

Comment les incidents critiques vécus par les formateurs d'adultes de l'IFAPME constituent-ils une porte d'entrée pour analyser le développement de leurs pratiques professionnelles ?

Auteur : Williaume, Aurélie

Promoteur(s) : Faulx, Daniel

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 : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/24694>

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.

Université de Liège
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation
Département des Sciences de l'Éducation

***Comment les incidents critiques vécus par les formateurs
d'adultes de l'IFAPME constituent-ils une porte d'entrée
pour analyser le développement de leurs pratiques
professionnelles ?***

Promoteur : M. Daniel Faulx

Superviseuse : Mme. Marine Winand

Lecteurs.rices : Mme. Catherine Delfosse et M. Jonathan Rappe

Mémoire présenté par **Aurélie WILLIAUME – S226353**

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

Année académique 2024 – 2025

Université de Liège
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation
Département des Sciences de l'Éducation

***Comment les incidents critiques vécus par les formateurs
d'adultes de l'IFAPME constituent-ils une porte d'entrée
pour analyser le développement de leurs pratiques
professionnelles ?***

Promoteur : M. Daniel Faulx

Superviseuse : Mme Marine Winand

Lecteurs.rices : Mme Catherine Delfosse et M. Jonathan Rappe

Mémoire présenté par **Aurélie WILLIAUME – S226353**

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

Année académique 2024 – 2025

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes remerciements les plus sincères à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'élaboration de ce mémoire. Je remercie également celles et ceux qui m'ont soutenue tout au long de mon parcours scolaire, jusqu'à l'aboutissement de ce master.

Je souhaite d'abord remercier chaleureusement l'IFAPME, ainsi que la direction et les coordinateurs pédagogiques, pour avoir soutenu ce projet de recherche en le relayant aux formateurs. Merci aux formateurs qui ont généreusement accepté de prendre part à cette étude et de me consacrer un peu de leur temps précieux. Chaque échange a été source d'enrichissement, tant pour ce travail que pour mon développement personnel.

J'exprime également ma reconnaissance à mon promoteur, Daniel Faulx, et à ma superviseuse, Marine Winand, pour leur accompagnement tout au long de ces deux dernières années. Merci pour votre confiance, vos conseils, votre disponibilité, qui m'ont permis de réaliser ce mémoire.

Mes remerciements vont également à Christophe Lejeune, pour ses enseignements sur la méthode de recherche par théorisation ancrée. Je suis reconnaissante pour le temps qu'il m'a accordé, pour ses conseils avisés, ainsi que son soutien dans la mise en pratique de cette méthode.

Je remercie aussi mes lecteurs, Catherine Delfosse et Jonathan Rappe, pour l'attention portée à mon travail et l'intérêt manifesté à l'égard de mon sujet de recherche.

Un merci tout particulier à Valérie et à Line, pour leur présence constante, leurs encouragements, leurs relectures attentives, et la qualité de leurs retours, toujours bienveillants et constructifs.

Enfin, je tiens à remercier du fond du cœur ma famille, mon compagnon, Maxime, et mon amie, Chloé, pour leur soutien indéfectible, leur patience et leurs encouragements constants tout au long de ce parcours.

NOTE SUR L'UTILISATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE

Dans le cadre de l'élaboration de ce mémoire, nous avons eu recours à l'intelligence artificielle. Nous avons utilisé DeepL à des fins de traduction pour nos sources en anglais. Nous avons également eu recours à ChatGPT (OpenAI), comme outil d'accompagnement lors de la réalisation de ce mémoire.

Concrètement, nous avons utilisé ChatGPT (OpenAI) pour :

- reformuler certains passages de nos écrits personnels pour améliorer la clarté et la fluidité afin d'exprimer au mieux nos idées ;
- rechercher des sources pertinentes en lien avec notre problématique ou nos résultats. Bien entendu, nous n'avons pas accordé une confiance aveugle en l'intelligence artificielle. Nous lui demandons donc de nous référencer des sources avec un concept en particulier puis nous recherchions ces différentes sources dans les bases de données accessibles avec l'université afin de retrouver les articles et de les analyser nous-mêmes.

L'analyse des données, la production des résultats et les réflexions théoriques et méthodologiques relèvent d'un travail personnel. L'intelligence artificielle n'a pas été utilisée pour générer le contenu de cette recherche, ni pour interpréter ou coder le matériau. Notre usage de l'intelligence artificielle a été guidé avec un esprit critique en mobilisant cette aide disponible sans négliger les exigences académiques et celles de la recherche.

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION.....	1
2. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	3
2.1. Les incidents critiques : une porte d'entrée pour analyser les pratiques professionnelles.....	3
2.1.1. Origine et évolution du concept d'incident critique	3
2.1.2. Construction de notre définition de l'incident critique	4
2.2. La pratique professionnelle complexe et multidimensionnelle des formateurs.....	7
2.2.1. Les dimensions des savoirs professionnels	7
2.2.2. Les dimensions de la pratique professionnelle	8
2.3. Le développement professionnel : un processus dynamique ancré dans l'expérience...9	
2.3.1. Définition et caractéristiques du développement professionnel.....	9
2.3.2. Les phases du développement professionnel	10
2.3.3. Le rôle des incidents critiques dans le développement professionnel	11
2.4. La pratique réflexive, une condition pour apprendre des incidents critiques.....	13
2.4.1. Origine et définition du concept de praticien réflexif	13
2.4.2. La réflexivité pour les pratiques professionnelles des formateurs	14
2.4.3. Les conditions favorisant la réflexivité	16
2.4.4. La pratique réflexive accompagnée par un tiers	18
2.5. Le profil particulier des formateurs de l'IFAPME : tension entre deux postures professionnelles.....	18
2.5.1. Une double casquette : expert métier et formateur	19
2.5.2. La nécessité d'une relation de confiance avec les apprenants	19
3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	21
3.1. Le choix de la méthode par théorisation ancrée.....	21
3.2. Le déroulement des entretiens et les apprentissages retirés.....	22
3.2.1. L'échantillonnage théorique.....	22
3.2.2. L'évolution du guide d'entretien	24
3.2.3. La conduite des entretiens	26
3.2.4. Présentation du concept d'incident critique aux participants.....	28
3.3. L'analyse du matériau	30
3.3.1. Le codage ouvert	30
3.3.2. Le codage axial	31
3.3.3. Le codage sélectif.....	32
3.4. Les tournants déterminants de notre analyse	33
3.4.1. La découverte et l'exploration	33
3.4.2. La réorientation de la problématique	34
3.5. Les limites de notre démarche méthodologique	35
4. LES RÉSULTATS	37
4.1. La gestion immédiate des incidents critiques par les formateurs	38
4.1.1. Échanger avec l'apprenant	38
4.1.2. Établir ou réaffirmer un cadre relationnel.....	42
4.1.3. Clôturer explicitement l'incident	45

4.2.	La prise de recul des formateurs sur les incidents critiques	46
4.2.1.	Analyser ses émotions et celles des apprenants.....	46
4.2.2.	S'appuyer sur la perception et le ressenti des apprenants	48
4.2.3.	L'analyse accompagnée par un tiers	49
4.3.	Ajustements à la suite des incidents critiques :	51
4.3.2.	Adapter le dispositif de formation	52
4.3.3.	Ajuster sa posture et la vision de son rôle en tant que formateur	55
4.3.5.	Transférer des ressources d'un domaine à un autre	56
5.	<i>DISCUSSION</i>	58
5.1.	Quels apprentissages pour la pratique professionnelle des formateurs peuvent découler des incidents critiques ?	58
5.2.	Comment les incidents critiques favorisent le développement professionnel des formateurs ?	59
5.3.	Comment développer les pratiques professionnelles des formateurs à partir des incidents critiques ?	61
6.	<i>CONCLUSION ET PERSPECTIVES</i>	63
7.	<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	64
8.	<i>LES ANNEXES</i>	69

1. INTRODUCTION

Le questionnement qui a initié cette recherche est apparu lors d'un stage pratique réalisé durant notre master. La formation reçue à l'université nous avait fourni des ressources pour exercer notre rôle de formatrice. Cependant, certaines situations rencontrées sur le terrain, en particulier avec un public adulte, ont révélé la nécessité de développer des compétences et des ressources dans l'action et d'adapter celles déjà acquises en lien avec le terrain dans lequel nous exerçons. Par exemple, gérer la dynamique de groupe mobilise des ressources pratiques rarement expérimentées dans le cadre des cours universitaires. À l'issue de ce stage, une question centrale a donc émergé : comment apprenons-nous et améliorons-nous nos pratiques à partir des expériences de terrain ? Ce questionnement rejoint la problématique plus large : celle du développement continu des compétences chez les formateurs d'adultes.

Dans la littérature, plusieurs approches sont mobilisées pour le développement des pratiques des formateurs telles que l'élaboration de référentiels (Brundseaux et al., 2009, Faulx et al., 2011) ; des dispositifs d'auto-évaluation (Perrault et Levené, 2019) et l'analyse des pratiques de terrain à partir de vidéos (Devermelles et Barou, 2018). Nous avons choisi d'explorer cette dernière approche non pas à travers des séquences filmées mais à travers les incidents critiques rencontrés dans la pratique (Flanagan, 1954). Les formateurs peuvent apprendre et développer des compétences en analysant les événements vécus sur le terrain (Atlet, 2002 ; Perrenoud, 2001).

Des recherches soulignent déjà l'intérêt de l'analyse de ces incidents pour le développement des pratiques professionnelles. L'étude de Durat (2014) souligne un effet d'apprentissage à la suite des analyses des incidents critiques sur différentes dimensions de la pratique professionnelle des managers. Leclerc et ses collègues (2010) montrent comment la méthode des incidents critiques permet d'analyser et de transformer les pratiques professionnelles. De Visscher (2020) s'intéresse plutôt davantage à la gestion de ces incidents critiques par des animateurs de groupes.

Notre recherche se rapproche en partie de ces études car nous voulons comprendre le développement des pratiques des formateurs à partir des incidents critiques. Cependant, elle se distingue par son contexte étant donné que nous nous intéressons à l'expérience des formateurs d'adultes de l'Institut wallon de Formation en Alternance et des Indépendants et Petites et Moyennes Entreprises (IFAPME). Ces formateurs possèdent une double casquette professionnelle. Ils exercent dans le métier auquel ils forment sans nécessairement disposer d'une formation pédagogique ou psychosociale. Certains n'ont également pas l'opportunité de suivre des formations en parallèle de leur double carrière professionnelle. Nous pensons donc que ces formateurs ont dû développer des ressources et des attitudes différentes de leur métier d'origine pour exercer leur rôle pédagogique à partir des situations qu'ils ont rencontrées.

Nous cherchons alors à identifier et comprendre ce développement à partir des incidents critiques vécus par ces formateurs. Notre question de recherche est la suivante : « Comment les incidents critiques vécus par les formateurs d'adultes de l'IFAPME constituent-ils une porte d'entrée pour analyser le développement de leurs pratiques professionnelles ? ». Nous pensons que la gestion des incidents critiques amène à tirer des apprentissages liés aux spécificités du terrain. Comprendre la manière dont les formateurs développent leurs pratiques en tirant parti de ces situations, pourrait nourrir les programmes de formation. Les incidents critiques pourraient être intégrés comme outil de professionnalisation pour ces formateurs en créant, par exemple, des dispositifs de formation sur ceux-ci afin de développer l'adaptation, l'innovation et le développement d'une posture réflexive (Atlet, 2002 ; Perrenoud, 2001 ; Kelchtermans, 2001).

Pour répondre aux objectifs de cette recherche, nous nous appuyons sur des entretiens semi-directifs menés auprès des formateurs de l'IFAPME disposant de parcours et d'expériences diverses. Une revue de la littérature présentera des concepts liés à notre problématique et qui permettent de tracer le cadre de cette recherche. Ensuite, nous présenterons nos démarches méthodologiques qui s'inscrivent dans la méthode d'analyse par théorisation ancrée, aussi appelée Grounded Theory Method (GTM). Les résultats des entretiens seront présentés et discutés au regard de la revue théorique. Enfin, nous terminerons la présentation de notre travail par une conclusion reprenant les principales découvertes ainsi que les pistes de réflexion pour de futures recherches sur le sujet.

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Notre revue de la littérature a pour but d'explorer les différents concepts en lien avec notre problématique. L'objectif n'est pas de présenter de manière exhaustive chaque concept mais plutôt de mobiliser les définitions et modèles en lien avec ceux-ci et ceux qui sont les plus pertinents pour construire notre cadre d'analyse. Ce cadre guidera notre parcours de la réalisation des entretiens à la discussion de nos résultats. Notre revue de la littérature s'est donc construite au fur et à mesure des étapes de notre recherche.

Nous commencerons par introduire le concept d'incident critique en parcourant son origine, son évolution et son utilité. Nous exposerons également quelques définitions de ce concept avant de formuler notre propre définition. Ensuite, nous aborderons le développement de la pratique professionnelle pour les formateurs. Nous explorerons également l'intérêt de la pratique réflexive pour passer du récit des incidents critiques au développement des pratiques professionnelles. Enfin, nous nous attarderons sur la particularité de ces professionnels qui possèdent une double casquette en exerçant dans le métier auquel ils forment les apprenants.

2.1. Les incidents critiques : une porte d'entrée pour analyser les pratiques professionnelles

2.1.1. Origine et évolution du concept d'incident critique

Le concept d'incident critique est défini pour la première fois par Flanagan (1954) durant la seconde guerre mondiale. Le psychologue américain explique dans son article (1954) qu'un incident critique est une activité humaine observable suffisamment complète pour permettre une analyse et formuler des déductions ou des hypothèses sur la personne qui la réalise. L'aspect critique se manifeste lorsque l'événement se déroule dans un contexte où le but de l'action est clair, où les intentions sont identifiables et où les conséquences sont précises (Flanagan, 1954). Il développe également la technique des incidents critiques qui constitue un ensemble d'étapes qui permettent d'obtenir des observations directes des actions humaines dans des situations définies ainsi que leurs interprétations et leurs analyses (Flanagan, 1954 ; Lescarbeau, 2000). Dans le cadre de notre recherche, nous ne nous intéressons pas à cette méthode mais uniquement au concept d'incident critique qui peut permettre d'aborder les pratiques professionnelles des formateurs ainsi que les apprentissages réalisés à la suite de ces situations de terrain particulières.

À l'origine, ce concept intervient dans la psychologie industrielle où les incidents critiques étaient observés afin de les analyser dans le but de prévenir ou de résoudre des problèmes pratiques liés à la profession (Flanagan, 1954 ; Lescarbeau, 2000). Ensuite, ils servaient à déterminer les facteurs de risques dans une situation afin de les corriger ou pour définir les exigences d'une profession afin de préciser le recrutement des personnes (Durat, 2014). Aujourd'hui, les incidents critiques sont souvent utilisés pour obtenir une meilleure compréhension des construits psychosociaux présents dans l'expérience d'un acteur (Butterfield et al., 2005). Durat (2014) précise qu'ils peuvent également être utilisés pour analyser les stratégies des professionnels en situation de stress ou les représentations de ceux-ci sur leur métier en situation réelle.

2.1.2. Construction de notre définition de l'incident critique

Nous avons parcouru l'origine et l'historique du concept d'incident critique. Pour notre recherche, nous allons devoir demander aux formateurs rencontrés d'identifier et de raconter un incident critique afin d'aborder leur ressenti, leurs réflexions et les possibles apprentissages réalisés en lien avec leur pratique professionnelle. Élaborer notre propre définition de l'incident critique présente alors un intérêt. Nous visons à fournir une définition claire et accessible aux formateurs sur le terrain. Notre objectif n'est pas de créer une définition exhaustive, mais plutôt de clarifier ce concept au regard des définitions existantes. Cela nous permettra d'explicitier ce concept auprès de nos informateurs, tout en leur offrant la liberté de choisir les incidents critiques qu'ils souhaitent partager.

D'abord, nous avons pu identifier une définition proposée par Cohen et Smith (1956, cité par Visscher, 2020) en lien avec le contexte de l'animation qui est également présent dans le monde de la formation auquel nous nous intéressons. Ils définissent l'incident critique comme une situation où un ou plusieurs membres du groupe ont une attente envers l'animateur. Cette attente peut prendre diverses formes : opinion, décision, action implicite ou explicite. Cet événement doit être jugé assez important par l'animateur afin que celui-ci envisage une action particulière de manière consciente et explicite avec un effet sur le groupe. Les auteurs fournissent également quelques exemples d'incidents critiques qui mettent en évidence qu'il peut s'agir d'un événement très explicite et remarquable comme un conflit ou une conversation mais qu'il peut également s'agir d'événements davantage implicites et subtils comme un silence ou une attente (Cohen et Smith, 1956, cité par Visscher, 2020).

Cette définition nous permet de retenir comme élément pour notre propre définition que l'incident critique peut revêtir diverses formes explicites ou implicites. En effet, il est vrai que le terme incident critique peut engendrer l'idée chez les formateurs et formatrices que nous attendons un évènement significatif et important comme un conflit mais il peut également s'agir d'un évènement plus subtil comme un silence persistant dans le groupe à la suite d'une intervention du formateur.

Ensuite notre attention a été retenue par la définition proposée dans l'étude de Leclerc et ses collègues (2010). Les auteurs identifient également qu'un incident critique peut être une situation anodine mais qui, en réalité, est marquante pour le professionnel et le groupe. L'incident s'inscrit généralement dans une situation délicate qui est perçue comme pouvant engendrer des changements dans le cours des évènements initialement prévus lors de l'élaboration du dispositif par le formateur (Leclerc et al., 2010). Les auteurs précisent également, comme Durat (2014), que les conséquences peuvent être positives mais ils distinguent que les situations les plus déstabilisantes favorisent davantage l'engagement du sujet dans la pratique réflexive. Leplat (2002) insiste davantage sur les conséquences négatives produites par l'incident. La personne sera plus disposée à s'engager dans l'analyse si ses stratégies habituelles ne fonctionnent pas (Leclerc et al., 2010).

Cette définition et les caractéristiques associées concernant les conséquences de l'incident critique souligne une dimension intéressante pour notre recherche. Nous voulons comprendre le développement de la pratique professionnelle des formateurs à travers les incidents critiques. Cet objectif sera plus facilement atteint si l'incident implique des conséquences déstabilisantes où le formateur doit analyser et innover dans ses stratégies.

Leclerc et ses collègues (2010) vont plus loin qu'une simple définition en identifiant des critères afin de sélectionner l'incident critique qui convient le mieux à l'analyse dans un objectif d'avoir une réflexion pour améliorer les pratiques :

- l'incident critique concerne une situation vécue et non une situation imaginée. La situation vécue permet d'obtenir les conditions de la situation et cela permet également d'avoir accès à la subjectivité de la personne qui va aborder son ressenti lorsqu'elle va relater l'épisode. En effet, on s'intéresse aux émotions, aux croyances, aux intentions et aux valeurs qui interviennent dans la pratique professionnelle. L'objectif est d'encourager une position de parole impliquée où la personne exprime son expérience (Vermersch, 2014) ;

- l'incident critique doit être inscrit dans le temps de manière ponctuelle afin de concentrer la réflexion sur ce moment. Cette réflexion pourra être étendue au reste de la pratique professionnelle par la suite ;
- l'incident critique doit se vivre au sein d'une interaction car c'est celle-ci qui permet de faire émerger les débats et dilemmes au sein des pratiques professionnelles.

Durat (2014) propose un quatrième critère dans le cadre de son étude portant sur l'impact du traitement des incidents critiques sur le développement des compétences des managers :

- l'incident critique doit entraîner des répercussions sur les questionnements liés à la profession afin de favoriser l'implication de la personne et la mise en pratique de stratégies non habituelles.

Nous jugeons pertinent de mentionner ce critère supplémentaire, étant donné que notre recherche se concentre également sur l'intérêt des incidents critiques pour analyser le développement des pratiques professionnelles des formateurs.

Nous retenons ces critères également pour notre recherche car ceux-ci pourront nous servir de guide pour sélectionner l'incident critique le plus pertinent à traiter si les formateurs hésitent parmi plusieurs incidents ou simplement pour vérifier si celui proposé correspond afin de mener une analyse des pratiques professionnelles.

À partir de ces définitions, nous sommes capable de proposer notre définition de l'incident critique :

Un incident critique est un événement explicite, comme un conflit, ou implicite, comme un silence, survenant au sein du groupe de formés, susceptible de provoquer un changement dans le cadre initialement prévu par le formateur et nécessitant ou non l'intervention du formateur qui devra peut-être innover dans ses stratégies pour gérer l'incident critique.

Après avoir explicité la notion d'incident critique telle que nous l'entendons auprès des formateurs et formatrices, nous les accompagnerons pour sélectionner un incident pertinent en leur précisant les critères retenus. L'incident doit correspondre à un moment personnellement vécu, situé dans le temps, survenu au cours d'une interaction lors d'une séquence de formation, et ayant suscité chez eux des réflexions ou des questionnements liés à leur pratique professionnelle (Durat, 2014 ; Leclerc et al., 2010).

2.2. La pratique professionnelle complexe et multidimensionnelle des formateurs

Dans la section précédente, nous avons pu introduire la possibilité de mobiliser les incidents critiques pour mener une réflexion sur les pratiques professionnelles et les analyser. Afin de mieux comprendre cet objectif qui est celui de notre recherche, nous allons définir ce qu'est la pratique professionnelle et le développement professionnel afin d'identifier leur lien avec le concept d'incident critique.

2.2.1. Les dimensions des savoirs professionnels

Les savoirs professionnels sont multiples et complexes. Maubant et Roger (2012) distinguent trois dimensions des savoirs professionnels :

- la dimension théorique qui comprend les savoirs scientifiques. Ces connaissances permettent de comprendre et d'expliquer les situations rencontrées dans sa pratique professionnelle ;
- la deuxième dimension est la dimension pratique. Ce sont les savoirs qui permettent de passer à l'action et qui rendent les savoirs théoriques visibles. Ces derniers peuvent d'ailleurs s'adapter et s'enrichir selon la pratique ;
- la dimension empirique correspond aux savoirs issus de l'expérience. Ce sont des procédures ou des routines qui se construisent à partir de situations spécifiques afin d'y répondre efficacement. Cette dimension encourage donc à reconnaître à part entière ces savoirs issus du réel (Maubant et Roger, 2012).

Pour illustrer cela, nous pouvons prendre l'exemple d'un formateur en menuiserie qui mobilise ses savoirs théoriques lorsqu'il explique pourquoi certains matériaux sont plus adaptés selon leurs propriétés. Il met en œuvre ses savoirs pratiques en montrant comment découper ou assembler les pièces d'un meuble. Grâce à son expérience, il développe des savoirs empiriques qui lui permettent d'adapter ses gestes selon la situation ou la qualité du matériau. Pour notre recherche, les incidents critiques peuvent permettre d'aborder les savoirs empiriques mais également d'aborder les deux autres dimensions étant donné qu'elles sont liées entre elles.

Donnay et Charlier (2008) ajoutent que les connaissances des professionnels mobilisent la personne dans son entièreté tant du point de vue cognitif, qu'affectif et social. La majorité des savoirs pratiques se construisent à partir des problèmes rencontrés, des réussites ou encore des échecs du praticien dans l'exercice de son activité. Cela rejoint le concept des savoirs empiriques explicité ci-dessus (Maubant et Roger, 2012) et démontre le côté subjectif et personnel des savoirs professionnels que nous pouvons explorer à travers les situations vécues des incidents critiques (Leclerc et al., 2010).

2.2.2. Les dimensions de la pratique professionnelle

Atlet (2000) définit, pour sa part, ce qu'est la pratique professionnelle. Il s'agit de la manière unique dont le professionnel réalise son activité. Cela ne se limite pas uniquement aux gestes visibles. La pratique professionnelle inclut également les procédés mis en œuvre selon la situation avec les choix et décisions que la personne prend pour agir. Elle se compose de plusieurs dimensions imbriquées les unes aux autres (Atlet, 2002 ; Atlet et al., 2001, cité dans Atlet, 2019) :

- une dimension didactique liée aux objectifs de l'enseignement ;
- une dimension pédagogique qui renvoie aux techniques mobilisées ;
- une dimension contextuelle influencée par des facteurs tels que l'horaire, le lieu et le type d'apprenant ;
- une dimension temporelle relative à la gestion du temps d'apprentissage ;
- une dimension affective marquée par une compréhension mutuelle ;
- une dimension psychosociale en lien avec la gestion du groupe.

Dans notre recherche, les formateurs pourront aborder des incidents qui touchent à ces différentes dimensions et nous chercherons à comprendre ce qu'ils en retirent.

Nous pouvons également cerner la pratique professionnelle grâce au modèle de compétences défini par Faulx et ses collègues (2011). Ils identifient quatre principaux domaines de compétences pour les formateurs :

- la relation à l'environnement qui consiste à comprendre le contexte dans lequel s'inscrit la formation et à y interagir efficacement ;
- l'ingénierie pédagogique qui désigne l'aptitude à concevoir, structurer et mettre en œuvre un dispositif de formation ;

- la gestion de la relation qui correspond à instaurer et maintenir une relation avec les apprenants ;
- la capacité de développement du formateur qui renvoie à adopter des attitudes favorisant l'évolution personnelle et professionnelle.

Ces différents domaines de compétences recouvrent des savoirs et des pratiques (Faulx et al., 2011) que nous tenterons d'identifier dans la gestion des incidents critiques par les formateurs.

Les savoirs professionnels et la pratique professionnelle des formateurs se révèlent donc complexe et multidimensionnelle (Atlet, 2002 ; Maubant et Roger, 2012). Cette pratique s'exprime dans des contextes variés et mobilise des compétences variées (Faulx et al., 2011). La capacité à développer des attitudes et des savoirs à partir de l'expérience de terrain ouvre la voie au développement professionnel des formateurs (Faulx et al., 2011). Nous allons, par la suite, explorer ce concept afin d'identifier comment les incidents critiques peuvent constituer une porte d'entrée intéressante pour favoriser le développement professionnel des formateurs.

2.3. Le développement professionnel : un processus dynamique ancré dans l'expérience.

2.3.1. Définition et caractéristiques du développement professionnel

Donnay et Charlier (2008) définissent le développement professionnel comme un processus dynamique, récurrent, qui peut s'engager de manière volontaire ou non. Il se déroule à travers les interactions avec autrui et dans des conditions propices à l'apprentissage. Ce processus permet à l'individu de faire évoluer ses compétences et ses attitudes en lien avec ses valeurs éducatives et son éthique professionnelle. Ils ajoutent que le développement professionnel est plus qu'une succession d'apprentissages, il s'agit d'un système où certaines acquisitions peuvent favoriser d'autres apprentissages dans d'autres dimensions de la pratique professionnelle (Atlet, 2002 ; Donnay et Charlier, 2008).

Perrault et Levené (2019) définissent également le développement professionnel et ajoute que celui-ci se compose de deux mouvements. D'abord un mouvement social, à travers les échanges, l'accompagnement se réalise avec autrui. Ensuite, la personne s'approprie et intègre ce qui a été appris et discuté. Nous avons alors un passage des apprentissages construits à travers l'environnement et les échanges vers une appropriation et une maîtrise personnelle qui constitue ce développement professionnel (Perrault et Levené, 2019).

Ces deux définitions mettent en évidence le rôle des interactions avec l'environnement et avec autrui pour le développement des formateurs (Donnay et Charlier, 2008 ; Perrault et Levené, 2019). Cela démontre également l'intérêt d'avoir un incident critique qui se vit au sein d'une interaction comme le souligne le critère de Leclerc et ses collègues (2010) afin d'ouvrir la voie à une réflexion qui mènera au développement professionnel.

Donnay et Charlier (2008) ajoutent que le développement professionnel ne peut se dissocier d'un développement personnel. Les deux s'enrichissent mutuellement. La pratique professionnelle ne se limitant pas aux gestes techniques, elle peut toucher la personne dans son entièreté y compris dans ses capacités relationnelles, ses valeurs, sa morale ou son éthique. De plus, chaque personne apprend et se développe à son rythme en fonction de son histoire, de ses caractéristiques et de son projet (Donnay et Charlier, 2008). Il sera donc intéressant de s'intéresser également à la personnalité des formateurs ainsi qu'à leurs compétences métacognitives et psychosociales pour mieux cerner leur développement professionnel (Younes et al., 2017).

2.3.2. Les phases du développement professionnel

Pastré (2005, cité dans Dejaegher et al., 2020) détaille ce processus de développement professionnel en identifiant trois grandes phases :

- une phase de déséquilibre, au cours de laquelle le professionnel se retrouve face à une situation problématique qui le place en difficulté et l'amène à mobiliser des ressources ou à en créer de nouvelles ;
- l'adaptation des ressources ou la création de nouvelles ressources constitue la seconde étape qui correspond au processus d'assimilation et d'accommodation de Piaget (Bourgeois, 2019). Le professionnel s'approprie les éléments de son environnement, les structure et modifie ses connaissances et ses schèmes d'actions ;
- lors de la dernière phase qui est la réappropriation, le sujet met en œuvre ce qu'il a intériorisé et reconstruit afin de s'adapter efficacement aux situations analogues futures (Pastré, 2005, cité dans Dejaegher et al., 2020).

Pastré (2011) précise également que c'est fréquemment sous forme d'une crise que les professionnels vivent leur développement. Ces derniers peuvent alors ressentir un sentiment négatif de régression dans leur parcours. Cependant, un regard plus distancé permet d'identifier qu'il s'agit d'un moment clé dans le développement. Comme expliqué précédemment, la transition d'un cadre d'action à un autre implique une période de déstabilisation au cours de laquelle l'ancien cadre est remis en question, adapté, voire abandonné au profit d'un autre. Ce processus peut être difficile et nécessiter l'accompagnement d'un tiers qui jouera le rôle de médiateur afin d'aider le professionnel à donner du sens et à intérioriser son expérience (Pastré, 2011).

Cela montre que le développement professionnel s'ancre dans les situations de terrain. Il semble d'autant plus favorisé lorsque ces situations sont déstabilisantes (Pastré, 2011) et impliquent des interactions avec l'environnement et d'autres personnes (Donnay et Charlier, 2008, Perrault et Levené 2019).

2.3.3. Le rôle des incidents critiques dans le développement professionnel

Dans les sections précédentes, nous avons pu identifier un lien entre les situations de terrain comme les incidents critiques et le développement professionnel des formateurs. Comme ces deux concepts se retrouvent au centre de notre problématique, nous tenions à approfondir leur articulation afin de comprendre comment mobiliser les incidents critiques en lien avec le développement professionnel afin que les formateurs puissent en retirer des apprentissages.

Nous avons identifié que les incidents critiques pouvaient intervenir dans le développement professionnel des formateurs comme une situation déstabilisante qui amènerait le professionnel à adapter ses connaissances et ses schèmes d'actions ou à en créer de nouveaux (Pastré, 2005, cité dans Dejaegher et al., 2020). Ces situations peuvent nécessiter des interactions avec l'environnement ou avec autrui (Donnay et Charlier, 2008, Perrault et Levené 2019).

Ces caractéristiques font écho aux critères définissant les incidents critiques propices pour susciter des réflexions chez les formateurs afin d'améliorer leur pratique (Durat, 2014 ; Leclerc et al., 2010). En effet, l'importance de l'interaction dans la situation est mise en avant par Leclerc et ses collègues (2010), afin de révéler les tensions et dilemmes pour le professionnel. De même, le caractère déstabilisant de la situation rejoint la vision de Leplat (2002) sur l'intérêt des situations aux conséquences négatives pour favoriser la réflexion. Cela est également en lien avec le critère proposé par Durat (2014) selon lequel une situation qui questionne le professionnel favorise son implication et la mise en pratique de nouvelles stratégies. Nous avons également pu comprendre que le processus du développement professionnel pouvait constituer une compétence en tant que professionnel (Faulx et al., 2011).

L'intérêt des incidents critiques dans le développement professionnel s'illustre bien avec le concept de la didactique professionnelle défini par Pastré (2011). Il souligne que la finalité de l'analyse du travail menée en didactique professionnelle est de favoriser le développement personnel et cognitif des personnes. Il ne s'agit pas d'uniquement renforcer l'expertise technique mais de prendre appui sur des situations concrètes de résolution de problèmes, comme les incidents critiques, rencontrés dans l'activité pour permettre aux professionnels de développer ou de restructurer leurs compétences (Pastré, 2011).

Dans la perspective de cet auteur, le développement professionnel représente l'objectif tandis que la professionnalisation en est la conséquence. Un formateur qui parvient à enrichir ses compétences à partir de l'expérience devient un professionnel plus accompli (Pastré, 2011). Les formateurs peuvent donc prendre appui sur les incidents critiques vécus afin de les analyser dans la perspective de se développer en tant que professionnel.

Néanmoins, cette analyse des situations nécessite le développement d'une certaine posture en tant que professionnel. Le métier de formateur est caractérisé par sa singularité et sa complexité (Atlet, 2002 ; Maubant et Roger, 2012). Il nécessite donc l'adoption d'une posture de praticien réflexif qui vise à comprendre les situations vécues, à en tirer du sens, et à ajuster ses pratiques (Atlet, 2000). La suite de notre revue de la littérature sera donc consacrée à cette posture de praticien réflexif afin de voir comment l'adopter et sous quelles conditions afin d'analyser les incidents critiques vécus par les formateurs et les apprentissages qu'ils peuvent en retirer pour leur développement professionnel.

2.4. La pratique réflexive, une condition pour apprendre des incidents critiques

Après avoir parcouru le concept des incidents critiques et son utilisation en lien avec le développement professionnel, nous avons conclu la section précédente en exposant une condition pour que l'analyse des incidents critiques débouche sur des apprentissages contribuant au développement professionnel. En effet, l'analyse des situations de terrain nécessite d'adopter une posture réflexive (Atlet, 2000). À travers le concept de praticien réflexif, nous allons identifier en quoi consiste cette posture et comment la mettre en pratique afin d'analyser les incidents critiques.

2.4.1. Origine et définition du concept de praticien réflexif

Schön (1983) initie le concept de praticien réflexif en le définissant comme une personne qui engage une réflexion à partir de ses actions. Saint-Arnaud (2001) explore également le concept de praticien réflexif à travers l'atelier praxéologique, qu'il décrit comme « une démarche structurée visant à rendre l'action consciente, autonome et efficace » (p. 18). Schön (1954) identifie deux temps de la réflexion concernant l'action. D'abord, un temps de réflexion sur l'action en cours qui se déroule au moment même de l'action. Ensuite, une réflexion peut se mener après l'action, une fois celle-ci terminée.

Perrenoud (2016) distingue deux utilités concernant la réflexion après l'action. La première perspective est de mener une réflexion sur l'action vécue dans le but de revenir sur celle-ci afin d'intégrer ce qui a été vécu à travers différentes dimensions (émotionnelles ou intellectuelles). Par la suite, la réflexion peut prendre une fonction d'apprentissage qui pourra potentiellement préparer la personne à affronter des situations similaires par la suite en améliorant l'efficacité du professionnel (Perrenoud, 2016 ; Saint-Arnaud, 2001). Dans cette pratique, il s'agit de créer un lien entre l'intention de l'acteur, les procédés employés, et les effets obtenus afin d'identifier et de corriger les erreurs (Saint-Arnaud, 2001).

Nous pouvons mettre en lien la première utilité avec la deuxième phase du développement professionnel identifié par Pastré (2005, cité dans Dejaegher et al., 2020) où le professionnel s'approprie les éléments de l'expérience vécue pour adapter ses ressources. La seconde utilité est liée à la dernière phase où le professionnel se réapproprie son vécu pour s'adapter aux situations futures (Pastré, 2005, cité dans Dejaegher et al., 2020).

Donnay et Charlier (2008) proposent, quant à eux, de distinguer la réflexion et la réflexivité pour plus de clarté. Si tout praticien réfléchit sur ses actions, tous ne transforment pas cette réflexion en apprentissage. La réflexion consiste à adopter un regard plus distant sur la situation vécue (Donnay et Charlier, 2008). Il s'agit de la première perspective de Perrenoud (2001). Cela peut correspondre au récit de l'incident critique dans le cadre de notre recherche. La réflexivité, quant à elle, implique une distanciation plus profonde. D'une part, la mise à distance permet d'analyser objectivement la situation en la comparant à d'autres. D'autre part, le praticien effectue un retour sur soi pour analyser ses propres pensées et actes (Donnay et Charlier, 2008). Nous retrouvons ici le deuxième objectif mentionné par Perrenoud (2001). Dans le cadre de notre recherche, la réflexivité sera donc encouragée grâce aux entretiens et questions posées pour soutenir cette analyse.

2.4.2. La réflexivité pour les pratiques professionnelles des formateurs

Kelchtermans (2001) souligne l'intérêt de mener ces deux phases de réflexion pour les métiers en lien avec l'enseignement. Il souligne que l'enseignement, tout comme la formation, sont des activités qui échappent aux tentatives de planification précises. En effet, ces professions et leurs effets sont étroitement liés aux particularités du contexte dans lesquels elles s'inscrivent (Kelchtermans, 2001). De plus, les praticiens de l'enseignement peuvent estimer avoir acquis leur métier « sur le tas » en tirant leurs apprentissages à force d'essais et erreurs à partir de la diversité des situations rencontrées. La démarche réflexive s'inscrit dans ce processus mais vise à le rendre plus conscient, structuré et efficace (Donnay et Charlier, 2008). Elle permet de donner du sens aux expériences vécues et de développer une compréhension plus fine des situations vécues (Kelchtermans, 2001).

Selon Perrenoud (2001), s'appuyant sur la théorie piagétienne de l'inconscient pratique et des schèmes (Piaget, 1971), la pratique professionnelle est à la fois consciente et inconsciente. Les professionnels reproduisent souvent des conduites observées ou utilisées dans des situations analogues. Donnay et Charlier (2008) ajoutent que la répétition d'expériences positives renforce les savoirs pratiques qui deviennent réutilisables dans des contextes similaires. Une part de cette pratique repose donc sur des schèmes construits qui sous-tendent l'action, prenant la forme de réflexes, de routines, ou de règles intériorisées, que le professionnel transposera d'une situation à une autre (Perrenoud, 2001).

Cette dimension incontinentale de la pratique est proche de la notion « d'habitus » développée par Bourdieu (1972, cité dans Perrenoud, 2001). Il définit la notion « d'habitus » comme un système de pensée, de perception et d'action, qu'il appelle « la grammaire génératrice ». Donnay et Charlier (2008) mentionnent également la notion « d'habitus » pour souligner que les savoirs se construisent au quotidien, en dehors des dispositifs formels de formation ; parfois à l'insu des professionnels. Ces savoirs sont intégrés dans la pratique sans que le praticien en soit pleinement conscient.

Les travaux de Perrenoud (2001) montrent qu'il est possible d'apprendre de l'expérience. Nous sommes capables d'agir dans des situations nouvelles et d'apprendre à agir plus efficacement dans des situations analogues futures. Cette forme d'apprentissage est comparable à un entraînement, pouvant être involontaire par essais et erreurs (Donnay et Charlier, 2008), ou volontaire à travers un travail réflexif. Ainsi, réfléchir sur sa pratique revient à explorer la partie inconsciente de celle-ci en menant un travail de réflexion pour prendre conscience des schèmes sous-jacents à l'action (Perrenoud, 2001).

Dans le cadre de notre recherche, la mise en évidence de cette partie inconsciente de la pratique démontre le rôle que peuvent jouer les incidents critiques dans le développement de la pratique des formateurs. La pratique réflexive reconnaît l'utilité de mobiliser les incidents critiques car ces incidents provoquent des perturbations ou remettent en cause les routines, forçant ainsi le professionnel à réagir en repensant certains aspects de sa pratique, tels que ses techniques ou son cadre interprétatif personnel (Kelchtermans, 2001). Le professionnel reconnaît l'intérêt de l'incident critique comme source d'apprentissage et en saisit le sens seulement après coup, grâce à une réflexion a posteriori, et non au moment même (Kelchtermans, 2001).

Néanmoins, Kelchtermans (2001) souligne que la réflexion dans le métier enseignant se concentre souvent sur les compétences techniques. Il propose donc d'élargir cette réflexion pour intégrer également les dimensions morales, politiques et affectives. En effet, les enseignants, tout comme les formateurs, ne se contentent pas d'agir selon des principes techniques, mais sont aussi guidés par leur propre réflexion, les valeurs et normes du système dans lequel ils évoluent, ainsi que par leurs émotions et réactions personnelles. Aborder ces dimensions permettra également de mieux cerner celles de la pratique professionnelle identifiées par Atlet et ses collègues (2001, cité dans Atlet, 2019).

Dans notre recherche, nous souhaitons donc explorer les éléments inconscients de la pratique, en particulier les apprentissages qui ne peuvent être acquis de manière purement théorique. Notre objectif est d'identifier la nature de ces apprentissages à travers le récit et l'analyse de l'incident critique relaté et de comprendre comment ces apprentissages se construisent au sein des incidents critiques.

2.4.3. Les conditions favorisant la réflexivité

Après avoir expliqué l'intérêt d'une réflexion sur l'action nous allons à présent préciser comment la pratique réflexive amène à apprendre sur les pratiques professionnelles des formateurs. Nous expliciterons également comment mettre en pratique cette posture réflexive.

Bien que la pratique pédagogique confronte les formateurs à des situations singulières et complexes ne se répétant jamais identiquement, Perrenoud (2001) souligne l'existence d'éléments similaires permettant de transposer des réponses acquises (Donnay et Charlier, 2008). Le travail de réflexion consiste à s'éloigner d'une action unique et précise pour examiner les structures de son action et le système dans lequel elle s'inscrit (Perrenoud, 2001). Cependant, cette démarche de s'éloigner de la singularité de la situation peut constituer une entrave au travail réflexif (Saint-Arnaud, 2001 ; Schön, 1983). Lorsqu'une personne relate un cas, elle contrôle les éléments auxquels elle se réfère, mobilisant des connaissances et des modèles maîtrisés dont l'efficacité est reconnue. Ce processus peut conduire à ignorer les particularités qui rendent la situation unique (Saint-Arnaud, 2001).

Saint-Arnaud (2001) identifie également la difficulté de nommer ses intentions en tant que professionnel. Les personnes tendent à évaluer leurs actions selon un « surmoi professionnel » composé de valeurs et de normes qui régissent la profession. L'acteur peut alors accomplir des actions qui ne sont pas en accord avec ses normes et valeurs. Le « surmoi professionnel » l'empêche alors de nommer ses intentions qui ne respectent pas les normes établies (Saint-Arnaud, 2001). Par exemple, un formateur adapte une évaluation officielle pour venir en aide à un apprenant en difficulté même si cela va à l'encontre des règles établies par l'institution. Le « surmoi professionnel » l'empêche donc de nommer son intention personnelle qui est contraire aux normes de la profession.

Kelchtermans (2001) propose, quant à lui, de mener un travail réflexif sur l'action dans le but d'agir sur ce qu'il définit comme le « cadre interprétatif personnel ». La réflexion permet de conscientiser ce cadre, de l'examiner et de l'ajuster pour renforcer les actions professionnelles. Ce cadre se compose de deux dimensions distinctes :

- la première est le « moi professionnel », qui englobe les croyances et les représentations du professionnel, telles que l'image de soi, l'estime de soi, la motivation professionnelle, la perception des tâches et les perspectives ;
- la seconde dimension est la théorie subjective de l'éducation, c'est-à-dire le système de connaissances que le professionnel possède sur son métier, incluant les savoirs pratiques, personnels et implicites. Bien que cette partie des connaissances soit souvent inconsciente, la réflexion permet de la rendre consciente, de la vérifier et de l'adapter aux besoins spécifiques de la situation vécue. Cela rejoint le point de vue de Saint-Arnaud (2001) en tenant compte du rôle du « surmoi professionnel » lors de la réflexion.

Ces auteurs soulignent l'importance de prendre en compte des situations uniques et singulières (Kelchtermans, 2001 ; Saint-Arnaud, 2001 ; Schön, 1983) pour enrichir le développement professionnel. Les incidents critiques, en tant que situations particulières, répondent à ces critères et peuvent donc constituer une base solide pour un travail réflexif. Toutefois, il est essentiel d'explorer les différentes dimensions proposées par les auteurs, notamment le cadre interprétatif personnel, afin d'éviter de s'en tenir à des généralités (Kelchtermans, 2001).

Afin de mener une réflexion sur la partie inconsciente de la pratique professionnelle et atteindre une prise de conscience, le professionnel doit avoir le désir d'une meilleure maîtrise et la volonté de s'améliorer. Le travail réflexif est souvent déclenché par l'écart entre ce que le professionnel souhaite accomplir et ce qu'il réalise effectivement, ou entre ses ambitions et ses résultats (Perrenoud, 2001). Il peut être également déclenché quand les compétences et ressources disponibles ne suffisent pas pour résoudre ces écarts (Donnay et Charlier, 2008). Cette condition pour mener un travail réflexif est liée aux critères mentionnés pour sélectionner un incident critique. En effet, le dernier critère de Durat (2014) souligne l'importance que l'incident critique suscite des questionnements liés à la profession. Ce questionnement peut être introduit par la constatation d'un écart entre ce que le formateur avait imaginé ou souhaité et ce qu'il s'est réellement passé. Cette condition rend donc le critère de Durat (2014) plus concret.

2.4.4. La pratique réflexive accompagnée par un tiers

Certains formateurs peuvent rencontrer des difficultés pour adopter une posture réflexive avec une prise de distance sur leurs actions ou pour identifier et expliciter les éléments de leurs pratiques parfois inconscients. Pour dépasser cela, l'intervention d'un tiers qui joue le rôle de médiateur est parfois nécessaire (Atlet, 2000 ; Donnay et Charlier, 2008). Dans leur définition du développement professionnel, Donnay et Charlier (2008) démontrent le rôle des interactions avec autrui pour favoriser une prise de distance qui permet d'engager la réflexion sur les pratiques. L'échange avec autrui permet au praticien de se mettre à distance de ses propres actions afin d'en dégager la signification et de pouvoir les analyser. L'intervention d'un tiers peut également faciliter la transition d'un cadre d'action à un autre en permettant de bénéficier d'une aide lors de la période de déstabilisation au cours de laquelle l'ancien cadre est remis en question, adapté ou abandonné au profit d'un autre (Pastré, 2011).

L'accompagnateur qui aide le formateur dans l'analyse peut adopter différentes attitudes. Dugal (2009) en dénombre six : l'évaluation en portant un jugement, la décision en donnant la solution, le soutien en encourageant, l'interprétation de la situation selon sa perception, l'investigation en questionnant et la compréhension en écoutant et en reformulant. Il nuance celles-ci en identifiant leurs effets sur la construction d'une posture réflexive autonome pour les formateurs. Les trois dernières attitudes sont les plus porteuses pour construire une posture réflexive car le formateur est davantage actif dans la réflexion et l'analyse grâce à celles-ci (Dugal, 2009).

2.5. Le profil particulier des formateurs de l'IFAPME : tension entre deux postures professionnelles

Dans le cadre de notre recherche, nous avons porté notre attention sur les formateurs de l'IFAPME car ils représentent un profil spécifique. Il s'agit de professionnels issus d'un métier qui deviennent formateurs dans la perspective de transmettre leur savoir-faire et leur expérience aux apprenants (IFAPME, 2024). Ce profil singulier nous a semblé particulièrement pertinent pour analyser le développement professionnel à partir des incidents critiques car ces formateurs réalisent des ajustements constants entre la réalité de leur pratique professionnelle et la manière de transmettre celle-ci.

2.5.1. Une double casquette : expert métier et formateur

Ces formateurs sont porteurs d'une double casquette. Ils possèdent déjà une image d'eux et des compétences construites dans leur métier d'origine qui sont différentes de celles du métier de formateur (Dejaegher et al., 2020). Cette double casquette constitue une richesse pour ces formateurs. Leur expérience professionnelle représente un atout important pour assurer leur légitimité et leur crédibilité aux yeux des apprenants. Cela les aide également à donner du sens aux enseignements qu'ils dispensent en établissant des liens concrets entre la théorie et la pratique professionnelle (Perez-Roux et Troger, 2011 ; Troger et David, 2021). De plus, ils comprennent le besoin d'avoir du concret exprimé par les apprenants de l'IFAPME qui ont vécu un parcours scolaire parfois difficile ou qui n'adhèrent pas aux enseignements purement théoriques d'où le choix d'une orientation professionnelle (Jellab, 2005 ; Perez-Roux et Troger, 2010).

Chez les formateurs issus d'un métier, l'engagement dans le monde de la formation provient souvent de la passion pour le métier d'origine (Perez-Roux, 2006). L'activité de formation devient alors un prolongement de leur activité, des valeurs et attitudes provenant du métier d'origine. Cependant, l'engagement peut s'accompagner d'une certaine appréhension pour ces nouveaux formateurs. Ils peuvent se questionner sur leur capacité à transmettre leur savoir-faire et sur la manière de construire leurs supports de cours. Le contact avec les élèves constitue alors une ressource pour faire évoluer leur méthodologie et leurs supports (Troger et David, 2021).

2.5.2. La nécessité d'une relation de confiance avec les apprenants

Face aux difficultés pour transmettre leur savoir-faire, ces formateurs abordent l'importance d'une posture d'accompagnement. La transmission de leur savoir-faire mobilise alors deux logiques. D'une part, la nécessité d'une expertise technique pour gagner la légitimité. D'autre part, un certain lâcher prise sur leur expertise pour construire une relation de confiance fondée sur la sincérité et le respect (Faulx et Danse, 2021 ; Jouffray, 2017). Les formateurs organisent alors leur activité de formation en plaçant la bienveillance et l'éthique au centre de leur pratique pédagogique afin d'instaurer les conditions nécessaires à la transmission des savoirs (Jellab, 2005 ; Mairesse, 2014 ; Perez-Roux et Troger, 2010 ; Perez-Roux et Troger, 2011 ; Troger et David, 2021).

Par ailleurs, les retours des apprenants sur les enseignements, rendus possibles grâce à la relation bienveillante, aident les formateurs à surmonter leurs doutes et difficultés liés à leur pratique (Perez-Roux et Troger, 2011). Dans notre recherche, les incidents critiques liés à la difficulté de transmettre ou de construire les supports de cours pourront peut-être amener le formateur à adapter ses stratégies et à réévaluer celle-ci grâce aux retours des apprenants.

Néanmoins, cette implication dans la construction d'une relation de confiance peut engendrer des déséquilibres et présenter des limites. Une trop grande disponibilité peu importe sa forme (disponibilité téléphonique, partage de confidences, échanges personnels pendant et en dehors des temps de formation, ...) peut entraîner un débordement de la sphère professionnelle dans la sphère privée (Troger et David, 2021). Pour ces formateurs, leur disponibilité en dehors des temps de formation constitue un moyen pour favoriser la motivation et le suivi des apprenants à poursuivre leur parcours (Jellab, 2005 ; Perez-Roux et Troger, 2011). Cette implication et ces déséquilibres peuvent amener, dans notre recherche, à des incidents critiques qui inciteront le professionnel à peut-être interroger sa posture et sa pratique en définissant la place à accorder à la relation.

Le modèle de compétences établi par Faulx et ses collègues (2011) se révèle alors intéressant pour ces formateurs. En effet, le modèle démontre, à travers les différents domaines de compétences identifiés, qu'être expert au niveau du contenu et des compétences techniques liées au métier ne suffit pas pour occuper efficacement la fonction de formateur. D'autres aspects rentrent en jeu comme la gestion de la relation qui comprend la tension entre le besoin d'une relation de confiance avec les apprenants et l'importance de démontrer son expertise pour assurer son enseignement (Faulx et Danse, 2021 ; Troger et David, 2021). Ce modèle permet alors pour ces formateurs d'analyser les domaines dans lesquels ils doivent se développer.

Au terme de cette revue de la littérature, il en ressort que la profession de formateur, pour ces professionnels issus d'un métier, implique des ajustements constants entre leur expertise technique et leur posture pédagogique. Ces ajustements et le développement de leur posture et de leurs pratiques pédagogiques seront explorés à travers le récit des incidents critiques grâce à des entretiens favorisant une posture réflexive.

3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.1. Le choix de la méthode par théorisation ancrée

Notre étude vise à répondre aux sous-questions de recherche suivantes :

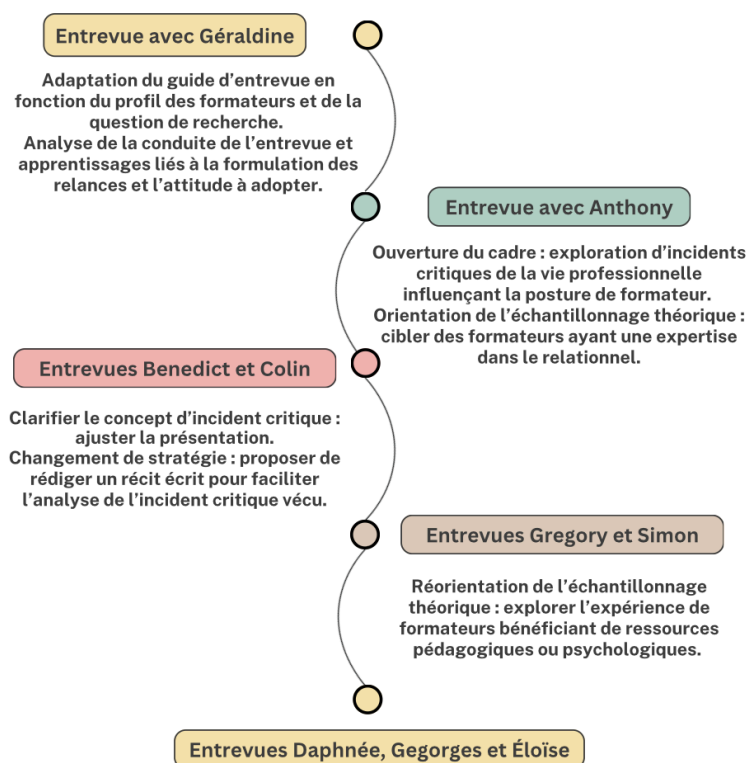
- Quels incidents critiques vivent les formateurs d'adultes de l'IFAPME et quelles tensions ou dilemmes en lien avec leurs pratiques révèlent-ils ?
- Comment ces formateurs réagissent-ils et s'adaptent-ils face à ces incidents ?
- Comment les incidents critiques contribuent-ils au développement de leurs pratiques professionnelles ?

Nous ne voulons pas limiter notre analyse à une description des apprentissages pour la pratique. Nous souhaitons également comprendre la manière dont les formateurs développent leurs pratiques professionnelles à partir des incidents critiques en lien avec leur profil étant donné qu'ils sont des professionnels du métier auquel ils forment. La méthode par théorisation ancrée ou *grounded theory method* (GTM) telle que décrite par Lejeune (2019), nous a semblé répondre aux objectifs de notre recherche afin de comprendre le sens derrière les expériences des formateurs. Nous avons pu découvrir cette méthode sur base du manuel de recherche qualitative de Lejeune (2019) qui a servi d'ouvrage de référence pour guider nos démarches méthodologiques. Le cours de pratique de la recherche qualitative dispensé par Christophe Lejeune a été également une ressource pour appliquer cette méthode. La présentation de notre méthodologie ne vise pas à résumer le contenu du manuel mais plutôt de décrire notre mise en pratique dans le cadre de notre recherche.

Dans cette méthode, les étapes de la recherche qui consiste à problématiser, collecter, analyser et rédiger ne se suivent plus les unes après les autres. Il s'agit plutôt d'une démarche itérative où les différentes étapes se réalisent simultanément et s'influencent l'une avec l'autre (Lejeune, 2019). De nouvelles questions ont émergées des premières entrevues et celles-ci ont influencé la problématique mais également le recrutement des participants. Notre guide d'entretien et la revue de la littérature ont également évolué à partir de ce processus itératif mais aussi dû à la définition donnée de l'incident critique qui est assez ouverte. Elle permet donc une liberté à l'informateur concernant les éléments qu'il voudrait aborder. Nous allons à présent exposer le déroulement de notre recherche en illustrant les différents moments de rupture et les grands tournants qui ont guidé notre démarche itérative.

3.2. Le déroulement des entretiens et les apprentissages retirés

Au fil des entretiens, certaines situations ont suscité des impressions et des remises en question. Nous avons alors pu ajuster notre posture et nos choix méthodologiques en mettant en place des actions concrètes. Le schéma ci-dessous retrace le déroulement des entretiens ainsi que les différents apprentissages que nous allons expliciter.



3.2.1. L'échantillonnage théorique

Nous avons rencontré des formateurs de l'IFAPME [Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et Petites et Moyennes Entreprises]. Cet organisme de formation est composé de formateurs qui sont également professionnels dans le métier auquel ils forment. Cette catégorie de formateurs doit souvent se former de sa propre initiative ou tirer des apprentissages directement en pratiquant sur le terrain (IFAPME, 2024). Nous pensons qu'il est donc plus intéressant de questionner les potentiels apprentissages de ces formateurs plutôt que les formateurs qui ont également la formation d'enseignant, de pédagogue ou d'intervenant psychosocial avec déjà des ressources en psychologie ou en pédagogie. En lien avec les critères pour sélectionner un incident critique qui favorise la réflexivité (Durat, 2014 ; Leclerc et al., 2010), nous avons également recherché des formateurs dont les interventions se déroulent en interaction avec le groupe. L'expérience des formateurs dispensant des formations à distance ne correspondait donc pas pour notre recherche.

Après la validation de notre dossier par la commission de vigilance éthique, nous avons commencé le recrutement en contactant les directions des différents établissements de l'IFAPME afin qu'elles relayent notre projet aux formateurs. Une annonce a également été publiée sur les réseaux sociaux. Après les premiers entretiens, les formateurs ont partagé ce projet de recherche à leurs conseillers pédagogiques qui encadrent plusieurs formateurs. Ils ont à leur tour relayé le projet de recherche aux autres formateurs avec notre adresse mail comme moyen de contact et d'échanges avec les formateurs (*voir annexe 1*).

Voici un tableau reprenant les noms d'emprunt ainsi que les caractéristiques des différents participants.

	Nom d'emprunt	Caractéristiques
1	Géraldine	Architecte → Formatrice en architecture d'intérieur.
2	Anthony	Infirmier et ambulancier → Formateur chez les ambulanciers.
3	Benedict	Conseiller en relation publique → Formateur chez les conseillers en relations publiques.
4	Colin	Gestionnaire de projet → Formateur en marketing
5	Gregory	Comptable → Formateur en comptabilité + Professeur dans un bachelier en comptabilité.
6	Simon	Courtier en crédits et placements → Formateur en marketing, crédits hypothécaires et placements, fiscalité.
7	Daphnée	Ancienne enseignante primaire et secondaire, coach spécialisée en accompagnement des familles → Formatrice chez les accueillantes dans la communication et la relation avec les parents.
8	Georges	Ancien conseiller financier en banque, enseignant en gestion dans le secondaire → Formateur en gestion (vente et communication)
9	Eloïse	Travel Manager → Formatrice en ressources humaines, chez les conseillers commerciaux en communication écrite et interpersonnelle.

Notre recherche étant qualitative, elle se base sur un échantillonnage théorique qui ne se veut pas représentatif d'une population mais bien représentatif du phénomène étudié (Lejeune, 2019). Au départ, nous voulions rencontrer des formateurs exerçant dans différentes professions pour avoir la diversité des contextes. Comme identifié dans notre dossier éthique, nous avons également privilégié les formateurs sans bagage pédagogique pour nous centrer sur des apprentissages de terrain.

Ensuite, les premiers entretiens mettaient en lumière des enjeux relationnels dans les incidents critiques relatés. Nous avons donc décidé de rencontrer des **formateurs exerçant dans un domaine qui les amènent à gérer le relationnel** comme Benedict et Colin. Nous avons ainsi pu comprendre que leurs ressources leur permettaient de prendre du recul sur ces aspects relationnels pour construire d'autres apprentissages.

Au fil des entretiens, la relation pédagogique avec les apprenants est apparue comme un enjeu central au sein des incidents critiques. Nous avons alors décidé de rencontrer également des formateurs qui avaient une expérience et un bagage pédagogique dans l'enseignement comme avec Gregory et Georges. Enfin, nous avons échangé avec Daphnée pour bénéficier de son expérience avec sa casquette d'intervenante psychosociale en tant que coach. L'objectif était de voir comment ces différences de parcours et d'expériences influencent le phénomène étudié et les enjeux relationnels soulevés par les incidents critiques relatés.

Chaque entretien débutait par la description d'un incident critique précis. Les formateurs pouvaient également évoquer d'autres situations qui faisaient écho à l'incident critique abordé. Cependant, deux entretiens ne se sont pas centrés sur un incident critique en particulier. Ils ont plutôt permis d'approfondir les dimensions et les propriétés du phénomène découvertes lors des précédents entretiens. L'entretien de Daphnée a donc porté sur sa vision et son expérience en tant qu'intervenante psychosociale en lien avec les tensions et enjeux déjà soulevés dans les autres entretiens. De même, celui avec Éloïse a permis d'explorer des aspects moins abordés jusque-là comme le rôle de la double casquette professionnelle de ces formateurs dans leur posture.

3.2.2. L'évolution du guide d'entretien

Pour le premier entretien avec Géraldine, nous avons réalisé un guide d'entretien à partir de la revue de la littérature réalisée dans le cadre du pré mémoire. Ce guide se concentrait autour de quatre grands thèmes : le parcours dans le domaine de la formation, les pratiques et le contexte d'intervention, le récit de l'incident et son analyse. Concernant la forme de celui-ci, nous avons listé les thèmes à aborder mais également des idées de questions et de relances lors de l'élaboration du guide. Cependant, pour faciliter l'utilisation de celui-ci durant l'entretien et afin de ne pas entraver la liberté d'expression du participant, nous avons réalisé une version schématisée avec les thèmes et sous-thèmes à aborder (*voir annexe 2*). Cette construction permet d'allier la liberté de parole pour le participant avec une orientation spécifique des informations recherchées en lien avec la dynamique des entretiens semi-directifs que nous avons menés. (Boutin, 2018).

Lors de la première entrevue, un décalage est apparu entre les objectifs de la recherche et les informations partagées. La discussion portait sur les pratiques pédagogiques plutôt que sur l'incident critique. Ce décalage provenait, en partie, de la formulation des questions qui reprenait des concepts de la littérature scientifique. C'était peu adapté pour ce public ancré dans la pratique du terrain. Par exemple, l'une des questions posées était : « *Cet incident a-t-il modifié votre perception de votre identité en tant que formateur ?* ». La complexité du concept de l'identité professionnelle rend la question difficile à comprendre et à traiter.

Chercheuse : [...] Et toi alors, tu vois comment ton rôle en tant que formatrice ? Si tu devais décrire ton identité en tant que formatrice ?

Géraldine : Euh, mon identité...

Entretien de Géraldine, verbatims 7 et 8.

Pour les entretiens suivants, nous avons retravaillé le guide en plaçant l'incident critique au centre et en adaptant la formulation des questions afin d'être plus proche des personnes rencontrées. Par exemple, pour cerner l'identité des formateurs, nous posons la question suivante : « *Cet incident vous a-t-il amené à réfléchir sur votre rôle de formateur ou sur vos valeurs ? Avez-vous remis en question certaines choses dans votre manière de travailler ?* ».

Le guide partait donc de l'incident critique pour par la suite aborder les pratiques professionnelles du formateur à partir de celui-ci plutôt que l'inverse. Nous avons donc les thèmes suivants : contextualisation et déroulement de l'incident, gestion de celui-ci, difficultés rencontrées, résolution et apprentissages, influence sur la posture professionnelle, communication et gestion de groupe, les ressources mobilisées, prise de recul et les techniques pour déculpabiliser, équilibre entre rôle de professionnel et celui de formateur et les écarts entre perception et effet sur son interlocuteur. Nous avons également enrichi le guide d'entretien en intégrant les informations pertinentes de la première entrevue, telles que la recherche d'un équilibre entre la tolérance et le cadre dans la gestion de groupe ou le décalage entre son intention et l'effet produit (*voir annexe 3*). Grâce à ce changement, l'entretien portait davantage sur l'incident et l'explicitation de celui-ci pour aborder les pratiques professionnelles du formateur ou de la formatrice.

3.2.3. La conduite des entretiens

Nous avons mené des entretiens à visée compréhensive qui se basent sur un échange dans la perspective de comprendre comment la personne pense et fonctionne (Boutin, 2018). Ce style d'entrevue répond aux objectifs de notre recherche étant donné que nous voulons comprendre l'expérience des formateurs et leurs apprentissages issus des incidents critiques.

Nous souhaitons également que ces échanges soient semi-directifs en accord avec la méthode par théorisation ancrée dans laquelle nous pouvons débiter par un entretien plus exploratoire et, par la suite, être plus directif pour explorer les différentes dimensions du phénomène étudié (Lejeune, 2019). De plus, les échanges semi-directifs permettent d'allier la liberté de parole pour le participant avec une orientation spécifique des informations recherchées (Boutin, 2018). Pour respecter cette démarche, nous avons chaque fois ajusté le guide d'entrevue en intégrant les informations relevées des entrevues précédentes en lien avec notre recherche pour aborder les entrevues suivantes.

Pour notre recherche, nous avons, préalablement à l'entretien, expliqué par mail aux participants ce qu'est un incident critique et les différents critères pour choisir celui à relater (Durat, 2014 ; Leclerc et al., 2010). Cela permettait de s'assurer que l'échange porterait sur une situation vécue correspondant au cadre de notre recherche présenté dans la revue de la littérature. Donner ces informations avant l'entrevue permettait également de laisser un temps de réflexion à l'informateur pour choisir l'incident critique à relater. Nous débutons les échanges par inviter le formateur ou la formatrice à se présenter ainsi que son parcours dans le secteur de la formation. Ensuite, nous prenons un temps pour rappeler la définition de l'incident critique et échanger sur celle-ci en cas d'incompréhensions ou de malentendus concernant ce concept. Enfin, les participants relataient alors l'incident vécu et nous abordions des thèmes préétablis dans notre guide d'entretien pour explorer et analyser cette situation de terrain au regard de notre question de recherche.

Voici les éléments de notre posture de chercheuse que nous avons dû ajuster au fil des entrevues pour mener notre recherche :

- *Pratiquer l'écoute active* : la mise en pratique de l'écoute active lors des entrevues s'est révélée compliquée. Dès la première entrevue, nous avons expérimenté la difficulté de concilier le guide d'entrevue, la recherche d'informations en lien avec notre question et le caractère spontané de la discussion pour demeurer ouverte aux nouvelles informations. La forme de notre guide d'entretien a été modifiée également pour pallier à cette difficulté. En effet, nous nous perdions dans la forme du mind map et nous avons opté pour un tableau afin de bénéficier de davantage de clarté. Par la suite, l'entrevue d'Anthony abordait un cas de figure que nous n'avions pas envisagé. Il relatait un incident critique vécu dans l'exercice de son métier d'ambulancier qui a impacté sa pratique en tant que formateur. Cette nouvelle perspective nous a permis d'apprendre à nous détacher de notre guide d'entrevue pour nous focaliser sur cette expérience particulière qu'il nous livrait tout en gardant les repères de notre question de recherche pour relancer l'échange.
- *Questionner ce qui semble évident* : lors des premières entrevues, nous répondions parfois nous-même à la question posée en exposant notre raisonnement à partir des éléments déjà évoqués par le formateur ou la formatrice. En étiquetant ces entrevues, nous avons pu identifier que nous ne laissions pas la possibilité aux participants de formuler leur propre expérience. De plus, exposer notre raisonnement pouvait influencer le discours des participants pour correspondre à nos attentes étant donné que la plupart étaient soucieux de pouvoir nous venir en aide et de correspondre à notre projet de recherche. Pour les entrevues suivantes, nous avons été attentive à ne plus répondre à la place du participant. Poser des questions plus concises et moins empreintes de la littérature scientifique, nous a également aidée à ne plus tomber dans ce travers.

- *Accepter les inférences et interprétations* : en lien avec le point précédent, nous avons pu constater que la présentation de notre raisonnement et la complexité des questions perdaient nos participants. Nous cherchions à obtenir et confirmer toutes les informations et nuances liées à l'expérience de la personne et cette recherche continue complexifiait voire interrompait les échanges. En analysant les entrevues, nous avons pu remarquer que certaines informations pouvaient s'obtenir en croisant différentes informations déjà partagées pour inférer ou interpréter. Par exemple, nous pouvions comprendre l'identité des formateurs au regard de leurs valeurs, de leurs réactions, des tensions éprouvées ou selon la manière dont ils priorisent ou hiérarchisent différents éléments. Nous n'avons pas nécessairement besoin d'avoir une réponse directe où la personne explicite son identité telle une définition.

3.2.4. Présentation du concept d'incident critique aux participants

Lors de la conduite des entrevues, nous avons exposé notre manière de présenter le concept de l'incident critique aux formateurs et formatrices. Cependant, comme mentionné dans notre schéma retraçant les entrevues, nous avons ajusté notre manière d'aborder ce concept et les incidents critiques relatés par les formateurs et formatrices afin de résoudre des malentendus mais également afin d'assurer le caractère concret des incidents critiques.

Après les premières entrevues, nous avons pu constater que les incidents critiques relatés concernaient des situations où les participants s'écartaient du cadre relationnel établi par les formateurs. Nous avons alors pensé qu'une dimension importante de notre phénomène était cette dimension relationnelle en lien avec le cadre établi. Cependant, en parcourant notre définition, nous avons pu mettre le doigt sur un potentiel biais. Pour rappel, notre définition de l'incident critique était la suivante : « un incident critique est un événement explicite, comme un conflit, ou implicite, comme un silence, survenant au sein du groupe de formés, susceptible de provoquer *un changement dans le cadre initialement prévu* par le formateur et nécessitant ou non l'intervention du formateur qui devra peut-être innover dans ses stratégies pour gérer l'incident critique ». Nous nous sommes questionnée si la mention du mot « cadre » dans la définition n'influait pas le choix de l'incident critique par les formateurs et formatrices.

Pour surmonter ce biais, nous avons complété notre définition avec des exemples d'incidents critiques pour élargir le champ des possibles (*voir annexe 4*) : le départ précipité d'un apprenant lors d'un cours, un conflit entre apprenants à gérer, une évaluation qui ne se passe pas comme prévu, un incident critique vécu dans la pratique professionnelle qui influence la pratique en tant que formateur, la méthodologie choisie qui ne fonctionne pas et qui demande de s'adapter face aux réactions des apprenants, ... Le temps dédié à la discussion sur le concept d'incident critique et sa définition en début d'entretien permettait également de clarifier un malentendu récurrent à savoir l'idée que l'incident critique doit obligatoirement être important et grave en termes de répercussion.

[...] On part d'une situation de terrain où cela a un peu remis en question, peut-être, votre manière de procéder ou d'agir. [...]. Donc, cela peut être un conflit comme cela peut être, j'avais prévu, je ne sais pas, une activité en groupe et en fait, je vois que les apprenants ne rentrent pas du tout dedans. Il y a un grand silence. Du coup, qu'est-ce que ça suscite chez vous à différents niveaux ? Donc là on questionne les ressources que vous pouvez mobiliser, les réflexions, comment vous avez géré, si par la suite il y a eu des situations semblables [...]

Entretien de Georges – Verbatim n°1

Lors du premier entretien avec Géraldine, nous avons également été confrontée à la difficulté de se remémorer l'incident critique de manière concrète et précise pour le formateur ou la formatrice. Grâce à la définition préalablement donnée quelques jours avant l'entretien, Géraldine avait pu identifier une situation à discuter. Cependant, lorsque nous avons creusé celle-ci à partir des thèmes établis dans le guide d'entretien, elle s'est retrouvée par moment incapable de répondre car elle ne se souvenait plus ou elle avait besoin d'un moment pour se remémorer les événements. Après avoir modifié le guide d'entretien en le recentrant autour de l'incident critique, la difficulté d'analyser celui-ci en détail persistait. Pour surmonter cela, nous avons alors proposé aux formateurs et formatrices, dans le mail avant l'entretien avec la définition de l'incident critique, de rédiger celui-ci afin de prendre le temps de se le remémorer (*voir annexe 4*). Cette idée de stratégie provient de Kelchtermans (2001) qui demandait aux participant de rédiger la vignette d'un incident critique afin d'obtenir un récit contextualisé avant d'en discuter et d'analyser celui-ci.

[...] Enfin voilà je m'inquiétais et puis en fait, je ne sais pas... Elle l'a... Je ne sais plus exactement. Faut que je me rappelle un peu comment ça s'est passé mais je crois qu'au final elle ne m'a pas donné vraiment de réponse, elle est partie comme ça mais vraiment...Fin je n'ai pas compris ce qu'il se passait.

Entretien de Géraldine, verbatim n°24

3.3. L'analyse du matériau

Bien que le choix d'inscrire notre recherche dans la méthode par théorisation ancrée était le plus adapté pour répondre à notre question de recherche, cela n'en restait pas moins un défi pour nous. En effet, cette méthode nous était initialement inconnue. Il a donc été nécessaire de nous familiariser avec celle-ci afin d'en comprendre la mise en pratique avec les différentes étapes. Dans cette perspective, nous avons choisi de suivre le cours « Pratique de la recherche qualitative » dispensé par Christophe Lejeune avec son manuel de recherche qualitative comme ouvrage de référence afin de bénéficier d'un soutien supplémentaire dans la découverte et l'application de cette méthode.

Malgré les ressources disponibles, cela n'a pas été suffisant pour nous sentir compétente pour appliquer cette méthode. Nous avons débuté notre recherche remplie de doutes et d'incertitudes. La plus grande difficulté a été d'accepter de se lancer et d'oser appliquer la méthode. En effet, nous avons débuté par lire attentivement le manuel de recherche qualitative pour comprendre au mieux la méthode. Après une première lecture, nous nous sentions encore plus perdue et l'impression d'être face à une montagne insurmontable sans les ressources et compétences nécessaires pour la gravir. Cependant, le déroulement du cours nous a obligé, une fois la lecture du manuel terminée, à franchir le pas de la théorie à la pratique en nous plongeant dans la conduite et l'analyse d'une première entrevue. L'application de la méthode n'a pas été aisée face aux difficultés rencontrées à chaque étape et la nécessité de trouver des stratégies pour y remédier.

3.3.1. Le codage ouvert

Notre analyse a débuté par l'étape du codage ouvert qui vise à identifier les caractéristiques du phénomène étudié qui constituent des propriétés de celui-ci (Lejeune, 2019). Nous avons appréhendé de nous lancer dans l'activité d'étiquetage qui est différente de celle que l'on pratique quand on réalise une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Dans la méthode par théorisation ancrée, une étiquette de qualité porte sur ce que les acteurs expriment et non sur ce dont ils parlent (Lejeune, 2019). La difficulté était de ne pas se perdre dans cette nuance au fil de l'étiquetage. Pour nous aider, Lejeune (2019) présente quatre ficelles pour étiqueter : la ficelle de l'expérience, du verbe, de la variation et du « je ». Elles nous ont fourni des repères clairs pour réaliser cette étape du codage ouvert (*voir annexe 5*).

L'application de la méthode était d'autant plus compliquée que nous réalisions cette recherche en assumant également les autres obligations et responsabilités liées aux autres cours de notre cursus dans ce master. Par moments, nous ressentions que nous n'étions pas pleinement impliquée dans l'activité de codage car d'autres échéances ou obligations retenaient notre attention. Pour pallier à cette difficulté et nous assurer d'un étiquetage qualitatif, nous avons pris le temps, une fois l'année presque terminée et libérée de certaines obligations, de parcourir une nouvelle fois le codage afin de revoir les étiquettes et de modifier celles qui ne convenaient pas au regard de notre problématique (*voir annexe 6*).

3.3.2. Le codage axial

Lors de cette étape du codage axial, nous avons articulé les propriétés et dimensions de notre problématique entre elles pour former ce que Christophe Lejeune (2019) nomme « des phrases à trois verbes » dans son manuel de recherche qualitative. Pour nous aider à réaliser cette étape, nous avons également mobilisé les aides disponibles dans le manuel (Lejeune, 2019). Nous avons associé nos étiquettes en utilisant les verbes « permettre » et « empêcher » qui traduisent les relations. Cette étape nous a conduite à nous questionner sur les conditions des différentes relations afin d'identifier si la situation pouvait changer ou s'inverser en découvrant des cas négatifs (*voir annexe 7*).

Cette étape n'est cependant pas réalisée forcément après l'activité du codage ouvert. Comme précisé par la méthode, les activités peuvent se suivre parallèlement et s'influencer les unes avec les autres. En effet, nous avons rapidement commencé le codage axial lors de l'étiquetage de nos entretiens en identifiant les premières relations (*voir annexe 7*). De plus, nous avons réellement commencé à comprendre le caractère itératif de la méthode à cette étape lorsque nous sommes passée à la rédaction de nos résultats. En effet, pour construire nos premières phrases à trois verbes afin de lier les propriétés, nous utilisions les verbes « permettre » et « empêcher » mais en rédigeant, nous nous sommes rendues comptes que ce n'était pas toujours les deux verbes qui convenaient le mieux pour caractériser la relation. En écrivant, nous mettions en lumière les situations et conditions qui caractérisent les relations et cela nous a permis de varier les verbes en, en intégrant d'autres tels que « conduire », « pouvoir », « amener à », ... La phase de rédaction nous a donc permis de revoir les relations construites lors de l'activité de codage axial (*voir annexe 7*).

3.3.3. Le codage sélectif

La dernière étape de notre analyse consistait à réaliser le codage sélectif. Durant cette étape, nous avons mis en relation et intégré les différentes propriétés et dimensions découvertes lors du codage ouvert ainsi que les relations entre elles formulées lors du codage axial afin de construire notre théorie sous forme de schématisation. Lors de cette étape nous avons dû passer par plusieurs schématisations avant d'arriver à la production finale sur laquelle se base les résultats.

Pour notre première tentative de schématisation, nous tentions d'associer les propriétés et relations de nos trois premières entrevues afin de pouvoir nous appuyer sur cette analyse pour guider la suite de nos rencontres avec les futurs informateurs. Cependant, nous nous sommes rapidement retrouvée perdue face à la complexité pour intégrer les trois entrevues ensemble. Nous avons donc décidé de nous tourner vers une approche davantage centrée sur une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) et plus familière pour nous. En effet, nous avons illustré les différentes relations entre nos propriétés et nos dimensions en accord avec la méthode par théorisation ancrée mais nous avons, ensuite, représenté ces relations sous forme de carte mentale en identifiant les différents grands thèmes présents dans les relations identifiées (*voir annexe 8*). L'identification de thèmes a pu nous servir pour notre objectif d'orienter nos prochains entretiens étant donné que nous avons pu intégrer ces thèmes à notre guide d'entretien.

Nous avons conservé cette stratégie le temps de mener nos entretiens et par la suite, nous nous sommes replongée dans le manuel de recherche qualitative afin de construire notre schématisation en suivant les stratégies et conventions explicitées dans l'ouvrage. Nous avons réalisé plusieurs versions en intégrant chaque fois les entrevues une par une (*voir annexe 9*).

Lors du codage sélectif, nous avons pu également expérimenter la démarche itérative de la méthode. En effet, nous avons à chaque fois pris appui sur la schématisation pour rédiger nos résultats. Durant la rédaction, nous analysions également la schématisation sur base de notre écrit pour vérifier si les deux se correspondaient. Cela a permis d'ajuster la rédaction mais également la schématisation si nous nous rendions compte que certaines relations n'étaient pas représentées de la bonne manière selon l'expérience des informateurs ou si certaines propriétés intégrées à la schématisation nous semblaient moins pertinentes au regard de notre problématique.

En résumé, notre application de la méthode par théorisation ancrée nous a amenée à surmonter plusieurs difficultés et défis mais ce parcours s'est révélé également enrichissant. Chaque activité nous a permis de découvrir et de comprendre le phénomène lié à notre question de recherche. Au-delà de l'objectif de répondre à notre problématique, nous retenons les apprentissages tirés de cette expérience et la découverte de cette méthode comme des ressources à mobiliser dans le futur de notre parcours.

3.4. Les tournants déterminants de notre analyse

En débutant cette recherche, nous avons anticipé et imaginé un certain design de la recherche ainsi que les découvertes possibles. Cependant, tout au long de notre parcours ce que nous avons prévu et imaginé s'est retrouvé remis en question face aux réalités du terrain. Nous avons déjà abordé certaines décisions et réorientation décidées au cours de notre parcours à la suite des réalités du terrain ou à la mise en pratique de la méthode par théorisation ancrée que nous découvrons. Afin de faciliter la compréhension de notre recherche et de ses résultats, il nous semble pertinent de revenir sur deux grands tournants qui nous ont amenée à modifier ce que nous pensions, la conception et même l'objectif de notre recherche.

3.4.1. La découverte et l'exploration

Nous avons abordé la première entrevue avec Géraldine comme une manière d'entrer dans le sujet et d'explorer notre problématique. L'objectif était, pour nous, de confronter les informations déjà disponibles dans la littérature avec l'expérience de Géraldine pour voir quelles nouvelles informations émergeaient et comment adapter le cadre de notre recherche à la suite de cette première rencontre.

Au terme de cette première entrevue, nous avons déjà pu dégager deux dimensions possibles en lien avec le récit de l'incident critique partagé par Géraldine : s'investir dans son rôle de formatrice et prendre les choses à cœur (*voir annexe 10*). Ces deux dimensions s'articulaient autour de la relation entre la formatrice et les apprenants. Cette découverte nous a surprise car cela ne correspondait pas à nos préconceptions que nous avons pris le temps d'identifier afin de ne pas nous enfermer dans celles-ci. En effet, nous partions de l'idée que les formateurs aborderaient principalement des préoccupations liées à des aspects techniques et didactiques sur la manière de transmettre leurs savoirs professionnels à d'autres (*voir annexe 11*).

Nous n'avions pas identifié l'importance de la relation pédagogique pour ces formateurs et pourtant la plupart des incidents critiques relatés portent justement sur celle-ci et la manière dont les formateurs adaptent leur posture pour créer et entretenir cette relation. Nous avons donc continué à explorer cette relation pédagogique et la posture des formateurs en lien avec celle-ci dans les entrevues suivantes. Certains formateurs ont pu partager un incident critique portant sur des éléments méthodologiques mais l'importance de la relation pédagogique demeurait présente pour guider leurs choix et les adaptations de leur dispositif.

3.4.2. La réorientation de la problématique

Grâce à la démarche itérative de la méthode par théorisation ancrée, nous avons pu progresser dans notre analyse en pratiquant simultanément les activités de codage et la rédaction pour affiner au mieux notre compréhension des expériences partagées par les formateurs et formatrices. Une fois notre analyse bien avancée, nous nous sommes retrouvée quelque peu perdue face à nos résultats au regard de notre problématique et au design pensé de notre recherche.

Les résultats répondaient à nos motivations exposées dans notre introduction. En effet, nous voulions aborder le développement des compétences en lien avec des situations de terrain et nous avons effectivement pu atteindre cet objectif grâce aux situations des incidents critiques. Cependant, nous avions initialement prévu d'accorder une place centrale aux incidents critiques et à l'analyse de leur contexte particulier pour aborder et comprendre le développement des pratiques au sein de notre société actuelle.

Au fil des entrevues, nous rencontrions des difficultés à centrer l'entretien sur l'incident critique et sur l'analyse approfondie de celui-ci. Nous avons retravaillé notre manière de présenter le concept d'incident critique, comme présenté précédemment, pour solutionner cette difficulté mais cela n'a pas suffi. En effet, les formateurs et les formatrices relataient l'incident davantage comme une porte d'entrée et un point d'appui pour partager leur pratique professionnelle et leur manière de penser celle-ci. Parfois, l'incident critique relaté faisait écho à d'autres situations similaires que les formateurs partageaient également afin de nous permettre de mieux comprendre leur expérience.

Au regard du changement dans la manière d'aborder les incidents critiques au sein de notre recherche, nous avons décidé de retravailler notre problématique et de la réorienter. Les incidents critiques demeuraient pertinents car ils ont été une porte d'entrée et un point d'appui pour comprendre l'expérience et le développement de la pratique professionnelle de ces participants qui sont ancrés dans les réalités du terrain dû à leur double casquette en tant que professionnel du métier et formateur. Cependant, leur contexte singulier n'était plus au centre comme prévu initialement en s'inspirant de la méthode des incidents critiques comme expérimenté dans l'étude de Leclerc et ses collègues (2010) ou encore celle de Durat (2014).

Notre nouvelle question de recherche est alors devenue : « Comment les incidents critiques vécus par les formateurs d'adultes de l'IFAPME constituent-ils une porte d'entrée pour analyser le développement de leurs pratiques professionnelles ? ». Une fois ce point de réflexion résolu, nous avons parcouru notre matériau et notre analyse afin de répondre à cette question à travers la rédaction de nos résultats.

3.5. Les limites de notre démarche méthodologique

Pour garantir l'interprétation efficace et la transparence de nos résultats, nous tenions à présenter les limites de notre démarche méthodologique. Comme toute recherche, la nôtre est un processus en construction constante. Elle a été influencée par des choix et des contraintes qui peuvent influencer son déroulement et sa qualité.

La première limite que nous pouvons identifier est la difficulté de recruter nos participants. Nous avons été confrontée à un phénomène de non-réponse voire de refus de relayer notre projet. Nous avons tout de même pu rencontrer suffisamment de formateurs et formatrices pour comprendre notre phénomène. Cependant, nous n'avons pas toujours été capable d'adapter le profil que nous recherchions au vu de nos résultats pour diversifier les expériences et situations en lien avec notre problématique. Il est important de noter et de tenir compte que la plupart des formateurs rencontrés étaient initialement intéressés et formés à la pédagogie ou du moins à certaines notions.

La seconde limite que nous soulevons est le choix de notre méthodologie. Bien qu'il soit pertinent au regard de notre problématique, nous sommes consciente que le processus de découverte, de compréhension et de première mise en pratique de cette méthode, nous ont confronté à des difficultés. Nous nous sommes alors parfois éloignée de la méthode pour y répondre malgré nos efforts pour correspondre à la méthode telle que décrite dans le manuel d'analyse qualitative (Lejeune, 2019). Cela peut donc altérer quelque peu la qualité de notre étude. Cependant, ces erreurs ont constitué des opportunités d'apprentissage dans notre rôle de chercheuse.

Enfin, la dernière limite que nous identifions concerne la difficulté d'obtenir des résultats à la fois ciblés et complets sur le phénomène étudié. La manière dont l'incident critique était présenté a influencé le déroulement de notre étude et les résultats obtenus. La liberté offerte aux participants de relater la situation de leur choix a parfois conduit à explorer des dimensions très variées. Selon la nature de l'incident critique retenu, il n'était pas toujours possible d'approfondir certaines des dimensions. Cibler davantage notre étude sur un type précis d'incidents critique aurait probablement permis d'obtenir des résultats plus approfondis. Néanmoins, nous avons pu tout de même mettre en évidence des dimensions et des propriétés pertinentes pour répondre à notre problématique.

Malgré ces limites identifiées qui ont pu altérer la qualité de notre recherche, nous retenons également un des enseignements de Christophe Lejeune concernant la recherche qualitative qui consiste à savoir pourquoi on décide de réaliser telle étape ou telle action. Nous n'avons pas su respecter la méthode dans ses moindres détails face aux réalités du terrain et à notre nécessité d'apprendre mais nous avons réfléchi à chaque décision et à chaque action en nous questionnant sur l'intérêt et le lien avec notre problématique.

4. LES RÉSULTATS

Dans notre revue de la littérature, nous avons présenté l'intérêt des incidents critiques et des apprentissages qui en découlent pour le développement professionnel. À présent, nous allons présenter les résultats de notre analyse concernant les apprentissages réalisés par les formateurs d'adultes de l'IFAPME à partir des incidents critiques.

Comme précisé dans notre méthodologie, l'analyse que nous proposons s'appuie sur une démarche interprétative, avec des ajustements au fil de la recherche afin de mieux comprendre le vécu des différents acteurs. Nous avons identifié les éléments clés pour appréhender comment les formateurs et formatrices apprennent à partir des incidents critiques. Nous développerons ainsi les éléments découverts en présentant les relations et les situations entre les différentes propriétés qui caractérisent le phénomène étudié. Nous tenons à signaler que ces résultats ne se veulent pas exhaustifs mais visent à présenter une première tentative de compréhension de notre problématique au sein de l'institution de l'IFAPME.

À partir des récits des incidents critiques (*voir annexe 12*), nous avons cherché à comprendre comment les formateurs et formatrices faisaient face et traitaient ces situations particulières afin d'identifier les apprentissages possibles. Nous avons pu dégager trois phases dans la gestion des incidents critiques : la gestion immédiate, la prise de recul et la gestion après-coup. D'abord, nous expliciterons les différentes techniques de gestion immédiates face aux incidents relatés : échanger avec l'apprenant, établir ou réaffirmer un cadre relationnel et clôturer l'incident explicitement. Nous développerons chacune de ces techniques avec les logiques des formateurs au regard des tensions soulevées par ces situations. Ensuite, nous aborderons comment les formateurs prennent du recul sur ces situations singulières en mobilisant une autre technique qui consiste à analyser la situation soi-même ou avec l'aide d'un tiers. Enfin, nous présenterons comment les formateurs adaptent leurs interventions à la suite de cette prise de recul ou transforment l'incident en une ressource afin de faire face à des situations similaires à l'avenir. Nous aborderons également comment la double casquette professionnelle des formateurs s'exprime à travers leurs expériences.

Nous appuierons notre analyse en présentant, au fur et à mesure, des verbatims et des vignettes relatant les incidents critiques afin d'illustrer et d'ancrer les différents points abordés. Nous mettrons également en évidence les propriétés et dimensions que nous avons pu identifier lors de notre analyse grâce à l'activité de codage et à la réalisation de notre schématisation.

4.1. La gestion immédiate des incidents critiques par les formateurs

Lorsque l'incident critique survient, les formateurs adoptent différentes stratégies pour y faire face. Ces choix reposent sur des logiques différentes influencées par la vision de leur posture, leurs expériences ou le contexte de la situation. Nous présenterons chaque stratégie en précisant les logiques sous-jacentes et les tensions qui ont conduit les formateurs et formatrices à les mobiliser. Nous aborderons également les effets que ces techniques ont pu produire sur le déroulement de la formation, sur le formateur ou sur le groupe d'apprenants.

4.1.1. Échanger avec l'apprenant

Incident critique de Colin : *Lors de son premier cours de l'année, Colin rencontre un groupe avec un apprenant contraint de recommencer le cours à la suite de l'échec d'une procédure de recours. Ce dernier exprime son mécontentement à travers des remarques sur le cours et sur le formateur. Colin perçoit la tension et les réactions du groupe face à ce comportement. Il choisit de désamorcer la situation en proposant un entretien privé à l'apprenant. Il lui offre la possibilité de valider le cours par un travail individuel, sans devoir resuivre toutes les séances, afin de ne pas freiner son parcours. L'apprenant accepte et quitte la salle. Face à l'incompréhension du reste du groupe, Colin prend le temps d'expliquer la situation afin de préserver la relation avec celui-ci et l'image qu'il renvoie.*

Dans les incidents relatés, les formateurs peuvent faire face à des comportements perçus comme irrespectueux qui perturbent la formation. Face à ces comportements, les formateurs peuvent adopter une posture de pair davantage centrée sur l'accompagnement. Afin de comprendre l'origine et les raisons de ces comportements, les formateurs **échangent avec les apprenants**. Ils **prennent à cœur le vécu des apprenants** en ayant conscience que celui-ci peut **impacter la formation et les chances de réussite de ces derniers**.

4.1.1.1. Échanger en aparté avec l'apprenant

Annexe 13

Incident critique (1) de Benedict : *Dans un de ses cours, Benedict est alerté par son groupe d'un conflit entre deux apprenants dont les disputes verbales menaçaient de dégénérer en affrontement physique en dehors de la formation. En prenant appui sur son expérience et sur ses ressources en relations publiques et en coaching, il intervient comme médiateur. Il reçoit d'abord chaque apprenant séparément, puis organise une rencontre commune. Il parvient à désamorcer les tensions et à rétablir une entente cordiale.*

Lorsqu'un conflit surgit avec un apprenant, les formateurs soulignent l'importance de **traiter la situation en dehors du regard du groupe**, afin de **préserver l'image de chacun** mais également **la relation avec l'apprenant**. Colin, par exemple, a choisi d'échanger en privé avec un apprenant perturbateur, une démarche inspirée d'un cours universitaire qu'il a suivi sur l'importance de ne pas discréditer les autres afin de ne pas l'être soi-même.

« Et donc j'ai arrêté le cours et je lui ai demandé de sortir de la classe avec moi. [...] On a discuté dehors et j'ai trouvé une solution assez rapide [...] Personne ne devait être rabaissé ou quoi que ce soit, ce n'était pas l'idée. » (Colin, n°10)

Échanger en privé avec l'apprenant sur la situation problématique a également permis de solutionner plusieurs incidents critiques relatés. En **sortant du groupe et du cadre de la formation**, le formateur **adopte sa posture de pair** par rapport à l'apprenant afin **d'accompagner et de soutenir celui-ci**. Cependant, face à ces incidents critiques qui mettent à mal la relation avec un apprenant en particulier, les formateurs soulignent l'importance **d'expliciter ses intentions et de revenir sur l'incident avec le groupe**. Cela contribue à **restaurer la confiance dans la relation**. Simon, Colin et Benedict ont ressenti le besoin de revenir sur l'événement avec leur groupe, afin de **clarifier leur position et de dissiper d'éventuels malentendus** sur leur posture.

« Quand c'est le premier cours, [...] la classe, c'est la première fois qu'elle vous voit. [...] Donc forcément, il y a une relation qui se crée. On dit bien qu'on n'a qu'une seule fois l'occasion de faire une première bonne impression. » (Colin, n°10)

« C'est vrai que j'ai peut-être eu une petite appréhension au départ en revenant en classe mais j'ai très vite expliqué. Je pense que quand on est transparent et qu'on explique les choses [...] Enfin, les gens peuvent le comprendre, donc voilà. » (Colin, n°28)

4.1.1.2. Échanger en dehors du temps de formation

Annexe 14

Incident critique de Géraldine : Lors d'un cours de matériaux, Géraldine anime une activité d'analyse collective autour d'une table. Elle remarque deux apprenantes qui discutent à voix basse. Après plusieurs regards réprobateurs, elle leur suggère de sortir si elles souhaitent discuter. Les apprenantes s'excusent mais reprennent leur conversation. Soudain, l'une d'elles ramasse ses affaires et quitte la salle. Se questionnant face à ce départ précipité, Géraldine suit l'apprenante pour tenter d'échanger avec elle mais celle-ci ne s'explique pas. De retour dans la classe, elle interroge le groupe pour comprendre mais sans succès. Elle en profite alors pour rappeler les règles de respect en vigueur dans son cours. L'incident continue de la préoccuper après le cours. Elle prend finalement contact avec l'apprenante par mail et par téléphone pour échanger et résoudre la situation. Cette dernière lui confie que son mal-être personnel du moment a été amplifié par les remarques de la formatrice ce qui a motivé son départ précipité.

S'investir émotionnellement dans son rôle de formateur et prendre les situations à cœur conduit alors à **adopter une posture psychologique** centrée sur l'écoute et l'accompagnement dû à son métier, son parcours ou à sa personnalité. La sensibilité, les valeurs ou encore l'expérience professionnelle amène le formateur à **pousser l'accompagnement en dehors du cadre de la formation** en proposant des moments d'échanges pour soutenir les apprenants. Cette volonté d'accompagnement peut découler de la sensibilité et du besoin de proximité avec les apprenants. En comprenant les émotions des autres, en étant présent et à l'écoute, les formateurs répondent à ce que vivent les apprenants et à ce qui peut influencer leur parcours de formation. Comme Géraldine, ils peuvent **considérer que cela fait plutôt partie intégrante** d'eux en tant qu'être humain et formatrice. C'est pour cette raison qu'elle propose un échange par téléphone à l'apprenante afin d'échanger sur ses difficultés.

« [...] Je pense que c'est nécessaire en tant que femme et en tant qu'enseignante de dire à un moment donné : on est là, si besoin, n'hésites pas. Et on peut comprendre qu'à un moment, il y a des situations qui vont potentiellement impacter ta formation [...]. » (Géraldine, n°44).

L'expérience professionnelle peut également faciliter l'adoption de cette posture comme chez Anthony ou Daphnée. En exerçant un métier davantage orienté vers le social comme celui d'infirmier ou de coach, ils se sentent légitimes pour **échanger sur les souffrances évoquées par les apprenants**. En proposant un espace de parole et en restant disponible pour répondre à tout moment via la plateforme de l'institution, l'aspect social du métier se prolonge dans la pratique professionnelle en tant que formateur.

« Je peux avoir ce rôle un peu psychologue... Comme infirmier, on fait un peu de tout donc voilà... » (Anthony, n°60).

« Ils savent nous contacter par ItsLearning. Tu peux me contacter par ItsLearning 24h sur 24, 7 jours sur 7. Aucun problème avec ça. Tu m'envoies un message, je te répondrai. » (Anthony, n°62).

Cependant, cela peut **entraîner des comportements nuisant au bien-être** des formateurs, comme le besoin de tout comprendre ou de maîtriser. Géraldine, par exemple, a multiplié les questions à l'apprenante et au groupe, puis a longuement analysé la situation en dehors du temps de formation au point d'en perdre le sommeil tant elle était bouleversée par la situation. Elle cherchait le sens derrière le départ précipité et le silence de l'apprenante et essayait d'évaluer sa propre responsabilité dans cet incident. L'échange par mail avec l'apprenante lui a permis d'apaiser ses préoccupations.

« Oui parce que moi je suis vite affectée par ce genre de situation. Si je vois que les gens ne sont pas bien, si je vois qu'il y a un problème... Je me suis questionnée pour voir si ça ne venait pas de moi, si c'était à cause de mon cours, fin voilà je me suis vraiment... Pour moi ça cogite après, pendant la nuit... » (Géraldine, n°42).

La prise en charge et la gestion des émotions des apprenants conduit également à **éprouver une surcharge psychologique** avec un besoin de **décharger le vécu pour se libérer de ce poids**. Benedict soulève l'intérêt des formations entre collègues pour partager son vécu et avoir l'opportunité de décharger. Simon aborde quant à lui l'avantage de pouvoir raconter les situations vécues à une personne proche extérieure au domaine de la formation, comme sa compagne, pour lui permettre de décharger ses émotions. Cette phase est essentielle pour lui afin de pouvoir procéder, par la suite, à l'analyse et à la remise en question de ses actions.

« On rigole toujours après la situation, ça permet aussi de décharger. On ne le fait peut-être pas assez entre formateurs parce que certains rencontrent des problèmes qui sont parfois violents. Il y a un choc qui pourrait survenir [...]. » (Benedict, n°136).

Poser un cadre clair et des limites à son champ d'intervention permet d'éviter de nuire à son bien-être dans l'accompagnement proposé. Benedict prend appui sur le règlement d'ordre intérieur de l'institution pour fixer ses limites, définir sa manière d'agir, et analyser les ressources internes disponibles. Cela lui permet **d'accepter de ne pas pouvoir tout contrôler**, de ne pas être responsable du vécu des apprenants, de **solliciter de l'aide et d'orienter les apprenants vers les services compétents** les plus à même de les accompagner dans leur réussite lorsque leurs difficultés dépassent son rôle de formateur.

« Donc d'une part, c'est le lâcher prise. Donc, moi je connais mon cadre par rapport à l'enseignement que je dispense. Donc, on reçoit un document quand on signe le contrat dont un règlement d'ordre d'intérieur. Tout le monde ne le lit pas mais moi je vais le lire et puis j'applique ce qui est indiqué. Tout est dedans. » (Benedict, n°46).

« [...] Je vais directement voir le N+1 qui a la responsabilité et qui pourra prendre la décision donc moi je vais aller jusqu'où je peux aller et si ça ne fonctionne pas, ce sera mon référent, mon conseiller pédagogique ou la direction qui va reprendre en main le problème. » (Benedict, n°42).

4.1.2. Établir ou réaffirmer un cadre relationnel

Annexe 15

Incident critique de Daphnée : *Elle ne relate pas un incident critique unique mais elle décrit comment elle utilise ceux vécus par ses apprenantes, qu'ils soient personnels ou professionnels, comme points d'appui pour les apprentissages de la formation lorsque ces situations sont en lien avec les objectifs de la formation. Pour réussir cela, elle mobilise des ressources de sa pratique en tant que coach comme la discipline positive afin d'établir un cadre propice aux échanges. Cependant, elle mentionne également l'importance d'avancer dans le programme.*

À travers les incidents critiques, un cadre est abordé par les formateurs. Ce cadre se compose de règles qui visent à créer les conditions relationnelles favorables afin de **garantir la poursuite du parcours et les chances de réussite des apprenants**. Ce cadre établi permet de **créer une relation bienveillante entre les formateurs et les apprenants**. Il peut s'établir de différentes manières. Il peut être imposé par le formateur en fonction de ses valeurs, de ses besoins ou de ses limites. Il peut également être co-construit à partir des besoins de chacun y compris ceux des apprenants. Il se traduit par des règles plus ou moins négociables. Par exemple, manger discrètement en classe peut être acceptable étant donné que les cours se donnent le soir, mais manger bruyamment et sans retenue ne l'est pas.

« [...] À savoir que ce sont des adultes, je n'ai pas spécialement besoin qu'on me demande pour quitter la classe, passer un coup de téléphone ou aller aux toilettes. J'estime que chacun a sa vie professionnelle et que parfois il y a des situations d'urgences où on doit absolument répondre. [...] Donc, il y a vraiment toute cette espèce de tolérance. [...] » (Géraldine, n°30).

Les formateurs et formatrices proposent alors un cadre souple où les règles peuvent se négocier et s'adapter selon les circonstances rencontrées. En adaptant le cadre, les formateurs **soutiennent les apprenants à concilier la formation avec leur vie personnelle. Avoir partagé le vécu des apprenants** en conciliant formation et vie personnelle, comme Georges lors de son CAPAES [Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur], aide à **adapter le cadre et le dispositif de formation** selon les circonstances. L'adaptation du cadre peut également se faire au fur et à mesure en apprenant à connaître le groupe afin d'identifier le degré de proximité possible sans porter préjudice à la poursuite du programme.

« [...] Je pense qu'on doit justement s'adapter à ce profil adulte. C'est comme ça que je le conçois. J'ai été dans le cas. J'ai dû refaire ici mon CAPAES il y a trois ans... Enfin c'était une vie de fou avec le boulot, plus ça (le CAPAES) » (Georges, n°14).

Quand les formateurs prennent en compte les apprenants dans le cadre relationnel, ils **adoptent une position davantage de pair** avec ceux-ci afin de **s'intégrer au groupe**. Ils partent du fait qu'ils sont entre adultes et non dans un cadre scolaire avec la position hiérarchique supérieure de l'enseignant. Les formateurs peuvent également apprendre des apprenants. Cela leur permet de **préserver une image positive auprès des apprenants** et de **favoriser la relation**. Cependant, la position de pair du formateur peut changer selon l'âge des participants. Face à des jeunes adultes, **garder une certaine distance** permet de **recadrer plus facilement** si les apprenants venaient à tester le cadre établi.

« Non, ça reste monsieur. Mais l'année passée, le gars avait 52 ans, j'en avais 51. Donc, fatalement, je n'ai pas de souci. Ok, il travaille chez Ellys, j'ai travaillé chez ARB, on sait de quoi on parle...Bah oui et donc pas de distance dans ce cas-là. » (Georges, n°18).

« C'est comme généralement de 20 à 30 ans, les étudiants que j'ai... C'est vrai qu'il reste cette distance-là pour reprendre la main s'il y avait besoin. » (Georges, n°20).

Toutefois, la construction et l'entretien de la relation pédagogique avec les apprenants rentrent également en tension avec les exigences de la formation. Les formateurs soulignent la difficulté de concilier écoute et accompagnement avec la nécessité **d'imposer des règles et des limites** afin **d'assurer le suivi du programme**. En effet, le temps accordé à la formation pour couvrir l'ensemble du programme est relativement court. Le cadre est alors pensé, d'une part, pour **atteindre les objectifs de fin de formation** fixé par un référentiel, et d'autre part, pour **favoriser une relation bienveillante et de confiance**.

« [...] J'ai 24 heures de cours pour voir la comptabilité avec des étudiants qui n'en ont jamais fait. [...] Donc c'est un peu le problème et ça, j'en ai déjà discuté avec le coordinateur pédagogique de l'IFAPME, je lui ai dit : est-ce que vous vous rendez compte de tout ce qu'il faut faire rentrer comme matière dans le nombre de périodes que vous laissez. C'est quasi-mission impossible » (Gregory, n°20).

« En expliquant qu'il faut que j'avance dans la matière et que... Mais je ne laisse pas quelqu'un partir s'il y a une forte charge émotionnelle, en fait. » (Daphnée, n°32).

L'équilibre entre le respect du programme et la relation pédagogique est fragile : les incidents critiques montrent qu'un excès de tolérance peut **entraîner des comportements perçus comme irrespectueux**. Par exemple, les apprenants verbalisent leur mal-être au travers de remarques perturbant le déroulement du cours ou quittent le cours précipitamment. Ces comportements peuvent être attribués à différentes raisons : un manque de clarté concernant les limites instaurées, la nuance entre être bienveillant et tout accepter ou à un manque de repères dans la relation avec le formateur qui est davantage perçu comme pair avec les apprenants. Être à l'écoute des contraintes et obligations de chacun, ne signifie pas que tout soit acceptable.

Incident critique de Georges : *Au cours d'une séance, Georges propose un jeu de rôle pour illustrer les notions abordées. Deux apprenants sont invités à présenter l'exercice devant le groupe mais ils détournent la tâche. Georges les laisse poursuivre jusqu'au bout car il perçoit que leur objectif est davantage de s'amuser que d'apprendre. À l'issue de la présentation, il valorise leur participation tout en rappelant que leur présentation ne respectait pas les consignes initiales.*

« Donc, je ne vais pas les mettre dehors pour ça. Ils sont grands, ils se sont amusés. Ok, je peux survivre à ça, mais ce n'est pas le but. Et donc, il y a un moment, il faut revenir sur le sérieux du boulot. » (Georges, n°2).

Revenir sur les règles avec le groupe et expliciter l'équilibre entre sa position de pair et d'expert en tant que formateur en s'appuyant sur l'incident vécu, permet de **rétablir un équilibre entre le cadre de la formation et l'attitude bienveillante**. Par exemple, quitter la classe discrètement pour répondre à un appel est acceptable mais partir brusquement en claquant la porte ne l'est pas, tout comme détourner une tâche pour s'amuser car cela transgresse les valeurs soutenues par les formateurs comme le respect de chacun. Les formateurs s'éloignent alors de la posture de pair prise pour établir des conditions relationnelles bienveillantes afin de **reprendre une posture experte** davantage supérieure dans le but de **maintenir les règles mises en place qui assurent la poursuite du programme de formation et d'éviter les malentendus ou excès de tolérance**.

« Parce que je pense que les étudiants et les étudiantes me voient comme quelqu'un d'assez cool et du coup, parfois, il y a le truc qui peut vite balancer dans l'autre sens. Parce qu'ils me perçoivent comme quelqu'un de relax et donc on pourrait très bien commencer à mettre ses pieds sur la table alors qu'en fait ce n'est pas forcément ok pour moi. Donc voilà, cela a permis de remettre une base, de dire : en fait, oui vous pouvez sortir, discuter à l'extérieur à certains moments, vous pouvez répondre au téléphone mais claquer la porte, en plein milieu d'un cours et le déranger en parlant, ça, je ne suis pas d'accord. Donc ça a permis, d'équilibrer ce truc. » (Géraldine, n°32).

Incident critique (2) d'Anthony : *Lors d'un cours de premiers secours chez les futures esthéticiennes, Anthony fait face à une apprenante perturbatrice qui formule des remarques provocatrices à l'égard des hommes. Anthony apprend alors qu'elle vient de divorcer. En entretien individuel, il lui rappelle le cadre de la formation et le respect attendu de sa part, tout en reconnaissant sa situation personnelle et en lui laissant la liberté de ne plus venir au cours si c'est trop dur pour elle.*

Le cadre et la position d'accompagnement peuvent s'adapter en fonction du contexte. Lorsque les contenus abordés ont une portée émotionnelle et introspective, comme la situation d'un arrêt cardiaque dans la formation des ambulanciers, **privilégier l'écoute et l'accompagnement**, en assouplissant le cadre, **aide les apprenants à atteindre les objectifs visés**. Anthony, par exemple, prend le temps lors du cours, d'écouter et d'accompagner le vécu des apprenants qui fait écho à la matière dispensée. Cependant, pour des cours avant tout théoriques, **maintenir un cadre permet d'assurer le bon déroulement et la poursuite du programme**. Face à un apprenant en difficulté dans l'un de ces cours, le laisser dans sa bulle et l'inviter à en discuter en dehors de la formation, ou à quitter la séance si rester dans le cadre instauré devient trop difficile pour lui, permet de poursuivre le cours tout en restant bienveillant.

« En fonction du cours que je vais donner, je vais adapter l'attitude que je vais avoir envers les apprenants. [...] Si dans la matière qu'on doit donner, on doit justement avoir des situations un peu plus difficiles émotionnellement, je vais prendre en compte le côté psychologique de l'apprenant. Mais si je dois donner un contenu purement théorique, le cœur est à cet endroit-là [...] C'est de la théorie pure et dure. Il n'y a pas de psychologie. Alors soit les apprenants sont focus et sont capables de rester en classe dans un cadre normé ou alors ils n'en sont pas capables. [...] Ok, je n'ai pas de problème avec ça. Tu peux aller n'importe où dans la classe tant que tu ne déranges pas le reste du cours. » (Anthony, n°50).

4.1.3. Clôturer explicitement l'incident

Incident critique de Simon : *Au début d'un cours, Simon est interrompu à plusieurs reprises par une apprenante qui avait manqué les séances précédentes et pose des questions sur des contenus déjà abordés. Afin de ne pas ralentir l'avancement du groupe, il lui propose de répondre à ses interrogations ultérieurement. L'apprenante se sent incomprise et menace alors de porter plainte. Face à la tension et au malaise du groupe, Simon met fin à l'incident en annonçant la suite du cours et poursuit celui-ci. De retour chez lui, il partage la situation avec sa compagne qui lui suggère qu'un échange privé aurait peut-être été plus pertinent pour préserver la relation avec le groupe. Prenant ce conseil en compte, Simon revient sur l'incident au cours suivant. Il présente ses excuses et rappelle le cadre et les règles de fonctionnement de sa formation*

Quelle que soit la manière dont l'incident critique est géré, qu'il soit traité directement pendant la formation ou lors d'un échange en dehors, les formateurs et formatrices doivent, à un moment donné, **clôre l'épisode pour permettre la reprise de la formation**. Cette transition est souvent marquée par une phrase pour rétablir un climat propice aux apprentissages et recentrer l'attention des apprenants sur les objectifs de la formation.

« Je me souviens très bien, j'ai fait : « Bon ça, c'est fait. On continue » » (Simon, n°24).

Cependant, quand il faut **poursuivre la formation en faisant abstraction de l'incident**, le formateur peut **continuer de repenser à la situation problème** en remettant en doute ses actions comme Simon après son altercation avec l'apprenante.

« Dans ma tête, j'ai fait le on-off, mais réellement il n'était pas fait quoi. Tant que j'étais toujours dans le cours et tout, je repensais [...] Ce n'est pas fait, tu réfléchis et tu te dis : [...] je n'aurais peut-être pas dû faire comme ça ou est-ce que j'ai été trop sec ? Ou est-ce que ça va du coup mettre un froid avec tous les autres ? » (Simon, n°136, 144).

4.2. La prise de recul des formateurs sur les incidents critiques

L'investissement des formateurs dans leur rôle les amènent à apprendre des incidents critiques quand ceux-ci sont marquants ou amènent à des tensions comme relevé au sein du point précédent. Les formateurs peuvent apprendre des situations rencontrées selon différentes stratégies qui leurs permettent d'identifier et de réaliser des apprentissages pour adapter leur dispositif de formation, leur posture professionnelle ou encore pour faire face, dans le futur, à des situations plus ou moins similaires. *Annexe 16*

4.2.1. Analyser ses émotions et celles des apprenants

Une première manière de réfléchir sur sa pratique et d'adapter son intervention consiste à **évaluer l'intensité émotionnelle de la situation**. La prise en compte des émotions des apprenants, ainsi que les siennes, permet aux formateurs de **se remettre en question**. Dans les incidents critiques relatés, les formateurs remettent en question leur posture et leurs actions à partir des émotions ressenties.

En analysant ses émotions et celle de l'apprenante, Géraldine a pu ajuster son intervention en proposant un moment d'échange avec l'apprenante pour apaiser la situation. De plus, prendre le temps **d'échanger sur les émotions de chacun** peut amener à **conscientiser un décalage entre l'intention de ses remarques**, visant par exemple à rétablir le calme pour poursuivre le cours, **et l'effet produit**. Dans l'incident de Géraldine, l'apprenante s'est sentie visée devant tout le monde, alors qu'elle était déjà en difficulté émotionnelle ce qui l'a poussée à quitter le cours. Pourtant, l'intention de la formatrice n'était pas de pointer l'apprenante et son comportement mais plutôt de rétablir un cadre de travail.

« Et donc j'étais vraiment dans un truc de jauger l'intensité émotionnelle, l'intensité de la manière dont j'avais dit les choses. Enfin, je n'avais pas senti que j'étais agressive, j'étais vraiment dans la gentillesse enfin voilà... Et donc je me suis vraiment questionnée par rapport à ça » (Géraldine, n°26).

Incident critique (1) d'Anthony : Après un accident marquant dans sa carrière d'ambulancier, Anthony bénéficie d'un suivi psychologique et prend conscience de l'importance de celui-ci. Il constate alors que les apprenants sont peu préparés à gérer les émotions liées à certaines situations difficiles. Pour répondre à ce manque, il conçoit un cours visant à les confronter à ces situations et à apprendre comment les gérer d'un point de vue psychologique. Il leur demande de fermer les yeux et d'imaginer trois situations difficiles. Très vite, plusieurs fondent en larmes et certains quittent la salle. Anthony cherche alors à ajuster sa méthode. À partir de sa propre analyse et des échanges avec ses collègues, il réduit le nombre de situations partagées, il n'impose plus de fermer les yeux pour rendre les situations moins réelles et interroge le vécu des apprenants. Il a compris que les situations partagées pouvaient faire écho au vécu, parfois difficile, des apprenants et qu'il doit y prêter attention pour favoriser la poursuite de leur parcours.

L'évaluation des émotions aide également à **adapter sa méthodologie pour faire face à des situations futures similaires**. Lorsqu'il travaillait la gestion de situations émotionnellement difficiles, Anthony observait des réactions fortes chez la majorité des apprenants, comme des pleurs ou des départs en milieu de séance. Face à ces réactions, il a proposé plusieurs alternatives au fil des années pour réduire la charge émotionnelle : rendre les situations moins réelles en évitant de fermer les yeux durant le récit de celles-ci, permettre aux apprenants de partager leurs expériences, réduire le nombre de situations difficiles partagées et garder la possibilité de quitter la classe si nécessaire.

« On était à la moitié de l'explication, ils commençaient déjà à pleurer quoi... Et les trois quarts, à la fin, étaient en pleurs et avaient les larmes aux yeux. [...] Je me suis dit bon ce n'est peut-être pas le meilleur moyen de faire les choses donc je vais essayer de modifier pour l'année suivante. » (Anthony, n°20, 21).

Cependant, dans son métier d'ambulancier, Anthony souligne qu'**évaluer l'intensité émotionnelle de la situation** peut empêcher **d'analyser la pertinence de l'intervention**. Dans des situations critiques, les ambulanciers peuvent pratiquer un double débriefing : un premier « à chaud », juste après l'incident, pour verbaliser les premières impressions et les émotions, et un second « à froid », une fois l'émotion retombée pour permettre une analyse plus approfondie de l'intervention.

« Et donc, j'ai fait un débriefing à chaud avec elle. [...] En fin de garde, j'ai refait un débriefing à froid avec elle. On en a rediscuté et de là, elle me dit : bah je me dis que j'aurais pu, peut-être, faire ça différemment. Bah c'est d'arriver à lui dire, oui, peut-être, mais sur le moment ce n'était pas possible [...]. Peut-être que pour la prochaine fois, on pourrait essayer. [...] Pas se dire : ah ouais, tu imagines si tu avais fait ça ? On aurait peut-être pu la sauver quoi. Ça, c'est pour enterrer les gens parce que ça ne sert à rien. » (Anthony, n°68).

Le débriefing à chaud permet de décharger les émotions mais peut également amener un sentiment de culpabilité dans lequel la personne peut s'enfermer, en incitant à repenser ce qui aurait pu être fait différemment pour changer le cours de l'intervention. Chez les formateurs, cela peut arriver à la suite de l'incident critique quand il faut poursuivre la formation en faisant abstraction de l'incident. En revanche, le débriefing à froid permet, une fois les émotions retombées, un recul vers les apprentissages à réaliser pour mieux gérer des situations similaires à l'avenir.

4.2.2. S'appuyer sur la perception et le ressenti des apprenants

S'appuyer sur les perceptions des apprenants permet **d'ajuster sa posture ou sa méthodologie**. En effet, face à des situations particulières comme les incidents critiques, le groupe d'apprenants peut constituer un repère pour le formateur. En observant les réactions des apprenants, le formateur peut **saisir des indices qui lui permettent d'analyser sa pratique pour ensuite l'adapter**.

Les réactions du groupe d'apprenants peuvent servir d'indicateurs aux formateurs pour **évaluer ses propres actions et réactions** dans la gestion de la relation avec celui-ci. Colin a pu clarifier la situation avec un apprenant perturbateur en percevant l'ambiance dans le groupe. Le malaise ressenti à la suite du départ de l'apprenant l'a amené à expliquer la situation afin de **préserver une image positive auprès du groupe** et de **maintenir une relation de confiance avec celui-ci**.

Simon, quant à lui, a trouvé un soutien dans les réactions du groupe sur sa manière de procéder à la suite de son altercation avec une apprenante mécontente de sa manière de gérer les absences. En effet, après avoir dû recadrer l'apprenante, il s'est mis à douter de la manière dont il avait géré la situation craignant d'avoir porté atteinte à l'apprenante ou de s'être mépris sur la situation. En observant les réactions non-verbales des autres membres du groupe, il a pu percevoir que le comportement de l'apprenante posait également un problème au groupe. **Percevoir ce soutien** implicite lui a permis de **poursuivre la formation**.

« Et heureusement de part deux, trois comportements... Sur le comportement physique des gens, j'ai très vite vu qu'il y en avait quelques-uns qui étaient quand même très vite de mon avis et ça m'a rassuré. » (Simon, n°56).

L'analyse des productions des apprenants permet également d'**analyser ses actions et sa pratique** en tant que formateur. Éloïse demande parfois pour consulter les notes d'un apprenant afin d'analyser comment la matière qu'elle dispense est perçue. Cela lui permet d'ajuster son discours ou son dispositif selon l'appropriation de la matière par les apprenants. En analysant les copies de l'évaluation certificative, Gregory a pu lui aussi identifier les difficultés pour les apprenants dans sa manière d'interroger.

« Cette année, il y en a une qui prenait des notes [...] J'ai dit : est-ce que tu voudrais bien me prêter tes copies parce que je voudrais bien comparer par rapport à ce que je dis. [...] ça m'aide comme point de repère. Je me dis : tiens, voilà comment est-ce qu'ils perçoivent. [...] » (Eloïse, n°21).

« Je me suis dit : pourquoi y a-t-il un taux d'échec aussi élevé alors que l'évaluation répond globalement aux objectifs et à la difficulté que j'ai mis dans la matière ? J'en suis arrivé à la conclusion que la seule chose qui aurait pu bloquer, c'était le fait qu'ils ne s'attendaient pas à avoir ce genre de questions parce que j'ai eu des questions quasi systématiquement ratées. » (Gregory, n°89).

4.2.3. L'analyse accompagnée par un tiers

Incident critique de Gregory : Gregory a l'impression d'échouer dans son rôle de formateur face au taux d'échecs élevé lors d'une évaluation certificative. En analysant les copies, il constate que certaines questions posent systématiquement des problèmes. Grâce à l'échange avec le conseiller pédagogique, il prend conscience que le type de question en cascade ajoute une difficulté supplémentaire. L'année suivante, il revoit son programme : il le réorganise, condense les contenus et introduit un examen blanc pour familiariser les étudiants avec le contenu et le style de l'évaluation finale. Il supprime également les questions en cascade.

Les formateurs de l'IFAPME bénéficient d'une **collaboration avec un conseiller pédagogique** qu'ils peuvent solliciter en cas de difficultés ou qui peut observer leurs pratiques afin de leur fournir un retour constructif et des pistes d'amélioration. Gregory et Éloïse ont pu **améliorer leur dispositif pédagogique** grâce à cet accompagnement. Confronté à un taux d'échec élevé lors de son évaluation, Gregory a pu comprendre, avec l'aide du conseiller pédagogique, l'impact négatif des questions en cascade sur la réussite des apprenants. Il a alors pu **adapter sa manière de formuler ses questions**.

« Il m'a dit : il faut essayer d'éviter les questions en cascade parce qu'effectivement ça déstabilise. Je dis : oui. Je ne mets pas tous les points sur la réponse finale. Je regarde tout le déroulement. Il me dit : Oui mais il n'empêche qu'un étudiant qui a fait une erreur au début, elle va se répercuter et donc il va perdre des points à chaque étape du processus. Je dis : c'est vrai. Et donc j'ai changé aussi mon examen, j'ai modifié. » (Gregory, n°40).

« Enfin ça fait du bien quand on a un regard justement d'un professionnel qui vient un peu voir parce qu'on est tout le temps dans son habitude de cours. Et moi, ça m'a un peu réveillée et je me suis dit : ouh là, il faut que je change certaines choses. Et que bah je dynamise un peu plus certaines parties du cours. » (Eloïse, n°7).

Incident critique d'Éloïse : Elle n'aborde pas d'incident précis mais souligne l'aide des conseillers pédagogique pour améliorer sa pratique de formatrice. Après une observation et un retour de la conseillère pédagogique, Éloïse a réalisé que son cours manquait de dynamisme et de sens pour les apprenants. Elle a donc intégré davantage d'exemples issus de sa pratique professionnelle et instauré des quizz en fin de séance pour rendre l'apprentissage plus actif et dynamique. Elle s'aide également de son expérience professionnelle pour adapter son dispositif de formation.

Il est également possible **d'échanger avec des collègues** pour analyser les situations problèmes rencontrées. Anthony a pu **améliorer sa méthodologie** grâce à l'échange et aux idées de ses collègues pour soulager la charge émotionnelle induite par le cours.

« Et donc mes collègues... Ce sont mes collègues d'abord qui me disent mais pourquoi tu ne fais pas avec les yeux ouverts, voilà c'est peut-être un peu moins directement une image comme un rêve et ils seront peut-être un peu plus distants. » (Anthony, n°40).

Face aux situations particulières comme les incidents critiques, les formateurs **bénéficient également de modules de formation** proposé par l'IFAPME à partir du moment où le formateur dispensent un certain nombre d'heures de formation. Lors de ces modules, les formateurs et formatrices peuvent échanger sur des situations vécues afin d'obtenir **le retour et des conseils** sur celles-ci **de la part du groupe mais également de la part d'un pédagogue** qui apportera les ressources pertinentes en pédagogie pour **faire face à cette situation ou à une situation similaire future**. Géraldine et Benedict soulèvent l'importance de ces formations dans leurs ressources pour faire face aux incidents critiques.

« Donc tous ces modules-là, nous permettent d'échanger entre pairs et d'être supervisés par un formateur qui est formé à la pédagogie et qui va nous transmettre tous les trucs et astuces pour nous permettre de gérer ces situations-là. » (Benedict, n°46).

Les formateurs peuvent également **échanger sur la situation vécue avec une personne extérieure** au cadre de l'institution. Cela permet non seulement d'éviter d'avoir un parti pris, mais aussi de bénéficier du regard et d'un avis neuf, formulé par une personne qui connaît bien le formateur et qui se sent suffisamment à l'aise pour lui donner un avis. C'est de cette manière que Simon a procédé à la suite de son altercation avec une apprenante. Raconter la situation vécue lui a d'abord permis de libérer la charge émotionnelle liée à cet épisode, puis de **bénéficier du point de vue et de l'avis de cette personne proche sur ses actions**. Cet échange l'a amené à reconnaître qu'il aurait dû échanger avec l'apprenante en privé plutôt que traiter ce désaccord en présence du groupe. Il a alors choisi de s'excuser lors du cours suivant tout en reclarifiant sa manière de procéder. Cette forme d'apprentissage par l'échange rejoint le besoin de décharger les émotions déjà mis en évidence dans le point précédent.

« Non, du coup, avoir l'avis de quelqu'un d'autre, c'est toujours bien surtout si c'est la personne qui partage ta vie. » (Simon, n°44).

« Là, j'en ai parlé, c'est bon. [...] Ma compagne m'a dit : bah écoute, tu n'avais peut-être pas tort maintenant je pense que tu aurais peut-être pu la reprendre ailleurs et en discuter à vous deux puis revenir sur le cours. Je me suis dit ok. Donc c'est à partir de ce moment là où moi je me suis dit : je vais quand même dire aux autres que je m'excuse de ce moment-là et voilà. » (Simon, n°138).

4.3. Ajustements à la suite des incidents critiques :

La prise de recul et l'analyse après-coup de l'incident critique amènent les formateurs et les formatrices à **adapter le dispositif ou leur posture et à anticiper des situations futures similaires**. Ces adaptations sont concrètes et visent à répondre aux enjeux et tensions identifiés et soulevés par les incidents critiques dans le premier point de nos résultats : la construction d'une relation de confiance, le respect du programme et la mise en place de conditions favorables à la réussite des apprenants. *Annexe 17*

4.3.2. Adapter le dispositif de formation

Confrontés aux contraintes du terrain et aux caractéristiques du profil adulte des apprenants, les formateurs ajustent leurs pratiques afin de soutenir les apprentissages. Le temps restreint accordé à la formation et les événements pouvant perturber son déroulement les amènent à **définir les contenus essentiels en lien avec les exigences du métier visé**, et à **condenser le programme**. Cette démarche permet de **maintenir la motivation des apprenants et encourage une meilleure appropriation des apprentissages de leur part**. Éloïse, par exemple, illustre cela en adaptant son cours de communication en langue française, souvent source de difficultés pour les apprenants, en mettant en avant les ressources utiles pour le métier qu'ils visent. **Redéfinir le programme de formation** permet également de **répondre aux besoins spécifiques des apprenants** comme le fait Gregory. Il a revu le programme de formation afin de dégager une séance pour mettre en place un examen blanc afin de mieux préparer les apprenants à l'évaluation finale.

« J'ai pu dégager une séance de cours de trois heures pour faire ce que j'ai appelé une séance de révision, où en fait, je leur donne des questions auxquelles ils doivent répondre [...]. Donc ça permet d'abord de réviser toute la matière [...] Et ça leur permet surtout de voir comment je les ai interrogés. Et ça fonctionne, puisque maintenant je n'ai plus qu'un taux d'échec qui avoisine les 10%. » (Gregory, n°12).

Incident critique (2) relaté par Benedict : Au terme de son cours, Benedict propose comme évaluation finale l'organisation d'une conférence de presse en groupe. Peu avant l'échéance, le lieu prévu est modifié et un groupe refuse de présenter. Les apprenants estiment que le nouvel espace ne leur permet pas de réaliser leur conférence. Pris de court, Benedict parcourt ses critères d'évaluation et décide de transformer l'évaluation en un échange autour du travail réalisé afin de comprendre la décision du groupe. Il ajuste également ses critères pour anticiper ce type d'imprévu à l'avenir.

Les incidents critiques et la réflexion sur ceux-ci permettent **d'ajuster le dispositif pédagogique**. Par exemple, Benedict a adapté son évaluation à la suite du refus des apprenants de présenter leur conférence de presse afin d'échanger avec ceux-ci pour évaluer la pertinence de leur décision au regard des objectifs de la formation. Il a également revu ses critères en intégrant cette situation inédite à ceux-ci afin **d'être mieux préparé pour des futures situations similaires**. Simon, quant à lui, a mis en place un moment de rappel du cours précédent en début de séance, après avoir observé que les absents ne se remettaient pas en ordre entre les sessions. De son côté, Éloïse a compris, à la suite d'une observation et d'un retour de la conseillère pédagogique, l'importance de donner du sens à sa matière. Elle a dès lors intégré davantage d'exemples issus de sa propre expérience professionnelle. Elle a également veillé à rendre son cours plus actif et dynamique avec des quizz, dans le but de favoriser l'attention et la compréhension des apprenants.

« Donc je dois moi, vraiment intégrer cette problématique là et pour l'avenir, imaginer ce cas de figure-là et ne pas être déforcé si le problème venait à survenir une deuxième fois. » (Benedict, n°94).

Les adaptations réalisées pour résoudre les incidents critiques constituent par la suite, une **ressource à mobiliser pour des situations futures similaires**. Par exemple, Colin a pu résoudre son incident critique en proposant une modalité d'évaluation alternative. Cette adaptation visait à apaiser le mécontentement de l'apprenant contraint de recommencer le cours, tout en permettant la continuité de son parcours de formation. En se questionnant par la suite concernant l'impact de recommencer un cours sur la motivation de l'apprenant et en constatant l'efficacité de cette solution, Colin a réutilisé ce dispositif alternatif lorsqu'un autre apprenant s'est retrouvé dans une situation comparable.

« J'y ai repensé par la force des choses parce que deux ans après, il y a encore eu un étudiant qui avait raté le cours. [...] mais que s'il souhaitait, il pouvait passer par l'évaluation alternative via le travail alors, avec les consignes, les mêmes pour ce que j'avais communiqué à l'étudiant deux ans avant. » (Colin, n°36).

4.3.2.1. La double casquette professionnelle des formateurs comme ressource pour adapter le dispositif.

Annexe 18

Être actif et expert dans le métier permet aux formateurs **d’ancrer la formation dans les réalités concrètes et actuelles du métier**. Cela leur permet de **mobiliser des exemples et expériences** issus de leur pratique professionnelle pour enrichir le contenu théorique, en lui donnant du sens avec des applications pratiques et contextualisées. Benedict se sert d’ailleurs des incidents critiques rencontrés lors de son cours pour illustrer et former à la pratique professionnelle des conseillers en relations publiques. Exercer leur métier devient ainsi une véritable ressource pour ces formateurs. Dans cette perspective, Simon partage d’ailleurs avoir refusé d’augmenter ses heures en tant que formateur afin de rester actif dans sa profession et de conserver des connaissances actuelles du terrain.

« Démontrer l’utilisation des relations publiques dans un cadre bien précis. Donc moi, mon job c’est de trouver des situations problèmes et de les proposer aux apprenants. Mais ici, si la situation problème survient au sein du groupe et est réelle, là, c’est top ! Parce que ça rentre pleinement et là vu que j’ai la capacité de rebondir en fonction des situations, là je peux dire : « ah ça c’est un exemple parfait » (Benedict, n°70).

« Tu restes passionné. Tu ne restes pas dans : à l’époque quand je le faisais, tu vois ? Tu restes passionné. Tu restes au goût du jour. Tu sais de quoi tu parles, etc. » (Simon, n°130).

Cette double casquette permet également aux formateurs de faire **évoluer le dispositif de la formation pour mieux correspondre aux exigences actuelles du métier ou contribuer à l’amélioration du métier en lui-même**. Géraldine, par exemple, participe à une reconstruction du référentiel avec un groupe de collègues pour ajuster la formation aux réalités du terrain tel qu’il est aujourd’hui. Elle exploite également la liberté pédagogique offerte par l’IFAPME pour mettre en avant, dans son enseignement, les principes et valeurs qui lui tiennent à cœur dans son métier comme l’approche écologique. De son côté, Anthony, après avoir personnellement vécu une situation difficile en tant qu’ambulancier nécessitant un accompagnement psychologique, a identifié un manque de formation concernant la prise en compte des dimensions psychologiques. Il a alors créé un cours dédié à la gestion des situations émotionnellement éprouvantes, dans le but de sensibiliser les futurs professionnels à l’importance de ces dimensions psychologiques pour son bien-être et l’exercice de sa pratique.

« On essaye avec un groupe de formateurs super motivés, de le [le référentiel] remettre à jour. Parce qu’en fait, on se rend compte qu’il y a plein de choses qui ne collent pas avec la réalité du métier » (Géraldine, n°64).

« [...] Ok en moins d'un an, il s'est passé deux trucs graves donc je pense que c'est intéressant qu'on mette ça dans la formation de base des ambulanciers non-urgent mais aussi dans la formation permanente. Et donc de là, je me suis retrouvé à donner les cours moi-même. » (Anthony, n°18).

4.3.3. Ajuster sa posture et la vision de son rôle en tant que formateur

Annexe 17

D'autres adaptations relèvent plutôt d'une évolution de la posture en tant que formateur. Dans une perspective d'accompagnement centrée sur la réussite, les formateurs **adoptent une posture de pair en construisant le contenu avec les apprenants**. Ils **valorisent alors l'expertise de contenu** plutôt que la performance notée, ce qui implique un certain **lâcher prise dans la gestion des apprentissages** en permettant aux apprenants d'être responsables de leur parcours de formation en tant qu'adultes. Cette posture semble facilitée lorsque le formateur **partage un vécu similaire à celui des apprenants**, comme Georges qui a dû concilier formation et vie personnelle lors de son CAPAES.

« Je pense qu'il faut vraiment, en tout cas avec des adultes, il faut avoir une ouverture d'esprit. Pour travailler avec eux, il ne faut pas travailler comme on travaille ici en secondaire, avec des sanctions, et tu ne m'écoutes pas, et tu es sur ton téléphone, etc. On deviendrait fou. Et on serait tout le temps en conflit. Parce qu'on doit pouvoir travailler autrement et faire confiance. » (Georges, n°50).

« J'ai ce confort-là aussi, de ne pas être dans l'exigence de points mais dans l'exigence de la formation si tu veux. Je dois développer chez eux un esprit critique et d'aller se poser les bonnes questions. [...] Tu vois y a cet apprentissage de relativité, si tu veux. [...] Donc de leur amener la matière, de les nourrir et de leur dire bah après c'est vous qui en faites ce que vous voulez. » (Eloïse, n°9).

4.3.5. Transférer des ressources d'un domaine à un autre

Annexe 18

Leur double caquette professionnelle leur permet de **transférer des ressources issues de leur métier** pour les **mobiliser dans leur posture de formateur**. Cela permet à la fois **d'adapter le dispositif de la formation** et **de faire face à des situations inédites comme la gestion des incidents critiques**. Daphnée, Éloïse et Anthony puisent chacun dans les expériences et ressources de leur métier pour adapter leur dispositif. Daphnée transpose les méthodologies apprises en tant que coach pour établir le cadre de ses cours. En effet, grâce à ses connaissances sur la discipline positive, elle a pu mettre en place un cadre co-construit avec les apprenants afin d'aborder les incidents critiques vécus par ceux-ci. Éloïse s'appuie sur son expérience dans son métier pour adapter sa méthodologie. En constatant dans sa pratique professionnelle une baisse de concentration après une heure de réunion, elle alterne alors les temps d'enseignement plus passifs avec des moments d'activités afin de maintenir l'attention des apprenants. Quant à Anthony, il mentionne qu'il serait pertinent de transposer la pratique des débriefings à chaud et à froid de son métier d'ambulancier dans son cours pour aborder la gestion des situations émotionnellement difficiles afin d'encore mieux gérer la charge émotionnelle des apprenants.

« Et chez nous, ce qui marche bien aussi, c'est le petit briefing d'un quart d'heure parfois. Donc quand je fais des exercices, ce sont des petits exercices. Ce ne sont pas des exercices qui durent longtemps. » (Éloïse, n° 25).

À l'inverse, certaines ressources développées en tant que formateur permettent d'**enrichir la pratique professionnelle dans le métier d'origine**. Éloïse souligne que son rôle de formatrice a permis de renforcer ses compétences en communication comme sa capacité à poser des questions pour comprendre le point de vue des apprenants avant d'agir. Elle a transposé cet apprentissage dans sa pratique professionnelle afin de lui permettre de recevoir les remarques de ses collègues sans être sur la défensive dès le départ. Simon met également en avant le bénéfice d'avoir appris à transmettre un contenu à un public hétérogène. Cette expérience lui permet désormais d'adapter ses conseils selon le profil et les besoins de ses clients.

« Donc, ça m'a grandement appris à plutôt que de vendre un crédit en cinq minutes, je prends 15-20 minutes à réellement m'intéresser à ce qu'ils font et m'assurer qu'ils aient bien compris ce que je leur propose quoi. [...]. On a vite 25 personnes en face de nous qui sont complètement différentes qui s'expriment différemment, qui ne comprennent pas les mêmes choses et donc ça c'est super. C'est pour ça que pour l'IFAPME, ça a été un plus dans ma carrière professionnelle. » (Simon, n°110).

« Avant, j'étais plus sur la défensive dans le travail et ma casquette de formateur m'a apporté ça : à poser plus de questions, à demander plus à celui qui critique : bah qu'est-ce que tu me proposerais comme solution ou montre-moi ton idée parce que je ne la visualise pas. » (Eloïse, n°23).

Enfin, les formateurs provenant du métier auquel ils forment ne disposent pas toujours d'un bagage pédagogique initial. Certains **s'engagent alors dans une formation pédagogique** afin de **développer des ressources pour faire face aux situations rencontrées**. Cependant, disposer de ressources pédagogiques ne suffit pas pour **anticiper ou résoudre l'ensemble des situations rencontrées**. Pour y faire face, les formateurs s'appuient alors sur d'autres leviers : **transférer des ressources d'un autre domaine, développer des apprentissages à partir de ses expériences ou agir selon ses valeurs**. La double casquette professionnelle des formateurs facilite donc la réflexivité car ils ont accès à différents registres de pratiques qu'ils peuvent mobiliser face à des situations inédites. Colin illustre bien cette posture. Bien qu'il ait suivi une formation pédagogique et qu'il enseigne en Haute École, il analyse ses expériences afin d'en tirer des apprentissages. Selon lui, les ressources pédagogiques ne peuvent être pertinentes que si elles sont mobilisées de manière contextualisée, en fonction de la situation et de la relation avec les apprenants, et ne constituent pas une garantie pour se prémunir de toutes les situations.

« Mais je ne pense pas que les cours que j'ai suivis en pédagogie pour l'agrégation et autres, 20 ans auparavant, même si j'ai eu des stages, même si j'avais déjà enseigné au préalable, sont...ne prémunissent pas en tout cas d'une situation comme ça. Parce qu'à un moment, il faut réagir comme on a envie de réagir, mais en étant bienveillant, en étant à l'écoute, en étant réactif. » (Colin, n°56).

5. DISCUSSION

La présente discussion vise à critiquer les résultats au regard de la littérature afin de faire émerger les points de convergence et de divergence avec les théories mobilisées. Ce croisement permettra de répondre à notre question de recherche : « Comment les incidents critiques vécus par les formateurs d'adultes de l'IFAPME constituent-ils une porte d'entrée pour analyser le développement de leurs pratiques professionnelles ? ». Pour ce faire, la discussion est structurée en trois parties : les apprentissages issus des incidents critiques en lien avec les pratiques professionnelles, les caractéristiques des incidents critiques au regard des conditions propices au développement professionnel et enfin, le rôle de la pratique réflexive dans la transformation de l'expérience vécue en ressource pour la pratique des formateurs.

5.1. Quels apprentissages pour la pratique professionnelle des formateurs peuvent découler des incidents critiques ?

L'analyse des incidents critiques met en évidence des enjeux liés à la relation entre le formateur et les apprenants. Les stratégies mobilisées pour y faire face sont variées : dialoguer avec un apprenant lors d'un conflit (Anthony, Géraldine et Colin), médiation entre les apprenants (Benedict), réaffirmation du cadre pour des conditions d'apprentissage favorable (Géraldine, Simon et Georges) ou encore, adaptation du dispositif pédagogique (Colin, Gregory et Éloïse).

Ces stratégies illustrent la pratique professionnelle des formateurs et formatrices. Nous retrouvons la dimension psychosociale de cette pratique qui concerne la gestion du groupe et la relation pédagogique (Atlet, 2002 ; Faulx et al., 2011). Elle se manifeste lorsque les formateurs doivent médiatiser les échanges, favoriser la communication et instaurer les conditions propices à l'apprentissage. Cela implique un équilibre entre la posture de pair qui facilite la confiance et les échanges avec les apprenants et une posture d'expert qui garantit la légitimité du formateur (Faulx et Danse, 2021 ; Jouffray, 2017). La relation de confiance induite par la posture de pair du formateur est nécessaire pour assurer la transmission des savoirs professionnels (Jellab, 2005 ; Mairesse, 2014 ; Perez-Roux et Troger, 2010 ; Perez-Roux et Troger, 2011 ; Troger et David, 2021). Nous retrouvons également la dimension pédagogique avec les compétences d'ingénierie pédagogique lorsque les formateurs ajustent leur approche en fonction des besoins du groupe (Atlet, 2002 ; Faulx et al., 2011) : mise en place d'une évaluation alternative (Colin), intégration d'une pédagogie plus active (Éloïse) ou organisation d'un examen blanc (Gregory).

Ces dimensions ne sont pas cloisonnées mais s’imbriquent et se renforcent mutuellement. Par exemple, Grégory mobilise ses compétences psychosociales de sa pratique pour adopter une posture de pair afin d’échanger en aparté avec un des apprenants et cela l’amène à des ajustements pédagogiques avec l’adaptation du dispositif en proposant une évaluation alternative. Cela reflète la complexité de la pratique professionnelle soulignée par Atlet (2002). Cette complexité se retrouve au sein des incidents critiques.

Le fait de retrouver des pratiques en lien avec les définitions et modèles de compétences sur la pratique des formateurs, illustre l’intérêt des incidents critiques comme levier pertinent pour analyser et comprendre le développement de celle-ci. Dans la section suivante de cette discussion, nous analyserons comment au-delà du contenu les incidents critiques constituent une ressource pertinente pour le développement professionnel des formateurs et formatrices.

5.2. Comment les incidents critiques favorisent le développement professionnel des formateurs ?

Nous avons pu identifier trois moments clés dans la gestion des incidents critiques qui font écho au processus de développement professionnel décrit par Pastré (2005, cité dans Dejaegher et al., 2020). Le premier moment est la gestion immédiate de l’incident. Il s’agit de la réaction du formateur face à l’incident qui déstabilise la situation. Par exemple, lorsqu’un apprenant adopte un comportement perturbateur mettant à mal le cadre et les règles établies par le formateur. Ce moment rejoint la phase de déséquilibre décrite par Pastré (2005, cité dans Dejaegher et al., 2020) où le professionnel est confronté à une rupture dans ses repères habituels.

Le deuxième moment concerne la prise de recul sur l’incident critique. C’est la phase d’adaptation des ressources ou la création de nouvelles pour résoudre la situation (Bourgeois, 2019). Pastré (2005, cité dans Dejaegher et al., 2020) souligne que dans cette phase, les professionnels adaptent leur manière d’agir aux circonstances de la situation ou recherchent d’autres stratégies. Par exemple, Anthony a modifié à plusieurs reprises sa méthodologie pour tenter de réduire la charge émotionnelle éprouvée par les apprenants.

Enfin, le troisième moment correspond aux ajustements réalisés à la suite des incidents critiques. Cela correspond, selon Pastré (2005, cité dans Dejaegher et al., 2020), à la phase d'appropriation et de mise en place de nouvelles pratiques et stratégies. Les formateurs intègrent les ajustements réalisés dans leur pratique. Ces ajustements et stratégies expérimentées pour faire face aux incidents critiques deviennent alors des ressources mobilisables pour des situations futures similaires. Colin illustre bien cette phase à travers son incident critique. Il a dû proposer une évaluation alternative pour apaiser la situation avec l'apprenant recommençant le cours. Cela l'a conduit à se questionner sur les effets de recommencer le cours pour la motivation des apprenants. Quand la situation s'est de nouveau présentée à lui avec un autre participant, il a pu de nouveau mobiliser cette stratégie d'évaluation alternative.

De plus, Pastré (2011) appuie que les moments de crise représentent souvent des occasions de développement professionnel, car ils confrontent les personnes à l'échec de leur stratégies habituelles. Gregory a pu expérimenter ce moment de crise dans son incident critique. Face au taux d'échec élevé, il a eu l'impression d'échouer dans son rôle de formateur. Ce sentiment l'a amené à analyser la situation et à revoir sa manière de questionner pour l'adapter aux objectifs spécifiques et au public de l'IFAPME.

Les incidents critiques peuvent donc constituer des situations propices au développement professionnel à condition de répondre à certains critères. Leclerc et ses collègues (2010) soulignent que les situations vécues en interaction avec d'autres sont davantage susceptibles de mener à des apprentissages. Ce constat est également présent dans les définitions du développement professionnel proposé par Donnay et Charlier (2008) ainsi que par Perrault et Levené (2019) qui mettent en évidence le rôle central des interactions dans ce processus. Dans les incidents critiques analysés, les réactions et perceptions des apprenants ont d'ailleurs joué un rôle clé dans l'ajustement des pratiques des formateurs. Simon et Colin ont pu confirmer leur ressenti sur la situation et clarifier celle-ci grâce aux retours et perceptions des apprenants sur l'incident critique. Éloïse mobilise également les perceptions des apprenants en analysant la prise de note de ceux-ci pour adapter son enseignement. Cela rejoint le fait que les retours des apprenants constituent une ressource pour les formateurs afin de surmonter les difficultés rencontrées dans leur pratique (Perez-Roux et Troger, 2011).

Pour conclure cette partie, les incidents critiques analysés répondent aux conditions identifiées dans la littérature au regard des définitions et critères établis (Durat, 2014 ; Leclerc et al., 2010). Cependant, ils ne conduisent pas tous systématiquement à des apprentissages durables. Certains nécessitent une posture réflexive ou un accompagnement par un tiers afin de transformer l'expérience vécue en ressource mobilisable. Cette limite ouvre la voie à la dernière partie de notre discussion qui portera sur la manière dont la prise de recul et l'intervention d'un tiers peuvent soutenir cette transformation.

5.3. Comment développer les pratiques professionnelles des formateurs à partir des incidents critiques ?

Nous avons pu dégager trois formes de prise de recul concernant les incidents critiques relatés. Chacune menant à des effets différents sur le développement des pratiques professionnelles. Ces différentes prises de recul se différencient selon le degré de réflexion de la part du formateur et le rôle, ou non, d'un tiers dans cette réflexion.

D'abord, les incidents critiques ont pu susciter une prise de conscience sur des éléments de la pratique mais ils n'ont pas débouché sur une transformation durable de celle-ci. Géraldine, à la suite de son conflit avec l'apprenante, a reconnu la nécessité de réaffirmer le cadre afin que sa tolérance au profit de la relation n'entrave pas les conditions d'apprentissage. Cependant, elle n'aborde pas une remise en question sur la manière dont elle a résolu l'incident. Elle exprime avoir été affectée émotionnellement au point de perturber son sommeil et de devoir échanger avec l'apprenante en dehors du temps de formation mais elle n'élabore pas de pistes d'action pour agir différemment à l'avenir et éviter ces difficultés. Il s'agit d'une forme de réflexion après l'action où l'expérience est analysée pour intégrer ce qui a été vécu mais sans déboucher sur une opportunité d'apprentissage (Donnay et Charlier, 2008 ; Perrenoud, 2016).

D'autres formateurs ont su tirer des apprentissages de leur expérience en s'engageant dans une posture réflexive. Anthony a analysé les réactions émotionnelles des apprenants face au contenu du cours et a cherché de nouvelles démarches méthodologiques pour éviter de provoquer des émotions trop intenses. De son côté, Colin a mené une réflexion sur les conséquences de recommencer un cours pour la motivation des apprenants et a mis en place une évaluation alternative pour préserver celle-ci. Les formateurs dépassent alors la réflexion sur la situation pour rentrer dans l'analyse et élaborer de nouvelles stratégies (Donnay et Charlier, 2008 ; Perrenoud, 2016 ; Saint-Arnaud, 2001).

Cette posture réflexive semble pouvoir être facilitée par leur autre casquette professionnelle. Anthony, en tant qu'ambulancier, est familier à l'analyse de sa pratique à les débriefings à chaud et à froid dans son métier. Colin, quant à lui, dispose d'une formation pédagogique qui l'a encouragé à analyser ses expériences car les ressources pédagogiques ne préparent pas à toutes les situations.

Enfin, l'accompagnement par un tiers peut jouer un rôle déterminant dans le développement professionnel des formateurs à partir des incidents critiques vécus spécialement pour les formateurs qui ne sont pas formés à la pratique réflexive (Atlet, 2000 ; Donnay et Charlier, 2008). Éloïse, par exemple, a été encouragée à mettre en œuvre une pédagogie plus active à la suite des conseils de la conseillère pédagogique. Simon, quant à lui, a pris conscience de l'importance de traiter les conflits avec un apprenant à l'écart du groupe pour préserver la relation avec celui-ci ainsi que l'image qu'il peut renvoyer grâce à l'échange avec sa compagne. L'intervention d'un tiers peut faciliter le passage d'une stratégie inefficace à une nouvelle stratégie adaptée (Atlet, 2000 ; Donnay et Charlier, 2008, Pastré, 2011). En offrant un regard extérieur, ce tiers peut aider à prendre de la distance et à identifier d'autres actions possibles (Pastré, 2011). Gregory a pu comprendre les biais derrière sa manière de questionner grâce au conseiller pédagogique.

Néanmoins, ces interventions ne favorisent pas le développement d'une posture réflexive autonome. En effet, les conseillers pédagogiques qui interviennent auprès des formateurs permettent d'évaluer la situation selon leur regard et d'apporter des solutions selon leur perception (Dugal, 2009). Les conseillers pédagogiques arrivent avec des solutions pour résoudre le problème amené par le formateur : ajouter des quizz pour dynamiser ou supprimer les questions en cascades. Cela n'encourage pas le développement d'une posture réflexive de la part des formateurs (Dugal, 2009). Dugal (2009) distingue plusieurs attitudes d'accompagnement et souligne que les attitudes d'interprétation, d'investigation ou de compréhension qui se traduisent par une écoute active, des reformulations et des questions sur la situation vécue favorisent la construction d'une posture réflexive nécessaire pour le développement professionnel (Atlet, 2000).



6. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Notre recherche visait à comprendre comment les incidents critiques des formateurs d'adultes de l'IFAPME peuvent constituer une porte d'entrée pour analyser et favoriser le développement de leurs pratiques professionnelles. L'analyse des entretiens, menée selon la méthode par théorisation ancrée, montre que ces situations, souvent déstabilisantes, constituent des sources d'apprentissages lorsqu'elles sont accompagnées d'un travail réflexif.

Quatre éléments centraux de nos découvertes répondent à notre question de recherche. D'abord, les incidents critiques génèrent des tensions entre différentes dimensions de la pratique (relation pédagogique, contraintes institutionnelles, objectifs de la formation, ...). Ensuite, les tensions vécues à travers ces situations incitent à repenser et à analyser ses actions, ses choix, ses priorités et sa posture professionnelle. L'accompagnement par le conseiller pédagogique s'avère un soutien précieux lors de cette phase de réflexion pour construire des ressources mobilisables dans la pratique. Enfin, les apprentissages issus des incidents critiques se traduisent par des ajustements concrets comme la modification du dispositif, la mise en place d'un cadre co-construit avec les apprenants ou un équilibre entre exigence et bienveillance. Nous avons également pu aborder comment la double casquette professionnelle pouvait constituer une ressource supplémentaire pour ces formateurs face aux incidents critiques et à leur gestion.

Cette étude met ainsi en évidence la valeur de l'incident critique comme outil de développement professionnel particulièrement dans le contexte de l'IFAPME où les formateurs sont amenés à se développer à partir de leur expérience de terrain. Cela se révèle davantage pertinent quand ils ne disposent d'aucune formation pédagogique initiale. Plusieurs perspectives se dégagent à l'issue de cette recherche. Sur le plan pratique, l'étude et la mise en place de dispositifs d'analyse des pratiques au sein de l'IFAPME avec un accompagnement par les conseillers pédagogiques permettant, pour les formateurs, de construire des ressources à partir de l'expérience et de développer une posture réflexive. Les participants soulignent que des modules spécifiques dédiés aux incidents critiques et aux compétences transversales comme l'adaptabilité pourraient enrichir leur pratique. Pour finir, sur le plan de la recherche, l'exploration plus approfondie de la double identité professionnelle permettrait de comprendre comment elle s'articule dans les pratiques et le développement des formateurs afin d'adapter les dispositifs de formation à ce profil particulier.



7. BIBLIOGRAPHIE

- Atlet, M. (2000). L'analyse de pratiques une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & formation*, (35), 25-41. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Atlet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Atlet, M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), 29-60. <https://doi.org/10.3917/lsdle.522.0029>
- Bourgeois, E. (2019). Jean Piaget et le paradigme constructiviste de l'apprentissage. Dans P. Carré et P. Mayen (dir.), *Psychologies pour la formation* (1^{ère} éd., p.72-86). Dunod.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif* (2^{ème} éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Brundseaux, M.-F., Jérôme, F. et Georges, F. (2009, 21-23 janvier). *Élaboration d'un référentiel des compétences du formateur d'adultes dans une perspective de développement professionnel*. [Présentation papier]. 21^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe, Louvain-la-Neuve, Belgique. <https://hdl.handle.net/2268/29672>
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., et Maglio, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497. <https://doi.org/10.1177/1468794105056924>
- Dejaegher, C., Noël, S., Rappe, J., André, M., Depluvrez, Y. et Schillings, P. (2020). Étude du développement professionnel de futurs formateurs d'enseignants disposant d'une expérience d'enseignant en secondaire inférieur. *Savoirs : Revue internationale de Recherches en Education et Formation des Adultes*, 52, 69-90. <http://dx.doi.org/10.3917/savo.052.0069>



- Devermelles, V., & Barou, Y. (2018). *Comment utiliser la vidéo pour améliorer sa pratique professionnelle ? Activités et outils pour développer les compétences de réflexivité des formateurs/trices professionnels/les d'adultes*. De Boeck Supérieur.
- De Visscher, H. (2020). La gestion d'incidents critiques par des animateurs de groupe (1). *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 1 (125-128), 201-238. <https://doi.org/10.3917/cips.125.0201>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.) Presses universitaires de Namur.
- Dugal, J-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4, 1-17. <https://journals.openedition.org/tfe/899>
- Durat, L. (2014). Les expériences d'incidents critiques, des ressources pour le développement des compétences ? *Activités*, 11 (2), 44-70. [10.4000/activites.1062](https://doi.org/10.4000/activites.1062)
- Faulx, D. et Danse, C. (2021). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* (2^{ème} éd.). De Boeck Supérieur.
- Faulx, D., Danse, C. et Peters, S. (2011). Un modèle de compétences pour les formations en organisations. *E-Psychologie du Travail et des Organisations*, (3). <https://orbi.uliege.be/handle/2268/27067>
- Flanagan, J.C., (1954), The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327 – 358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- IFAPME. (2024). *Devenir formateur à l'IFAPME*. <https://www.ifapme.be/devenir-formateur>
- Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques: entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295-323. <https://doi.org/10.3917/rfs.462.0295>.



- Jouffray, C. (2017). Former à la participation et au développement du pouvoir d’agir des personnes et des collectifs: une posture du formateur à contre-courant ? *Vie sociale*, 19(3), 181-197. <https://doi.org/10.3917/vsoc.173.0181>.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l’apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche & Formation*, 36, 43-67. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1690>
- Leclerc, C., Bourassa, B. et Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d’explicitation, d’analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, 38(1), 11–32. <https://doi.org/10.7202/039977ar>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d’analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer* (2^{ème} éd.). De Boeck Supérieur.
- Leplat, J. (2002). De l’étude de cas à l’analyse de l’activité. *Pistes*, 4(2), 1-33. <http://journals.openedition.org/pistes/3658>
- Lescarbeau, R. (2000). La méthode de l’incident critique. *Interactions*, 4(1), 160 – 164 <https://link.springer.com/journal/10751/volumes-and-issues/4-1>
- Mairesse, Y. (2014). Ma posture éthique comme formateur. *Gestalt*, 44(1), 89-90. <https://doi.org/10.3917/gest.044.0089>.
- Maubant, P et Roger, L. (2012). Les métiers de l’éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur*, 28 (1), 1-16. <https://doi.org/10.4000/ripes.593>
- Paillé, P et Mucchielli, A. (2021). *L’analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^{ème} éd.). Armand Colin.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles* (1^{re} éd.). Presses Universitaires de France.



- Perez-Roux, T. (2006). Construction identitaire des enseignants en formation initiale en formation initiale : entre représentations partagées et éléments de différenciation dans le rapport au métier. 8^{ème} Biennale de l'Éducation « Expérience(s), savoir(s), sujet(s) », Lyon, France. <https://hal.science/hal-01215854/>
- Perez-Roux, T. et Troger, V. (2010, 13-16 septembre). Les enseignants débutants en lycée professionnels et le rapport au savoir de leurs élèves [Présentation Papier]. *Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Genève, Suisse. <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-g/la-socialisation-professionnelle-des-enseignants-debutants-du-secondaire-experiences-et-epreuves/Les%20enseignants%20debutants.pdf/view>
- Perez-Roux, T. et Troger, V. (2011). Place des élèves et de leur réussite scolaire dans la construction de la professionnalité chez les futurs enseignants de lycée professionnel. *Carrefours de l'éducation*, 32(2), 149-166. <https://doi.org/10.3917/cdle.032.0149>.
- Perrault, B et 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), 1-13 <https://doi.org/10.4000/ripes.1989>
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & Formation*, 36 (1), 131-162. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1694>
- Perrenoud, P. (2016). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. Dans R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation* (1^{er} éd., p. 89-116). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.1518>
- Piaget, J. (1971). Inconscient affectif et inconscient cognitif. *Raison présente*, (19), 11-20. <https://doi.org/10.3406/raipr.1971.1490>
- Saint-Arnaud, J.Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche & Formation*, 36, 17-27. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1688>



Schön, A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action.* (2^e éd.). Ashagte Publishing.

Troger, V. et David, P. (2021). Le travailleur devenu enseignant ou formateur : entre construction d'une nouvelle identité et réinvestissement de sa culture professionnelle. Dans O. Maulini, J. Desjardins, P. Guibert et C. Van Nieuwenhoven (dir.). *La formation buissonnière des enseignants : leurs apprentissages personnels, entre enjeux pédagogiques et politiques.* (1^{ère} éd., p. 95 – 109). De Boeck Supérieur.

Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation* (8^{ème} éd.). ESF.

Younes, N., Soulier, S., et Detroz, P. (2017). Utilisation des boîtiers de vote et développement professionnel. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 14(3), 17-34. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/220633/1/Volume14no3-17.pdf>



8. LES ANNEXES

Annexe 1 : Mail de recrutement et annonce pour les réseaux sociaux	70
Annexe 2 : Premier guide d'entretien avec Géraldine	72
Annexe 3 : Deuxième guide d'entretien avec Anthony	75
Annexe 4 : Nouvelle présentation du concept d'incidents critiques aux participants.....	79
Annexe 5 : Le codage ouvert.....	80
Annexe 6 : La révision du codage ouvert.....	88
Annexe 7 : Le codage axial	90
Annexe 8 : Première schématisation	158
Annexe 9 : Construction de la schématisation au fil des entretiens	159
Annexe 10 : Découverte des dimensions	165
Annexe 11 : Préconceptions.....	168
Annexe 12 : Récits des incidents critiques vécus par les participants	169
Annexe 13 : Schématisation – Dimension : Préserver une relation de confiance avec le groupe	173
Annexe 14 : Schématisation – Dimension : Souffrir de la prise en charge des émotions des apprenants.....	174
Annexe 15 : Schématisation – Dimension : Construire une relation de confiance	175
Annexe 16 : Schématisation – Dimension : Apprendre de l'expérience vécue	176
Annexe 17 : Schématisation – Dimension : Adapter le dispositif de formation et sa posture.....	177
Annexe 18 : Schématisation – Dimension : S'investir dans son rôle de formateur	178



Annexe 1 : Mail de recrutement et annonce pour les réseaux sociaux



Liège, le ...

Concerne : recrutement pour une recherche sur comment les formateurs apprennent et développent leurs pratiques à partir de situations de terrain lors de séquences de formation.

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement en deuxième année du Master de sciences de l'Éducation à l'Université de Liège. De ce fait, dans le but de finaliser ma formation universitaire, je me permets de vous écrire cette lettre afin de solliciter votre collaboration, dans le cadre de mon mémoire s'intitulant « Comment les formateurs apprennent-ils de la gestion des incidents critiques pour développer leurs pratiques professionnelles ? »

Mon étude a pour objectif de comprendre comment les formateurs/formatrices développent leurs pratiques à partir de situations de terrain lors de séquences de formation en lien également avec leur contexte d'intervention et celui notre société actuelle.

Pour mon étude, j'aimerais recruter des formateurs d'adultes qui accepteraient de participer à ma recherche, en réalisant une entrevue dont l'objectif sera de comprendre le parcours du formateur/de la formatrice, la manière dont les situations de terrain lui permettent de développer ses pratiques et les liens avec le contexte de l'intervention et de notre société contemporaine.

Ma recherche a fait l'objet d'un avis positif de la Commission de Vigilance éthique du Département des Sciences de l'Éducation en date du 18 novembre 2024 et toutes les précautions nécessaires seront prises afin de garantir l'anonymat et le respect de la vie privée des participants.

Dès lors, accepteriez-vous de transmettre les informations relatives à mon étude aux formateurs et formatrices afin qu'ils puissent me contacter si le projet de recherche les intéressent ?

Toutes les questions que vous vous posez sur ce travail peuvent m'être adressées directement par mail à Aurélie.Williaume@student.uliege.be ou par téléphone au 0492/31.98.38.

En vous remerciant pour l'intérêt que vous porterez à mon travail, et en restant à votre entière disposition, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations respectueuses.

Williaume Aurélie,
Étudiante du Master en Sciences de l'Éducation



Bonjour,

Dans le cadre de mon mémoire de Master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Liège, je souhaiterais réaliser des entretiens avec des formateurs/formatrices d'adultes à propos de situations de terrains qui leur ont permis de développer leurs pratiques.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, il vous sera demandé de prendre part à un ou deux entretiens enregistrés (audio) de plus ou moins 45 minutes – 1h avec moi pour discuter de cette situation, des éventuels apprentissages que vous en retirés selon votre pratique mais également selon votre contexte d'intervention ou encore selon le contexte de notre société actuelle.

La totalité des données récoltées seront traitées dans le respect de l'anonymat et du RGPD.

Si vous vous reconnaissez dans cette description et que vous êtes d'accord de prendre part à l'étude, vous pouvez me contacter par message privé ou par téléphone au 0492/31.98.38

Vous pouvez partager cette publication pour la diffuser, mais merci d'éviter de la commenter ou de nommer des personnes en commentaire.

Merci d'avance pour votre temps et votre intérêt !



Annexe 2 : Premier guide d'entretien avec Géraldine



Mémoire : Guide d'entretien

(1^{ère} version sur base du TIRE)

Comment les formateurs apprennent-ils de la gestion des incidents critiques pour développer leurs pratiques professionnelles ?

A) Le parcours dans le domaine de la formation

- Depuis combien de temps exercez-vous dans le secteur de la formation ?
- Qu'est-ce qui vous a amené(e) à choisir ce domaine ? Pouvez-vous nous raconter vos débuts dans la formation ?
- Dans quels domaines ou thématiques intervenez-vous en tant que formateur/trice ?
- Comment percevez-vous votre rôle et votre identité professionnelle en tant que formateur/trice ?

B) Pratiques et contexte d'intervention des formateurs

- Quels dispositifs ou outils pédagogiques mobilisez-vous le plus fréquemment dans vos formations ?
- Avez-vous des méthodes de prédilection ? Si oui, pourquoi ?
- Est-ce que vos choix concernant vos pratiques dépendent du contexte dans lequel vous vous retrouvez ? Pourquoi ?
- Vos pratiques varient-elles en fonction du contexte dans lequel vous intervenez ? Pourquoi ?
- Quels éléments contextuels considérez-vous lors de la préparation et de l'animation de vos formations, et dans quel but ?
- Pouvez-vous partager un ou plusieurs exemples de changements que vous avez mis en place dans vos pratiques au cours de votre carrière ? Qu'est-ce qui a motivé ces évolutions ?

Choix de l'incident critique selon les critères :

- L'incident critique porte sur une situation vécue et non une situation imaginée (Leclerc *et al.*, 2010).
- L'incident critique est inscrit dans le temps de manière ponctuelle (Leclerc *et al.*, 2010).
- L'incident critique se vit au sein d'une interaction (Leclerc *et al.*, 2010).
- L'incident critique doit avoir des répercussions sur les questionnements liés à la profession imaginée (Durat, 2014). Par exemple, une situation où le formateur constate un écart entre ce qu'il a prévu et ce qu'il se passe réellement (Perrenoud, 2001).

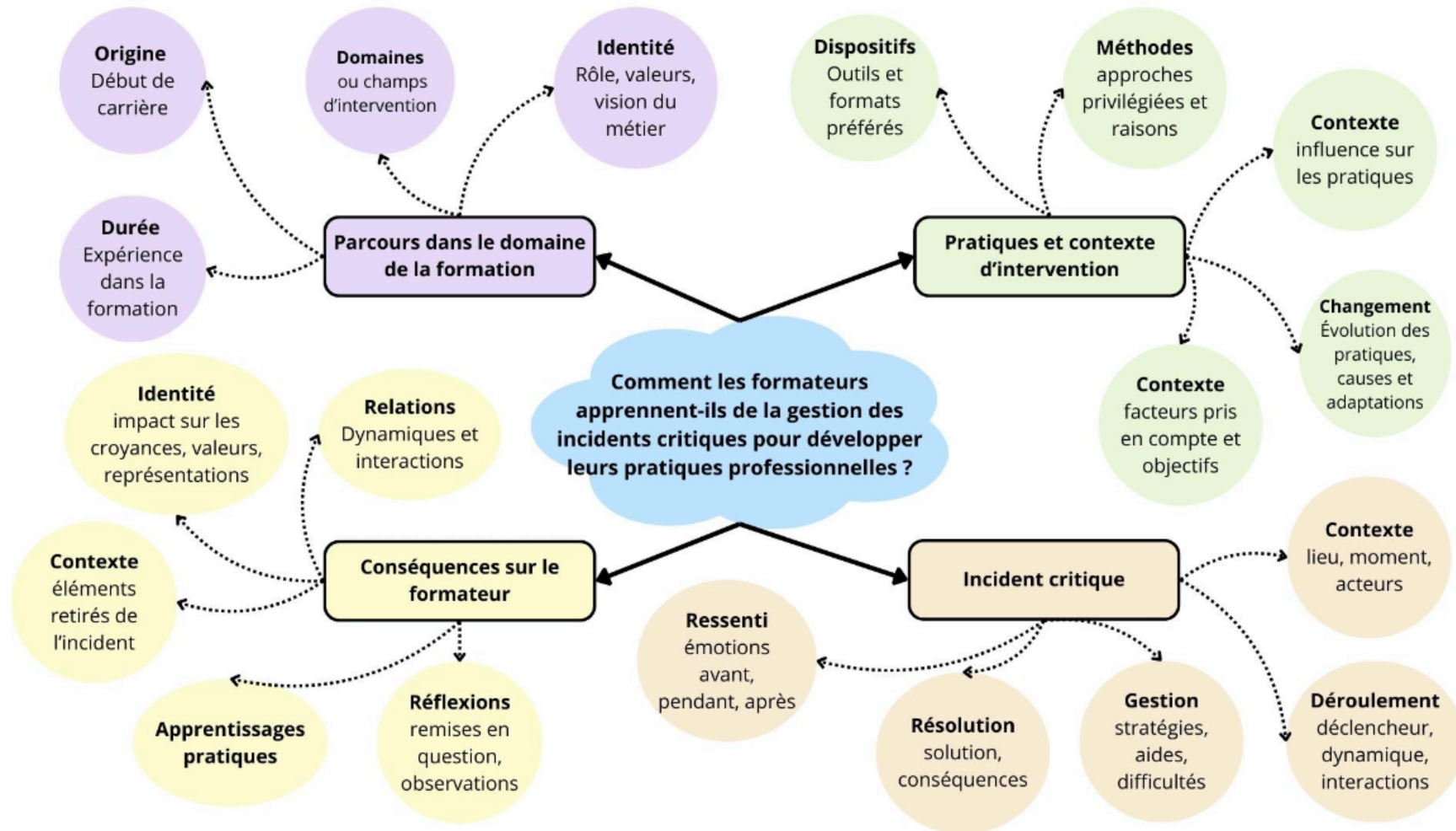


C) Récit de l'incident critique (choisi selon les critères précisés)

- Contextualisation : Pouvez-vous décrire où, quand et avec qui l'incident s'est produit ?
- Déroulement : Quels ont été les éléments déclencheurs de l'incident ? Comment décririez-vous la dynamique de groupe et les interactions durant cet événement ?
- Gestion de l'incident : Comment avez-vous géré cet incident ? Avez-vous été aidé(e) par une tierce personne ? Quelles en ont été les conséquences ?
- Quelles difficultés avez-vous rencontrées dans la gestion de cet incident ?
- Comment avez-vous résolu cette situation ?
- Quels étaient vos sentiments durant l'incident, lors de sa gestion et après ?

D) Conséquences de l'incident sur le formateur :

- Cet incident a-t-il suscité chez vous des remises en question, des observations ou des réflexions particulières ?
- Quels apprentissages avez-vous tirés de cet événement sur le plan de votre pratique professionnelle ?
- Avez-vous appris des éléments sur le contexte dans lequel vous intervenez ?
- Cet incident a-t-il modifié votre perception de votre identité en tant que formateur/trice ? Si oui, comment ? (Par exemple en lien avec vos croyances, valeurs ou représentations).
- Avez-vous appris des éléments sur les relations et les dynamiques de groupe à la suite de cet incident ?





Annexe 3 : Deuxième guide d'entretien avec Anthony

→ Catégories ajoutées à la suite du précédent entretien en surlignées en jaune.

Comment les formateurs apprennent-ils de la gestion des incidents critiques pour développer leurs pratiques professionnelles ?

Définition de l'incident critique :

« Un incident critique est un événement explicite, comme un conflit, ou implicite, comme un silence, survenant au sein du groupe de formés, susceptible de provoquer un changement dans le cadre initialement prévu par le formateur et nécessitant ou non l'intervention du formateur qui devra peut-être innover dans ses stratégies pour gérer l'incident critique. »

Choix de l'incident critique selon les critères :

- L'incident critique porte sur une situation vécue et non une situation imaginée (Leclerc et al., 2010).
- L'incident critique est inscrit dans le temps de manière ponctuelle (Leclerc et al., 2010).
- L'incident critique se vit au sein d'une interaction (Leclerc et al., 2010).
- L'incident critique doit avoir des répercussions sur les questionnements liés à la profession imaginée (Durat, 2014). Par exemple, une situation où le formateur constate un écart entre ce qu'il a prévu et ce qu'il se passe réellement (Perrenoud, 2001).

Récit de l'incident critique :

- **Contextualisation :**
 - Où et quand cet incident s'est-il produit ? Qui était présent ?
 - Pouvez-vous me raconter ce qui s'est passé ? Comment avez-vous vécu la situation sur le moment ?
- **Déroulement :**
 - Selon vous, qu'est-ce qui a déclenché cet incident ?
 - Comment était l'ambiance dans le groupe avant, pendant et après ? Comment les apprenants ont-ils réagi ?
- **Gestion de l'incident :**
 - Comment avez-vous réagi face à cette situation ? Qu'avez-vous fait ?
 - Avez-vous eu du soutien de la part d'un collègue, d'un responsable ou d'un autre apprenant ?
 - Quelles ont été les conséquences de cet incident, à court et à long terme ?
- **Difficultés rencontrées :**
 - Qu'est-ce qui a été le plus compliqué à gérer dans cette situation ? Pourquoi ?
 - Y a-t-il des moments où vous avez douté de la bonne manière d'agir ?
- **Résolution et apprentissages :**
 - Comment avez-vous réussi à gérer ou à résoudre cette situation ?
 - Quelles compétences, expériences ou ressources avez-vous utilisées pour y faire face ?
 - Avec le recul, feriez-vous quelque chose différemment aujourd'hui ?



Analyse de l'incident :

- **Opportunités d'apprentissages à la suite de l'incident :**
 - Après coup, avez-vous tiré des leçons de cet incident, que ce soit sur votre façon de former, sur vos apprenants ou sur votre rôle de formateur ?
 - Depuis cet événement, faites-vous plus attention à certaines choses en classe ou dans votre façon d'interagir avec les apprenants ?
- **Influence sur la posture :**
 - Cet incident a-t-il changé votre façon de vous positionner en tant que formateur ? Si oui, comment ?
 - Avez-vous réagi à cet incident en tant que professionnel de votre métier ou en tant que formateur ? Y a-t-il une différence pour vous ?
- **Communication/gestion de groupe :**
 - Cet événement a-t-il modifié votre manière de communiquer avec les apprenants ou de gérer le groupe ?
 - Y a-t-il quelque chose que vous avez compris ou appris sur la dynamique d'un groupe à la suite de cet incident ?
- **Valeurs du formateur :**
 - Cet incident vous a-t-il amené à réfléchir sur votre rôle de formateur ou sur vos valeurs ? Avez-vous remis en question certaines choses dans votre manière de travailler ? Ou dans votre métier principal ?
- **Ressources mobilisées :**
 - Comment avez-vous géré la situation ? Sur quoi vous êtes-vous appuyé (expérience, collègues, formation...) ?
 - Avez-vous utilisé des compétences ou des réflexes issus de votre métier principal pour gérer cet incident ?
 - Après cet événement, avez-vous ressenti un manque d'outils ou de repères pour mieux gérer ce genre de situation ?
- **Prise de recul sur votre intervention :**
 - Avec du recul, pensez-vous que votre réaction était la bonne ? Si c'était à refaire, feriez-vous les choses différemment ? Comment ?
 - Selon vous, comment savoir si votre façon de gérer cet incident était une réussite ou non ? Quels critères utilisez-vous pour en juger ?
- **Equilibre entre professionnel et formateur ?**
 - Dans cette situation, avez-vous agi en tant que professionnel de votre métier ou en tant que formateur ? Comment faites-vous la part des choses entre les deux ?
- **Écarts entre perception et effet sur son interlocuteur ?**
 - Avez-vous remarqué des différences entre la manière dont vous avez vécu la situation et la façon dont les autres (apprenants, collègues...) l'ont perçue ? Ou entre vos intentions et l'effet produit ?
- **Ce qui permet de déculpabiliser/ Traiter et avancer.**
 - Si vous avez le sentiment que vous auriez pu gérer la situation autrement, qu'est-ce qui vous aide à ne pas culpabiliser et à avancer ?



Comment les formateurs apprennent-ils de la gestion des incidents critiques pour développer leurs pratiques professionnelles ?

Définition de l'incident critique :

« Un incident critique est un événement explicite, comme un conflit, ou implicite, comme un silence, survenant au sein du groupe de formés, susceptible de provoquer un changement dans le cadre initialement prévu par le formateur et nécessitant ou non l'intervention du formateur qui devra peut-être innover dans ses stratégies pour gérer l'incident critique. »

Choix de l'incident critique selon les critères :

- L'incident critique porte sur une situation vécue et non une situation imaginée (Leclerc et al., 2010).
- L'incident critique est inscrit dans le temps de manière ponctuelle (Leclerc et al., 2010).
- L'incident critique se vit au sein d'une interaction (Leclerc et al., 2010).
- L'incident critique doit avoir des répercussions sur les questionnements liés à la profession imaginée (Durat, 2014). Par exemple, une situation où le formateur constate un écart entre ce qu'il a prévu et ce qu'il se passe réellement (Perrenoud, 2001).

Thèmes	Sous-thèmes	Notes
Récit de l'incident critique		
Contextualisation	<ul style="list-style-type: none"> • Où ? • Quand ? • Qui ? • Récit ? • Ressenti ? 	
Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> • Élément déclencheur(s) ? • Réactions des apprenants/autres personnes ? • Ambiance dans le groupe ? 	
Gestion de l'incident	<ul style="list-style-type: none"> • Réaction(s) ? • Soutien(s) ? • Conséquence(s) ? 	
Difficultés rencontrées	<ul style="list-style-type: none"> • Le plus compliqué dans la situation ? • Doute(s) sur la manière d'agir ? 	
Résolution et apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion/Résolution de la situation ? • Compétence(s)/ressource(s)/expériences(s) mobilisées ? • Faire autrement avec le recul ? 	



Analyse de l'incident		
Opportunités d'apprentissages à la suite de l'incident	<ul style="list-style-type: none"> • Leçon(s) tirée(s) ? (Rôle formateur, apprenants, formation) ? • + d'attention sur certains éléments ? 	
Influence sur la posture	<ul style="list-style-type: none"> • Changer manière de se positionner en tant que formateur ? Comment ? • Réaction en tant que formateur/professionnel ? Différence(s) ? 	
Communication/gestion de groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Modification sur la manière de communiquer/gérer le groupe • Apprentissage(s) sur la dynamique de groupe ? 	
Valeurs du formateur	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion(s) sur le rôle de formateurs ? Sur les valeurs ? • Remise(s) en question ? Manière de former ? Sur son métier principal ? 	
Ressources mobilisées	<ul style="list-style-type: none"> • Comment gérer la situation ? Expérience(s), collègue(s), formation mobilisée(s) ? • Mobilisation de compétence(s)/réflexe(s) du métier principal ? • Ressenti un manque d'outil(s) ou de repère(s) ? 	
Prise de recul sur votre intervention	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne réaction ou pas ? Envie de faire autrement ? Comment ? • Critère(s) pour juger la résolution de la situation ? 	
Equilibre entre professionnel et formateur	<ul style="list-style-type: none"> • Agissement(s)/Action(s) en tant que formateur ou professionnel ? • Comment faire la part entre les deux ? 	
Écarts entre perception et effet sur son interlocuteur	<ul style="list-style-type: none"> • Différence(s) entre votre perception et celles des autres/apprenants ? • Différence(s) entre votre perception et l'effet produit ? 	
Ce qui permet de déculpabiliser/ Traiter et avancer.	<ul style="list-style-type: none"> • Comment aller de l'avant par la suite ? 	



Annexe 4 : Nouvelle présentation du concept d'incidents critiques aux participants

→ Exemple d'un mail envoyé aux participants. Nous avons ajouté des exemples d'incidents critiques pour élargir le champ des possibles et la proposition de rédiger préalablement à l'entrevue l'incident critique par écrit.

Pour vous permettre de préparer l'entrevue et éviter que mes questions ne vous prennent au dépourvu, voici quelques précisions. Notre échange portera sur votre expérience en tant que formatrice, en prenant comme point d'appui un événement particulier : un incident critique. Par incident critique, j'entends un événement qui survient au sein d'un groupe de formés et qui, de manière explicite (ex. : un conflit) ou implicite (ex. : un silence), modifie le dispositif (cadre, contenu, méthode, ...) que vous aviez initialement prévu. Il peut nécessiter une intervention de votre part, vous amenant potentiellement à ajuster ou innover dans vos stratégies pédagogiques.

- Il s'agit d'une situation vécue, et non imaginée.
- Il est inscrit dans un moment précis.
- Il se déroule dans une interaction.
- Il a des répercussions sur les questionnements liés à votre pratique professionnelle.

Voici quelques exemples d'incidents critiques relatés si cela peut vous aider à mieux cibler une situation :

- Le départ précipité d'un apprenant lors d'un cours.
- Un conflit entre apprenants à gérer.
- Le changement dans les consignes de l'évaluation qui amène certains apprenants à ne pas présenter l'évaluation.
- Une évaluation qui ne se passe pas comme prévu car les apprenants n'avaient pas anticipé la manière de questionner du formateur.
- Un incident critique vécu dans la pratique professionnelle qui influence la pratique en tant que formateur en adaptant le contenu des cours.
- La méthodologie choisie qui ne fonctionne pas et qui demande au formateur de s'adapter face aux réactions des apprenants.
- Gérer des tensions entre le cadre instauré de la formation et la vie des apprenants qui influence celui-ci.

D'ici l'entrevue, vous pouvez déjà réfléchir à un événement qui vous semble pertinent. Si cela vous aide, vous pouvez également le noter par écrit. Nous en discuterons ensemble lors de notre échange. N'hésitez pas à me contacter si vous avez des questions d'ici l'entrevue.



Annexe 5 : Le codage ouvert

Extrait de l'entretien avec Anthony

en fonction du cours que je vais donner, je vais adapter l'attitude que je vais avoir envers les apprenants. Si je donne un premier soin, ce que je vais donner ici, après. Bah, je vais adapter ma manière de donner cours en fonction de ce qu'on va avoir. Si dans la matière qu'on doit donner, on doit justement avoir des situations un peu plus difficiles émotionnellement, bah, oui, ok. Là, je vais prendre en compte le côté psychologique de l'apprenant mais si je dois donner un contenu purement théorique de : le cœur il est à cet endroit-là, il y a quatre cavités, le sang il sort par-là, il rentre par là. C'est de la théorie pure et dure, il n'y a pas de psychologie. Alors soit les apprenants sont focus et sont capables de rester en classe dans un cadre normé, et cetera... Ou alors ils n'en sont pas capables, il y a un problème personnel ou, psychologique ou, familial, peu importe... Juste me prévenir à l'avance, me dire voilà : « Aujourd'hui ça ne va pas ». Je n'ai pas besoin de savoir pourquoi mais « aujourd'hui ça ne va pas ». « Ok, je n'ai pas de problème avec ça. Tu peux aller n'importe où dans la classe tant que tu ne déranges pas le reste du cours. T'écoutes, t'écoutes pas ». Parce qu'ils ont quand même une obligation de présence. T'écoutes, t'écoutes pas le cours. Ce n'est pas grave. Je sais que je ne te poserais pas de question aujourd'hui. C'est tout. Parce que j'essaie de poser une question plus ou moins à chacune quand je donne le cours. Je sais que cette personne-là, il ne faudra pas lui poser de question aujourd'hui. Point. Mais qu'ils ont besoin de leurs heures de présence, c'est pour ça que les gens viennent même si ça ne va pas chez eux. Alors à ce moment-là, si... Bah je ne sais pas moi, s'il doit être sur son téléphone ou sur son ordinateur parce que bah voilà... Peut-être devoir répondre à des mails pour des avocats, des choses comme ça... J'ai aucun souci. Je sais qu'ils doivent être là, je sais que ça ne va pas. Je sais qu'aujourd'hui... Pfff... J'aurai le singe qui tape des cymbales dans leur tête si jamais je leur pose des questions parce que c'est pas ça... Ils ne sont pas là. Ils ne sont pas... Ils ne sauraient pas être concentrés là-dessus aujourd'hui. Maintenant, ça peut arriver une fois, ça peut arriver deux fois, ça ne peut pas arriver les huit cours sur l'année.

• Adapter sa posture
selon le contenu
du cours.
↳ En faire en
compte des
dimensions
psychologiques

→ Adapter le dispositif
de formation au
réseau des apprenants
↳ ne pas embêter
l'apprenant le
soir dans son
cœur



Extrait de l'entretien avec Benedict :

Benedict : Bah ici, moi mon cours est terminé puis ils sortent du bâtiment et là bah si y a une agression, un blessé ou un tué, voilà... Je ne le souhaite pas mais je ne peux pas tout contrôler non plus... Donc je suis là pour apaiser les tensions et leur donner des pistes pour qu'ils puissent alléger la situation.

Aurélié : Et comment vous faites pour accepter de ne pas tout contrôler... qu'est-ce... ce qu'il va se passer à l'extérieur ?

Benedict : Donc d'une part, c'est le lâcher prise. Donc, moi je connais mon cadre par rapport à l'enseignement que je dispense. Donc on reçoit un document quand on signe le contrat donc un règlement d'ordre d'intérieur. Tout le monde ne le lit pas mais moi je vais le lire et puis j'applique ce qui est indiqué. Tout est dedans. Après, on a des réunions de coordination donc, le conseiller pédagogique est disponible aussi pour répondre à nos questions et à nos problèmes donc on a cette personne de contact qui est présente et on a aussi un module de certificat d'aptitude pédagogique que le FOREM et l'IFAPME propose gratuitement. Donc, on a six modules mais ça je pourrais vous envoyer : l'évaluation, un module sur les dynamiques pédagogiques, ... Donc tous ces modules-là, nous permettent d'échanger entre pairs et d'être supervisés par un formateur qui est formé à la pédagogie et va nous transmettre tous les trucs et astuces pour nous permettre de gérer ces situations-là. Des situations conflits ou autres arrivent lors de ces discussions, lors de ces modules et là on échange entre pairs où un formateur en coiffure va dire : bah oui, et bah voilà ce que j'ai rencontré et on discute. Donc là, ce sont des moments d'échanges mais on doit suivre les modules. C'est une fois... Si on donne plus de 251 heures de cours et ça donne un certificat d'aptitude pédagogique. Ça je l'ai suivi aussi donc c'est ça...

Aurélié : Ça fait une ressource en plus ?

Benedict : Oui, ça fait une ressource en plus et j'ai aussi fait la formation à l'IFAPME pendant un an pour être coach privé ou en entreprise. Donc je suis certifié coach donc les outils que j'ai eu lors de la formation m'aide également à gérer ce type de conflit mais il faut s'outiller. C'est ça...

Aurélié : Est-ce que du coup vous mobilisez d'autres ressources de votre métier, votre parcours dans votre... pour vous aider dans votre posture de formateur ?

Benedict : Oui, je vais dire que l'expertise que j'ai... Je vais dire moi, je suis fort axé sur la communication, les relations publiques, les problèmes de communication donc c'est mon dada. C'est mon tout.

• Accepter de ne pas pouvoir contrôler les situations extérieures à la formation

• Définir son cadre d'intervention à l'aide du ROF de l'IFAPME

• Développer des ressources pour gérer les incidents dans le cadre de la formation grâce aux échanges entre pairs collègues

• Transférer des ressources d'un autre métier pour faire face à certaines situations



Extrait de l'entretien avec Colin :

de suivre le cours puisqu'il avait déjà suivi une fois et de faire autre chose. Je ne suis pas rentré plus dans les détails que ça. Après, ça a été... Il y a eu des réactions et après le cours, ils m'ont dit, c'est vrai qu'il y avait des réflexions par rapport à la matière, que c'était trop compliqué, qu'il y avait des choses, des petites réflexions comme ça... Des exemples, parfois il ne comprenait pas bien, qu'il faut oser vous poser des questions. Je suis toujours ouvert à ce qu'on pose des questions. Je dis, lui, il a rarement fait, donc c'est un petit peu comique de dire ça quand on est... Mais donc voilà, les étudiants m'ont donné l'info comme quoi c'était bien par rapport à mon cours et par rapport à moi qu'il réagissait comme ça au début du cours. Et puis voilà, les cours d'après, il n'y a pas eu de soucis. Et je l'ai vu quand il a rendu son travail, un travail que j'ai évalué, qui était de bonne facture et voilà donc il a réussi par après son année.

Aurélié : Donc là ça va réaction plutôt positive

Colin : Bah réactions positives... Oui tout à fait.

Aurélié : Des deux côtés du groupe et de lui aussi, il a pu faire son travail. Les conséquences... Bah je pense qu'on les a abordées. Est-ce qu'il y a quelque chose qui a été plus compliqué à gérer dans cette situation-là? Peut-être par rapport à l'étudiant ou au groupe? Je ne sais pas...

Colin : Non, après quand on propose une situation, donc une sorte d'évaluation alternative à un étudiant, forcément c'est se soumettre soi à un travail supplémentaire aussi puisque on donne un cours, on a prévu une évaluation, un questionnaire d'évaluation pour la fin du cours pour tous les étudiants. C'est rajouter une heure ou deux de travail. Alors, je ne suis pas contre une heure ou deux de travail, ce n'est pas ça la question, mais je veux dire, ça, ça peut être une difficulté que certaines personnes ne pourraient pas toujours gérer. Je ne dirais pas qu'il y a eu des difficultés. Ça s'est passé. C'est vrai que j'ai peut-être eu une petite appréhension au départ en revenant en classe, mais j'ai très vite expliqué. Je pense que quand on est transparent et qu'on explique les choses, il y a moyen de le... Enfin, les gens peuvent le comprendre, donc voilà.

Aurélié : Appréhension sur ce que le groupe allait penser?

Colin : Oui c'est ça.

Aurélié : mais voilà, qui a été résolu. Ok. Est-ce que vous avez eu des doutes sur la manière d'agir durant cet incident? Ou même quand vous avez proposé l'évaluation, l'autre type d'évaluation?

Colin : Toujours des doutes. Dès qu'on fait quelque chose, on peut douter de si c'est la bonne chose à faire. Donc ça, c'est évident. Tout ce qu'on peut apprendre, que ce soit en pédagogie, dans les sciences d'éducation, les sciences de travail, psychologie ou quoi que ce soit, on va dire oui ok ça a marché dans, et là on fait du quanti' [quantitatif], ça a marché dans 70% des cas ou dans 75% des cas. Il suffit... Dans l'humain il n'y a rien qui va fonctionner toujours comme on l'a imaginé.

Aurélié : Non mais est-ce que c'était fluide pour vous au moment T, je vais faire ça, puis ça, puis ça, ou est-ce qu'il y a eu un moment donné se dire : « Ok est ce que je le sors de la classe ou pas si je le sors ça fait ça, si je le garde dans le groupe ça fait ça...J'hésite »?

Colin : Non, c'est vraiment... Je n'ai pas réfléchi en fait c'est peut-être un petit peu parfois mon... Je ne vais pas dire mon défaut mais c'est parfois oui donc quand je disais c'est peut-être un petit peu mon défaut mais c'est ma manière d'agir c'est que souvent j'improvise quoi et par rapport à ce que je ressens sur le moment là

• Appréhender l'effet
et l'image sur le
groupe
• Expliquer bien
raisonnement - ses
actions
↳ Prévenir la
relation.

• Douter de sa manière
d'agir
• Constaté un écart
entre ce qu'on imagine
et l'effet produit
↳ ombre d'incertitude

• Se laisser guider
par son sentiment pour
agir face à une situation
problème



Extrait de l'entretien avec Gregory :

c'est lui aussi qui m'a... Après la première évaluation, j'ai été le trouver parce que j'étais un peu catastrophé par rapport au taux d'échec...

Aurélié : Ah oui d'accord donc il est intervenu. Et donc, il y a une chose sur laquelle il a attiré mon attention et c'est vrai que on n'y est pas... Enfin moi en tant que chargé de cours en bachelier de comptabilité, pour nous ça coule de source que lorsqu'on fait une comptabilité après on fait le compte de résultats et puis on fait le bilan mais en fait si la première étape est mauvaise, tout le reste, tout ce qui en découle, c'est ce qu'il a appelé les questions en cascade. Et donc ça, il m'a dit, il faut essayer d'éviter les questions en cascade parce qu'effectivement, ça déstabilise. Je dis oui, je ne mets pas tous les points sur la réponse finale. Je regarde tout le déroulé. Il me dit oui, mais il n'empêche qu'un étudiant qui a fait une erreur au début, elle va se répercuter. Et donc il va perdre des points à chaque étape du processus. Je dis c'est vrai et donc j'ai changé aussi mon examen, j'ai modifié. Donc maintenant je leur fais faire la partie comptabilité, passer des écritures comptables c'est une partie et puis pour faire le bilan et le compte de résultat je leur donne des données, je leur fournis des données correctes et ils font le bilan et le compte de résultats sur base de ces données. Et c'est vrai que là aussi j'ai remarqué que l'échec était beaucoup moins élevé.

Aurélié : Ok. Donc il y a aussi un apprentissage dans le type et la manière de poser les questions ?

Gregory : Oui. En fait je pense que c'est vraiment lié à cette durée qui est très courte et donc il faut vraiment adapter, c'est vraiment ça que j'ai appris, c'est vraiment d'adapter la manière d'enseigner, parce qu'il faut être beaucoup plus « to the point », il faut vraiment être sur l'essentiel, parce que la période est vraiment très courte. Et puis deuxième chose, compte tenu du fait que la période est courte et qu'il n'y a pas moyen de faire d'évaluation formative, au niveau de l'évaluation certificative, là aussi il faut être beaucoup plus attentif à toute une série de choses, notamment ces questions en cascade, que je pense pourraient exister s'il y avait une meilleure préparation et donc s'il y avait plus de temps disponible. Et aussi, voilà, le fait qu'il n'y ait pas d'évaluation formative aussi. Donc, c'est deux choses qui, pour moi, sont problématiques.

Aurélié : D'accord. J'avais une question, elle m'a échappée complètement. Je vais la retrouver. Ah oui, c'était ça. Est-ce que vous avez aussi reçu des retours des apprenants sur cette évaluation ?

Gregory : Mmh. Non.

Aurélié : Que ce soit échec ou... ?

coordonnateur pédagogique

Reprendre le coordonnateur pédagogique pour analyser la situation du taux d'échec

Utiliser sa fonction en tant que professionnel pour questionner mais affirmer = professionnel

Adopter le type des questions en tenant compte des apprenants

Adopter les contenus à enseigner au regard du temps disponible
↳ Définir ce qui est essentiel dans le contenu pour respecter le temps de formation disponible

Reflechir davantage à l'évaluation certificative au regard du court temps de formation
↳ analyser les biais de l'évaluation



Extrait de l'entretien avec Simon :

Simon : Oui, c'est vraiment ça. C'est vraiment ça parce que pendant, dans ma tête, j'ai fait le on-off, mais réellement il n'était pas fait quoi. Tant que j'étais toujours dans le cours et tout, je repensais.

Aurélie : Oui, c'est ça...

Simon : Là, j'en ai parlé, c'est bon, je me suis dit ok, j'en ai parlé. Ma compagne m'a dit : « Bah écoute, t'avais peut-être pas tort, maintenant je pense que t'aurais peut-être pu la reprendre elle ailleurs et d'en discuter à vous deux puis revenir sur le cours ». Je me suis dit, ok donc c'est à partir de ce moment là où moi je me suis dit je vais quand même dire aux autres que je m'excuse de ce moment-là et voilà.

Aurélie : Si c'était à refaire est-ce que tu aurais géré l'incident autrement ? Pareil ?

Simon : Pareil... Peut-être que je n'aurais pas mis le groupe en porte à faux.

Aurélie : Sortir avec elle, parce que ça n'a pas d'intérêt pour le groupe. C'est ça. Ça aurait peut-être évité le malaise...

Simon : De plusieurs qui...

Aurélie : Et même toi, pour peut-être poursuivre le cours plus facilement, parce que bon, ça s'est fait, on passe à la suite, mais au final...

Simon : Ce n'est pas fait, tu réfléchis et tu te dis : « Putain, je n'aurais peut-être pas dû faire comme ça. Ou est-ce que j'ai été trop sec ? Ou est-ce que ça va du coup mettre un froid avec tous les autres ? ». Donc ouais, ça ouais.

Aurélie : Et je regarde. Ça, on l'a abordé. Ah oui, mais je sais pas si t'as eu des échanges encore avec elle. Mais si t'as perçu peut-être une différence dans la manière dont t'as vécu la situation et de la manière dont les autres l'ont vécu ? Ou comment elle, comment elle percevait la situation ?

Simon : Ah, pour elle, elle était pleinement en droit quoi.

Aurélie : Ah oui ? Et elle a perçu ce manque de respect ou jamais ?

Simon : Non parce qu'elle avait... C'était limite moi qui lui manquait de respect d'avoir frôlé la mort pendant le Covid et de ne pas être plus... Aller ce n'est pas antipathique. C'est comment ? Allais... Plus doux avec sa réaction, plus compréhensif. J'étais très triste pour elle qu'elle ait eu le Covid comme peut-être tout le monde dans la salle mais c'est deux poids deux mesures. C'est comme si quelqu'un qui roule à 180 parce qu'il va à l'hôpital voir quelqu'un. Si tu fauches quelqu'un à 180 parce que tu es allé à l'hôpital voir quelqu'un qui meurt, tu as quand même tué quelqu'un. Point. Donc respecter les limites de vitesse, c'est tout. C'est un peu cette idée-là.

Aurélie : Oui, c'est vrai. Et donc voilà, il y a la discussion avec ta compagne, il y a le fait de la sortir du groupe. Le prochain cours, il y a les excuses et le rappel des règles pour tout le monde. Est-ce que

• Revenir à la situation devant le cours

• Permettre en question sa manière d'agir suite à l'échange avec la personne extérieure proche

→ Si c'était à refaire

Analyser la situation au moment même



Extrait de l'entretien avec Daphnée :

	<p>bon, tout ce que je vois ici en coaching, qu'il y ait une bonne relation avec ses parents et qu'ils puissent se comprendre entre eux. Donc forcément, c'est ce que j'essaie de mettre en place entre elles aussi, du non-jugement, de l'écoute. Et voilà, et des fois ça marche, et des fois ça ne prend pas, et des fois les cours de 4 heures sont pénibles, mais ce n'est pas grave, parce que je leur dis en fin de cours, on commence toujours le cours par un cercle d'expression de soi, ça fait partie de mon job donc moi mon job c'est de leur développer leur intelligence émotionnelle et relationnelle et donc on fait tout un cercle avec comment je me sens ici et maintenant et de quoi j'ai besoin pour ce cours et donc j'ai des cartes des outils que je mets au centre puisqu'on fait un cercle et peuvent venir prendre ces cartes ces outils là pour savoir comment elles se sentent et de quoi ils ont besoin. Et alors, voilà, c'est vraiment le terreau de mon cours. Je ne sais plus ce que vous voulez dire avec ça. Et on dit, voilà, pardon, excuse-moi. Et on fait le même cercle de paroles en fin de cours, de comment je me sens ici et maintenant, avec quoi je repars. Et alors, si moi j'ai vécu un cours désagréable, où je ne me suis pas sentie particulièrement écoutée ou prise en considération ou que j'ai besoin de plus de participation sinon le cours est très très long pour tout le monde, je le dis. Et je le dis et je dis voilà la fois prochaine j'attends ça de vous en fait. Mais c'est vrai qu'il y en a qui sont très très jeunes et qui ne voient pas l'utilité de développer son intelligence émotionnelle, qui préfère être sur leur téléphone. Ça fait partir du métier à un moment donné de s'ouvrir à l'extérieur mais les réseaux sociaux, c'est un tel fléau quand même que... Mais bon bref, c'est un autre sujet.</p>	<p>Privilégier le sentiment et les besoins de chacun ↳ Mobiliser des ressources de son métier (coach)</p>
21	<p>Donc là par exemple les cercles comment elles se sentent, est-ce qu'elles ont besoin ça peut t'aider aussi à toi à adapter ce fameux cadre ? En fonction pour le cours qui va venir ou même le cours prochain si c'est le cercle à la fin ?</p>	
22	<p>Alors ça ne va pas influencer le cadre parce que le cadre il reste le même mais ça peut influencer la matière donc si par exemple ma façon de donner cours si on a qui me disent ben voilà j'ai besoin de mouvement ben je sais que je vais essayer d'amener plus de mouvement dans mon cours que jusqu'à ce qu'elles restent 4 à 6h assises quoi. Mais, ça n'arrive jamais mais donc je vais peut-être pas modifier le cadre parce que ça il est stable mais vraiment mais ma manière d'animer ou ma manière de les faire interagir.</p>	<p>Adopter sa manière méthodologie selon les besoins des apprenants ↳ Cadre stable ! ↳ Cadre + souple chg les autres !</p>
23	<p>Ok, c'est ça qui va varier alors.</p>	
24	<p>Oui, oui. Si elles ont besoin de mouvement je pourrais transposer un exercice davantage en atelier un truc comme ça en fait où on fait beaucoup beaucoup beaucoup de brainstorming, et bien elles viennent au tableau en fait, elles participent. Il y a des trucs où elles sont en pédagogie active en fait, où je leur dis, c'est facile, je leur dis bon ben voilà, aujourd'hui on va aborder les différences entre le burn-out parental, la dépression du post-partum et le baby blues. Voilà les feuilles que j'ai imprimées, vous lisez, vous vous mettez un petit groupe, vous comparez qu'est-ce que c'est la dépression, qu'est-ce que c'est le baby blues, qu'est-ce que c'est l'épuisement parental, et puis vous les comparez, quand est-ce que ça peut arriver, quels sont les symptômes, comment est-ce qu'on accompagne ça, et puis après, elles me font un résumé au tableau, et donc elles bougent, elles parlent, etc., et puis elles me disent « ah, mais tiens, c'est passé plus vite ». Mais ça, voilà, c'est des choses que j'aime bien adapter, ouais, mais sinon, mon cadre, voilà c'est des choses que j'aime bien adapter mais sinon mon cadre il restera le même parce que ça répond à leurs besoins et aux miens aussi et pas que à leurs besoins et pas que aux miens mais comme tu dis il est co-construit, il n'y a que des cadres comme ça qui fonctionnent en fait. Des cadres imposés... Ah non moi j'y crois pas du tout pas du tout même en formation pour adultes.</p>	<p>Etablir un cadre en répondant aux besoins de chacun</p>
25	<p>Du alors à un manque d'écoute des apprenants ?</p>	
26	<p>Ben oui tu ne les prend pas en considération en fait si tu imposes juste ton cadre à toi... Je ne sais pas fin je ne l'ai jamais fait mais je n'ai même pas envie d'essayer. Je trouve qu'un cadre c'est toujours co-construit en famille aussi.</p>	
27	<p>Ça vient peut-être aussi parce que moi quand j'ai regardé ton profil je me suis directe interrogée sur la casquette plus d'intervenante psychosociale. Du coup est-ce que quand tu es dans ce cours ci même si tu as ta casquette de formatrice, est-ce que tu te considères plus en tant que formatrice ou passer toujours ma casquette d'intervenante psychosociale parce que le contenu est lié à ce que je fais ?</p>	
28	<p>C'est les deux. Oui c'est les deux mais c'est facile parce que le contenu c'est exactement ce que... C'est exactement ce que je fais et alors cette méthodologie du coaching qui est mal connue et qui est vraiment ce qu'on appelle la méthode aider l'autre à accoucher de ses propres idées. C'est extraordinaire, c'est extraordinaire parce que c'est</p>	<p>Utiliser la méthodologie de son métier (coach) en tant que formatrice</p>



Extrait de l'entretien avec Georges :

	rendent quelque chose le 10 août c'est bon donc je découvre le 10 août ce qui a été fait.	
9	Ah oui...	
10	Et il n'y a pas de sanctions prévues rien du tout. Donc je veux dire, dans le fait aussi de pouvoir gérer le problème, qu'est-ce que je peux lui dire ? On va dire monsieur je ne saurais pas, je travaille, j'ai du boulot, j'ai ici, j'ai ça... Ce sont des adultes donc gestion des adultes c'est quand même vraiment plus différent du secondaire où là y aura des sanctions ici on n'en n'a pas.	Diriger d'aucun moyen de pression ↓ Responsabiliser les apprenants + s'adapter à eux
11	Ok c'est ça. Et s'il y avait des sanctions ça changerait quelque chose ?	
12	Je ne suis pas sûr...	
13	Ou pas, parce que justement on a ce profil ?	
14	Je ne suis pas sûr. Je pense qu'on justement s'adapter à ce profil adulte c'est comme ça que je le conçois. J'ai été dans le cas. J'ai dû refaire ici mon CAP il y a trois ans donc... Fin c'était une vie de fou avec le boulot, plus ça et donc quand gens me disent : « ok, je n'ai pas eu le temps ». Ou bien sûr qu'ils ont eu le temps mais que ce n'était pas leur priorité, tant que le job est fait le 10 août et jusqu'à présent, ils ont tous rendu.	Avoir été à la place des apprenants ↓ Lécher, puiser et s'adapter
15	Ça demande alors d'adapter plus le cadre alors ? Quand on est avec des adultes le cadre de la formation ou même le cadre qu'on veut mettre dans ses cours aussi ?	
16	On va être beaucoup plus... J'allais dire, ce n'est pas copain et copain mais on doit être beaucoup plus proche. Il ne doit pas y avoir cette distance au contraire, ils doivent pouvoir nous poser des questions et autres. Donc, c'est vraiment je suis là pour t'aider, voilà ce que je connais et je vais t'apprendre un maximum de choses et donc en échange je te demanderais d'être au minimum attentif en tout cas ne pas déranger les autres et ça ils ne le font pas déranger les autres puisque ceux qui veulent décrocher, ils se mettent sur leur ordi. Donc cet aspect discipline n'est pas, en tout cas chez moi, n'est pas présent. Et c'est vrai que je ne vois pas ce qu'il apporterait. Obliger les gens à dire, voilà, mais tu travailles, je comprends. Oui, tu as une femme, tu as des enfants, ce n'est pas mon problème. Mais non, on part du principe que si je suis en IFAPME comme en promotion sociale, c'est que je prends une voie qui n'est pas la voie classique des études. Donc, c'est que je refais quelque chose en plus et qui doit venir se greffer dans ma vie de tous les jours. Donc, oui, je pense qu'il faut le voir comme	Entretenu une certaine proximité ↓ Encourager les échanges Prendre en compte le vécu des apprenants



Extrait de l'entretien avec Éloïse :

23 Oui, bah par exemple, moi je suis quelqu'un d'assez bah travailleur, hein, et rigoureux enfin... Déjà je suis visuelle moi, donc j'ai les deux, auditives et visuelles mais comme je suis plus visuelle qu'auditive, j'ai besoin par exemple, même au boulot, mais j'ai toujours été comme ça hein, de faire un dessin, de reconstruire un organigramme. J'ai une vue globale et puis après je vais dans le détail, je suis comme ça. Parfois, quand y a beaucoup, que j'apprends des trucs et puis je note, j'ai besoin de restructurer et donc je le fais par écrit, et donc ce que je fais au boulot, je le fais aussi pour mon boulot de formatrice. Donc je ne sais pas arriver dans un cours, moi en improvisant le machin, en me disant je vais parler de ça... Non, il me faut une base, il faut que je suive ma structure, donc ça c'est tant mon métier qui me la prend et à l'inverse, il y a des fois, quand j'ai des difficultés au boulot... Aussi, je gère une équipe de 10 personnes. On a toujours un caractère ou l'autre dedans. J'arrive à recentrer, je reprends des postures de ok, j'écoute ce que tu as à me dire, je ne sais pas te répondre mais est-ce que tu as une proposition à me faire par exemple ? Avant, j'étais plus sur la défensive dans le travail et ma casquette de formateur m'a apporté ça : à poser plus de questions, à demander plus à celui qui critique. « Bah qu'est-ce que tu me proposerais comme solution ou montre-moi ton idée parce que je ne la visualise pas ». Et je fais ça aussi avec les étudiants quand ils me disent quelque chose que je ne comprends pas ou qu'ils ne comprennent pas, je leur demande de m'expliquer ce qu'ils comprennent. Donc, par exemple, s'ils me disent, Madame, je ne vois pas ce que c'est. Je dis, à ton avis, pour toi, c'est quoi ? Déjà pour voir ce qu'ils ont comme perception et corriger ou pas et parfois ils pensent aussi qu'ils ne comprennent pas, mais en fait, ils sont dans le bon, mais ils ont peut-être pas une subtilité où ils ne sont pas sûrs. Et donc, on fait parfois l'erreur de sur-expliquer ou de redonner une deuxième fois une

Transférer des
apprentissages
entre son métier
principal et celui
de formatrice



Annexe 6 : La révision du codage ouvert

Extrait de l'entretien avec Géraldine et du journal de bord (16 mai 2025)

Géraldine : Et puis, elle m'a envoyé un mail finalement, le lendemain en disant que, parce que je lui avais fait une remarque devant tout le monde et qu'en plus elle n'était pas très bien dans sa vie à ce moment-là et que le fait que je lui ai fait deux remarques successives ou je ne sais plus quoi... Fin bref, elle a... Elle s'était dit : En fait, c'est trop pour moi et elle part quoi... Et donc j'étais vraiment dans un truc de jauger l'intensité émotionnelle, l'intensité de la manière dont j'avais dit les choses. Fin, je n'avais pas senti que j'étais agressive, j'étais vraiment dans la gentillesse enfin voilà... Et donc je me suis vraiment questionnée par rapport à ça et au final, cette étudiante-là était revenue vers moi bien plus tard et me... disant « Je suis vraiment désolée. C'était complètement impoli de partir comme ça mais j'avais des trucs personnels dans ma vie qui faisaient qu'à ce moment-là nanana... Et puis en fait que vous ayez attiré l'attention sur moi, ça m'a mise super mal à l'aise ». Fin bref, et donc, ça c'est le genre de situation où ça n'arrive jamais, ça arrive très très rarement mais je crois... En tout cas dans ma section, ça arrive très très rarement et puis voilà, c'est aussi un truc de, une question d'émotivité autant pour ma part que pour la sienne. Mais voilà, c'était particulier parce que ça a interrompu le cours, y'a eu un impact sur les autres, fin voilà, c'était un peu... Mais rien de...

Jauger l'intensité émotionnelle dans sa manière de s'exprimer

1^{er} codage

Évaluer son intervention au regard de son intention

2^{ème} codage

Géraldine : Ah oui, oui, oui. Ça d'office, il y avait une remise en en question et après euh... Oui j'ai... J'ai senti le besoin d'apaiser les choses et d'être dans une vraie communication avec elle, où on a échangé des mails, je l'ai invitée à me contacter par téléphone si elle avait besoin de s'exprimer sur quelque chose. Fin voilà, je... J'aime bien d'être proche de mes étudiantes tout en gardant une distance mais je manifeste souvent verbalement le fait qu'on a parfois des problèmes dans la vie, qu'on est des adultes, que je peux comprendre les choses, que je peux rester attentive et à l'écoute et voilà... Très récemment, j'ai une étudiante qui est venue me trouver en disant qu'elle venait de se faire avorter. Fin, elle est venue me trouver le matin en me disant : « J'ai découvert ce matin que j'étais enceinte. Je ne suis pas bien du tout ». Et je lui ai dit : « Écoute, tu veux faire quoi ? Tu veux qu'on en parle ? Tu veux rentrer chez toi ? » Et donc c'est le genre de truc où je n'ai pas la prétention d'endosser le rôle d'une psychologue et ce n'est pas du tout... Je ne suis pas à ma place là-dedans mais je pense que c'est nécessaire en tant que femme et en tant qu'enseignante de dire à un moment donné : « On est là, si besoin, n'hésite pas » et on peut comprendre qu'à un moment, il y a des situations qui vont potentiellement impacter ta formation et parfois pendant quelques semaines

Soutenir les apprenants concernant des situations externes à la formation

1^{er} codage

Construire une relation de confiance avec les apprenants

2^{ème} codage



Extrait de l'entretien avec Gregory

Gregory : Première chose, c'est lui qui m'a dit cette fameuse question à cascade que ça c'était à bannir ce que j'ai fait. Deuxième chose, je me suis interrogé, en fait je me suis dit pourquoi y a-t-il un taux d'échec aussi élevé alors que l'évaluation répond globalement aux objectifs et à la difficulté que j'ai mis dans la matière, le niveau de difficulté que j'avais mis dans la matière. Et donc, en fait, j'en suis arrivé à la conclusion que la seule chose qui pouvait, à un moment, qui aurait pu bloquer, c'était le fait qu'il ne s'attendait pas à avoir ce genre de questions parce que j'ai eu des questions quasi systématiquement ratées. Donc j'ai dit à cette question-là, ils ne s'y attendaient pas.

Aurélié : Donc pour réanalyser la situation, vous avez reparcouru les copies ?

Gregory : Oui, les copies. J'ai reparcouru les copies pour voir où était le problème.

Aurélié : Et c'est quand une question revient à chaque fois et est raté à chaque fois, que là, vous dites, le problème ne vient pas...

• Se questionner sur les causes de la situation du taux d'échec → analyser sa pratique
(↳ Reparcourir les copies pour comprendre)

• Réaliser que des questions sont systématiquement ratées
(↳ Prendre conscience des manques de repères chez les apprenants sur la manière de questionner
→ tirer des apprentissages)

→ Révision du premier codage en vert.



Annexe 7 : Le codage axial

Extrait du journal de bord (26 mars 2025) :

Rédaction des premières phrases à 3 verbes

- Établir un dialogue avec les apprenants permet de questionner son action en tant que formateur.
- Évaluer l'intensité émotionnelle de la situation permet d'évaluer la pertinence de l'intervention.
- Communiquer avec les apprenants permet de construire une relation de confiance.
- Construire une relation de confiance contribue à soutenir les apprenants.
- Rappeler le cadre de la formation permet d'équilibrer les règles et la tolérance dans la gestion de groupe.

Cas négatifs :

- Évaluer l'intensité émotionnelle de la situation peut empêcher d'évaluer la pertinence de l'intervention : Lors du premier entretien, la formatrice explique qu'elle s'appuie à la fois sur l'intensité émotionnelle de l'apprenante et sur la sienne pour analyser la situation et ajuster son intervention. À l'inverse, un formateur rencontré dans un second entretien souligne l'importance de, parfois, dissocier l'évaluation de l'intervention de la charge émotionnelle immédiate. Il précise que, dans des situations émotionnellement difficiles, il met en place un double débriefing : un premier « à chaud », juste après l'incident, et un second « à froid », une fois l'émotion retombée. Il remarque que le débriefing à chaud peut favoriser un sentiment de culpabilité, en amenant à imaginer ce qui aurait pu être fait différemment pour éviter la situation. En revanche, le débriefing à froid permet une prise de recul, orientant davantage la réflexion vers l'identification des apprentissages à tirer pour gérer au mieux une situation similaire à l'avenir.
- Construire une relation de confiance peut nuire au fonctionnement de la formation : La relation de confiance entre formateur et apprenants peut également engendrer des dérives lorsqu'elle est mal équilibrée. Un excès de confiance peut conduire certains apprenants à adopter des comportements irrespectueux, tels que quitter la salle brusquement sans explication, formuler des commentaires déplacés ou perturber le déroulement du cours. Ces attitudes compromettent alors le bon fonctionnement de la formation. Possible de mettre en lien avec : Rappeler le cadre de la formation permet d'équilibrer les règles et la tolérance dans la gestion de groupe.



Amorce du codage axial dans le codage ouvert

Extrait de l'entretien de Benedict

Aurélie : Ça fait une ressource en plus ?

Benedict : Oui, ça fait une ressource en plus et j'ai aussi fait la formation à l'IFAPME pendant un an pour être coach privé ou en entreprise. Donc je suis certifié coach donc les outils que j'ai eu lors de la formation m'aide également à gérer ce type de conflit mais il faut s'outiller. C'est ça...

transférer des ressources
d'un autre métier
pour faire face à
certaines situations

Aurélie : Est-ce que du coup vous mobilisez d'autres ressources de votre métier, votre parcours dans votre...pour vous aider dans votre posture de formateur ?

Benedict : Oui, je vais dire que l'expertise que j'ai... Je vais dire moi, je suis fort axé sur la communication, les relations publiques, les problèmes de communication donc c'est mon dada. C'est mon tout.

→ Utilisation de « pour » pour lier deux étiquettes entre elles.

Extrait de l'entretien de Colin

Colin : Non, après quand on propose une situation, donc une sorte d'évaluation alternative à un étudiant, forcément c'est se soumettre soi à un travail supplémentaire aussi puisque on donne un cours, on a prévu une évaluation, un questionnaire d'évaluation pour la fin du cours pour tous les étudiants. C'est rajouter une heure ou deux de travail. Alors, je ne suis pas contre une heure ou deux de travail, ce n'est pas ça la question, mais je veux dire, ça, ça peut être une difficulté que certaines personnes ne pourraient pas toujours gérer. Je ne dirais pas qu'il y a eu des difficultés. Ça s'est passé. C'est vrai que j'ai peut-être eu une petite appréhension au départ en revenant en classe, mais j'ai très vite expliqué. Je pense que quand on est transparent et qu'on explique les choses, il y a moyen de le... Enfin, les gens peuvent le comprendre, donc voilà.

Aurélie : Appréhension sur ce que le groupe allait penser ?

Colin : Oui c'est ça.

Aurélie : mais voilà, qui a été résolu. Ok. Est-ce que vous avez eu des doutes sur la manière d'agir durant cet incident ? Ou même quand vous avez proposé l'évaluation, l'autre type d'évaluation ?

• Appréhender l'effet
et l'image sur le
groupe
• Expliquer son
raisonnement - ses
actions
↳ Prévenir la
relation.

→ Tracer une flèche pour représenter une relation entre deux étiquettes



Analyse des entretiens

Entrevue n°1 – Géraldine – Architecte d'intérieure et formatrice dans ce domaine.

Incident critique relaté

Géraldine relate le départ précipité d'une apprenante, survenu après des remarques de la formatrice pour retrouver le calme en cours, car cette dernière discutait avec sa voisine.

<i>Verbatim</i>	<i>Étiquette</i>	<i>Analyse + Lien avec les autres entretiens</i>
« Je pense que c'est quelqu'un qui doit avoir une pratique professionnelle à côté et qui puisse communiquer à ses apprenants la réalité concrète du métier fin les réalités concrètes du métier. Je pense que ça doit être quelqu'un qui s'intéresse à la pédagogie. » (Page 2)	Pratiquer dans son domaine de formation. Développer des connaissances en pédagogie.	En lien avec la dimension de s'investir.
« Y a tout ce truc du début où on s'investit à fond, on crée ses cours et on essaye de faire un truc, fin un gros travail de préparation en amont pour pouvoir donner un cours de qualité. ». (Page 3)	S'investir dans son rôle.	1 ^{ère} dimension.
« Je n'aime pas donner les choses de la même manière. Je me questionne beaucoup sur des notions de pédagogie, de comment transmettre. » (Page 3)	Questionner sa pratique	En lien avec la dimension de s'investir.
« Moi, j'aime bien d'être... de faire participer. Je n'aime pas de faire des monologues. J'aime bien quand il y'a une interaction en classe. » (Page 3)	Favoriser les interactions avec les apprenants → Établir une relation bienveillante	
« ... Apprenants, apprenantes ont une journée dans les pattes comme moi et en général, le défi c'est de les garder attentifs. Et pour ça, moi j'essaye de faire une partie... Fin déjà, j'essaye de bien expliquer le plan du cours à l'avance en disant voilà, on va commencer par ça, on va aller	Adapter le dispositif de formation selon le vécu et le profil des apprenants.	→ En lien avec Anthony en partie. → En lien avec le fait de tenir compte du vécu pour ajuster le dispositif (dispositif inclus contenu). Anthony part du vécu des apprenants dans ce cours pour adapter sa méthodologie.



<p>vers ça etc... Et puis après, j'essaye de gamifier mes cours ... » (Page 4)</p> <p>« Oui donc y a la prise en compte de leur journée et de voilà... il faut que ça soit un peu dynamique et aussi la prise en compte des différences de personnalités que j'ai en face de moi. [...] essayer de jauger un peu et de voir quels sont les milieux socioculturels, le niveau de...qu'est-ce qui est acquis ou qu'est-ce qui n'est pas acquis... » (Page 4)</p> <p>« C'est évident...Fin, moi, je ne saurais pas ne pas tenir compte des personnes que j'ai en face de moi quoi... » (Page 11)</p>		
<p>« En fait j'avais besoin, pour moi-même, de réunir l'information et de pouvoir être hyper compétente et de donner un maximum de retours s'il y'avait des questions par exemple. De pouvoir tout connaître. Et donc j'avais un peu une espèce d'angoisse de ne pas être à ma place. Parce qu'en plus, je n'avais pas de formation pédagogique et en plus de ne pas connaître suffisamment de choses » (Page 5)</p>	<p>Désirer tout connaître</p>	<p>Cas négatif : Dans quelle situation, on accepte de lâcher prise ?</p> <p>→ Lien avec Benedict : Délimiter son cadre et s'appuyer sur les ressources disponibles permet de lâcher prise</p>
<p>« Et en fait, c'est en suivant les formations pédagogiques qui étaient vraiment des formations courtes mais qui étaient super intéressantes pour moi, que je me suis rendue compte que bah en fait ce n'était pas non plus nécessaire d'être omnisciente quoi. » (Page 5)</p>	<p>Accepter de ne pas tout savoir grâce aux formations pédagogiques.</p>	
<p>« Ils étaient là, ils m'écoutaient ou peut-être qu'ils faisaient semblant de m'écouter et donc en fait, là, j'ai changé mon fusil d'épaule et je me suis dit, ce</p>	<p>Dynamiser ses cours face aux réactions des apprenants.</p>	<p>Le groupe peut servir d'indicateur aux formateurs pour calibrer leurs actions et réactions.</p>



<p>n'est pas comme ça que je veux que ça se passe. On va faire en sorte que ce soit un peu plus marrant quoi... » (page 5)</p>		
<p>« J'informe chaque fois mes étudiants et mes étudiantes. En fait moi, si je vois que y a quelqu'un qui est en train de parler, fin si j'entends du bruit ou même un truc à l'extérieur, ça va vite me décontenancer et je ne vais pas être hyper concentrée et je risque de perdre le fil. Et donc voilà, ils savent bien comment je fonctionne. » (Page 6)</p>	<p>Expliciter sa manière de fonctionner et ses limites.</p>	
<p>« Je me questionne « Mais enfin qu'est-ce que j'ai dit, qu'est-ce qu'il se passe ? » Fin voilà, j'étais... Et donc je décide de laisser le groupe et d'aller la trouver dehors et de lui demander : « Est-ce que tout va bien ? Pourquoi est-ce que tu pars ? Tu pars vraiment ? » fin voilà je m'inquiétais » (page 7)</p> <p>« J'ai demandé en tout cas à la personne avec qui elle parlait, la fille avec qui elle parlait « Est-ce que tout va bien ? Qu'est-ce qu'il s'est passé ? ». (Page 8)</p>	<p>Chercher à comprendre les réactions de l'apprenante.</p>	<p>Lien avec le besoin de tout savoir. En lien avec Anthony. → Établir une communication pour comprendre le ressenti.</p>
<p>« Je lui avais fait une remarque devant tout le monde et qu'en plus elle n'était pas très bien dans sa vie à ce moment-là et que le fait que je lui ai fait deux remarques successives ou je ne sais plus quoi... Fin bref, elle a... Elle s'était dit : En fait, c'est trop pour moi et elle part quoi... Et donc j'étais vraiment dans un truc de jauger l'intensité émotionnelle, l'intensité de la manière dont j'avais dit les choses. Fin, je n'avais pas senti que j'étais agressive, j'étais vraiment dans la</p>	<p>Évaluer l'intensité émotionnelle de ses actions → MW : Conscientiser un décalage entre son intention et les effets produits.</p>	<p>Les émotions peuvent servir d'indicateur pour questionner sa pratique.</p>



gentillesse enfin voilà... Et donc je me suis vraiment questionnée par rapport à ça » (Page 7)		
<p>« Je pense que ça a permis quand même de remettre un niveau de ce que moi je tolère ou pas en classe. » (Page 8)</p> <p>« Là ça a permis, en fait, parce que je pense que les étudiants et les étudiantes me voient comme quelqu'un d'assez cool et du coup, parfois, il y a le truc qui peut vite balancer dans l'autre sens. Parce qu'ils me perçoivent comme quelqu'un de relax et donc on pourrait très bien commencer à mettre ses pieds sur la table alors qu'en fait ce n'est pas forcément ok pour moi. Donc voilà, ça a permis de remettre une base, de dire, en fait, oui vous pouvez sortir, discuter à l'extérieur à certains moments, vous pouvez répondre au téléphone mais claquer la porte, en plein milieu d'un cours et le déranger en parlant, ça, je ne suis pas d'accord. Donc ça a permis, d'équilibrer ce truc. » (Page 9)</p>	<p>Rétablir le cadre Reclarifier ses limites.</p> <p>→ Chercher l'équilibre entre sa position de pair et d'expert.</p>	
<p>« J'essaye d'expliquer un peu, quels sont mes degrés de tolérance par rapport au cours en général et à la manière dont ça peut se passer. À savoir que ce sont des adultes, que moi je n'ai pas spécialement besoin qu'on me demande pour quitter la classe, passer un coup de téléphone ou aller aux toilettes, que j'estime que chacun a sa vie pro [professionnelle] et que parfois il y a des situations d'urgences où on doit absolument répondre et qu'en fait moi ça ne me pose pas réellement de problème, que dans des périodes d'ateliers, si il y a des gens qui préfèrent aller</p>	<p>Établir un cadre basé sur le respect avec un certain degré de tolérance. → Co-construire le cadre avec les apprenants.</p>	



<p>papoter dehors parce que ça fait du bruit, ils sont libres de le faire donc y a vraiment tout cette espèce de tolérance par contre je leur dis que je ne supporte pas... Fin qu'il est hors de question qu'ils aient des propos déplacés, des propos racistes, des propos sexistes et j'en passe. » (Page 8)</p>		
<p>« C'est juste un truc où je leur demande aussi « Qu'est-ce que vous acceptez ? Qu'est-ce que vous n'acceptez pas ? ». C'est un truc qui va dans les deux sens. » (Page 9)</p>	<p>Co-construire le cadre avec les apprenants (à partir de leurs besoins)</p>	
<p>« Oui parce que moi je suis vite affectée par ce genre de situations. Si je vois que les gens ne sont pas bien, si je vois qu'il y a un problème... Je me suis questionnée pour voir si ça ne venait pas de moi, si c'était à cause de mon cours, fin voilà je me suis vraiment... Pour moi ça cogite après, pendant la nuit... » (Page 10)</p>	<p>Remettre en question ses actions.</p>	<p>Le fait que ça cogite jusque pendant sa nuit → Signe qu'elle a vient à souffrir de prendre en compte les émotions des apprenants (au niveau de son bien-être). Dimension : Souffrir ?</p>
<p>« J'ai senti le besoin d'apaiser les choses et d'être dans une vraie communication avec elle, où on a échangé des mails, je l'ai invitée à me contacter par téléphone si elle avait besoin de s'exprimer sur quelque chose. Fin voilà, je...J'aime bien d'être proche de mes étudiantes tout en gardant une distance mais je manifeste souvent verbalement le fait qu'on a parfois des problèmes dans la vie, qu'on est des adultes, que je peux comprendre les choses, que je peux rester attentive et à l'écoute et voilà... »</p> <p>« Et donc c'est le genre de truc où je n'ai pas la prétention d'endosser le rôle d'une psychologue et ce n'est pas du tout... Je ne suis pas à ma place</p>	<p>Accompagner les apprenants en dehors des temps de formation. → Soutenir</p>	<p>Dimension : Construire une relation de confiance avec les apprenants.</p>



là-dedans mais je pense que c'est nécessaire en tant que femme et en tant qu'enseignante de dire à un moment donné : « On est là, si besoin, n'hésite pas » et on peut comprendre qu'à un moment, il y a des situations qui vont potentiellement impacter ta formation et parfois pendant quelques semaines et parfois, pendant toute la formation. » (Page 10)	Considérer l'accompagnement comme intrinsèque à son rôle de femme et d'enseignante.	
« Oui parce que j'aime bien d'apprendre, parce que j'ai envie de m'améliorer, parce que j'ai envie que ce soit de mieux en mieux, parce que je n'aime pas de m'ennuyer en cours et que ça ennue les étudiants. Fin voilà, ... Pour toutes ces raisons-là mais... Ce n'est pas du tout une obligation. » (Page 12)	Continuer d'améliorer sa pratique grâce aux formations.	Lien avec la dimension de s'investir dans son rôle.
« On essaye avec un groupe de formateurs super motivés, de le remettre à jour. Parce qu'en fait, on se rend compte qu'il y a plein de choses qui ne collent pas avec la réalité du métier [...] Et donc ça, c'est un projet et c'est un travail un peu bénévole sur lequel on essaie de travailler. » (Page 13) « Et en fait, moi j'ai décidé de revoir, comme c'est moi qui donne tous les cours de matériaux, j'essaie d'avoir une logique en termes de ce qu'on apprend comme matériaux » (Page 14)	Améliorer le dispositif de formation.	Lien avec la dimension de s'investir dans son rôle. En lien avec Anthony.
Entrevue n°2 – Anthony – Infirmier/Ambulancier et formateur dans ce domaine		
Incident critique relaté		
Anthony évoque un incident critique vécu en tant qu'infirmier où il a été témoin du décès d'une mère et de sa fille à la suite d'un grave accident de voiture. Il relate également le suicide d'un collègue. Ces situations et le suivi psychologique dont il a bénéficié par la suite l'ont inspiré pour créer un cours spécifique dans la formation des ambulanciers afin d'apprendre à faire face aux situations émotionnellement difficiles. Durant ce cours, Anthony proposait aux apprenants de fermer les yeux et de se représenter les situations relatées. Toutefois, face aux réactions		



émotionnelles intenses chez la majorité des apprenants, il a dû ajuster sa méthodologie et le contenu de ce cours afin que l'émotion ne prenne pas le dessus sur le message à transmettre.		
<i>Verbatim</i>	<i>Étiquette</i>	<i>Analyse + Lien avec les autres entrevues</i>
<p>« Et puis alors, on a commencé à développer un peu plus les cours pour les ambulanciers et on a donné, justement, tout ce qui était gestion du stress et gestion des situations émotionnellement difficiles, comme on appelait ça. Donc voilà... Alors, pourquoi est-ce qu'on avait développé ce cours-là ? C'est simplement parce que c'était une demande de ma part. » (Page 2)</p> <p>« Et bah, en fait, ça a fait que j'ai dit : ok en moins d'un an, il s'est passé deux trucs graves donc je pense que c'est intéressant qu'on mette ça dans la formation de base des ambulanciers non-urgent mais aussi dans la formation permanente. Et donc de là, je me suis retrouvé à donner... Je me suis retrouvé à donner les cours moi-même. » (Page 7)</p>	Adapter le programme de formation aux réalités du métier	<p>En lien avec Géraldine.</p> <p>Lien avec la dimension de s'investir.</p>
<p>« Au moment où on a terminé de discuter de ce que l'on va faire, on se retourne tous les trois en même temps, vers la voiture qui était... écrasée finalement... La première chose qu'on voit, c'est un drap blanc à côté de la place passager, au sol et avec le vent, ce drap blanc se lève et on voit la jeune femme, morte, par terre. Juste avec un drap blanc sur elle. Par la suite, je vois aussi la petite fille de sept ans qui est décédée » (Page 5)</p>	Vivre une situation émotionnellement difficile dans son métier principal.	Perspective nouvelle : un incident critique de la pratique professionnelle qui influence la posture de formateur.
<p>« Donc je préviens mon supérieur hiérarchique qui est à distance. Je lui téléphone et je lui dis : « Bah voilà, j'ai terminé. Tout s'est bien passé ». Ok. Il me dit : « Comment est-ce que tu te sens ? ». Je lui dis : « Ça va. L'intervention s'est</p>	Prioriser la gestion de l'incident au traitement des émotions	



bien passée. J'ai bien géré ». Il me dit : « Ouais, ouais, tu as très bien travaillé. J'ai eu des très bons échos. Ce n'est pas la question que je pose. Je te pose la question de savoir comment est-ce tu vas ? ». Je dis : « Bah ça va... ». (Page 5)		
« Rien qu'en fait au son de sa voix, bah en fait, j'ai, d'un coup, eu la projection de... Oui mais en fait, on a plus ou moins le même âge, on a des projets d'enfants, ... Et tout se met dans ma tête...Pfff... Ça implose d'un coup ! Et en fait, impossible de parler quoi... Je ne fais que pleurer. C'est incroyable mais c'est comme ça. Je fais que pleurer, je n'arrive pas à parler. Je n'ai aucun son qui sort de ma bouche. » (Page 6)	Conscientiser l'impact psychologique de l'évènement vécu.	Permet de comprendre le cheminement d'Anthony mais est-ce en lien direct avec le phénomène étudié ?
« Donc finalement, je vois quelqu'un du SISU deux semaines plus tard à Bloom. » (Page 6)	Bénéficier d'un suivi psychologique.	
« Et donc de là, je me suis rendu compte qu'on n'était pas très bien formé à ce genre de situation et à gérer autant soi-même que de le détecter en tant que responsable. » (Page 7)	Prendre conscience des limites de sa formation pour gérer les dimensions psychologiques. Identifier des manques de ressources dans son métier.	
« Je ne sais pas, ils étaient 12, 16...Grosso modo entre 12 et 16 apprenants. Bah il y avait plus de la moitié qui d'emblée... On était à la moitié du, de l'explication... commençaient déjà à pleurer quoi... Et les trois quarts, à la fin, étaient en pleure et avaient les larmes aux yeux. » (Page 8)	Provoquer des réactions émotionnelles fortes chez les apprenants. → Évaluer l'intensité émotionnelle des personnes.	Les émotions des apprenants servent alors d'indicateurs au formateur pour adapter son intervention. C'est à cause des réactions des apprenants qu'Anthony adapte sa méthodologie.
« Je me suis dit bon ce n'est peut-être pas la meilleure, le meilleur moyen de faire les choses donc, je vais essayer de modifier pour l'année suivante. » (Page 8)	Adapter sa méthodologie face aux réactions émotionnelles des apprenants. → Adapter le dispositif de formation.	En lien avec Géraldine - évaluer les émotions pour adapter son intervention et ses actions.



« Je fais un tour de table, à ce moment-là, et je dis : « Voilà comment est-ce que tu te sens ? Est-ce que tu veux partager quelque chose ? ». Et c'était la seule personne avec qui j'avais fait ça cette année-là et puis j'arrive à lui et puis je dis : « Est-ce que tu veux partager quelque chose ? » » (Page 9)	Questionner l'apprenant sur son ressenti	En lien avec Géraldine . → Établir une communication pour comprendre le ressenti.
« À un moment donné, j'ai été trouvé les conseillers pédagogiques. Je dis : « Écoutez, il va falloir faire quelque chose parce que le gars va finir par totalement décrocher. Ça ne va pas aller. Je pense que c'est quelqu'un qui peut y arriver donc voilà... ». Et puis, donc ils ont mis en place quelque chose avec lui. Je ne sais pas ce qu'il s'est passé mais, ils ont mis quelque chose en place avec lui. » (Page 10)	Solliciter l'aide des conseillers pédagogiques	→ Anthony veut bien accompagner les apprenants si ceux-ci viennent vers lui. Si ce n'est pas le cas ou qu'ils refusent de se confier, Anthony se tourne vers les conseillers pédagogiques pour prendre le relais. → Son cadre d'intervention est donc défini par cette limite en partie.
« Mon travail à ce moment-là, n'est pas de faire de la psychologie avec l'apprenant. Je ne suis pas... Si l'apprenant veut venir vers moi, me dire : « Voilà je suis désolé, aujourd'hui ça ne va vraiment pas » et veut avoir une discussion peut-être pour... Pour... Je ne sais pas... Avoir un avis externe... » (Page 18)	Délimiter son cadre d'intervention selon le contexte du cours.	→ Anthony veut bien accompagner les apprenants si ceux-ci viennent vers lui. Si ce n'est pas le cas ou qu'ils refusent de se confier, Anthony se tourne vers les conseillers pédagogiques pour prendre le relais. → Son cadre d'intervention est donc défini par cette limite en partie.
« Fin c'était après avoir d'abord demandé : « Est-ce que vous voulez partager quelque chose par rapport à une situation émotionnellement difficile que vous auriez déjà vécue ? ». (Page 11)	Partie du vécu des apprenants dans le contenu du cours. → Prendre en compte les apprenants et leur vécu.	→ En lien avec le fait de tenir compte du vécu pour ajuster le dispositif (dispositif inclus contenu). → En lien avec Géraldine en partie.
« Je me suis rendu compte que les cours qu'on donnait aux gens étaient adaptés mais que parfois les profils n'étaient pas forcément les meilleurs pour pouvoir devenir ambulancier et qu'on n'avait pas main mise là-dessus. Et que... Bah on	Réaliser le manque de connaissance sur le vécu des apprenants et l'impact de celui-ci sur la formation. → Mesurer l'impact du vécu des apprenants sur la formation	→ En lien avec Géraldine qui prend en compte le vécu des apprenants car elle comprend que des éléments externes peuvent influencer la formation.



ne se rendait pas compte forcément de qui on avait en face de soi et on a des gens qui ont déjà vécu des drames, on ne s'en rend même pas compte. » (Page 11)		
« Un, on est là et vous pouvez venir nous en parler. Ça ne sera pas noté quelque part, ça ne sera pas divulgué envers les élèves ou la direction. Peut-être qu'on en parlera entre nous si la personne à qui vous en parlé estime que y a une plus-value à transmettre l'information au sein des formateurs ». (Page 11-12)	Accompagner les apprenants sur leur vécu externe à la formation → Soutenir les apprenants en dehors des temps de formation	→ En lien avec Géraldine . Proposer des temps pour échanger et être à l'écoute.
« Bah ce type-là ou cette personne-là, on va y faire attention quand on va parler de certaines choses. Pour le reste, ça reste un candidat comme les autres mais quand on arrive sur des trucs un peu plus... Même des mises en situation où on arrive sur quelque chose d'un peu plus psychologique, un peu plus tendant vers la tentative de suicide, des choses comme ça, bah faudra faire attention à...Faudra vraiment aller chercher la personne, vérifier que ça va bien, dire de nouveau si vous ne vous sentez pas bien, vous avez le droit de sortir de la classe, sans poser de questions, sans donner de justifications. Vous pouvez aller dehors et vous revenez quand vous vous sentez à l'aise de revenir, quoi. Et donc on a commencé à mettre » (Page 12)	Adapter son attitude (le dispositif de formation) en prenant en compte le vécu des apprenants.	
« Et donc mes collègues... Ce sont mes collègues d'abord qui me disent mais pourquoi tu ne fais pas avec les yeux ouverts, voilà c'est peut-être un peu moins directement une image comme un rêve et	Échanger entre formateurs (pour améliorer son dispositif de formation) Solliciter de l'aide.	→ Moyen d'ajuster sa pratique.



ils seront peut-être un peu plus distants. » (Page 12)		
« Parce que je me suis dit : « Oufti, ce n'est pas possible. 75% qui ont les larmes aux yeux, à un moment donné, ça ne va pas aller quoi... Tout le monde va me voir comme un tyran ! ». » (Page 12)	Préserver une bonne image auprès du groupe.	Il adapte sa méthodologie pour réduire les réactions émotionnelles mais il n'a pas non plus d'être vu comme un tyran car il n'est pas comme ça. En adaptant, il préserve alors son image. Cela s'applique aussi à Géraldine qui remet le cadre en place car elle a conscience d'être perçue comme « cool » et cette image peut amener les apprenants à penser que tout est permis.
« Je dis : « Même moi à un moment donné psychologiquement. Pfff... Fin. Je vois aussi d'autres choses dans la vie professionnelle donc euh... ». J'ai eu un tiré par balle. Un gars qui s'est suicidé avec son fusil et avec sa cervelle qui sortait de son crâne fin euh... Je dis que j'ai aussi des trucs que je dois gérer... psychologiquement de mon côté. » (Page 13)	Éprouver une charge psychologique → Désirer diversifier son activité pour gérer ses émotions. → Décharger	La charge psychologique provient du cours qui demande de gérer les aspects psychologiques. → En lien avec la dimension subir/Souffrir
« De là, en fait, les collègues ont repris, grosso modo, ont donné un ou deux cours chacun quoi. Par rapport à ça, c'était même plus un et on avait même réussi à faire en sorte que chacun ait plus ou moins sa classe en fait, un peu titulaire de classe. » (Page 13)	Répartir la charge de cours entre plusieurs formateurs.	
« Et vraiment, c'est sur ce contenu-là qu'on a vraiment dû adapter au fil des années et on devait et, gérer le contenu qu'on donnait et, gérer les élèves en même temps. » (Page 14)	Jongler entre la gestion du cours et celle des émotions.	
« Et il faut gérer après les récupérer, les réintégrer dans la classe, repartir sur une autre matière en essayant de faire abstraction de ce qui a été vu	Rebondir après l'incident et poursuivre le programme de formation.	Comment ? À creuser.



avant, de l'impact émotionnel que ça peut avoir et oui... » (Page 15)		
« Je leur dis : « Moi, je ne veux pas de téléphone en cours sauf si vous avez absolument besoin et vous prévenez juste au début, voilà, point. Vous me prévenez en début de cours, voilà aujourd'hui c'est un peu particulier, je vais garder mon téléphone. Vous avez un appel, aucun problème, vous prenez votre téléphone, vous répondez dehors et vous pouvez revenir. Pas un bruit, je ne dirai rien, il ne se passera rien. Mais ne soyez pas sur votre téléphone à envoyer des messages, et cetera quoi » ... » (Page 15)	Établir le cadre. Assouplir le cadre selon le vécu/profil des apprenants.	En lien avec Géraldine.
« Tu viens un cours par mois avec moi. Essayez quand même de respecter un minimum et, mon cours et, moi et, les collègues de classe quoi ». (Page 16)	Privilégier le respect du cadre du cours et des personnes.	Étiquette qui définit le cadre co-construit.
« En fonction du cours que je vais donner, je vais adapter l'attitude que je vais avoir envers les apprenants. Si je donne un premier soin, ce que je vais donner ici, après. Bah, je vais adapter ma manière de donner cours en fonction de ce qu'on va avoir. Si dans la matière qu'on doit donner, on doit justement avoir des situations un peu plus difficiles émotionnellement, bah, oui, ok. Là, je vais prendre en compte le côté psychologique de l'apprenant mais si je dois donner un contenu purement théorique de : le cœur il est à cet endroit-là, il y a quatre cavités, le sang il sort par là, il rentre par là. C'est de la théorie pure et dure, il n'y a pas de psychologie. Alors soit les apprenants sont focus et sont capables de rester en	Adapter sa posture selon le contenu du cours → Adapter la prise en compte des dimensions psychologiques selon le contenu du cours. Adapter le dispositif de formation au vécu des apprenants.	→ Si Anthony préfère mettre en avant le cadre car c'est un cours purement théorique, il n'ira pas embêter l'apprenant en difficulté psychologique et le laissera tranquille car il saura que cet apprenant n'est pas en état d'être actif au cours.



<p>classe dans un cadre normé, et cetera... Ou alors ils n'en sont pas capables, il y a un problème personnel ou, psychologique ou, familial, peu importe... Juste me prévenir à l'avance, me dire voilà : « Aujourd'hui ça ne va pas ». Je n'ai pas besoin de savoir pourquoi mais « aujourd'hui ça ne va pas ». « Ok, je n'ai pas de problème avec ça. Tu peux aller n'importe où dans la classe tant que tu ne déranges pas le reste du cours. Tu écoutes, tu n'écoutes pas ». Parce qu'ils ont quand même une obligation de présence. » (Page 17)</p> <p>« Et donc j'essaye de faire attention à... au côté psychologique que peuvent avoir les apprenants mais je vais adapter ce degré d'importance en fonction du cours qui est donné. » (Page 18)</p>		
<p>« Je peux avoir ce rôle un peu psychologue... Bah comme infirmier, on fait un peu de tout donc voilà...Mais s'il ne vient pas vers moi pour ça, il ne vient pas vers moi hein. Le seul moment où je pourrais intervenir, si je détecte chez l'apprenant qu'il y a un risque de suicide, qu'il y a un risque de se faire du mal ou de faire du mal aux autres. Et là bah légalement, je suis obligé d'intervenir... » (Page 18)</p>	<p>Adopter une posture psychologique (dû à son métier)</p>	<p>En lien avec Géraldine. Géraldine l'attribue à son identité de femme ou de formatrice et Anthony à son métier.</p>
<p>« Ils savent nous contacter par ItsLearning. Tu peux me contacter par ItsLearning 24h sur 24, 7 jours sur 7. Aucun problème avec ça. Tu m'envoies un message, je te répondrai. Parce que je sais l'impact que peut avoir le suicide d'un collègue, si je peux appeler ça comme ça. » (Page 19)</p>	<p>Accompagner les apprenants en dehors des temps de formation</p>	<p>En lien avec Géraldine.</p>



<p>« Je n'ai pas forcément envie que ça arrive aux apprenants... Donc si un jour, je suis confronté à quelqu'un comme ça, que ce soit à l'IFAPME ou ailleurs, je vais intervenir et je vais essayer de faire en sorte de trouver une solution pour qu'il y ait une prise en charge derrière et pour qu'on n'en arrive pas au même dénouement quoi. » (Page 20)</p>	<p>Désirer éviter des difficultés psychologiques aux apprenants. → Prendre à cœur les situations vécues par les apprenants.</p>	<p>Anthony prend à cœur pour éviter des difficultés psychologiques ou certaines situations difficiles aux apprenants. De situations qu'il a lui-même vécues (ex : suicide d'un collègue)</p>
<p>« Et donc, j'ai fait un débriefing à chaud avec elle et puis en fin de garde. [...] En fin de garde, j'ai refait un débriefing à froid avec elle. On en a rediscuté et de là, elle me dit : « Bah je me dis que j'aurais pu, peut-être faire ça différemment, ça mieux, ça comme ça, ça comme ça ». Bah c'est d'arriver à lui dire, oui peut-être mais sur le moment ce n'était pas possible ou sur le moment, personne n'y a penser. Peut-être que pour la prochaine fois, on pourrait essayer. Peut-être que... Ça aurait pu être mieux mais dans tous les cas, on n'aurait pas pu la récupérer et de rester sur quelque chose de concret, de factuel. Pas se dire : « Ah ouais, tu imagines si tu avais fait ça ? On aurait peut-être pu la sauver quoi ». Ça, c'est pour enterrer les gens parce que ça ne sert à rien. » (Page 22)</p>	<p>Réfléchir à son action et tirer des apprentissages grâce au débriefing à chaud/à froid. → Identifier les apprentissages à réaliser pour gérer des situations futures similaires.</p>	
<p>« Maintenant à l'heure d'aujourd'hui, je donnerais le même cours bah oui, je commence d'abord par quelles sont vos attentes, quelles sont vos expériences personnelles et professionnelles, est-ce que vous vous sentez à l'aise de discuter de ce cours-là et, si ça ne va pas, bah alors à ce moment-là vous pouvez sortir, et cetera. Comme d'habitude et, alors après ne faire qu'un cas parce</p>	<p>Transférer des pratiques de son métier principal au service de sa posture en tant que formateur ou au service du dispositif de formation.</p>	



<p>que j'en faisais deux à l'époque, donc ne faire plus qu'un cas et puis de ce cas-là faire directement un débriefing à chaud. [...] » Donc ça, c'est un débriefing à chaud, chacun peut à son rythme, peut-être même sur une feuille, ou bah sur un ordinateur pour essayer de voilà, d'écrire comment ils se sentent, comment ils essaieraient de mettre des choses en place et puis bah de, ok... Laisser un peu décanter cette histoire-là, de faire ça en début de journée et en fin de journée, essayer d'être un peu plus à froid. Soit en fin de journée ou alors à un autre cours, un peu plus à froid et de dire : « Voilà, vous vous souvenez, on a discuté de ça. Maintenant qu'on n'est plus en situation, on a fait d'autres choses entre temps. Comment est-ce que vous percevez ce qui s'est passé plus tôt ? » » (Page 24)</p>		
<p>Entrevue n°3 – Benedict – Conseiller en relation publiques et formateur dans ce domaine + coach + consultant.</p>		
<p style="text-align: center;">Incident critique relaté</p> <p>Le formateur évoque deux incidents : 1. Il a été confronté à un conflit entre deux apprenants qui a failli dégénérer en altercation physique et en dehors du cadre de la formation. 2. Un changement de dernière minute du lieu pour l'évaluation de la conférence de presse organisée par les étudiants a perturbé ces derniers, qui ont alors décidé de ne pas présenter leur travail.</p>		
<p>« Donc, j'ai pu désamorcer par la suite la situation. Ils n'en sont pas venus aux mains mais je suis arrivé à peut-être rétablir un cadre plus sympathique et comment dire...non-conflictuel mais ce n'était pas évident. Donc, il a fallu discuter avec chacun et leur exprimer le fait qu'il devait, eux, dire si ça n'allait pas mais de manière courtoise et respectueuse mais qu'on pouvait ne pas s'entendre directement. » (Page 3)</p>	<p>Échanger avec les apprenants → Rétablir le cadre (relationnel) de la formation</p> <p>Faciliter les échanges entre les apprenants</p>	<p>Dialoguer semble chaque fois une stratégie en se plaçant davantage en pair ou comme un médiateur pour retrouver un certain équilibre.</p>



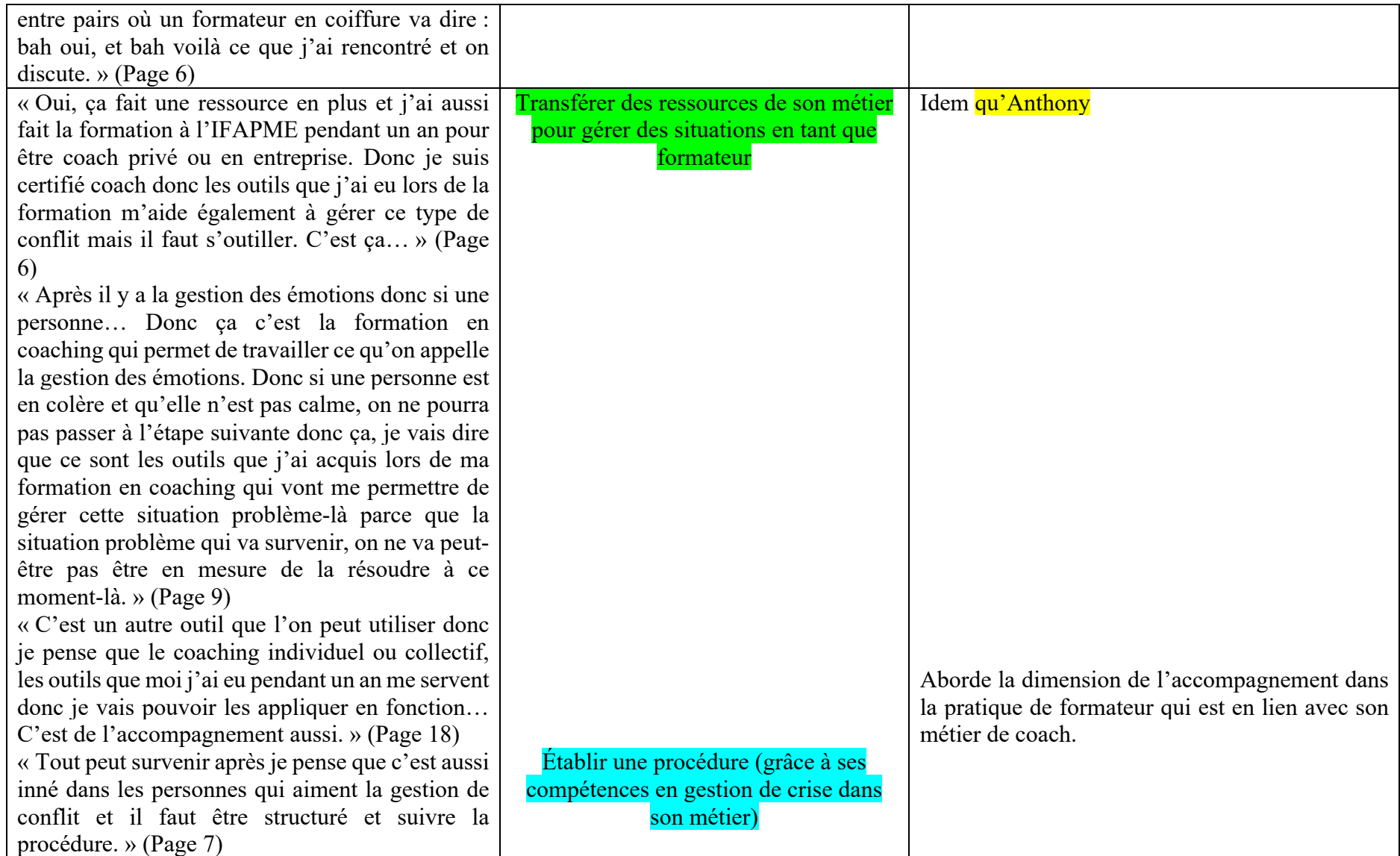
<p>« Il faut effectivement discuter et voilà donner son point de vue extérieur et permettre, dans le cadre du cours, de revenir à une situation stable donc moi j'arrive plutôt comme un arbitre et sur base des éléments que j'ai... en les animant sous forme de débats, je peux après donner des recommandations qui sont factuelles pour leur permettre à chacun de prendre leurs responsabilités. » (Page 4)</p>	<p style="text-align: center;">+</p> <p>Responsabiliser les apprenants dans la gestion de conflit → Rétablir le cadre (relationnel) de la formation</p>	
<p>« Y a toujours, oui, des discussions donc... Où moi j'explique que dans la gestion de projet ou la gestion de groupe, cette situation-là peut survenir dans n'importe quel cas, que ce soit entre collègues, avec un client, entre collaborateurs, entre une personne de l'équipe et un sous-traitant et là, leur donner effectivement la capacité d'avoir un esprit critique et aussi d'avoir une gestion des conflits et essayer de désamorcer autant se faire que peut la problématique. » (Page 4)</p> <p>« Démontrer l'utilisation des relations publiques dans un cadre bien précis donc moi, mon job c'est de trouver des situations problèmes et de les proposer aux apprenants. Mais ici, si la situation problème survient au sein du groupe et est réel. Là, c'est top ! Parce que ça rentre pleinement et là vu que j'ai la capacité de rebondir en fonction des situations, là je peux dire : « Ah ça c'est un exemple parfait » » (Page 8)</p>	<p>Utiliser le conflit au service du contenu visé par la formation</p>	<p>Cas particulier ici : Les incidents critiques sont à la base de son métier et de son cours. C'est à la fois le contenu et un outil pédagogique.</p>
<p>« Et donc ici, quand j'ai une gestion de conflit au sein de l'IFAPME, on doit informer la direction et le service CAP Réussite. Et, le service CAP Réussite est justement là pour écouter chaque</p>	<p>Solliciter de l'aide - De la direction, Service Cap Réussite</p>	<p>Stratégie qui semble absente chez Géraldine et Anthony.</p>



partie et trouver une solution si le formateur n'y arrive pas. Donc, le formateur a, en interne, la possibilité d'avoir un service pour le seconder. » (Page 5)		
« Donc, je suis le garant de la bonne gestion donc je ne peux pas... S'il y avait d'autres incidents, je dois les résoudre et si je ne suis pas en mesure de les résoudre, je passe la main à la direction mais directement une communication part vers la direction. [...] Si je suis moi capable de le gérer, si c'est dans mes compétences, je le fais et dans mon cadre connu de la direction. Si je suis moi capable de le gérer, si c'est dans mes compétences, je le fais et dans mon cadre, si pas, je transmets. » (Page 5)	Délimiter son cadre d'intervention selon ses compétences Déléguer la gestion à un organisme/une personne compétente - Si manque de ressource/compétence pour gérer	→ Autre manière de délimiter son cadre qu'Anthony.
« Financiers ou des problèmes familiaux, ça peut avoir une incidence sur le cours du fait que la personne va se dire : je ne suis plus motivée ou je décroche. Donc là, c'est aussi dans le cadre de mon encadrement de faire en sorte que toutes les conditions soient réunies pour que l'apprenant puisse suivre la formation de manière globale et CAP Réussite, au niveau de l'IFAPME, est là pour aider les apprenants au niveau familial, problèmes d'études, structuration, conflits, ... Donc le service est là. Est-il connu de tous ? C'est autre chose. Mais moi je sais qu'il existe donc je fais appel au service. » (Page 5)	Créer les conditions favorables à la réussite des apprenants. → Solliciter les services d'aide pour soutenir les apprenants sur des aspects externes à la formation.	
« Je vais directement rester dans le système. C'est-à-dire que je pourrais échanger avec un collègue mais je vais directement voir le N+1 qui	Analyser le système de l'IFAPME → Identifier les aides et personnes responsables.	



<p>a la responsabilité et qui pourra prendre la décision donc moi je vais aller jusqu'où je peux aller et si ça ne fonctionne pas, ce sera mon référent, mon conseiller pédagogique ou la direction qui va reprendre en main le problème. » (Page 5)</p>		
<p>« Bah ici, moi mon cours est terminé puis ils sortent du bâtiment et là bah si y a une agression, un blessé ou un tué, voilà... Je ne le souhaite pas mais je ne peux pas tout contrôler non plus... » (Page 6)</p>	<p>Accepter de ne pas pouvoir tout contrôler.</p>	<p>Lâcher prise absent de chez Géraldine et Anthony → La définition de son cadre d'intervention semble aider Benedict à lâcher prise et à accepter de ne pas pouvoir tout contrôler.</p>
<p>« Donc d'une part, c'est le lâcher prise. Donc, moi je connais mon cadre par rapport à l'enseignement que je dispense. Donc on reçoit un document quand on signe le contrat donc un règlement d'ordre intérieur. Tout le monde ne le lit pas mais moi je vais le lire et puis j'applique ce qui est indiqué. Tout est dedans. Après, on a des réunions de coordination donc, le conseiller pédagogique est disponible aussi pour répondre à nos questions et à nos problèmes donc on a cette personne de contact qui est présente et on a aussi un module de certificat d'aptitude pédagogique que le FOREM et l'IFAPME propose gratuitement. » (Page 6)</p>	<p>Définir son cadre d'intervention et sa manière d'agir à l'aide du ROI de l'IFAPME</p>	<p>Peut-être qu'Anthony et Géraldine pousse l'accompagnement des apprenants plus loin dû à un manque de connaissance sur leur cadre d'intervention à partir du ROI.</p>
<p>« Donc tous ces modules-là, nous permettent d'échanger entre pairs et d'être supervisés par un formateur qui est formé à la pédagogie et va nous transmettre tous les trucs et astuces pour nous permettre de gérer ces situations-là. Des situations conflits ou autres arrivent lors de ces discussions, lors de ces modules et là on échange</p>	<p>Développer des ressources pédagogiques pour gérer les incidents critiques grâce aux formations et échanges entre collègues</p>	





<p>« Après je pense qu'avec l'expérience, on va acquérir des outils, des bonnes pratiques et puis je me forme en continu et je peux choisir de me former plutôt en management en gestion de conflits, la communication verbale, non-verbale, en matière de sécurité, ... Voilà, les formations sont là. Les formateurs de l'IFAPME ont 50% de réductions sur toutes ces formations-là. C'est non-négligeable et on a aussi des formations via FormaNam je pense donc ce sont des formations de <i>Milesville</i>. Donc si, on a droit à des formations pour s'outiller mais voilà c'est déjà pas mal... » (Page 7)</p>	<p>Développer des ressources à partir des expériences et des formations</p>	<p>Une ressource disponible pour développer la pratique des formateurs.</p>
<p>« Donc moi, j'ai un profil bleu plutôt analytique, plutôt stratégique donc je vais prendre les données. Si je n'ai pas les données qu'il me faut, je vais poser des questions de manière rapide, très détailliste puis je vais passer à la recommandation. » (Page 8)</p>	<p>Adapter une posture stratégique et analytique dû à son profil.</p>	
<p>« Je n'ai pas tous les éléments. J'ai une certaine confiance par l'apprentissage et les exercices que j'ai fait tout au long de mon parcours de formation ou professionnel mais il y a encore plein d'inconnues. » (Page 9)</p>	<p>Admettre qu'on ne peut pas tout contrôler et être préparé à tout (malgré ses ressources)</p>	
<p>« Je fais une introduction au cours et là je donne un peu tous les exemples d'examens ou de situations qu'ils vont rencontrer et je les sensibilise déjà au fait qu'ils ne vont pas s'entendre avec tout le monde, qu'il va y avoir des problèmes, telle personne ressource est disponible, CAP réussite, ... » (Page 10)</p>	<p>Sensibiliser les apprenants aux situations problèmes et aux ressources disponibles</p>	



« J'ai utilisé leur temps de présentation comme temps d'échange et on a discuté du problème et de la position que, eux, ont prise qui était de ne pas présenter mais ils ont défendu leur position. [...] Ils n'ont pas présenté mais ils ont présenté un autre contenu donc...En soit y avait quand même de la production, y avait un échange donc ils ont été quand même côté sur ce point-là. » (Page 12)	Adapter l'évaluation à la situation vécue.	Garder l'objectif principal à en tête pour définir ce qui peut être adapté ou non.
« Bah j'ai quand même dû reparcourir les critères d'évaluation parce que je dois coter, je dois évaluer donc euh... On pourrait avoir un recours aussi. Donc, je dois bien choisir mes critères d'évaluation et pouvoir le cas échéant, justifier ma position donc il me faut quand même un temps de réflexion. » (Page 13) « Tout est connu. Donc je dois moi, vraiment intégrer cette problématique là et pour l'avenir, imaginer ce cas de figure-là et ne pas être déforcé si le problème venait à survenir une deuxième fois. » (Page 13)	Réfléchir à ses critères d'évaluation pour guider sa pratique Intégrer les situations rencontrées pour ajuster le dispositif (les critères).	
« Oui c'est s'adapter... S'adapter à la situation pour garder l'objectif en tête donc que faut-il... Donc, il faut prendre le temps d'analyser la situation et d'être responsable et de choisir un bon...la bonne direction, de s'y tenir et de justifier et d'argumenter s'ils décident de partir dans ce sens-là. » (Page 14)	S'adapter en gardant l'objectif en tête.	
« Donc ce qui est important, c'est peut-être d'avoir deux cotes ou des travaux journaliers qui permettent de jongler aussi avec des incidents qui pourraient survenir parce que le but c'est d'aider l'apprenant à réussir, à atteindre son objectif	Adapter son dispositif en tenant compte de l'influence de la vie des apprenants sur la formation → Garantir les chances de réussite.	



<p>d'avoir son diplôme. Je veux dire qu'en tant qu'enseignant, on essaye un maximum de leur donner les outils de ce qu'il pourrait arriver un incident non-maitrisé qui a un impact sur la cote mais voilà, on n'est pas là pour saquer non plus. On est là pour vivre une expérience et les amener à devenir, dans mon cas, chargé de relations publiques. Donc, on les amène. » (Page 15)</p>		
<p>« Bah c'est que... Je ne puisse pas suivre mon programme. Après moi, je m'adapte donc je pourrais rapidement mettre un terme au problème si j'en ai les moyens ou l'externaliser afin de moi, garantir la continuité de mon programme. Mais j'ai eu un cours qui était, un cours donné par un psychologue qui parlait que le groupe secrète secrètement ses propres normes ce qui veut dire que parfois, en enlevant un élément un peu problématique, le groupe revient et reprend une homéostasie et reprend... Après c'est à moi de l'identifier, les personnes un peu parasites ou d'identifier le problème parasite pour dès que possible, le solutionner pour garantir la bonne continuité du groupe et le bon suivi du programme. » (Page 15)</p>	<p>Externaliser certaines situations pour garantir la poursuite du programme et la dynamique du groupe.</p> <p>Mobiliser des ressources d'un cours en gestion de groupe pour identifier le problème dans le groupe et le résoudre.</p>	<p>Préserver la relation avec un apprenant VS Préserver la relation avec le groupe PERMET de garantir la poursuite du programme</p>
<p>« On rigole toujours après la situation, ça permet aussi de décharger. On ne le fait peut-être pas assez entre formateurs parce que certains rencontrent des problèmes qui sont parfois violents. Il y a un choc qui pourrait survenir donc il faut peut-être travailler avec une ligne d'écoute, personne de confiance, de psy' [psychologue] si besoin. »</p>	<p>Manquer de moments pour décharger → Analyser les expériences vécues en formation avec les collègues</p>	<p>Idem qu'Anthony : ressentir une charge psychologique à évacuer. Géraldine aborde le fait qu'elle y pense souvent même pendant la nuit donc elle aurait peut-être aussi besoin de ces moments.</p>



Remarque : Dans l'entrevue, Benedict aborde des recommandations pour faire face aux incidents critiques en proposant un module de formation construit sur base d'une enquête pour identifier les incidents critiques les plus rencontrés par les formateurs.

Entrevue n°4 – Colin – Gestionnaire de projet de recherche – Formateur en Marketing + Enseignant en HE – Formé en sciences politiques, analyse des médias, en psychologie, agrégation en sciences économiques, sociales et juridiques, management de la création et de l'innovation, sciences de gestion

Incident critique relaté

En début d'année, Colin rencontre un nouveau groupe d'apprenants, parmi lesquels figure un participant doublant suite à une procédure de recours non aboutie. Dès le premier cours, cet apprenant adopte une attitude perturbatrice, émettant des remarques à l'encontre du cours et du formateur. Pour résoudre la situation, Colin l'invite à sortir afin d'échanger en privé. À l'issue de cet échange, il propose une évaluation alternative, permettant à l'apprenant de valider le cours sans le suivre à nouveau.

<p>« Donc voilà, oui, il y avait une sorte de malaise et à un moment, je sentais, parce que le cours allait durer 4 heures, je sentais bien que et moi, et la classe, on n'allait pas totalement supporter 4 heures comme ça. Et je n'avais pas envie trop fort de savoir s'il pouvait tenir 4 heures lui à être comme ça non plus. Donc voilà, je n'avais pas envie de le pousser jusqu'à ses limites et je pense qu'il n'avait pas non plus envie de me pousser. Ou alors en tout cas, on était un petit peu sur le fil. » (Page 2)</p>	<p>Jauger les limites de l'apprenant et les siennes.</p>	
<p>« C'était vraiment un moment un peu bizarre parce que parallèlement à ça, quand c'est le premier cours, on est face à une nouvelle classe. La classe, c'est la première fois qu'elle vous voit. Donc les étudiants, c'est la première fois qu'ils vous voient. Donc forcément, il y a une relation qui se crée. On dit bien qu'on n'a qu'une seule fois l'occasion de faire une première bonne impression. Donc c'est important face à des nouveaux étudiants aussi. Et donc à un moment,</p>	<p>Préserver la relation qui naît et se construit avec le groupe → Éviter de discréditer l'apprenant et soi-même/ → Sortir l'apprenant du groupe pour discuter. → Proposer une évaluation alternative.</p>	



<p>il a fallu que... Ça va très vite évidemment dans ces cas-là. Le cerveau travaille très vite. Et donc j'ai arrêté le cours et je lui ai demandé de sortir de la classe avec moi donc on a discuté dehors et j'ai trouvé une solution assez rapide pour ne pas... Déjà pour ne pas qu'il poursuive la suite du cours et pour chacun garder en quelque sorte... la tête haute, chacun... Personne devait être rabaissé ou quoi que ce soit, ce n'était pas l'idée. » (Page 2)</p> <p>« Et donc, je voyais bien qu'il y en avait qui étaient prêts à surenchérir et vraiment à risquer de mettre à mal toute la relation qui est en train de se créer pendant ce premier cours-là. » (Page 3)</p>		
<p>« Et puis d'autres étudiants, quand il est parti, me les ont répétées. C'est par après que je me suis dit : « Ah oui j'avais quand même bien compris ». J'avais quand même bien vu qu'il était dans une posture où il avait envie de challenger, mais de challenger un peu ironiquement son prof, parce qu'il n'acceptait peut-être pas la situation qui s'était passée. » (Page 3)</p>	<p>Confirmer sa perception et ses actions grâce aux retours du groupe.</p>	
<p>« Mais c'était l'accumulation parce que ça devenait... Je sentais bien que la classe l'écoutait, j'avais compris deux, trois mots, il y avait du brouhaha qui se mettait en place parce que certains à côté de lui posaient une question ou l'autre, ou réagissaient. Dans les classes, il y a toujours des profils un peu similaires. Il y a toujours un qui est plus turbulent qu'un autre, il y a toujours des plus timides. Ça, c'est une constante. » (Page 3)</p>	<p>Percevoir l'influence du comportement perturbateur sur le groupe.</p>	<p>Rejoint le témoignage de Benedict qui explique, grâce à ses ressources, qu'un groupe a ses normes et qu'il faut éliminer l'élément perturbateur pour que le groupe retrouve un certain équilibre.</p>



<p>« En fait, je me rappelle d'un cours que j'ai suivi, un cours qui était dans mon cursus en sociologie il y a 27-28 ans par-là qui parlait de la perte de face on parle de perdre la face et qu'en fait une personne qui fait perdre la face à quelqu'un d'autre a tout autant le risque de perdre la face lui-même... et c'est un cours qui m'avait marqué à l'époque. Et c'est vrai que se moquer, faire perdre la face à quelqu'un en public, se moquer de lui, ironiquement, il risque de perdre la face vis-à-vis de ses amis, ou quelque chose comme ça, mais soit on va être renforcé parce qu'on a été le plus marrant ou un truc comme ça par ses amis, mais tous les autres qui observent vont se dire, mais c'est qui lui qui se moque d'un tel ? Enfin, ce n'est pas très humain, très digne. Moi, je n'ai jamais été partisan de régler mes comptes en public. Probablement suite à ça, probablement parce que je n'ai pas été éduqué comme ça. » Page 4</p>	<p>Mobiliser une ressource d'un cours et ses valeurs pour définir sa manière d'agir.</p>	
<p>« Et il y a eu une sorte de blanc parce que toute la classe a cru que je l'avais complètement exclu du cours, ce qui n'était pas le cas du tout, bien entendu. Mais directement, dès qu'il a fermé la porte, j'ai expliqué la situation. » (Page 5)</p>	<p>Clarifier la situation auprès du groupe.</p> <ul style="list-style-type: none">→ Dissiper les malentendus.→ Préserver la relation.	
<p>« C'est vrai que j'ai peut-être eu une petite appréhension au départ en revenant en classe, mais j'ai très vite expliqué. Je pense que quand on est transparent et qu'on explique les choses, il y a moyen de le... Enfin, les gens peuvent le comprendre, donc voilà. » (Page 5-6)</p>	<p>Appréhender l'image renvoyée au groupe.</p> <ul style="list-style-type: none">→ Expliquer ses actions et son raisonnement.→ Préserver la relation avec le groupe.	



« Dans l'humain il n'y a rien qui va fonctionner toujours comme on l'a imaginé. » (Page 6)	Constater un écart entre son intention et l'effet produit	Idem que Géraldine mais du point de vue pédagogique → Peut permettre d'expliquer qu'on ne peut pas tout savoir, tout maîtriser car il restera toujours des inconnues (Benedict même point de vue)
« Je ne vais pas dire mon défaut mais c'est parfois oui donc quand je disais c'est peut-être un petit peu mon défaut mais c'est ma manière d'agir c'est que souvent j'improvise quoi et par rapport à ce que je ressens sur le moment là c'était vraiment de l'improvisation sur le moment je n'avais jamais proposé à un étudiant qui repassait son cours. »	Agir selon son ressenti sur la situation et la relation.	Émotions avant expertise (stratégie) ?
« J'y ai repensé par la force des choses, parce que deux ans après, je pense, il y a encore eu un étudiant qui a qui avait raté le cours et je lui ai... mais là il n'y avait pas eu de souci mais j'ai réfléchi en me disant mais finalement je lui ai laissé la possibilité, s'il avait des difficultés de revenir au cours, de le suivre mais que s'il souhaitait, il pouvait passer par l'évaluation alternative via travail alors, avec les consignes, les mêmes pour ce que j'avais communiqué à l'étudiant deux ans avant. » (Page 6)	Mobiliser l'incident vécu pour adapter le dispositif d'évaluation.	L'incident vécu devient une ressource mobilisable pour aider à gérer des situations similaires → Lien théorique avec le praticien réflexif de Perrenoud
« Donc j'y ai repensé dans le sens, finalement, est-ce qu'il n'y a pas une sorte de perte de motivation de l'étudiant à revenir à un cours qu'il a peut-être raté pour un ou deux points, qu'il connaissait, etc. Il n'a pas de chance que ça soit tombé sur telle question qu'il a peut-être un peu moins bien compris, sur une section qu'il a peut-être un peu moins bien comprise » (Page 7)	Questionner sa pratique en analysant la situation.	



<p>« Et donc c'est une expérience sur laquelle j'ai appris aussi, ce que c'était un recours, comment on pouvait en introduire un, pour quelles raisons. Et donc ça m'a obligé aussi à définir, enfin à beaucoup mieux, encore beaucoup mieux structurer les choses, à vraiment détailler le cadre dans lequel l'évaluation sera faite, de détailler le cadre de comment le cours est donné. » (Page 7)</p>	<p>Apprendre sur le système de l'IFAPME Permet Améliorer son dispositif de formation → Veiller à expliciter davantage le cadre du cours et de l'évaluation.</p>	<p>Le fonctionnement de l'institution peut permettre de définir et d'ajuster la pratique des formateurs ?</p>
<p>« Dès que j'ai une remarque ou une discussion à avoir sur un point avec un étudiant, je suggère toujours de l'avoir après le cours ou à la pause, des choses comme ça. D'un, parce que ma matière est assez calée, je n'ai qu'un certain nombre d'heures pour le module, et donc je dois avoir une matière relativement importante. Donc j'essaie vraiment de privilégier les questions qui portent sur la matière et des choses comme ça, mais si l'étudiant veut aller plus loin, ou qu'il a des questions un petit peu... Je lui demande de la poser, si ça fait partie de ce que les autres doivent savoir. Sinon, si c'est plus personnel, parce que parfois ça fait l'objet d'une question en lien avec son futur travail de fin d'études, ça fait l'objet d'une question en lien avec un autre cours, en disant « tiens, c'est ça, j'aimerais bien travailler pour un autre cours ». Là, ça ressort peut-être un petit peu du cadre du cours. J'évalue un peu sur le moment la demande pour voir si je la traite uniquement avec l'étudiant ou alors si ça peut être traité face à la classe. » (Page 8)</p>	<p>Privilégier les échanges avec les apprenants en dehors des cours. → Garantir le respect du programme. → Délimiter un cadre pour évaluer la pertinence d'externaliser les échanges ou non du cours.</p>	<p>Lien avec Benedict</p>
<p>« Disons que j'ai toujours continué à me former sur tout ce qui est communication non-violente,</p>	<p>Transférer des ressources de son expérience professionnelle</p>	<p>Les ressources en communication semblent être au cœur des incidents critiques et être une</p>



<p>tout ce qui est manière de présenter les choses, manière de rendre plus didactique quelque chose, etc. Donc ça c'est quelque chose que je continue à faire et dans mon boulot, dans mon boulot de tous les jours, c'est essentiel et ça l'est encore plus dans le boulot de prof ou de formateur, réussir à expliquer de manière compréhensible une matière complexe, ce n'est pas toujours donné à tout le monde. » (Page 7)</p> <p>« Et ce que j'apprends, l'expérience que j'emmagasine dans un, rejaillit dans l'autre et vice-versa. » (Page 9)</p>	<p>→ Continuer de se former.</p>	<p>ressource précieuse face à ces situations. → Entretien Daphnée</p> <p>Éloïse illustre bien les parallèles possibles entre son métier principal et celui de formatrice.</p>
<p>« Donc, voilà, chaque année, je me dis, tiens, ça s'est bien passé. C'est par rapport aux résultats de l'évaluation aussi. Je vois, par exemple, je pose une question et je vois que tout le monde se plante dessus. Je me remets en question aussi. Je me dis, est-ce que j'ai bien posé cette question-là ? Ou est-ce qu'ils ont bien compris la chose ? Donc, il y a cette remise en question-là aussi. » (Page 9)</p>	<p>Analyser son action au regard des résultats des apprenants.</p>	<p>Autre indicateur pour évaluer et ajuster sa pratique.</p>
<p>« J'adapte le cadre de manière assez, on va dire, complètement souple. Je ne me reste pas totalement rigide, mais je pense de manière assez intelligente par rapport au groupe que j'ai devant moi aussi et aux envies du groupe. Souvent, quand je présente la matière qu'on va voir, je leur demande si ça leur convient et s'ils ont d'autres choses, si certains ont des... Ce qui est important pour moi, je leur demande d'abord la formation qu'est-ce qu'ils ont comme formation au préalable, une expérience au préalable et certains</p>	<p>Adapter le cadre par rapport au groupe et à ses envies. Mobiliser les expériences précédentes du groupe.</p>	<p>Le cadre ici a l'air d'être abordé au niveau du contenu du cours, de la matière avec la mobilisation des expériences préalables alors que les autres formateurs abordent davantage un cadre relationnel.</p>



qui ont déjà fait du marketing ou qui ont déjà fait certains cours de psychosociologie de la communication des choses comme ça et donc si on en a déjà fait etc. » (Page 9-10)		
« C'était pour ça et c'était pour ne pas le bloquer. Parce que je savais qu'il avait pris des cours déjà en deuxième année, etc. Et je voulais ne pas l'obliger à venir repasser encore 16 ou 18 heures de cours tel soir. » (Page 10)	Garantir les chances de réussite de l'apprenant	
« Tout ce qui est pédagogie, il y a une grosse partie qu'on peut apprendre, on peut théoriser là-dessus pendant des années. Et d'autres peuvent théoriser, pour contredire tout ce qu'on dit, de la même manière. Du coup, il n'y a jamais personne qui a raison ou qui a tort. C'est toujours une question de relation, c'est toujours une question d'humains. Alors oui, il y a toujours des choses qui vont mieux fonctionner que d'autres. » (Page 11)	Mobiliser les ressources pédagogiques selon la relation.	
<p>« Mais je ne pense pas que les cours que j'ai suivis en pédagogie pour l'agrégation et autres, 20 ans auparavant, même si j'ai eu des stages, même si j'avais déjà enseigné au préalable, sont...prémunissent en tout cas d'une situation comme ça. Parce qu'à un moment, il faut réagir comme on a envie de réagir, mais en étant bienveillant, en étant à l'écoute, en étant réactif. » (Page 11)</p> <p>« Voilà, la période de formation, ce n'est jamais que l'agrégation c'est deux ans maintenant enfin voilà c'est une certaine période de formation</p>	<p>Constater que les formations ne préparent pas à toutes les situations. Privilégier l'écoute et la bienveillance pour guider sa pratique</p> <p>→ Apprendre de l'expérience vécue.</p>	Valeurs avant connaissances pédagogiques ?



pendant cette période-là on ne peut pas tout connaître, on ne peut pas tout avoir comme expérience et finalement on forme les gens à apprendre aussi donc c'est apprendre de l'expérience et apprendre pour se comporter différemment pour améliorer sa posture de prof pour plus tard. » (Page 11)		
« La gestion des émotions, la gestion du stress, garder son calme, savoir prendre du recul, ça c'est super important tout à fait. » (Page 13)	Développer des compétences en gestion des émotions et la capacité de prendre du recul. → Aider à gérer les I.C et permet l'adaptabilité.	Ressource qui semble utile chez Benedict aussi.
« L'important c'est d'intégrer ça pour réagir, pas toujours de la même manière, mais réagir toujours de manière relativement posée. Quand on réagit de manière posée, quand on analyse des choses, on a beaucoup moins de chance de se planter, enfin en tout cas de faire quelque chose qu'on pourrait regretter, ou de dire quelque chose qu'on n'a pas pensé. » (Page 13)	Adopter une posture analytique → D'éviter d'avoir des regrets	Il arrive à avoir cette posture au moment T et après-coup. Comment développer cette posture au moment-T. Posture de praticien réflexif ?
« Je pense avoir cette capacité-là à prioriser vite les choses, à prendre du recul, à dire voilà on va devoir faire ça, ça, ça, comme ça on va prendre les choses une par une donc je le fais aussi quand voilà des problèmes se posent dans la gestion groupe. » (Page 14)	Prioriser les étapes et établir une procédure	Lien avec Benedict
« Je veux dire, après coup, je le réanalyse, je me dis, oui, tiens, ok, ce n'était pas mal, j'ai réagi, je pense, correctement. Je me dis que j'ai probablement réagi pas trop mal, après, il n'y a pas une manière unique de bien réagir. Je n'ai pas	Mener une analyse de sa pratique après-coup pour améliorer celle-ci	Posture de praticien réflexif ? → Si pas, alors on se tourne vers les conseillers pédagogiques ?



spécialement, moi, besoin d'aide ou de ... D'autres en ont peut-être besoin. » (Page 15)		
Entrevue n°5 – Gregory – Comptable – Formateur en gestion + Enseignant (agrégation et CAPAES)		
<p style="text-align: center;">Incident critique relaté</p> <p>Dans le cadre de son cours de gestion destiné à de futurs agents immobiliers, Grégory est confronté à un taux d'échecs élevé lors de l'évaluation certificative. En analysant la situation, il identifie un manque de repères des apprenants quant à son style de questionnement. Avec l'appui du conseiller pédagogique, il revoit le dispositif d'évaluation : il introduit une séance d'examen blanc malgré le peu de temps disponible pour couvrir l'ensemble de la matière du programme et ajuste sa manière de questionner afin de limiter les biais.</p>		
<p>« Et donc, la première année donc je donne le cours de gestion à des agents immobiliers et donc j'ai 16 heures de cours pour voir une matière pour laquelle il me faudrait au moins le double donc je vais à l'essentiel ça c'est une chose je fais des exercices mais je n'ai pas le temps de faire dix exercices donc je fais chaque fois un exercice et puis hop ils en ont quelques autres en plus à faire à la maison. Donc je travaille comme ça et en fait j'arrive à boucler le programme sur le nombre d'heures qui m'ont été attribuées mais sans avoir fait à aucun moment évidemment une évaluation formative. » (Page 2)</p> <p>« Le problème est là en fait. Le problème est là, c'est que les modules de cours sont tellement rassemblés sur un nombre d'heures qui est... Je veux dire, je crois que c'est 24 heures que j'ai à ma disposition. J'ai 24 heures de cours pour voir la comptabilité avec des étudiants qui n'en ont jamais fait. Ici, j'ai un cours de comptabilité que je donne à des assistants vétérinaires qui n'ont jamais fait de comptabilité non plus, mais j'ai 40</p>	<p>Condenser le programme de formation pour respecter le temps imparti.</p>	



heures pour voir la même matière. Donc c'est un peu le problème et ça j'en ai déjà discuté avec le coordinateur pédagogique de l'IFAPME, je me suis dit : « est-ce que vous vous rendez compte de tout ce qu'il faut faire rentrer comme matière dans le nombre de périodes que vous laissez. C'est quasi-mission impossible ». (Page 3-4)		
« À l'évaluation certificative, donc moi je tourne mon évaluation certificative de manière telle à ce qu'elle corresponde, à ce qu'elle réponde à la triple concordance, etc. Donc je fais en sorte d'avoir quelque chose qui soit cohérent. » (Page 2)	Utiliser les ressources pédagogiques pour concevoir l'évaluation	
« Donc pour moi c'est un échec, parce qu'avoir un taux d'échec aussi élevé, pour moi c'est un échec. Et donc, pour cette année, puisque c'est la deuxième année, j'ai revu ma méthodologie » (Page 2)	Échouer dans son rôle de formateur face au taux d'échecs élevé AMÈNE À Adapter son dispositif de formation.	
« Et en fait, j'ai pu dégager une séance de cours de trois heures pour faire ce que j'ai appelé une séance de révision, où en fait, je leur donne des questions auxquelles ils doivent répondre. Et en fait, c'est un peu comme une évaluation formative que je fais juste avant la séance de cours, juste avant l'évaluation certificative. Donc ça permet d'abord de réviser toute la matière sur trois heures. Parfois, ils n'ont pas terminé surtout les exercices, mais ce n'est pas bien grave. Et ça leur permet surtout de voir comment je les ai interrogés. Et ça fonctionne, puisque maintenant je n'ai plus qu'un taux d'échec qui avoisine les 10%. » (Page 2)	Créer une séance de révision pour préparer l'évaluation certificative PERMET Garantir les chances de réussite.	



<p>« J'ai rajouté des exercices en plus parce que ça je me suis rendu compte que c'est eux qui m'ont dit donc ils m'ont fait un retour : « bah oui monsieur mais à force de faire les exercices on les connaît par cœur. » Oui c'est vrai, ce n'est pas faux. J'en ai remis encore des exercices supplémentaires... » (Page 3)</p>	<p>Adapter le contenu de la formation grâce aux retours des apprenants.</p>	
<p>« Je pense qu'être évalué sans avoir au préalable pu se rendre compte de la manière dont l'enseignant allait évaluer, c'est compliqué, c'est compliqué... » (Page 5)</p>	<p>Reconnaitre l'importance de connaître la manière d'interroger du formateur.</p>	
<p>« Donc le coordinateur pédagogique est venu assister à une de mes leçons la première année où j'ai donné cours. Il m'a fait un petit feedback par rapport à la manière dont je donnais cours. Le feedback était très bon mis à part une chose. Une chose qu'il m'a conseillé, c'était de prendre plus d'exemples qui étaient en rapport avec leur future profession. Moi, je prenais des exemples très généraux. Il me dit, voilà, ça peut peut-être plus leur parler si on prend des exemples qui sont en relation avec leur future profession. Donc voilà, ça, j'ai adapté. » (Page 5)</p>	<p>Appliquer les conseils du coordinateur pédagogique PERMET D'adapter le dispositif de formation. → Être plus ancré avec les réalités du terrain et de la profession visée.</p>	
<p>« Après la première évaluation, j'ai été le trouver parce que j'étais un peu catastrophé par rapport au taux d'échec... [...] Et donc ça, il m'a dit, il faut essayer d'éviter les questions en cascade parce qu'effectivement, ça déstabilise. Je dis oui, je ne mets pas tous les points sur la réponse finale. Je regarde tout le dérouler. Il me dit oui, mais il</p>	<p>Échanger avec le coordinateur pédagogique PERMET De résoudre et d'améliorer le dispositif d'évaluation.</p>	



<p>n'empêche qu'un étudiant qui a fait une erreur au début, elle va se répercuter. Et donc il va perdre des points à chaque étape du processus. Je dis c'est vrai et donc j'ai changé aussi mon examen, j'ai modifié. » (Page 6)</p>		
<p>« En fait je pense que c'est vraiment lié à cette durée qui est très courte et donc il faut vraiment adapter, c'est vraiment ça que j'ai appris, c'est vraiment d'adapter la manière d'enseigner, parce qu'il faut être beaucoup plus « <i>to the point</i> », il faut vraiment être sur l'essentiel, parce que la période est vraiment très courte. Et puis deuxième chose, compte tenu du fait que la période est courte et qu'il n'y a pas moyen de faire d'évaluation formative, au niveau de l'évaluation certificative, là aussi il faut être beaucoup plus attentif à toute une série de choses, notamment ces questions en cascade, que je pense pourraient exister s'il y avait une meilleure préparation et donc s'il y avait plus de temps disponible. Et aussi, voilà, le fait qu'il n'y ait pas d'évaluation formative aussi. Donc, c'est deux choses qui, pour moi, sont problématiques. » (Page 6)</p>	<p>Définir les contenus essentiels pour respecter le temps de formation.</p> <p>Réfléchir davantage aux biais de l'évaluation au regard du temps disponible pour la formation.</p>	
<p>« En fait ce que j'ai remarqué et ça ce sont les étudiants, enfin les apprenants plutôt qui me l'ont dit, ils m'ont dit : « En tout cas vous, par rapport aux autres formateurs, on voit que vous avez un bagage pédagogique. Par rapport à d'autres formateurs qui, eux, sont principalement dans la vie professionnelle et n'ont pas nécessairement une casquette pédagogique ». Ils m'ont dit à chaque fois : « oui, on voit que chez vous, les</p>	<p>Confirmer le bien-fondé de sa pratique grâce aux retours des apprenants.</p> <p>Structurer davantage l'apprentissage grâce aux ressources pédagogiques</p>	



<p>choses sont structurées, organisées et qu'il y a cette réflexion pédagogique derrière aussi ». Donc, voilà, c'est un retour que j'ai eu des apprenants. » (Page 8)</p>		
<p>« Et puis je structure, donc moi j'utilise la plateforme <i>It's Learning</i>, je suis l'un des seuls formateurs à le faire. Donc, parce que je trouve que ça structure très très fort, pour l'étudiant je trouve que c'est très pratique parce que déjà ça structure, parce que moi je classe tout par matière, par chapitre, par thématique et donc, et puis je veux dire ce sont quand même des apprenants adultes qui ont parfois une autre vie à côté et qui ne sont pas nécessairement toujours présents même s'ils ont leur présence obligatoire, c'est rare mais il peut arriver qu'il y en ait l'un ou l'autre qui soit absent. Bah tout est sur la plateforme donc je veux dire toute la théorie que j'ai vue est sur la plateforme, tous les exercices y sont avec leurs corrigés, leurs solutions. Donc, quelqu'un qui serait absent, il va sur la plateforme. » (Page 9)</p>	<p>Structurer l'apprentissage à l'aide de la plateforme It's Learning PERMET Adapter la formation aux réalités de la vie des apprenants.</p>	
<p>« Je sais que je m'adresse à des adultes, mais je garde quand même toujours ma posture d'enseignant, de formateur. Et donc, je garde toujours cette distance. Alors pour moi la distance, c'est symbolisé par une chose parfois c'est... Certains qui me disent que c'est un peu d'un autre temps mais je dis oui mais moi je garde ça parce que je trouve que ça garde une certaine distance et je les vouvoie tous moi ou par leur prénom si j'arrive à retenir leur prénom parce que sur une classe 40, j'arrive rarement à retenir tous</p>	<p>Garder une certaine distance avec les apprenants pour asseoir sa posture de formateur.</p>	



les prénoms. J'en retiens peut-être un ou deux, mais je continue à les vouvoyer, et à mettre cette distance. Je suis formateur, ils sont des apprenants, je suis ouvert à toute discussion, etc., mais on n'est pas potes quoi. » (Page 11)		
« Deuxième chose, je me suis interrogé, en fait je me suis dit pourquoi y a-t-il un taux d'échec aussi élevé alors que l'évaluation répond globalement aux objectifs et à la difficulté que j'ai mis dans la matière, le niveau de difficulté que j'avais mis dans la matière. Et donc, en fait, j'en suis arrivé à la conclusion que la seule chose qui pouvait, à un moment, qui aurait pu bloquer, c'était le fait qu'il ne s'attendait pas à avoir ce genre de question parce que j'ai eu des questions quasi systématiquement ratées. Donc j'ai dit : ah cette question-là, ils ne s'y attendaient pas. » (Page 12) « Oui, les copies. J'ai reparcouru les copies pour voir où était le problème. » (Page 12)	Analyser la situation problème PERMET Tirer des apprentissages et améliorer le dispositif	
« Voilà, c'est vrai que la formation pédagogique permet d'élargir le champ de la réflexion et de se dire, ok, la matière je l'ai donnée, mais est-ce que je l'ai bien donnée ? Parce que si personne n'a réussi la question, ça veut dire que peut-être personne n'a compris ce que j'ai voulu expliquer. Donc, voilà. Oui, ça, je me pose toujours la question. »	Analyser sa pratique grâce aux ressources pédagogiques.	Permet davantage d'assumer sa responsabilité. Le formateur analyse ses propres actions face à la situation problème plutôt que de rejeter la responsabilité sur des causes extérieures même si elles sont présentes (ex : manque d'étude et de préparation de la part des apprenants).
« Moi, je me pose souvent la question aussi de la posture que je dois avoir. Je n'ai pas la même posture quand je donne cours ici, donc dans un bachelier en comptabilité, où on est dans un	Ajuster ses attentes et ses objectifs selon le lien entre le contenu et la profession visée par la formation.	



<p>cursus de bachelier qui va durer sur trois ans, etc., que là-bas, et que je donne des cours qui sont des cours beaucoup plus en lien avec leur future profession, et là-bas, à l'IFAPME, je donne cours à des agents immobiliers, je donne des cours de gestion, où clairement, je dois leur donner des bases, des outils. Et donc, ma posture n'est pas la même en tant qu'enseignant ou formateur et je ne réfléchis pas... Je n'envisage pas la matière de la même manière, les contenus de la même manière et je n'attends pas la même chose de leur part non plus. Donc ici, autant avec les bacheliers en comptabilité, j'attends qu'ils soient précis, qu'il ait un niveau de précision autant, je sais qu'avec les apprenants à l'IFAPME, je ne dois pas attendre un niveau de précision parce que on n'est pas dans la même... Je vais dire la matière n'est pas en lien directe avec leur future profession. Donc je ne peux pas me permettre d'avoir un niveau d'exigence qui soit hyper élevé non plus. » (Page 14)</p>		
<p>« Donc mais je ne veux pas qu'à un moment il y ait un amalgame entre le prof est devenu mon pote et je peux me permettre de dire ou de faire certaines choses de penser que parce que j'ai une relation un peu plus particulière avec lui il va peut-être avoir une attention particulière à ma copie etc. Je veux vraiment garder cette objectivité complète et ne pas non plus prêter le flanc à la critique par rapport à : « Ah bah oui monsieur un tel, il a une bonne cote c'est parce qu'il n'a pas...Il a fait le frotte manche ». Voilà</p>	<p>Garder une certaine distance en appuyant sur sa posture de formateur PERMET D'éviter les malentendus sur des excès de tolérance.</p>	



<p>donc, il y a vraiment... Je veux garder... C'est pour ça cette posture je pense qu'elle est importante de rester chacun dans son rôle : eux sont les apprenants moi je suis formateur et je suis là. » (Page 16)</p>		
<p>« Mais je trouve que cette posture, voilà, elle fait partie du rôle du formateur, de l'enseignant, et je pense que c'est une posture qu'on nous enseigne d'avoir lorsqu'on a ses cours de pédagogie, et que peut-être ces formateurs qui n'ont pas eu cette formation pédagogique, ils n'ont pas ce rapport, enfin en tout cas cette conscience que le rapport formateur – apprenants/étudiants, étudiant-chargé de cours/professeur, bah elle a de l'importance parce qu'elle structure aussi l'étudiant par rapport aux gens ou l'apprenant par rapport à son comportement, par rapport à son attitude, par rapport à tout ça donc voilà. »</p>	<p>Reconnaitre l'importance de la relation formateur/apprenants grâce aux ressources pédagogiques → Elle permet de structurer l'apprenant.</p>	
<p>« Tout n'est pas permis. Je peux comprendre que parfois ils reçoivent des coups de téléphone pendant le cours et que voilà ça peut être soit privé soit professionnel, je veux dire ma foi ça m'importe peu mais voilà au moins on lève la main. Bah ok, vous pouvez sortir et répondre au téléphone. Si vous n'êtes pas bien, si vous ne vous sentez pas bien, vraiment pas bien, ne me faites pas une syncope là en plein milieu de la classe. Je dis : vous demandez, vous levez la main, vous demandez pour sortir, vous sortez, vous allez prendre l'air. Enfin, je leur dis toujours, c'est un peu, ayez la même attitude en classe que</p>	<p>Poser un cadre bienveillant et respectueux à l'image d'une réunion professionnelle.</p>	



celle que vous avez pendant une réunion professionnelle. » (Page 16)		
Entrevue n°6 – Simon – HEC – Chargé en relation en banque – Courtier crédit et placement – Formateur en marketing, crédits hypothécaires et placements, fiscalité.		
<p style="text-align: center;">Incident critique relaté</p> <p>Dans un contexte post-Covid, lors d'un cours de crédit hypothécaire, une participante absente aux séances précédentes interrompt Simon à plusieurs reprises pour poser des questions sur des notions déjà abordées. Le formateur lui signale qu'il ne peut revenir sur l'ensemble du contenu vu sans pénaliser l'ensemble du groupe, et lui propose de relire la matière et de poser ses questions en dehors du cours. L'apprenante, vexée, réagit de manière conflictuelle et évoque l'éventualité d'une plainte. Simon clôture l'incident en passant à la suite du cours et n'a jamais reçu de plainte. Par la suite, l'apprenante a continué ses remarques mais sans que cela ne dégénère de nouveau en un conflit.</p>		
<p>« Gros malaise parce que surtout qu'eux ils m'ont vu assez décontracté, super sympa et que c'est la première fois où je reprends clairement les règles parce que quand je commence je dis voilà on a souvent le même âge, moi je suis quelqu'un peut-être trop jeune dans ma tête mais en tout cas j'essaye que on s'amuse bien parce que vous vous venez après votre travail mais moi aussi donc... C'est compliqué et du coup elle a mis un froid dans... Il y avait des élèves avec qui j'avais entre guillemets pas sympathisé, mais avec qui le courant était bien passé. Et du coup, ils ont fait des têtes parce que la façon dont elle a interagi était très mal polie. Donc que des gens me voient, moi, parce que j'avais une trente... À l'époque, je devais avoir ouais, trente ans et elle, elle en avait bien quarante-cinq et qu'ils me voient remettre en place quelqu'un de quarante-cinq ans. Ils se sont dit, ouh, c'est plus le même qu'on a eu l'habitude de voir sur les cours avant. Donc, le cours suivant par contre, donc la semaine suivante, j'ai rappelé</p>	<p>Percevoir l'influence du comportement de l'apprenante sur le groupe.</p> <p>Altérer l'image de soi renvoyée au groupe.</p>	



que j'étais là pour quand même leur apprendre, que le but c'est quand même qu'ils apprennent mais pas nécessairement en s'amusant mais on n'est pas là pour s'ennuyer et se faire chier quoi donc voilà. » (Page 3)	Remettre le cadre en équilibrant sa posture de pair et d'expert.	
« Je me souviens très bien, j'ai fait : « Bon ça s'est fait. On continue ». » (Page 3)	Clôturer l'incident verbalement	
« Oui, j'en rediscute avec ma partenaire de l'époque. » (Page 3)	Échanger sur la situation avec une personne proche	
« De décharger, de décharger et d'avoir juste quelqu'un qui n'était pas là, à qui je peux expliquer et qui m'écoute quoi... » (Page 4) « Il n'y avait pas de parti pris. Il y avait juste envie de le raconter à quelqu'un. Où... Quand je raconte un événement qui ne me plaît pas, je dis toujours : « si tu sens que j'ai complètement tort, attends que je termine laisse-moi raconter toute l'histoire comme ça moi je m'en suis déchargée et je serai plus à même à écouter ton avis que si tu m'interromps en plein mon récit ». (Page 4)	Décharger le vécu de la situation.	En lien avec le débriefing à chaud chez Anthony. Simon a besoin de décharger avant de se remettre en question et d'effectuer des apprentissages.
« Non, du coup, avoir l'avis de quelqu'un d'autre, c'est toujours bien surtout si c'est la personne qui partage ta vie. » (Page 4) « Là, j'en ai parlé, c'est bon, je me suis dit ok, j'en ai parlé. Ma compagne m'a dit : « Bah écoute, tu n'avais peut-être pas tort, maintenant je pense que tu aurais peut-être pu la reprendre elle ailleurs et en discuter à vous deux puis revenir sur le cours ». Je me suis dit, ok donc c'est à partir de ce moment là où moi je me suis dit je vais quand même dire	Bénéficier d'un avis extérieur sur la situation et sur ses actions Remettre en question et adapter ses actions suite à l'échange avec la personne proche	Les formateurs ont parfois besoin d'être confirmé ou remis en question par un tiers : un proche, conseiller pédagogique ou le groupe d'apprenants lui-même.



aux autres que je m'excuse de ce moment-là et voilà. »		
« J'étais encore plus surpris de la façon dont la personne s'exprimait surtout vu son standing entre guillemets, ce n'était pas un petit jeune avec une casquette et qui vient juste parce que ses parents lui ont dit faut que tu fasses quelque chose. C'était une personne de 45 ans donc elle était normalement censée savoir les règles de comportement en groupe voilà. » (Page 5)	Évaluer le comportement de l'apprenante au regard de son profil	
« Oui, beaucoup. Au moment où... Oui. Et heureusement de part deux, trois comportements... Aller sur le comportement physique des gens j'ai très vite vu qu'il y en avait quelques-uns qui étaient quand même très vite de mon avis et ça m'a rassuré. » (Page 5)	Appréhender l'image de soi renvoyée au groupe. Analyser le comportement du groupe. PERMET Confirmer sa perception sur la situation et se sentir soutenu	
« Oui. Sur le moment, je suis quelqu'un de très sanguin sur le moment je me dis : « waouh waouh waouh tu t'emballes peut-être ». Surtout moi, je me dis toujours, je ne suis pas dans la tête des gens je ne sais pas ce qu'elle avait eu. Si elle a réellement été à l'hôpital, si elle était vraiment au bord de la dépression, ... Je ne sais pas. Ce n'est pas un truc pour lequel j'aime bien appuyer. Je n'avais pas envie de lui ressasser qu'elle avait eu ça mais par contre pour le bien des autres, je ne peux pas non plus me permettre de lui réexpliquer tout. C'était ça que j'essayais de lui expliquer. » (Page 6)	Appréhender d'agir trop rapidement et de porter atteinte à la personne	



<p>« C'est plus du coup, maintenant, je fais souvent un résumé de ce qu'on a vu le cours précédent au début. Ça leur permet de poser des questions. Et à chaque fois, je pose la question de savoir, je présume que tout le monde a relu, a tiré des questions et va poser des questions sur ce qu'on a vu les fois précédentes. Comme ça ceux qu'ils les ont, ils les ont et s'il y en a qui ne les ont pas, quand arrivent les questions en disant tiens c'est quoi cet élément là et qu'on l'a réellement vu dans le passé, je peux me permettre de dire : « bah écoute comme je l'ai dit au début on en a déjà discuté et voilà ». (Page 6)</p>	<p>Proposer un résumé du cours précédent → Permet de pallier les absences des apprenants et au fait qu'ils ne se remettent pas en ordre.</p>	
<p>« Moi, j'aime bien rigoler avec eux mais si à un moment donné... Je ne le fais jamais au premier abord et c'est quand je vois qu'on peut se permettre et l'un et l'autre de rigoler ensemble qu'on le fait mais jamais je me permettrai au premier cours de faire des blagues, des choses comme ça avec les apprenants. C'est vraiment ça, c'est de rester dans un cadre mais par contre si ça a été le cas où il y en a qui me disent de revenir sur le sujet parce que je ne vois pas ce que ça vient faire-là et, ouais ok tu as tout à fait raison, on revient sur le cours. » (Page 7)</p>	<p>Adopter une posture plus décontractée au fur et à mesure et selon le groupe. Accepter que les apprenants remettent le cadre</p>	
<p>« Bien sûr parce que comme je le dis... Moi parfois, il est 20h30-21h, j'ai ma journée moi aussi. Des fois j'en ai ras le bol et je parle d'autres choses quoi. Eux ils ont, je ne sais pas moi, ils travaillent, ... Ils sont peut-être profs d'éducation physique et puis le soir ils viennent apprendre de l'immobilier, mais moi je parle tout le temps de la</p>	<p>Dévier du contenu de la formation dû à la redondance avec son métier principal</p>	



même chose. Donc, j'adore mon métier, mais flûte quoi. » (Page 7)		
« Oui, complètement. En fait, moi, j'ai eu des profs qui m'ont fait adorer certains cours et des profs qui m'ont fait détester certains cours alors que c'était le cours de maths par exemple. Moi, j'ai toujours adoré les maths mais il y a des profs qui m'ont fait détester le cours de maths et d'autres qui m'ont fait adorer le cours de maths et ça pour moi c'est super important. [...] Le but c'est qu'on passe un bon moment et qu'on ressorte chacun avec du plus. » (Page 9)	Désirer rendre l'apprentissage agréable → En appui sur son propre vécu dans l'enseignement.	
« Oui, oui, le pire c'est la différence, je suis prof vous, vous êtes élèves. J'ai la bonne idée et vous vous êtes nuls et vous ne savez pas. » (Page 9) « Donc, voilà, tout ça, je reste persuadé qu'il n'y a pas qu'une vérité typique. » (Page 10)	Co-construire le savoir avec les apprenants	
« Il y a vraiment l'idée qu'on n'est pas là pour s'ennuyer. Ça vraiment... Donc je ne suis pas contre dévier et qu'eux dévient 5-6 minutes sur un autre sujet qui est à cœur... Et aussi, moi j'ai cette chance de parfois être encore assez proche d'eux en termes de technologies et autres. Des fois, j'utilise des vidéos YouTube ou les bazars sur TikTok. C'est pour montrer à la fois le vrai du faux. » (Page 10)	Vouloir rendre l'apprentissage dynamique et agréable → Accepter de dévier de temps en temps pour alléger. → Mobiliser les technologies et les réseaux sociaux pour se rapprocher du vécu des apprenants.	
« En fait, le gros problème que beaucoup de gens ont, c'est qu'ils souscrivent à des choses mais ils n'ont pas compris à quoi ça servait. Ça, moi, c'est impossible, ça ne sert à rien. Ne le fais pas, dans	Mobiliser les capacités d'explicitation dans son métier dans son rôle de formateur.	



trois semaines tu vas me dire que tu veux annuler. L'explication est le fait que les gens aient bien compris. Il y a certaines choses dans le cours que je veux absolument que quand on ferme la porte ils aient saisi le principe. S'il n'y a pas ça, ça ne sert à rien. » (Page 10)		
« Donc, ça, ça m'a grandement appris à plutôt que de vendre un crédit en cinq minutes, je prends 15-20 minutes à réellement m'intéresser à ce qu'ils font et m'assurer qu'ils aient bien compris ce que je leur propose quoi. Donc, oui ça, ça a beaucoup changé et aussi le fait que tout le monde n'est pas nécessairement comme moi et attiré par les mêmes choses que moi. Donc ça, c'était important et ça pour voir 25 personnes en une fois ça me prenait une semaine pour les voir toutes dans mon bureau et donc là ça va très vite et on a vite 25 personnes en face de nous qui sont complètement différentes, qui s'expriment différemment, qui ne comprennent pas les mêmes choses et donc, ça c'est super. C'est pour ça que pour l'IFAPME, ça a été un plus dans ma carrière professionnelle, ça je suis certain. »	Mobiliser la capacité à s'adapter au profil des apprenants dans son métier principal pour adapter son discours par rapport à la personne	
« Ce sont des matières que je connaissais. J'ai eu la chance que ce soient des matières ou la confection de la matière, de créer le cours, j'ai pu aller chercher sur ce que moi j'avais eu comme cours. » (Page 11)	Concevoir son cours sur base des cours suivis	
« Les deux, oui, oui. Je voudrais... Dans mon changement de carrière, j'aurais pu si je voulais aller à l'IFAPME et donner cours à plein temps...	Vouloir rester actif sur le terrain de la profession	



<p>Mais j'aime trop avoir des clients et toute la gestion clientèle et tout, j'aime bien... Après là, c'est bien on a de l'explicatif mais moi il me faut du concret je ne veux pas rentrer dans l'excès quoi » (Page 12)</p>		
<p>« Tu restes passionné, tu ne restes pas dans à l'époque quand je le faisais, tu vois, tu restes passionné, tu restes au goût du jour, tu sais de quoi tu parles, etc. » (Page 12)</p>	<p>Disposer des connaissances actuelles sur la profession.</p>	
<p>« Oui, c'est vraiment ça. C'est vraiment ça parce que pendant, dans ma tête, j'ai fait le on-off, mais réellement il n'était pas fait quoi. Tant que j'étais toujours dans le cours et tout, je repensais. » (Page 13)</p> <p>« Ce n'est pas fait, tu réfléchis et tu te dis : « Putain, je n'aurais peut-être pas dû faire comme ça. Ou est-ce que j'ai été trop sec ? Ou est-ce que ça va du coup mettre un froid avec tous les autres ? ». Donc ouais, ça ouais. » (Page 13)</p>	<p>Continuer de penser à la situation durant le cours.</p>	
<p>« Je leur explique que moi aussi j'ai été à un moment donné comme eux, donc je comprends, que j'essaye de le rendre le plus agréable, mais s'il n'y a pas de règles, s'il n'y a pas de cadre, c'est l'anarchie, on fait n'importe quoi et au final, eux sont venus perdre 4 heures parce qu'ils ont des amis, ils ont des compagnons avec qui ils préfèrent passer du temps donc voilà, le but c'est d'éviter ça aussi. » (Page 14)</p>	<p>Expliquer l'équilibre entre sa posture de pair et d'expert au sein de la formation.</p>	



<p>« Enfin sur les quelques minutes qui ont suivi voire une demi-heure, c'est devenu beaucoup plus carré. C'est comme ça, c'est ça, c'est ça. Et ça, je ne pense pas que ce soit bon, mais c'est un doux rappel des règles qu'on a fixées. Et si vous ne respectez pas les règles, il y a la contrepartie qui est que ça devient beaucoup moins marrant. » (Page 14)</p>	<p>Insister davantage sur le respect du cadre suite à l'incident plutôt que sur le relationnel</p>	
<p>Entrevue n°7 – Daphnée – Ancienne enseignante en primaire et en secondaire – Coach spécialisée en accompagnement des familles – Formatrice chez les accueillantes dans le cours de communication et relations avec les parents</p>		
<p>Incident critique relaté</p> <p>Dans le cours de Daphnée, les incidents critiques vécus par les apprenantes peuvent constituer des points de départ pour aborder les contenus de formation. Elle les accompagne dans l'analyse de ces situations, qu'elles soient d'ordre professionnel ou personnel, comme un récit d'agression, un cas de maltraitance infantile observé en stage, ou encore des conflits au sein du groupe. Elle choisit d'aborder ces situations en classe lorsqu'elles présentent un lien avec les compétences visées ou impactent les apprenantes dans leur pratique professionnelle, tout en veillant à maintenir l'avancement du programme prévu.</p>		
<p>« Au premier cours avec moi, je mets toujours le cadre je détermine le cadre. C'est très très simple mais je leur demande voilà on va se voir 5 fois pendant 5 cours de quoi vous avez besoin pour passer un chouette cours, un chouette module avec moi et alors je détermine tous leurs besoins. Ils me disent : on a besoin de pratiquer, on a besoin de non-jugement, on a besoin d'exemples concrets. Puis on continue sur des choses d'écoute parce qu'on ne se coupe pas la parole, des trucs comme ça. On a besoin dans votre cours de structure parce qu'on a des cours qui ne sont pas structurés ça nous manque et puis alors moi je reviens évidemment avec mes besoins à moi mais moi j'ai besoin de ponctualité, moi j'ai besoin de</p>	<p>Co-construire le cadre avec les apprenants à partir des besoins de chacun.</p>	



<p>pas de GSM pendant le cours mais juste aux pauses. » (Page 3-4)</p> <p>« Mon cadre il restera le même parce que ça répond à leurs besoins et aux miens aussi et pas que à leurs besoins et pas qu'aux miens mais comme tu dis il est co-construit, il n'y a que des cadres comme ça qui fonctionnent en fait. Des cadres imposés... Ah non moi je n'y crois pas du tout, pas du tout même en formation pour adultes. » (24)</p>		
<p>« Donc je crée aussi mon cadre par ça et ça je le fais au premier cours et donc ces élèves qui étaient un peu plus difficiles n'étaient pas là au premier cours et donc dès le deuxième cours elles ont commencé comme elles font partout à sortir leur téléphone et vraiment genre ton cours m'emmerde et je fais ce que je veux quoi et donc là j'ai dû ressortir mon cadre de la fois d'avant et dire : « Ben voilà vous n'étiez pas là c'est vrai que je le sens, je vois parce que vous êtes les deux seuls à sortir votre GSM alors que les autres ils ont tous bien capté et donc je vous rappelle enfin je vous présente le cadre qu'on avait mis en place avant. Vous n'étiez pas là mais vous êtes juste censés le respecter c'est tout quoi » (Page 4)</p>	<p>Rappeler le cadre face à un comportement qui le transgresse</p>	<p>Idem que chez Géraldine et Anthony</p>
<p>« Sinon il y a très, très peu de cours chez les accueillantes où ils ont vraiment une expression d'eux donc oui c'est parce qu'on a déterminé le cadre, mais je leur ai expliqué avant de quoi était composé le cours, que ça allait les sortir de leur zone de confort, que ça allait leur demander de</p>	<p>Favoriser les échanges entre les apprenants</p>	



<p>s'exprimer, même si elles n'ont pas l'habitude, et que dans leur métier, si elles veulent ouvrir une crèche, elles vont toujours être en contact avec des parents, donc c'est quand même intéressant d'apprendre à dépasser des peurs, dépasser des craintes, dépasser son anxiété, sa peur du jugement de l'autre, etc. Donc on apprend à dépasser ça petit à petit et à créer un peu du lien. Le but, c'est qu'elle crée du lien entre elles aussi pour après expérimenter ce lien-là avec les parents. » (Page 4)</p>		
<p>« Donc moi mon job c'est de leur développer leur intelligence émotionnelle et relationnelle et donc on fait un cercle avec comment je me sens ici et maintenant et de quoi j'ai besoin pour ce cours et donc j'ai des cartes, des outils que je mets au centre puisqu'on fait un cercle et peuvent venir prendre ces cartes ces outils-là pour savoir comment elles se sentent et de quoi elles ont besoin. Et alors, voilà, c'est vraiment le terreau de mon cours. » (20)</p>	<p>Prendre en compte le ressenti et les besoins de chacun.</p>	<p>→ Elle le fait grâce aux ressources de son métier.</p>
<p>« Alors ça ne va pas influencer le cadre parce que le cadre il reste le même mais ça peut influencer la matière, ma façon de donner cours. S'il y'en a qui me disent ben voilà j'ai besoin de mouvement ben je sais que je vais essayer d'amener plus de mouvement dans mon cours. Elles restent 4 à 6h assises quoi. Mais, ça n'arrive jamais mais donc je ne vais peut-être pas modifier le cadre parce que, ça il est stable mais ma manière d'animer ou ma manière de les faire interagir. » (22)</p>	<p>Adapter sa méthodologie selon les besoins de chacun.</p>	<p>Elle aborde que le cadre reste stable mais que la méthodologie change. Dans les autres entrevues, l'idée était plus que le cadre peut quand même s'adapter selon les situations. Est-ce qu'il n'a pas besoin d'être adapté quand il est co-construit à partir des besoins de chacun ?</p>



<p>« C'est les deux. Oui c'est les deux mais c'est facile parce que le contenu c'est exactement ce que... C'est exactement ce que je fais et alors cette méthodologie du coaching qui est mal connue et qui est vraiment ce qu'on appelle la maïeutique aider l'autre à accoucher de ses propres idées. C'est extraordinaire, c'est extraordinaire parce que c'est vraiment ça, c'est de la pédagogie active en fait. C'est aidé l'autre. Bah ici, dans le cadre des accueillants d'enfants, c'est à un moment donné accoucher de leur projet péda' aussi, leur projet de quelle crèche elles ont envie de mettre en place, quelles valeurs elles ont envie de transmettre aux enfants etc. » (28)</p> <p>« C'est la relation qui m'apporte dans tout. Non, c'est vraiment surtout la DP, la discipline positive, qui m'a aidée à mettre le cadre, parce que j'enseigne la discipline positive aux enseignants. Qu'est-ce qui m'a aidé ? Ce qui m'a aidé aussi c'est de comprendre tout ce qui est justement régulation émotionnelle. » (45)</p>	<p>Transférer des ressources (méthodologies) de son métier (coach) dans sa pratique de formatrice</p>	
<p>« En expliquant qu'il faut que j'avance dans la matière et que... Mais je ne laisse pas quelqu'un partir s'il y a une forte charge émotionnelle, en fait. Mais ça, c'est parce que je suis compétente pour le faire, pour l'accompagner. » (32)</p>	<p>Privilégier l'avancement dans la matière. VS Accompagner les apprenantes</p>	
<p>« Si tu as encore besoin d'en parler on peut en parler à la pause. Oui, non tout le monde n'a pas besoin d'être embarqué dans son histoire à son insu. Forcément les autres ont besoin d'avancer dans la matière aussi mais comme la matière c'est</p>	<p>Proposer des échanges en dehors des temps de formation.</p>	



exactement ça, je l'utilise et c'est bienvenu. Alors voilà, parfois je suis un peu plus tard dans le restant de la matière parce que forcément il est quand même structuré aussi mon cours mais je vérifie que l'élève soit ok de passer à autre chose avant de passer à autre chose. Et puis je vérifie si les autres élèves sont quand même intéressés par ce qui est abordé. » (34)		
« Je reviens avec des situations professionnelles mais en fait comme le processus est de l'intégration émotionnelle on parle de leur personnel aussi, de ce qui est le plus à vif donc il n'y en a jamais qui me disent : est-ce qu'on peut revenir sur le cours. Parce qu'il est expérientiel, il n'est pas que théorique du tout. Pas du tout, du tout. » (34)	Aborder les expériences personnelles des apprenants qui impactent la pratique professionnelle	
« J'ai déjà eu des apprenantes qui me disaient madame vous êtes la seule à nous poser des questions sur qui nous sommes. J'étais là, j'étais interpellée mais en effet je m'intéresse à elles. » (43)	Apprendre à connaître les apprenants	
« Et de se dire que tout apprenant arrive avec son histoire de vie, qu'il a ses propres valises en fait tout comme toi en tant que formateur, tu arrives avec tes propres valises et oui c'est un nouveau développement de l'empathie et du non-jugement en fait et ça c'est je crois que c'est le plus riche enseignement qui soit : accueillir la personne telle qu'elle est et de se dire on va essayer de faire une chouette aventure ensemble » (47)	Prendre en compte le vécu de chacun	



<p>« Oui mais même chose je ne leur demande pas de me vouvoyer, je ne leur demande pas de me dire madame <i>Fleur</i>. Comme toi, c'est Daphnée. Alors comme toi il y en a qui ont du mal. Normal, je pourrais être leur maman. Je leur explique. Je ne vais pas ressentir du respect de votre part parce que vous me vouvoyez ou que vous m'appelez Madame <i>Fleur</i>. Je vais ressentir du respect de votre part parce que vous respectez nos règles qu'on a déterminées ensemble au départ » (49)</p> <p>« Il y a d'autres formatrices qui sont rentrées dans ma classe et qui m'ont déjà dit mais <i>Daphnée</i> quand on rentre dans ta salle de formation, on ne voit pas où tu es ok et ça, je trouve ça génial parce que je n'ai pas besoin qu'on sache qui je suis, mais par contre je suis là, dans le cercle et je tiens l'espace et je n'ai pas besoin d'être en hauteur, je n'ai pas besoin d'être juste à côté du tableau. » (53)</p>	<p>Prendre une position d'égal à égal avec les apprenants au niveau relationnel</p> <p>S'intégrer dans le groupe des apprenants</p>	<p>Elle n'a pas besoin d'adopter une position en hauteur vis-à-vis des apprenants pour se faire respecter alors que certains formateurs comme Colin aborde que la distance est nécessaire pour se faire respecter et éviter certains problèmes.</p>
<p>« Oui bon dans tous les cas, ils viennent pour apprendre un métier donc j'ai des choses à leur transmettre mais au niveau de la personne on est tous au même niveau et j'ai des choses à apprendre d'elles tout comme elles ont des choses à apprendre de moi aussi. Même si concrètement, je rapporte plus de savoir, savoir-faire, savoir-être mais j'ai plein de choses à apprendre d'elles voilà » (64)</p>	<p>Apprendre des apprenants</p>	
<p>« Pour moi c'est le plus. Pour moi c'est le mieux. Il y a plein de lectures qu'on peut faire aussi pour justement la gestion de classe, la gestion de</p>	<p>Continuer de se former</p>	



<p>groupe il y a plein de trucs qui sont super intéressants, oui des lectures et il doit y avoir des podcasts aussi en pédagogie. Je n'ai jamais investi le bazar enfin quoique en fait, j'ai fait une formation en intelligence collective aussi. Ça c'est vraiment super top, ça c'est super, super bien. Donc ouais la formation, les bouquins, des podcasts, et puis des interventions, des supervisions. Et j'étais contente que l'IFAPME, je pense que c'est cette année, a demandé aux formateurs qui ne sont pas pédagogues de suivre une formation interne. » (70)</p>		
<p>Entrevue n°8 – Georges – Conseiller financier en banque – Enseignant en gestion dans le secondaire - Formateur dans ce domaine – Cours en ventes et communication</p>		
<p>Incident critique relaté</p> <p>Georges évoque deux incidents critiques. Le premier concerne deux apprenants ayant délibérément détourné la tâche demandée lors d'un jeu de rôle, dans le but de s'amuser en raison de leur manque d'intérêt pour le cours, qu'ils estiment déjà maîtriser par leur expérience. Le second porte sur la difficulté de suivre l'avancement des travaux de fin d'études (TFE), en l'absence de moyens pour inciter les apprenants à s'y engager activement tout au long de l'année.</p>		
<p>« Ce sont des gens qui ont 19 ans et plus et pour lesquels je n'ai pas ou beaucoup moins l'aspect discipline. Ils sont beaucoup plus larges. Ce sont des gens qui travaillent généralement en journée donc on ne va pas commencer non plus à les poursuivre. » (2)</p> <p>« Je pense qu'il faut vraiment, en tout cas avec des adultes, il faut avoir une ouverture d'esprit. Pour travailler avec eux, il ne faut pas travailler comme on travaille ici en secondaire, avec des sanctions, et tu ne m'écoutes pas, et tu es sur ton téléphone, etc. On deviendrait fous. Et on serait tout le temps</p>	<p>Lâcher prise sur la gestion des apprentissages des apprenants</p>	

<p>en conflit. Parce qu'on doit pouvoir travailler autrement et faire confiance. » (50)</p>		
<p>« Globalement ça se passe très bien, alors le cours est plutôt très actif, donc ça évite déjà aussi le : je m'embête, je perturbe le cours etc. Moi le cours que je donne c'est vente et communication et donc c'est vraiment... Ça va dans les deux sens. » (2)</p>	<p>Dynamiser les cours PERMET Garder l'attention des apprenants</p>	
<p>« Donc je les ai quand même laissés... Donc première réaction, je me suis dit : est-ce que je leur tombe dessus ou pas ? Ben non, je ne vois pas l'intérêt. » (2)</p> <p>« Alors, soit insister, obliger, ça va donner quelque chose qui ne va, à mon avis, pas être bon de toute façon et au final comme je dis le résultat a quand même été là c'est que chaque fois, j'ai eu les TFE. À chaque fois début août, je les ai eus tous. » (26)</p>	<p>Accepter de lâcher prise</p>	<p>Si ça n'entrave pas les apprentissages du groupe.</p>
<p>« S'ils se disent ok, ça je n'écoute pas ou je passe ou je zappe. Mais de nouveau, ce sont des grands donc... Moi je m'adapte à eux, donc j'ai là un cours avec eux, j'ai des suivis de TFE. Ils font ou ils ne font pas et donc je me retrouve parfois, des séances où je leur dis : je suis là pour vous aider/ Et ils n'ont rien fait mais de nouveau je leur dis : vous avez du temps pour faire bah vous restez ici ça, il n'y a pas de choix mais je ne vais pas rentrer en conflit avec » (8)</p> <p>« Donc, voilà, il faut pouvoir, tout en gardant le respect, et donc ils doivent savoir qu'il y a une</p>	<p>Adapter son intervention aux apprenants</p> <p>S'adapter aux apprenants mais en gardant certaines limites (respect)</p>	



<p>limite à ne pas franchir, mais on doit pouvoir être accessible. » (66)</p> <p>« S'il y a des questions, vous pouvez les poser ici. Si vous n'osez pas, au final il y en a qui n'oseront jamais, envoyez-moi un message par Teams, il n'y a pas de souci, je vous répondrai individuellement. » (68)</p> <p>« En tout cas pour créer le lien, pour mettre l'élève à l'aise, l'étudiant à l'aise et pour qu'il se dise ok, lui je peux aller vers lui et si j'ai quelque chose, donc que ce soit d'abord professionnel puisque c'est principalement ça. » (68)</p>	<p>Permet de créer une relation de confiance → Garantir les apprentissages et la réussite</p>	
<p>« Donc, l'IFAPME laisse beaucoup de latitude à ce niveau-là et je n'ai de toute façon aucun moyen de pression par rapport à ça. » (8)</p> <p>« Et il n'y a pas de sanctions prévues rien du tout. Donc je veux dire, dans le fait aussi de pouvoir gérer le problème, qu'est-ce que je peux lui dire ? On va dire monsieur je ne saurais pas, je travaille, j'ai du boulot, j'ai ici, j'ai ça... Ce sont des adultes donc gestion des adultes c'est quand même vraiment plus différent du secondaire où là y aura des sanctions ici on n'en n'a pas. » (10)</p>	<p>Disposer d'aucun moyen de pression (ENCOURAGE à lâcher prise)</p>	<p>Amène à responsabiliser les apprenants sur la gestion de leurs apprentissages + à lâcher prise en favorisant l'adaptation.</p>
<p>« Je ne suis pas sûr. Je pense qu'on doit justement s'adapter à ce profil adulte c'est comme ça que je le conçois. J'ai été dans le cas. J'ai dû refaire ici mon CAPAES, il y a trois ans donc... Fin c'était une vie de fou avec le boulot, plus ça. » (14)</p>	<p>Partager le vécu des apprenants (concilier formation et vie personnelle)</p>	<p>Permet de lâcher prise.</p>



<p>« Ce n'est pas copain et copain mais on doit être beaucoup plus proche. Il ne doit pas y avoir cette distance au contraire, ils doivent pouvoir nous poser des questions et autres. Donc, c'est vraiment je suis là pour t'aider, voilà ce que je connais et je vais t'apprendre un maximum de choses et donc en échange, je te demanderais d'être au minimum attentif, en tout cas ne pas déranger les autres et ça ils ne le font pas déranger les autres puisque ceux qui veulent décrocher, ils se mettent sur leur ordi. » (16)</p> <p>« Bien sûr, on doit pouvoir dialoguer donc ce n'est pas une relation prof-élève, c'est une relation adulte à adulte, et c'est ce que je disais c'est parce que je ne leur propose pas pour garder cette distance si je vois qu'il y'en a un qui dérape ou l'autre. Sinon, ils m'appelleraient par mon prénom. C'est prénom pour tout le monde et ce n'est pas grave. On est au même niveau. En tout cas, on doit les amener à... On est dans le monde du travail déjà. La plupart ont déjà un stage, donc ils savent déjà de quoi on parle, etc. Donc, ils ont déjà un pied dans la vie active. » (54)</p> <p>« On est des humains, nous sommes tous des humains, donc s'il y a quelque chose, un d'abord l'élève doit pouvoir se dire je peux poser ma question et je ne vais jamais, jamais le rabaisser. » (66)</p> <p>« Faire je pense qu'en étant peut-être plus ouvert ou en montrant qu'on est plus accessible ça permet d'avoir une relation de confiance et ici avec des</p>	<p>Entretien d'une certaine proximité avec les apprenants</p> <p>Encourager les échanges avec les apprenants.</p> <p>Permet de construire une relation de confiance → Garantir les chances de réussite et les apprentissages</p>	
--	--	--



adultes, ça permet de dire ok je suis accessible si tu as une question n'hésite pas. Ils n'hésitent pas, ça marche. »		
« Mais le but, c'est que l'élève apprenne, se sente à l'aise, et donc s'il se sent à l'aise, il va pouvoir se lâcher et aller plus loin. »	Garantir les chances de réussite	En lien avec la proximité → Facilite les échanges → Augmenter les chances de réussite.
<p>« On part du principe que si je suis en IFAPME comme en promotion sociale, c'est que je prends une voie qui n'est pas la voie classique des études. Donc, c'est que je refais quelque chose en plus et qui doit venir se greffer dans ma vie de tous les jours. Donc, oui, je pense qu'il faut le voir comme ça. C'est vraiment un deuxième parcours d'étude. Donc, il ne faut pas tomber sur les gens. Je n'ai pas ce sentiment-là. » (16)</p> <p>« Parce que je me rappelle les discours qu'on a déjà reçus, c'est : tu as choisi d'être ici, donc c'est à toi d'assumer, de faire ce qu'il faut, etc. Ouais, ok, j'ai choisi d'être ici, mais j'ai une vie de famille, quoi. Donc j'ai deux enfants, une épouse. Donc ça, je pense qu'il faut être ouvert à entendre ce genre de choses, quoi. Tiens, la petite a été malade, elle a fait une dent hier toute la nuit, je n'ai pas dormi. Oui, ok, j'entends, je comprends. » (44)</p> <p>« Et donc je leur demande pour savoir justement s'ils sont, c'est une réorientation, ou c'est je me suis perdu dans mes études, et maintenant c'est ça ma bouée de sauvetage ou j'ai fait un bachelier et puis je me dis tiens j'aimerais bien... » (58)</p>	Prendre en compte le profil et vécu des apprenants	



<p>« Donc je pense qu'on doit aussi être moins strict dans la façon de se comporter et peut-être aussi la façon de côté. Il y a des gens, c'est peut-être leur seule chance de se dire ok je vais avoir un diplôme c'est ça alors je dois quand même me poser la question. La décision que je prends est encore plus importante pour eux, il faut vraiment, vraiment une pensée à ça. » (80)</p>		
<p>« Donc c'est aussi que je suis là. Enfin, s'il y a quelque chose, il faut en parler. C'est tout. Je n'ai pas de souci à entendre. Voilà, tiens, j'ai un souci chez moi, ça ne va pas. Ok, on est entre adultes. La vie n'est pas un long fleuve tranquille, on le sait tous. Et donc, il peut y avoir des problèmes privés et autres qui viennent impacter. » (46)</p> <p>« On va essayer de trouver une solution. On va essayer de trouver une solution qu'au niveau des cours, d'accord ? Pour aider. Mais donc ça c'est certain qu'on doit être ouvert quoi. » (72)</p>	<p>Soutenir les apprenants à concilier la formation avec leur vie privée</p>	
<p>« Non, ça reste monsieur. D'accord. [...] Mais l'année passée, le gars avait 52 ans, j'en avais 51. Donc, fatalement, je n'ai pas de souci. Ok, il travaille chez <i>Ellys</i>, j'ai travaillé chez <i>ARB</i>, on sait de quoi on parle...Bah oui et donc pas de distance dans ce cas-là. Oui. C'est comme généralement de 20 à 30 ans d'accord, les élèves que j'ai... Fin les étudiants que j'ai, donc c'est vrai qu'il reste cette distance-là pour reprendre la main s'il y avait besoin mais il n'y a pas besoin généralement. » (18-20)</p>	<p>Définir le degré de proximité selon l'âge de l'apprenant</p>	



<p>« Coordinatrice pédagogique, merci, c'est ça que je cherchais. On a essayé de cadrer les TFE. En disant, tiens, on va essayer de fixer une échéance. On va leur proposer à telle date qu'ils présentent aux autres ce qu'ils ont fait. » (22)</p> <p>« Moi j'avais tiré la sonnette d'alarme sur justement l'IA et donc fatalement l'écrit, ben oui la machine fait, enfin certains, c'étaient très théoriques et donc c'est sûr que ça venait de là. Et donc on a modifié la grille en disant qu'avant c'était 200 points pour l'écrit, 200 points pour l'oral. C'est 150 pour l'écrit et 250 pour l'oral. » (30)</p>	<p>Solliciter l'aide de la coordinatrice pédagogique Pour Adapter le dispositif.</p>	
<p>« Cette année donc on a fait en plus une présentation avec les IA donc on essaye encore de trouver pour un peu les...Voilà, écoutez, c'est relativement facile. Vous pourriez gagner du temps. On essaye d'innover. »</p>	<p>Présenter les ressources disponibles</p>	<p>Permet de favoriser les chances de réussite.</p>
<p>« On essaie d'évoluer, de suivre avec ça parce qu'ils vont utiliser l'IA c'est certain, tout le monde le fait donc voilà et donc c'est d'arriver à leur dire voilà il y a moyen d'utiliser mais sachez que ce que vous allez trouver dedans ça doit aussi... Ce que j'ai écrit, je dois pouvoir l'expliquer voilà... »</p>	<p>Adapter le dispositif selon les évolutions technologiques</p>	
<p>« Trois mots et je mets au tableau : respect, écoute, et participation. Voilà je commence avec ça, j'ai le respect vous savez tous ce que c'est donc quand il y en a un qui s'exprime etc. Ok il n'y a pas de jugement de valeur donc s'il y en a un qui dit quelque chose, si on n'est pas d'accord, ça ne part pas au combat immédiatement. Donc, écoute,</p>	<p>Établir le cadre selon ses valeurs et attentes</p>	



<p>c'est vraiment le même principe. Et alors, participation. Donc je souhaite ça, principalement dans le cours de vente, où là, il faut vraiment, s'ils restent tous abattus, on ne sait rien faire. Donc là, c'est d'office, c'est un cours qui bouge. Et généralement, avec ces trois notions-là, et s'il y avait besoin, on peut le rappeler. Et donc, ah oui, tiens, il l'avait dit, ok, on le sait. » (32)</p>		
<p>« J'ai connu l'enseignement d'il y a 30 ans et donc c'était effectivement ex cathedra, donc on allait, on écoutait, on se ramassait toute la matière en pleine tronche et donc pour ça, le CAP m'a fait beaucoup de bien parce qu'il a montré que ça avait quand même bien évolué et que donc cette façon justement de faire participer, que l'élève soit actif et participant de ses connaissances, donc ça c'est vraiment quelque chose, je signe à deux mains. Donc je ne dis pas que j'ai appris 50 000 choses là-bas intéressantes, mais en tout cas, ça, une autre façon de voir les choses. » (36)</p>	<p>Suivre la formation du CAP permet de dynamiser les cours et quitter l'enseignement ex-cathedra</p>	
<p>« Et donc, oui, plein de situations, et plein de situations aussi vécues avec des collègues, d'observation, et donc c'est vrai que ça permet de... Ça fait vraiment un lien, et ça c'est vraiment une aide, en tout cas pour ce cours-là, c'est d'avoir pratiqué et de dire, voilà tout ce que j'ai vu qu'il ne faut pas faire. »</p>	<p>Pratiqué dans le métier PERMET D'ancrer le contenu dans les réalités de la formation</p>	
<p>« On va arranger ça. Et généralement, dédramatiser. Les gens, des fois, se font un monde. Les choses n'ont que l'importance que l'on leur donne. Il faut juste leur dire aussi ça. Les</p>	<p>Rassurer les apprenants face aux difficultés rencontrées</p>	



<p>gars, des fois, il faut... Il faut atterrir, ce n'est pas grave. Tu ne seras pas là la semaine prochaine. On survivra, tu survivras. Tu vas réussir ton année. » (50)</p>		
<p>Entrevue n°9 – Éloïse – Travel Manager – Formatrice chez les RH et conseillère commerciale en communication écrite et interpersonnelle – Master en sciences du travail</p>		
<p style="text-align: center;">Incident critique relaté</p> <p>Éloïse rapporte deux incidents critiques liés à sa méthodologie d'enseignement. Dans un premier temps, avec l'appui de la conseillère pédagogique, elle prend conscience que son cours, trop centré sur la théorie, manquait de dynamisme et de sens pour les apprenants. Dans un second temps, elle évoque un jeu de rôle proposé sans cadre précis, au cours duquel un apprenant s'est laissé submerger par ses émotions, la mise en situation ayant fait écho à son vécu compliqué</p>		
<p>« Ils sont acteurs de la connaissance, c'est plutôt ça. Ils sont plutôt acteurs de leurs parcours d'apprentissage. Et ils sont plus demandeurs en général, donc ils ne vont pas forcément poser plus de questions. Ils vont remettre plus en question avec des situations où ils vont expliquer ce qu'ils ont vécu ou par exemple, je leur parle d'un exemple et ils me rapportent quelque chose qui fait sens et qui résonne avec leur expérience. » (7)</p> <p>« Et en fait, c'est parce que j'aime bien ça, j'ai envie du contact, d'avoir des échanges, de vous apporter des choses de terrain et parce que j'aime partager et j'aime bien de recevoir des impressions autres aussi, de savoir ce qui se passe de l'autre côté. » (15)</p>	<p>Co-construire les apprentissages avec les apprenants</p>	<p>Nécessite un certain lâcher prise en acceptant de ne pas être la seule source de savoir.</p>
<p>« Plutôt que de récapituler un peu de manière synthétique, elle m'a dit : vous pourriez faire un quizz en reposant une question : est-ce que c'est ça ou est-ce que ce n'est pas ça ? Et là, je me suis</p>	<p>Bénéficier du regard du conseiller pédagogique PERMET Remettre en question sa pratique PERMET</p>	



<p>dit, c'est vrai que ça serait beaucoup plus malin parce que c'est plus interactif. » (7)</p> <p>« Enfin ça fait du bien quand on a un regard justement d'un professionnel qui vient un peu voir parce qu'on est tout le temps dans son habitude de cours. Et moi, ça m'a un peu réveillée et je me suis dit : « Ouh là, il faut que je change certaines choses ». Et que bah je dynamise un peu plus certaines parties du cours par notamment bah par exemple, en fin de cours, quatre ou cinq questions, au lieu de faire mes points en synthèse, je l'ai fait en question simplement. Au lieu de faire une phrase affirmative, je fais simplement une phrase interrogative avec deux possibilités de réponse donc voilà. » (7)</p>	<p>Adapter le dispositif</p>	
<p>« On a toujours la possibilité, en tant qu'enseignant, en tout cas à l'IFAPME, de pouvoir faire l'examen pendant les cours. Donc, mais à notre charge, nos heures, on n'est pas payé pour ça, mais de faire un examen différent pour l'élève qui souhaiterait le faire quand il a été malade, pour une bonne raison. Et de ne pas lui, enfin, et qu'il évite la 2e session. Et donc moi je vais faire cette possibilité-là donc je lui ai dit : « écoute, vu ta situation si tu arrives à venir un jour en cours, pendant les heures de cours, faire l'examen, je le ferai pour toi et il n'y a pas de problème. » » (7)</p> <p>« Oui, en fait, c'est vraiment ça le réel, confrontant pour eux, c'est difficile parce que la moindre difficulté qu'ils ont vécue. Enfin donc, comme dans un parcours de reconstruction</p>	<p>Prendre en compte le vécu des apprenants PERMET Adapter le dispositif PERMET Garantir les chances de réussites</p>	



<p>souvent hein, ils ne sont pas dans un parcours, la plupart n'ont pas un parcours de réussite au départ, tu vois donc c'est enfin, il faut tenir compte de ça. » (13)</p> <p>« Simplement, ils sont parfois fatigués aussi. Ils viennent quand même de leur journée de travail, ils sont encore là pour 4 heures de cours ce qui est quand même beaucoup et donc il y a des matières, je dois vraiment jauger. Quand c'est une matière un peu plus lourde ou plus technique, je dois la commencer en début de cours et pas en fin de cours. Donc il y a des choses où je dois prévoir un peu de légèreté. Parfois je vois bien qu'ils sont fatigués. Je les lâche 10 minutes avant la fin. Et ça, par exemple au boulot, oui ça moi j'ai appris, plus de deux heures de réunion, je ne tiens pas, personne ne tient en fait. Une heure, une heure quart de réunion, c'est une bonne heure. Enfin c'est une bonne tape quoi donc voilà... Nous on donne deux heures de cours, c'est deux fois 50 minutes et je vois bien qu'au bout d'une heure, une heure quart, je les perds. Donc voilà... Donc ce que je fais, c'est au bout de la première heure, plus ou moins, je demande s'il y a des questions. Je repose des questions, j'interromps vraiment la matière à ce moment-là, quoi. J'essaie vraiment d'être plus dans un échange pour qu'il se dynamise entre eux. » (25)</p>		
<p>« Et donc moi je me suis rendue compte à ce moment-là en fait que c'est vraiment là qu'on a une valeur de formateur et d'enseignant. Ce ne sont pas uniquement les points, c'est aussi d'aller</p>	<p>Aider les apprenants à réussir leur parcours de formation</p>	



<p>donner la confiance et parfois, c'est de tirer un petit peu enfin, c'est d'avoir cette capacité à pouvoir tirer juste un petit peu la personne hors de... Allez, je veux dire, elle est là, il y a le niveau d'eau et c'est de la mettre juste là pour qu'elle puisse un peu respirer et se dire c'est passé et j'avance quoi. » (7)</p>		
<p>« J'ai ce confort-là aussi, de ne pas être dans l'exigence de points mais dans l'exigence de la formation si tu veux. Je dois développer chez eux un esprit critique et d'aller se poser les bonnes questions. » (9)</p> <p>« Tu vois y a cet apprentissage de relativité, si tu veux. Je ne sais pas comment expliquer par rapport à une matière, donc c'est de faire pour eux, de leur amener la matière, de les nourrir et de leur dire bah après c'est vous qui en fait ce que vous voulez. » (9)</p> <p>« Moi je trouve que comme on est dans un même rapport puisqu'ils sont aussi dans une filière qu'ils choisissent qui est la même que la mienne, on est dans un rapport plus oui de coach au sens où je suis là avec une matière et je dois essayer de les aider à la capter, à l'utiliser et pas à leur dire si tu ne la connais pas à 100%, tu n'auras pas de points. » (15)</p> <p>« Bah je ne suis pas en train d'attendre d'eux la performance, je suis en train d'attendre d'eux, le petit déclic et le changement quoi. » (21)</p>	<p>Privilégier la maîtrise du contenu à la performance de points</p> <p>→ Co-construire les apprentissages avec les apprenants</p>	



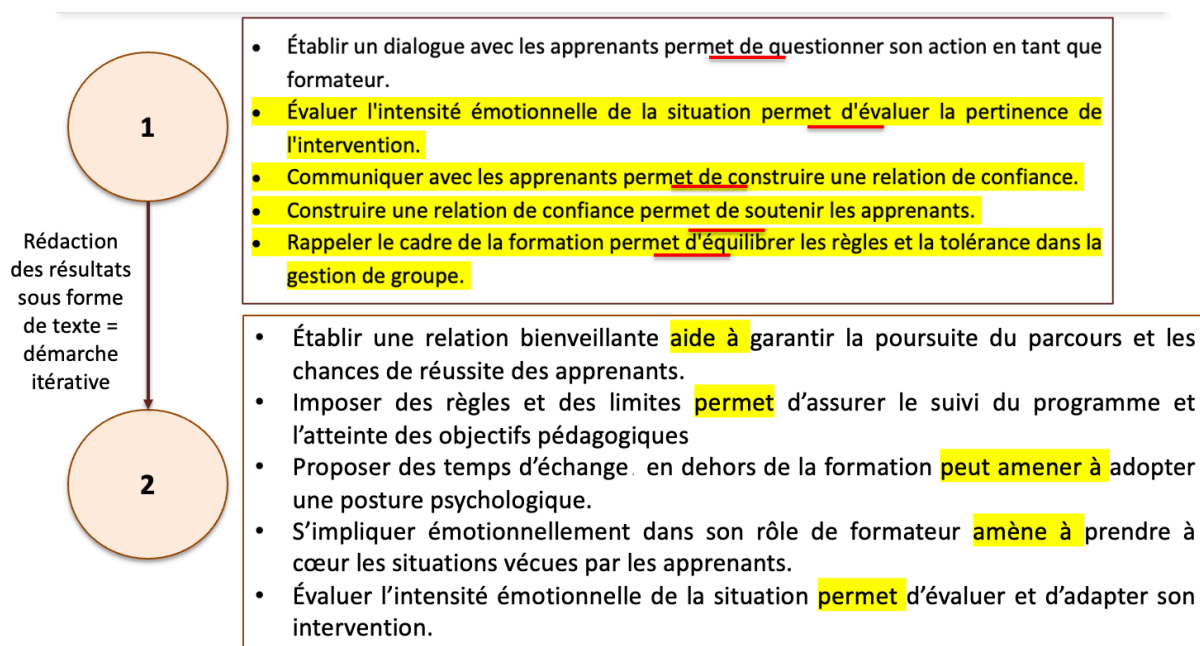
<p>« Et donc quand j'ai une difficulté, bah je leur dis carrément, bah merci, je n'ai pas peur de dire que je peux me planter, que je suis une adulte comme eux et que voilà... C'est vrai, il y a parfois des nouveautés sur la matière que je n'ai pas et qu'eux m'apprennent. Donc là, il faut vraiment être dans une posture de ok, j'entends bien ce que tu me dis, c'est nouveau. Je ne connais pas la matière mais si tu veux bien, je continue dans le chapitre. Et par contre, si tu veux, au cours suivant, on en parle ensemble, je me renseigne, et cetera, ça c'est une attitude, une posture qu'on doit avoir avec les adultes, absolument. »</p>	<p>Adopter une posture d'égal à égal avec les apprenants → Apprendre avec les apprenants (Co-construire)</p>	
<p>« Cette année, il y en a une qui prenait des notes, elle grattait et je trouvais qu'elle mettait plein de couleurs et tout ça. J'ai dit : est-ce que tu voudrais bien me prêter tes copies parce que je voudrais bien comparer par rapport à ce que je dis. [...] Et comme je parle et que voilà, parfois, je décroche du cours aussi parce qu'on part sur un autre exemple, une autre matière. Bah voilà moi ça, ça m'aide toujours de temps en temps, ça m'aide, comme point de repère, je me dis, tiens, voilà, comment est-ce qu'ils perçoivent ? Tiens, elle a écrit ça, ah oui, elle l'a synthétisé comme ça. Je vois un peu comment eux de leur côté, comprennent la matière et l'écrivent aussi. Et ça, je trouve qu'en tant qu'enseignant, ça ce n'est pas mal parce qu'alors on établit aussi en contact, un rapport de confiance. » (21)</p>	<p>Analyser la compréhension de la matière des apprenants PERMET Analyser sa pratique</p>	



<p>« Donc ce que je fais au boulot, je le fais aussi pour mon boulot de formatrice. Donc je ne sais pas arriver dans un cours, moi en improvisant le machin, en me disant je vais parler de ça... Non, il me faut une base, il faut que je suive ma structure, donc ça c'est tant mon métier qui me la prend et à l'inverse. » (23)</p> <p>« Avant, j'étais plus sur la défensive dans le travail et ma casquette de formateur m'a apporté ça : à poser plus de questions, à demander plus à celui qui critique. « Bah qu'est-ce que tu me proposerais comme solution ou montre-moi ton idée parce que je ne la visualise pas ». » (23)</p> <p>« Et chez nous, ce qui marche bien aussi, c'est le petit briefing d'un quart d'heure parfois. Donc quand je fais des exercices, ce sont des petits exercices. Ce ne sont pas des exercices qui durent longtemps. » (25)</p>	<p>Mobiliser les expériences vécues dans son métier d'origines pour agir en tant que formatrice et inversement</p>	
--	--	--



Évolution des phrases à trois verbes



Extrait du journal de bord – 16 mai 2025



Annexe 8 : Première schématisation

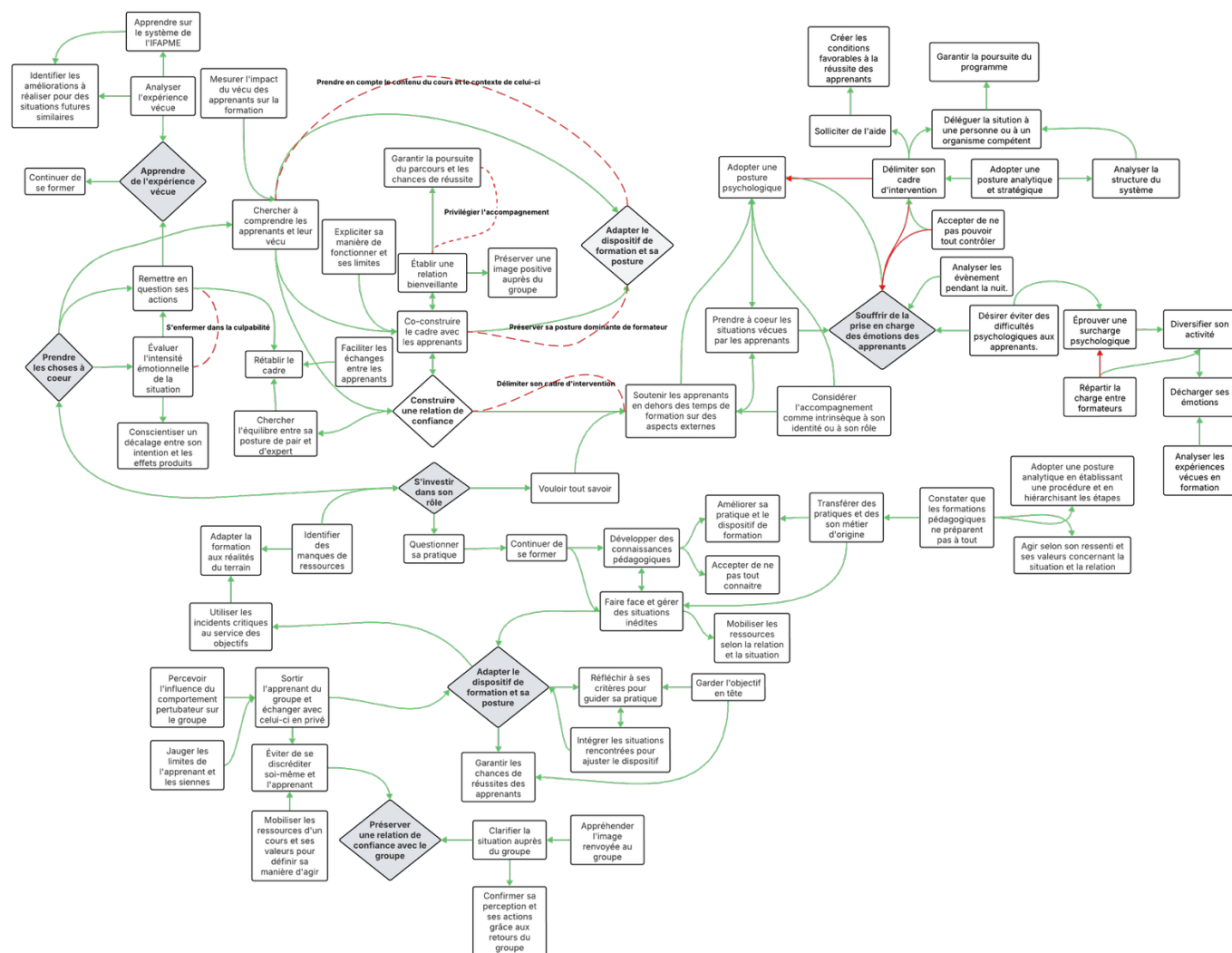


Extrait du journal de bord – 4 avril 2025



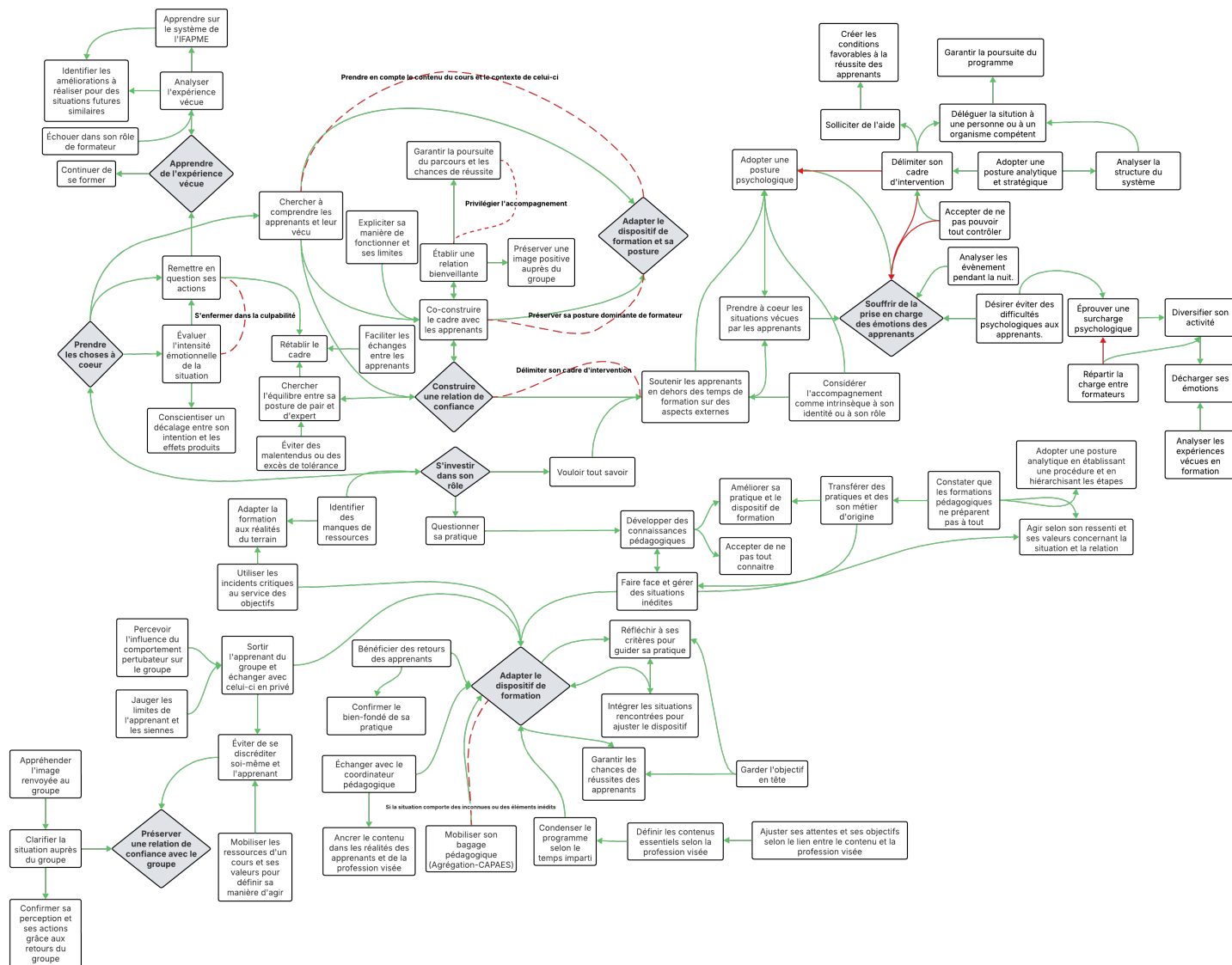
Annexe 9 : Construction de la schématisation au fil des entretiens

Schématisation des quatre premières entrevues



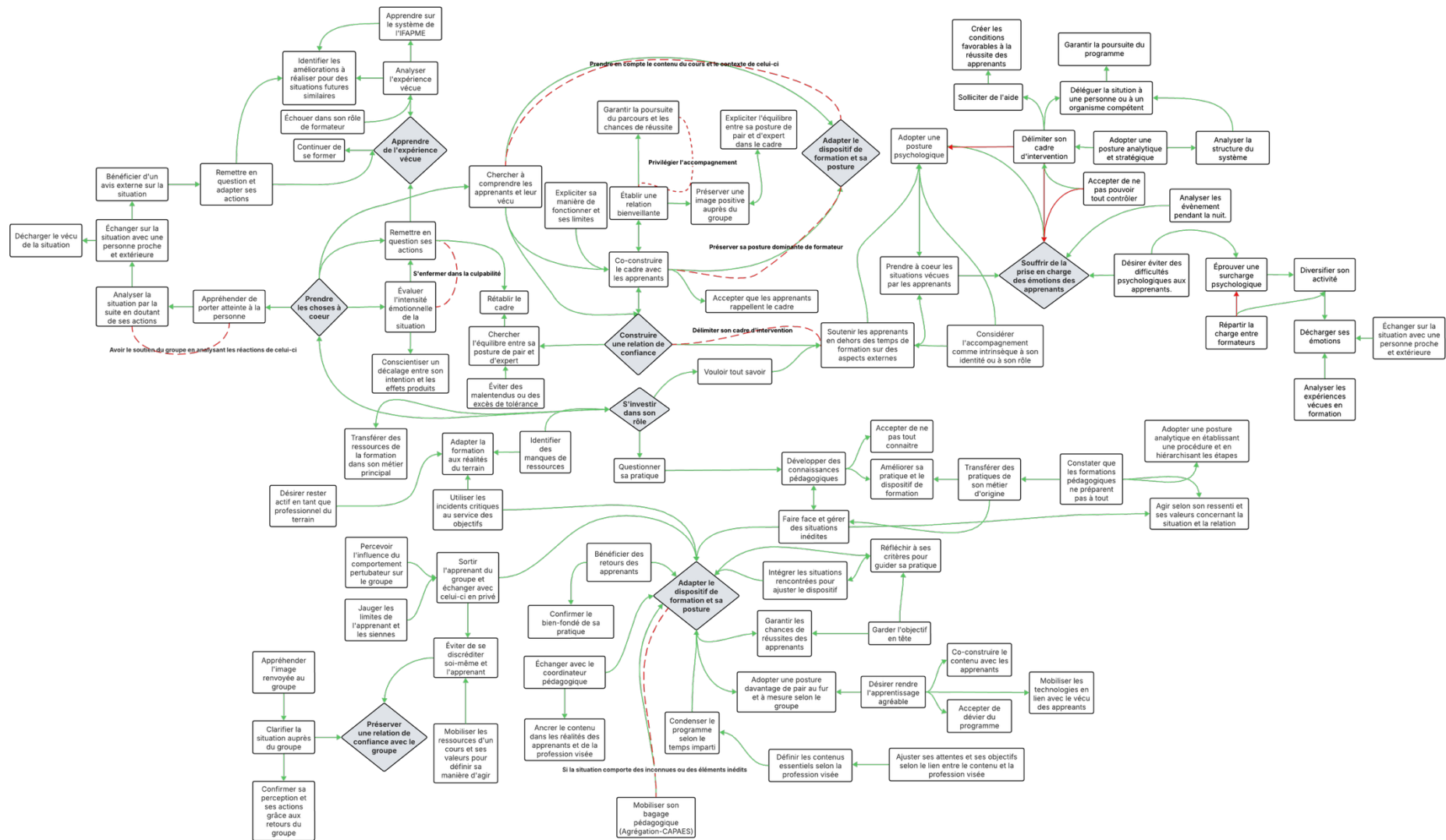


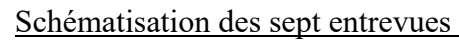
Schématisation des cinq entrevues





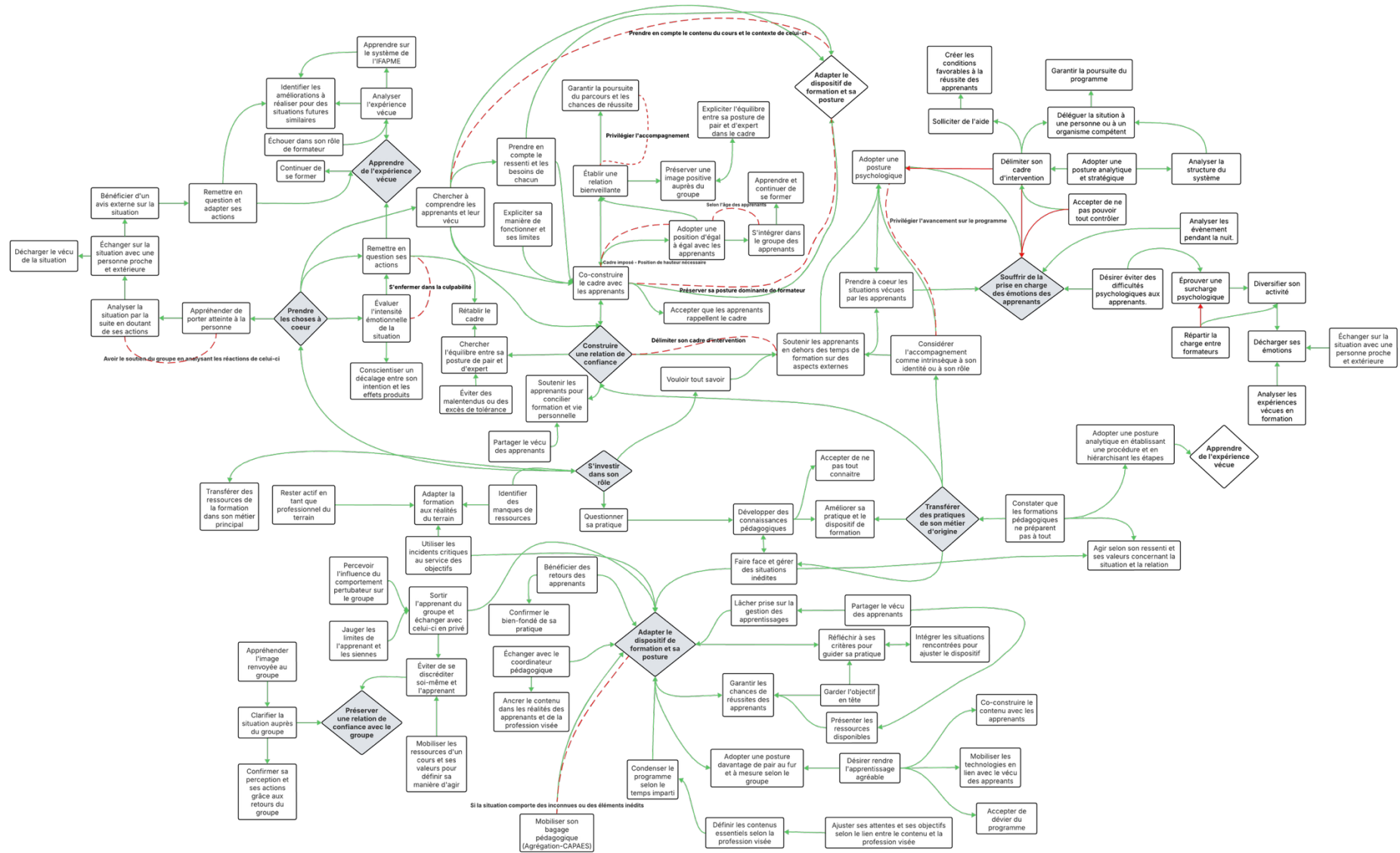
Schématisation des six entretiens







Schématisation des huit entretiens







Annexe 10 : Découverte des dimensions

Extrait de l'entrevue avec Géraldine

1^{ère} dimension = S'investir dans son rôle

c'est qu'il y a des tournantes de formateurs donc parfois, il y a des gens qui viennent, qui sont formateurs pendant deux ans puis ils s'en vont donc y'a tout ce truc du début où on s'investit à fond, on crée ses cours et on essaye de faire un truc, fin un gros travail de préparation en amont pour pouvoir donner un cours de qualité. Moi je dirais que je suis un peu... Moi je pense que je suis à fond mais je suis à fond parce que ma personnalité c'est comme ça et que j'ai tendance à tout donner. Quand j'ai débarqué dans la formation, j'ai fait un tout nouveau cours que je continue d'alimenter encore maintenant. Fin limite, je donne des cours différents chaque année tellement j'ai besoin de changer. Je n'aime pas donner la même chose. Je n'aime pas donner les choses de la même manière. Je me questionne beaucoup sur des notions de pédagogie, de comment transmettre. Euh... Et donc du coup, je me suis inscrite à ces cours de..., à ces petites formations pédagogiques qu'on a quelques week-end par an si on le souhaite et qui nous permettent aussi d'améliorer cette pratique là et de questionner la manière dont on... dont on travaille en classe. Euh... Je dirai que oui, moi j'aime bien d'être... de faire participer. Je n'aime pas de faire des monologues. J'aime bien quand il y'a une interaction en classe. Je constate que plus les groupes sont petits, plus c'est possible. En première, ils sont 140 donc là c'est compliqué, y'a deux classes etc... Mais quand c'est vraiment des tout petits groupes, c'est vraiment super. Euh... Et sinon comment je suis en tant que formatrice ? Euh... J'ai quand même une espèce d'éthique de l'architecture que j'essaie de transmettre euh... des valeurs sur l'écologie et ce genre de choses qui font que je ne vais peut-être pas donner le cours de la même manière qu'un autre collègue, qu'un autre collègue... Euh... C'est vaste hein...

questionner sa pratique

Favoriser les interactions avec les apprenants

Aurélié : Oui mais j'ai déjà eu plusieurs réponses là ! On a un tout petit peu déjà abordé les pratiques que tu utilises. Notamment, tu aimes bien rendre l'apprenant actif si j'ai bien compris et alors plus des travaux de groupe si c'est possible. Est-ce qu'il y a d'autres pratiques ou supports que tu aimes utiliser dans tes formations ?

Géraldine : En fait, j'aime bien de faire un mélange entre... Donc je prépare mes cours, j'essaie de... En fait, la difficulté, c'est que ce sont des cours du soir. Donc en soirée, les



2^e dimension = Prendre les choses à cœur émotionnelles

qui se passe fin ? Si vous voulez vous pouvez sortir de la classe et discuter mais là pour le moment c'est un peu dérangeant ». Et puis après, elles s'excusent et puis cinq secondes après elles recommencent à parler et fin bref voilà, j'étais dérangée et puis, à un moment donné, une des deux étudiantes sort du groupe, va chercher ses affaires et elle dit « J'y vais. » et elle part. Et du coup, je me questionne « Mais enfin qu'est-ce que j'ai dit, qu'est-ce qu'il se passe ? » Fin voilà, j'étais... Et donc je décide de laisser le groupe et d'aller la trouver dehors et de lui demander : « Est-ce que tout va bien ? Pourquoi est-ce que tu pars ? Tu pars vraiment ? » fin voilà je m'inquiétais et puis en fait, je ne sais pas... Elle l'a... Je ne sais plus exactement. Faut que je me rappelle un peu comment ça s'est passé mais je crois qu'au final elle ne m'a pas donné vraiment de réponse, elle est partie comme ça mais vraiment... Fin je n'ai pas compris ce qu'il se passait.

Aurélié : Mmh Mmh...

Géraldine : Et puis, elle m'a envoyé un mail finalement, le lendemain en disant que, parce que je lui avais fait une remarque devant tout le monde et qu'en plus elle n'était pas très bien dans sa vie à ce moment-là et que le fait que je lui ai fait deux remarques successives ou je ne sais plus quoi... Fin bref, elle a... Elle s'était dit : En fait, c'est trop pour moi et elle part quoi... Et donc j'étais vraiment dans un truc de jauger l'intensité émotionnelle, l'intensité de la manière dont j'avais dit les choses. Fin, je n'avais pas senti que j'étais agressive, j'étais vraiment dans la gentillesse enfin voilà... Et donc je me suis vraiment questionnée par rapport à ça et au final, cette étudiante-là était revenue vers moi bien plus tard et me... disant « Je suis vraiment désolée. C'était complètement impoli de partir comme ça mais j'avais des trucs personnels dans ma vie qui faisaient qu'à ce moment-là nanana... Et puis en fait que vous ayez attiré l'attention sur moi, ça m'a mise super mal à l'aise ». Fin bref, et donc, ça c'est le genre de situation où ça n'arrive jamais, ça arrive très très rarement mais je crois... En tout cas dans ma section, ça arrive très très rarement et puis voilà, c'est aussi un truc de, une question d'émotivité autant pour ma part que pour la sienne. Mais voilà, c'était particulier parce que ça a interrompu le cours, y'a eu un impact sur les autres, fin voilà, c'était un peu... Mais rien de...

• Chercher à comprendre les réactions de l'affiliante.

↳ Besoin d'omniscience

• Évaluer l'intensité émotionnelle de ses actions

↳ Conscientiser un décalage entre son intention et les effets produits



3^e dimension = Construire une relation de confiance

Aurélié : Et du coup, est-ce que cet incident a suscité des remises en question, des réflexions de ta part ? Peut-être pendant voire après, comment ça s'est réglé.

Géraldine : Oui parce que moi je suis vite affectée par ce genre de situations. Si je vois que les gens ne sont pas bien, si je vois qu'il y a un problème... Je me suis questionnée pour voir si ça ne venait pas de moi, si c'était à cause de mon cours, fin voilà je me suis vraiment... Pour moi ça cogite après, pendant la nuit... → 4^e dimension → Souffrir de la proximité avec les

Aurélié : Dans plusieurs directions du coup ? Est-ce que c'est le cours ? Est-ce que c'est moi ?

Géraldine : Ah oui, oui, oui. Ça d'office, il y avait une remise en question et après euh... Oui j'ai... J'ai senti le besoin d'apaiser les choses et d'être dans une vraie communication avec elle, où on a échangé des mails, je l'ai invitée à me contacter par téléphone si elle avait besoin de s'exprimer sur quelque chose. Fin voilà, je... J'aime bien d'être proche de mes étudiantes tout en gardant une distance mais je manifeste souvent verbalement le fait qu'on a parfois des problèmes dans la vie, qu'on est des adultes, que je peux comprendre les choses, que je peux rester attentive et à l'écoute et voilà... Très récemment, j'ai une étudiante qui est venue me trouver en disant qu'elle venait de se faire avorter. Fin, elle est venue me trouver le matin en me disant : « J'ai découvert ce matin que j'étais enceinte. Je ne suis pas bien du tout ». Et je lui ai dit : « Écoute, tu veux faire quoi ? Tu veux qu'on en parle ? Tu veux rentrer chez toi ? » Et donc c'est le genre de truc où je n'ai pas la prétention d'endosser le rôle d'une psychologue et ce n'est pas du tout... Je ne suis pas à ma place là-dedans mais je pense que c'est nécessaire en tant que femme et en tant qu'enseignante de dire à un moment donné : « On est là, si besoin, n'hésite pas » et on peut comprendre qu'à un moment, il y a des situations qui vont potentiellement impacter ta formation et parfois pendant quelques semaines et parfois, pendant toute la formation. On ne sait pas quoi... Donc euh...

Aurélié : Donc ce seraient plus des apprentissages à ce niveau-là ? Grâce à cet incident critique, ça a plus permis un apprentissage au niveau de la communication sur des impacts...fin sur des événements ou...oui, des événements qui peuvent impacter euh...toi, ton cours, ta formation et

• Remettre en question ses actions au regard des émotions des apprenants

de la proximité avec les apprenants.

• Accompagner les apprenants en dehors de la formation

• Soutenir les apprenants en dehors de la formation

• Considérer l'accompagnement comme intrinsèque au rôle de femme et d'enseignante.



Annexe 11 : Préconceptions

Extrait du pré-mémoire (TIRE) – août 2024

3.1. Préconceptions de départ

À la suite de la revue de la littérature et concernant la question de recherche, voici nos préconceptions :

- Les formateurs d'adultes seront plus enclins à repérer en premier lieu les changements dans leurs pratiques liés aux compétences techniques.
- Les formateurs seront plus enclins à aborder des incidents critiques significatifs tels que les conflits, plutôt que des aspects plus subtils comme une intervention verbale spécifique du groupe, par exemple.
- Certains formateurs n'ont pas bénéficié d'une formation spécifique et acquièrent les compétences grâce à leurs propres ressources ou à des compétences transférées d'autres domaines.
- La plupart des formateurs accorderont plus d'importance au contenu qu'à la méthode.



Annexe 12 : Récits des incidents critiques vécus par les participants

Incident relaté	Type de gestion de l'incident
<p>Géraldine → : Lors d'un cours de matériaux, Géraldine anime une activité d'analyse collective autour d'une table. Elle remarque deux apprenantes qui discutent à voix basse. Après plusieurs regards réprobateurs, elle leur suggère de sortir si elles souhaitent discuter. Les apprenantes s'excusent mais reprennent leur conversation. Soudain, l'une d'elles ramasse ses affaires et quitte la salle. Se questionnant face à ce départ précipité, Géraldine suit l'apprenante pour tenter d'échanger avec elle mais celle-ci ne s'explique pas. De retour dans la classe, elle interroge le groupe pour comprendre mais sans succès. Elle en profite alors pour rappeler les règles de respect en vigueur dans son cours. L'incident continue de la préoccuper après le cours. Elle prend finalement contact avec l'apprenante par mail et par téléphone pour échanger et résoudre la situation. Cette dernière lui confie que son mal-être personnel du moment a été amplifié par les remarques de la formatrice ce qui a motivé son départ précipité.</p>	<p>Gestion : Échanger avec l'apprenante.</p> <p>But : Rétablir le cadre et les conditions d'apprentissage à respecter. Assurer les chances de réussite de l'apprenant et préserver la relation avec celle-ci.</p>
<p>Colin → Lors de son premier cours de l'année, Colin rencontre un groupe avec un apprenant contraint de recommencer le cours à la suite de l'échec d'une procédure de recours. Ce dernier exprime son mécontentement à travers des remarques sur le cours et sur le formateur. Colin perçoit la tension et les réactions du groupe face à ce comportement. Il choisit de désamorcer la situation en proposant un entretien privé à l'apprenant. Il lui offre la possibilité de valider le cours par un travail individuel, sans devoir suivre toutes les séances, afin de ne pas freiner son parcours. L'apprenant accepte et quitte la salle. Face à l'incompréhension du reste du groupe, Colin prend le temps d'expliquer la situation afin de préserver la relation avec celui-ci et l'image qu'il renvoie.</p>	<p>Gestion : Échanger avec l'apprenant.</p> <p>But : Assurer les chances de réussite de l'apprenant et préserver la relation avec le groupe.</p>



<p>Simon → <i>Au début d'un cours, Simon est interrompu à plusieurs reprises par une apprenante qui avait manqué les séances précédentes et pose des questions sur des contenus déjà abordés. Afin de ne pas ralentir l'avancement du groupe, il lui propose de répondre à ses interrogations ultérieurement. L'apprenante se sent incomprise et menace alors de porter plainte. Face à la tension et au malaise du groupe, Simon met fin à l'incident en annonçant la suite du cours et poursuit celui-ci. De retour chez lui, il partage la situation avec sa compagne qui lui suggère qu'un échange privé aurait peut-être été plus pertinent pour préserver la relation avec le groupe. Prenant ce conseil en compte, Simon revient sur l'incident au cours suivant. Il présente ses excuses et rappelle le cadre et les règles de fonctionnement de sa formation.</i></p>	<p>Gestion : Échanger avec l'apprenante et clôturer l'incident.</p> <p>But : Préserver la relation avec le groupe et les conditions d'apprentissage.</p>
<p>Georges → <i>Au cours d'une séance, Georges propose un jeu de rôle pour illustrer les notions abordées. Deux apprenants sont invités à présenter l'exercice devant le groupe mais ils détournent la tâche. Georges les laisse poursuivre jusqu'au bout car il perçoit que leur objectif est davantage de s'amuser que d'apprendre. À l'issue de la présentation, il valorise leur participation tout en rappelant que leur présentation ne respectait pas les consignes initiales.</i></p>	<p>Gestion : Réaffirmer le cadre et les règles.</p> <p>But : Préserver la relation avec le groupe.</p>
<p>Daphnée → <i>Elle ne relate pas un incident critique unique mais elle décrit comment elle utilise ceux vécus par ses apprenantes, qu'ils soient personnels ou professionnels, comme points d'appui pour les apprentissages de la formation lorsque ces situations sont en lien avec les objectifs de la formation. Pour réussir cela, elle mobilise des ressources de sa pratique en tant que coach comme la discipline positive afin d'établir un cadre propice aux échanges. Cependant, elle mentionne également l'importance d'avancer dans le programme.</i></p>	<p>Construire un cadre co-construit.</p> <p>But : Préserver la relation avec les apprenants.</p>
<p>Grégory → <i>Gregory a l'impression d'échouer dans son rôle de formateur face au taux d'échecs élevé lors d'une évaluation certificative. En analysant les copies, il constate que certaines questions posent systématiquement des problèmes. Grâce à l'échange avec le conseiller pédagogique, il prend conscience que le type de question en cascade ajoute une difficulté supplémentaire. L'année suivante, il revoit son programme : il le réorganise, condense les contenus et introduit un examen blanc pour familiariser les étudiants avec le contenu et le style de l'évaluation finale. Il supprime également les questions en cascade.</i></p>	<p>Gestion : Analyse des copies et échanges avec le conseiller pédagogique.</p> <p>But : Assurer les chances de réussite des apprenants.</p>



<p>Eloïse → Elle n'aborde pas d'incident précis mais souligne l'aide des conseillers pédagogique pour améliorer sa pratique de formatrice. Après une observation et un retour de la conseillère pédagogique, Éloïse a réalisé que son cours manquait de dynamisme et de sens pour les apprenants. Elle a donc intégré davantage d'exemples issus de sa pratique professionnelle et instauré des quizz en fin de séance pour rendre l'apprentissage plus actif et dynamique. Elle s'aide également de son expérience professionnelle pour adapter son dispositif de formation.</p>	<p>Adapter le dispositif grâce à la conseillère pédagogique.</p> <p>But : Adapter son dispositif de formation.</p>
<p>Anthony → (1) Après un accident marquant dans sa carrière d'ambulancier, Anthony bénéficie d'un suivi psychologique et prend conscience de l'importance de celui-ci. Il constate alors que les apprenants sont peu préparés à gérer les émotions liées à certaines situation difficiles. Pour répondre à ce manque, il conçoit un cours visant à les confronter à ces situations et à apprendre comment les gérer d'un point de vue psychologique. Il leur demande de fermer les yeux et d'imaginer trois situations difficiles. Très vite, plusieurs fondent en larmes et certains quittent la salle. Anthony cherche alors à ajuster sa méthode. À partir de sa propre analyse et des échanges avec ses collègues, il réduit le nombre de situation partagées, il n'impose plus de fermer les yeux pour rendre les situations moins réelles et interroge le vécu des apprenants. Il a compris que les situations partagées pouvaient faire écho au vécu, parfois difficiles, des apprenants et qu'il doit y prêter attention pour favoriser la poursuite de leur parcours.</p> <p>(2) Lors d'un cours de premiers secours chez les futures esthéticiennes, Anthony fait face à une apprenante perturbatrice qui formule des remarques provocatrices à l'égard des hommes. Anthony apprend alors qu'elle vient de divorcer. En entretien individuel, il lui rappelle le cadre de la formation et le respect attendu de sa part, tout en reconnaissant sa situation personnelle et en lui laissant la liberté de ne plus venir au cours si c'est trop dur pour elle.</p>	<p>Gestion : Adapter sa méthodologie</p> <p>But : Assurer les chances de réussite des apprenants.</p> <p>Gestion : Échanger avec l'apprenante.</p> <p>But : Réaffirmer le cadre et les règles et assurer les chances de réussite de l'apprenante.</p>
<p>Benedict → (1) Dans un de ses cours, Benedict est alerté par son groupe d'un conflit entre deux apprenants dont les disputes verbales menaçaient de dégénérer en affrontement physique en dehors de la formation. En prenant appui sur son expérience et sur ses ressources en relations publiques et en coaching, il intervient comme médiateur. Il reçoit d'abord chaque apprenant séparément, puis organise une rencontre commune. Il parvient à désamorcer les tensions et à rétablir une entente cordiale.</p>	<p>Gestion : Échanger avec les apprenants.</p> <p>But : Rétablir une ambiance cordiale dans le groupe d'apprenants.</p>



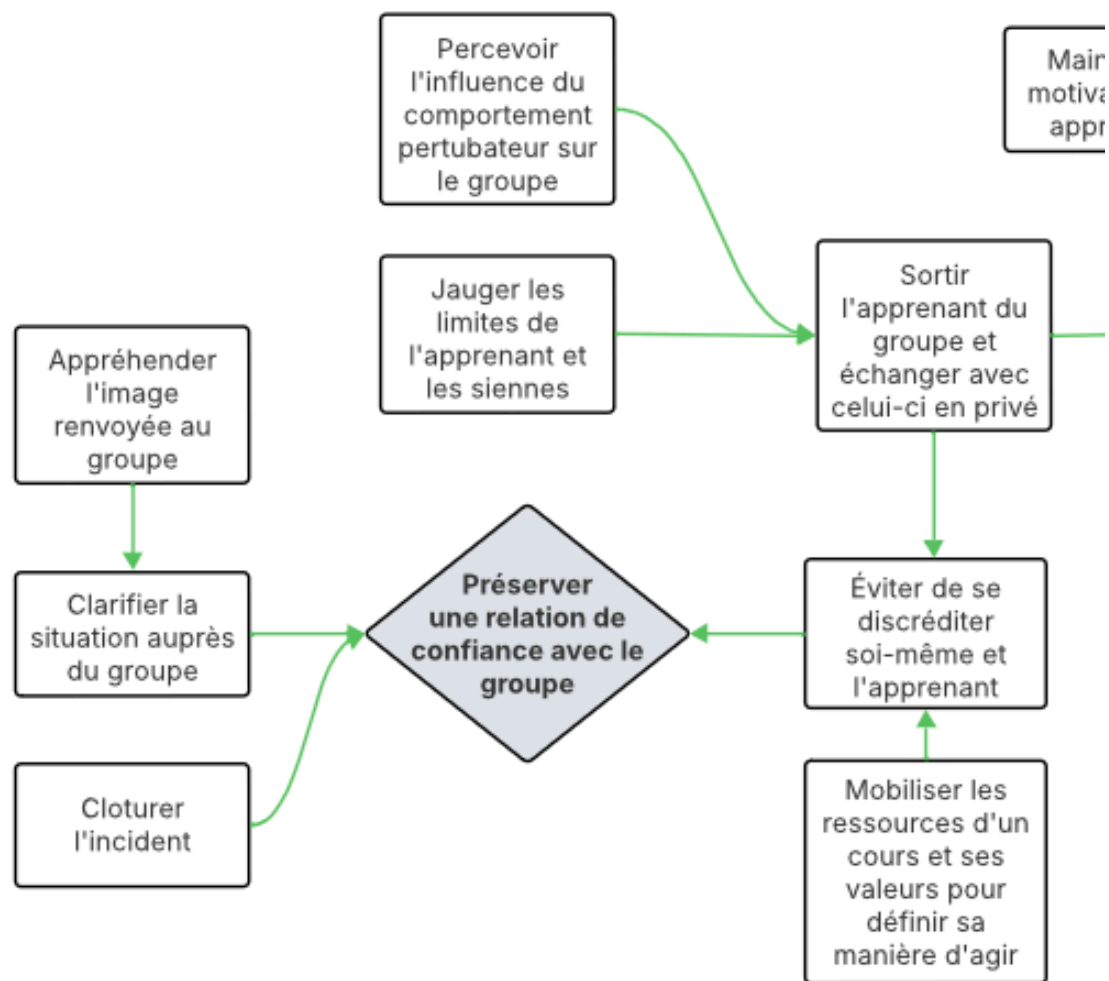
(2) Au terme de son cours, Benedict propose comme évaluation finale l'organisation d'une conférence de presse en groupe. Peu avant l'échéance, le lieu prévu est modifié et un groupe refuse de présenter. Les apprenants estiment que le nouvel espace ne leur permet pas de réaliser leur conférence. Pris de court, Benedict parcourt ses critères d'évaluation et décide de transformer l'évaluation en un échange autour du travail préparé afin de comprendre la décision du groupe. Il ajuste également ses critères pour anticiper ce type d'imprévu à l'avenir.

Gestion : Adapter le dispositif d'évaluation

But : Assurer les chances de réussite des apprenants

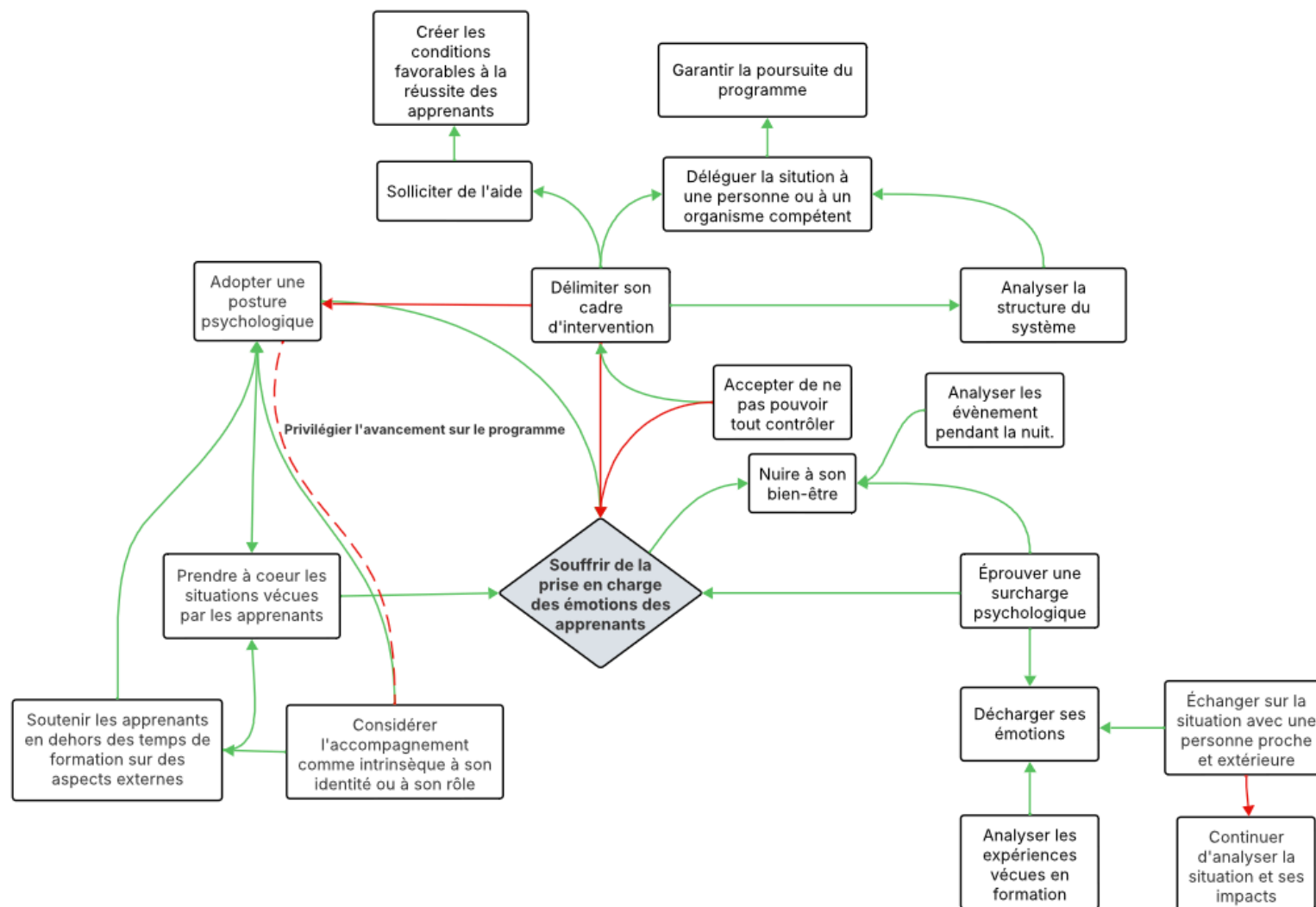


Annexe 13 : Schématisation – Dimension : Préserver une relation de confiance avec le groupe



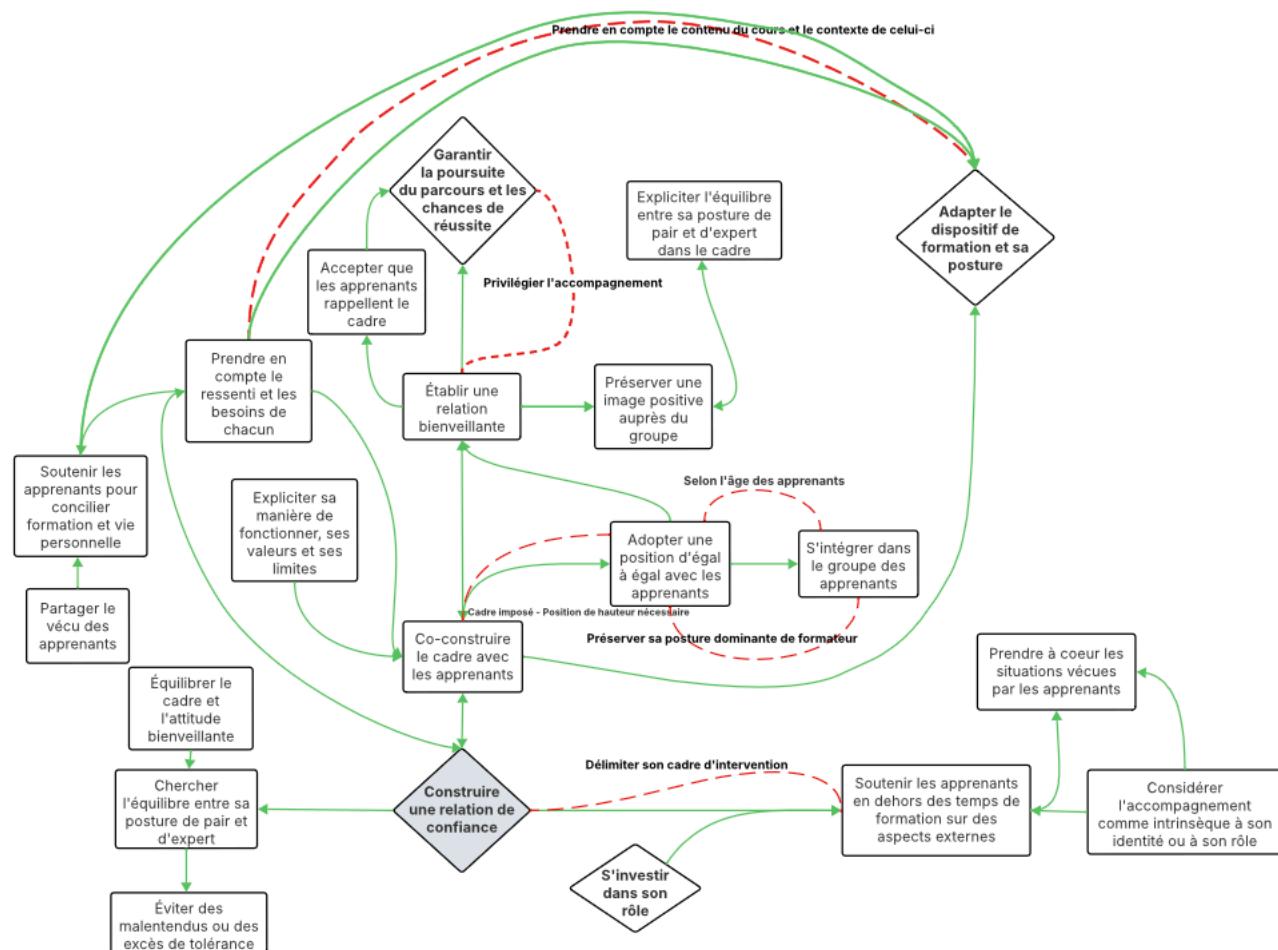


Annexe 14 : Schématisation – Dimension : Souffrir de la prise en charge des émotions des apprenants



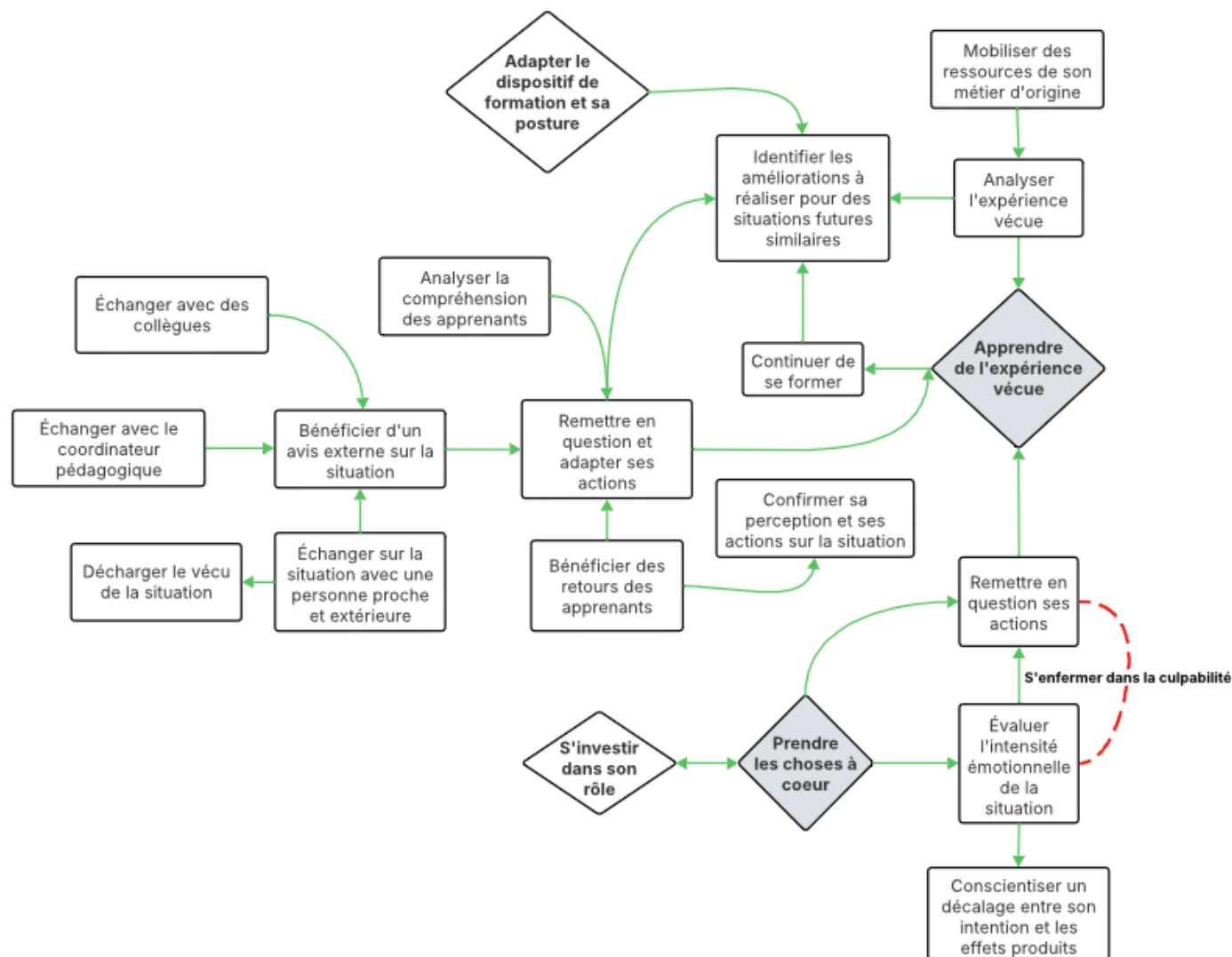


Annexe 15 : Schématisation – Dimension : Construire une relation de confiance



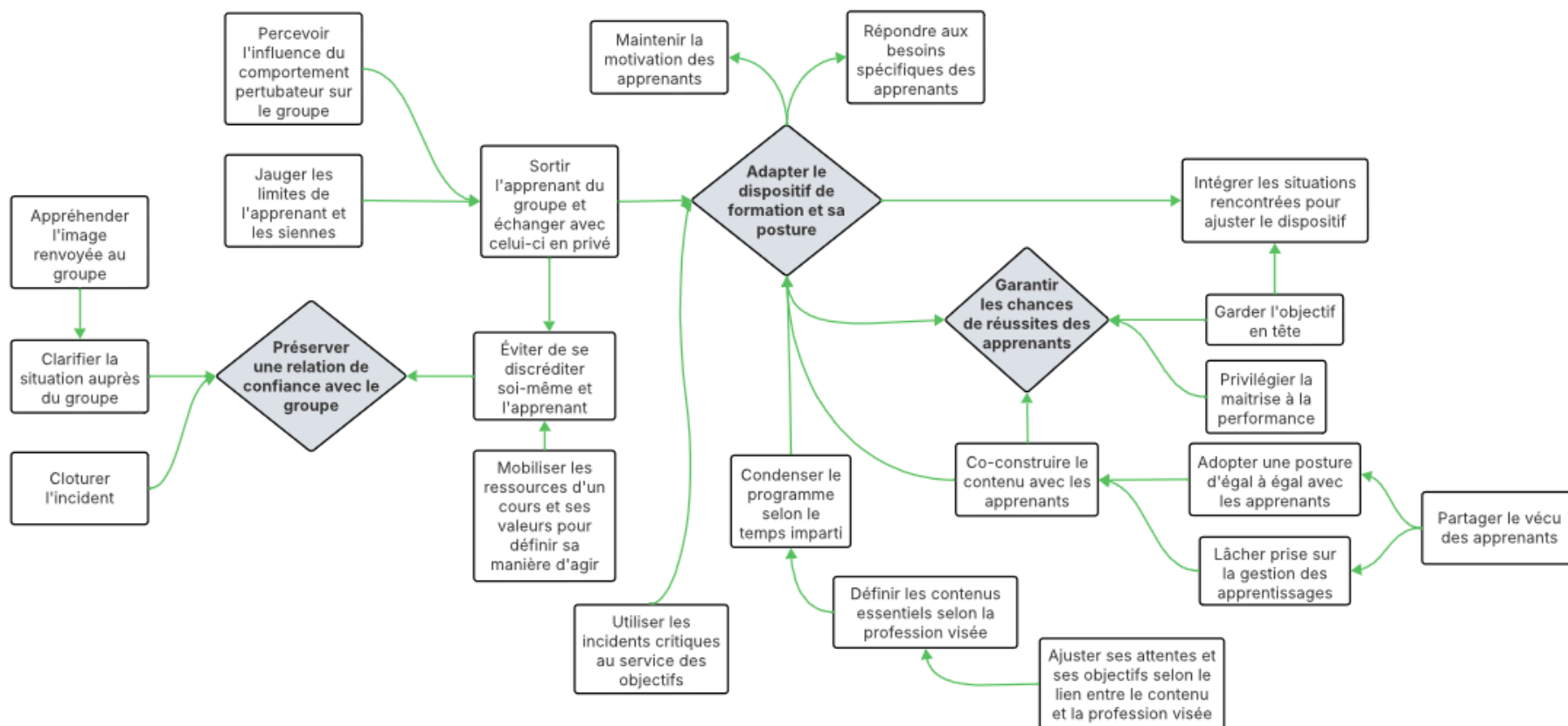


Annexe 16 : Schématisation – Dimension : Apprendre de l'expérience vécue





Annexe 17 : Schématisation – Dimension : Adapter le dispositif de formation et sa posture





Annexe 18 : Schématisation – Dimension : S'investir dans son rôle de formateur

