comme tout. Et en même temps on sait qu'on est dans une société où on a moins le temps. Donc on applique certaines sagesse de grande tradition à un temps plus raccourci, plus adapté à la société actuelle. Il y a quand même un minimum de 4h par intervention car il y a tout un historique de non confiance à désamorcer. Chaque intervention se construit l'une sur l'autre et sur ce qu'il s'est passé entre les séances car il y a des choses qui se passent, il y a un apprentissage et donc on va chercher cet apprentissage pour le monter à un autre niveau à la prochaine séance selon ce dont ils ont besoin. Quand on travaille ce type d'intervention c'est trois grands axes : la communication - souvent rien que le fait qu'ils se parlent et se respectent change beaucoup l'environnement-, la créativité - le marché change et ils ont besoin de pouvoir s'ouvrir, ouvrir plus de perspectives, de dynamiques différentes -, le leadership collaboratif – des structures moins verticales, plus horizontales et circulaires, plus dans la co-création : on a plus besoin de chef d'orchestre que du chef à l'ancienne, c'est un travail pas facile car il y a des égos qui sont très grands et à la fois très passionnant car il y a vraiment un changement de paradigme qui a besoin d'un leadership différent.

Lourdes G. Donc on n'est pas bien pour toute entreprise. S'ils veulent rester dans le passé et faire les choses avec une hiérarchie où tout le monde a peur... Nos clients c'est ceux qui sentent un besoin de faire différemment.

« Pour finir et revenir sur le déclic : identifiez-vous des étapes claires, un processus structuré vers le déclic ? »

Marco F. Cela dépend où on est dans notre vie. Il y a une chose commune quand même : la capacité à explorer. Souvent on vit dans un monde plus restreint donc c'est être capable d'ouvrir, de goûter, trouver et accepter. Le déclic a un son, une vibration différente pour chacun d'entre nous.

Lourdes G. C'est une chose complètement personnelle. Parfois on va semer une graine, ils s'en vont avec quelque chose qui dérange mais ils ne savent pas ce que c'est. Dans l'intervalle il va peut-être y avoir un déclic. Et on est pas là avec eux. Parfois on est même pas présents quand le déclic se passe.

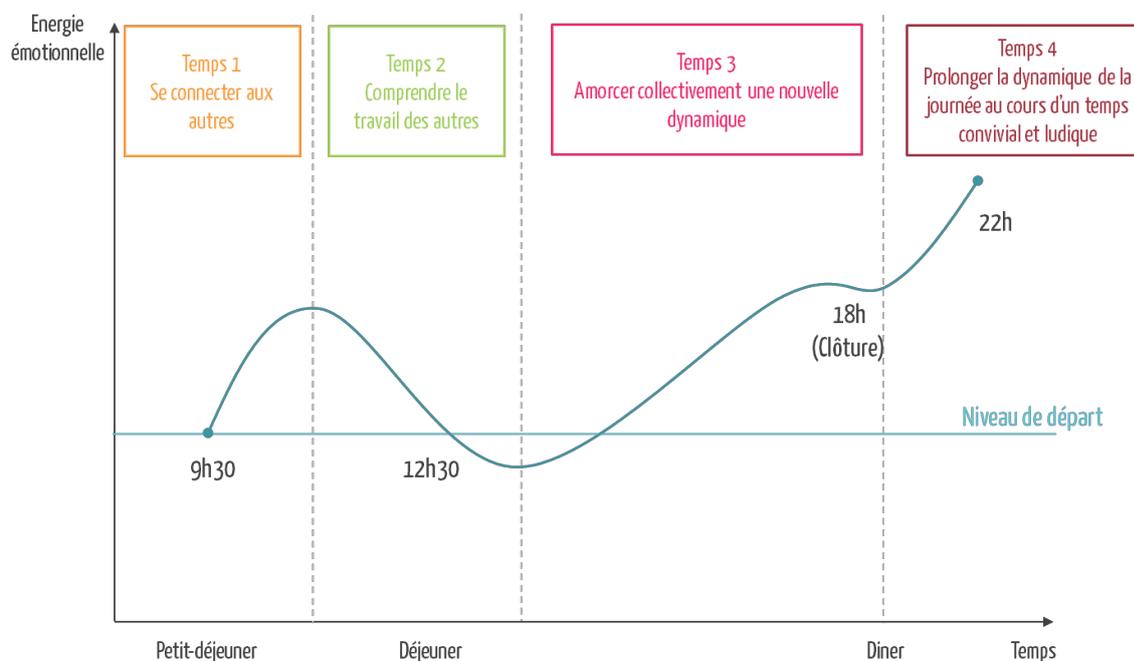
Marco F. Il se passe vraiment dans la vie de chacun en dehors des séances donc c'est normal. Nous on met différents ingrédients par différents canaux pour que eux puissent trouver leur déclic ou pas. On est pas attaché à ce qu'il soit immédiat.

Lourdes G. On leur dit, on est très transparent. On leur dit comment on va travailler, ils le savent. Ils savent que c'est expérientiel. Ils savent qu'ils ne sauront pas à l'avance ce qu'ils vont faire. Ils savent qu'ils vont s'amuser sauf quand ça ne sera pas drôle. Ils pleurent, ils rient, il y a tout, il y a la vie. C'est un terrain de jeu. Ils savent que parfois certaines personnes vont être dans le flow et d'autres au même moment vont être au pire moment et

ne pas savoir quoi faire. Donc on normalise la chose. S'ils voient quelqu'un qui pleure c'est normal, s'ils voient que quelqu'un d'autre est dans la joie c'est normal aussi. Donc on crée la vie ici. Plus on avance, plus le groupe forme vraiment un collectif, que quand une personne est dans son moment de déclic et a besoin de quelque chose les autres sont là, pas pour lui rendre la vie facile mais pour lui donner ce dont il a besoin pour y aller, même si c'est lui dire quelque chose qui ne fait pas plaisir à entendre. Ils sentent ce qu'il faut dire. C'est pas facile à tangibiliser, on apprend un type d'écoute plus profond, qui va au-delà des mots et ils apprennent cela pendant les cours aussi. Il y a un tas d'écoutes différentes et où on prend en considération le corps.

Annexe 2 : Programme détaillé de la formation Greenworking

UN PROGRAMME EN 4 TEMPS, SELON UNE MÉTHODOLOGIE EN « U »



1. Se connecter aux autres (durée estimée : 1h)

- **« Check-in » positif** : chaque participant est invité à exprimer une chose positive dans son contexte personnel du moment (ce check-in conditionne les participants à aborder la journée positivement). Animation : Après une présentation rapide de l'intervenant à l'audience, un volontaire dans la salle est choisi. L'animateur lui lance une pelote de laine. Cette personne est invitée à en tenir un bout, à exprimer son événement positif et à lancer la boule de laine vers un autre participant. L'invitation est donnée de lever la toile par dessus la tête des participants : les interdépendances sont rendues visibles et le lien est fait par l'animateur avec l'importance des émotions de chacun dans le travail d'équipe.
- **Icebreaker « Moi aussi »** : l'animateur propose au groupe une suite de choix entre deux options, en désignant un côté de la pièce pour chaque option. Par exemple : choix : « plutôt du matin vs plutôt du soir ». Au moment où il prononce le mot « matin », il désigne le côté gauche de la pièce. De la même manière, au moment où il prononce le mot « soir », il indique le côté droit de la pièce. Une fois les deux options proposées, chaque participant doit courir vers le côté de la pièce correspondant à sa préférence.
- **Icebreaker « Questionnaire de Proust »** : activité informelle sur toute la journée : chaque participant se voit remettre au moment de l'accueil une grille à 16 cases. Chaque case porte le nom d'un participant du séminaire et comprend 3 questions à aller lui poser dans la journée. Les participants doivent ainsi remplir l'ensemble des cases de la grille avant la fin de la journée. En cas de case restée vide, le(s) participant(s) concerné(s) obtien(n)ent un gage (ex: apporter des croissants le lendemain matin).
- **Activité créativité** : se mettre dans une posture de non jugement et d'accueil des idées des autres : les participants apprennent à créer des idées à partir des idées des autres dans la bienveillance et le non-jugement. Le lien est fait avec les règles de la journée : bienveillance, disponibilité, écoute réciproque, non jugement (absence de critique)
- **Micro-conférence** : la communication émotionnelle (10 min)
 - Pourquoi utiliser la communication émotionnelle ? L'authenticité au service de relations interpersonnelles sereines
 - Les principes de la communication émotionnelle (observation factuelle, expression des ressentis)
 - S'entraîner à la communication émotionnelle avec la méthode DESC

Remarque : ce premier temps est un temps d'ouverture permettant d'énergiser les participants et d'installer un climat de bienveillance. Il représente une étape critique du séminaire.

2. Comprendre le travail des autres (durée estimée : 2H)

- **Atelier « Bienvenue dans mon monde »** : les participants sont répartis en 7 binômes et 1 trinôme. Sans échanger, chacun dessine en 5min sa perception des responsabilités de son partenaire. Ils ne peuvent pas se poser de questions. Les deux partenaires échangent ensuite sur les dessins respectifs et clarifient les rôles et dessins réalisés. Chacun dispose ensuite d'un temps pour remanier le dessin de son partenaire. Les créations sont ensuite présentées à l'ensemble du groupe à l'occasion d'un débriefing collectif. *Cet atelier permet d'améliorer la connaissance des besoins et des enjeux des autres.*
 - *Proposition de binômes / trinômes : Evelyne + Constance, Mai + Jeanne K., Stéphanie + Astrid, Fanny + Nathalie, Laura + Céline, Nicolas + Ana, Caroline + François, Jeanne G. + Eliane + Frédéric.*
- **Atelier « Pour le meilleur et pour le pire »** : au cours d'un rapide « brainwriting » au format post-it, les participants sont invités à exprimer par écrit et en silence : leur meilleur moment au sein de l'équipe et le moment qui a été pour eux le plus difficile au sein de l'équipe. Ces contributions sont anonymisées. Les animateurs récoltent les post-it et les affichent sur un paperboard. Au cours d'un débriefing collectif, 5 situations difficiles, illustrations des dysfonctionnements de l'équipe, sont identifiés. Ils serviront de base aux travaux du reste de la journée.

3. Amorcer collectivement une nouvelle dynamique (durée estimée : 2H30)

- **Micro-conférence** : les fondamentaux des équipes qui marchent (25min)
 - *Exemples de « dream team » reprises de secteurs très variés*
 - *Les points communs des équipes soudées qui sur-performent*
 - *Les modes de collaboration les plus efficaces*
- **Atelier « Banque dessinée »** : durant cet atelier, les participants vont définir et projeter avec des dessins et des bulles le fonctionnement « idéal » de leur équipe. Les participants sont répartis en 2 groupes de 4 personnes et 3 groupes de 3 personnes. Chaque sous-groupe se voit attribuer une situation critique identifiée lors de l'atelier du matin « Pour le meilleur et pour le pire ». Chaque sous-groupe brainstorme sur les réactions qu'il juge souhaitables pour l'équipe dans cette situation. Pour illustrer et communiquer ces « nouveaux comportements » à ses collègues, une seule règle : il doit les exprimer avec des bandes dessinées (grande créativité attendue dans les dialogues humoristiques, le dessin, les situations et les références à des bandes dessinées connues). *Ces « scènes de ménage » de l'équipe sont ainsi le support des nouvelles règles du « travailler ensemble ».*
 - *Proposition de sous-groupes : Frédéric + Mai + Laura + Nathalie / Jeanne G. + Nicolas + Céline + Evelyne / Stéphanie + Caroline + Eliane / Jeanne K. + Ana + François / Astrid + Constance + Fanny*
- **Activité de clôture « Un travail nommé désir » : SIMPLIFIÉ** : durant cet atelier final, les participants vont s'imprégner de leur identité - ce qui fait de cette Direction une équipe unique et stimulante - et créer un support pour exprimer leur vision de cette équipe. Pour cela, les participants sont répartis en 2 groupes de 5 personnes et un groupe de 6 personnes. Ils disposent d'un matériel varié (affiche blanche, feutres, pinceaux, matériaux, caméras, appareil photo, etc.) et tout est permis. Chaque sous-groupe travaille sur une partie du travail global. En fin d'atelier, les productions sont présentées en plénière et assemblées pour former un ensemble unique : la vision collective de l'équipe. L'œuvre produite pourra être affichée au bureau.
 - *Proposition de sous-groupes : Fanny + Nicolas + Jeanne K. + Ana + Constance + Mai / Evelyne + Eliane + Laura + Stéphanie + Nathalie / Jeanne G. + Céline + Caroline + Astrid + François*

4. Prolonger la dynamique de la journée autour d'un temps convivial et ludique

- Dîner ou cocktail dînatoire
- Activité « **Quizz** » : Pendant leur repas, les invités sont répartis en différentes équipes (1 table = 1 équipe) qui s'affrontent sur des questions de culture générale, visuelles et auditives posées par l'animateur. Deux systèmes de jeu sont possibles :
 - Système de jeu n°1 - les télécommandes de vote : un boîtier par table, avec des questions à choix multiples.
 - Système de jeu n°2 - les pupitres buzzers, disposés près de la scène. Chaque équipe y envoie plusieurs représentants au cours de la soirée. L'objectif est d'être le premier à appuyer sur le buzzer pour donner la bonne réponse

Entre 2 et 3 passages de 15-20min sont ainsi organisés durant le repas, les questions étant adaptables à n'importe quelle thématique. Au final, une remise de prix vient récompenser les meilleures tables et les participants les plus méritants.

PROGRAMME DES ACTIONS POST-SÉMINAIRE - PROPOSITION

