
**Comprendre l'expérience d'apprentissage d'adultes à l'issue d'une formation :
Le contexte spécifique de la formation d'animateurs de centres de vacances
proposée par les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMÉA)**

Auteur : Fusaro, Alicia

Promoteur(s) : Poumay, Marianne

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2022-2023

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/19188>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

*Comprendre l'expérience d'apprentissage d'adultes à
l'issue d'une formation :*

Le contexte spécifique de la formation d'animateur¹ de centres de vacances
proposée par les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active
(Ceméa)



Sous la direction du Professeur M. Poumay

Lecteurs : Catherine Delfosse

Gilles Fossion

Mémoire présenté par Alicia Fusaro

en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2022-2023

¹ Afin de faciliter la lecture, nous avons choisi d'utiliser le masculin dans la rédaction de ce travail.

Remerciements

Nous remercions tout d'abord notre promotrice, Madame Poumay pour ses précieux conseils, ses encouragements et son enthousiasme qui nous ont porté tout au long de ce travail. Nous la remercions également pour l'accompagnement mis en place qui a été d'une aide précieuse.

Nous remercions les assistantes de Madame Poumay et en particulier Nathalie Salengros pour sa disponibilité, son soutien de tous les instants, ses conseils et son regard critique qui nous ont permis de maintenir notre motivation et de garder le cap durant notre recherche.

Nous remercions aussi les Ceméa pour l'intérêt qu'ils ont manifesté pour notre sujet de mémoire et de l'aide apportée pour contacter les participants.

Cette recherche n'aurait pu se concrétiser sans les animateurs qui ont accepté de nous rencontrer. Nous les remercions pour leur confiance et leur sincérité.

Nous tenions à remercier tout particulièrement Monsieur Philippe Meirieu pour sa lecture, notre discussion très intéressante concernant notre travail et pour sa préface.

Merci à Jérôme Borlez pour l'aide apportée dans la correction des transcriptions d'entretiens.

Enfin, nous n'aurions pu réussir ce travail, ni les quatre années intenses du Master, sans le soutien, l'aide et la patience de notre compagnon, notre fils et notre maman. Un immense merci à eux.

A l'issue d'une formation, les participants ne font jamais ce qu'on leur a dit de faire, mais, le plus souvent, ce que l'on a fait avec eux. C'est pourquoi la congruence entre les objectifs et les méthodes est si importante : elle représente, tout à la fois, une exigence éthique et un principe praxéologique.

Philippe Meirieu²

² Citation spécifiquement rédigée par Monsieur Philippe Meirieu pour préfacer notre mémoire, communication personnelle, 12 juillet 2023.

Table des matières

1. Introduction	1
1.1 Introduction générale	1
1.2 Contexte spécifique : les Ceméa	2
1.2.1 Origine, valeurs et méthodes	2
1.2.2 La formation d'animateur de centres de vacances aujourd'hui	3
1.2.2.1 Les différentes étapes de la formation et les objectifs annoncés	3
1.2.2.2 Le public	5
1.3 Préconceptions	5
2. Revue de la littérature	5
2.1 La formation des adultes	6
2.1.1 Des grands courants fondateurs en pédagogie des adultes	6
2.1.1.1 La psychologie clinique	6
2.1.1.2 Le courant rogerien	7
2.1.1.3 L'approche lewinienne du groupe	7
2.1.1.4 En guise de première conclusion	8
2.1.2 L'Éducation Nouvelle et la formation des animateurs de centres de vacances	8
2.1.2.1 Naissance et intentions du mouvement de l'Éducation nouvelle	8
2.1.2.2 La formation d'animateur	9
2.2 Apprendre en formation d'adultes	10
2.2.1 Qu'est-ce qu'apprendre ?	10
2.2.2 Apprendre quoi ?	11
2.2.2.1 Des savoirs théoriques	11
2.2.2.2. Des savoirs d'action	12
2.2.2.3 Des savoir-être et des savoir-faire relationnels	13
2.2.3 Qui est cet adulte qui apprend ?	14
2.3 Comment favoriser l'apprentissage en formation ?	16
2.3.1 Des méthodes actives	16
2.3.2 Les six déterminants de l'action pédagogiques	18
2.3.2.1 La relation, des participants, au contenu de la formation	18
2.3.2.2 Les relations entre formateur et apprenants	19
2.3.2.3 Les relations entre participants	19
2.3.2.4 Les dispositifs d'apprentissage mis en œuvre	20
2.3.2.5 Les médiateurs pédagogiques	22
2.3.2.6 Le rapport à l'évaluation	23

3. Problématique	25
4. Méthodologie	26
4.1 Méthode de recherche qualitative	26
4.2 Étapes de la recherche	27
4.2.1 L’entretien semi-directif	27
4.2.2 La récolte des données	28
4.2.2.1 Le guide d’entretien	28
4.2.2.2 Le déroulement des entretiens	29
4.2.3 Le traitement des données	30
4.3 Public cible	31
5. Présentation des résultats	31
5.1 Les apprentissages exprimés	32
5.1.1 Thème 1 : Développer son rapport à soi	32
5.1.2 Thème 2 : Améliorer son rapport aux autres	33
5.1.3 Thème 3 : Développer son identité professionnelle	36
5.1.4 Thème 4 : Développer une réflexion personnelle	37
5.1.5 Thème 5 : Développer ses connaissances en animation	38
5.2 Les facilitateurs d’apprentissage	39
5.2.1 Thème 1 : L’accrochage aux contenus proposés	40
5.2.2 Le plaisir dans les activités	40
5.2.3 Les dispositifs mis en œuvre	41
5.2.4 L’incitation à l’autoévaluation	45
5.2.5 Le sentiment de sécurité	46
5.2.6 La posture adéquate des formateurs	47
5.2.7 La possibilité de créer des liens entre participants	48
6. Discussion des résultats	49
6.1 Concernant les apprentissages exprimés	49
6.2 Concernant ce qui a favorisé l’apprentissage	52
6.3 Réflexion conclusive	57
7. Limites et perspectives	59
7.1 Biais possibles	59
7.1.1 Liés à la méthode	59
7.1.2 Liés à la démarche de collecte et d’analyse des données	59
7.1.3 Liés à la posture du chercheur	59
7.2 Perspectives	60
8. Bibliographie	61

9. Annexes	69
9.1 Principes et règles de formation	69
9.2 Naissance des Ceméa	70
9.3 Guide d’entretien	71
9.4 Lettre d’information aux participants à la recherche	73
9.5 Tableau des participants	77
9.6 Arbre thématique complet : apprentissage	79
9.7 Arbre thématique complet : les facilitateurs d’apprentissage	80

Table des figures

Figure 1 : Thèmes généraux – Apprentissages	32
Figure 2 : Thèmes généraux – facilitateurs d'apprentissage	39
Figure 3 : Arbre thématique complet – apprentissages exprimés	79
Figure 4 : Arbre thématique complet – facilitateurs d'apprentissage	80

1. Introduction

1.1 Introduction générale

La formation des adultes en tant que champ de recherche a vu le jour à la fin de la seconde guerre mondiale. Afin d'asseoir une certaine légitimité à ce champ naissant, certaines recherches se sont focalisées sur les spécificités de l'adultes apprenant (Bourgeois & Nizet, 2014). C'est le cas de Malcolm Knowles, reconnu comme un "père fondateur" des théories sur ce sujet. En effet, dans les années 1960, il présente des caractéristiques qui, selon lui, distinguent les adultes des enfants apprenants. De ces spécificités, il élabore le concept d'andragogie qu'il définit comme "art et science d'aider les adultes à apprendre" (Carré, 2015, p. 35). Il oppose l'andragogie à la pédagogie, spécifique au monde scolaire. Si cette distinction a pu faire l'objet de critiques, les principes de l'andragogie et les spécificités de l'adulte apprenant sont encore présents dans les formations d'adultes aujourd'hui.

A cette même époque, une autre approche structure la formation des adultes. Il s'agit de l'approche psychosociale (Jobet, 2003) inspirée notamment des travaux de Lewin sur la dynamique des groupes et de la psychosociologie. Celle-ci a pour objet de comprendre comment les individus et les groupes peuvent sortir de leurs déterminations. Elle propose des modes alternatifs d'apprentissage à ceux de l'école et place l'action, la réflexion sur l'action et la dynamique de groupe au centre des apprentissages (Faulx et al., 2007). Ce courant offre des cadres de référence pour la pratique ainsi que des éléments idéologiques qui marquent encore, à ce jour, la formation des adultes (Jobert, 2003).

Comme nous pouvons le voir, ces deux premiers courants, qui ont largement imprégné les pratiques en formation des adultes, ont en commun la volonté de s'éloigner des pratiques scolaires dites "traditionnelles".

C'est le cas également du courant de l'Éducation nouvelle, très présent et actif dans l'entre-deux guerres dans le monde scolaire (Haenggeli-Jenni, 2020). Ses partisans proposent un renversement des pratiques scolaires traditionnelles en plaçant l'enfant au centre de l'action éducative, en répondant à ses besoins et en favorisant l'apprentissage par l'expérience ancrée dans l'environnement.

Ce sont les principes de ce mouvement associés aux idéologies émancipatrices de l'éducation populaire qui sont à l'origine de la création des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (Ceméa) (Guisset, 2009), contexte spécifique de notre recherche.

Si nous nous sommes intéressées aux apprentissages exprimés par des adultes à l'issue d'une formation, dans ce contexte spécifique, c'est pour deux raisons.

La première est personnelle. En effet, depuis 2003, nous sommes formatrice bénévole aux Ceméa et nous avons eu l'occasion d'y encadrer de nombreuses formations. Lorsque nous avons choisi un sujet de recherche, les formations aux Ceméa et ce que les adultes y apprennent nous a semblé une évidence car c'est une question que nous nous sommes souvent posée.

La seconde est étroitement liée au Master en sciences de l'éducation. De nombreux cours nous ont permis de questionner notre pratique de formatrice et de découvrir les concepts théoriques qui y sont liés. Nous avons pu, notamment, situer l'idéologie et les méthodes des Ceméa dans l'approche psychosociale, un des fondements de la formation des adultes et considérer que les principes de l'apprentissage expérientiel y sont employés. Ces découvertes et questionnements ont pu nous faire prendre conscience que les dispositifs mis en œuvre par les Ceméa pouvaient favoriser l'apprentissage mais la question de ce qui est réellement appris par les participants et ce qui, selon eux, les a facilités restait entière.

1.2 Contexte spécifique : les Ceméa

1.2.1 Origine, valeurs et méthodes

Depuis leur création en 1937 en France et en 1946 en Belgique, les Ceméa se présentent comme un mouvement militant d'Éducation nouvelle, laïque, humaniste et progressiste, luttant contre les exclusions et les inégalités, défendant des valeurs telles que le respect de la personne, la confiance, l'autonomie, le respect des rythmes et plaçant l'émancipation individuelle et collective au centre de leurs préoccupations en agissant dans l'éducation pour transformer la société (<https://www.cemea.be>).

Les méthodes mises en œuvre proposent des situations pédagogiques variées basées sur l'action, le vécu et la réflexion sur l'action, soutenant les rencontres, le partage de savoirs, savoir-être et savoir-faire en appui de l'expérience des participants. Les Ceméa privilégient l'engagement personnel et s'appuient sur le groupe et les différentes structures groupales comme facteur d'évolution, de confrontation constructive et d'apprentissage (<https://www.cemea.be>). Dans la continuité des valeurs et des méthodes qu'ils défendent l'évaluation prend la forme, d'une part, d'une auto-évaluation, où chaque participant est amené à réfléchir sur lui-même et à partager sa réflexion au groupe; d'autre part, d'observations continues des formateurs se basant sur les principes (annexe 1) annoncés en début de formation. Un feedback sera formulé si les formateurs l'estiment nécessaire pour aider le participant à se

mettre en réflexion sur certains principes (Demande d'habilitation, formation centres de vacances, document interne, J-P. Liens, communication personnelle, 19 octobre 2021).

1.2.2 La formation d'animateur de centres de vacances aujourd'hui

Afin de mener cette recherche, nous avons ciblé plus spécifiquement encore la formation d'animateur de centres de vacances (cdv). La raison principale est qu'elle est à l'origine de la création des Ceméa (annexe 2). Si sa forme a évolué au fil du temps, les méthodes et les intentions des débuts sont toujours présentes (Chala, communication personnelle, 4 mai 2022). Il s'agit pour les Ceméa de faire vivre aux participants des situations analogues à celles vécues par les enfants en cdv et d'y réfléchir afin que chaque participant reparte avec une conception nouvelle de son rôle d'animateur, qu'il ait une compréhension plus vivante et plus active des possibilités et des difficultés de l'animation, qu'il ait conscience de sa propre valeur et qu'il joue un rôle important dans le groupe humain (<https://www.cemea.be>).

Afin de pouvoir délivrer le brevet d'animateur de cdv, les Ceméa font partie des 27 organismes agréés, par la FWB, habilités à organiser la formation d'animateur. De ce fait, ils sont soumis au Décret relatif aux cdv (Communauté française, 1999) définissant notamment les conditions d'obtention du brevet d'animateur ainsi qu'à l'Arrêté gouvernemental relatif aux formations des animateurs et coordinateurs de cdv (Communauté française, 2009). Ce dernier définit les modalités d'organisation ainsi que les contenus spécifiques de la formation d'animateur. Toutefois, selon cet Arrêté, une grande marge de liberté est laissée à chaque organisme tant sur la forme du dispositif que sur l'importance accordée aux contenus, à l'exception du point 12 de l'article 4 (Communauté française, 2009) concernant la philosophie et les méthodes de l'Éducation permanente qui doivent être un contenu transversal. Selon ce point de l'article 4, il s'agit de faire expérimenter pour ensuite analyser des situations en lien avec : la fonction d'animateur, les missions des cdv mais aussi la responsabilité, l'autonomie, l'esprit critique et d'utiliser les acquis dans une visée de construction collective des savoirs.

1.2.2.1 Les différentes étapes de la formation et les objectifs annoncés

Aujourd'hui, la formation se compose de quatre étapes (<https://www.cemea.be>). :

La première étape est la **formation de base**, semblable aux premiers stages de formation proposés il y a presque 90 ans. Les journées et le cadre sont organisés avec une sorte d'isomorphisme aux journées pouvant être proposées aux enfants en cdv telles que défendues par les Ceméa. Elle dure dix jours et se déroule en résidentiel, quatre sessions sont proposées chaque année pendant chaque congés scolaires à l'exception de Noël. Les objectifs sont:

- de vivre en groupe et d'apprendre, découvrir et communiquer, de travailler en équipe et prendre des responsabilités;
- de pratiquer et expérimenter des activités d'animations variées;
- de réfléchir au rôle de l'animateur et à l'animation de groupes d'enfants.

(<https://www.cemea.be/Animatrice-animateur-de-centres-de-vacances>)

Au terme de cette première étape, les participants reçoivent un certificat de participation active leur donnant accès à l'étape 2.

La deuxième étape est le **stage pratique**. Il s'agit d'essayer de mettre en pratique ce qui a été appris durant la formation de base et assumer pleinement la responsabilité d'un groupe d'enfant sur une durée de minimum 150 heures dans un organisme agréé, en tant que cdv, par l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) laissé au choix de chaque participant.

La troisième étape est l'**approfondissement**. Chaque participant choisit une thématique dans l'offre proposée par les Ceméa en fonction de ses envies, ses besoins ou de ses disponibilités. Il se déroule sur un week-end (du vendredi 20h au dimanche 17h), en résidentiel. Les objectifs généraux sont:

- d'approfondir ses connaissances sur la thématique choisie;
- de partager ses connaissances et ses représentations;
- de réfléchir aux transferts possibles en centres de vacances.

(<https://www.cemea.be>).

Après l'approfondissement, les participants peuvent s'inscrire à la dernière étape.

La quatrième et dernière étape est la **qualification**. Elle s'organise sur trois jours (du samedi 10h au lundi 17h), en résidentiel et est proposée trois fois par année scolaire (octobre, février et avril). Il s'agit pour les Ceméa d'un temps d'évaluation permettant à chaque participant:

- de faire le point sur ses représentations de la fonction, des enfants et des cdv;
- de se positionner quant aux valeurs éducatives qu'il souhaite porter.

(<https://www.cemea.be/Animatrice-animateur-de-centres-de-vacances->)

Au terme de cette étape, les participants reçoivent le brevet d'animateur de centres de vacances homologué par la FWB.

Seuls les objectifs présentés ici ainsi que les principes et règles (annexe 1) de formation explicités en début de chaque étape (sauf le stage pratique) sont partagés avec les participants. Aucun objectif spécifique d'apprentissage ou de critères à atteindre ne sont formulés. Il est

proposé aux participants de vivre ce qui est proposé, d'y réfléchir et de « jouer le jeu » le temps de la formation (Chala, communication personnelle, 4 mai 2022).

1.2.2.2 Le public

Le public a également évolué au fil du temps (Chala, communication personnelle, 4 mai 2022). A l'origine il s'agissait essentiellement d'enseignants volontaires qui travaillaient l'été dans les cdv (Guisset, 2009). Aujourd'hui le public est beaucoup plus varié, les formations accueillent des étudiants mais aussi du personnel de l'accueil extrascolaire qui travaillent dans les plaines communales pendant les congés scolaires de façon contractuelle, ainsi que des demandeurs d'emploi, des animateurs de maison de jeunes, d'écoles de devoirs, et presque plus d'enseignants (Chala, communication personnelle, 4 mai 2022). Cette diversité de profils est notamment due au Décret centre de vacances (Communauté française, 1999) qui impose, au minimum, qu'un animateur sur 3, dans chaque équipe de centre de vacances, soit un animateur breveté. Les Ceméa délivrent en moyenne 80 brevets par an, ce qui correspond à quelques exceptions près à l'ensemble des personnes qui s'inscrivent aux trois qualifications proposées chaque année scolaire (J-P. Liens, communication personnelle, 9 septembre 2022).

1.3 Préconceptions

Nous entamons ce travail de recherche avec des questionnements qu'il nous semble utile d'explicitier.

- 1) Nous imaginons, tout d'abord, que les participants vont essentiellement aborder les contenus directement liés à l'animation comme l'apprentissage de jeux, d'activités d'expression ou de construction ou de chants car ce sont des activités concrètes qu'ils peuvent reproduire directement avec les enfants. Les autres aspects développés en formation autour de la vie en collectivité et du travail sur le groupe nous semblent plus diffus, plus difficiles à cerner et peuvent, selon nous, leur sembler moins importants.
- 2) Ensuite, les méthodes mises en œuvre ne définissant pas ce qui doit être appris et l'absence d'évaluation, notamment sommative, sur ce qui a été appris ont souvent soulevé des questions en nous, concernant ce que les participants retirent de cette expérience.

Nous avons donc souhaité partir à la découverte des témoignages des acteurs concernés.

2. Revue de la littérature

Après avoir exposé le contexte général et spécifique de notre recherche ainsi que nos questionnements concernant l'apprentissage dans cette formation en particulier, la revue de la littérature permettra de prendre du recul. Nous y aborderons des thématiques pouvant éclairer

notre travail telles que certains grands courants qui ont traversé la formation des adultes, des concepts liés à leur apprentissage, certaines méthodes ou outils pédagogiques favorisant l'apprentissage ainsi que l'Éducation nouvelle et la formation d'animateur.

2.1 La formation des adultes

Former des adultes n'est pas un phénomène nouveau. Déjà en 1792, le rapport Condorcet orientait l'éducation des adultes vers l'alphabetisation des populations illettrées avec comme intention l'émancipation des peuples. Afin de parvenir à ce grand dessein, Condorcet comme ses héritiers pensent que les sens premiers de la formation des adultes doivent être : une éducation globale, continuée tout au long de la vie et une éducation-instruction (Maubant, 2021).

Depuis une quarantaine d'années, afin de répondre aux importantes transformations des sociétés post-modernes, le concept d'apprentissage tout au long de la vie a pris une dimension stratégique et fonctionnelle dont les principaux objectifs sont : la compétitivité, l'employabilité et l'adaptabilité des forces de travail (Alheit & Dausien, 2005).

Si ces transformations impactent le lien que les individus entretiennent avec les apprentissages et proposent une vision de la formation de plus en plus technique et adaptative (Barbier, s.d), Jobert (2003) explique que de nombreuses formations se structurent encore aujourd'hui sur les bases fondamentales des dispositifs de formation nées après la seconde guerre mondiale, dans un contexte idéologique, économique et social très différent.

2.1.1 Des grands courants fondateurs en pédagogie des adultes

Selon Jobert (2003), les pratiques de formation d'adultes sont traversées par trois grands courants que sont : la psychologie clinique, l'approche lewinienne de la dynamique des groupes et le courant rogerien.

2.1.1.1 La psychologie clinique

Un des grands principe de la psychologie clinique est de se préoccuper de la manière dont les individus et les groupes peuvent se sortir des déterminismes psychiques et sociaux , notamment en s'intégrant dans des projets qui libèrent de la normalisation. C'est également le cas du courant critique qui considère que la formation des adultes doit permettre de développer un esprit critique sur soi et sur le monde dans une perspective d'éducation globale des individus (Maubant, 2004). La psychologie clinique insiste également sur l'importance d'une collaboration active entre le formateur (dans notre cas) et le participant (Faulx et al., 2007). Le mot *clinique* peut ici renvoyer à une éventuelle souffrance du participant que l'intervenant va

aider à saisir. Ce dernier point, en particulier, fait écho au courant humaniste qui accorde une grande importance à la prise en compte de la dimension relationnelle dans le processus d'apprentissage (Maubant, 2004). L'apprenant adulte peut avoir une relation négative face à l'apprentissage à la suite, par exemple, d'échecs à répétition à l'école et lui ôter l'envie d'apprendre. L'acte de former, dans cette perspective sera principalement d' « aider l'apprenant à dépasser ces crises » (Maubant, 2004, p. 22).

2.1.1.2 Le courant rogerien

Carl Roger est une figure centrale du courant humaniste évoqué précédemment (Maubant, 2004). Au cours de son travail, il a réalisé une transposition de ses principes thérapeutiques au domaine de la formation des adultes (Faulx et al., 2007). Selon lui, la formation doit permettre l'épanouissement de chaque participant et le développement de leur potentialités (Lipianski, 2019). C'est par l'expérience personnelle, c'est-à-dire tout ce qui est vécu et ressenti, que l'apprentissage pourra naître, sans exclure la prise de conscience et la réflexion sur ce qui est vécu par le corps. Son approche est également caractérisée par la non-directivité, la recherche de sens, la prise en compte de la capacité d'initiative, d'autodéveloppement et de prise de responsabilité des formés, l'importance de la coopération dans la co-construction des connaissances, le développement de l'empathie et d'attitudes non-jugeantes. Dans cette perspective, il considère le formateur comme un facilitateur d'apprentissage qui aide l'apprenant à définir ses projets et devenir pleinement lui-même (Lipianski, 2019 ; Faulx et al., 2007 ; Maubant, 2004).

2.1.1.3 L'approche lewinienne du groupe

Lewin a consacré une partie des travaux à l'étude de ce qu'il a nommé la dynamique des groupes. Il cherchait à comprendre les comportements collectifs et identifier les principes qui les régissent afin de pouvoir orienter les groupes vers des comportements sociaux plus favorables (Faulx, 2019). Le résultat de ses recherches a influencé le champ de la formation des adultes dans le sens où le groupe n'était plus seulement un choix économique mais un moyen de former par le groupe. Le rôle du formateur devient aussi socio relationnel, il doit tenir compte des dynamiques à l'œuvre dans le groupe et favoriser des dynamiques propices à l'apprentissage (Faulx, 2019). Pour ce faire, il adopte une posture neutre et bienveillante et place les échanges verbaux libres et coopératifs ainsi que les interactions au cœur des dispositifs (Faulx et al., 2007). Dans ce cas, les membres du groupe de formation auront la possibilité de tester d'autres manières d'être et de se confronter à d'autres points de vue pour apprendre

(Faulx, 2019). Ce dernier élément renvoie au conflit sociocognitif que nous aborderons dans la suite comme élément important dans la démarche d'apprentissage.

2.1.1.4 En guise de première conclusion

Ces modèles ont fourni des cadres de référence dans le domaine de la formation des adultes. Notamment par l'importance de mettre en place des groupes stables sur une période assez longue et dans un même lieu, favoriser la participation active et la co-construction des connaissances utiles pour les participants, éviter les solutions toutes faites et la position exclusivement experte du formateur ainsi qu'accorder une grande place au travail de groupe comme élément de transformation individuelle et collective (Faulx, 2012). Dans ces approches, l'attention est portée sur l'apprenant et le place au cœur des apprentissages.

L'ensemble de ces courants semble converger vers les notions d'activité et d'expérience qui se retrouveront, par la suite, au cœur des méthodes actives (Mayen & Mayeux, 2003), que nous développerons plus loin. Ces méthodes actives seraient déjà présentes dans les courants fondateurs et constitueraient, en quelque sorte, l'implicite de ces derniers (Meirieu, communication personnelle, 12 juillet 2023). Au regard de ces courants fondateurs, selon Meirieu (communication personnelle, 12 juillet 2023), les acquisitions d'une formation d'adultes relèveraient d'une interaction entre les connaissances acquises et la manière dont elles sont acquises, cette interaction peut être nommé apprentissage expérientiel.

Parmi les différentes approches évoquées précédemment, le courant humaniste présent en formation des adultes se serait construit en partie, selon Bertrand (s.d., cité dans Maubant, 2004), au départ de travaux de pédagogues portant sur le développement autonome de l'enfant, notamment ceux de certains fondateurs de l'Éducation nouvelle. Les Ceméa (contexte spécifique de notre recherche) se réclament de ce courant, c'est pourquoi nous allons le développer dans le point suivant.

2.1.2 L'Éducation Nouvelle et la formation des animateurs de centres de vacances

2.1.2.1 Naissance et intentions du mouvement de l'Éducation nouvelle

Le mouvement d'Éducation nouvelle est né fin du 19^{ème} siècle (Meirieu, s.d.), de la volonté de médecins et de psychologues de réformer la pédagogie du système scolaire en s'appuyant sur des recherches scientifiques. Ils soutiennent que l'apprentissage par l'expérience en contact étroit avec l'environnement et la société ainsi que la participation aux tâches quotidiennes doivent être favorisés afin de répondre aux besoins et aux intérêts des enfants. Ces derniers doivent être placés au centre de l'action éducative (Haenggeli-Jenni, 2020). Des écoles mettant

en œuvre cette nouvelle pédagogie vont se créer. C'est après la première guerre que les premiers groupes se créent et s'associent espérant diffuser les idées qu'ils défendent pour l'éducation (Guisset, 2009). Les militants du mouvement pensent que c'est « en étendant les méthodes pratiquées dans les écoles nouvelles à l'ensemble des systèmes éducatifs, [qu']ils espèrent transformer la société vers plus de tolérance et de paix » (p. 2).

C'est avec cette même volonté de transformer l'école que sont nés les Ceméa et les premières formations d'animateur de centres vacances car à cette époque beaucoup d'encadrants étaient des enseignants (Guisset, 2009). Selon lui, les Ceméa espéraient ainsi que les enseignants transposent dans leur classe ce qu'ils avaient vécu en formation et mis en œuvre dans les cdv.

2.1.2.2 La formation d'animateur

Camus (2012) a observé trois stages de formation (de base) au Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur (BAFA), en France, dont un était organisé par les Ceméa. Il constate que le stage s'organise alors comme un cdv, autour d'une série d'activités, d'expériences, de moments de vie quotidienne, engageant activement les participants, les invitant à mobiliser leur vécu et à y réfléchir. Les objectifs annoncés en début de formation, selon lui, permettent surtout de se conformer aux exigences administratives. La volonté du stage n'est pas de dicter ce qui doit être appris mais « contribue à solliciter des façons d'être, des rapports au monde, un ensemble de dispositions à agir, autrement dit un sens pratique... » (Bourdieu, 1980, cité dans Camus, 2012, p. 63).

Toujours selon Camus, l'animation ne s'apprend pas en formation mais pour l'essentiel sur le terrain. Il affirme d'ailleurs que « le métier s'intériorise (plus qu'il ne s'apprend), par affrontement au monde, par familiarité aussi » (Camus, 2012, p. 63). La formation aiderait le participant, par son organisation proche de celui d'un cdv, les activités vécues comme les enfants (Lebon, 2004) et les moments d'échanges, à prendre ses fonctions dans le sens où elle lui aura permis de se constituer un bagage de vécus et de réflexions dont il pourra se ressaisir. L'activité est au cœur des dispositifs de formations aux Ceméa (Guisset, 2009), elle suppose une participation active et conduit à l'échange et à la remise en question. Elle favorise également un autre but, selon Lebon (2004), qui est d'« aller vers les autres » (p. 48) et de montrer « des capacités à vivre en collectivité » (p. 48). Raffet (2014) ajoute que les formateurs travaillent avec et sur le groupe pour favoriser le développement de connaissances en termes de contenus d'animation mais aussi de développement personnel et de capacité à interagir

constructivement avec autrui, qui sont des capacités essentielles inhérentes à la fonction d'animateur.

Dans les formations, aux Ceméa, les formateurs adoptent une posture d'accompagnateur, de personne-ressource dans la mise en activités des stagiaires, les aidant à définir leur projet et coconstruire ce sur quoi ils vont travailler (Raffet, 2014). De ce fait, selon Camus (2012), le stage affirme sa volonté de former des individualités et que chacun puisse se construire sa propre identité en tant qu'animateur voire en tant que personne. Pour Lebon (2004), la formation « permet l'accumulation d'une espèce de capital semi-professionnel à dimension éthique et humaniste » (p. 51). Camus (2012) conclut qu'il est difficile voire impossible de formaliser ce qui a été appris par le corps, par le vécu, et même de formaliser ce qui devrait être appris. Selon lui, c'est pour ces raisons que l'apprentissage n'y sera jamais contrôlé.

2.2 Apprendre en formation d'adultes

Notre question de recherche tente de découvrir quels sont les apprentissages exprimés par des participants à l'issue de la formation d'animateur. Dans cette seconde partie de la revue de la littérature, nous allons donc tenter de mettre en lumière ce qui peut être appris par des adultes en formation. Il nous semble important dans un premier temps d'essayer de définir l'acte d'apprendre avant de développer les différents types de connaissances qui peuvent être développées en formation. Il nous paraît également intéressant de nous pencher sur les caractéristiques du public que sont les adultes.

2.2.1 Qu'est-ce qu'apprendre ?

Carré (2015) décrit l'apprentissage comme « un processus interne au sujet, bien que toujours socialement situé, qui mène à la transformation durable de représentations, d'habiletés et d'attitudes, en milieu éducatif formel ou ailleurs » (p. 30). Le cognitivisme ajoute qu'apprendre c'est modifier ses schèmes d'action (Raynal & Rieunier, 2014), c'est-à-dire transformer ses structures de connaissances antérieures (Bourgeois & Nizet, 2014).

Les travaux de Piaget en psychologie cognitive ont largement contribué à conceptualiser l'acte d'apprendre (Bourgeois, 2019). Selon le paradigme constructiviste piagétien, apprendre correspond à construire des connaissances par assimilation-accommodation-équilibre. (Bourgeois & Nizet, 2014). Dans cette approche, c'est l'activité cognitive de l'apprenant qui est au centre du processus. Face à une situation, l'individu va activer des structures de connaissances préexistantes pour traiter l'information et proposer une réponse. Il n'y aura toutefois apprentissage qu'à la condition que les structures de connaissances préalables soient

transformées. Ces transformations peuvent avoir lieu par assimilation qui est le processus par lequel un nouvel élément s'intègre à une structure existante sans la détruire, maintenant ainsi l'équilibre (Bourgeois & Nizet, 2014). Lorsque l'information n'est pas compatible avec la structure d'accueil (Bourgeois, 2019), lorsqu'il y a un conflit cognitif (Bourgeois & Nizet, 2014) un déséquilibre se crée. Afin de retrouver un point d'équilibre, l'individu va procéder à une accommodation, c'est-à-dire transformer la structure d'accueil afin de pouvoir assimiler la nouvelle information.

Cette théorie de l'apprentissage a eu des retentissements importants dans la formation des adultes (Bourgeois, 2019). Notamment dans la mise en œuvre de dispositifs qui privilégient l'action ainsi que l'observation et qui accordent une place centrale à l'échange et la confrontation de points de vue entre participants (Bourgeois & Nizet, 2014). Ces modalités augmentent les occasions de créer du conflit cognitif et d'enclencher le processus d'assimilation-accommodation. Les nombreuses sources d'informations en interaction et le traitement qui en est fait par les participants est un processus complexe difficilement saisissable par les acteurs engagés dans la formation. D'où l'importance de créer des moments où les apprenants pourront réfléchir à ce qu'ils ont appris (Bourgeois & Nizet, 2014).

2.2.2 Apprendre quoi ?

Si nous synthétisons ce que nous venons d'énoncer concernant l'apprentissage, apprendre consiste à actualiser, transformer ses connaissances antérieures. Mais quels sont ces savoirs, ces connaissances qu'un individu peut développer tout au long de sa vie, y compris en formation (Carré, 2015) ? C'est ce que nous allons tenter de définir dans les points suivants.

Le savoir peut être défini comme « tout ce qu'un individu sait, à un moment donné de son existence » (Gerard, 2000, p.1) et qu'il met en œuvre pour comprendre le monde (Barbier, 1996). Partant de cette définition assez large, nous tenterons de proposer un modèle qui intègre des concepts proposés par différents auteurs pouvant apporter des éclairages à notre recherche. Une première distinction semble se dessiner en des savoirs théoriques et des savoirs d'action (Barbier, 1996) qui peuvent alimenter les connaissances concernant l'objet d'étude mais également des savoir-être et savoir-faire relationnels.

2.2.2.1 Des savoirs théoriques

Selon Barbier (1996), les savoirs théoriques relèvent de l'universel, de l'abstrait, de ce qui sera applicable ou transposable dans l'action. Pour Malglaive (1998), ce sont « les lois d'existence, de construction et de fonctionnement du réel » (p. 70) qui ne sont pas utilisables directement.

Aux savoirs théoriques s'ajoutent les savoirs procéduraux. Il s'agit d'une sorte de mode d'emploi permettant de savoir quelles opérations enchaîner pour atteindre l'objectif défini. Lorsque le message ou l'action est restitué, appliqué tel qu'il a été appris, Gerard (2001) parle de savoir-reproduire. Pour Cosnefroy (2005), ces savoirs discursifs permettent de planifier une action ou de la justifier mais ils sont limités. En effet, selon lui, ils permettent de savoir comment faire mais ne garantissent pas de savoir le faire une fois dans l'action. Pour décrire ces connaissances, Turcotte (2013) parle également de savoirs "POUR" l'action et rejoint Cosnefroy concernant le pas à franchir pour que ces connaissances soient réellement applicables dans les situations particulières de chaque individu.

2.2.2.2. Des savoirs d'action

Pour Cosnefroy (2005), le savoir d'action est le savoir associé à la pratique par opposition au savoir théorique. Tardif et Lessard (1999) parlent de savoir d'expérience qui se divisent en savoirs discursifs, dont nous avons parlé plus haut, qui permettent de dire pourquoi et comment on agit et en savoir-faire pratiques incorporés souvent inconscients. Il s'agit de transformer ce qui a été appris en le mettant à l'épreuve du réel dans l'action (Gerard, 2000). Désilets (1997) ajoute que ce sont des habiletés qui se manifestent dans l'action. Turcotte (2013) parle également de savoir "DE" l'action. Dans ce cas, c'est l'action qui devient une source de connaissance qui pourra guider les actions suivantes. Ces connaissances peuvent résulter d'une analyse réflexive de l'action opérée par les acteurs eux-mêmes. Selon cet auteur, le savoir DE l'action et le savoir POUR l'action forment une spirale dans laquelle le savoir POUR guide l'action qui elle-même peut devenir une source de connaissance et donc un savoir DE l'action et ainsi de suite. Tout comme Cosnefroy, Turcotte (2013) considère qu'une partie des savoirs DE l'action restent inconscients. Il s'agit pour Leplat (1995) de « *compétences incorporées* » ou encore de savoirs pratiques pour Beckers (2007). Cette auteure distingue les savoirs tacites, mobilisés inconsciemment dans l'action, des savoirs d'action qui sont « construits par l'individu grâce à l'exercice de sa pratique pour autant qu'ils donnent lieu à des énoncés et soient communicables à autrui » (p.128).

Selon Gerard (2000), si ces deux types de savoirs sont essentiels dans le développement des individus, il en existe un troisième : le savoir-être. Il résulterait de l'intégration progressive de savoirs théoriques/savoir-reproduire et de savoir-faire mais contrairement à eux toucherait la personne dans l'essence même de ce qu'elle est. Ce sera l'objet du point suivant.

2.2.2.3 Des savoir-être et des savoir-faire relationnels

D'après Gerard (2000), les savoir-être constituent un vaste domaine qui renvoie à ce que la personne est dans sa globalité, à sa façon d'agir et de réagir mais aussi sa manière de s'appréhender, d'appréhender les autres, les situations qu'elle rencontre et le monde qui l'entoure. Le terme renvoie aux variables internes de la personne (Raynal & Rieunier, 2014) telles que les attitudes, les valeurs, les sentiments, les motivations, les émotions qui guident les comportements dans une situation. Ils pourraient se résumer à une manière personnelle d'être. Dans les métiers où l'interaction humaine est centrale, travailler sur les représentations sociales et les attitudes contribuerait au développement professionnel (Beckers, 2007).

Pour Allport (s.d., cité dans Beckers, 2007), une attitude est « un état mental de préparation à l'action, organisé à travers l'expérience, exerçant une influence directive et dynamique sur le comportement » (p. 180). Les attitudes sont acquises par l'intermédiaire des expériences vécues et des interactions sociales (Beckers, 2007). Il s'agit d'une combinaison de représentations, de perceptions, d'émotions, d'expériences antérieures. Elles possèdent une composante affective : émotion ou sentiment provoqué par l'objet ; une composante comportementale : intention d'action, intention des comportements futurs et souvenirs des comportements passés liés à l'objet ainsi qu'une composante cognitive : ensemble des informations, des croyances liées à l'objet, en ce compris les représentations sociales partagées. Selon cet auteure, chacune des sphères offre un levier possible en vue d'un changement d'attitude.

Les représentations sociales constituent une sorte de connaissance de sens commun socialement élaborée et partagée par le groupe social, ayant un but pratique d'organisation et de connaissance de l'environnement, orientant les manières d'agir et les façons de se représenter la tâche, les autres et le contexte. Elles jouent un rôle identitaire important et créent un groupe d'appartenance (Beckers, 2007). Parmi ces représentations, les normes sociales jouent un rôle dans le comportement des individus. Elles regroupent les règles concernant la manière de penser, d'agir, de percevoir dans un groupe social déterminé. Les membres de ce groupe peuvent connaître ce qui est permis ou non en terme notamment d'attitudes, d'opinions.

Il existe une relation de réciprocité entre attitude et représentation sociales contribuant au développement voire à la transformation identitaire des individus. Pour Manach (2019), les savoir-être renvoient à une dimension intrapersonnelle de ce qu'elle nomme compétences sociales³.

³ Le mot compétence renvoie ici à une capacité, une habileté et non à la définition de compétence de Tardif

Il existe également une dimension interpersonnelle qui renvoie à des savoir-faire relationnels tels que l'empathie, la coopération ou la communication (Manach, 2019). Dans les formations professionnelles, elles se retrouvent souvent sous l'appellation : compétences transversales (Tardif & Dubois, 2013). Les auteurs leur préfèrent le nom de posture professionnelles considérées comme des qualités à développer directement en lien avec la profession. Faulx et Peters (2011) ajoutent que le développement de savoir-faire relationnels est un enjeu crucial en formation aujourd'hui car indispensable dans le monde du travail et encore davantage dans les métiers dits « relationnels ».

Selon Manach (2019), les savoir-faire relationnels nécessitent le développement de savoir-être. Si nous prenons l'exemple de l'empathie, améliorer sa capacité à comprendre ses propres états émotionnels et savoir les exprimer améliorerait sa capacité d'empathie (Swan & Riley, 2015). En retour, les expériences d'interaction favorisent la transformation des savoir-faire relationnels en savoir-être permettant aux individus d'apprendre et de se développer (Manach, 2019). Selon elle, en formation d'adultes, les dispositifs basés sur des méthodes actives, ou d'apprentissage expérientiel, favoriseraient le développement de savoir-être et savoir-faire relationnels. Nous aurons l'occasion de développer ces pédagogies dans la suite de cette revue de la littérature.

2.2.3 Qui est cet adulte qui apprend ?

La structuration de la formation des adultes en tant que champ de recherche a donné lieu aux premières tentatives d'intégration des différentes connaissances et de proposer des cadres de références dans le domaine (Faulx, 2012) . C'est à cette même époque que la question de l'adulte apprenant et de ses spécificités a pris de l'ampleur (Bourgeois & Nizet, 2014). C'est autour de ces recherches et en particulier celles de Malcolm Knowles que le mouvement de l'andragogie s'est développé. Il le définit comme « l'art et la science d'aider les adultes à apprendre » (Knowles, 1968, cité dans Carré, 2015, p. 35). Il formule six hypothèses qui, selon lui, caractérisent l'apprentissage des adultes :

Les adultes doivent connaître les raisons pour lesquelles ils apprennent et apprennent mieux s'ils se forment pour combler des lacunes.

L'expérience est à la base des apprentissages et est utilisée pour construire et intégrer de nouvelles connaissances.

Les adultes doivent être impliqués dans la planification et l'évaluation de leurs apprentissages.

Les adultes sont plus intéressés par des sujets d'apprentissages qui ont une pertinence directe pour leur travail ou leur vie personnelle.

L'apprentissage devrait être centré sur des problèmes à résoudre plutôt que sur le contenu lui-même.

Ils ont des motivations internes à apprendre si les nouvelles connaissances peuvent être facilement incorporées dans leur vie professionnelle ou personnelle. (Knowles, 1980, cité dans Remenick & Goralnik, 2019, p. 25)

Le paradigme andragogique a été l'objet de nombreuses critiques, notamment parce qu'il se prétendait uniquement applicable aux adultes (Bourgeois & Nizet, 2014). Selon ces auteurs, cette distinction entre des méthodes dites spécifiques aux enfants et d'autres aux adultes semble aujourd'hui dépassée, les caractéristiques du modèle andragogique aurait une pertinence tant pour les adultes que pour les enfants. De plus, il aurait, selon Carré (2015), ouvert la voie à de nouveaux courants et offert aux formateurs un cadre, une identité et une légitimité (carré, 2015 ; Bourgeois & Nizet, 2014), ce qui peut expliquer sa longévité et sa prégnance encore actuelle.

Plus récemment, Remenick et Goralnik (2019) ont mené une recherche dont le but était de tester la validité et l'utilité de l'andragogie appliquée dans le cadre d'une journée de formation non-formelle destinée à un public d'adultes. Ils ont mis en parallèle les résultats obtenus des participants et les hypothèses de Knowles. Ils sont arrivés à la conclusion que les éléments, exprimés par les participants, ayant permis d'apprendre et d'être satisfaits correspondent aux hypothèses de Knowles sur l'apprentissage des adultes.

Une autre étude, menée par Owusu-Agyeman et al. (2018), dans trois universités au Ghana, portait sur les besoins éducatifs des apprenants adultes en ingénierie qui sont aussi des professionnels. L'étude révèle que les étudiants estiment le développement de leurs connaissances et de leurs compétences comme essentielles. Ils associent ce développement à celui des compétences en employabilité, aux applications techniques et aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage telles que la participation à l'élaboration du programme répondant mieux à leurs attentes, la mise en application de la théorie, la collaboration avec leurs collègues. Pour les auteurs, l'étude révèle qu'il est important que la formation réponde aux besoins professionnels des participants en proposant une approche centrée sur l'étudiant et les apprentissages : « il est important [...] de fournir aux apprenants adultes des connaissances pédagogiques et de contenu qui répondent à leurs objectifs professionnels et personnels et qui sont également essentiels à leur développement global » (Owusu-Agyeman et al., 2018, p. 183)

On peut dès lors penser que les adultes qui s'inscrivent en formation ont des attentes spécifiques en termes d'apprentissages. Qu'ils attendent qu'elle réponde à leurs besoins professionnels ou personnels, aux problèmes auxquels ils sont confrontés ou encore qu'elle améliore leurs connaissances préalables.

Pour répondre à ces besoins, Carré (2015) considère qu'il est nécessaire de passer : « d'une culture de la formation [considérant que le seul fait d'organiser une formation permettra aux participants d'apprendre ce qui est attendu] à une culture de l'apprenance » (Carré, 2015, p. 38). Culture qui place le sujet au cœur de son apprentissage, lui donne un pouvoir d'action et qui tient compte de ses expériences et connaissances antérieures. Pour ce faire, toujours selon Carré (2015), la formation doit faciliter les apprentissages par une pédagogie : « ascendante, participative, [...] dans une posture d'aide méthodologique, relationnelle et didactique » (p. 38). Selon Faulx et Danse (2021), cette pédagogie peut créer des effets motivationnels (d'engagements dans l'apprentissage), didactiques, identitaires et socio-relationnels qui favorisent l'apprentissage des adultes et qui nous conduit aux points suivants.

2.3 Comment favoriser l'apprentissage en formation ?

2.3.1 Des méthodes actives

Si les méthodes transmissives, dites aussi passives (Mucchielli, 2012), permettent d'acquérir de nouvelles connaissances (Faulx & Danse, 2021), les méthodes actives sont aujourd'hui reconnues comme favorisant davantage le processus d'apprentissage (Mucchielli, 2012). Selon cet auteur, ces méthodes s'appuient sur le « tâtonnement expérimental et expérientiel, la construction personnelle de la réponse adaptée, la découverte, par l'action et en situation » (p. 63), et répondent davantage aux besoins des apprenants, de recherche de sens et d'utilité de ce qu'ils apprennent. Elles se caractérisent par : une mise en action des participants, permettant d'apprendre mieux ; le développement d'une motivation intrinsèque favorisée par la participation et l'implication dans l'apprentissage ; l'utilisation du groupe comme élément important de l'apprentissage à la fois professionnel et social ; des formateurs qui sont des facilitateurs et des principes d'évaluation basés sur l'autoévaluation plutôt que le contrôle.

En formation d'adulte, selon Manach (2019), le terme d'apprentissage expérientiel sera davantage utilisé pour parler de pédagogie active. L'un comme l'autre postule que : « L'être humain apprend aussi par l'action, et, mieux encore, par l'effet combiné de l'action et de la réflexion sur l'action » (Faulx & Danse, 2021, p. 268). Dans son article de 2015, Dernova présente une analyse des théories existantes sur l'apprentissage expérientiel. Elle le définit comme : « un processus de création de connaissances par la transformation de l'expérience, de sorte que la connaissance devient le résultat de la compréhension et de la transformation de l'expérience » (Dernova, 2015, p. 52). En se référant à Dernova (2015), nous pouvons envisager l'apprentissage expérientiel comme un cycle qui invite les participants à agir dans une situation, en mobilisant leurs connaissances antérieures. Le plus souvent, en formation, cette action se

déroule en interaction avec d'autres participants, nécessitant le partage de connaissances et la confrontation de points de vue. S'en suit un temps de réflexion et d'analyse individuel et/ou collectif portant sur l'action permettant le développement de nouvelles connaissances, de nouvelles idées ou encore de nouvelles compétences. Joplin (1981) « note que l'expérience elle-même ne peut pas être qualifiée d'apprentissage expérientiel parce qu'une réflexion transforme l'expérience en expérience d'apprentissage » (cité dans Dernova, 2015, p. 55). Ces nouveaux acquis pourront alors être mis à l'épreuve dans d'autres situations et ensuite réfléchis, continuant ainsi la boucle. Cette méthodologie place le participant et l'apprentissage au centre du dispositif et mobilise la participation active de chacun. Dans cette approche, la mise en activité permet de mobiliser ses connaissances antérieures, ses savoirs POUR l'action (explicités plus haut) en analysant puis en agissant dans la situation. L'action va ensuite provoquer des savoirs expérientiels, sorte de trace du vécu de l'expérience pas toujours consciente. Ensuite, la réflexion sur l'action favorisera la production de savoirs d'expériences, savoirs DE l'action, conscientisés et formalisés (Faulx & Danse, 2021 ; Manach, 2019). Aux aller-retours entre l'action et la réflexion, Guillaume et Manil (2016) ajoutent une étape de synthèse de ce qui a été réfléchi qui soit communicable aux autres. L'ensemble de cette démarche devrait, selon eux, comporter une phase individuelle permettant à chacun d'élaborer sa propre réflexion. Toujours selon ces auteurs, chaque participant aura, ensuite, la possibilité de confronter son point de vue à celui des autres au sein de petits groupes de réflexion permettant de se sentir reconnu. La communication au sein des sous-groupes est généralement laissée à l'appréciation de chacun et se construit autour d'un projet commun qui sera présenté à l'ensemble du groupe. Communiquer le fruit du travail du petit groupe au grand groupe permet, d'après les auteurs, de valoriser le travail fourni, pour les autres de continuer d'apprendre et de construire une certaine culture commune. Une telle démarche du faire et exposer met à la fois les individus dans une perspective d'action sur le présent tout en se projetant dans le futur (Guillaume & Manil, 2016).

Lors de la mise en œuvre de dispositifs de formation proposant des méthodes actives ou dans toute activité éducative visant l'apprentissage, Faulx et Danse (2021) considèrent qu'il existe six déterminants de l'action pédagogique importants à prendre en compte et à réfléchir en vue d'atteindre les effets (didactiques, motivationnels, socio-relationnels et identitaires) souhaités et favoriser l'apprentissage.

Dans la suite, nous présentons ces six déterminants. Ils sont parfois croisés avec certains résultats obtenus par Guillaume et Manil (2016), issus de l'analyse déductive de données

recueillies auprès de 1940 personnes dans des contextes multiples (élèves, enseignants en formation, parents, formateurs, entraîneurs sportifs, et cetera), ayant répondu à la question « Qu'est-ce qui a facilité votre apprentissage ? » (p. 12).

2.3.2 Les six déterminants de l'action pédagogiques

2.3.2.1 La relation, des participants, au contenu de la formation

La première chose qui relie les participants et les formateurs dans une formation c'est le contenu. Pour cette raison il est important de créer une relation au contenu qui favorisera la motivation, l'engagement, la compréhension et ainsi l'apprentissage (Faulx & Danse, 2021). Si l'apprenant comprend que le contenu est au service de son projet il s'y accrochera davantage. Il semble donc important de faire émerger le ou les projets de chaque participant en début de formation. Toutefois, il se peut que les projets restent difficiles à faire apparaître et qu'ils se construisent progressivement en cours de formation. Mucchielli (2012) ajoute que cette coopération dans la (re)définition des buts et l'analyse critique des méthodes, tout au long de la formation, aura pour effet l'implication personnelle des participants.

En d'autres termes, nous pourrions dire que les participants doivent percevoir du sens dans le contenu proposé à la fois en termes d'orientation : percevoir que le contenu sera au service de ses projets, et en termes de sensation : un contenu sera davantage porteur de sens pour l'apprenant lorsqu'il pourra le relier à des expériences antérieures riches de sensations (Faulx & Danse, 2021).

La relation au contenu passe également par la reconnaissance des dispositions préalables des participants. Selon Faulx et Danse (2021) il est important de mobiliser ce que les participants savent déjà, leur permettre d'exprimer leurs expériences passées et de pouvoir déceler et prendre en compte les émotions liées aux vécus antérieurs. Selon l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 2010), les émotions constituent les premiers piliers de l'apprentissage en interagissant avec la cognition. De plus, selon l'OCDE (2010), les émotions positives joueraient un rôle dans la mémorisation à long terme.

Si les émotions liés à des expériences d'apprentissage antérieures doivent être prises en compte, les résultats de la recherche de Guillaume et Manil (2016) suggèrent qu'il est également important de prendre en compte celles suscitées par les situations de formation. En effet, les participants trouvent un intérêt à pouvoir exprimer l'émotion provoquée par la tâche proposée. Il semble alors important de mettre en place des espaces de communication du ressenti individuel face à la situation. Selon eux, l'impact émotionnel de la situation d'apprentissage

peut être un levier, un frein voir un obstacle à l'apprentissage. Pouvoir exprimer son ressenti lèverait certains freins.

2.3.2.2 Les relations entre formateur et apprenants

En formation d'adultes, le formateur se retrouve face à des participants qui peuvent avoir des attentes contradictoires vis-à-vis de sa posture. Ils attendent à la fois que le formateur adopte une position d'expert détenteur de savoirs qu'il leur transmettra mais aussi une position de pair reconnaissant les savoirs des participants, n'estimant pas détenir toutes les réponses (Bremond, 2013). Il semble important d'articuler les deux positions afin de répondre aux attentes des participants. A ces postures de pair-expert s'ajoutent des postures de soutien, de bienveillance et d'empathie des formateurs (Guillaume & Manil, 2016) semblant, elles aussi, favoriser l'apprentissage. Selon eux, il s'agit d'attitudes, de comportement que les formateurs peuvent adopter envers les participants, telles que : laisser tâtonner, qui semble répondre à un besoin de liberté de l'apprenant à condition qu'il se sente en sécurité ; valoriser la proximité et faciliter les rencontres qui permettrait d'instaurer un climat de confiance ou encore donner le statut d'expert aux apprenants, ce qui leur permettrait de développer de la confiance en eux et d'obtenir une reconnaissance sociale plus large qui se répercutera positivement sur leur identité.

De plus, l'apprentissage peut être une source d'enthousiasme, de motivation et en même temps d'insécurité (Crochard, 2007). L'apprenant engagé dans un processus d'apprentissage peut se sentir ignorant, incompetent, inquiet face à de possibles changements identitaires ou face au regard des autres. Ces sources d'insécurité sont souvent liées à des comparaisons sociales (Faulx & Danse, 2021). Selon ces auteurs, il serait dès lors possible de réduire cette insécurité en proposant des stratégies visant la diminution des comparaisons sociales. Ces stratégies peuvent être par exemple : être à l'écoute des difficultés ou des craintes liées aux changements ; soutenir ce qui ne change pas, c'est-à-dire permettre à chacun d'identifier ses qualités et ses forces déjà là, de pouvoir les maintenir et construire de nouveaux apprentissages sur ces bases ; aider l'apprenant à se projeter dans son futur métier, à anticiper les difficultés qu'il pourrait y rencontrer en termes notamment de savoirs manquants ou encore inviter les participants à s'engager pleinement dans les activités de formation tout en leur laissant la liberté de ce qu'il en feront plus tard.

2.3.2.3 Les relations entre participants

Lorsque l'on est en groupe, nous pouvons ressentir la peur d'être jugé par les autres ou encore d'être mis à l'écart si on n'adopte pas le même point de vue par exemple. Nous pouvons nous

limiter dans nos prises de parole et apprendre peut devenir difficile. En effet, dans des situations comme celles-ci, l'énergie et la disponibilité du participant seront davantage absorbées par des préoccupations relationnelles (Faulx & Danse, 2021).

Mais un groupe, peut constituer une opportunité d'apprentissage (Guillaume & Manil, 2016). Il peut permettre : de tester de nouvelles manières d'être ou de faire ; de recevoir du feed-back sur ses actions et ses comportements (Faulx & Danse, 2021), de favoriser l'apprentissage par les pairs en augmentant le nombre de ressources disponibles et de construire ensemble des connaissances (Guillaume & Manil, 2016). Cet apprentissage collaboratif (Pohl & Dejean, 2009) tend à favoriser le conflit socio-cognitif pouvant conduire à des remises en question et faire évoluer les représentations. Il peut aussi permettre de prendre conscience qu'il y a d'autres réalités, d'autres manières d'envisager ou de réagir à une même situation (Faulx & Danse, 2021). Ou encore d'apprendre certains savoir-être et savoir-faire relationnels comme prendre la parole en groupe, travailler en équipe, apprendre à collaborer (Pohl & Dejean, 2009) . Les participants interrogés dans l'étude de Guillaume et Manil (2016) insistent fortement sur le caractère facilitateur des interactions lorsqu'elles sont basées sur la co-construction et la collaboration.

La collaboration serait à son tour facilitée par certains facteurs tels que : une communication fréquente et ouverte, la création de liens formels et informels, une vision partagée de la finalité de l'objectif, une participation de tous, ou encore du respect mutuel et la capacité de faire des compromis (Sanojac & Eneau, 2015). De nombreuses recherches attestent que les dispositifs prenant la forme d'apprentissages collaboratifs sont efficaces et génèrent des apprentissages à condition qu'ils soient structurés autour de principes organisant les échanges (Paulin-Moulard, et al., 2022). Il s'agit notamment, selon Guillaume et Manil (2016) de donner des consignes ou des contraintes précises afin de permettre la participation de tous. Pohl et Dejean (2009) ajoutent que si la tâche à réaliser n'a pas de réponse unique mais une solution incertaine, elle permet davantage de confrontation de points de vue et favorise la construction de connaissances partagées, ainsi que les tâches conduisant à la réalisation d'un objectif commun.

2.3.2.4 Les dispositifs d'apprentissage mis en œuvre

Les dispositifs sont considérés comme des modalités d'organisation permettant d'aborder la connaissance de diverses manières pouvant ainsi favoriser l'apprentissage. Faulx et Danse (2021) emploient le terme *dispositifs* pour désigner « des configurations qui déterminent à la fois l'organisation concrète de l'espace-temps de la formation mais également l'espace-temps

symbolique de l'apprentissage » (p. 137). Le temps et l'espace symboliques correspondent à ce qui est vécu et ressenti par les participants. Parmi les dispositifs les plus répandus en formation (Faulx & Danse, 2021), nous citerons à titre d'exemple : les études de cas, dans ces dispositifs, les participants auront à analyser une situation qui leur est présentée favorisant la mobilisation des connaissances sur des objets concrets et le partage de connaissances lorsqu'elles se déroulent en groupe, les expérimentations permettant aux participants de tester des postures, des gestes dans des situations proches de la réalité et d'ensuite y réfléchir, les entraînements physiques ou intellectuels travaillant la répétition des situations ou encore les mises en situation, mettent en place des contextes proches de la réalité dans lesquels les participants vont s'engager et activer leur propres manières de faire.

Parmi les situations proposées en formation, certaines peuvent être considérées comme des situations isomorphiques. En tenant compte de la définition de l'isomorphisme en formation d'enseignants formulée par Verzat et Raucant (2011), nous pourrions dire que l'isomorphisme en formation consiste à faire vivre aux participants des situations, des expériences, proches de celles qu'ils feront ensuite vivre à leur public. Il s'agit de créer une cohérence entre ce que le formateur veut transmettre et sa manière de le transmettre (Roosen-Lecocq, 1993). Il s'agit de trouver un équilibre dans les situations tenant compte du public adulte. En effet, un déficit d'isomorphisme peut créer une situation paradoxale du type "faites ce que je dis, pas ce que je fais" et ne pas favoriser l'apprentissage (Faulx & Danse, 2021). De la même manière, selon ces auteurs, un excès d'isomorphisme peut conduire à des effets identitaires contre-productifs dans la situation d'apprentissage, par exemple s'il n'est proposé que situations destinées à un public d'enfants. Afin de favoriser l'apprentissage, il s'agit de proposer un isomorphisme réfléchi c'est-à-dire dosé, dans lequel certaines situations vécues seront reproductibles avec le public d'enfants et d'autres conçues spécifiquement pour eux en tant qu'apprenants adultes. Afin que l'isomorphisme réfléchi ne devienne pas une simple reproduction de ce que fait le formateur, mais permette des apprentissages plus en profondeur et des applications sur les différents terrains des participants, il est intéressant d'introduire la notion d'isomorphisme réflexif. C'est-à-dire de permettre aux participants de réfléchir à ce qu'ils ont vécu (Guillaume & Manil, 2016) afin d'identifier ce qui est reproductible, ce qui pourrait être modifié, quelles attitudes ou conditions mettre en œuvre. Lorsqu'il s'agit de formations professionnelles, Mayen (2012) considère que les situations professionnelles proposées aux participants permettent un double apprentissage. D'une part, apprendre quelles sont les situations auxquelles les participants seront confrontés une fois sur le terrain. Et d'autre part, apprendre du vécu de la situation. Les

participants en formation peuvent alors construire : « des formes de pensées et d'actions suffisamment ajustées aux situations et ajustantes des caractéristiques des situations » (Mayen, 2012, p. 67).

Apprendre dans ces différents types de dispositifs demande du temps. Or ce rapport au temps, bouleversé dans les sociétés post-modernes (Augé, 2010) peut être source de tension et d'insatisfaction pour les participants ressentant le besoin d'être rapidement performants. Pourtant, les résultats obtenus par Guillaume et Manil (2016) tendent à montrer que laisser du temps à l'apprentissage est un des principaux facilitateurs exprimés par les répondants. Laisser du temps permet de laisser mûrir petit à petit ce qui est appris et offrirait une appropriation à plus long terme. Il n'est toutefois pas possible de généraliser ce résultat à l'ensemble des publics inscrits en formation. Lorsque des tensions se font ressentir, il serait possible de les atténuer, par exemple : en complétant les apports des participants par des concepts théoriques, leur permettant de se rendre compte que leurs expériences peuvent être transformées en connaissances plus conceptuelles ; en mobilisant le même apprentissage plusieurs fois sous des formes différentes, pouvant donner une impression de nouveauté tout en allongeant le temps consacré au même apprentissage ou encore en important des éléments du lieu de travail qui seront mobilisés dans l'espace de formation ou à l'inverse proposer d'exporter des éléments de la formation sur le lieu de travail et de les tester (Faulx & Danse, 2021).

L'espace est également un élément important dans les dispositifs de formation. L'espace matériel va influencer l'espace relationnel entre les participants et avec les formateurs. Il donnera des indications sur la dynamique relationnelle que la formation tentera de créer (Mucchielli, 2012). Selon cet auteur, par exemple, installer les chaises en cercle placera chacun à un même niveau dans la relation et facilite la communication. L'espace symbolique quant à lui sera vécu au travers des réseaux relationnels qui se construiront en cours de formation (Faulx & Danse, 2021). Notamment au travers des différentes structures de groupe qui seront mises en place, qu'elles soient choisies librement ou contraintes. Selon ces auteurs, il est important de les varier afin de permettre à chacun de s'y retrouver et de travailler sur la dynamique du groupe.

2.3.2.5 Les médiateurs pédagogiques

Les médiateurs sont des supports, des outils qui servent d'intermédiaires entre le formateur et les apprenants (Faulx & Danse, 2021). Selon ces auteurs, lorsqu'ils sont sélectionnés et présentés de manière pertinente, ils donnent davantage de sens à la séquence. Ils favorisent alors à la compréhension et l'apprentissage.

Ils sont classés en deux catégories :

- Les médiateurs externes sont des supports, des objets, des outils, des consignes choisis par le formateur extérieurs à lui. Il peut s'agir de supports pédagogiques conçus à des fins de formation ou d'outils détournés (passage de film, document professionnel, ...) créant une liaison avec le monde réel.
- Les médiateurs internes sont incorporés au formateur tels que le choix des mots, le ton de la voix, ses postures ou encore l'énoncé des consignes nécessitant un cadrage précis afin de produire les effets attendus de la séquence.

Le choix des médiateurs va influencer la dynamique d'apprentissage mais aussi les autres types d'effets présentés plus haut comme le plaisir ou l'engagement, les relations, le regard qu'on porte sur soi et les autres (Faulx & Danse, 2021).

2.3.2.6 Le rapport à l'évaluation

L'évaluation influence les conditions d'apprentissage mais également les relations entre tous les acteurs en présence (Faulx & Danse, 2021). Dans certains cas une évaluation certificative, sanctionnée par une note, conditionne l'apprentissage en l'orientant vers des comportements stratégiques des apprenants et peut limiter la qualité de l'apprentissage (Beckers, 2007). L'évaluation formative peut modifier cette logique. Elle devient une aide à l'apprentissage (Médioni, 2016). L'enjeu porte, dans ce cas, sur l'accompagnement des personnes engagées dans le processus d'apprentissage. Une telle démarche peut les aider à mieux se connaître en tant qu'apprenant, mieux comprendre leurs erreurs, identifier leurs difficultés et davantage progresser.

Faulx et Danse (2021), ajoutent qu'il existe en formation « un double "double trajet" de l'évaluation » (p. 193). Le premier double trajet est celui de l'évaluation du formateur vers l'apprenant (par exemple :évaluation de ses acquis) ainsi que celle de l'apprenant envers la formation et le formateur (par exemple : questionnaire de fin de formation). Ce premier double trajet de l'évaluation, habituel, ne concerne pas que les moments formels qui lui seraient dédiés. En effet, d'après les auteurs, une évaluation informelle se met également en œuvre dès le début de la formation. Il s'agit dans ce cas des réflexions personnelles que chacun se fait sur l'autre. Les auteurs précisent que l'évaluation du formateur vers les apprenants semble un trajet inévitable pour permettre d'ajuster les dispositifs de formations et ajuster les actions. De plus, souvent, les participants la souhaitent même s'ils la redoutent (Giannakopoulou et al., 2012).

En plus de ce premier trajet, il existerait un deuxième double trajet d'évaluation. Il s'agit de l'auto-évaluation que chacun se fait de lui-même, souvent facilitée par le regard des autres (Faulx & Danse, 2021). Pour Médioni (2016), l'autoévaluation est très importante car elle place l'apprenant au cœur du processus d'évaluation qui devient une démarche pro-active. Perrenoud (1998, cité dans Médioni, 2016) complète en disant qu'il s'agit « de former [l'apprenant] à la régulation de ses propres processus de pensée et d'apprentissage » (p. 24). Dans ce cas, pour Médioni (2016), les feedbacks des formateurs deviennent de potentielles sources de régulation pour l'apprenant.

Quelles que soient les modalités d'évaluation privilégiées, le rapport à l'évaluation semble omniprésent en formation. Faulx et Danse (2016) formulent alors des propositions afin de la rendre utile pour les participants. Une première piste est de se mettre tous au travail ensemble dans l'évaluation (apprenants et formateurs). La seconde est d'arriver à faire en sorte que l'évaluation donne la possibilité de continuer à apprendre.

Des stratégies d'évaluation centrées sur l'apprenant peuvent répondre à ces objectifs. Une première sera de faire réfléchir chaque participant à ce qu'il a appris ou à comment il a appris, c'est-à-dire de quelle manière les activités, les dispositifs proposés lui ont permis d'apprendre, ou encore imaginer quelles sont pour lui les possibilités de mettre en œuvre ce qu'il a appris dans un futur proche professionnel. Le partage des réflexions individuelles au grand groupe permet à la fois au formateur d'avoir des retours sur les dispositifs qu'il a proposés et sur là où en sont les participants, mais également aux apprenants de continuer la réflexion et l'apprentissage en entendant les éléments d'évaluation amenés par les autres. Guillaume et Manil (2016) ajoutent qu'organiser des temps de réflexion sur les apprentissages favorise pour les apprenants une prise de conscience de leur évolution et des buts qu'ils poursuivent. Il peut être question de réfléchir à ce qui a été appris mais aussi de favoriser la pratique réflexive (Médioni, 2016) par exemple en faisant réfléchir à l'intérêt de l'activité après l'avoir vécue (Guillaume & Manil, 2016) ou encore d'analyser ses pratiques en vue de les améliorer. Ces différents axes de réflexions vont contribuer à la construction du sens pour chaque apprenant, leur proposant d'interroger la réalité pour éventuellement la modifier, contribuant, d'après Guillaume et Manil (2016), à l'émancipation des individus. Les témoignages recueillis par les auteurs mettent en évidence que partager ses réflexions avec ses pairs favorise davantage l'apprentissage ainsi que son ancrage et sa longévité.

Ces temps de réflexion sont d'autant plus importants que, dans des dispositifs pédagogiques expérimentaux, les résultats de l'expérience sont pour la plupart « dissimulés à la conscience des acteurs » (Faulx & Danse, 2021, p. 291). Pour ces auteurs, le rôle du formateur a une grande importance dans la phase d'élucidation (réflexion sur l'action) afin de favoriser chez les participants, l'émergence : « d'éléments inconscients ou préconscients, de non-dits, de processus sous-jacents » (Faulx & Danse, 2021, p. 291).

Selon Campanale et ses collègues (2010), l'autoévaluation serait un meilleur levier d'apprentissage lorsqu'il n'y a pas de pression liée à une certification. Cela peut permettre de donner une place positive à l'erreur en terme d'apprentissage (Médioni, 2016) et favoriser l'engagement dans la formation (Bourgeois, 2009).

Faulx et Danse (2021) ajoutent que l'évaluation représente une étape de reconnaissance de ce que chaque participant a appris, importante tant pour lui que pour les autres. Cette reconnaissance est « est un travail actif au cours duquel chaque participant peut dire et (se) révéler son chemin personnel d'apprentissage lors de la formation. Il peut aussi le questionner ou le relativiser en en débattant avec les autres » (p. 217).

3. Problématique

Dans un contexte d'effervescence d'offres de formation (Guyot, 2020), de nombreux dispositifs reposent encore sur les fondements de la formation des adultes (Jobert, 2003). Ils accordent une grande importance à l'expérimentation par essai-erreur ainsi qu'à la collaboration active dans la co-construction des savoirs. De plus, ils prônent la mise en place de groupes stables réunis dans un même lieu pour une durée assez longue comme facteurs favorisant l'émancipation (De Vischeer, 2001).

Cependant, les changements sociétaux des trente-cinq dernières années semblent avoir modifié la relation que les individus entretiennent avec la formation. Le temps qui y est investi doit être rentable, l'apprentissage doit y être rapide et les participants souhaitent des réponses venant des experts qui les forment (Faulx et al., 2007).

Pourtant, la formation d'animateur de centres de vacances continue à être organisée sur les fondements de la formation des adultes (Lebon, 2004). De plus, sa volonté n'est pas de dicter ce qui doit être appris (Camus, 2012) mais de contribuer « à solliciter des façons d'être, des rapports au monde, un ensemble de dispositions à agir » (Bourdieu, 1980, cité par Camus, 2012, p. 63) pouvant être difficiles à formaliser.

En Belgique francophone, il existe 27 organismes habilités, par la Fédération Wallonie-Bruxelles, à proposer la formation d'animateur de centres de vacances (www.centres-de-vacances.be/). Ils sont tous soumis à l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif aux formations des animateurs (Communauté française, 2009) définissant les contenus et les modalités d'organisations. Une grande marge de manœuvre est laissée à chaque organisme quant aux méthodes mises en œuvre pour aborder ces contenus (Communauté française, 2009).

Parmi ces organismes, les Ceméa (contexte spécifique choisi pour notre recherche) se réclament du mouvement de l'Éducation nouvelle (<https://www.cemea.be>), ce qui illustre la philosophie qui les anime et leur méthodologie spécifique ancrée dans les fondements de la formation des adultes (Guisset, 2009). De plus, les dispositifs de formation mettent en œuvre l'apprentissage expérientiel (Camus, 2012). L'action et la réflexion sur l'action sont au cœur de la construction collective des connaissances (Dernova, 2015). Si cette méthodologie favorise l'apprentissage des adultes (Faulx & Danse, 2021), cela ne signifie pas que tous vont en profiter de la même manière (Jarvis, 1987, cité dans Brougère et Bézille, 2007). Faulx et Danse (2021) ajoutent que, dans ces dispositifs, « les apprentissages sont souvent transversaux, difficiles à pointer et complexes » (p. 293).

De plus, les Ceméa ne proposent pas d'évaluation finale. C'est grâce à leurs observations continues (J-P. Liens, communication personnelle, Septembre 2022) et leur subjectivité (Camus, 2012) que les formateurs décident de délivrer le brevet. Or, une évaluation en fin de formation permettrait une reconnaissance de l'apprentissage; offrirait aux participants la possibilité de conscientiser ce qui a été appris et favoriserait un meilleur ancrage des connaissances (Faulx & Danse, 2021). Carré (2015) ajoute que percevoir des apprentissages est indispensables pour qu'une formation soit utile.

Dès lors, l'objectif de notre recherche est de comprendre l'expérience d'apprentissage exprimée par des participants. En d'autres termes, nous nous demandons : « Quels sont les apprentissages exprimés par des participants au terme de leur parcours de formation d'animateur organisé par les Ceméa et selon eux, comment l'apprentissage a-t-il été favorisé? »

4. Méthodologie

4.1 Méthode de recherche qualitative

Lorsque nous avons formulé notre question de recherche, le choix d'une méthode qualitative nous est alors apparu comme une évidence car elle permet de comprendre en profondeur le

phénomène étudié (Dionne, 2018) et également de favoriser la verbalisation d'éléments implicites (Vermersch, 2019).

En effet, notre objectif est de mettre à jour les apprentissages identifiés par des participants à une formation d'animateur de cdv organisée par les Ceméa et de comprendre ce qui, selon eux, a favorisé ces apprentissages. Il s'agit, d'après Dumez (2011) des caractéristiques principales de la recherche qualitative cherchant « à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (p. 48). Aubin-Auger et ses collaborateurs (2008) ajoutent qu'elle permet l'exploration des expériences personnelles et peut favoriser une meilleure compréhension du fonctionnement des individus.

4.2 Étapes de la recherche

4.2.1 L'entretien semi-directif

Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait le choix de mener des entretiens individuels. L'utilisation de l'entretien comme méthode de recueil de données permet de faire parler librement la personne interviewée sur un sujet donné (Blanchet et Gotman, 2007) et celle-ci participe activement à la production d'informations. De plus, il permet de donner une place centrale à l'expérience vécue et au point de vue du participant.

Dans cette perspective, l'entretien permet de faire produire un discours sur la thématique de recherche et les propos recueillis « ne sont pas provoqués ni fabriqués par la question, mais le prolongement d'une expérience concrète ou imaginaire » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 37). Nous souhaitons, en utilisant cet outil, favoriser l'expression du vécu d'apprentissage des participants et les placer dans une démarche active et constructive dans la récolte des données répondant à notre question de recherche.

Nous avons plus particulièrement choisi de mener des entretiens semi-directifs permettant, selon Imbert (2010) d'accéder à l'univers de sens des participants dans une démarche de co-construction. Dans ce type d'entretien, le participant peut développer librement ses réponses en leur donnant la direction qu'il souhaite et le guide d'entretien permet au chercheur de « garder le cap » de sa recherche et avoir à l'esprit les thèmes centraux qu'il souhaite aborder.

Par ailleurs, notre volonté n'était pas de confirmer ou d'infirmier certaines hypothèses préalablement formulées mais de comprendre avec le plus de profondeur et de détails possibles l'expérience singulière d'apprentissage de chaque participant. Cette volonté nous a placé dans une démarche de type compréhensif visant à produire une théorie partant du terrain (Kaufmann,

2016). Cette méthode d'entretien utilise un style conversationnel engageant le chercheur dans l'interaction avec les répondants (Demazière, 1997). Il s'agit d'un échange, entre l'interviewer et l'interviewé, ouvert aux imprévus mais réclamant néanmoins une préparation de la part du chercheur (Cardon, 1996).

En effet, par cette démarche nous avons pu nous mettre dans une position d'écoute attentive des expériences relatées par nos répondants, les laisser aller au bout de leurs explicitations et pouvoir recentrer les propos lorsque cela nous semblait nécessaire grâce notamment aux questions de relance que nous avons préalablement imaginées.

4.2.2 La récolte des données

4.2.2.1 *Le guide d'entretien*

Après avoir formulé notre question de recherche et en attendant l'avis favorable du comité de vigilance éthique nécessaire pour entamer nos rencontres avec les participants, nous avons construit notre guide d'entretien (Annexe 3).

Notre guide débute par un bref rappel du cadre général de notre recherche, de ses objectifs, du mode conversationnel qui sera privilégié ainsi que de l'anonymisation des informations reçues. Selon Imbert (2010), cette entrée en matière permet d'adopter une démarche éthique et rigoureuse en garantissant le respect des droits des personnes interrogées. Selon cet auteure, cela favorise l'instauration d'un climat de confiance nécessaire à la récolte de données riches. Ce moment a également permis de laisser du temps aux répondants de poser des questions de précision ou d'exprimer certaines inquiétudes quant à leur capacité à apporter des réponses qui pourraient nous être utiles, nous laissant la possibilité de les rassurer. Une lettre d'information (Annexe 4) plus détaillée a été remise en début de chaque entretien et un temps de consultation a été laissé à chaque participant.

Nous avons ensuite formulé quelques questions ouvertes (Claude, 2020) reprenant les grandes thématiques de notre question de recherche ainsi que des relances éventuelles basées à la fois sur nos préconceptions et sur nos connaissances des dispositifs de formation. Ce type d'entretien peu structuré (Blanchet & Gotman, 2007) est privilégié lorsque nous ne disposons pas de connaissances précises sur la façon dont le domaine étudié peut être perçu par les répondants. De plus, selon ces auteurs, ce guide permet au chercheur de relancer l'interviewé au moment opportun en fonction des énoncés de ce dernier et « d'obtenir un discours librement formé » (p. 62).

Toutefois, avant d'aborder les questions centrales, nous avons formulé quelques premières questions générales permettant de faire connaissance et pour chaque participant de se replonger dans son parcours de formation qui peut être long. Ensuite la question « *Si vous racontiez votre parcours de formation, à un ou une collègue qui pense s'y inscrire, vous diriez quoi?* » avait pour vocation à la fois de permettre à chacun de s'exprimer de manière générale et la plus libre possible sur son parcours de formation et de construire « une première communauté de sens » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 59) entre le participant et nous favorisant les relances ultérieures.

4.2.2.2 Le déroulement des entretiens

Afin de mener notre recherche, nous souhaitions interviewer des animateurs ayant terminé la dernière étape de la formation dans l'année scolaire en cours notamment pour que les apprentissages exprimés soient le plus en lien possible avec la formation. Les Ceméa ont contacté par mail l'ensemble des participants des deux week-end de qualification ayant eu lieu. Nous avons eu la chance d'obtenir dans un premier temps dix réponses positives. Nous avons alors pris contact par téléphone avec ces personnes afin de fixer des rendez-vous. Finalement, nous avons pu mener huit entretiens en présentiel (deux n'ayant plus donné suite au premier contact). Les entretiens se sont déroulés à Liège et à Bruxelles en fonction des préférences et des disponibilités des participants. Ils ont duré entre cinquante minutes et une heure vingt.

Nous avons tenté de prendre soin de l'aspect relationnel en début de chaque entretien en nous présentant et en proposant à boire. Les premières questions du guide ont permis de briser la glace et d'entrer dans le mode conversationnel recherché. Nous avons également laissé l'opportunité à chaque répondant de poser leurs éventuelles questions.

En cours d'entretien nous avons été attentive à ne pas interrompre l'interviewé, lui laisser le temps de réfléchir avant de formuler sa réponse mais aussi de le recentrer sur son vécu lorsqu'il semblait parler d'expérience perçues par d'autres.

Enfin nous avons veillé à soigner la clôture de nos entretiens d'une part en demandant s'ils avaient des éléments à ajouter qui n'auraient pas été abordés, ce qui a permis à certains d'en profiter et d'approfondir certaines réponses ou d'aborder des sujets nouveaux ; d'autre part en remerciant chaleureusement chacun pour le temps qu'il nous a consacré.

Compte-tenu du caractère semi-directif de nos entretiens, nous avons utilisé le guide avec souplesse et avons pu nous adapter à la discussion et au contenu des témoignages de chaque participant. Nous n'avons pas ressenti le besoin de modifier notre guide entre les différents entretiens. Ceci pouvant constituer une limite que nous développerons plus loin.

4.2.3 Le traitement des données

Nous avons fait le choix d'utiliser l'analyse thématique comme méthode de traitement de données. Selon Blanchet et Gotman (2007), l'analyse thématique permet de produire des modèles explicatifs de représentation qui sont transversaux aux différents entretiens menés. Il s'agit de procéder à une réduction des données issues du corpus sous forme de thèmes constituant une sorte de synthèse des propos en lien avec les objectifs de la recherche (Paillé & Mucchielli, 2016). Cette démarche permet ensuite d'observer certaines ressemblances, différences voire oppositions entre les thèmes des différents entretiens. Elle conduit à construire un schéma général, l'arbre thématique, offrant une vue d'ensemble « des grandes tendances du phénomène à l'étude » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 236).

Pour y parvenir, nous avons commencé par retranscrire intégralement chaque entretien, préalablement enregistré, en modifiant les prénoms ainsi que certaines données pouvant éventuellement permettre une reconnaissance de nos répondants (ville, lieux de stage, ...).

Ensuite, nous avons procédé à une thématisation en continu, selon Paillé et Mucchielli (2016). D'après ces auteurs, cette démarche consiste à attribuer des thèmes de manière ininterrompue à chaque entretien tout en procédant, en parallèle à des regroupements ou des fusions, conduisant progressivement à la construction de l'arbre thématique qui ne sera terminé qu'à la fin de l'analyse du corpus. De plus elle permet une analyse riche et en finesse.

Nous avons commencé par plusieurs lectures du premier entretien pour nous imprégner du contenu. Nous avons ensuite annoté dans la marge les différents thèmes qui nous semblaient ressortir des propos et correspondant à la définition de Paillé et Mucchielli (2016) selon qui « un thème est un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos. » (p. 246). Nous avons été attentives à formuler des thèmes ayant un faible degré d'inférence afin de rester au plus près des propos des témoins.

Après avoir procédé de la sorte pour les trois premiers entretiens, nous avons commencé à opérer des regroupements afin de dégager les premiers thèmes centraux, en séparant ce qui concerne la partie de question sur les apprentissages de la partie sur ce qui les favorise ; à mettre de côté les thèmes qui semblaient être éloignés de notre question de recherche et observer si nous rencontrions des différences ou des oppositions. . Nous avons alors commencé la construction de deux arbres thématiques.

Nous avons ensuite procédé de la même manière pour les cinq derniers entretiens. Pour finalement rassembler le tout sous forme de deux arbres thématiques (Annexes 6 et 7) reprenant les grands thèmes centraux de chaque sous-question de recherche, ramifiés en thèmes plus précis, eux-mêmes scindés en axes thématiques au plus proche des propos des répondants.

Grâce à cette démarche nous avons pu ensuite narrer nos résultats avant de les discuter à la lumière de la revue de la littérature. Tout comme pour le point précédent la thématisation ainsi que l'analyse des résultats peut comporter certaines limites, certains biais que nous développerons à la fin de ce travail.

4.3 Public cible

Pour la présente recherche, nous avons voulu cibler des animateurs de centre de vacances « fraîchement » brevetés. Car, si comme le pense Camus (2012) « l'animation s'apprend avant tout sur le terrain » (p. 58) nous pensons qu'une pratique prolongée sur le terrain après la formation pourrait interférer avec l'expression des apprentissages réalisés pendant la formation.

Comme nous l'avons précédemment exposé, un appel a été lancé par les Ceméa auprès de ce public spécifique et nous avons pu finalement obtenir huit entretiens avec des animateurs d'origine, d'âge et de projet de formation assez diversifiés. Un tableau reprenant des informations concernant les répondants se trouve en annexe 5.

5. Présentation des résultats

Notre question de recherche comportant deux volets, nos résultats sont présentés en deux parties afin d'en faciliter la lecture. La première concerne les différents apprentissages réalisés au cours de la formation d'animateur, exprimés par les participants. La seconde renvoie aux facilitateurs d'apprentissage qu'ils disent avoir rencontrés.

Chaque partie est introduite par un schéma présentant une vue d'ensemble des thèmes généraux. Les sous-thèmes générés à la suite de l'analyse des entretiens sont repris sous forme de titre et les thématiques issues directement des entretiens sont présentées en gras, dans la narration des résultats. Enfin, chaque résultat est justifié par un ou des extraits de verbatim⁴, dont le contenu intégral se trouve dans les annexes confidentielles I à VIII. L'arbre thématique des apprentissages, complet, est présenté en annexe 6, celui concernant les facilitateurs en annexe 7.

⁴ Afin de fluidifier la lecture, nous avons supprimé les mots répétés dans les extraits de verbatim. Les transcriptions en annexes comportent, quant à elles, tous les mots et les hésitations formulés par nos répondants.

5.1 Les apprentissages exprimés

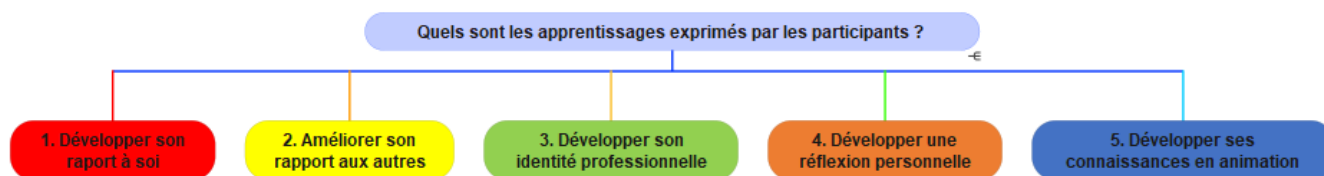


Figure 1 : Thèmes généraux - Apprentissages

5.1.1 Thème 1 : Développer son rapport à soi

a) *Se découvrir des capacités*

Dans son entretien, Claire explique qu'elle devait à certains moments faire un choix entre plusieurs propositions d'activités et que c'était frustrant pour elle (p.4). Elle nous confie qu'avoir dû choisir lui a permis d'apprendre à **gérer ses frustrations**.

J'ai appris énormément de de façon de faire [...]. À gérer mes frustrations aussi, puisque voilà les choix c'était très compliqué pour moi. (Claire, p. 10)

Pour Aurélie, il s'agit d'être plus à l'aise face à un groupe et d'arriver à **dépasser sa timidité**.

[...] on a fait beaucoup de d'activités mais théâtrales [...]. Moi, ça m'a ça m'a appris à se faire dépasser de soi parce que [...] j'aime pas du tout ça [...] et donc avec ça [...] et pour parler devant tout le monde et tout ça, ça m'a un peu changé aussi. (Aurélie, p. 86)

b) *Développer des attitudes constructives*

Les participants disent avoir développé des attitudes (notion définie dans la revue de la littérature page) qui leur permettent de trouver leur place dans le groupe.

Pour Claire il s'agit d' **écouter les idées de tout le monde et mettre sa personnalité de côté**.

[...] on doit [...] trouver chacun sa place [...] pas toujours avoir une personne qui dit et les autres qui suivent [...] Oui, tu peux mettre de côté ta personnalité, tu t'en moques. Là, on est en train de faire quelque chose d'amusant, et on le fait ensemble. (Claire, p. 14)

Tom exprime avoir découvert comment développer ces attitudes constructives notamment en comprenant qu'il n'était **pas nécessaire d'affirmer son pouvoir** sur les autres pour se sentir respecté, ni être celui qui se soumet au pouvoir d'un autre.

Déjà simplement par le fait que j'ai trouvé l'alternative à ne pas manger quelqu'un pour être respecté et ne pas finir la personne qui est mangée. [...] Et donc comment est-ce que t'arrives sans avoir besoin d'affirmer ta virilité ou ton pouvoir sur les gens à un but constructif quoi. Et ça, je pense que ça me l'a appris [la formation]. (Tom, pp. 71-72)

Marc, quant à lui, dit avoir développé des attitudes bienveillantes notamment en **faisant plus attention aux autres et en ne prenant pas toute la place**.

Ben voilà, quand tu as pas l'habitude [...] de vivre en résidentiel avec d'autres [...]. C'est pas toujours évident [...] ben c'est vrai que on veut reproduire les mêmes choses qu'on fait à la maison et on peut avoir l'impression de prendre un peu trop de place. Et heu, c'est pour ça que ce travail-là, il est sur soi-même, c'est la bienveillance de faire attention [aux autres]. (Marc, pp. 105-106)

c) Développer de la confiance en soi

Pour Hugues, le stage pratique, deuxième étape du parcours de formation, a été le moment où il a le plus appris. Expérimenter l'animation sur le terrain, lui a permis de prendre conscience qu'il avait des capacités et qu'il pouvait apporter des choses aux enfants. Cette expérience lui a permis de **croire en lui en tant que personne** et en **ses capacités d'animateur**.

[...] j'ai appris plein de choses sur moi, heu, [...] croire en mes capacités, croire en ce que je pouvais apporter en tant que [...] personne heu, dans l'animation... (Hugues, p. 23)

Dans les autres étapes de la formation, il constate qu'il a parfois réussi à **sortir de sa zone de confort** notamment en **osant essayer ce qu'il maîtrisait moins**.

[...] il y a toujours [...] ces petites craintes des fois, qui font que je reste dans ma zone de confort et qu'j'ose pas ... (Hugues, p.39) ; Donc au bout d'un moment donné je fais OK, je fais ça. [...] Et ça m'a permis aussi de plus, prendre confiance en moi et de dire, OK, ça, je maîtrise un peu moins, mais petit à petit ça vient... (Hugues, p. 37)

Tom explique que la formation lui a permis de **changer le regard qu'il porte sur lui** en se sentant pour une des première fois considéré comme une personne à part entière.

[...]j'ai été ramené à l'individu que je suis et pas au délinquant jugé pour des faits de violence. Heu, Et donc ça a changé beaucoup de choses dans ma façon de me percevoir... (Tom, p. 64)

d) Devenir plus responsable

Aurélie, Yan et Luc disent avoir vécu une formation qui leur a fait **gagner en maturité**.

Aurélie se sent **plus l'aise et plus détendue** lorsqu'elle doit s'exprimer devant un groupe ainsi que dans sa manière d'animer avec les enfants ([voir extrait de verbatim surligné Aurélie, pp. 99-100](#)). Yan pointe la vie en collectivité et en résidentiel comme des éléments qui l'ont **fait grandir** ([voir extrait de verbatim surligné, Yan, p. 119](#)). Il ajoute que le fait de devoir gérer certains moments avec d'autres participants de façon autonome lui a permis d'être plus responsable et d'**apprendre à se mettre des limites**.

À gérer entre nous tout un groupe parce qu'en fait, voilà le stage de base, c'était vraiment [...] les formateurs, y étaient plus en retrait et nous, on était plus livrés à nous-mêmes, entre guillemets, pendant les temps libres, pendant les soirées, et cetera. Et ça m'a aidé à devenir plus responsable aussi, à savoir me mettre des limites. (Yan, p. 120)

Luc dit se sentir plus mature car la formation l'a beaucoup fait réfléchir sur sa manière d'interagir avec les autres. Il se sent moins jugeant, moins moqueur ([voir extrait de verbatim surligné, Luc, p. 145](#))

5.1.2 Thème 2 : Améliorer son rapport aux autres

a) Créer une relation positive

Avec les enfants

Certains participants ont exprimé avoir créé des liens positifs avec les enfants qu'ils ont animés pendant leur stage pratique. Il s'agit, d'une part, d'avoir réussi à **instaurer du respect autrement que par la punition** :

- en se mettant à la même échelle :

[...] j'ai appris aussi à me rendre compte que heu, y fallait pas [...], une trop grosse différence entre l'animateur et l'animé et qu'il heu, fallait, heu pouvoir créer des liens [...] avoir un bon lien avec les enfants et qu'il y ait un respect mutuel entre eux et moi [...] (Hugues, p. 23)

- en leur laissant plus de liberté et en leur faisant confiance :

[...] j'ai appris à essayer peut-être de moins contrôler [...] Et de vraiment laisser libre cours aux enfants [...] (Hugues, p.23) ; *[...] je vous fais confiance, je vous laisse heu, courir ou aller à tel endroit, mais faites attention à vous et faites attention aux autres. Et ça, j'ai beaucoup appris.* (Hugues, p. 29)

- en s'amusant et en vivant les activités avec eux :

[...] j'me suis rendu compte qu'en fait plus je créais des liens avec les enfants au plus y aura des moments où y sont heu, je peux m'amuser avec eux ou on s'amuse ensemble et y a un moment plus sérieux, où plus, où y faut écouter (Hugues, p. 23)

[...], mais tu vivais dans l'animation il y a un autre lien qui s'est lié (Aurélie, p. 83)

D'autre part c'est de **répondre aux envies des enfants** :

On joue, si un enfant vient vers vous même sur le temps de midi « ah ben, c'est pas grave, tu veux jouer, à quoi tu veux jouer ? A uno, va vite chercher le uno on va jouer à uno ». (Claire, p. 9)

- et essayer de contenter tout le monde :

[...] en fait que à chaque activité qu'on faisait, on regardait l'enfant comment il agissait en fait. Et qu'est-ce que ça lui apportait (Aurélie, p. 83) *[...] et la préparation pour le lendemain. [...] donc on essaie de contenter tout le monde...* (Aurélie, pp. 87-88).

Pour Aurélie c'est aussi ne pas mettre la pression sur les enfants en terme de rythme mais de **prendre le temps d'être en vacances**

[...] être relax parce que on regarde, à part l'heure quand il faut aller manger [...] mais on a tout le temps. C'est ça qui était bien parce que on était, on était en vacances [...] On faisait des activités, mais vraiment sans se presser [...], dans la gaieté, dans le calme. (Aurélie, p. 88)

Avec les collègues (de plaine et de formation)

Selon Claire, créer une **ambiance infantine** dans l'équipe, en jouant, en se challengeant, en ne se prenant pas toujours au sérieux, **favorise la complicité**.

[...] on doit préparer notre matériel [...]. Si, par malheur, on a oublié quelque chose, on peut aller la rechercher [...] mais ça va nous donner un gage. [...] C'est amusant [...]. Donc c'est toujours bon enfant et agréable. (Claire, p. 9)

Lors de son stage pratique, Aurélie a découvert les réunions d'équipe quotidiennes. Elle explique qu'elles servaient à débriefer la journée écoulée et à préparer ensemble celle du lendemain. Elle ajoute que cela permettait d'échanger des idées et se sentir plus à l'aise pour animer, contribuant à **développer un esprit d'équipe positif**.

Oui, esprit d'équipe et aussi voilà aider, heu, chacun [...] pour voir comment tu peux passer la journée du lendemain et donner des idées... (Aurélie, p.95)

b) Mieux communiquer

Plusieurs répondants ont abordé la communication lorsqu'il s'agit d'explicitier ce qu'ils ont appris en formation. Pour ces participants, apprendre à mieux communiquer c'est à la fois :

- **arriver à exprimer son propre vécu**, c'est-à-dire parler de sa propre expérience, de sa vision des choses sans la généraliser aux autres et aussi pouvoir dire ce qui ne va pas.

On devrait dire ce qu'on a trouvé qui était bien, [...] moins bien [...] ce qu'on voudrait améliorer [...] ça c'est intéressant [...]. Donc du coup, [...] ça [...] a appris à vraiment parler pour nous [...] à exprimer ses émotions heu (Hugues, pp. 32-33)

Mais cette formation, ça m'a aussi montré [quand quelque chose ne va pas] que le fait d'en discuter, ben ça peut toujours arranger les choses quoi. (Yan, p.125)

Hugues ajoute que s'exercer à parler de son vécu lui a permis de se rendre compte que ce sera important aussi avec les enfants pour vraiment comprendre comment ils vivent les activités.

(voir extrait de verbatim surligné, Hugues, p. 33)

- **écouter pour entendre** : Hugues dit avoir pris conscience pendant la formation de l'intérêt d'écouter le point de vue des autres ce qui permet d'élargir sa vision des choses mais aussi de l'importance de laisser l'autre s'exprimer jusqu'au bout afin de vraiment entendre ce qu'il a dire sans vouloir réagir immédiatement.

[...] apprendre à écouter, juste écouter, ne pas heu, répondre [...] juste laisser le temps à tout le monde de parler. [...] Il faut écouter et entendre. [...] laisser la personne s'exprimer même si elle se répète... (Hugues, p. 33), [...] et puis petit à petit, on réalise qu'en fait, ce que la personne dit, heu, on n'y avait pas pensé et c'est intéressant. Et après on essaie de comprendre pourquoi il a pensé comme ça.... (Hugues, p. 37)

Marc ajoute que cela permet aussi d'apprendre à **respecter les idées divergeantes**,

Tu ne peux pas toujours être d'accord [avec les autres] mais faut quand même respecter les idées des autres, respecter le choix des autres et c'est surtout ça qui est génial, parce que tu découvres un peu, heu, la façon de voir [...] des autres personnes. (Marc, p. 106)

et à **laisser de la place aux autres**.

[...] faire vraiment attention aux autres, de laisser la place aux autres pour [...] et que tout le monde puisse avoir sa place au sein du groupe. Donc, c'était plus ça le travail pour moi que j'ai eu. (Marc, p. 106)

Pour Yan, il s'agit de **communiquer sans juger**, c'est-à-dire écouter patiemment la personne qui parle et réfléchir à ce qu'on veut dire avant de parler. (voir extrait de verbatim, Yan, p. 127)

Le fait d'apprendre à écouter la personne évidemment, dans le respect, savoir bien répondre sans entrer dans le jugement, heu c'est des choses qu'on apprend. La patience [d'écouter] aussi, c'est un truc que moi j'ai appris [...] de bien réfléchir à ce qu'on veut dire. (Yan, p.130)

c) Développer de l'empathie

La rencontre de personnes d'origines, de cultures et de parcours de vie très différents a permis, à Hugues, de **casser certains clichés**, de dépasser ses a priori et se rendre compte que, finalement, ils **partageaient aussi pas mal de ressemblances**.

[...] c'était hyper intéressant de voir le parcours de vie voir aussi heu, les mentalités qui étaient différentes [...] j'ai pu apprendre énormément, [...]. Ça m'a permis de casser certaines croyances limitantes. Il y a aussi de me dire ben en fait on est plutôt similaire... (Hugues, p. 39)

Comme il a beaucoup réfléchi à sa manière d'être en relation avec les autres, Luc dit avoir évolué dans sa **capacité à comprendre les autres** et ce qu'il peuvent ressentir.

En fait le stage de base, il m'avait beaucoup marqué, genre que ce soit dans ma façon de voir comment les gens peuvent ressentir certaines choses, certains propos... (Luc, p. 138) ; L'impact de ce que je dis, [...], qui pourra avoir sur lui et pas seulement avec les enfants... (Luc, p. 145)

Dans certaines activités de la formation, Claire s'est sentie être à la place des enfants qu'elle animera par la suite. Elle exprime avoir développé une meilleure **compréhension de leurs réactions**, dans les jeux par exemple, et aussi **plus de tolérance** face à ces réactions.

Et c'est très bien de se mettre aussi à la place de l'enfant en faisant ça, parce qu'on peut se rendre compte plus facilement des frustrations que l'enfant peut avoir. [...] Malgré que nous, on était des adultes, [...] on avait exactement les mêmes réactions que les enfants. On pouvait mousser. Donc, on peut comprendre, on peut être un peu plus tolérant... (Claire, p.4)

5.1.3 Thème 3 : Développer son identité professionnelle

a) *Prendre conscience de ce qu'est être animateur*

Pour Yan, c'est lors du stage pratique qu'il dit avoir vraiment appris ce que c'était d'être animateur. Il a pris conscience de **l'intensité du métier**, de l'énergie à fournir, des responsabilités et, contrairement à ce qu'il pouvait penser, que **tout n'est pas toujours facile**.

On va dire qu'avant la formation, je me suis dit, allez animateur, on joue avec les enfants. On les fait rire un peu, on fait des sorties, puis on rentre chez nous et le lendemain c'est rebelote. Ben je me suis rendu compte que c'est très intense. [...] Je pensais que [...] tout était beau, rose et cetera. Mais après l'avoir vécu, c'est là que je me suis rendu compte que c'était pas le cas. (Yan, p. 125)

Pour d'autres, il s'agit d'avoir **découvert d'autres facettes du métier** :

Tom dit avoir développé une **perception humaine de l'animation**, notamment au travers de certaines valeurs vécues en formation.

La formation [...] est basée fort sur ta perception humaine du métier que sur tes qualifications [...] mais développer des valeurs humaines je pense que j'ai appris ici. (Tom, p. 60)

Pour Luc, il s'agit de **l'aspect social de l'animation** et toutes les interactions que cela implique.

[...] genre au début, je me disais, heu, le certificat Ceméa, diplôme, travail, argent. Mais après le stage des base, j'étais plus centré sur tout heu, ce qui est avantage social de l'animation, genre, le fait que il faut avoir toutes ces interactions entre animateurs, entre animateurs - enfants, genre, tout ça, c'est quelque chose dont je faisais moins attention avant... (Luc, p. 138)

Aurélie explique s'être rendu compte de l'**intérêt d'impliquer les enfants dans la réalisation des tâches** et que cela faisait aussi partie de son rôle.

[...] l'enfant, il est heu, un être humain entier. C'est pas parce qu'un enfant on va tout faire pour lui, non c'est même que quand tu le fais participer, c'est de lui apprendre comment, par exemple, frotter une table ou tout ce qui est, c'est tout englobe, la plaine en fait. (Aurélie, p. 91)

b) Développer son sentiment de légitimité

Etre confronté au terrain a permis à Hugues de **développer un sentiment de légitimité** en tant qu'animateur. Il s'est rendu compte que malgré son manque d'expérience, il pouvait apporter des choses aux enfants.

C'est vraiment les stages pratiques où j'ai appris [...] à ne pas avoir ce syndrome d'imposteur [...] est-ce que je suis vraiment légitime de venir ici avec l'expérience que j'ai [...] finalement bah petit à petit je me suis rendu compte que oui, je pouvais apporter quelque chose... (Hugues, p.31)

c) Découvrir l'animateur qu'on veut être

Selon les propos de Tom, la formation lui a permis de **déconstruire la représentation** qu'il avait **de l'animateur**. Il a alors pu découvrir quel animateur, lui, voulait être.

[...] je pense que c'est plus avoir un stage de déconstruction de l'image que tu t'es fait d'être animateur. [...] avant je vais plus affirmer un certain nombre de clichés et de et d'idées reçues. [...] Alors que pour moi [aujourd'hui], être animateur, c'est tout à fait personnel (Tom, p. 68)

Luc dit qu'il a eu l'occasion de **développer sa propre vision de l'animation** en écoutant et en partageant avec les autres et en n'ayant pas une vision imposée par la formation. Ce qui permet de prendre parmi toutes les « armes » (*propos de Luc*) proposées, celles que chacun veut utiliser.

[...] ils nous apprennent à devenir animateur [...] selon notre vision des choses [...] toute cette liberté nous permet de devenir animateur qu'on voudrait être et des animateurs différents en soi [...] on t'a donné toutes les armes et c'est toi qui choisit lesquelles utiliser (Luc, pp. 147-148)

La formation a permis, à Claire, de prendre conscience de **ce qu'elle voulait réellement offrir aux enfants** en centre de vacances.

[Les 4 étapes] Elles m'ont fait prendre conscience que mon but réel, c'est pouvoir m'évader, faire évader les enfants de la vie de tous les jours, du stress de faut se dépêcher [...]. De pouvoir les faire partir dans un monde imaginaire vraiment (Claire, p. 8)

Et cette prise de conscience l'a conduite à vouloir se **réorienter professionnellement** pour être uniquement animatrice de centre de vacances afin de pouvoir être l'animatrice qu'elle souhaite.

Ça m'a fait prendre conscience que je n'ai plus vraiment envie d'être extrascolaire en fait. Je voudrais réellement être animatrice. Ça m'a fait prendre conscience (Claire, p. 8)

5.1.4 Thème 4 : Développer une réflexion personnelle

Aurélie explique que l'absence d'évaluation cotée l'a incitée à **se mettre en démarche d'autoévaluation**, c'est-à-dire réfléchir sur les activités mais aussi sur ses comportements.

[...] allez, t'es pas coté mais ça te fait réfléchir donc c'est à toi même de te faire son auto-évaluation quoi. [...] En fait, chaque fois quelque-chose qui qui que tu fais, que tu que tu vas le faire, ça fait réfléchir le les 2 sens, l'activité et le comportement de de toi-même... (Aurélie, p. 97)

Pour Hugues, les quatre étapes de la formation lui ont permis de **découvrir par lui-même** ce qu'il maîtrise, ce qu'il ne maîtrise pas et les domaines dans lesquels il doit encore apprendre.

[...] il y a encore beaucoup de choses que je dois apprendre, mais en tout cas y a beaucoup de choses où je suis beaucoup plus rassuré [...] je me dis OK, ça je peux déjà faire, [...] autant travailler sur les choses dont je maîtrise un peu moins... (Hugues, p. 34)

Il dit aussi avoir appris à **progresser pour lui**, sans se comparer aux autres et avoir développé de la tolérance vis-à-vis de lui-même.

Aussi me dire bah je dois pas être trop dur avec moi-même me dire [...], je dois pas me comparer aux autres. Et je dois dire que j'ai mon chemin de vie et il progresse et c'est bien. (Hugues, p. 39)

Il a également eu l'occasion de réfléchir aux bonnes et moins bonnes expériences vécues en stage pratique, ce qui lui a permis **d'apprendre à voir le bon côté des choses**.

Heum, réaliser que c'est pas parce que la journée s'est mal passée aujourd'hui que elle va mal se passer les prochains jours. [...] qu'un moment donné je vais pas réussir à trouver une solution... (Hugues, p. 28)

5.1.5 Thème 5 : Développer ses connaissances en animation

a) *Enrichir son bagage d'activités*

Adil explique que la formation lui a permis d'**apprendre des activités** qu'il pourra proposer aux enfants en centre de vacances, surtout des jeux.

Mais personnellement, j'ai appris beaucoup de choses. Des jeux que j'ai jamais connus surtout par rapport aux petits enfants (Adil, p. 46). Je me dis que [...] au niveau des contenus que je devrais présenter à des enfants, avec la formation j'ai enrichi ma connaissance. (Adil, p. 51)

Marc ajoute qu'il a **plus d'idées d'animation** et qu'il a appris des activités créatives qu'il pourra reproduire avec les enfants.

Ben plus de bagage. [...] avoir différentes idées d'animation à proposer pour le public heu, avec lequel je travaille. [...] Aussi pas mal d'animations créatives [...] j'ai pu prendre pas mal de choses pour pouvoir le reproduire dans le boulot quoi. (Marc, p. 103)

b) *Développer une réflexion autour des activités d'animation*

Au-delà d'avoir appris des nouvelles activités, Claire explique qu'elle en a vécu certaines en formation qui lui ont fait découvrir **des petits trucs pour agir différemment** avec les enfants.

Elle cite en exemple la manière de constituer des groupes pour un jeu.

[...] des façons de diviser les enfants sans que ça soit un choix [...] tandis que là-bas, hop trouver deux personnes de la même taille, avec la même grandeur de jambe et puis vous divisez les groupes. [...] Donc c'est tous des petits trucs comme ça, ... (Claire, p. 6)

Ça a été aussi de **faire attention au sens des termes utilisés**.

Les termes, par exemple: on va pas faire des charges on va faire les services, faire le roulement de service, ... (Claire, p. 6)

Pour Marc, cette réflexion se situe autour de **comment mettre en place une animation, des règles, un cadre**, réfléchir à **quelle activité proposer à quel public**, à comment **garantir la sécurité** des enfants. Il ajoute que grâce à la formation, il sait comment s’y prendre.

Y a pas mal de thématiques qu'on a pu apprendre en formation [...] toutes des réflexions. [...] autour de l'animation quoi. (Marc, p. 105). Voilà, c'est beaucoup de choses que je ne connaissais pas et que aujourd'hui voilà je sais comment le faire et comment m'y prendre. (Marc, p. 109)

Cela n’est pas le cas pour Adil, qui exprime avoir appris beaucoup de contenu mais pas comment les transmettre aux enfants.

C'est pas uniquement au niveau du contenu, c'est bon, il est magnifique, [...] mais il manque encore autre chose c'est comment transmettre ça à ces jeunes. (Adil, p. 51)

Certains participants ont aussi expliqué qu’ils ont développé une **réflexions autour des besoins de l’enfant** comme l’importance d’écouter et d’observer les enfants pour savoir de quoi ils ont besoin et comment y répondre le mieux (extrait de verbatim surligné, Yan, p. 121), quels sont les besoins primordiaux (extrait de verbatim surligné, Hugues, p. 32)

Aurélie ajoute qu’elle a concrètement envisagé comment y répondre et donné du sens aux mots.

Ben oui, par exemple [...] voir le sens du mot, [...] par exemple besoin affectif ou besoin physique. Le sens du mot, comment on le posait... (Aurélie, p. 90). [...] donc c'était la manière de voir autrement que vraiment le mot. C'est bien de réfléchir [...] à 360° le mot quoi. (Aurélie, p. 91)

c) Prévoir le programme d’une journée

Marc dit avoir eu l’occasion d’**apprendre à construire le programme** d’une journée en tenant compte notamment des repas, des douches si c’est en résidentiel et des animations à proposer.

Vous allez préparer un programme d'animation [...] préparer un horaire. Voilà de prévoir des activités d'animation et heu sans oublier les repas, les douches c'est vraiment autour de ça que j'ai pu apprendre (Marc, p. 109)

Claire ajoute qu’elle a appris à **faire attention au rythme** des journées et des activités.

Heu ces quatre étapes elles m'ont appris à donc mieux gérer une journée avec les enfants. (Claire, p. 8). [...] Je veux dire le rythme de la journée, c'est vrai que quand, avant je construisais une journée je ne faisais pas attention vraiment au rythme des activités rapides, relax. (Claire, p. 14)

5.2 Les facilitateurs d’apprentissage

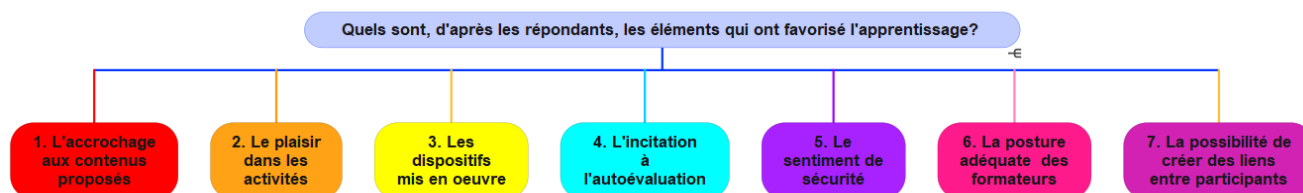


Figure 2 : Thèmes généraux – facilitateurs d’apprentissage

5.2.1 Thème 1 : L'accrochage aux contenus proposés

a) *Apprécier les méthodes mises en œuvre*

Hugues et Marc expriment avoir vécu, en formation, des méthodes qui leur conviennent.

Pour Hugues, il s'agit de ne **pas avoir de théorie** et **ne pas être coté**, ce qui lui a permis de se sentir en confiance, d'oser s'essayer et prendre des initiatives.

[...] j'avais des appréhensions en me disant [...] ce sera en mode scolaire [...] c'était pas du tout comme ça [...] ça m'a permis de vraiment prendre confiance en moi [...] donc du coup ça m'a permis vraiment de oser de faire des choses, [...] de oser prendre des initiatives... (Hugues, p.22)

Marc insiste sur le **côté actif de la formation** qui a favorisé l'apprentissage pour lui et aussi avoir de la place pour s'exprimer.

Enfin voilà, moi, c'est ce que j'ai aimé, c'était vraiment, il y avait que de la pratique et ça bougeait. [...] pour moi, c'était plus facile d'apprendre heu en pratiquant que m'asseoir [...]. Avec le Ceméa, j'ai je me sentais à l'aise, j'avais ma place heu je si j'avais m'exprimer (Marc, p. 112)

b) *Définir ses propres objectifs*

Tom a apprécié de pouvoir définir lui-même ce qu'il venait chercher en formation et en **retirer ce qui l'intéressait** sans que ce ne soit imposé.

Après, qu'est-ce que tu viens rechercher dans ces 4 étapes, c'est à toi de le découvrir ... (Tom, p. 59) [...] c'est ça qui est cool, [...] t'as pas de dictature [...]. C'est plein de propositions et tu prends ce que tu veux dans la formation... (Tom, pp. 75-76)

c) *Tenter de nouvelles expériences*

Dans son entretien, Luc explique qu'il a été **marqué par la découverte** de l'utilisation de certains matériaux qu'il utilisait pour la première fois ou dont il découvrait certaines propriétés insoupçonnées. Ça lui a procuré du plaisir à apprendre.

Je me rappelle parce que c'était la première fois que j'avais touché du bois, du coup, avec des scies électriques et tout ça, [...] ça m'avait marqué [...] Du coup, ça aussi c'était une étape en plus... (Luc, p. 139) [...] les orties, [...] le fait de pouvoir les toucher, les prendre et les manger, ça m'avait marqué [...] j'aimais apprendre ... (Luc, p. 144)

En revanche, Yan explique que lors du week-end d'approfondissement, il **n'a pas été surpris** par ce qui lui était proposé, ce qui ne lui a permis d'aller plus loin dans l'apprentissage.

[...] j'avais pas vraiment d'attente, mais j'étais pas non plus surpris par heu quelque chose que j'aurais pu apprendre ou quoi, [...] ça m'a pas forcément aidé à aller plus loin. (Yan, p. 122)

5.2.2 Le plaisir dans les activités

Les notions de plaisir et d'amusement sont présentes dans plusieurs entretiens. Elles sont exprimées essentiellement lorsque les participants parlent des jeux auxquels ils ont pris part. Comme en témoigne Adil, pour qui jouer a **fait sortir l'enfant qui sommeille** en lui.

Alors les jeux, [...] je me suis déjà fait ça pour sortir l'enfant qui sommeille en moi, je me dis, là, je suis un enfant, je joue, je rigole. Ah, je fais des trucs que je faisais pas (Adil, p. 50)

Aurélie ajoute qu'elle a eu l'occasion de **revivre des émotions oubliées** et d'**apprendre en s'amusant**.

[...] on va vivre [...] je veux dire des émotions oubliées dans les placards. [...] en fait, on était comme les enfants et on s'est amusé. Donc on apprenait [...] en s'amusant, en fait. Et ça nous apportait des émotions... (Aurélie, p. 85)

Yan dit avoir **appris parce qu'il a pris du plaisir**

Je me rends compte c'est en prenant plaisir à le faire que j'ai pu apprendre... (Yan, p. 127)

Hugues, quant à lui, constate que l'**envie de s'amuser ensemble** a pris le dessus sur le côté compétition du jeu, ce qui selon lui a favorisé le développement d'un esprit d'équipe.

[...] c'était un jeu de course où il fallait construire sa propre voiture soi-même [en équipe], [...] ce qui était vraiment bien, c'est que malgré [...] que tout le monde voulait [...] essayer de d'être le premier. Il y avait quand-même un encouragement de la part de tout le monde. (Hugues, p. 25)

Pour Marc, le fait de prendre du plaisir en jouant lui a permis de **réfléchir à l'activité et au plaisir que pourraient avoir les enfants** s'il leur proposait ces jeux.

[...] toi qui a pris de l'amusement, [...] si toi tu devrais le reproduire est-ce que les enfants prendront goût. (Marc, p. 108). Il y a pas mal d'animations que je me dis, si je la refais avec les enfants, je suis sûr qu'ils vont s'amuser, qu'ils vont prendre plaisir. (Marc, p. 108)

5.2.3 Les dispositifs mis en œuvre

a) *Vivre des situations isomorphiques*

Dans son entretien, Claire raconte, qu'au stage de base, elle a **vécu les activités en se mettant à la place des enfants** et des **rythmes de journée soutenus comme en plaine**. Cela lui a permis de prendre conscience de ce que les enfants pouvaient vivre et ressentir. Elle ajoute que ça lui a permis de voir comment les **formateurs menaient les activités en prenant le rôle d'animateurs** pour s'en inspirer quand elle sera animatrice.

[...] cela m'a permis quand j'ai fait mon stage [pratique] pouvoir reconstruire une journée je veux dire type avec les enfants. [...] si je n'aurais pas fait mon stage de base en étant enfant, j'aurais peut-être pas eu la vision de pouvoir vraiment le faire. (Claire, p. 6)

[...] quand ils [Les formateurs] faisaient des créativités et tout ils étaient là pour donner le tempo, les bases de ce qu'on devait faire [...]. Donc, entre guillemets c'est ce que nous, en tant qu'animatrice, on donne [...] je me suis vraiment mis à la place de l'enfant et mes ressentis et tout dire à donc l'enfant y ressent ça. (Claire, p. 14)

Yan ajoute, aux activités, **les groupes de vies et les services** comme étant des moments en formation qu'il retrouvera en plaine.

Les moments de groupe de vie, aussi [...] toutes les charges qu'on a, c'est vraiment le fait, je pense de nous faire pratiquer la chose et [...] de nous mettre dans la peau d'un enfant. [...] il y aura juste des PowerPoint [...] je l'aurais pas du tout appris de la même manière ... (Yan, p. 127)

Claire ajoute également que l'**aménagement** du lieu de formation, comme il pourrait l'être en centre de vacances, permettait d'y réfléchir pour les plaines.

[...] c'est chouette d'avoir toujours un coin doux à disposition, parce que même si moi j'y allais pas forcément, [...] je voyais toujours des gens dans le coin doux... (Clair, p. 14)

Pour exprimer cet isomorphisme, Aurélie parle d'un « **effet miroir** » de la formation.

En fait, tout ce qu'on a fait dans le stage de base, on a vécu [...] nous-mêmes les activités. Et donc ça, cette pratique, on l'a donnée à l'enfant, donc j'avais l'impression qu'y avait l'effet miroir donc tu proposais ça mais tu sais que heu, l'enfant comment il va réfléchir. (Aurélie, p. 91)

Tom, en revanche, pense que tous les moments ne sont pas à reproduire tels quels en pleine, notamment le rythme très soutenu du perfectionnement qu'il a vécu. L'objectif, selon lui, était de vivre un maximum d'activités en peu de temps, ce qui est différent en cdv.

[...] dans les weekends de formation, [...] on va faire un maximum de choses, donc vous prenez ce qui vous plaît. Et donc c'est différent de comment les animateurs travaillent [...]. Parce que ça va trop vite [...] alors que nous sur le terrain [...] de préparer peu et laisser place à la découverte que préparer trop et avoir l'impression de surmener ton groupe. (Tom, p. 66)

b) Être au cœur de l'action

En formation

Pratiquer les jeux, les chants ainsi que les activités d'expression et créatives ont permis notamment à Marc d'apprendre comment les faire pour pouvoir les reproduire avec les enfants. Et aussi d'apprendre plus facilement.

*[...] on faisait des dessins, du bricolage, on faisait des jeux [...] En fait, quand je le fais ben, j'apprends comment le faire. Et du coup [...] tu peux reproduire avec les enfants... (Marc, p. 111).
Moi, ce qui a facilité un peu que j'apprenne, c'était, surtout la pratique en fait. (Marc, p. 112)*

Ça lui a aussi permis de **se sentir directement mis dans le bain** en tant qu'animateur

[...] de directement de mettre dans le bain en tant qu'animateur. C'est vraiment une chose que j'aime bien et heu, et toutes les activités qui sont proposées, voilà... (Marc, p. 104)

Hugues dit avoir pu **tirer des enseignements de son expérience** en tant que participant. Il a découvert, par exemple, qu'il est possible de s'entraider même dans des jeux de compétition et voudrait le transmettre aux enfants.

[...] c'était une superbe expérience où vraiment, j'en ai tiré beaucoup de d'enseignements [...] ça serait super avec des enfants de faire comprendre que [...] y a un classement mais que tout le monde y gagne [...] que les enfants ne ressentent pas trop ce côté compétitif. (Hugues, p. 25)

Tom souligne l'importance, pour lui, de **voir les activités pour vraiment les comprendre** et pouvoir les reproduire même si ça limite le nombre qu'il peut en apprendre dans la formation.

[...] j'suis quelqu'un qui ait besoin de voir la chose se passer pour la comprendre (Tom, p. 65)

Mais **pratiquer les activités ne semble pas suffire** à savoir comment les amener aux enfants et savoir les animer comme l'explique Marc et Yan :

[...] mais heu après, quand tu te fais animer tu ne penses pas forcément [...] Mais une fois que tu vas le reproduire avec les enfants, [...] bah tu devras réfléchir à 2 fois plus à la sécurité, au nombre d'enfants, au nombre de groupes. [...] C'est 2 choses différentes. (Marc, p. 107)

[...] peut-être un peu plus technique [...] sur certains jeux, la manière d'amener les jeux aux enfants en fait enfants [...] C'est peut-être ça que j'ai pas retrouvé qui fait que ça m'a pas forcément aidé à aller plus loin. (Yan, p. 122)

En stage pratique

Hugues explique que c'est lors du stage pratique qu'il a le plus appris en étant **confronté aux réalités de terrain et aux enfants**.

[...] j'ai appris plein de choses [...] au fil des jours avec les enfants. Heu, j'ai appris à essayer peut-être de moins contrôler [...] et me rendre compte que des fois c'est bien de laisser les enfants jouer et de proposer des jeux plutôt que tout cadrer (Hugues, p. 23). [...] j'avais beaucoup de craintes, beaucoup de peur et ça c'est moins présent...(Hugues, p. 28)

Pour Marc ça a été l'occasion **d'essayer de mettre en pratique** les activités qu'il a apprises en formation et de réfléchir en tant qu'animateur à tout ce qui gravite autour de l'activité.

[...] quand c'est toi qui doit animer avec des enfants, bah tu vas prendre, [...] ce que tu as appris [...] et tu vas essayer de le reproduire avec les enfants mais là [...] tu vas penser à des choses peut-être que tu n'as pas pensé, forcément, quand tu te faisais animer, voilà. (Marc, p. 107)

Selon les propos de Luc, c'est en **exerçant en tant qu'animateur qu'on apprend à le devenir**.

[...] le stage de base, on nous apprend vraiment les bases. Du coup le stage pratique, où on nous met sur le terrain pour heu, du coup gérer les enfants, animer, du coup, faire le métier d'animateur littéralement. Et ça nous aidait aussi du coup à devenir animateur. (Luc, p. 147)

c) Avoir des moments de réflexion et d'échange

Hugues explique que les moments de **réflexion individuelle après les activités** étaient intéressants pour construire un avis personnel avant de le partager aux autres.

[...] au stage de base c'était activité, puis ensuite heu, on prenait notre cahier et on devait chacun écrire [...] ce qu'on a pensé de l'activité. [...] du coup faut vraiment s'expliquer de manière personnelle. Donc ça c'était déjà un exercice assez intéressant... (Hugues, p. 32)

Pour Aurélie, cette réflexion a aussi eu lieu **grâce à certains médiateurs**

[...] on a eu beaucoup des extraits de journaux [...] les questions que tu te poses [...] en lisant tu vois la manière comment il faut le faire en fait. [...] il y a des exemples. Et ça, je trouvais que c'était chouette et j'en ai pris à la maison quoi. [...] on avait aussi ces petites vidéos, heu, comment installer une plaine de vacances. (Aurélie, p. 94)

Les moments d'échange et la **confrontation de points** de vue ont été pointés comme quelque chose d'important dans la formation.

Selon Hugues, notamment, ça permet d'apprendre à exprimer son ressenti et son point de vue.

Donc du coup, ça, c'était hyper intéressant parce que ça nous a appris à vraiment parler pour nous (Hugues, p. 33)

Yan ajoute que c'est aussi **la répétition des moments d'échanges** qui permettent de s'y entraîner et de se sentir plus à l'aise pour s'exprimer

[...] on a toujours des moments où on est en cercle et où on échange, au début [...] personne voulait parler[...]. Mais à force de les faire [...] cette habitude qu'on a prise de déjà de parler en première personne, en je. [...] et à la fin [...] on faisait un peu plus facilement. (Yan, p. 131)

Claire trouve la confrontation de point de vue très constructive. Cela permet à la fois de **revendiquer ses idées et d'être confronté à des opinions différentes** pour se positionner.

[...] il y a des dialogues pour des opinions complètement différentes. Donc, [...] beaucoup je vais revendiquer ma façon de voir les choses [...] et de débats. Je trouve très constructif [...] ces petites activités [...] nous faisaient réfléchir et nous faisaient nous positionner. (Claire, p. 16)

Marc explique que c'est aussi grâce à ça qu'il a appris.

En groupe, il y eu avait des moments de réflexion on préparait ça ensemble et chacun donnait ses idées. Je trouvais ça génial parce que chacun avait sa façon de voir les choses, chacun donnait ses idées. Et c'est autour de là que tu apprends aussi heu pas mal de choses. (Marc, p. 110)

Écouter les autres lui a permis de prendre conscience que tout le monde n'avait pas le même avis et de pouvoir **élargir sa vision des choses**.

[...] je m'en rends compte que j'avais une vision [...] les gens donnent leurs avis et heu, on parvient finalement à faire un mix [...], de trouver un équilibre. (Hugues, p. 27) [...] petit à petit, on réalise qu'en fait, ce que la personne dit, heu, on n'y avait pas pensé et c'est intéressant. (Hugues, p. 37)

Aurélie ajoute que ça permet de réfléchir.

[...] peut-être que tu penses pas autre chose, mais en écoutant d'autres participants, ça te fait réfléchir aussi après, mais pourquoi pas comme ça. (Aurélie, p.97)

Pour Tom, les moments d'échange sont aussi l'occasion **d'analyser les activités** et d'essayer de **développer une compréhension collective** de ce qui a fait qu'elles ont bien fonctionné.

[...] j'ai appris parce que j'ai analysé ce qu'il y avait autour de moi et ce qui avait été mis en place [...] Donc c'est chouette de faire des debriefs parce qu'en fait une autre personne va dire que les couvertures elles étaient pas là pour ça [...] du coup tu vas y réfléchir à ça. (Tom, p. 75)

Construire des connaissances, entre apprenants, au départ de son expérience et de celles des autres était vraiment intéressant, selon Hugues.

Et heu, ce qui était vraiment intéressant, c'est qu'on a dû faire nous-mêmes en se basant par rapport à ce qu'on avait appris dans nos stages pratiques... (Hugues, p. 26)

En revanche, pour Adil, les échanges et la construction **ça ne suffit pas**. Il a trouvé ça enrichissant mais il attendait des cours théoriques pour apprendre davantage.

Il n'avait pas des cours spécifiques, voilà heu, c'est quoi un enfant, qu'est-ce qu'il a besoin, ses motivations. Alors, nous, il devrait nous donner un aperçu c'est quoi un enfant [...] Parfois, il y a des discussions, oui, mais on a jamais dit [...] il fallait connaître ça... (Adil, p. 49)

d) Vivre la formation en résidentiel

Pour Marc vivre avec d'autres personnes lui a permis de **réfléchir**, voire de modifier ses **comportements habituels** et de faire attention aux autres.

Ben voilà, quand tu as pas l'habitude[...] du jour au lendemain tu dois vivre avec des personnes ben toi tu as certaines habitudes que tu as chez toi à la maison. Et des fois, ben tu te dis ben voilà, je suis pas à la maison donc je dois essayer vraiment de faire attention aux autres. (Marc, p. 105)

Pour Claire, c'était l'occasion de pouvoir **profiter des temps personnels pour partager** ses expériences et écouter celles des autres. Et aussi de **ressentir un apprentissage permanent**.

On est en apprentissage du matin jusqu'au soir je vais dire des déjà vivre ensemble[...] on est en apprentissage. Maintenant on apprend aussi dans les moments informels entre nous, en dialoguant entre nous, en racontant des couacs qu'on a eu l'un ou l'autre. (Claire, p. 15)

e) Disposer d'activités pour essayer de faire le point

Claire explique qu'en qualification, elle a vécu des activités qui lui ont permis de faire le point sur **le chemin parcouru, d'identifier ses buts et se projeter en tant qu'animatrice**.

La qualif je dirais que c'est plus pour se recentrer sur c'qu'on a vécu, sur ce qu'on a appris, [...] pour pouvoir prendre conscience du chemin qu'on a fait [...] ça a vraiment été une réflexion sur soi-même sur le parcours et où se positionner maintenant pour notre futur. (Claire, p. 8)

Luc ajoute que ça lui a permis de **pointer ce qu'il devait encore apprendre**

[...] une étape finale, une étape où on met un peu le point sur tout ce qu'on a appris avant et tout ce qu'on pourrait apprendre plus tard. (Luc, p. 153)

5.2.4 L'incitation à l'autoévaluation

a) Ne pas être évalué de façon sommative

Pour Hugues, l'**absence de note** lui a permis **d'oser davantage exprimer ses propres opinions** sans devoir se conformer à des réponses attendues.

[...] je trouvais ça bien justement qu'y a pas de points justement [...] plutôt que se rattacher à un fond de pensée de quelqu'un d'autre [...] ben du coup, je m'exprime beaucoup plus et j'osais plus les choses, j'osais plus dire, heu, dire les choses... (Hugues, p. 37)

Aurélie ajoute que ça lui a permis d'**apprendre en étant « relax »** et parce qu'elle **en avait envie** et non pour obtenir la moyenne.

Alors, c'est pour moi, [...] tu apprends tout en étant relax, à aimer cette chose que tu veux faire [...] Je trouve que c'est oui je suis obligée parce que je dois avoir la moyenne ou comprenez, là c'est, tu aimes, tu es là. (Aurélie, p. 98)

Yan explique que l'absence d'examen lui a offert **la possibilité de se demander lui-même** s'il était **apte** à être animateur et de prendre ses responsabilités.

Ce qui permet en tout cas c'est une liberté de nous-mêmes. Nous demander, est-ce qu'on est apte à devenir animateur ou pas ? Ça je pense, c'est ça qui va plus se permettre plutôt que un examen. [...] Euh, c'est vraiment [...] cette responsabilité qu'on doit avoir nous-mêmes. (Yan, p. 133)

Cette partie de témoignage de Yan nous conduit au point suivant :

b) Avoir la possibilité de s'autoévaluer

L'absence d'examen a permis à Yan d'évaluer lui-même sa capacité à être animateur. D'autres moments d'autoévaluation, ayant aidé à apprendre, ont été exprimés par certains répondants. C'est le cas, par exemple, de Hugues. Il explique qu'il a pu se questionner grâce aux **retours critiques des formateurs**.

Ben quand on a un peu partagé toutes nos journées chacun [...] après les formateurs nous ont fait comprendre que nos journées étaient certes intéressantes [...] mais que la journée était beaucoup trop chargée. [...] ça m'a fait rendre compte [...] si moi on me propose ça heu, en tant qu'adulte une journée comme ça heu, je vais pas, je vais pas apprécier... (Hugues, p. 26)

C'est aussi, pour Luc, grâce au **partage de l'expérience des autres**.

[...] j'ai pu voir comment les autres personnes auraient pu réagir à ma place et tout ça. Et ça fait que j'en ai fait une évaluation, on va dire, une autoévaluation de moi-même et ce que je pourrais améliorer. [...] ça nous permettait de créer des nouvelles armes... (Luc, p. 141)

Quant à Yan, la meilleure des évaluation est le **feedback des enfants**.

[...] moi je pense que le meilleur des retours, c'est le retour des enfants. [...] je pense, c'est la meilleure des évaluations. [...] C'est vraiment cet échange qu'on avec eux. (Yan, p. 133)

Marc ajoute que c'est, également, une question de **démarche personnelle**. Il explique qu'il accepte de tenir compte du retour de ses collègues et qu'il se pose lui-même des questions.

Je m'autoévalue moi aussi moi-même [...] Et puis heu il y a d'autres personnes qui [...] vont dire ça n'a pas été parce que peut-être tu as fait ça [...] hein, et ça moi j'accepte... (Marc, p. 114)

5.2.5 Le sentiment de sécurité

Claire explique que chaque étape de la formation est un pas dans l'inconnu : nouvelles personnes, nouveaux formateurs, nouveau lieu. Si c'était stressant au début, Claire dit **avoir été rassurée** en étant mise rapidement en activité.

[...] quand je suis arrivée et que j'ai pas vu la tête des formateurs que je connaissais, j'ai dit hou. Mais j'ai juste le temps de dire hou que hop on m'a dit tu veux faire quoi? [...] J'ai tout de suite été emmenée, donc tout de suite mon ouh on se dit: ah, chouette. (Claire, p. 12)

Elle a également pu **créer un cocon** grâce au groupe de vie et **connaître rapidement** les personnes qui le composent.

[...] c'est très bien aussi dans les groupes de couleurs. On est à table ensemble et tout. La première étape pour pouvoir se le premier cocon d'étrangers à se connaître très tôt... (Claire, p. 7)

Luc, comme Claire, évoquent également la **régularité du cadre** dans les différentes étapes comme élément rassurant et ayant contribué au bon déroulement de la formation.

En fait, on était conditionné, genre, le fait qu'on avait fait le stage de base et tout ça. Ben on savait déjà comment fonctionnait le Ceméa. [...], du coup en soi, on s'est très vite entendu et les activités sont très bien passées. (Luc, p. 143)

Il ajoute que **ne pas se sentir jugé** par les autres l'a aidé à être en confiance.

[...] peu importe ce que tu faisais, tout le monde, te jugeait pas [...]. Personne n'allait se moquer de toi. [...] c'est vraiment quelque chose que j'avais apprécié parce que on était tous sur un même pied d'égalité [...] Je pense que c'est ça qui m'a mis en confiance. (Luc, p. 142)

5.2.6 La posture adéquate des formateurs

a) Ressentir des attitudes bienveillantes

Lorsque nous demandons à Claire ce qui selon elle a favorisé l'apprentissage, dans son parcours de formation, sa première réponse est **la bonne humeur constante** des formateurs. Elle ajoute qu'elle s'est **sentie accueillie, écoutée et prise en compte**.

Leur bonne humeur hein si il y avait des froids ou des conflits entre eux il n'y a rien qui y paraît. [...] Heu, ils sont très accueillants, très à l'écoute de vous-même, [...] dès le début ils recherchent un petit peu qui vous êtes si vous êtes en bien-être ou pas. [...] on ressent vraiment la bienveillance [...] Sincèrement, moi [...] je l'ai vraiment fort ressenti... (Claire, p. 11)

b) Se positionner en tant qu'accompagnateur

Selon Tom, les formateurs ne se positionnent **pas** comme **détenteur d'une vérité unique** et ne donnent **pas** non plus **de recette toute faite**. Ça a permis, pour lui, de se construire personnellement en tant qu'animateur.

Et ça je trouve ça chouette de pas avoir quelqu'un qui dit que c'est la vérité, mais dit, c'est une des vérités... (Tom, p.57). [...] on va pas vous donner la recette de pourquoi ça s'est bien passé ou du qu'est-ce qu'on a mis en place, mais à votre avis... (Tom, p. 66)

Yan ajoute que les formateurs **ne donnaient pas leur avis** ce qui lui a permis de se sentir libre de s'exprimer, de se faire sa propre opinion et d'apprendre.

J'ai remarqué que les formateurs [...] donnaient ni leur avis ni ce qu'ils pensaient, c'était vraiment à nous d'amener la chose et je pense que ce qui m'a permis d'apprendre, c'est cette liberté [...] de dire ce que l'on veut sans [...] qu'un formateur, pardon, nous bloque. (Yan, p. 126)

Marc complète en disant que le fait de ne pas obtenir de réponse des formateurs laisse la possibilité à tout le monde de s'exprimer, d'avoir sa place et favorise le débat.

[...] les formateurs, heu, ne répondaient pas aux questions [...] ils nous laissaient vraiment la place en fait [...] Et de laisser tout le monde [...] dire ce qu'il a à dire. Et heu, des fois ça amenait des débats et voilà. Et tout le monde prenait sa place autour de ce débat-là. (Marc, pp. 108-109)

Selon Luc, les formateurs ont adopté une **posture d'accompagnateur** en laissant la liberté aux participants de construire les réponses eux-mêmes sans imposer une réponse toute faite.

[...] ça joue beaucoup parce que [...] vu qu'ils ne répondaient pas, [...] on était obligé [...] à trouver les réponses nous-mêmes. [...] ça nous laisse libre d'avoir une réponse [...] de comparer ses réponses avec celles des autres. Du coup, c'est vraiment un apprentissage [...] autonome [...] on t'accompagne, [...] on te pousse et c'est toi qui te mets à marcher... (Luc, p. 149)

Si les formateurs laissaient les participants construire les réponses aux questions qu'ils se posaient, Aurélie explique y avoir été aidée car ils incitaient à **décortiquer les réflexions**.

[...] chaque question qu'ils posaient ou faisait réfléchir, et ils essayaient de décortiquer en fait et ça te faisait encore plus réfléchir [...] et pourquoi et comment et pourquoi et comment. (Aurélie, p. 97). [...]. Et puis ils ont cette manière de faire parler. Et que ça à ouvrir en fait comme si on ouvrait un nœud. Et on déficelle, on déficelle. Et donc voilà. (Aurélie, p. 99)

Pour Yan, ce qui a aidé, c'est aussi lorsque les formateurs posaient certaines **questions qui relançaient le débat**.

Mais c'étaient des questions du style [...] « est-ce que vous pensez pas plus que c'est un moyen pour arriver à un besoin ? » [...] du coup, là, on réfléchissait on avait un petit débat qui en découlait... (Yan, p. 129)

Ou encore des **questions « qui trottent dans la tête »** (Luc, p. 141) et qui font réfléchir sans attendre forcément de réponse immédiate.

5.2.7 La possibilité de créer des liens entre participants

Ce point a été évoqué par plusieurs participants. Claire explique que la formation **contraint certaines rencontres**, notamment de prendre les repas, faire les services et certaines activités en groupe de vie. Cette contrainte de départ a permis, selon elle, d'apprendre à **connaître rapidement un petit nombre de personnes, de favoriser la communication, la coopération** et de se sentir en sécurité.

[...] dans les groupes de couleurs on est à table ensemble [...] dès le premier jour, vous connaissez au moins cinq personnes. [...] dans mon sous-groupes on était [...] vraiment très différents [...] mais malgré ça, on a quand même réussi à communiquer. (Claire, p. 7). Par exemple pour les petites saynètes, [...] ça permet vraiment de souder [...], même si on est tout à fait à l'opposé [...] parce que c'est quelque chose qu'on est obligé de faire. (Claire, p. 14)

Pour Yan, c'est l'aspect social qui lui a permis de trouver la formation très enrichissante et de pouvoir échanger avec les autres.

C'est vraiment cet aspect social que j'ai pu découvrir [...]. En fait, [...], c'est des liens très forts qui se sont créés très rapidement. [...] ça m'a permis [...] d'apprendre de nouvelles expériences de certains avec qui j'ai pu échanger et que je trouvais ça très enrichissant. (Yan, p. 134)

Mais aussi des **jeux de connaissance**, le premier jour, qui ont permis de briser la glace, d'entamer des discussions et se sentir plus à l'aise.

[...] que les formateurs aient entamés avec des jeux de rencontre ça a directement brisé une glace. [...] Euh, ça fait qu'on commence en fait à créer un dynamisme, heu, quelque chose de chaleureux aussi. [...] on a réussi à se mettre à l'aise en fait, [...] je me rends... (Yan, p. 135)

Luc explique que les **nombreuses occasions d'être en relation** avec les autres ainsi que ressentir de la **tolérance** et de l'**écoute** ont permis d'améliorer les contacts sociaux.

[...] en plus des moments qu'on passait ensemble, [...] il y avait le moment du cercle où chacun disait un peu ce qu'il pensait sans que personne autour ne parle ou ne rigole. [...]. Cette ambiance du coup d'écoute, [...], ça améliore on va dire les contacts sociaux. (Luc, p. 143)

6. Discussion des résultats

Nous avons fait le choix de discuter nos résultats en deux parties, correspondant aux deux volets de notre question de recherche et à la présentation de nos résultats, au départ de nos préconceptions. Nous terminerons cette discussion par une réflexion conclusive.

6.1 Concernant les apprentissages exprimés

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, nous pensions que les activités d'animation seraient au centre des apprentissages exprimés par nos répondants. D'autant plus que la mise en œuvre de dispositifs expérientiels peuvent rendre certains apprentissages difficiles à pointer, tel que nous l'avons expliqué dans la problématique.

Nos résultats montrent que nos répondants estiment avoir développé des connaissances en animation liées aux activités à mener avec les enfants telles que « enrichir son bagage d'activités » (Adil, Marc) ou « développer une réflexion autour des activités d'animation » (Hugues, Yan, ...) ou encore « prévoir le programme d'une journée » (Marc, Claire).

Toutefois, nous remarquons qu'une part importante de ce qu'ils expriment avoir appris concerne des aspects de relation à soi et aux autres ainsi que de représentation du métier et de soi en tant qu'animateur.

Les résultats ayant trait à l'« amélioration du rapport aux autres », exprimés par nos répondants, semblent confirmer les propos de Raffet (2014) considérant que les formations basées sur les principes de l'Éducation nouvelle permettent le développement de capacités à interagir constructivement avec les autres. Selon lui, travailler avec et sur le groupe permet d'apprendre à écouter les autres, développer de l'empathie, communiquer sans juger les idées divergentes ou encore être attentif à autrui. Cela correspond aux témoignages recueillis lors de nos entretiens. Les participants ajoutent que savoir exprimer son propre vécu est un élément important dans la communication, permettant de laisser de la place aux points de vue différents en ne généralisant pas son vécu personnel et en ne l'attribuant pas aux autres.

Nos témoins relèvent plusieurs intérêts à avoir développé des capacités relationnelles. Tout d'abord, elles seraient importantes pour la formation elle-même. Lorsque l'apprentissage est basé essentiellement sur le partage de point de vue et l'auto-socio-construction, il semble important de pouvoir « écouter pour entendre » (Hugues) ce que l'autre dit, « respecter les idées divergentes » et « laisser de la place aux autres » (Marc) ou encore « communiquer sans juger » (Yan). C'est quelque chose qu'ils ont dû apprendre et qui a été possible petit à petit grâce à la

répétition des moments d'échange. Ils ont alors eu l'occasion de s'apercevoir que la parole de l'autre pouvait leur permettre d'apprendre. La nécessité de développer certaines attitudes et capacités relationnelles pour la formation semble confirmer une mise en garde formulée par Tilman et Grootaers (2006). Selon eux, lorsque la formation s'inscrit dans une démarche socioconstructiviste, elle place le conflit sociocognitif au cœur des dispositifs et favorise un mode d'apprentissage basé sur la discussion. Nous avons vu dans la revue de la littérature que le conflit cognitif crée un déséquilibre qui peut mener à une accommodation donc à un apprentissage (Bourgeois & Nizet, 2014). Lorsque la formation se déroule en groupe, le conflit s'inscrit dans une relation sociale, il s'agit dans ce cas d'un conflit sociocognitif. Or, pour Tilman et Grootaers (2006) sa résolution, faisant intervenir d'autres personnes, requiert des savoir-être et des savoir-faire relationnels que les participants n'ont pas toujours au départ. Mucchielli (2012) ajoute que l'efficacité d'un groupe, engagé dans des méthodes actives, dépend en grande partie du groupe lui-même et qu'« une formation personnelle au travail de groupe, à la coopération et la communication est donc nécessaire et [...] ne peut s'effectuer que dans le groupe, par le groupe, pour le groupe. » (p. 87).

Ensuite, le développement de savoir-faire relationnels tels que l'empathie, la communication, le respect sont exprimés par les participants comme éléments permettant d'améliorer leur rapport aux autres, que ce soit en formation ou lorsqu'ils seront animateurs. Pour Tardif et Dubois (2013) il s'agit de postures professionnelles à développer directement en lien avec le métier. Plus largement, Faulx et Peters (2011) considèrent que les savoir-faire relationnels sont essentiels à développer dans toutes les formations car ils sont indispensables dans le monde du travail aujourd'hui et encore davantage lorsqu'il s'agit de métiers où les relations humaines sont centrales. Nos résultats montrent que les participants ont pu créer des relations qu'ils qualifient de positives à la fois avec les autres membres du groupe de formation mais aussi avec leurs collègues et les enfants.

Enfin, si c'est en vivant et en se confrontant aux autres que se développent les savoir-faire relationnels, selon Mucchielli (2012), cette confrontation et les retours des autres sur ses propres comportements peuvent également favoriser une meilleure connaissance de soi. Cela semble correspondre à certains résultats de notre recherche. Certains participants expriment avoir développé des attitudes « plus constructives » (Tom) lorsqu'ils sont en groupe et qui permettent d'y trouver sa place (Claire), d'« avoir gagné en maturité » (Aurélie, Yan, Luc), d'« avoir développé de la confiance en soi » (Hugues). Selon les résultats de recherche de Manach (2019) sur le développement de ce qu'elle nomme compétences sociales, les interactions avec les autres

influencent la transformation du rapport à soi. Lorsqu'elles sont considérées comme positives, elles permettraient le développement de l'estime de soi et d'agir en confiance dans le groupe. Cela rejoint les propos de Tom qui explique se percevoir autrement après la formation car il s'est senti considéré comme une personne à part entière. Il a pu développer des relations plus sereines avec les autres sans être obligé de se « faire manger » ou « manger quelqu'un » pour être respecté (Tom). Marc, quant à lui, dit avoir modifié ses comportements habituels dans sa relation aux autres en devant vivre avec eux. Il a développé des attitudes qu'il qualifie de bienveillantes en apprenant à laisser plus de place aux autres. Selon Manach (2019), les participants à une formation vont dans un premier temps mettre en œuvre des comportements habituels face aux autres, issus de leurs expériences antérieures. Ils vont ensuite pouvoir progressivement transformer ces habitudes en prenant conscience des effets de leur comportement sur les autres. Mais, toujours selon Manach (2019) « ces transformations ne se traduisent pas toujours en action mais en potentiel qui est de l'ordre de la disposition » (p. 246). Nous pourrions dès lors dire que les interactions permettent de développer des attitudes, définies par Allport (1935, cité dans Beckers, 2007) comme « un état mental de préparation à l'action, organisé à travers l'expérience, exerçant une influence sur le comportement » (p. 180). Les transformations d'habitudes peuvent s'intégrer progressivement et se transformer en attitudes qui pourront former une sorte de principe organisateur, assez stable dans le temps, des processus de perception, de cognition et de motivation qui rendent les comportements plus ou moins probables (Beckers, 2007), une disposition à agir dans des situations futures (Manach, 2019). C'est également ce que nous pouvons supposer lorsque les participants évoquent avoir développé de l'empathie par exemple. En effet, Tom explique avoir « cassé certains clichés » concernant l'éducation et d'autres cultures en partageant la formation avec des personnes assez différentes. Il a également pu découvrir qu'ils partageaient des ressemblances. Cela lui a permis d'apprendre des choses sur lui et de modifier son rapport à lui. Mais nous pouvons faire l'hypothèse que cela entraînera des répercussions sur ses comportements face aux autres à l'avenir sans pour autant pouvoir l'affirmer. C'est aussi le cas pour Claire qui dit, d'une part, avoir dû gérer ses propres frustrations ce qui l'amène à réfléchir à ce qu'elle pourrait faire vivre aux enfants et, d'autre part, avoir eu l'occasion de vivre les activités en se mettant à la place des enfants, ce qui lui a permis de mieux comprendre leurs réactions et de développer de la tolérance. Ici aussi, nous pouvons supposer qu'elle modifiera ses comportements dans certaines situations, mais sans que ce ne soit explicitement formulé dans son entretien.

Selon Beckers (2007), travailler sur les représentations sociales et les attitudes, en formation, contribue à l'élaboration de l'identité professionnelle des participants. Nos résultats montrent que les participants ont pris conscience du caractère humain de l'animation ainsi que de l'importance des interactions avec les collègues et les enfants. C'est, selon eux, en travaillant en formation sur les interactions entre participants (Luc), en vivant et intégrant certaines valeurs en formation (Tom) qu'ils ont pu s'en rendre compte. Et développer des attitudes qui leur seront utiles une fois en fonction. Nous pourrions avancer, selon les étapes de construction de l'identité professionnelle proposées par Nault (1999, cité dans Beckers, 2007) comportant cinq phases, que les participants se situent dans la deuxième. En effet, selon cet auteur, celle-ci se déroule pendant la formation. Il existe à ce moment une pression exercée par l'extérieur (les formateurs, les autres participants) sur la construction du « Moi professionnel » (p. 167) en orientant, notamment, « l'acquisition des rôles professionnels attendus » (p. 167). Toutefois, si l'on s'en tient aux propos de Nault, nos répondants ne semblent pas avoir ressenti cette pression extérieure. En effet, ils expriment avoir pu développer leur propre vision de l'animation et commencer à construire l'animateur qu'ils veulent être sans qu'on ne leur impose une vision attendue. Cela semble davantage se retrouver dans la conception du processus de construction identitaire proposé par Gohier et ses collaborateurs (2001, cités dans Beckers, 2007) pour qui il s'agit de « construction d'une représentation de soi en tant que [animateur dans notre cas] » (p.169). Concernant les représentations sociales, nous n'avons pas recueilli d'éléments permettant d'affirmer que cet aspect a été travaillé au cours de la formation. Comme nous l'avons évoqué, nos répondants ont exprimé avoir développé une vision personnelle de l'animation, ils ajoutent que la confrontation de points de vue et le partage d'expériences les y a aidés sans pour autant évoquer une représentation commune élaborée collectivement.

6.2 Concernant ce qui a favorisé l'apprentissage

Un autre questionnement, présent en amont de ce travail de recherche, concernait l'évaluation et plus particulièrement l'absence d'évaluation sommative. Nous nous demandions quel(s) effet(s) cela pouvait avoir sur les participants, sur l'apprentissage et sur la conscientisation de ce qu'ils ont appris. Plusieurs éléments sont ressortis de nos entretiens pouvant nous laisser penser que l'absence d'évaluation sommative a facilité la dynamique d'apprentissage.

Tout d'abord, selon Hugues, l'absence de note lui a permis d'oser exprimer ses propres opinions et n'a pas dû, si nous reprenons les propos de Beckers (2007), développer des comportements stratégiques qui peuvent limiter la qualité de l'apprentissage. Selon lui, cela a facilité son implication dans la formation et il a pu oser sortir de sa zone de confort en essayant des choses

qu'il maîtrise moins en se disant « je vais me vautrer et c'est pas grave » (Hugues). Exprimer son vécu, ses opinions et les confronter aux points de vue des autres a été également exprimé comme éléments ayant favorisé l'apprentissage.

Cela permettrait aussi de développer l'envie d'apprendre pour apprendre et non pas pour obtenir la moyenne (Aurélié). L'absence d'évaluation sommative créerait un effet motivationnel favorisant l'engagement (Bourgeois, 2009) c'est-à-dire à la fois l'entrée et l'implication de l'individu dans la tâche d'apprentissage.

L'absence d'évaluation finale cotée ainsi que l'absence d'un moment explicite où les formateurs feraient un retour à chaque participant nous conduisent à considérer le(s) dispositif(s) d'évaluation, dans le contexte de notre recherche, comme étant non formalisés c'est-à-dire renvoyant à des moments où des échanges d'appréciation, de jugement vont s'opérer de façon plutôt spontanée (Faulx & Danse, 2021) et dont le contenu serait davantage informel faisant référence à des normes et des jugements subjectifs ainsi qu'à des critères peu ou pas définis (Faulx & Danse, 2021). Toutefois, l'absence de note et l'impression que tout le monde aura le brevet peut être perçue comme une dévalorisation du brevet (Adil) ne reconnaissant pas, par exemple, les efforts fournis ou ne permettant pas de faire valoir ses résultats auprès d'un employeur potentiel. De plus, bien que souvent les participants à une formation redoutent une évaluation (Giannakopoulou et al., 2012) ils en ressentent le besoin et la souhaitent. Cela correspond au témoignage de Claire qui dit ne pas être mécontente de ne pas avoir eu de remarque mais qui aurait souhaité recevoir une évaluation des formateurs concernant les faiblesses qu'ils ont perçues, pour compléter l'évaluation qu'elle a pu se faire d'elle-même. Une étude menée par Giannakopoulou et ses confrères (2012) a montré que certains participants estiment que cette évaluation est nécessaire et si elle est absente cela entrave leur apprentissage. Selon les répondants de cette étude, ils ne peuvent se rendre réellement compte de leur progrès et de leur démarche d'apprentissage seul. Il ont besoin que le formateur les évalue, considérant sa vision plus importante que la leur car il est celui qui sait.

Cependant cette absence ne semble pas empêcher ce que Faulx et Danse (2021) nomment le « deuxième double trajet de l'évaluation » (p. 193). Il s'agit pour ces auteurs, et concernant les participants, de l'auto-évaluation c'est-à-dire de l'évaluation que chaque apprenant se fait de lui-même « généralement médiatisée et facilitée par le regard des autres » (p. 193). Yan nous explique que l'absence d'examen lui a offert la liberté et la possibilité de s'auto-évaluer et de se questionner lui-même sur ses aptitudes à être animateur. Nous pourrions émettre l'hypothèse que l'absence d'évaluation sommative favoriserait le développement d'un processus

d'autoévaluation. Ce qui pourrait rejoindre les propos de Campanalle et ses collègues (2010) considérant que l'autoévaluation constituerait un meilleur levier d'apprentissage lorsqu'elle se déroule dans « un espace-temps de formation protégé de la sanction sociale et de la certification » (p. 198). Selon ces auteurs, les situations de formation induisent des interactions et l'auto-évaluation est alors socialisée. Les autres, dans ce cas, peuvent faciliter la prise de distance nécessaire à la prise de conscience de ses propres fonctionnements. Nos résultats montrent également que les interactions peuvent favoriser l'autoévaluation et l'apprentissage. Luc explique qu'il a autoévalué sa pratique au travers des expériences exprimées par les autres. Selon Yan, ce sont les interactions et les réactions des enfants qui sont les meilleurs retours pour autoévaluer sa pratique. Marc ajoute que cette démarche d'autoévaluation, définie comme un auto-questionnement par Vial (2000) est une démarche personnelle, une question de s'autoriser et d'accepter de se remettre en question.

En plus d'être une démarche personnelle, certains éléments du dispositif de formation auraient favorisé cet auto-questionnement. Cela semble être le cas lorsque les répondants parlent des moments de réflexion et d'échange qui étaient organisés après les différentes activités vécues. Ils n'emploient pas le terme d'auto-évaluation mais les explicitent comme des moments permettant de développer une réflexion personnelle notamment sur les activités, sur comment les mettre en place avec les enfants ainsi que sur ses comportements. Ce qui semble correspondre à une démarche d'auto-questionnement comme processus d'autoévaluation proposé par Vial (2000). Nous pouvons faire l'hypothèse que ces situations d'échange, de réflexion sur l'action et de confrontation de points de vue favorisent le développement de praticiens réflexifs (Beckers, 2007 ; Bouissou et al., 2005) c'est-à-dire qui prend du recul par rapport à son action pour l'analyser et l'évaluer pour en retirer de nouvelles connaissances et pouvoir les mobiliser dans d'autres situations.

Allal (1999, cité dans Perrault & Levené, 2019) souligne que « l'autoévaluation seule ne suffit pas » (p. 4). Selon cette auteure un regard extérieur est indispensable, ce à quoi Campanalle et ses collaborateurs (2010, cités dans Perrault & Levené, 2019) ajoutent qu'une coévolution dans laquelle l'apprenant confronte son autoévaluation à l'évaluation formulée par le formateur semble indispensable pour provoquer un recul nécessaire et favoriser une réflexion critique qui permette de progresser et de modifier ses manières de faire. C'est ce que semble confirmer Luc lorsqu'il évoque le moment où les formateurs lui ont expliqué que ces attitudes dans le groupe au niveau de l'écoute et de la participation ne correspondaient pas à ce qui était attendu. Il dit

alors avoir fait attention et réfléchi à ses comportements, ce qui lui a permis de découvrir qu'écouter les autres était très intéressant pour apprendre. Si nous mettons en parallèle le témoignage de Claire, qui aurait souhaité une évaluation des formateurs considérant qu'un regard extérieur pourrait révéler certaines faiblesses inconscientes, nous pourrions considérer nos résultats comme allant dans le sens de Allal (1999), Campanale et ses collaborateurs (2010) considérant l'évaluation des formateurs vers les apprenants comme indispensable et favorisant l'apprentissage. Toutefois nous ne pouvons qu'émettre cette hypothèse ne s'agissant que de deux témoignages.

Un autre résultat semble avoir facilité à son tour la démarche d'auto-questionnement, il s'agit de la posture pair-expert des formateurs. Une posture de pair dans laquelle les formateurs ne se positionnent pas comme uniques détenteurs du savoir (Bremond, 2013), qui ne donnent pas de « recettes toutes faites » (Tom) et ne donnent pas leur avis (Yan) sur les idées émises par les participants respectant les choix, les positionnements et les expériences de chacun (Faulx & Danse, 2021). Cette posture aurait favorisé la réflexion entre pairs et la construction collective de réponses (Luc) ainsi que la possibilité de se faire sa propre opinion (Yan). Les formateurs ont adopté une posture d'accompagnateur (Luc) plaçant le formateur en retrait, ne conduisant pas et ne modifiant pas l'action des participants, l'aidant à se questionner et à se mettre en mouvement (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Une posture d'expert, détenteur de certains savoirs dont ils peuvent faire bénéficier les apprenants (Bremond, 2013), qui semble se traduire dans nos résultats par la capacité des formateurs à faire « décortiquer les réflexions » (Aurélie), à « poser des questions qui relancent le débat » (Yan) ou encore à « poser des questions qui trottent dans la tête » (Luc) sans forcément attendre de réponse.

Les moments d'échange et de réflexion sur l'action en sous-groupe et/ou en grand groupe, en plus de faciliter l'auto-questionnement, ont favorisé la confrontation de points de vue et de représentations différentes concernant les contenus d'activités. Ces moments de « faire et exposer » (Guillaume & Manil, 2016, p. 23) semblent importants pour faciliter l'apprentissage. En effet, pratiquer les activités est exprimé par certains répondants comme nécessaire pour se les approprier et essayer de les reproduire (Marc), les comprendre (Tom) ou encore pour tirer des enseignements de son expérience (Hugues). Dans l'apprentissage expérientiel, l'action est au cœur des dispositifs car il est reconnu que « l'être humain [...] apprend en faisant » (Faulx & Danse, 2021, p. 268). Cependant, toujours selon cette théorie, l'individu apprendrait encore mieux lorsque l'action est combinée à la réflexion sur l'action (Dernova, 2015), ce que souligne

Marc dans son entretien lorsqu'il dit que pratiquer les activités ne suffit pas. Vivre l'activité ne fait pas forcément réfléchir à toute l'organisation nécessaire pour la reproduire dans de bonnes conditions par la suite. Il semble dès lors nécessaire d'avoir des moments de réflexion qui permettraient de « développer une réflexion autour des activités d'animation » (Marc), d'« élargir sa vision des choses » (Hugues), d'envisager d'autres manières d'animer (Aurélie) ou encore d'« analyser les activités et développer une compréhension collective de ce qui a fait qu'elles ont bien fonctionné » (Tom). Ces réflexions découlant du vécu d'expérience permettent, selon Faulx et Danse (2021), de passer de « savoirs expérientiels à des savoirs d'expériences » (p.269) offrant davantage la possibilité de les formaliser, les conscientiser et les transmettre.

Après avoir fait un détour par l'importance que semble revêtir les moments de réflexion collective sur les contenus d'activité et avoir développé les différents éléments concernant l'auto-évaluation, nous terminerons cette discussion par une réflexion concernant le weekend de qualification (étape finale de la formation). Comme nous l'avons évoqué précédemment, les dispositifs d'évaluation dans les différentes étapes de la formation pouvaient être qualifiés de non-formalisés car il semblait ne pas exister de moment spécifique annoncé comme étant un temps d'évaluation et le contenu semble informel en l'absence de critères explicitement formulés. Or, selon Faulx et Danse (2021), avoir des moments explicites d'évaluation serait important pour reconnaître l'apprentissage et permettre à chaque participant de prendre conscience du chemin parcouru. Il semble, cependant, que ce moment existe si on se réfère au site internet des Ceméa (<https://www.cemea.be/Animatrice-animateur-de-centres-de-vacances-5565>). Il ne s'agit pas d'une activité spécifique lors de la formation mais de l'ensemble du weekend de qualification décrit comme « un temps d'évaluation [pour] faire le point sur ses représentations [...] et de se positionner quant aux valeurs éducatives que l'on souhaite porter ». Ces éléments se retrouvent dans certains entretiens sans que les participants ne l'expriment explicitement et ne le ressentent comme étant un moment d'évaluation. C'est le cas de Caire qui explique qu'à ce dernier weekend, elle a vécu des activités qui lui ont permis de faire le point sur le chemin parcouru, se recentrer sur ce qui a été vécu et appris mais aussi d'identifier ses buts et se projeter en tant qu'animatrice. Luc quant à lui dit avoir eu l'occasion d'identifier ce qu'il avait appris mais aussi ce qu'il devait encore apprendre. D'après les témoignages recueillis, il semble que ce weekend soit également orienté sur le partage, la confrontation de points de vue et la construction collective de représentations et de connaissances (réflexions en sous-groupe sur les besoins de l'enfant, construction d'une « journée type » par exemple). Ces

modalités semblent contribuer à la reconnaissance des apprentissages définie dans la revue de la littérature (p. 25) et rendrait l'évaluation utile aux participants (Faulx & Danse, 2016) car elle permet d'y travailler ensemble et de ce fait de continuer à apprendre.

6.3 Réflexion conclusive

Notre recherche nous a permis d'entendre les témoignages de participants ayant terminés la formation d'animateur de centre de vacances organisée par les Ceméa concernant ce qu'ils expriment avoir appris et ce qui a, selon eux favorisé l'apprentissage. Ces témoignages nous ont permis de découvrir qu'ils estiment avoir appris des activités d'animations permettant d'enrichir leur bagage mais également d'avoir pu développer une réflexion autour de la mise en place de ces activités. De plus, il semble que la formation leur a permis également de développer des capacités relationnelles en termes de savoir-être et de savoir-faire qu'ils pourront mobiliser avec les enfants et leurs collègues une fois en poste.

Dans les discours des témoins, il semble que ces différents apprentissages aient été favorisés par la mise en œuvre de dispositifs basés sur des méthodes expérientielles permettant de vivre les activités et ensuite d'y réfléchir à la fois seul, permettant de se faire sa propre opinion, et en groupe, favorisant le débat constructif et la découverte d'autres points de vue. De plus, cette méthodologie aurait favorisé le développement de l'identité professionnelle des participants de manière très personnelle permettant de vivre un grand nombre de situation et d'en retirer ce qui semble utile pour chacun (Tom) et de former des animateurs « uniques » (Luc).

Notons toutefois que, si pour sept de nos huit témoins les méthodes expérientielles mises en œuvre en formation leur ont permis de vivre une expérience très enrichissante, pour le huitième les échanges et la construction collective ne suffisent pas. Il était en attente de cours théoriques et d'une posture plus experte et transmissive des formateurs. Ce témoignage renvoie aux propos de Jarvis (1987, cité dans Brougère & Bézille, 2007) considérant que « les situations [en formation] sont dotées d'un potentiel d'apprentissage, mais cela ne signifie pas que tous les individus en profitent de la même façon » (p. 136). Nous pourrions formuler l'hypothèse que les méthodes expérientielles faciliteraient l'apprentissage dès lors qu'elles sont reconnues comme pertinentes par les participants, ou correspondent à leurs attentes en termes de méthodes d'apprentissage, comme en témoigne Hugues qui a été agréablement surpris par les méthodes car elle ne correspondaient pas à son vécu scolaire difficile. Il nous semblerait intéressant de pouvoir étudier cette hypothèse dans le futur.

Nous formulons également l'hypothèse que les entretiens que nous avons menés pourraient constituer, en eux-mêmes, une évaluation intéressante pour la formation. En effet, ils ont permis d'une part de faire émerger un certain nombre d'apprentissages réalisés au cours de la formation qui n'étaient pas encore forcément conscients au moment des interviews. C'est le cas pour Yan, par exemple, lorsque nous lui demandons ce qui selon lui a favorisé la création des liens qui semble important dans son discours et qui formule : « que les formateurs aient entamés avec des jeux de rencontre ça a directement brisé une glace. C'est vrai que j'y ai pas pensé. » (p. 135). Ou encore Tom, lorsque nous lui demandons ce qu'il pense avoir appris en formation et qu'il répond : « A vrai dire je sais pas si je pourrais répondre entièrement à cette question dans la mesure où elle peut aller sur plein de points auxquels j'ai jamais réfléchi, ... » (p. 63). Ces questions semblent avoir permis d'explicitier des éléments encore implicites au moment de l'échange et de ce fait, peut-être, rendre ce moment utile aux participants.

D'autre part, les questions concernant ce qui a favorisé l'apprentissage semble avoir permis de révéler de quelle manière certaines connaissances ont été acquises. Ces réflexions sur les méthodes mises en œuvre permettraient alors de prendre conscience de certains éléments qui pourraient être mobilisés en cdv avec les enfants ou les collègues. Hugues, par exemple, explique qu'avoir dû apprendre à parler de son propre vécu, même si au début il ne comprenait pas pourquoi, après réflexion, lui a permis de se dire « ça, c'est très important avec les enfants, [...] on n'est pas dans leur tête. » (p. 33). Elles pourraient également faire émerger les raisons d'une certaine insatisfaction concernant l'apprentissage comme en témoigne Yan « [...] une approche [...], peut-être être un peu plus technique, [...] en fait c'est vrai maintenant que j'y pense [...] c'est peut-être ça que j'ai pas retrouvé qui fait que ça m'a pas forcément aidé à aller plus loin. » (p. 122). Nous pouvons faire l'hypothèse que poser ces questions en formation pourrait permettre aux participants de se révéler ce qu'ils souhaitent apprendre, développant leur projet personnel, et donner aux formateurs des indications intéressantes sur les dispositifs qu'ils proposent.

Il nous semble que les deux questions centrales de notre guide d'entretien pourraient constituer une stratégie d'évaluation centrée sur l'apprenant (Faulx & Danse, 2021) leur permettant d'analyser leur cheminement, révéler ce qui a été appris mais aussi les blocages ou ce qui devrait encore être appris et de réfléchir à leurs propres stratégies d'apprentissage leur offrant une meilleure connaissance d'eux-mêmes. Un tel moment d'évaluation pourrait également permettre aux Ceméa d'obtenir davantage d'informations sur les dispositifs proposés en vue d'éventuelles améliorations. Enfin, partager les réponses à ces questions, en groupe, et en discuter pourrait permettre de prolonger l'apprentissage. Toutefois, il ne s'agit que

d'hypothèses car nous avons mené une recherche qualitative, ne permettant pas la généralisation des résultats, ce qui constitue une limite à la recherche qui sera développée dans le point suivant.

7. Limites et perspectives

7.1 Biais possibles

7.1.1 Liés à la méthode

Une recherche qualitative vise à comprendre en profondeur le phénomène étudié, les témoins rencontrés et ce dans un contexte ou une situation particulière (Dumez, 2011). Dans ce type d'étude, il ne s'agit pas de formuler des lois universelles c'est pourquoi les résultats obtenus ne peuvent être généralisés. En effet, nos résultats témoignent de l'expérience d'apprentissage propres aux huit participants interrogés mais ne sont pas représentatifs des vécus de l'ensemble des participants à la formation d'animateur de cdv.

7.1.2 Liés à la démarche de collecte et d'analyse des données

La proximité des rendez-vous de nos entretiens ne nous a pas permis de procéder de façon itérative entre la collecte et l'analyse des données récoltées (Savoie-Zajc, 2018). Une telle démarche aurait pu toutefois nous permettre d'aller plus en profondeur sur certains thèmes abordés par certains répondants et ainsi d'améliorer davantage la qualité et la finesse de nos résultats.

7.1.3 Liés à la posture du chercheur

Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2012) « Tout analyste détient une posture et celle-ci ne va pas manquer de jouer dans la sélection des données du corpus qui s'avéreront pertinentes.» (p. 243). Il s'agit pour le chercheur de prendre conscience de sa subjectivité (Dionne, 2018) ce qui, selon Narcy-Combes et Narcy-Combes (2000), permettrait d'être plus objectif. Dans notre cas, nous avons mis, dans un premier temps, nos présupposés par écrit, ce qui a permis de prendre une certaine distance en reconnaissant leur existence. Nous avons dû également arriver à adopter un point de vue de l'extérieur (Gouirir, 1998) consistant à objectiver progressivement un univers familier. En effet, nous sommes formatrices aux Ceméa depuis plus de vingt ans, nous avons dû être particulièrement attentive à nous positionner non plus comme une formatrice mais comme une observatrice extérieure et nous débarrasser de nos jugements et nos a priori. Nous y avons été aidées notamment par une remarque de Madame Poumay lors d'un travail précédant pendant le Master. L'analyse que nous avons faite de l'évaluation aux Ceméa n'était pas assez critique, nous n'avions pas réussi à prendre assez de distance. Cette

remarque nous a suivie tout au long de ce travail de recherche afin d'essayer de prendre cette distance nécessaire. Toutefois, nous restons conscientes qu'une part d'interprétation de nos résultats est liée à notre subjectivité ainsi qu'à notre manque d'expérience en recherche qualitative. Ce qui nous conduit à considérer que les résultats que nous présentons sont améliorables et seraient différents si nous reproduisions cette recherche ou si quelqu'un d'autre la menait.

7.2 Perspectives

Tout d'abord, l'absence d'itération dans notre processus de recherche nous a conduit à nous poser certaines questions lors de l'analyse du corpus. Un premier questionnement concerne le caractère isomorphe de l'organisation du stage base. Certains participants l'ont décrit comme étant semblable à l'organisation d'un centre de vacances où l'on pratique les activités comme les enfants, on mange en groupe de vie, on réalise des services et cetera. Il semble qu'il ne s'agisse pas de quelques situations isomorphes proposées pendant la formation mais bien de l'ensemble du dispositif organisé de cette manière dans cette première étape. Or, comme nous l'avons évoqué dans la revue de la littérature, un excès d'isomorphisme peut conduire à des effets identitaires contre-productifs. Il nous semblerait intéressant de questionner les participants plus précisément sur cet aspect afin de comprendre plus finement ce que cette configuration permet en termes d'apprentissages mais également en termes d'effets identitaires.

Un autre questionnement concerne l'autoévaluation. En effet, nos résultats montrent que certains participants expriment avoir eu l'occasion de s'autoévaluer par le partage de l'expérience des autres ou encore par le retour critique des formateurs mais Marc ajoute qu'il s'agit d'une démarche personnelle d'accepter de se remettre en question. Il nous semble qu'il serait intéressant d'investiguer davantage ce qui favorise l'entrée dans une démarche autoévaluative, notamment dans une formation où les participants ne ressentent pas de moments d'évaluation. Cela pourrait permettre d'améliorer le processus d'autoévaluation de chaque participant et favoriser davantage leur apprentissage.

Ensuite, comme nous l'avons évoqué dans notre conclusion, les questions de notre guide d'entretien pourraient constituer une évaluation intéressante à la fois pour les formateurs mais également pour les participants de cette formation. Une recherche-action mettant en œuvre une telle évaluation pourrait fournir des informations pertinentes sur l'intérêt de la mettre en place dans l'ensemble des dispositifs de formations d'animateur aux Ceméa et peut-être ailleurs.

8. Bibliographie

- Alheit, P., & Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie (C. Delory-Momberger). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(1), 57-83.
<https://doi.org/10.4000/osp.563>
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-5.
- Augé, M. (2010). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Flammarion.
- Barbier, R. (s.d). Une philosophie de la formation des adultes en France.
<https://fr.readkong.com/page/une-philosophie-de-la-formation-des-adultes-en-france-9720529>
- Barbier, J-M. (1996). Introduction. Dans *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 1-17). Presses Universitaires de France.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien* (2 e éd.). Armand Colin.
- Bougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 158, 117-160.
<https://doi.org/10.4000/rfp>
- Bouissou, C., & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 2(20), 113-122.
<https://doi.org/10.3917/cdle.020.0113>
- Bourgeois, E. (2009). Motivation et formation des adultes. Dans P. Carré & F. Fenouillet (dirs.), *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 233-251). Dunod.
- Bourgeois, E. (2019). Jean Piaget et le paradigme constructiviste de l'apprentissage. Dans P. Carré & P. Mayen (dirs.), *Psychologies pour la formation* (pp. 71-86). Dunod

- Bourgeois, É. & Nizet, J. (2014). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses Universitaires de France.
- Bremond, C. (2013). Le formateur sait-il de quoi il parle ? *Nouvelle revue de psychologie*, 15, 241-252. <https://doi.org/10.3917/nrp.015.0241>
- Campanale, F., Dejemeppe, X., Vanhulle, S., & Saussez, F. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation: une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dirs.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 193-206). De Boeck.
- Camus, J. (2012). Apprendre « sur le terrain » : l'animation en centres de loisirs. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 28, 57-72. <https://doi.org/10.4000/dse.384>
- Cardon, D. (1996). L'entretien compréhensif (Jean-Claude Kaufmann). *Réseaux. Communication-Technologie-Société*, 14(79), 177-179.
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue Française de Pédagogie*, 190, 29-40. <https://doi.org/10.4000/rfp.4688>
- Claude, G. (2020, 07 décembre). *Le guide d'entretien : caractéristiques et exemples*. Scribbr. Consulté le 21 juillet 2023, de <https://www.scribbr.fr/methodologie/guide-dentretien/>
- Communauté française. (1999). *Décret de la Communauté française du 17 mai 1999 relatif aux centres de vacances*. Moniteur belge, 30 novembre, p. 44293.
- Communauté française. (2009). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 27 mai 2009 relatif aux formations des animateurs et des coordinateurs de centres de vacances, à l'habilitation des organismes de formation, à l'homologation des brevets, aux équivalences et à la commission d'avis relative à la formation*. Moniteur belge, 13 octobre, p. 67581.
- Cosnefroy, L. (2005). Le savoir d'action, géographie conceptuelle. Dans J. Astolfi (dir.), *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Presses universitaires de Rouen et du Havre. [https://doi :10.4000/books.purh.1854](https://doi.org/10.4000/books.purh.1854)

- Crochard, M. (2007). L'alternance à l'université : rapport au savoir vs rapport au travail ? *Éducation Permanente*, 173, 83-94.
- Demazière, D. (1997). Kaufmann Jean-Claude. L'entretien compréhensif. *Revue Française de Sociologie*, 38(2), 398-399.
www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1997_num_38_2_4620
- Dernova, M. (2015). Experiential learning theory as one of the foundations of adult learning practice worldwide. *Comparative Professional Pedagogy* 5,(2), 52-57.
<https://doi.org/10.1515/rpp-2015-0040>
- Désilets, M. (1997). Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 289–308.
<https://doi.org/10.7202/031917ar>
- De Vischeer, P. (2001). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*. Presses Universitaires de France.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dirs.), *Le recherche en éducation* (pp. 317-342). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(4), 47-58. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925>
- Faulx, D. (2012). *Deux approches et deux temporalités. Proposition d'une double mise en tension pour éclairer les fondements de la formation des adultes*. Papier présenté au VXII Congrès de l'association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), Reims, France. <https://hdl.handle.net/2268/184030>
- Faulx, D. (2019). Kurt Lewin et l'accompagnement du changement. . Dans P. Carré & P. Mayen (dirs.), *Psychologies pour la formation* (pp. 35-54). Dunod.
- Faulx, D., & Danse, C. (2016). L'évaluation de la formation : comment la rendre utile pour les participants ? Constats et proposition de cinq stratégies d'évaluation partenariale. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(1), pp. 37-52. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/71/59>

- Faulx, D., & Danse, C. (2021). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* (2e éd.). Deboeck Supérieur.
- Faulx, D., & Peters, S. (2011). Evaluer les compétences sociales : une nécessité pour les organisations, un défi pour les organismes de formation. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 16. <https://hdl.handle.net/2268/117798>
- Faulx, D., Peters, S., & Manfredini, T. (2007). Fondements épistémologiques de la formation des adultes et société post-moderne : Un mariage impossible ? *Education Permanente*, 173. <https://hdl.handle.net/2268/14786>
- Gerard, F.-M. (2000). Savoir, oui... mais encore ! *Forum - pédagogies*, mai 2000, 29-35.
- Gerard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 53-77. <https://doi.org/10.7202/1091170ar>
- Giannakopoulou, H., Varsamidou, A., & Kalouri, O. (2012, juillet). *L'évaluation des adultes: quelles dimensions prend-elle dans un cadre purement sécurisant et communicatif ?* [Communication]. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris. <https://shs.hal.science/halshs-00798299/>
- Gouirir, M. (1998). L'observatrice, indigène ou invitée ? enquêter dans un univers familial. *Genèses*, 32, 110-126. <https://doi.org/10.3406/genes.1998.1527>
- Guillaume, L., & Manil, J.-F. (2016). *7 facilitateurs à l'apprentissage. Vivre du bonheur pédagogique*. Chronique Sociale.
- Guisset, S. (2009). Les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active : place de l'éducation nouvelle. *Vie sociale*, 4, 69-78. <https://doi.org/10.3917/vsoc.094.0069>
- Guyot, J.-L. (2020, juin). *Tout au long de la vie ? La formation des adultes en Wallonie : tendances, enjeux et évolutions possibles*. L'Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique. <https://www.iweps.be/publication/long-de-vie-formation-adultes-wallonie-tendances-enjeux-evolutions-possibles/>
- Haenggeli-Jenni, B. (2020). L'Éducation nouvelle. *Encyclopédie d'Histoire Numérique de l'Europe*, [en ligne]. <https://ehne.fr/fr/node/12270>

- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en Soins Infirmiers*, 102(3), 23-34.
<https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jobert, G. (2003). Formation. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (dirs.), *Vocabulaire de Psychosociologie* (pp. 353-359). Ramonville Saint Agne, Erès.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Lipianski, E.M. (2019). Carl Rogers et la psychologie humaniste. Dans P. Carré & P. Mayen (dirs.), *Psychologies pour la formation* (pp. 87-104). Dunod.
- Lebon, F. (2004). Une initiation au métier d'animateur : le BAFA. *Agora Débat/Jeunesse*, 36, 40-51. <https://doi.org/10.3406/agora.2004.2174>
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Éducation Permanente*, 123, 103-113. <https://cnam.hal.science/hal-02279733>
- Malglaive, G. (1998). *Enseigner à des adultes*. Presses Universitaires de France.
- Manach, M. (2019). *Étude de la construction de compétences sociales par une analyse de l'activité en situation de formation : transformation du rapport à soi et aux autres* [Thèse de doctorat, Université de Bretagne occidentale].
<https://theses.hal.science/tel-02344779/>
- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Presses Universitaires de France.
- Maubant, P. (2021). Préface à la 2^e édition. Dans D. Faulx & C. Danse (dirs), *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* (pp. 7-15). De Boeck.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59–67. <https://doi.org/10.7202/1006484>
- Mayen, P., & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, 1(1), 13-53.
<https://doi.org/10.3917/savo.001.0013>

- Médioni, M-A. (2016). *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*. Chronique Sociale.
- Meirieu, P. (s.d.). *Éducation nouvelle*. <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/education-nouvelle.htm>
- Mucchielli, R. (2012). *Les méthodes actives. Dans la pédagogie des adultes* (12 e éd.). Esf éditeur.
- Narcy-Combes, J-P., & Narcy-Combes, M-F. (2000). Épistémologie et méthodologie de la recherche dans le secteur LANSAD : qu'apporterait une harmonisation des pratiques ? *ASp*, pp. 27-30. <https://journals.openedition.org/asp/2136#quotation>
- OCDE. (2010). *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique. Le guide du praticien*. https://www.oecd.org/education/ceri/the%20nature%20of%20learning_practitioner%20guide.fr.pdf
- Owusu-Agyeman, Y., Fourie-Malherbe, M., et Frick, L. (2018). Exploring the educational needs of adult learners: A study of three universities in Ghana. *Journal of Adult and Continuing Education*, 24(2), 165-187. <https://doi.org/10.1177/1477971418782997>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4 e éd.). Armand Colin.
- Paulin-Moulard, F., Dupuis, M., Gauchard, X., & Vieaux, C. (2022, décembre). *Les pratiques collaboratives au service des apprentissages*. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/les-pratiques-collaboratives-au-service-des-apprentissages-344236>
- Perrault, B., & Levené, T. (2019). L'autoévaluation accompagnée et contractualisée : Quelles retombées sur le développement professionnel ? Ce qu'en disent les futurs enseignants et formateurs d'adultes. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 35(1). <https://journals.openedition.org/ripes/1989>
- Pohl, S., et Dejean, K. (2009). Analyse de l'effet du type de tâche sur l'évolution des connaissances à la suite d'un processus d'apprentissage collaboratif. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 25(1), 1-12. <https://doi.org/10.4000/ripes.88>

- Raffet, P. (2014). L'Éducation nouvelle et la formation professionnelle des animateurs. *Vie Sociale et Traitements*, 4(124), 111-115. <https://doi.org/10.3917/vst.124.0111>
- Raynal, F., et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Esf éditeur.
- Remenick, L., et Goralnik, L. (2019). Applying andragogy to an outdoor science education event. *The Journal of Continuing Higher Education*, 67(1), 24-36. <https://doi.org/10.1080/07377363.2019.1629804>
- Roosen-Lecocq, B. (1993). Isomorphisme dans la formation des futurs enseignants de géographie. *Bulletin de la Société Géographique de Liège*, 28(1). <https://popups.uliege.be/0770-7576/index.php?id=3516>
- Sanojca, E., & Eneau, J. (2015, juin). *Ambiguïté de la notion de "compétences collaboratives" en formation des adultes : le cas du dispositif Animacoop* [Communication]. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles "Coopérer", Paris. <https://hal.science/hal-01198689v2>
- Savoie-Zajc, L. (2018). Le recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dirs.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4 e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Swan, P., & Riley, P. (2015). Social connection : empathy and mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education*, 33(4), 220-233. <https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1094120>
- Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 1(18), 29-45. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029>
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.
- Tilman, F., & Grootaers, D. (2006). *Les chemins de la pédagogie*. Chronique Sociale.
- Turcotte, D. (2013). *La légitimité des savoirs d'action* [Conférence]. Xème Colloque de l'AIFRIS, Lille. https://aifris.eu/03upload/uplolo/cv3176_929.pdf

Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation* (9 e éd.). ESF Sciences humaines.

Verzat, C., & Raucant, B. (2011, 8-10 juin). *Esprit es-tu là ? Bilan d'une formation de formateurs sur la pédagogie de l'esprit d'entreprendre* [Actes de colloque]. VIe colloque : Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Angers. http://www.colloque-pedagogie.org/assets/actes/Actes2011/COLLOQUE_livre2.pdf

Vial, M. (2000). *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. L'Harmattan.

Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel. Méthode à l'usage des praticiens*. De Boeck.

9. Annexes

9.1 Principes et règles de formation

Principes de formation

- La présence et la participation active physique et mentale en fonction de ses possibilités dans les différents moments de formation tant au niveau des activités que dans la vie collective;
- L'écoute active et la critique constructive : permettre à chacun d'exprimer ses idées jusqu'au bout et pouvoir exprimer ses désaccords, pouvoir prendre position, oser s'exprimer;
- La bienveillance : prendre soin de soi et des autres, faire preuve de responsabilité;
- La discrétion : ne pas partager des propos singuliers en dehors du cadre de formation;
- La responsabilité collective : le groupe dans son ensemble, formateurs compris, portent la responsabilité de ce qui va se dérouler durant la formation.

Règles de formation

- présence à l'entièreté de la formation;
 - ponctualité;
 - laisser la possibilité de repos aux personnes qui en ont besoin donc être attentifs au niveau des espaces des chambres;
 - éteindre son téléphone pendant les temps d'activité proposées par les formateurs.
- (Chala, communication personnelle, 4 mai 2022)

9.2 Naissance des Ceméa

Bref retour sur la naissance des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active.

(<https://www.cemea.be/Un-peu-d-histoire-5139>)

Les Ceméa sont nés en France en 1937. A cette époque, la libération, la naissance des congés payés, le tourisme populaire et les loisirs culturels sont des occasions pour les adultes de partir en vacances. Or, de nombreux enfants en sont, malgré tout, privés. Les collectivités, pouvoirs publics et œuvres s'organisent pour créer de nouvelles colonies et mouvements de jeunesse. De nombreux organismes tels que la fédération scout, les associations touristiques et culturelles ou les auberges de jeunesse doivent faire face à une demande importante d'encadrement d'enfants mais les personnes qui y sont désignées manquent souvent de maîtrise. Il est devenu nécessaire de former les cadres pour améliorer les colonies de vacances. André Lefèvre et Gisèle de Failly sont les deux figures centrales de la naissance des Ceméa. Le premier était commissaire national des Éclaireurs de France, branche laïque du scoutisme. Il croyait en la valeur formatrice de la vie collective et aux méthodes éducatives qu'il mettait en œuvre aux Éclaireurs de France. Il souhaitait en faire bénéficier une couche très large d'éducateurs et par conséquent un grand nombre d'enfants. La seconde était formée aux méthodes d'Éducation nouvelle et cherchait à les répandre. Les nombreuses similitudes de leur vision de l'éducation et des centres de vacances ainsi que leur conviction qu'il faut agir dans l'éducation pour agir sur la société ont donné lieu au premier stage de formation des animateurs de centres de vacances en France en 1937 et en Belgique en 1946.

Un principe important lors des premiers stages de formation, et qui est toujours actuel, est de faire vivre aux animateurs, des situations analogues à celles que les enfants vivent en centres de vacances, notamment en leur faisant expérimenter, en formation, la vie en collectivité et en résidentiel.

9.3 Guide d'entretien

Commencer par remercier le participant, la participante pour sa participation.

Cadrage initial :

- L'objectif de mon mémoire est de comprendre ce que vous avez perçu comme apprentissages à l'issue de votre parcours de formation d'animateur - animatrice et ce qui a favorisé ces apprentissages.
- L'objectif de cet entretien c'est de vous écouter à propos de vos perceptions d'apprentissage à l'issue de votre formation d'animateur-animatrice et à propos de ce qui, selon vous, au cours de votre parcours de formation a favorisé ces apprentissages.
- Il s'agira d'une conversation d'environ une heure, enregistrée, où je vais vous poser deux ou trois questions centrales et essayer, et si nécessaire, d'approfondir ensuite ce que vous me dites. Je vous rappelle que tout ce que vous me direz sera rendu anonyme.
- Je vous rappelle également que vous pouvez décider de ne pas répondre ou mettre un terme à l'entretien si vous le souhaitez.

Questions d'introduction :

- Seriez-vous d'accord de me dire votre âge et quelle est votre situation professionnelle (travailleur ou pas, étudiant et dans quel domaine)?
- Avant d'entamer cette formation, aviez-vous de l'expérience en animation?
- Quelles sont les raisons qui vous ont motivées à suivre cette formation?
- Quelles sont les raisons qui vous ont motivées à choisir les Ceméa?
- Quelles ont été les différentes étapes de formation que vous avez suivies? (être attentive si le stage pratique est évoqué, si non demander où il a été fait)

Questions :

1) Si vous racontiez votre parcours de formation, à un ou une collègue qui pense s'y inscrire, vous diriez quoi?

Relance : vous diriez quoi du stage de base, du ou des week-ends d'approfondissement, du stage pratique, de la dernière étape la qualification?

2) Maintenant que vous avez terminé cette formation, que diriez-vous avoir appris?

Relance : au niveau d'activités à proposer aux enfants ou aux adolescents?

Relance : y a -t-il d'autres domaines que les activités dans lesquels vous pensez avoir appris?

Relance : diriez-vous avoir une autre vision des centres de vacances – de l'animation – de la fonction d'animateur après cette formation? En quoi? Qu'est-ce qui a changé?

Relance : pensez-vous être un animateur, une animatrice plus compétent-e ? En quoi?

Relance : que pensez-vous que vous faites ou allez faire différemment aujourd'hui qu'avant de suivre cette formation?

Relance : êtes-vous satisfait de ce que vous avez appris? En quoi?

y -t-il des choses que vous auriez aimé apprendre et qui n'ont pas été abordées?

3) Qu'est-ce qui selon vous a favorisé ces apprentissages?

Relance : - des facteurs personnels

- des éléments du dispositif (activités, groupes, formateurs, rythme)
- l'évaluation ou les évaluations
- l'organisation dans le temps?

Relance : êtes-vous satisfait de la formation? En quoi?

Y a-t-il des insatisfactions sur certains aspects?

4) Et si je vous dis évaluation, vous diriez quoi?

Relance : Qu'est-ce que ça permet, empêche, en quoi?

5) Auriez-vous envie d'ajouter quelque chose qui me permettrait de mieux comprendre votre expérience d'apprentissage lors de votre parcours de formation?

Merci

9.4 Lettre d'information aux participants à la recherche

Lettre d'information adressée aux participants-participantes qui ont suivi l'étape de qualification de la formation d'animateur-animatrice de centre de vacances aux Ceméa .

- **Dans le cadre de la recherche intitulée :**

Comprendre l'expérience d'apprentissage d'adultes à l'issue d'une formation.
Le contexte spécifique est celui de la formation d'animateur de centres de vacances proposée par les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (Ceméa).

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous a transmis ce document. (Alicia Fusaro)
Ses coordonnées se trouvent à la fin de ce document.

- **Objectifs du projet de recherche**

Ce projet vise à comprendre quelles sont vos perceptions de vos apprentissages, à l'issue du parcours de formation d'animateur – animatrice, et ce qui les a favorisés. Les résultats seront publiés dans un mémoire de maîtrise. Nous souhaitons recruter environ 10 participants entre janvier et mai 2023.

Ce projet a été validé et analysé par la commission de vigilance éthique du département des Sciences de l'éducation de l'Université de Liège le 05/01/2023.

- **Participation à la recherche**

Vous êtes sollicités pour participer à ce projet, car vous avez récemment été breveté en tant qu'animateur - animatrice de centres de vacances. Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à participer à :

Une entrevue individuelle avec l'étudiant responsable du projet, à un moment et dans un lieu qui vous conviendront. Cette entrevue portera sur vos perceptions de vos apprentissages lors de votre parcours de formation et ce qui les a favorisés. Elle servira à comprendre quels sont les apprentissages perçus par les participants à l'issue de cette formation et quels éléments méthodologiques et didactiques permettent de les favoriser.

Cette entrevue ressemble à une discussion et durera entre une heure et une heure trente, selon votre souhait.

Afin de permettre une meilleure compréhension de ce que vous accepterez de partager avec l'étudiante, cet entretien sera enregistré sur un support audio. Si vous ne souhaitez pas être enregistré, il sera impossible de participer à cette recherche.

- **Avantages et bénéfices**

- ✓ *Vous contribuerez à une meilleure compréhension des perceptions d'apprentissage dans le contexte de la formation des adultes et en particulier aux Ceméa, mais, il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet.*
- ✓ *Votre participation vous donnera malgré tout une occasion supplémentaire de réfléchir et de formaliser ce que vous avez appris.*

- **Risques et inconvénients**

- ✓ À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet mais vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue.

- **Confidentialité et anonymat**

L'étudiant prendra les mesures nécessaires afin que les renseignements personnels que vous lui donnerez demeurent confidentiels. Les moyens mobilisés pour ce faire sont ceux de la loi européenne du règlement général de protection des données (RGPD)

- ✓ Toutes les données récoltées (des enregistrements audios, des transcriptions, des notes) seront rendues anonymes, et cela dès que possible, en utilisant un code alphanumérique pour chaque participant. Ces codes seront aussi utilisés dans les retranscriptions d'entretiens. Il n'y aura aucune possibilité d'identifier des personnes, dans aucune des données traitées ni dans les publications des résultats.
- ✓ Les documents papier liés aux participants seront scannés et ne seront conservés que dans leur version numérique, en l'enregistrant sur un environnement informatique sécurisé.
- ✓ Les correspondances entre les codes et les participants seront centralisées dans un fichier isolé et seront stockées uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- ✓ Les données de contact qui ont été utilisées (mails, numéros de GSM, messages via Messenger), seront centralisées dans un fichier spécifique, lui aussi stocké uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls la promotrice et l'étudiante responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- ✓ Dès que les données de contact et/ou la table de correspondance ne sont plus nécessaires, je supprime les fichiers correspondants afin que la mise en lien entre les résultats et les participants ne soit plus du tout possible.
- ✓ Tous les renseignements personnels seront détruits de façon irrévocable après la collecte des données.

Limite de l'anonymat pouvant être garanti par l'étudiante :

Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que des lecteurs avertis puissent suspecter l'identité de certains participants. Dans ce contexte, l'étudiant veillera à ne pas associer certaines idées sensibles à un participant en particulier

- **Accessibilité et utilisation des données de recherche**

Seul l'étudiante réalisant la recherche présentée plus haut, sa promotrice et éventuellement les membres du jury de mémoire (pour validation de la démarche scientifique) auront accès

aux données à caractère personnel. Aucune des données récoltées ou traitées ne sera transférée à un tiers hors Université.

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Toutefois, avec votre consentement, les données dépersonnalisées que vous fournirez pourraient être utilisés dans le cadre d'autres recherches similaires ou à des fins d'enseignement.

- **Conservation du dossier de recherche**

En vertu des mesures de sécurité imposées par le département des sciences de l'éducation de l'Université de Liège, fondées sur le RGPD, la conservation des documents de recherche est fixée à deux ans. Cela signifie que les données d'identification de ce projet sont conservées jusqu'au 01 septembre 2025.

- **Transmission des résultats aux participants**

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

- **Droit des participants**

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Comme le prévoit le RGPD (Art. 15 à 23), chaque personne concernée par le traitement de données peut, en justifiant de son identité, exercer une série de droits :

- obtenir, sans frais, une copie des données à caractère personnel la concernant faisant l'objet d'un traitement dans le cadre de la présente étude et, le cas échéant, toute information disponible sur leur finalité, leur origine et leur destination ;
- obtenir, sans frais, la rectification de toute donnée à caractère personnel inexacte la concernant ainsi que d'obtenir que les données incomplètes soient complétées ;
- obtenir, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, la limitation du traitement de données à caractère personnel la concernant ;
- s'opposer, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, pour des raisons tenant à sa situation particulière, au traitement des données à caractère personnel la concernant ;
- introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Pour exercer ces droits, vous pouvez vous adresser au Délégué à la protection des données de l'Université, soit par courrier électronique (dpo@uliege.be), soit par lettre datée et signée à l'adresse suivante :

**Université de Liège
M. le Délégué à la protection des données,
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,**

4000 Liège, Belgique.

- **Assurance**

Puisque la recherche à laquelle vous vous apprêtez à prendre part ne relève pas du champ d'application de la loi sur l'expérimentation humaine du 7 mai 2004, vous ne bénéficiez pas de l'assurance souscrite pour vous, liée à votre participation à cette recherche (assurance sans faute, couvrant les dommages directs ou indirects liés à la participation à votre étude). En revanche, l'étudiant-chercheur est couvert par une assurance en responsabilité civile en cas de dommages causés à un tiers ou aux biens d'un tiers.

- **Coordonnées**

Étudiante : FUSARO Alicia,
Étudiante au master en Sciences de l'Éducation,
Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège,
alicia.fusaro@student.uliege.be.
0479/53.44.10

Promotrice : POUMAY Marianne, professeure,
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation
Département des Sciences de l'Éducation,
LaBset, Adaptation, Résilience et Changement (ARCH)
m.poumay@uliege.be.

9.5 Tableau des participants

	Prénom (d'emprunt)	Age	Statut	Expérience en animation avant la formation	Motivation(s) à entreprendre la formation	Choix des Ceméa
1	Claire	52 ans	Accueillante extrascolaire	Dans les plaines organisées par l'école où elle travaille comme accueillante	Saisir l'opportunité de se former et rester au goût du jour et pouvoir recentrer son travail sur les plaines	Imposé par la coordinatrice. Elle ne les connaissait pas avant
2	Hugues	29 ans	Employé dans la grande distribution	Aucune sauf en stage	Vouloir se réorienter professionnellement et a étudié dans une section animation en secondaire, études qui lui ont plu.	Recherche sur internet un organisme de formation.
3	Adil	59 ans	Animateur dans une école. Ancien professeur d'éducation physique en secondaire	Dans l'école où il travaille	Envie d'en apprendre plus sur les enfants d'âge primaire et sur les activités à leur proposer	Des collègues qui ont suivi la même formation aux Ceméa et le fait qu'ils délivrent un brevet reconnu.
4	Tom	20 ans	Étudiant Et bénévole dans une association	Quelques coup de main dans l'association occasionnellement	Avoir le statut d'animateur et être reconnu comme travailleur	Connaissait les Ceméa et accrochait bien à leurs méthodes
5	Aurélie	42 ans	Accueillante extrascolaire depuis 13 ans	Dans les plaines de son école	Avoir un diplôme qu'elle qualifie de pédagogique et pouvoir avoir une place fixe à son travail.	Connaissait les Ceméa qui étaient venu encadrer une formation dans son école et « savait » comment ils fonctionnaient.
6	Marc	24 ans	Animateur socio-sportif pour une commune	En tant qu'étudiant. A commencé la formation en obtenant son contrat d'animateur socio-sportif	Comblent un manque d'expérience et développer son bagage. Et aussi être reconnu en tant qu'animateur.	Proposé par son responsable qui connaissait les Ceméa.
7	Yan	20 ans	Étudiant	Aucune	Aimait être animé étant petit et c'est un milieu qu'il aime toujours. Motivé par	Le bouche à oreille et impression que le parcours

					sa maman. Envie de découvrir de nouvelles choses et de nouvelles personnes	décrit par des connaissances pourrait lui plaire
8	Luc	20 ans	Étudiant	Aucune	Pour trouver un boulot en tant qu'étudiant et avoir les armes pour le faire.	Conseil d'un cousin

9.6 Arbre thématique complet : apprentissages

Quels sont les apprentissages exprimés par les participants ?

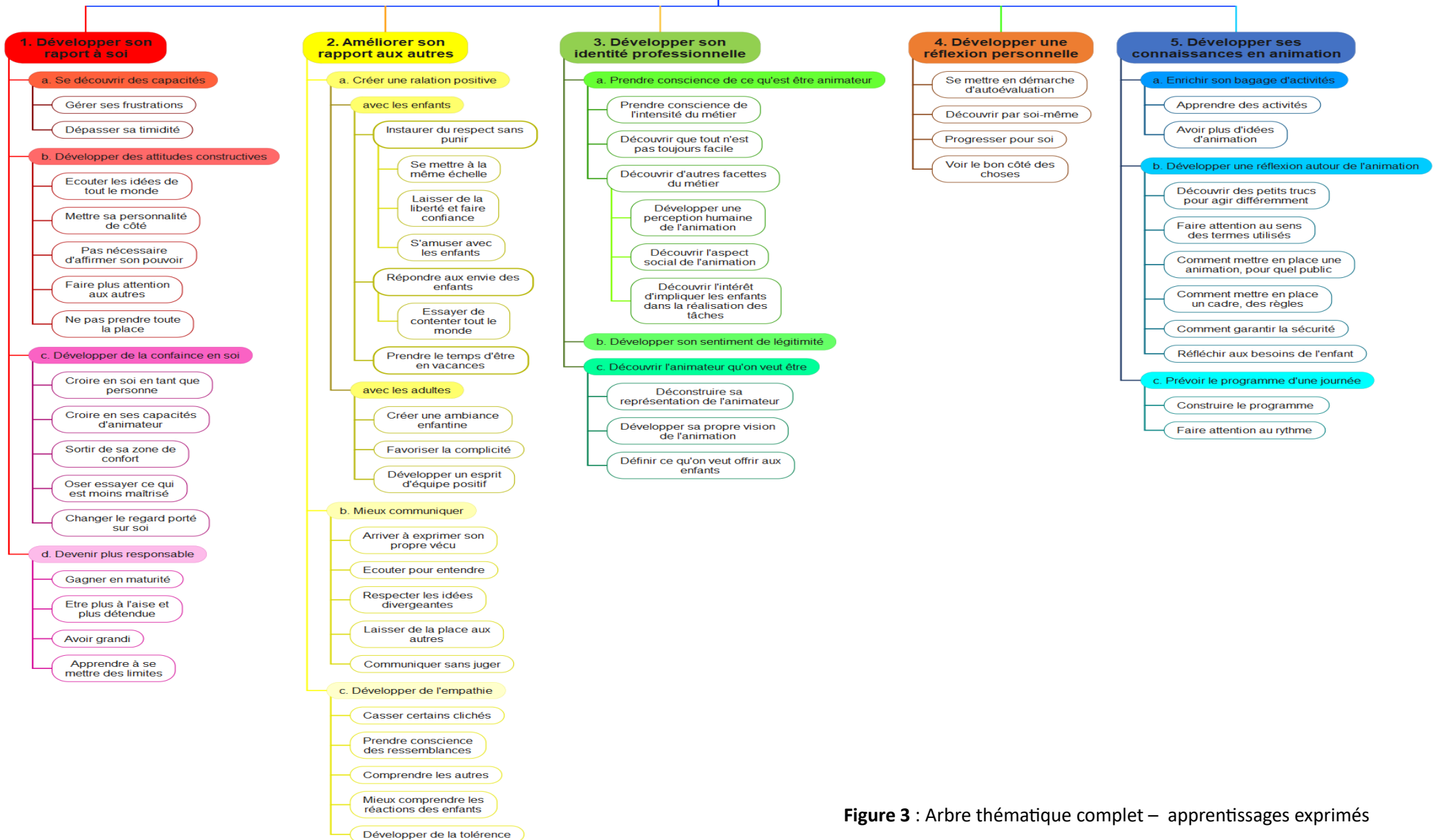
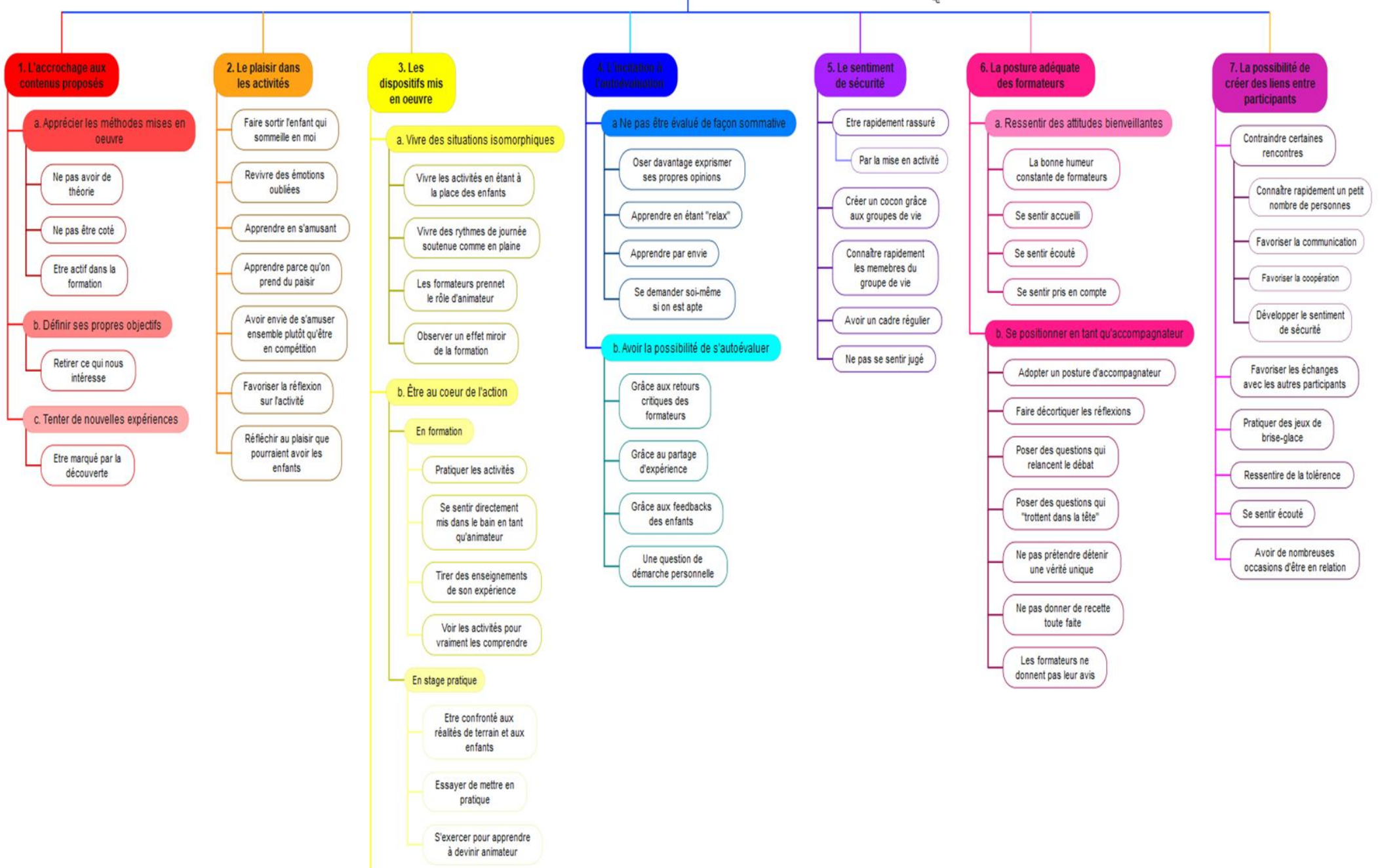


Figure 3 : Arbre thématique complet – apprentissages exprimés

9.7 Arbre thématique complet : les facilitateurs d'apprentissage

Quels sont, d'après les répondants, les éléments qui ont favorisé l'apprentissage?



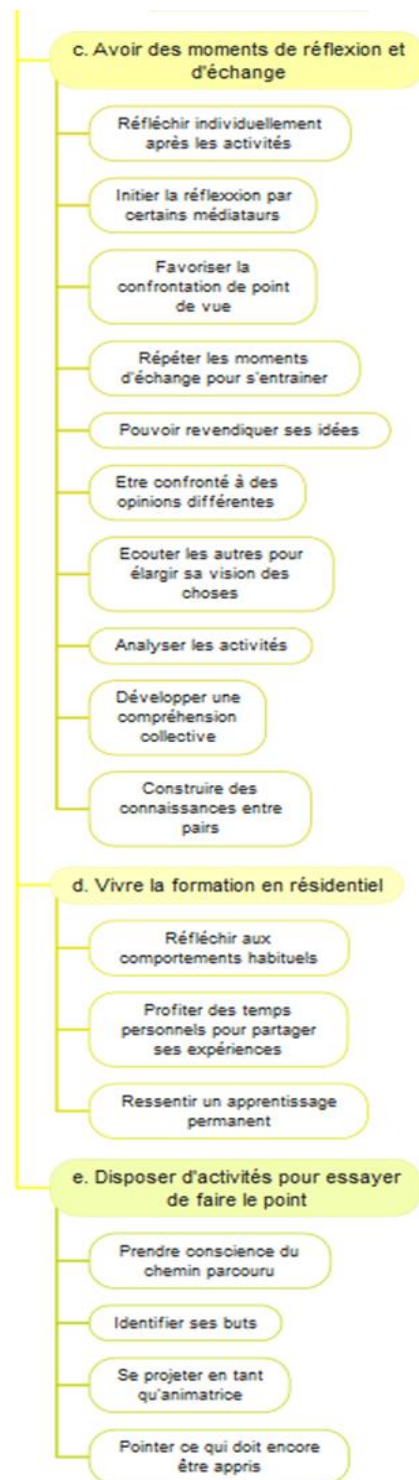


Figure 4 : Arbre thématique complet – facilitateurs d'apprentissage

