

Comment les formateurs de la centrale professionnelle des Métallurgistes de Wallonie - Bruxelles (MWB) favorisent-ils l'engagement syndical des formés au travers d'un curriculum de formation?

Auteur : Mathy, Julie

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 : 2020-2021

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/10993>

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, de Logopédie
et des Sciences de l'Éducation

Comment les formateurs de la centrale professionnelle des Métallurgistes de Wallonie-Bruxelles (MWB) favorisent-ils l'engagement syndical des formés au travers d'un curriculum de formation ?

Promoteur : Professeur Daniel Faulx

Lecteurs : Monsieur Georges François et Monsieur Manfredini Tiber

Mémoire rédigé en vue de l'obtention du titre de
Master en Sciences de l'Éducation
Par Julie Mathy

Année académique 2019-2020

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier grandement les personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

Je remercie Madame Virginie Jamin qui m'a conseillée à de nombreuses reprises et qui m'a guidée durant la construction de ce travail.

Merci à mon promoteur, Monsieur Faulx, pour sa confiance qu'il m'a accordée durant l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie également les deux formateurs qui ont accepté de participer à cette étude en me consacrant une partie de leur temps. Cher Guy et cher Philippe, merci pour la confiance que vous m'avez accordée durant ces nombreux jours que nous avons passés ensemble. J'ai vécu une expérience riche qui m'a professionnellement marquée, je ne l'oublierai pas.

Je tiens à témoigner ma plus profonde gratitude à ma famille et à mon compagnon. Merci à ma tante pour ses paroles réconfortantes, son soutien et l'amour qu'elle me donne au quotidien. Merci à toi, Thomas, de me soutenir lorsque j'en ai besoin. Merci à eux de m'avoir encouragée et supportée durant la réalisation de cette recherche.

REMERCIEMENTS

INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTERATURE	4
1. LA FORMATION SYNDICALE, EMERGENCES ET CONTEXTES	4
1.1 <i>Fondements de la formation syndicale</i>	4
1.2 <i>Les rôles de la formation syndicale, ses bénéfices et ses coûts pour l'organisation syndicale</i>	6
2. QU'EST-CE QUE L'ENGAGEMENT SYNDICAL ?	8
2.1 <i>De la définition de l'engagement militant</i>	9
2.2 <i>L'engagement militant, un concept pluridimensionnel !</i>	12
2.3 <i>Conclusion</i>	16
3. UN CURRICULUM DE FORMATION QUI FAVORISE L'ENGAGEMENT SYNDICAL	18
3.1 <i>Définition du curriculum de formation</i>	18
3.2 <i>Mise en perspective de la démarche formative syndicale et des postures éducatives qu'elle rencontre</i>	20
3.3 <i>Conclusion générale</i>	32
CHAPITRE 2 : QUESTION ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	33
1. LA QUESTION DE RECHERCHE	33
2. LE CONTEXTE DE RECHERCHE : LA CENTRALE PROFESSIONNELLE DES METALLURGISTES DE WALLONIE-BRUXELLES (MWB)	34
2.1 <i>Une organisation syndicale : la FGTB</i>	34
2.2 <i>Quelles sont les offres formatives de la MWB ?</i>	35
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	37
1. DESCRIPTION DES PARTICIPANTS	37
2. LES OUTILS DE MESURES	37
2.1 <i>Type de recherche et cheminement</i>	37
2.2 <i>Deux outils de mesure : l'observation et l'entretien</i>	38
3. LE TRAITEMENT DES DONNEES ET LA METHODE D'ANALYSE	42
3.1 <i>La méthode d'analyse des données qualitatives</i>	42
3.2 <i>Les étapes de l'analyse des données</i>	44

4.	DIFFICULTES RENCONTREES – SI C’ETAIT A REFAIRE.....	46
4.1	<i>Les rôles du chercheur durant la récolte des données par observation.....</i>	46
4.2	<i>Le positionnement méthodologique lors de la récolte des données</i>	47
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....		48
1.	VUE D’ENSEMBLE DES THEMATIQUES ET DES SOUS-THEMATIQUES.....	48
2.	PRESENTATION ET INTERPRETATION DES THEMATIQUES ET DES SOUS-THEMATIQUES	50
2.1	<i>Un lieu et un temps de formation particuliers</i>	50
2.2	<i>Un contexte idéologique prégnant.....</i>	54
2.3	<i>Une diversité d’acteurs dans l’équipe formative.....</i>	59
2.4	<i>Les postures des membres de l’équipe formative</i>	64
2.5	<i>Le collectif pour s’approprier les savoirs</i>	69
2.6	<i>La répétition de dispositifs qui laissent des traces</i>	73
2.7	<i>La création d’outils et de supports d’apprentissage par la MWB.....</i>	80
3.	CONCLUSION DE L’INTERPRETATION DES RESULTATS.....	84
3.1	<i>La réponse à notre question de recherche.....</i>	85
3.2	<i>Les relations entre les thématiques et les sous-thématiques</i>	88
3.3	<i>La variabilité du tableau présenté.....</i>	89
CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RESULTATS		90
1.	MISE EN LIEN DES RESULTATS AVEC LA LITTERATURE.....	90
1.1	<i>Une didactique des valeurs, est-ce possible ?</i>	90
1.2	<i>Un lieu de formation immersif : un espace qui favorise les relations</i>	92
1.3	<i>L’apprenant au service de la collectivité.....</i>	93
1.4	<i>La composition des équipes de formation et des sous-groupes de formés</i>	94
2.	POUR ALLER PLUS LOIN	95
3.	LIMITES METHODOLOGIQUES.....	96
CHAPITRE 6 : CONCLUSION		98
BIBLIOGRAPHIE		101

ABSTRACT

ANNEXES

INDEX DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1 - <i>Les quatre formations syndicales de la MWB</i>	35
Tableau 2 - <i>Postures et apports méthodologiques durant les quatre semaines d'observation</i>	40
Tableau 3 - <i>Récapitulatif des étapes de traitement des données</i>	44
Tableau 4 - <i>Les différents acteurs de l'équipe de formation</i>	60
Tableau 5 - <i>Eléments de réponse à notre question de recherche</i>	87
Figure 1 — <i>Le triptyque de l'engagement militant</i> (Vendramin, 2013, p.20)	10
Figure 2 — <i>Les quatre dimensions de l'engagement militant</i>	17
Figure 3 — <i>Les trois pôles d'un curriculum</i> (Demeuse et Strauven, 2013, p.13)	19
Figure 4 — <i>Une typologie des méthodes</i> (Pfeiffer et Goodstein, 1991)	31
Figure 5 - <i>Les thématiques issues du traitement des données</i>	49
Figure 6 - <i>Les thématiques qui favorisent l'engagement syndical</i>	84

INTRODUCTION

En Belgique, les mouvements ouvriers ont marqué la scène sociale et politique au travers de leurs conquêtes sociales, résultats de nombreux combats menés. Ces mouvements de contestation sont attachés à des organisations syndicales qui se distinguent par leurs orientations idéologiques.

En 2016, ces organisations rassemblaient déjà bon nombre d'affiliés : respectivement 1, 571 million pour la Confédération des Syndicats Chrétiens (CSC), 1, 535 million pour la Fédération Générale du Travail de Belgique (FGTB) et 295 000 pour la Centrale Générale des Syndicats Libéraux de Belgique (CGSLB) (Faniel, 2018). Parmi ces adhérents, certains s'engagent, notamment, au travers de formations syndicales propres à chaque organisation.

Si, comme l'évoque Vendramin (2013), les adhérents viennent chercher en formation syndicale des éléments qui soutiennent et renforcent leur engagement, comment ces formations favorisent-elles ce processus d'engagement en respectant leur orientation idéologique ?

Nous poursuivons cette réflexion en nous intéressant à un élément qui pourrait nous permettre de répondre à cette question : le curriculum de formation. En effet, Deumeuse et Strauven (2006, cité par Demeuse, 2013) définissent le curriculum de formation comme un modèle d'action dont les finalités traduisent des valeurs que l'organisation souhaite promouvoir. C'est aussi un plan dont les constituants permettent l'organisation et la gestion des apprentissages (Demeuse, 2013). Il nous apparaît intéressant d'investiguer ce processus d'engagement syndical en explorant les composants d'un curriculum de formation particulier.

Ceci nous permet de formuler notre question de recherche comme suit : « Comment les formateurs de la centrale professionnelle Métallurgistes de Wallonie — Bruxelles (MWB) favorisent-ils l'engagement syndical des formés au travers d'un curriculum de formation ? »

Notre attention se porte donc sur une formation syndicale mise sur pied par l'une des centrales professionnelles de la FGTB. Concrètement, le but de notre recherche sera

d'identifier les éléments issus du curriculum de formation qui favorisent l'engagement syndical des apprenants, à partir d'observations de terrain et de l'expérience de deux formateurs.

Nous constatons que le concept d'engagement syndical apparaît dans la littérature scientifique notamment dans des disciplines telles que l'histoire, la sociologie ou encore dans les sciences du travail. Cependant, peu de recherches relevant du domaine des sciences de l'éducation le révèlent. Ce constat nous a encouragé à poursuivre nos explorations afin de comprendre comment la formation peut nourrir ce processus d'engagement.

Afin d'y parvenir, nous articulons notre travail de recherche autour de six chapitres. Le premier nous amène à une contextualisation de notre objet de recherche qui consistera en notre revue de la littérature découpée en trois parties. Nous présenterons d'abord, la formation syndicale dans son champ historique afin d'en comprendre les enjeux et les tensions. Ensuite, nous tenterons de définir, notamment au travers d'un modèle d'analyse que nous avons conçu, l'engagement syndical et ses différentes dimensions. Celles-ci nous mèneront à la troisième partie de cette revue, puisqu'elles seront mises en relation avec les dimensions de l'action formative de Faulx et Danse (2015). À partir de ce dernier point, nous tenterons d'ancrer les enjeux de la formation syndicale et les dimensions de l'engagement syndical dans des pratiques formatives concrètes.

Notre question et notre contexte de recherche font l'objet du second chapitre. Nous présenterons les liens entre la formulation de notre question de recherche et la revue de la littérature. Ce point nous permettra également de contextualiser le lieu de formation étudié.

Nous expliciterons ensuite, au sein du troisième chapitre, notre méthodologie qualitative qui nous a permis la récolte de nos données. Ces dernières seront explicitées et interprétées dans le quatrième chapitre. Elles feront ensuite l'objet, dans le cinquième chapitre, d'une discussion en regard de la littérature scientifique. Nos résultats les plus surprenants s'y retrouveront.

Enfin, notre dernier chapitre nous amènera à la conclusion de ce travail, qui nous permettra de présenter une approche globale de notre problématique, de nos résultats ainsi que des pistes de réflexion sur lesquelles il nous paraît intéressant de se pencher.

Dans certains chapitres, des éléments sont en caractères gras, et ce, afin d'interpeller le lecteur pour qu'il y attache une attention particulière. En effet, ces éléments peuvent aider à la compréhension de l'objet de notre recherche.

CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de littérature met en lumière les divers concepts centraux qui permettent de saisir les éléments qui gravitent autour de notre question de recherche. Cette revue s'articule en trois parties :

- La première partie contextualise la formation syndicale dans son champ historique et sociologique. Elle permet de comprendre les tensions et les enjeux qui en découlent.
- La deuxième partie permet la mise en lumière du concept d'engagement ainsi que les dimensions de l'engagement militant.
- Enfin, la troisième partie fait le lien entre ces concepts et la pédagogie en mettant en évidence les différentes composantes du curriculum de formation qui favorisent l'engagement syndical.

1. La formation syndicale, émergences et contextes

Quels sont les principes fondateurs de la formation syndicale ? Quels sont les enjeux qui orientent la conception de son curriculum de formation ? D'abord, ces principes et ces fondements sont mis en lumière avec les enjeux actuels de la formation syndicale. Ensuite, les différents rôles de la formation syndicale sont explicités. Ceux-ci favorisent la compréhension quant aux bénéfices et aux coûts (pour l'organisation syndicale) de la mise en place d'une telle formation.

Ce premier point théorique met en exergue un point de vue historique et sociologique qui constitue, selon nous, le terreau de la compréhension des choix pédagogiques et des pratiques de formation syndicale d'aujourd'hui.

1.1 Fondements de la formation syndicale

C'est au travers d'une note de synthèse que deux auteurs, Ethuin et Yon (2010), définissent les liens entre la formation et le syndicalisme. Selon eux, ce lien complexe de par leur instabilité sémantique, s'ancre dans leur évolution historique et sociale. Il convient, pour en comprendre le sens, de distinguer **l'éducation ouvrière** de l'éducation populaire. L'origine de ces deux conceptions éducatives diffère. La première naît au sein des mouvements ouvriers, et

se distingue par la volonté de permettre aux citoyens de construire leur « propre culture » (Ethuïn et Yon, 2010, p.5). Elle souhaite également s'opposer à l'éducation transmissive des milieux scolaires. La seconde, l'éducation populaire, est selon ces mêmes auteurs soutenue par le gouvernement, et encourage les associations et les organisations à transmettre la culture aux citoyens. Tandis que la première soutient le développement de l'émancipation de la classe ouvrière dans des lieux particuliers (organisations ouvrières et syndicales), la deuxième soutient l'intégration culturelle et est organisée par des associations périscolaires (Ethuïn et Yon, 2010).

En France, c'est à la fin du XIXe siècle que l'usage de « formation syndicale » s'est imposé progressivement face à celui d'« éducation ouvrière ». D'ailleurs, Ethuïn et Yon (2011) identifient que cette conception formative du syndicalisme agit comme levier créateur de militantisme syndical, et ce, « grâce à » l'institutionnalisation du dispositif formatif. Cette institutionnalisation se traduit par la mise en place de pratiques et de techniques pédagogiques spécifiques, d'agents spécialisés dans les missions formatives et de lieux de formation propres à la formation syndicale.

En Belgique, c'est en 1936 que les **congés éducation payés (CEP)** permettent aux travailleurs du secteur privé de poursuivre leur formation (pendant ou en dehors des heures de travail) tout en percevant une indemnité (Wallonie emploi-formation SPW dans <https://emploi.wallonie.be>). Cette conquête sociale a permis de rendre accessible la formation syndicale auprès des travailleurs.

Ethuïn et Yon (2011) définissent la formation syndicale « comme un **dispositif institutionnalisé**, placé sous l'autorité des organisations syndicales, organisant la rencontre entre une offre de “savoirs syndicaux” et une demande d'apprentissage » (p.6). Ces organisations militantes constituent, selon eux, des services de propagation d'orientation et de détermination de militants aptes à agir selon les savoirs enseignés. Les savoirs syndicaux, savoirs enseignés, représentent des contenus de formation qui dépendent de chaque organisation syndicale.

Ces formations syndicales sont sous l'autorité d'organisations syndicales, et donc, sous l'autorité d'un système complexe traversé par différentes logiques. D'ailleurs, Enriquez (1992) indique que l'organisation constitue « (...) d'une part, **un système culturel, symbolique et imaginaire** et, d'autre part, le lieu de déploiement de dynamiques proprement

groupales ou individuelles » (cité par Cultiaux, 2013, p.145). Malgré cette complexité, la mise en place de formations syndicales rencontre la finalité de beaucoup d'autres formations, c'est-à-dire permettre l'intégration de pratiques et de valeurs chez les apprenants (Suaud, 1978).

Comment la formation syndicale organisée par un système complexe, faisant intervenir de nombreuses dynamiques, est-elle conçue au travers de pratiques favorisant l'engagement syndical ? Afin de comprendre les facteurs qui contribuent à l'engagement syndical, il s'agit d'abord de définir les bénéfices et les coûts de la formation syndicale pour l'organisation syndicale.

1.2 Les rôles de la formation syndicale, ses bénéfices et ses coûts pour l'organisation syndicale

Selon Willemez (2013), la formation syndicale joue un rôle central pour l'organisation syndicale ainsi que pour les apprenants, car elle homogénéise les groupes en les invitant à développer une **identité commune** et fondamentale, et laisse une place à l'expression de leurs opinions. Ce rôle central, Willemez (2013) et Cultiaux (2013) le pointent également au travers de l'espace éducatif au sein duquel les apprenants peuvent **développer une maîtrise de savoirs et de savoir-faire** qui peut constituer un bénéfice pour l'organisation : la **garantie de leur fidélité** et du **respect de l'idéologie**. Nous identifions une tension entre la place laissée à la liberté d'expression des opinions individuelles des apprenants et le respect (adhésion) des orientations idéologiques de l'organisation syndicale.

D'après Cultiaux (2013), la formation syndicale permet de nourrir la **motivation** des formés, et Willemez (2013) ajoute qu'elle permet la « (...) gestion des engagements : les apprentissages participent à la perpétuation de l'investissement des individus et à la lutte contre les défections (...) » (p.162). Pour terminer, la formation syndicale permet les rencontres, et la **création de liens et de réseaux** pour et par les apprenants (Cultiaux, 2013).

Les rôles de la formation syndicale évoqués : quels sont les liens avec les revendications de la Fédération Générale du Travail de Belgique (FGTB) ? Fondatrice de l'idéologie qu'elle promeut, sa diffusion se réalise notamment au travers des formations syndicales qu'elle organise (dans les centrales professionnelles, par exemple). Selon Draguet et Belot (2004) du Centre d'Éducation Populaire André Genot (CEPAG), la FGTB veut transformer la société actuelle, d'ailleurs, son « idéal syndical » (p.3) se trouve dans un texte créé par la Fédération

nommée : « déclaration de principes » (voir **annexe 1**) et recueille les lignes directrices de leurs intentions politiques. La FGTB entend **par transformation de la société** notamment, la modification de la manière de répartir les richesses ainsi qu’une justice sociale. Et les moyens avec lesquels ils souhaitent agir se constituent de l’action de leurs affiliés ! Les enjeux de la FGTB sont intrinsèquement liés à l’action de leurs affiliés sur le terrain.

Face à ces enjeux, tant liés à la formation syndicale qu’à ceux liés aux revendications spécifiques à la FGTB, des tensions se dégagent. Il s’agit d’éclairer ces tensions pour créer des ponts entre ce qu’elles génèrent tant sur la conception du curriculum de la formation syndicale que sur l’engagement des formés.

Trois types de tensions induites par le fonctionnement de l’organisation syndicale sont identifiés. Cultiaux (2013) dénonce la première tension, elle se situe au niveau de la **bureaucratisation de l’organisation syndicale**. Cette logique, selon l’auteur, est complexe à faire cohabiter avec des « (...) logiques de mouvements sociaux et d’action collective » qui « sont loin d’être automatiques » (p.143). D’ailleurs, si l’organisation syndicale se comporte comme une administration, les personnes la composant peuvent, selon l’auteur, être comparées à des exécutants « déconnectés des réalités de terrain et hors d’atteinte de la critique ». (Cultiaux, 2013, p.143) Comment accompagner des apprenants à la réflexion critique et à l’expression de leurs opinions dans un contexte syndical qui peut freiner l’atteinte de cette expression critique ?

La deuxième tension est mise en perspective par Ethuin et Yon (2014), il s’agit de **l’institutionnalisation de la formation syndicale**. En effet, cette logique institutionnelle met la formation en tension « entre une dimension politique et une dimension technique, à la tirailler entre une figure militante, fondée sur des **savoirs d’usage acquis par l’expérience**, et une figure experte, ancrée dans la **maîtrise de savoirs théoriques** » (p.7). Ces deux auteurs relatent que cette logique met donc en tension les principes démocratiques portés par l’organisation avec, une logique gestionnaire d’institutionnalisation. Ceci se traduit comme susmentionné par : la mise en place d’agents de formation spécialisés, l’usage de supports et d’outils spécifiques, et des lieux symboliques. Selon Martinache (2011), « (...) la réservation de lieux séparés — souvent des châteaux, avec la subversion symbolique que cela induit — (...) représentent de véritables “sanctuaires”, autrement dit par une véritable scolarisation » (p.37). Au travers de cette tension apparaît la remise en cause (voir la disparition) des

fondements de l'éducation ouvrière qui promeut la construction par les ouvriers de leur « propre culture » (Ethuïn et Yon, 2010, p.5). En effet, puisque les lieux de formation, les savoirs et les compétences à développer sont construits par une organisation syndicale et non pas, par les ouvriers. Cette tension met en exergue un paradoxe dans l'action formative menée par l'organisation syndicale.

La troisième tension est la **professionnalisation de l'activité syndicale** (Martinache, 2011) conséquence de l'institutionnalisation de la formation syndicale. Ainsi, l'objectif serait davantage pour l'organisation syndicale de « (...) former des experts de la négociation capables de rivaliser avec les employeurs en termes de compétences techniques » (Martinache, 2011, p.37) conduisant à une « recherche d'efficacité (...) en dépit des valeurs d'autonomie affichées » (Martinache, 2011, p.41).

Nous l'avons vu, l'organisation syndicale a une volonté de transformer la société au travers de principes propres à la doctrine qu'elle a créée. Pour y parvenir, la formation syndicale est un moyen qu'elle utilise qui peut être un bénéfice pour l'organisation de plusieurs manières : en renforçant (en tentant de concrétiser) sa doctrine et son idéal démocratique ; en développant la maîtrise de savoirs et de savoir-faire par les apprenants, gage de fidélité à l'organisation ; en favorisant la motivation et l'engagement syndical afin de bénéficier de l'action de leurs adhérents sur le terrain (Newman, 1993, Cultiaux, 2013 ; Willemez, 2013). Cependant, au-delà des bénéfices identifiés, leur développement dépend des tensions susmentionnées.

Comment la formation syndicale peut-elle favoriser l'engagement syndical dans un système prônant un idéal démocratique, au sein duquel cet idéal démocratique est lui-même en tension ? Pour tenter d'y amener des éléments de réponses, il est nécessaire de définir ce qu'est l'engagement syndical.

2. Qu'est-ce que l'engagement syndical ?

D'après Sawicki et Siméant (2009), comprendre l'engagement de l'individu dans les organisations militantes « (...) suppose non seulement de rendre compte des **motifs et des motivations**, mais aussi des **stratégies** de l'organisation pour entretenir et orienter ces motivations (...) » (p.115). Le premier point théorique a permis d'identifier la formation syndicale comme moyen pour les organisations de développer l'engagement. Ainsi, ce point

traite davantage des éléments qui motivent des individus à s'engager. Pour ce faire, nous proposons une analyse au travers de quatre dimensions, relevées au sein de la littérature, et qui traversent la logique d'engagement militant : la dimension identitaire, la dimension relationnelle, la dimension symbolique et la dimension de passage à l'acte.

Avant d'aborder ces quatre dimensions, un cadrage théorique du concept d'engagement est proposé. Ce concept pluridimensionnel, qui évolue avec les mutations sociétales, permet d'entrevoir les facteurs qui influencent son développement. Cette conceptualisation nourrit ce qui suit : la définition de l'engagement syndical.

2.1 De la définition de l'engagement militant

Nicourd (2013), au travers de ses recherches sur les formes d'engagement dans le secteur associatif et syndical, définit l'acte de s'engager comme un moyen d'exister en tant qu' « (...) acteur stratégique sur une scène publique, mais aussi au sein d'un collectif d'engagement » (p.137) qui peut être de configurations diverses et avec lequel l'individu est attaché par des liens sociaux. La notion de scène publique est traduite par Giraud (2011) par « **espace social** » au sein duquel l'individu se positionne de façon active, et qui s'accomplit au travers d'une volonté à réaliser « l'objet » (p.23) de son engagement. Cet objet, Vendramin (2013) le traduit par la « **cause** » qui selon l'auteure, est la source de l'engagement de l'individu pour laquelle il va se mobiliser en tant qu'acteur et qui le conduit à « (...) agir en vertu de **motifs idéologiques** supérieurs » (p.23) qui dépendent des contextes auxquels ces motifs appartiennent.

Les seules motivations individuelles ne suffisent pas pour expliquer l'engagement, d'après Vendramin (2013), « (...) c'est finalement, l'intégration dans un **collectif qui va façonner cet engagement** » (p.10). Et c'est en cette dimension collective que la problématique de socialisation de l'engagement, mise en lumière par Giraud (2011), intervient comme un paradoxe de l'engagement même. En effet, l'auteur met en exergue le fait que l'engagement peut se traduire au travers d'une forme de « **conformisme** ». En cela, l'individu se veut appartenir à un collectif d'engagement auquel il finit par se conformer et dont les « *crédo* de classes sociales (...) ou (...) des *credo* partagés par les groupes d'appartenances » (p.23) finissent par écraser le principe de choix qu'implique l'engagement.

2.1.1 Les éléments constitutifs de l'engagement militant

Nous l'avons vu dans la première partie théorique, les organisations syndicales ont plusieurs objets d'engagement, et ont divers moyens pour les atteindre. Les moyens pour l'organiser se retrouvent en partie, dans l'action même de leurs affiliés. Mais que signifie « s'engager syndicalement », qu'est-ce que cela implique pour celui qui s'engage, et qu'est-ce qui génère et maintient ce processus d'engagement ?

Ce prochain point traite d'une analyse réalisée par Vendramin (2013), qui pointe les éléments qui constituent l'engagement militant. Ce type d'engagement comprend l'engagement syndical.

Vendramin (2013) est professeure de sociologie à l'Université de Louvain, elle consacre ses recherches, entre autres, aux mutations du travail. C'est d'ailleurs autour de cet aspect que ses travaux sur l'engagement militant s'articulent. Selon cette auteure, les mouvances sociétales amènent à la création d'une multiplicité de formes d'engagement, qu'elle nomme, *engagement militant*. Elle insiste également quant à la considération du **contexte** pour analyser l'engagement militant. Celui-ci est considéré par une relation entre trois éléments en interaction : « l'individu engagé, la cause défendue, l'organisation militante » (Vendramin, 2013, p.19). Ces trois éléments sont en lien avec la théorie précitée puisqu'elle met en valeur les éléments suivants : un espace social, un objet d'engagement et des sujets acteurs. L'explicitation de ces trois éléments met en exergue les éléments fondamentaux de l'engagement militant.

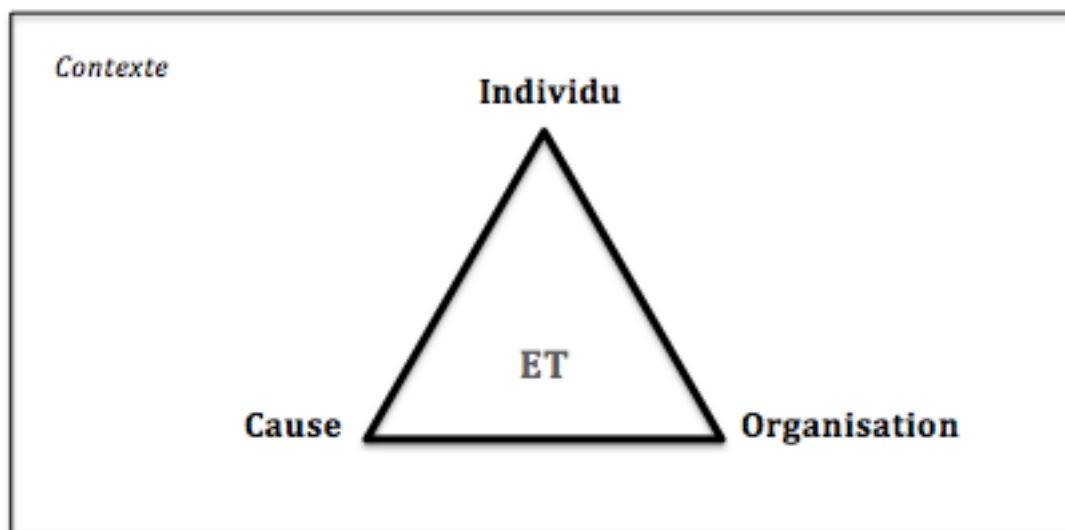


Figure 1 — *Le triptyque de l'engagement militant* (Vendramin, 2013, p.20)

D'abord, le premier point d'analyse s'axe sur la cause défendue. L'intérêt pour une cause ou un combat pour lequel l'individu s'engage est inhérent à l'existence de l'engagement (Vendramin, 2013). Les **valeurs** auxquelles se réfère l'individu pour expliquer son combat « (...) appartiennent à des contextes historiques, politiques et sociaux qui façonnent un “air du temps” » (Vendramin, 2013, p.20) ; par conséquent, ces valeurs ne sont pas figées, elles fluctuent et sont influencées par le contexte et produisent ainsi, un effet sur les causes. Il s'agit de garder à l'esprit que toutes les valeurs qui existent dans un espace social sont amenées à être en « **rivalité** » ou en confrontation avec d'autres qui appartiennent au courant idéologique dominant. Ces valeurs seront amenées à être valorisées ou dévalorisées par les acteurs qui composent l'espace social (syndicat, médias, politiciens, etc.) (Vendramin, 2013).

Ensuite, le deuxième élément de ce triptyque est l'individu engagé qui est « (...) le porteur d'une cause » (p.21) et se caractérise par son **désir d'accomplir** « l'objet de son engagement » (Giraud, 2011) fondé par des valeurs et une idéologie.

Enfin, les organisations militantes constituent le dernier élément de cette interaction. L'activité collective est régulée et organisée par des règles collectives, des rituels propres à l'organisation militante (Nicourd, 2013). D'ailleurs, selon Vendramin (2013), c'est cette activité collective qui va donner corps à l'engagement syndical tandis que « (...) les logiques individuelles donnent du sens à l'engagement » (p.22). D'après Nicourd (2013), l'engagement doit être envisagé « comme un travail » (p.131). Si l'intérêt de l'organisation est la pérennité de l'engagement de leurs militants, celle-ci doit offrir un **espace expérientiel** qui permet aux personnes de développer leurs compétences (Pleyers, 2013).

Ainsi, ce triptyque met en exergue trois éléments en interaction qui fondent l'engagement militant :

- l'individu porté par ses valeurs ainsi que celle de l'organisation qu'il défend ;
- une cause à défendre, éléments qui alimentent l'accomplissement de l'engagement de l'individu (son action) ;
- un espace pour l'accomplir et pour développer ses aptitudes militantes.

Dans le prochain point, nous tentons d'ériger, à partir de la littérature scientifique, un modèle d'analyse de l'engagement militant qui nous permettra de comprendre comment le favoriser au travers de pratiques formatives.

2.2 L'engagement militant, un concept pluridimensionnel !

Nous l'avons compris, plusieurs éléments composent le processus d'engagement militant. Ces éléments font écho, selon nous, à des dimensions plus larges qui constituent l'engagement militant et qui méritent d'être explicitées. Cela, afin d'approfondir certains concepts qui permettront, *in fine*, de comprendre quelles sont les pratiques formatives qui influencent ces dimensions de l'engagement syndical. Les dimensions suivantes sont approfondies et mises en perspective avec le contexte de formation syndicale : identitaire, relationnelle, symbolique et de passage à l'acte.

2.2.1 Dimension identitaire de l'engagement militant : collectif vs individualité

Lorsque l'individu s'engage dans un collectif, une série d'éléments intervient, tant sur le plan individuel que sur le plan collectif. Au niveau des individualités, Willemez (2013) s'intéresse à la prise en compte des **biographies individuelles** des militants qui selon l'auteur, permet de comprendre ce qui favorise l'acquisition de ressources militantes. L'acquisition de ces ressources participe à la création du « **sens** » que l'individu met « dans son investissement » (Willemez, 2013, p.55). D'ailleurs, ces trajectoires biographiques individuelles sont amenées à être bouleversées par le processus d'engagement, qui déclenche des **transformations identitaires** chez l'individu. D'après Lahire (1998) ces transformations identitaires ou trajectoires doivent être considérées comme s'articulant dans des contextes d'engagements spécifiques.

Cette dimension identitaire replacée dans un contexte de formation met en perspective les tensions qui peuvent en découler. Dans la mesure où s'engager dans un tel processus vise à « mettre en question ses conceptions, ses croyances, ses savoirs et savoir-faire familiers, à faire le deuil de ses manières familières de penser le monde et d'agir, sans par ailleurs trop bien savoir où cela va le mener » (Bourgeois, 1998, p.106,). Ces transformations identitaires peuvent, selon Bourgeois et Nizet (1997) être sujettes à des résistances lorsqu'elles sont dans un contexte formatif avec « un enjeu identitaire fort » (cité par Bourgeois, 1998, p.106).

Ainsi, les enjeux identitaires sur le plan individuel peuvent être en tension, sujets à des

résistances des individus. Mais qu'en est-il du collectif ? Il a été identifié dans le premier point théorique de ce travail : si l'individu donne du sens à son engagement, c'est le collectif qui le concrétise par l'action (Vendramin, 2013). Alors, cette dimension identitaire collective est tout aussi importante que l'individuelle puisque les engagements, « sont **socialement tenus** par des liens collectifs organisés et d'autre part, que leurs formes dépendent de la régulation de ces collectifs quel qu'en soit l'objet (politique, social, religieux..) ou le secteur » (Nicourd, 2013, p.132-133).

Ainsi, la dimension identitaire met en perspective l'importance de la prise en compte des biographies individuelles pour comprendre comment les individus nourrissent individuellement le sens qu'ils donnent à leur engagement. Et ce sens doit prendre racine dans un collectif, au sein duquel l'individu doit non seulement trouver sa place, mais également, participer au développement d'une identité commune (Willemez, 2013) au sein d'une culture syndicale spécifique. Pour comprendre comment le collectif se régule et comment se réalise la prise en compte des individualités, intéressons-nous à la dimension relationnelle de l'engagement militant.

2.2.2 Dimension relationnelle de l'engagement militant : les passeurs idéologiques

D'après Mischi (2016), « (...) l'observation des pratiques syndicales *in situ* fait apparaître la dimension profondément relationnelle de l'engagement (...) » (p.2). Selon cet auteur, l'individu qui s'engage dans l'environnement syndical se réalise au travers de relations sociales induites par un contexte socioprofessionnel. D'ailleurs, l'interaction entre cette dimension et la dimension identitaire s'impose à nous : l'individu dans un collectif organisé est tenu par des liens relationnels.

Cette dimension relationnelle apparaît également au travers de la relation qui se crée entre l'individu qui s'engage et les personnes qui vont lui transmettre l'idéologie : individus appelés « **passeurs** » (p.21) par Vendramin (2013). Il peut s'agir par exemple de collègues du monde syndical, qui vont jouer « un rôle important dans le processus d'adhésion » (Vendramin, 2013, p.21) des individus qui souhaitent s'engager. Dans cette même logique, Bargel (2011) identifie, au travers de sa recherche sur l'engagement politique des jeunes socialistes, que les membres les plus qualifiés de l'organisation politique ont également ce même rôle, identifié par Vendramin (2013). En effet, il permet aux individus qui s'engagent de comprendre quels sont les modes de fonctionnement à adopter en termes de participation et

ils « (...) encouragent leur adoption par mimétisme, facilitant de ce fait l'incorporation d'un « sens pratique (...) » (Bargel, 2011, p.4).

Cette passation de savoirs au travers d'une relation maître-novice met également en jeu une **transmission importante de la doctrine** partagée par l'organisation dans laquelle les individus évoluent. Selon Nicourd (2013), « (...) ces liens affectifs d'un point de vue symbolique vont construire une forme de **fidélité** au parrain et parfois à l'organisation en échange d'une protection tout au long d'une carrière militante ou au moins pendant l'apprentissage » (p.135). Cette dimension relationnelle dans l'engagement syndical peut être le « déclencheur d'une carrière militante et, plus, tard, elle constituera le terreau de l'identité et du sentiment d'appartenance » (Vendreamin, 2013, p.29). S'ajoutent à ce principe de **parrainage le compagnonnage et la cooptation** « (...) qui sont les moyens essentiels pour acquérir ces compétences politiques au sein des collectifs d'engagements » (Nicourd, 2013, p.135).

Les relations développées dans le contexte d'un engagement militant ne sont pas les seules à influencer l'engagement de l'individu. Les sphères telles que la **sphère familiale, amicale, professionnelle** peuvent tout autant permettre le renforcement de l'engagement militant ou le désengagement de l'individu (Samicki et Siméant, 2009).

2.2.3 Dimension symbolique de l'engagement militant : la place sociale

Nous l'avons vu, l'organisation est un « (...) un système culturel, symbolique et imaginaire » (Enriquez, 1992 ; cité par Cultiaux, 2014, p.18). Il en résulte le développement d'engagement d'individus en son sein et une transformation, un bouleversement de leurs croyances qui s'ancre dans une dimension symbolique. Cette dimension est celle du sens de l'action syndicale que les individus construisent et qu'ils saisissent pour comprendre les paradoxes de leur histoire (Nicourd, 2013 ; Cultieux, 2014). D'ailleurs Hamidi-Kim (2011) appelle « **réparation symbolique** » (p.105) le travail de **critique** qui s'articule avec une recherche de « vérité historique » (p.105). Cette réparation met en lumière les individus victimes et coupables des torts causés, analysés par les individus qui s'engagent. Ainsi, **les valeurs, les combats et les pratiques** portées par l'organisation constituent autant de **symboles** qui sont essentiels à la construction du sens de l'engagement des individus.

Alors, l'organisation dans laquelle s'inscrit l'engagement doit permettre cette réparation

symbolique au travers d'espaces qui favorisent la réflexion critique des individus. Et cela peut par exemple se réaliser au travers de ce que Vendramin (2013) nomme des « **biens symboliques** » (p.22). Ceux-ci sont identifiés comme des possibilités d'appartenir à de nouveaux groupes, de participer à des assemblées, de se retrouver dans des lieux spécifiques et d'y rencontrer des personnalités. D'ailleurs, ces nouvelles positions, ces nouveaux lieux et compétences amènent l'individu à se **sentir valorisé** et à se distinguer de sa position initiale dans l'entreprise et aussi, à se distinguer des autres salariés (Giraud, 2014).

Donner du sens à l'engagement, c'est adopter une position critique quant au contexte dans lequel il naît. C'est aussi analyser et comprendre les trajectoires historiques qui fondent, elles aussi, le terreau de l'engagement.

2.2.4 Dimension de passage à l'acte de l'engagement militant : un espace d'expériences

La quatrième et dernière dimension identifiée au travers de littérature est la dimension d'action des individus qui s'engagent. Le sens donné à l'action permet à l'individu de légitimer son action syndicale (Cultiaux, 2014). Selon Cultiaux (2014), c'est l'action syndicale quotidienne (dans l'entreprise et dans l'organisation) qui est au **centre du travail syndical**, mais également au cœur de l'engagement syndical (Nicourd, 2013). C'est dans cet esprit que Pleyers (2013) évoque l'intérêt pour les organisations militantes de se transformer en « **espaces d'expérience** » (p.127) puisque l'expérience passée (trajectoire biographique) et en cours influence considérablement l'engagement des individus.

Cet espace d'action mobilise l'individu et lui permet de développer par ce moyen « (...) un statut, un rôle (...) une capacité d'influence et d'action singulière. Apprendre à s'engager, c'est donc souvent (...) apprendre à s'opposer à s'expérimenter dans l'exercice du pouvoir. Il s'agit alors de rentrer dans le cercle limité de ceux (...) qui apprennent à s'opposer à un ordre dominant » (Nicourd, 2013, p.135). Le développement de ces compétences a un intérêt pour l'organisation puisqu'elle renforce l'engagement de leurs adhérents (Vendramin, 2013). Cela permet aussi aux individus de **s'affirmer individuellement au travers d'une collectivité** qui partage la même culture syndicale.

Il est important de souligner que l'engagement militant ne se traduit pas par la même **intensité d'action** chez tout le monde. Certains s'engagent davantage, allant jusqu'à développer une carrière syndicale et d'autres ont un engagement moindre voire totalement absent (Leduc, Houlfort, et Laurent, 2016, p.48). Ion et Peroni (1997) différencient

« l'engagement total » (militant affilié) de l'engagement « affranchi » (militant affranchi). Dans le premier type d'engagement, l'individu sacrifie son individualité à la cause collective. Tandis que l'engagement affranchi concerne l'individu qui se distancie momentanément d'éléments qui l'amèneraient à développer un engagement total. L'action de l'individu peut osciller entre ces différentes postures, elles ne sont pas figées.

À la lumière de ces informations, il semble que des espaces d'expérience se développent au sein de ces organisations pour permettre aux individus de développer au maximum leur capacité d'action individuelle et collective (dimension identitaire et de passage à l'acte) et ainsi, mobiliser de manière concrète ce qui donne sens à leur action (dimension symbolique et de passage à l'acte). Ces lieux d'expériences visent le développement de compétences relationnelles qui permettent à l'individu de prendre place au sein d'un espace social (dimension relationnelle).

2.3 Conclusion

Ainsi, l'engagement syndical est analysé comme un processus constitué de plusieurs dimensions qui agissent entre elles. Le triptyque de Vendramin (2013) permet d'identifier l'interaction entre trois éléments essentiels à l'engagement militant. Ceci amène à une identification plus large, c'est-à-dire l'identification de dimensions qui permettent de conceptualiser davantage l'objet étudié. Nous avons représenté ces quatre dimensions au travers d'une figure :

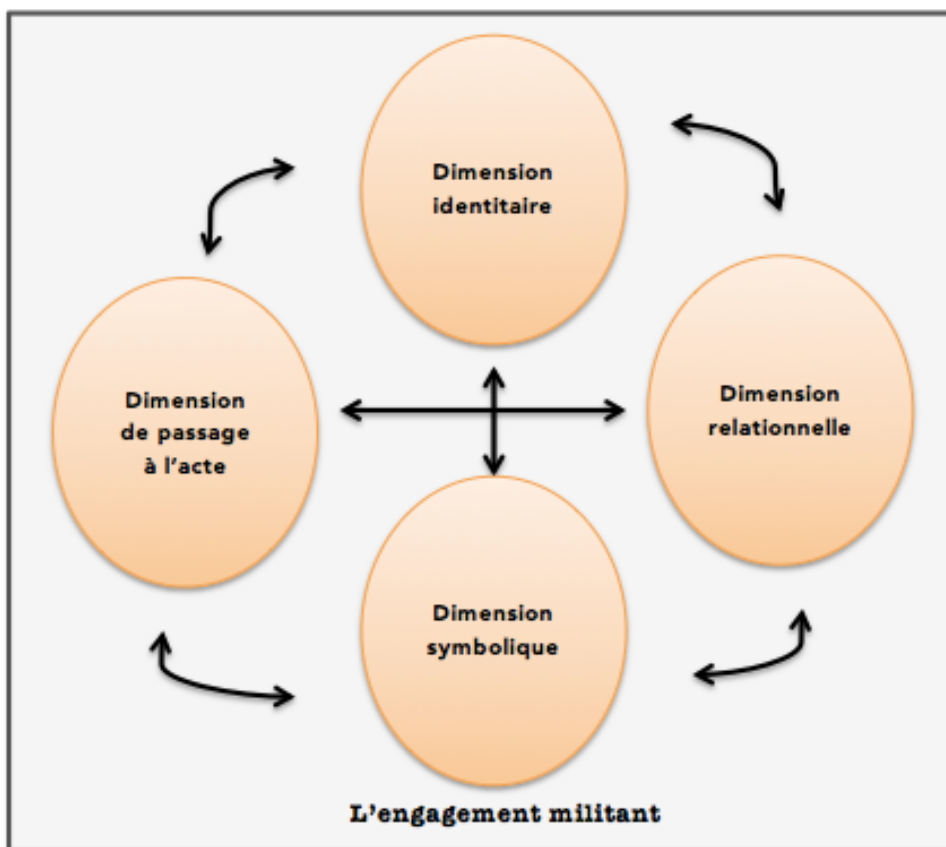


Figure 2 —Les quatre dimensions de l'engagement militant

Les dimensions identifiées sont en interaction, elles s'influencent. Par exemple, la dimension identitaire est en relation avec la dimension d'action puisque l'individu concrétise son engagement au travers d'actions, au sein d'une organisation dont la culture syndicale est partagée par une collectivité. Cette concrétisation de l'engagement renvoie l'individu tant à ce qui donne sens à son action, nourri par sa biographie personnelle (individualité), qu'à son expérience avec le groupe au sein duquel il partage la même culture syndicale (collectivité). D'ailleurs, les différentes formes d'actions syndicales engagées par le militant peuvent créer des tensions identitaires chez lui (se perçoit comme trop impliqué ou pas assez impliqué syndicalement). Nous présentons cet autre exemple d'interaction entre la dimension relationnelle et la dimension identitaire. Selon Simicki et Siméant (2009), les attentes spécifiques des sphères relationnelles des individus (professionnelle, amicale, familiale, etc.) peuvent créer des tensions identitaires dans le processus d'engagement de l'individu. En effet, ces attentes peuvent être ou non rencontrées par l'individu qui s'engage. Cela peut favoriser les transformations identitaires de l'individu ou bien mener à des résistances de la part de celui-ci. Et si ces tensions peuvent influencer la dimension identitaire, elles peuvent aussi affecter la dimension relationnelle.

L'objectif de ce travail n'est pas de mettre toutes ces interactions en lumière, mais de comprendre comment ces dimensions et ces interactions peuvent être favorisées au travers de pratiques formatives dans un curriculum de formation syndicale. Ces réflexions font l'objet de la troisième partie théorique de ce travail de recherche.

3. Un curriculum de formation qui favorise l'engagement syndical

Cette troisième partie de la revue de littérature met en perspective plusieurs éléments :

- Dans un premier temps, les éléments constitutifs du curriculum de formation sont présentés afin de, comprendre à quel niveau se situent les frontières de notre analyse ;
- Dans un second temps, à partir de cette conceptualisation théorique du curriculum, les intentions de la formation syndicale seront mises en relation avec plusieurs postures formatives.

3.1 Définition du curriculum de formation

S'intéresser à la formation des adultes au travers du curriculum de formation est un moyen de comprendre comment la conception d'une formation (planifiée selon des directives pédagogiques particulières) intègre l'organisation et la gestion des apprentissages en fonction des effets attendus (Demeuse et Strauven, 2013). Demeuse et Strauven (2013) identifient les composantes suivantes du curriculum :

- « (...) les apprentissages à installer ;
- les stratégies pédagogiques et les processus didactiques à mettre en œuvre : processus d'enseignement ou de formation d'une part ; processus d'apprentissage d'autre part ;
- les supports didactiques ou les aides pédagogiques destinés d'une part, aux utilisateurs ; d'autre part, aux apprenants (les documents, dont les manuels scolaires, le matériel didactique, l'outillage...) ainsi que les directives concernant leur utilisation ;
- les contenus-matières ou contenus disciplinaires ;
- les résultats effectivement attendus et les modalités d'évaluation auxquelles recourir afin de vérifier dans quelle mesure les apprentissages sont maîtrisés ;
- les modalités de gestion du curriculum (...) » (p.11-12).

D'ailleurs, trois pôles au travers desquels s'articule le curriculum sont mis en exergue par ces mêmes auteurs : « (...) les apprentissages visés, les processus didactiques mis en œuvre pour les atteindre et les situations permettant d'évaluer leur degré de maîtrise » (Demeuse et Strauven, 2013, p.12). Ces trois pôles, introduits par Tyler (1949), font partie d'un principe d'alignement constructif (Biggs, 1996) ou de triple concordances (Leclerq, 2008). Ces trois pôles sont nommés plus simplement comme suit : les objectifs, les méthodes et les évaluations (Leclerq, 2008). La figure ci-dessous illustre ce principe, dont les éléments s'influencent mutuellement.

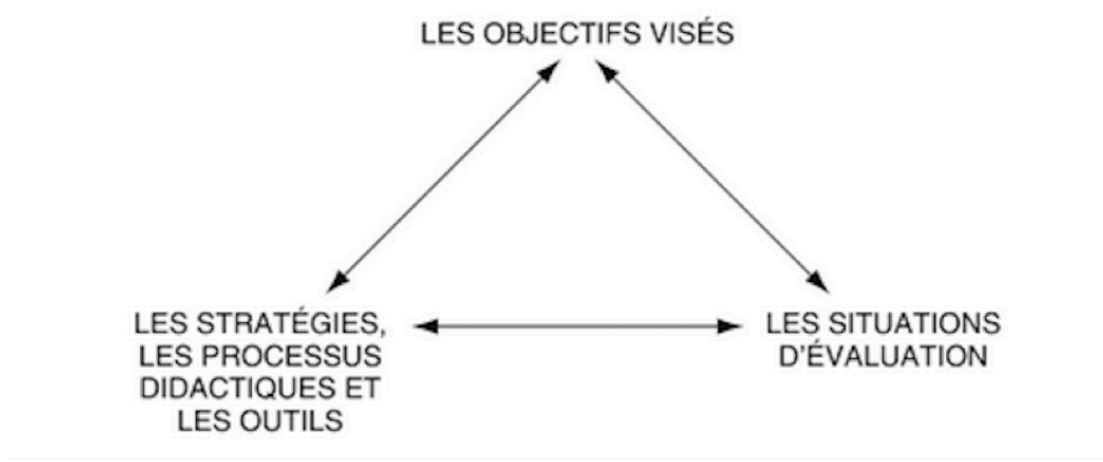


Figure 3 —Les trois pôles d'un curriculum (Demeuse et Strauven, 2013, p.13)

La figure ci-dessus permet de visualiser la nécessité d'« (...) une cohérence interne suffisante pour pouvoir fonctionner en synergie, car chacun d'eux détermine les deux autres et inversement (...) » (Demeuse et Strauven, 2013, p.12). Ainsi, Leclerq (2008) mentionne que les objectifs conditionnent les méthodes et les évaluations, il s'agit donc de comprendre, dans un premier temps, quels sont les **objectifs de la formation** pour comprendre les choix méthodologiques et les évaluations choisies.

Le curriculum peut se marquer par son **ouverture ou sa fermeture** dans sa conception. Cette ouverture ou fermeture peut aussi bien se trouver au niveau des contenus que des méthodes (Demeuse et Strauven, 2013). Cela se traduit par une liberté qu'ont les utilisateurs et les bénéficiaires quant à l'adaptation et le choix possible d'éléments du curriculum en fonction du terrain (choix en fonction des besoins, négociation, changements...). Plus le formateur et

les formés ont de liberté dans l'usage des composants du curriculum, plus le curriculum est considéré comme ouvert.

Après l'identification de ces différents éléments du curriculum de formation, il s'agit de comprendre de manière pratique comment ces trois pôles, ainsi que les éléments qui le composent, rencontrent les dimensions d'engagement syndical ainsi que les intentions de la formation syndicale.

Notre démarche s'inscrit dans ce que Lapassade (2006) énonce comme moyen de compréhension des modes de formation : « (...) un système pédagogique doit d'abord être caractérisé non par des techniques d'enseignement, mais bien par l'organisation de la formation, par les structures institutionnelles qui mettent en place les rapports de formation » (p.254). Ainsi, au travers du prochain point théorique, nous tentons d'ériger des postures formatives qui peuvent rencontrer les principes de la formation syndicale. Ceux-ci prendront corps lorsqu'ils seront mis en relation au travers de l'analyse des données de cette recherche..

3.2 Mise en perspective de la démarche formative syndicale et des postures éducatives qu'elle rencontre

À la lumière des différentes composantes du curriculum et de ses trois pôles, notre question de recherche se précise : quels sont les éléments issus d'un curriculum de formation qui nourrissent les dimensions de l'engagement syndical (telles que définies dans le point 2.3) ?

Afin de ne pas faire un étalage de pratiques, il nous semble primordial de repartir des intentions de la formation syndicale. En outre, nous souhaitons préserver la même démarche d'analyse durant l'entièreté de ce travail de recherche ; puisque selon Martinache (2011) il est illusoire de croire qu'une « (...) homogénéisation des pratiques de formation » existe puisque « le filtre organisationnel », lui-même résultat provisoire et sédimenté d'une histoire particulière, influence en effet de manière décisive la réception des outils et des contenus proposés » (p. 42). Il s'agit donc de comprendre les grandes idées pédagogiques de la formation syndicale, plutôt que de proposer des pratiques spécifiques, puisque celles-ci sont elles-mêmes spécifiques à l'organisation syndicale (et leurs intentions politiques) qui les utilise. Ces grandes idées deviendront opératoires lorsqu'elles seront en lien avec « (...) une situation référentielle suffisamment précise et délimitée » (Wallenhorst, Robin et Boutinet, 2016, p.1), situation présentée dans le chapitre deux et trois de ce travail de recherche.

Dans un désir de respecter cette démarche politique et historique quant aux pratiques liées à la formation syndicale, nous tentons d'ériger les grandes orientations pédagogiques afin, de saisir leurs liens avec les dimensions de l'engagement syndical. Ces clés d'analyse nous permettront de situer les éléments qui composent un curriculum de formation par rapport à l'engagement syndical. Pour accompagner notre raisonnement, nous proposons de croiser notre cadre d'analyse avec un cadre d'analyse créé par Faulx et Danse (2015) qui présentent quatre dimensions. Celles-ci sont favorisées au travers des choix pédagogiques et formatifs du formateur, choix qui influencent l'apprentissage des formés durant la formation. Nous souhaitons permettre au lecteur :

- Dans un premier temps, d'identifier les relations entre notre objet de recherche et les actions formatives et pédagogiques du formateur au travers d'un cadre d'analyse proposé par Faulx et Danse (2015)
- Dans un deuxième temps, d'identifier des composants d'un curriculum de formation qui rencontrent les perspectives pédagogiques de la formation syndicale.

3.2.1 Quels sont les liens entre les dimensions de l'engagement syndical et les dimensions de l'action pédagogique et formative ?

Selon nous, il subsiste encore la question du rapport entre les dimensions de l'engagement syndical et des actions formatives. C'est au travers des quatre dimensions qui découlent des actions pédagogiques et formatives créés par Faulx et Danse (2015) que nous allons réaliser ces liens. En effet, les dimensions élaborées par ces auteurs représentent les logiques et les effets des choix pédagogiques et formatifs du formateur sur l'apprentissage des formés. Il convient d'indiquer que le cadre de Faulx et Danse (2015) questionne les apprentissages tandis que notre cadre questionne l'engagement. Notre objectif est de faire apparaître les liens entre ces deux cadres d'analyse. Voici ces quatre dimensions :

- La **dimension identitaire** : est sollicitée lorsque les choix pédagogiques et formatifs génèrent des effets sur l'image que les formés se font d'eux-mêmes, sur leur façon de percevoir le formateur et la formation ainsi que leur perception « (...) des autres protagonistes de la relation pédagogique » (Faulx et Danse, 2015, p.28) ;
- La **dimension relationnelle** : apparaît lorsque les choix pédagogiques du formateur touchent aux « modes d'interactions » (Faulx et Danse, 2015, p.22) entre les formés

ainsi qu'entre les formés et le formateur. Ces choix génèrent aussi des effets sur le « climat groupal » (Faulx et Danse, 2015, p.22) ;

- La **dimension motivationnelle** : est rencontrée au travers de choix pédagogiques qui impactent sur la motivation et l'engagement des apprenants en formation ;
- La **dimension didactique** : se révèle au travers de choix pédagogiques et formatifs qui génèrent des « (...) dynamiques d'apprentissages » (Faulx et Danse, 2015, p.24) chez les formés.

Ci-dessous, nous réalisons pour chaque dimension évoquée les relations qu'elles établissent avec les dimensions de l'engagement syndical.

- **La dimension identitaire de l'action pédagogique et formative :**

Tant dans le processus d'engagement syndical que dans un processus de formation des adultes, des effets sur « (...) la **représentation** que la personne se fait d'elle-même (...) » (Faulx et Danse, 2015, p.27) sont constatés. Selon Faulx et Danse (2015) **l'identité sociale** des formés est aussi touchée par les actions pédagogiques et formatives du formateur puisqu'elle se transforme au cours de la formation. D'ailleurs, Bourgeois (1998) évoque que cette identité sociale représente en réalité une « (...) multiplicité des identités du sujet en fonction (...) de ses insertions et de ses rôles sociaux » (p.105) : il peut s'agir d'une identité de citoyen, de travailleur, de formé, de sportif, etc. L'identité sociale du militant est aussi amenée à se transformer au travers de son engagement syndical. Selon Dubar et Gadéa (1998), ces différentes formes identitaires représentent pour les formés des « (...) formes symboliques dans lesquelles ils racontent, argumentent, expliquent leur parcours pour donner des définitions d'eux-mêmes qui soient à la fois signifiantes pour eux et validées par les institutions qui déterminent leur ancrage (...) » (p.83) dans une société. Au sein de la dimension identitaire de l'engagement syndical, cette conception identitaire s'applique également au **collectif**. En effet, les individus de l'organisation syndicale sont invités à s'organiser par le collectif, pour le collectif ; par conséquent, ils doivent pouvoir définir ce collectif et ce qu'il représente, et ce qu'il revendique. Il s'agit pour les individus de faire coexister ces deux identités, la leur, et celle qu'ils ont construite avec le collectif engagé. D'après Bourgeois (1998), le formé « (...) oscille (...) entre concordance et discordance de ces figures identitaires multiples (...) à devoir gérer, pour un temps donné, les tensions et les déséquilibres qui en résultent » (p.105). Nous proposons d'appliquer cette dernière réflexion

de Bourgeois (1998) à la dynamique identitaire collective et individuelle générée par l'engagement syndical, par conséquent, il s'agit de considérer que le collectif engagé doit aussi gérer ces tensions et ces déséquilibres identitaires.

- **La dimension didactique de l'action pédagogique et formative :**

Nous souhaitons faire un lien entre la dimension didactique de l'action pédagogique et la dimension symbolique de l'engagement syndical. Ce qui va favoriser l'apprentissage des formés au cours d'une formation, c'est aussi la façon dont le formateur va réfléchir aux dynamiques d'apprentissages : « comment bien faire apprendre ? » (Faulx et Danse, 2015, p.24). Finalement, cette dimension didactique invite le formateur à construire son action formative au travers de questionnements qui lui donnent du sens. Ce sens de l'action doit ensuite, permettre aux formés de donner du sens à leurs apprentissages.

Durant le processus d'engagement syndical, des effets ont lieu sur la dimension symbolique, notamment au travers du sens que le militant confère à son action syndicale (il donne de la consistance à la cause qu'il défend). Ce sens est nourri au travers d'une « réparation symbolique » (Hamidi-Kim, 2011, p.105), qui se traduit dans l'accessibilité à des espaces qui favorisent la réflexion critique ainsi que l'accès par les militants à des « biens symboliques » (Vendramin, 2013, p.22). Par conséquent, la « réparation symbolique » qui est visée s'intègre dans une dynamique d'apprentissage spécifique.

Ces deux dimensions se rencontrent dans cette accessibilité qu'elles confèrent : au niveau des apprentissages qui permettent aux formés et militants de construire du sens quant à leur engagement syndical ou formatif.

- **La dimension motivationnelle de l'action pédagogique et formative :**

La dimension motivationnelle de la formation des adultes prend en compte « (...) les choix qui seront générateurs de motivation et d'engagement » (Faulx et Danse, 2015, p.26) pour les formés. Ainsi, nous lions cette dimension avec la dimension de passage à l'acte de l'engagement syndical car, les effets motivants de l'acte pédagogique sont aussi en lien avec ce qui suscite l'engagement militant. Cet aspect motivationnel que le formateur cherche à susciter est à l'image de l'organisation syndicale qui souhaite favoriser l'engagement de ses

militants. S'appuyer sur ces éléments motivationnels, c'est permettre aux individus de donner du sens à la cause de ce qui les motive à s'investir.

Le lien entre ces deux dimensions, c'est cette motivation inhérente à l'investissement des individus, qu'il s'agisse d'un contexte de formation ou du milieu syndical. Cependant, l'organisation syndicale vise le développement de l'action syndicale, qui constitue une fin en soi : c'est l'action qui est sollicitée pour motiver les militants à s'engager davantage. Le militant est donc invité à s'impliquer directement. Alors que la dimension motivationnelle présentée par Faulx et Danse (2015) n'implique pas forcément le formé à être dans l'action pour développer sa motivation. Cette dimension relève aussi du rôle du formateur à susciter la motivation chez les formés (son langage, les médiateurs pédagogiques qu'il utilise, etc.).

- **La dimension relationnelle de l'action pédagogique et formative :**

Il a été identifié par Vendramin (2013), que les militants syndicaux ont élaboré certains savoirs syndicaux au travers d'une relation pédagogique avec un « passeur » ; cette dynamique induit une position relationnelle et pédagogique particulière (notamment au travers d'une transmission idéologique et un mode d'apprentissage par mimétisme). La relation militant-passeur n'est pas la seule relation qui participe au développement de l'engagement syndical, aussi, la sphère formative peut y prendre place, aussi, toutes les autres sphères de la vie du militant peuvent constituer un frein ou un moteur pour son engagement syndical.

Cette dimension relationnelle, nous la retrouvons au travers des dynamiques relationnelles générées par les actes formatifs du formateur au sein du groupe de formés « (...) notamment les dynamiques de groupe » (Faulx et Danse, 2015, p.31). Il s'agit pour le formateur d'identifier les pratiques qui génèrent ces dynamiques relationnelles entre les participants, pour comprendre comment il peut construire des actes formatifs générant des interactions au bénéfice du groupe (relation entre les formés et entre les formés et le formateur).

Le lien que nous identifions entre ces deux dimensions est le suivant : les actions formatives et syndicales vont permettre au militant et au formé de développer des dynamiques relationnelles particulières avec de nouveaux protagonistes ainsi qu'avec leurs sphères sociales existantes.

- **Conclusion de ces quatre comparaisons :**

Finalement, les dimensions de l'engagement militant peuvent être rencontrées au travers d'un processus de formation d'adultes puisque ces deux cadres d'analyse peuvent se croiser.

À la suite de cette analyse, nous proposons d'identifier quelques pratiques formatives qui rencontrent les enjeux de la formation syndicale.

3.2.2 Une volonté d'émancipation et de transformation sociétale de la formation syndicale

Nous l'avons vu, plusieurs éléments attestent d'une volonté d'utiliser la formation syndicale comme moyen pour les ouvriers de s'émanciper, comme moyen de déconstruction des conditionnements, comme un moyen de réappropriation de leur histoire, comme moyen d'action pour transformer ce qui « les domine ». Comment cette volonté s'inscrit-elle au niveau de la pédagogie et quels sont les éléments d'un curriculum de formation qui l'encouragent ?

Il semble que la formation syndicale rencontre une fonction émancipatrice et d'autonomie pour les formés. D'ailleurs, il importe de comprendre **le rapport de l'éducation à l'injustice**, puisque cette dernière a historiquement « (...) fondé les revendications d'émancipation — contre l'injustice de l'organisation capitaliste, raciste ou patriarcale de l'ordre social » (Bentouhami *et al.*, 2017, p.17). Comprendre les revendications de l'organisation syndicale, apporte une clé de compréhension quant aux intentions pédagogiques des formateurs de l'organisation syndicale. Alors, penser la formation comme fonction émancipatrice, c'est selon Bentouhami *et al.* (2017) permettre aux individus de **se construire en tant qu'acteurs** « (...) autonomes, confiant-e-s (...) il s'agit bien (...) de la caractériser par la réappropriation que le sujet fait de son corps et de sa puissance affective : agir à sa propre libération serait d'abord se réapproprier les conditions de son affirmation (...) » (p.17). Nous pouvons faire un parallèle avec le point précédent : nous retrouvons un croisement entre la dynamique didactique de l'action formative du formateur avec la dynamique symbolique de l'engagement syndical. En effet, le formateur doit penser les dynamiques d'apprentissages pour permettre aux formés de se construire comme acteurs (dimension didactique de l'action formative), au travers d'une réappropriation (dimension symbolique de l'engagement syndical) « des conditions de son affirmation » (Boutouhami *et al.*, 2017, p.17).

Selon Barbot et Trémion (2016), l'autonomie en pédagogie et en didactique est un prérequis de l'émancipation. D'ailleurs, d'après Barbot et Camatarri (1999), l'autonomie est « (...) une capacité d'exercer une **relation critique, active et consciente au savoir**, c'est-à-dire à *produire* des connaissances » (p.196-197). D'autres auteurs évoquent que cette émancipation peut passer par une pédagogie qu'ils appellent « pédagogie de l'engagement » (Wallenhorst, Robin et Boutinet, 2016, p.6), et que cette forme d'engagement se réalise au profit d'une **pédagogie groupale** puisque « (...) l'émancipation de soi ne se réduit pas à soi, mais passe par l'autre » (Wallenhorst, Robin et Boutinet, 2016, p.6).

L'engagement syndical se construit par l'action collective tel qu'il a été prédéfini dans cette revue. L'émancipation renvoie donc « (...) au passage d'un état d'asservissement à un autre état de libération, par l'intermédiaire d'autrui (...) » (Wallenhorst, Robin et Boutinet, 2016, p.11). Cet **assujettissement**, Partoune (2018) l'identifie dans plusieurs rapports : « (...) par rapport à un formateur/une formatrice, par rapport à une "doctrine pédagogique" portée par un groupe social d'appartenance, par rapport à soi en tant qu'individu susceptible d'évoluer tout au long de sa vie, etc. » (p.4). Cependant, d'après Partoune (2018), il ne s'agit pas seulement d'une émancipation individuelle par un collectif pour apprendre à « penser par soi-même » (p.2), mais aussi d'une émancipation **pour se révolter, pour transformer la société**.

Ces conceptions de la pédagogie comme outil d'émancipation et de transformation mettent en lumière deux éléments importants : l'autonomisation individuelle par un collectif « conscientisé » et la mobilisation de ce collectif pour mener à une transformation sociétale (pour réclamer par exemple plus d'équité, de justice sociale, etc.). Les trois prochains points abordés consistent à permettre au lecteur d'entrevoir quelques grilles de lecture quant aux éléments du curriculum qui pourraient favoriser l'engagement syndical dans un contexte de formation. Voici les trois points :

- Le collectif comme levier pour l'action et la dynamique des groupes ;
- L'exercice de la pensée critique et la pédagogie expérientielle ;
- Le formé comme acteur et les méthodes actives.

a) Le collectif comme levier pour l'action et la dynamique des groupes

Selon Partoune (2018), l'« émancipation pédagogique commence par un travail sur soi : oser se faire confiance, oser se débarrasser du regard des autres et du besoin d'être reconnu. Elle implique aussi de changer de regard sur les autres et intègre le lâcher-prise par rapport à l'idée d'avoir un projet sur "l'autre", "pour son bien" » (p.4). Ce **travail sur soi précède ou s'articule avec un travail avec le collectif**. Ainsi, pour renforcer le **pouvoir du collectif**, en s'éloignant du rapport de dépendance au formateur (Ouellette, 1980 ; Partoune, 2018), il s'agit de considérer les pratiques qui favorisent la **dynamique des groupes**. Permettre aux formés d'arriver en tant que communauté « (...) à la pleine disponibilité de ses moyens et à la pleine conscience d'elle-même comme réalité collective autonome » (Mucchielli, 1989, p.7) conduit, selon Palazzeschi (1998), à la « **re-construction** d'un tissu social (...) fragilisé » (p.38). Comment favoriser la dynamique d'un groupe en formation en tentant de répondre tant à la perspective individuelle que collective ?

Mucchielli (1991) indique que pour que le groupe progresse, l'usage des méthodes suivantes est important : « la confrontation des concepts et des expériences, la mise en commun des résultats personnels, l'organisation du travail collectif (...) » (p.82). Ces éléments mettent en évidence l'importance du **conflit-sociocognitif** puisque cette confrontation de points de vue sur une même thématique « (...) pousse les apprenants à revoir leur propre position par l'intermédiaire d'un **processus de co-construction** » (Danse et Faulx, 2010, p.8). Cependant, ces processus de confrontation ne sont pas toujours bénéfiques pour les apprentissages individuels, si ceux-ci sont réalisés « (...) sous la forme d'une **compétition** (...) » (Faulx, 2008, p.3). Alors, envisager la dynamique des groupes sous la forme d'une coopération plutôt que d'une compétition (Faulx, 2008) favorise l'apprentissage des formés.

D'après Mucchielli (1991), la clé de l'efficacité des méthodes mises en place pour que le groupe constitue **un agent d'apprentissage**, ou un instrument de l'apprentissage (Faulx, 2019), pour ceux qui le composent est « (...) la communication et la régulation des communications » (Mucchielli, 1991, p.82) et c'est la **coopération** qui constitue pour lui « (...) la racine de la communication » (Mucchielli, 1991, p.84). Cette « culture de la coopération » est « source de créativité et d'ingéniosité » (Wallenhorst, Robin et Boutinet, 2016, p.7). D'ailleurs, cette dynamique coopérative est toujours capitale à un moment de la formation puisqu'elle permet au formé d'entrer dans une solidarité envers les autres formés

sans être assuré d'avoir un bénéfice pour lui-même (Faulx et Danse, 2015). Cette entrée centre l'apprentissage sur une **construction collective** plutôt que sur une construction individuelle.

Alors, quoi que le formateur en pense, la dynamique des groupes existe au sein du processus formatif, puisque le groupe constitue la « cellule de base du système éducatif » (Huguet, 2007 ; cité par Faulx, 2008). Cependant, il consiste en un travail complexe d'analyse et de modulation du curriculum par le formateur en fonction de ce qu'il observe du terrain. En effet, « travailler sur soi, en relation avec « les autres » », peut constituer un problème (...) » (De Visscher, 2010, p.723).

b) L'exercice de la pensée critique et la pédagogie expérientielle

Nous l'avons vu, les lieux de formation syndicale doivent être des **lieux d'expériences** pour les formés afin de leur permettre de développer leurs compétences. C'est aussi un lieu de **prise en compte de leur expérience (biographies)**, en tant qu'individu à part entière. Il s'agit également, dans une perspective de pédagogie émancipatrice, pour l'individu de parvenir à développer son esprit critique sur ce qui le maintient à sa condition de « dominé » pour s'en extirper et agir selon les principes de son engagement.

Selon Ouellette (1980), « la conscience critique ne se développe que dans une situation où l'effort d'explication de la réalité est fait par les participants eux-mêmes, c'est-à-dire que si on lui donne la possibilité de s'exercer » (p.108). Ainsi, les pratiques formatives peuvent participer au développement de l'esprit critique lorsque le dispositif permet au formé de largement s'impliquer dans ses apprentissages.

Dans la continuité des réflexions sur la dynamique de groupe, nous évoquons une discipline scientifique proposée par De Visscher (2001) « l'animatique de groupe » définie « (...) comme la science de l'animation des groupes restreints » (cité par Faulx, 2008, p3). De Visscher (2010) entend par groupe restreint un ensemble de personnes dans un même espace-temps « (*hic et nunc*) » (p.695). Faulx (2008) indique que **l'animatique des groupes** fusionne avec « (...) deux théories de l'apprentissage humain fondamentales dans la recherche actuelle en formation des adultes : les théories de l'apprentissage socio-cognitif et les théories de l'apprentissage par la réflexion sur l'activité » (p.4). L'apprentissage socio-cognitif ayant été

développé dans le point précédent, nous nous attardons à comprendre la seconde démarche pédagogique, c'est-à-dire, la **pédagogie expérientielle**. Elle est définie comme une « (...) méthode d'animation et de formation (...) fondée sur le fait que les participants "expérientent" une situation programmée à des fins d'apprentissage avant de débattre de celle-ci (lors d'une démarche dite "d'élucidation collective") pour en retirer des apprentissages utiles dans leur vie sociale, professionnelle ou personnelle » (Baiwir et Delhez, 1979, cité par Faulx, 2008, p.4). Le formé est amené à agir et ensuite, à poser une réflexion sur l'activité qu'il vient de mener. Les expériences proposées par cette méthode, appelées « **expériences ou exercices structurés** » (Danse et Faulx, 2015) constituent un outil essentiel pour le formateur (De Visscher, 1991).

Cette perspective quant à la différenciation de l'action et de la réflexion sur l'action en groupe produit des effets sur plusieurs dimensions abordées (de l'engagement syndical et des apprentissages). D'après De Visscher (2010), la réflexion sur l'action « (...) amène à faire produire du **savoir social** par les acteurs eux-mêmes, en faisant émerger des normes, des attitudes, des modes de fonctionnement, des rapports de pouvoir, des nécessités d'alliance, des incompréhensions du sort commun vécu, qui facilitent ou entravent la vie en commun. Chacun est amené à se positionner, à écouter et à reconnaître autrui, dans l'espoir qu'écoute, reconnaissance et tolérance s'intériorisent en chacun » (p.723). Cette dynamique renforce la reconnaissance entre les formés et permet la validation ou non de leurs conceptions des uns et des autres au travers d'une socialisation qui les **sécurise et les singularise** (Giust-Desprairies, 2002).

Bentouhami et al. (2013) mettent en exergue que l'émancipation comprend une compréhension et un passage à l'action quant aux inégalités vécues, mais aussi, et surtout la **déconstruction (ou déconditionnement)** des « (...) attentes sociales qui véhiculent déjà en leur sein une conformation en termes de genre, de classe, et de race, donc s'assurer des conditions sociales de la confiance en soi qui permettent une réelle critique des structures sociales. (...) elle s'inscrit clairement dans une logique de **requalification** sociale de sa valeur, laquelle passe nécessairement par une revalorisation de la confiance en soi » (p.19).

c) Le formé comme acteur et l'alternance des méthodes pédagogiques

Selon Danse et Faulx (2010), les **méthodes actives** ne constituent pas une finalité en soi, mais plutôt un moyen pour favoriser l'apprentissage des formés. D'ailleurs, ils les définissent

comme « (...) un ensemble de dispositifs dans lesquels l'activité est mise en avant. (...) par activité, il faut comprendre celle des étudiants puisque (...) ces dernières sont orientées (...) vers l'apprenant. Elles (...) le placent dans une situation dans laquelle il doit mobiliser plusieurs compétences et véhiculent certaines valeurs » (p.7).

C'est dans cette perspective de considérer les méthodes actives comme un moyen que nous posons cette question : une formation qui souhaite permettre aux membres d'un groupe de s'émanciper propose-t-elle toujours un rôle actif aux apprenants dans leurs apprentissages ? Une séquence de formation transmissive va-t-elle à l'encontre de la finalité émancipatrice ? C'est ici que se situe le paradoxe lié à l'émancipation et l'autonomie dans le champ de l'éducation, que nous mettons d'ailleurs en parallèle avec la logique de la formation syndicale qui revendique son détachement des pratiques du modèle scolaire. Au regard de cette réflexion, nous souhaitons partir du postulat que les méthodes qui impliquent l'apprenant et celles qui l'impliquent moins dans les apprentissages ne sont pas en soi une finalité. C'est l'articulation de ces méthodes, que le formateur considère dans une démarche émancipatrice, qu'il faut considérer. Les méthodes qui impliquent plus ou moins le formé dépendent des stratégies déployées par le formateur (Danse et Faulx, 2010). De plus, l'alternance de ces méthodes permet de rencontrer **les besoins** de chacun (différenciation pédagogique) puisque tous les apprenants ne désirent pas tous s'impliquer dans les apprentissages de la même façon.

Pfeiffer et Goodstein (1991) identifient des méthodes qu'ils classent selon l'implication de l'apprenant. Ainsi, cette distinction entre didactique et expérientielle est illustrée par différentes méthodes d'apprentissage. Voici le cadre d'analyse proposé par les deux auteurs :

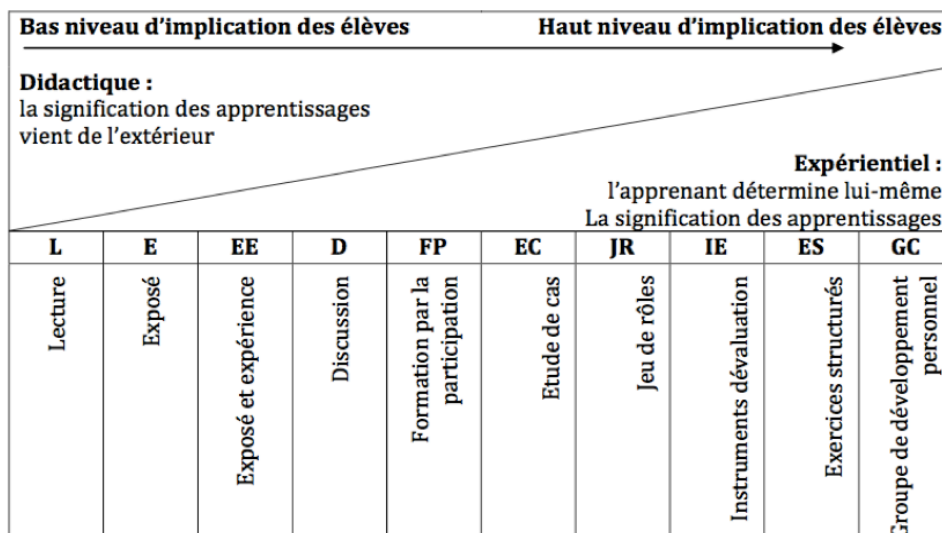


Figure 4 — *Une typologie des méthodes* (Pfeiffer et Goodstein, 1991)

Ces méthodes nous amènent à questionner la place des « **contenus-matières** » dans la formation syndicale. Par quelles méthodes ces contenus sont-ils amenés durant la formation ? Faulx et Danse (2015) indiquent que le développement de la formation des adultes s'est opposé, dans les années vingt, à une conception du système scolaire que Freire (2019) désigne comme système bancaire « (...) simplement transmetteur du profil de l'objet ou de son contenu » (p.44) ; alors que la formation des adultes doit partir des projets des formés et de contextes concrets (Faulx et Danse, 2015). Dès lors, quelle est la place du formateur ? Selon Freire (2019), le formateur doit permettre le dépassement du traitement sommaire pour construire des conditions qui permettent aux formés de développer leur sens critique. Toujours d'après cet auteur, le formateur doit être considéré par les apprenants comme ayant « (...) l'expérience de la production de certains savoirs et que ceux-ci ne peuvent pas leur être simplement transférés. Au contraire, dans les conditions d'un véritable apprentissage, les apprenants vont en se transformant en réels sujets de la construction et de la reconstruction de savoirs enseignés aux côtés de l'éducateur, également sujets du processus » (p.44). Ceci semble rejoindre cette position de la formation des adultes, dans laquelle le formateur adopte une approche pluridisciplinaire où il mobilise « (...) les savoirs qui sont pertinents par rapport à une problématique ou un sujet de formation à traiter » (Faulx et Danse, 2015, p.74) qui font sens pour les formés (par rapport à leur projet). Le formateur n'est plus considéré comme l'expert d'une discipline, mais comme « (...) un spécialiste **focalisé sur des objets, des situations et des contextes** » (Faulx et Danse, 2015, p.74).

La réflexion de ce point théorique sur les méthodes actives met en lien ce double constat : « tout ne s'apprend pas par l'action, même si rien ne s'apprend sans l'action » (Chartier, 2006, p.10). Par ailleurs, Faulx et Danse (2015) ajoutent qu'il est possible pour l'humain d'apprendre par un processus pédagogique transmissif, mais c'est aussi un besoin pour lui (individu) d'être en action et mieux, de combiner « l'action et (...) la réflexion sur l'action » (p.230). Au-delà des intentions de la formation syndicale, les réalités pédagogiques révèlent ce besoin d'alternance dans les méthodes pédagogiques. La prise en compte de ces réalités d'apprentissages peut permettre d'atteindre les objectifs fixés par la formation, et d'accompagner les formés dans leurs projets.

3.3 Conclusion générale

Au travers des tensions issues de notre société post-moderne dans laquelle évoluent les organisations syndicales, nous comprenons que certaines pratiques pédagogiques qui se revendiquent émancipatrices sont en tension avec les difficultés structurelles de l'organisation syndicale.

Cependant, au-delà de l'ambiguïté que ces tensions génèrent, certaines finalités et intentions de la formation syndicale peuvent être rencontrées au travers de pratiques émancipatrices et autonomisantes pour les formés. Ainsi, la conceptualisation de l'engagement syndical dans notre revue de littérature permet de comprendre que ce processus peut être rencontré et favorisé dans une formation. En effet, les dimensions de l'engagement syndical peuvent être mises en rapport avec les dimensions de la formation des adultes. Notamment au travers de la pédagogie expérientielle, de la dynamique des groupes, de l'articulation de méthodes pédagogiques diverses, etc.

Par conséquent, ces éléments théoriques doivent nous permettre d'approfondir notre question de recherche en les mettant en relation avec nos résultats issus de notre pratique de terrain. Cette mise en relation nous permettra d'identifier plus concrètement les éléments du curriculum de formation qui favorisent l'engagement syndical.

CHAPITRE 2 : QUESTION ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. La question de recherche

La littérature nous a montré que la formation syndicale vise le développement de savoirs et de savoir-faire syndicaux (Willemez, 2013 ; Cultiaux, 2013) pour renforcer l'engagement sur le long terme de leurs adhérents et cela, afin d'atteindre leur « idéal syndical » visant la transformation de la société. D'ailleurs, cette volonté de transformer se traduit également par des lieux de rencontres au sein de l'organisation syndicale, qui invitent au développement de l'esprit critique des adhérents, notamment par une réappropriation symbolique de leur histoire (Hamidi-Kim, 2011). Ces démarches se traduisent en valeurs et en grands principes qui croisent également une volonté pédagogique. En effet, l'émancipation et l'autonomie identifiables dans les démarches syndicales, se traduisent également dans le domaine de la formation des adultes. Ces idéologies contestataires ont elles aussi, traversé le champ de l'éducation ; des auteurs tels que Freire, Gramsci, Castoriadis ont affirmé ce besoin de lier cette volonté de transformation sociale et de justice sociale avec l'éducation comme vecteur (Eneau, 2016). Ainsi, nous questionnons les moyens pour parvenir à ces grands concepts. Comment le formateur construit ses pratiques formatives à la lumière de ces valeurs et grands principes qui conduisent l'organisation syndicale ? Comment favorise-t-il l'engagement syndical des formés au travers de ceux-ci ?

Comment les formateurs de la centrale professionnelle Métallurgistes de Wallonie — Bruxelles (MWB) favorisent-ils l'engagement syndical des formés au travers d'un curriculum de formation ?

Les éléments de la littérature nous conduisent à penser raisonnablement que certaines pratiques de formations participent à la construction de l'engagement syndical. Pour approfondir cette question de recherche, nous nous sommes intéressés à une formation syndicale organisée par une centrale professionnelle de la FGTB.

2. Le contexte de recherche : la Centrale Professionnelle des Métallurgistes de Wallonie-Bruxelles (MWB)

Notre contexte de recherche ne s'établit pas en vase clos, il intègre une organisation plus large. Alors, cette partie de notre travail de recherche souhaite permettre au lecteur de contextualiser la centrale professionnelle MWB.

2.1 Une organisation syndicale : la FGTB

La MWB s'inscrit dans l'organisation syndicale de la FGTB. Cette dernière est une organisation fédérale constituée de trois ailes : une wallonne, une bruxelloise et une flamande. La FGTB est composée de plusieurs centrales professionnelles. Chaque membre de l'organisation est affilié à une centrale professionnelle en fonction de son secteur d'activité. Voici les diverses centrales professionnelles qui regroupent travailleurs wallons, flamands et bruxellois :

- FGTB Transport (UBT) ;
- FGTB Employés, Techniciens et Cadres (SETCa) ;
- FGTB Alimentation — Horeca – Services (Horval) ;
- FGTB Services Publics (CGSP) ;
- FGTB Centrale Générale (CG) ;
- **CMB** (Centrale des Métallurgistes de Belgique) : ABVV Métal et **Métallos MWB**.

La MWB est une centrale professionnelle. Cependant, elle se distingue des autres centrales professionnelles sur deux aspects :

- Sa première particularité est le public qu'elle accueille, c'est-à-dire, des individus avec ou sans emploi, concernés par les secteurs suivants : sidérurgie, métaux non ferreux, construction métallique, mécanique et électrique, garages, récupération, secteurs connexes (électriciens, carrosseries, métaux précieux, commerce du métal), grandes entreprises de vente au détail, aviation civile.
- Sa deuxième particularité est qu'elle ne concerne que les métallurgistes de la Région wallonne et de Bruxelles. En effet, la Centrale des Métallurgistes de Belgique (CMB) est l'unique centrale professionnelle de la FGTB à être scindée en deux parties (depuis 2006) : une aile flamande (ABVV Métal) et une aile francophone (**MWB**).

La MWB a pour mission, de répondre aux intérêts de ses affiliés, au travers notamment de

réunions de travail et de commissions techniques (congrès, commission de contrôle, comité régional, etc.). Également, elle se compose d'un service d'études et de formation syndicale. Cette organisation est illustrée au travers d'un organigramme (**annexe 2**). La MWB, tout comme la FGTB, « (...) a pour but de réaliser les principes contenus dans la déclaration (...) » (Fédération générale du travail de Belgique, 2006, p.9). Il s'agit d'une déclaration (**annexe 1**) datant de 1945 qui représente l'idéal syndical visé par cette organisation. Elle permet notamment de comprendre les valeurs et l'idéologie par lesquelles l'organisation souhaite transformer la société.

2.2 Quelles sont les offres formatives de la MWB ?

La MWB propose plusieurs services, dont un service de formations syndicales. Le tableau ci-dessous reprend les quatre formations syndicales conçues par la MWB :

	Formation de base	Formation en internat et en externat	Formation de perfectionnement	Formation des animateurs syndicaux
Public cible	Tout affilié à l'organisation et actif sur le marché de l'emploi dans le secteur du métal.	Tout affilié à l'organisation et actif sur le marché de l'emploi dans le secteur du métal.	Tout délégué syndical actif sur le marché de l'emploi dans le secteur du métal.	Tout formé ayant participé à la formation en internat et externat sélectionné pas les formateurs.
Durée	5 journées successives.	14 semaines (4 jours/semaine) sur une période de 4 années et demie.	4 jours (32h/semaine) sur une année.	4 semaines (5jours/semaine) étalées sur une période d'une année et demie.
Objectifs	Permettre aux travailleurs d'être sensibilisés à la réalité syndicale.	Permettre aux formés de développer une pensée critique sur la société et leur donner des moyens techniques pour accompagner leur réflexion.	Aborder l'actualité politique pour renforcer les connaissances syndicales des délégués et leur donner des moyens techniques pour accompagner leur réflexion critique.	Former de futurs animateurs pour qu'ils puissent encadrer des groupes durant la formation en internat et externat.

Tableau 1 - Les quatre formations syndicales de la MWB

Notre travail de recherche s'axe sur la formation syndicale en internat et en externat, plus spécifiquement sur **la partie formative en internat**. Cette formation se déroule durant neuf semaines réparties sur une période de quatre années et demie (à raison de deux semaines par an). Durant ces quatre journées (32 heures de formation au total), les participants séjournent dans un hôtel à Dinant du lundi au jeudi après-midi.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cette partie de notre travail vise à démontrer la validé de notre démarche de recherche. Afin de comprendre le développement de notre méthodologie, nous décrivons les étapes par lesquelles nous sommes passés au travers de quatre volets :

- Dans le premier volet, nous expliciterons l'échantillon concerné par notre recherche ;
- Dans le second volet, nous présenterons les outils qui nous ont permis de récolter les données issues du terrain ;
- Dans le troisième volet, nous décrirons la méthode d'analyse des données récoltées ;
- Dans le quatrième volet, nous présenterons des pistes d'améliorations méthodologiques ;

1. Description des participants

Nous avons pris contact avec la MWB par téléphone, et nous avons fixé un rendez-vous avec les deux formateurs afin de leur présenter notre projet de recherche. Après cette rencontre, nous avons décidé d'orienter notre recherche vers les concepteurs de la formation syndicale. Les caractéristiques du profil de l'échantillon sont les suivantes :

- Être formateur à la MWB ;
- Dispenser et concevoir la formation syndicale en internat et en externat.

2. Les outils de mesures

Les outils de mesures nous ont permis de récolter des données issues de notre champ de recherche. Nous avons utilisé deux types d'outils : l'observation et l'entretien. Ces deux outils sont explicités ci-dessous après la présentation de notre cheminement.

2.1 Type de recherche et cheminement

Pour mener cette recherche, nous avons décidé de recueillir des **données qualitatives**. Notre démarche veut s'inscrire dans ce que Imbert (2010) décrit comme la poursuite de cet objectif : « (...) saisir le sens d'un phénomène complexe tel qu'il est perçu par les participants et le

chercheur dans une dynamique de co-construction du sens » (p.25). Selon Mucchielli (2004), les techniques de recueil qualitatives sont caractérisées par « (...) l'implication du chercheur (...) » (p.23) quant à l'instrument qu'il manipule ; le chercheur est caractérisé par l'auteur « d'acteur direct ». Toujours selon Mucchielli (2004), « (...) ces instruments le mettent en contact direct avec l'objet d'étude qu'il construit par touches successives (...) le grand principe, à la base d'un grand nombre de techniques qualitatives de recueil, étant leur non-directivité sur le fond » (Mucchielli, 2004, p.23).

2.2 Deux outils de mesure : l'observation et l'entretien

Notre récolte de données s'est organisée en deux temps :

- Dans un premier temps, nous avons mené des observations durant quatre semaines ;
- Dans un second temps, nous avons mené quatre entretiens.

2.2.1 L'observation en situation

Nous avons décidé de mener **une observation en situation**. Selon Martineau (2004), il s'agit d'« un outil de cueillette de données où le chercheur devient témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent » (p.6). Par cette technique, nous avons tenté d'adopter une position « **empirico-naturaliste** » dont l'objectif est « (...) d'expliquer le plus objectivement possible les faits (...) l'accent étant mis essentiellement sur la description des événements observés » (Martineau, 2004, p.7). Cependant, nous ne pouvons nier l'apport de nos observations des interactions entre les individus durant notre intervention : elles ont nourri notre compréhension quant à l'organisation (entre les acteurs du terrain) du curriculum de formation durant la formation. Cela nous permet de comprendre si ce curriculum est ouvert ou fermé (Demeuse et Strauven, 2013) et de visualiser les acteurs qui le modulent. Ces éléments indiquent une seconde position, une position **constructiviste** qui poursuit « (...) l'objectif de comprendre les règles de construction du social » (Martineau, 2004, p.7).

- Le rôle de l'observateur :

Nous avons adopté un rôle que Gold (1958) nomme d'**observateur complet**. Il s'agit pour l'observateur d'être complètement dans l'observation, il n'intervient d'aucune manière dans

l'action et « (...) réalise son intégration en retrait (...) » (Martineau, 2004, p.9). Cependant, comme l'indique Martineau (2004), notre cheminement peut être amené à provoquer des changements de rôles. Nous souhaitons donc illustrer cela par l'une de nos postures qui s'est avérée ambivalente. En effet, nous avons adopté une posture d'observateur complet durant les séquences de formation. Cependant, hors de ces séquences (durant les repas, les pauses, les activités en soirée), nous avons adopté un rôle d'**observateur participant** (Gold, 1958) avec les formateurs, les animateurs et les formés. Ce rôle implique davantage l'observateur puisqu'il « (...) est intégré au groupe, mais cette intégration est limitée (...) il n'est pas un collègue ou un membre (...) du groupe » (Martineau, 2004, p.9). Ceci témoigne d'une réflexion quant à notre positionnement : cette posture ambivalente constitue-t-elle un biais pour notre recherche ? Selon nous, cela n'a pas altéré la récolte des données par observation ; les liens tissés avec les animateurs, les formateurs et les formés nous ont permis de développer une relation de confiance, utile pour la suite de notre récolte de données.

- Un lieu et un temps d'observation particulier :

Cette ambivalence de nos rôles peut aussi s'expliquer par le lieu de formation et la durée de celle-ci. La formation syndicale en internat dure neuf semaines au sein d'un hôtel à Dinant. Notre observation s'est réalisée sur quatre semaines (à raison de cinq jours/semaine) espacées durant les années suivantes : 2018 et 2019. Durant ces quatre semaines, nous avons été accueillis comme les formés. En effet, nous avions : une chambre d'hôtel, accès à tous les services de l'hôtel (bar, piscine, jardin) et des temps de repas (matin, midi et soir). Ainsi, cette **immersion** peut expliquer notre difficulté à stabiliser un rôle dans notre démarche. Au-delà de cette ambivalence, le temps d'observation continu et répété, que reflète notre démarche de recueil de données, indique, selon Martineau (2004), la **fidélité** de notre démarche.

- Une observation en plusieurs temps :

Ces quatre semaines d'observation étaient espacées temporellement et ont reflété l'évolution de notre démarche de recherche. Le tableau ci-dessous traduit les différentes postures que nous avons eues et ce qu'elles nous ont permis de découvrir durant la récolte de données :

	Cheminement (inductif/déductif)	Apports méthodologiques
1^{re} semaine (novembre 2018) et 2^e semaine (février 2019)	<p>Nous avons adopté un cheminement inductif puisque notre premier objet de recherche s'est construit à partir du terrain (Benelli, 2011).</p>	<p>Au bout de ces deux semaines, nous avons élaboré un premier objet de recherche. Nous voulions approfondir la question suivante : « Quelles sont les pratiques et méthodologies relatives à un processus de transmission idéologique qui sont mises en place par des formateurs de la MWB ? » Des hypothèses ont également été élaborées.</p> <p>Nous avons aussi construit une grille (annexe 3) regroupant des éléments relatifs à la formation des adultes, selon les 6 déterminants d'une action pédagogique et formative (Faulx et Danse, 2015).</p>
3^e semaine (octobre 2019)	<p>Nous pensions trouver des éléments de réponses quant aux hypothèses élaborées. Nous avons été en réflexion quant à la démarche déductive et nous pensions que la grille élaborée allait pouvoir nous permettre de coder les données recueillies avant l'analyse de celles-ci.</p>	<p>Nous nous sommes rapidement rendu compte durant la semaine d'observation que la grille créée ne permettait pas de comprendre l'objet de recherche, mais plutôt de comprendre l'espace formatif dans sa globalité. Ainsi, nous avons modifié cette grille, qui nous a servi de repère afin d'identifier certains éléments du curriculum de formation (annexe 4).</p> <p>Suite à cette semaine d'observation, notre question de recherche s'est précisée et finalisée.</p>
4^e semaine (novembre 2019)	<p>Lors de cette dernière semaine d'observation, notre question de recherche était créée, et nous savions que notre grille n'était pas une grille systématique. Nous reprenions une démarche inductive, de découverte, sans grille ni codage.</p>	<p>Ce cheminement nous a permis de conceptualiser plus concrètement notre méthode de traitement qui suivra.</p>

Tableau 2 — Postures et apports méthodologiques durant les quatre semaines d'observation

Notre démarche finale de récolte de données souhaite donc s'inscrire dans **une démarche inductive** qui, au travers des données recueillies par l'observation, nous permet (chercheurs) « (...) une construction inductive des concepts, (...) un dégagement théorique fondé sur l'interprétation des données (...) » (Colsoul, 2009, p.30).

Nous avons conscience que ce va-et-vient, quant à notre démarche, met en lumière un réel tâtonnement méthodologique. Cependant, cela nous a permis de définir plus concrètement

notre méthodologie et donc, de la clarifier. Ce va-et-vient méthodologique se retrouve dans notre seconde démarche de récolte de données explicitées ci-après.

2.2.2 L'entretien semi-directif

- **Quel type d'entretien et dans quel but ?**

Nous avons décidé de mener des **entretiens individuels** avec les deux formateurs de la MWB. Ces rencontres se sont réalisées dans leur bureau, à Beez. Ces entretiens ont eu pour objectif d'approfondir les données récoltées par observation et par conséquent de les détailler davantage. Nous avons mené deux entretiens d'une heure et demie avec chaque formateur (quatre entretiens au total). Le modèle d'entretien choisi est **semi-directif** et permet d'aborder différentes thématiques « (...) dont l'ordre peut être plus ou moins bien déterminé selon la réactivité de l'interviewé (...) » (Imbert, 2010, p.24). Cela permet aux chercheurs de recueillir une « (...) information de bonne qualité, orientée vers le but poursuivi (...) dans un laps de temps raisonnable » (Imbert, 2010, p.24).

Au travers des entretiens menés, nous souhaitons **approfondir les thématiques** que nous avons découvertes (suite au premier traitement des données par observation). Par exemple, il s'agissait de comprendre ce qui faisait partie du curriculum de formation et ce qui n'en faisait pas partie. Il s'agissait également de découvrir ce qui était de l'ordre de l'implicite et de l'explicite au niveau des attitudes, du langage et des tâches (ce qui est formalisé) des formateurs et des animateurs. Enfin, nous voulions élaborer de nouvelles thématiques avec les informations recueillies. Cette démarche traduit notre volonté d'inscrire le traitement de ces données dans une analyse thématique que nous expliciterons dans un prochain point.

- **Comment avons-nous organisé ces entretiens ?**

Nous avons construit **un guide d'entretien** qui s'est modulé au fil des entretiens (**annexe 5** : guide d'entretien final) et qui nous a permis de mener un entretien orienté sur les larges thématiques que nous avons élaborées. Ce guide d'entretien s'est construit suite à un premier traitement des données récoltées par des observations. Ensuite, il a été modulé après chaque entretien. En effet, les données recueillies après les entretiens nous permettaient de restructurer certaines thématiques, d'en créer de nouvelles, d'approfondir certaines questions ou encore d'en supprimer. C'est cette modularité qui a permis d'enrichir la cueillette des

données. D'ailleurs, Mucchielli (2004) décrit « les grilles et les règles d'analyse » comme « (...) modulables à l'intérieur d'une orientation globale » (p.23). Toujours selon Mucchielli (2004), ce panel de données récoltées et travaillées « intellectuellement (...) doit être reconnu comme donnée pertinente, par les acteurs sociaux sur lesquels porte la recherche » (Mucchielli, 2004, p.24). Ainsi, ces entretiens ont également permis cela : la reconnaissance des thématiques comme objet pertinent ou non pertinent d'étude par les formateurs.

Nous avons décidé de ne pas mener d'entretien standardisé, car notre objectif n'était pas de comparer ou de différencier les éléments issus du discours des deux formateurs sur les mêmes sujets (thématiques). Notre volonté était d'approfondir les données récoltées par observation au travers d'entretiens. Ces entretiens nous ont permis de découvrir une dimension de l'expérience des formateurs que nous n'avions pas pu observer en formation, ce qui nous a permis de creuser davantage les thématiques connues ainsi que d'en découvrir des nouvelles.

3. Le traitement des données et la méthode d'analyse

Nous avons procédé à l'analyse des données qualitatives recueillies par observation ainsi que par entretien. Nous sommes passés par plusieurs étapes que nous allons détailler dans ce point. Avant cela, nous décrivons notre méthode d'analyse des données.

3.1 La méthode d'analyse des données qualitatives

Le traitement des données consiste en une analyse des différentes données recueillies par des observations, approfondies au travers d'entretiens afin de mettre en évidence les éléments issus d'un curriculum de formation qui favorisent l'engagement syndical. Notre démarche veut également comprendre les **relations** qui existent entre les différents éléments relevés. Afin d'atteindre nos objectifs, **l'analyse thématique de contenu** nous est apparue comme une méthode adaptée à notre objet de recherche.

3.1.1 L'analyse thématique de contenu

L'analyse thématique de contenu a comme but de « (...) dégager les éléments sémantiques fondamentaux en les regroupant à l'intérieur des catégories » (Negura, 2006, p. 12). Ce regroupement de données s'établit selon notre objet d'étude. Il s'agit donc : « (...) de le trier selon qu'il y appartient ou non, de fouiller son contenu selon ses ressemblances "thématiques", de rassembler ces éléments dans des classes conceptuelles, d'étudier les

relations existantes entre ces éléments et de donner une description compréhensive de l'objet d'étude » (Wanlin, 2007, p.253). Selon Negura (2006), cet outil d'analyse peut aussi permettre de classifier les données « (...) en opinions, attitudes et stéréotypes » (p.12).

Afin d'établir une analyse cohérente, Wanlin (2007) indique qu'il s'agit de s'inscrire dans une « (...) "décontextualisation" impliquant que des parties d'entrevues ou des épisodes d'observation soient physiquement détachés de leur tout originel et regroupés par thèmes » (Tesch, 1990 ; Savoie-Zajc, 2000 ; cités par Wanlin, 2007, p.253). Selon Paillé et Mucchielli (2016), « (...) la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique). L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés (...) » (p.236).

- **Pertinence des thématiques :**

Ces thématiques ont été élaborées en lien avec l'objet d'étude. Dans notre cas, il s'agit de comprendre quels sont les éléments du curriculum de formation qui favorisent l'engagement syndical. Tout comme l'indiquent plusieurs chercheurs, « (...) la valeur de l'analyse de contenu dépend de la pertinence des catégories identifiées comme caractérisant le phénomène étudié » (Bardin, 1977 ; Berelson, 1968 ; Holsti, 1968 ; Mucchielli, 1979 ; d'Unrug, 1974 ; cités par L'Écuyer, 1990). D'ailleurs, le nom de chaque thématique doit être représentatif des données qu'elle regroupe, et donc, le chercheur doit être objectif dans le choix de celles-ci (L'Écuyer, 1990). En effet, « ce n'est pas au matériel analysé à se plier à ces catégories, mais ce sont plutôt les catégories qui doivent représenter fidèlement le matériel analysé et en refléter le sens » (L'Écuyer, 1990, p.50). Ainsi, tout comme nous l'avons fait, Paillé et Mucchielli (2016) mettent en évidence que ces thèmes identifiés peuvent aussi se décomposer en sous-thèmes.

Ce sont les ressemblances entre les éléments des thématiques et entre les thématiques elles-mêmes qui seront mises en évidence au travers de notre analyse. D'ailleurs, l'Écuyer (1990) exprime que cette méthode d'analyse s'inscrit dans une description des particularités des éléments réunis dans chaque catégorie en termes de ressemblances et « (...) de nuances existant entre les idées, les émotions... traduites au sein des diverses catégories (...) » (p.31).

Par quelles étapes sommes-nous passés pour identifier les thématiques et les sous-thématiques ? Nous allons les identifier dans le point suivant.

3.2 Les étapes de l'analyse des données

3.2.1 Tableau récapitulatif des étapes de traitement des données

Étapes	Description des étapes	Annexes
1^{re} étape	Nous avons retranscrit nos prises de notes manuscrites en texte numérique (données issues de l'observation). Durant cette retranscription, nous avons utilisé un code couleur nous permettant d'identifier différents éléments : en jaune, les questions d'approfondissement ; en rouge, les éléments manquants à notre analyse ; en bleu, les documents utilisés par les formateurs durant la formation. Également, nous avons organisé et ordonné notre farde de documents issus de la formation en fonction de la chronologie des séquences de formation et des thématiques abordées par les formateurs.	L'annexe 6 reprend une partie de nos retranscriptions des données issues de notre observation.
2^e étape	À l'aide des éléments surlignés et des documents organisés, nous avons créé un guide d'entretien. Ce guide s'est également inspiré de notre grille reprenant les six déterminants d'une action pédagogique (Faulx et Danse, 2015). Il s'agit d'une première élaboration des thématiques identifiées au travers des données issues de l'observation.	L'annexe 4 permet de visualiser la grille « repère » reprenant les éléments importants relatifs à la formation des adultes. L'annexe 5 constitue notre guide d'entretien qui a été modulé en fonction des entretiens.
3^e étape	Nous sommes ensuite passés à la récolte des données au travers d'entretiens. Après chaque entretien, nous avons tenté de visualiser les questions pertinentes de notre guide d'entretien et les éléments à approfondir. Cela, afin de moduler notre guide pour que les thématiques soient cohérentes par rapport à notre objet de recherche.	
4^e étape	Après la réalisation des quatre entretiens avec les deux formateurs, nous les avons retranscrits. Ces données ont été anonymisées.	L'annexe 7 reprend les verbatim des quatre entretiens.
5^e étape	Pour le découpage des verbatim, nous avons d'abord utilisé un code couleur et puis nous les avons replacés dans un tableau récapitulatif reprenant chaque thématique et sous-thématique.	L'annexe 8 illustre le tableau récapitulatif des thématiques avec les verbatim qui y sont associées.

Tableau 3 - Récapitulatif des étapes de traitement des données

3.2.2 Approfondissement des étapes de classification

Au travers de ces étapes, il apparaît que le traitement des données entrepris s'est réalisé en plusieurs temps :

- À la suite des observations de terrain de quatre semaines ;
- À la suite des quatre entretiens.

Ces deux temps de traitement mettent en valeur notre démarche dans le processus de thématisation. En effet, nous sommes d'abord partis d'une **démarche inductive** puisque la construction de notre objet de recherche s'est faite à partir du terrain (Benelli, 2011). Ainsi, l'élaboration des thématiques s'est d'abord réalisée à partir des observations de terrain. Ensuite, ces thématiques (issues de l'observation) nous ont permis de codifier les verbatim (entretien). Notre démarche de traitement s'est donc inscrite dans une **démarche déductive**. Cependant, ces thématiques ne sont pas rigides, notre volonté était de les approfondir et d'en saisir la pertinence. Ce positionnement nous a permis de découvrir de nouvelles thématiques et sous-thématiques. Nous inscrivons notre démarche dans une **alternance du positionnement déductif et inductif**.

Ce positionnement se traduit également au travers d'une catégorisation que L'Écuyer (1990) nomme : modèle ouvert et modèle mixte. Selon cet auteur, il existe trois grands modèles de catégories, nous en expliciterons deux, car ils sont en lien avec notre démarche. Le premier modèle se dit ouvert, car « (...) il n'existe pas de catégorie au départ ; les catégories sont induites du matériel analysé » (p. 65-66). Le deuxième modèle est mixte, car « (...) une partie des catégories est préexistante dès le départ et le chercheur laisse également place à la possibilité qu'un nombre d'autres soient induites au cours d'analyse, soit en sus des catégories préexistantes, soit en remplacement de certaines d'entre elles » (p.65). Ce modèle mixte nous a donc permis de modifier, rejeter et de transformer certaines thématiques. Ainsi, le modèle ouvert se traduit par la première phase de traitement de nos données (de l'observation) et le modèle mixte, se traduit durant la deuxième phase de traitement des données (des entretiens).

De surcroît, nous avons poursuivi ce que Paillé et Mucchielli (2016) nomment la « thématisation en continue » qui « (...) consiste en une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique (...) l'arbre est construit

progressivement, tout au long de la recherche, et n'est véritablement parachevé qu'à la toute fin de l'analyse du corpus » (p.270). Cette démarche permet selon ces auteurs, « (...) une analyse vraiment fine et riche du corpus ; par contre, elle est plus complexe à mener et exige plus de temps » (Paillé et Mucchielli, 2016, p.270).

- **Synthèse de notre démarche méthodologique**

Comme nous l'avons explicité, nous avons articulé l'observation en situation avec des entretiens semi-directifs afin d'approfondir nos connaissances sur le phénomène étudié. De ce fait, les entretiens nous ont permis d'approfondir des thématiques, ainsi que de les modifier grâce à des données qui n'ont pas pu être récoltées par observation. Afin de mieux comprendre notre démarche, nous posons la question suivante : comment avons-nous considéré les données issues de l'observation par rapport aux données issues des entretiens ?

L'analyse des données issues de l'observation a conditionné la récolte et l'analyse des données issues des entretiens. En effet, les données issues de l'observation ont permis de créer la base de notre arbre thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) dont la construction s'est finalisée au travers de l'analyse des données issues des entretiens. Les données issues des entretiens ont permis d'intégrer des éléments non observables (ou que notre observation a manqué) : la construction du curriculum de formation, les intentions pédagogiques des formateurs, les objectifs de formation et de séquences formatives, etc.

4. Difficultés rencontrées – Si c'était à refaire

4.1 Les rôles du chercheur durant la récolte des données par observation

Les deux rôles que nous avons évoqués ont pu être perçus de manière ambiguë par les formés, les formateurs et les animateurs de la formation. Nous pensons qu'il aurait été bénéfique, pour notre étude, de convenir d'un rôle en fonction de notre objet d'étude. En effet, nous aurions pu prendre le rôle « d'observateur participant » durant toute la durée de l'observation puisque, selon nous, il nous aurait été relativement complexe d'être physiquement et socialement en retrait total du groupe durant les temps de repas ainsi que durant les activités en soirée.

4.2 Le positionnement méthodologique lors de la récolte des données

Lors de la récolte des données par observation, nous avons oscillé dans le choix d'une démarche inductive et d'une démarche déductive. Ceci s'illustre d'ailleurs par la création d'une grille systémique qui n'était pas en lien direct avec notre objet de recherche. Nous pensons qu'il aurait été plus cohérent de concevoir notre positionnement méthodologique avant de récolter les données par observation afin de ne pas perdre du temps dans des élaborations inutiles.

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans cette partie, nous exposerons nos réflexions quant aux données issues des quatre entretiens menés auprès de deux formateurs de la MWB ainsi que celles issues de notre observation de la formation syndicale. Nous proposons une interprétation des données en lien avec notre objet de recherche afin de répondre à notre question de recherche. Quels sont les liens entre la pédagogie et l'engagement syndical ? Quels sont les éléments issus du curriculum qui favorisent l'engagement syndical des formés ?

Ce point s'articule autour de différentes thématiques issues du traitement des données. Nous commencerons par présenter un schéma illustrant toutes les thématiques que nous avons identifiées. L'approfondissement de certaines de ces thématiques suivra, mais toutes ne seront pas explicitées. Nous avons fait une sélection afin de présenter celles qui nous semblaient le plus en lien avec notre objet de recherche. Nous concluons ce point par l'identification des éléments du curriculum qui favorisent l'engagement syndical ainsi que par une mise en lumière des relations qui s'établissent entre ces éléments.

1. Vue d'ensemble des thématiques et des sous-thématiques

Au cours du traitement des données, nous avons fait apparaître plusieurs thématiques qui se décomposent en sous-thématiques. Ces sous-thématiques permettent l'approfondissement des thématiques relevées. Les éléments en rouge, dans la figure ci-dessous, ne sont pas explicités, car ils nous semblent peu pertinents quant à notre objet de recherche.

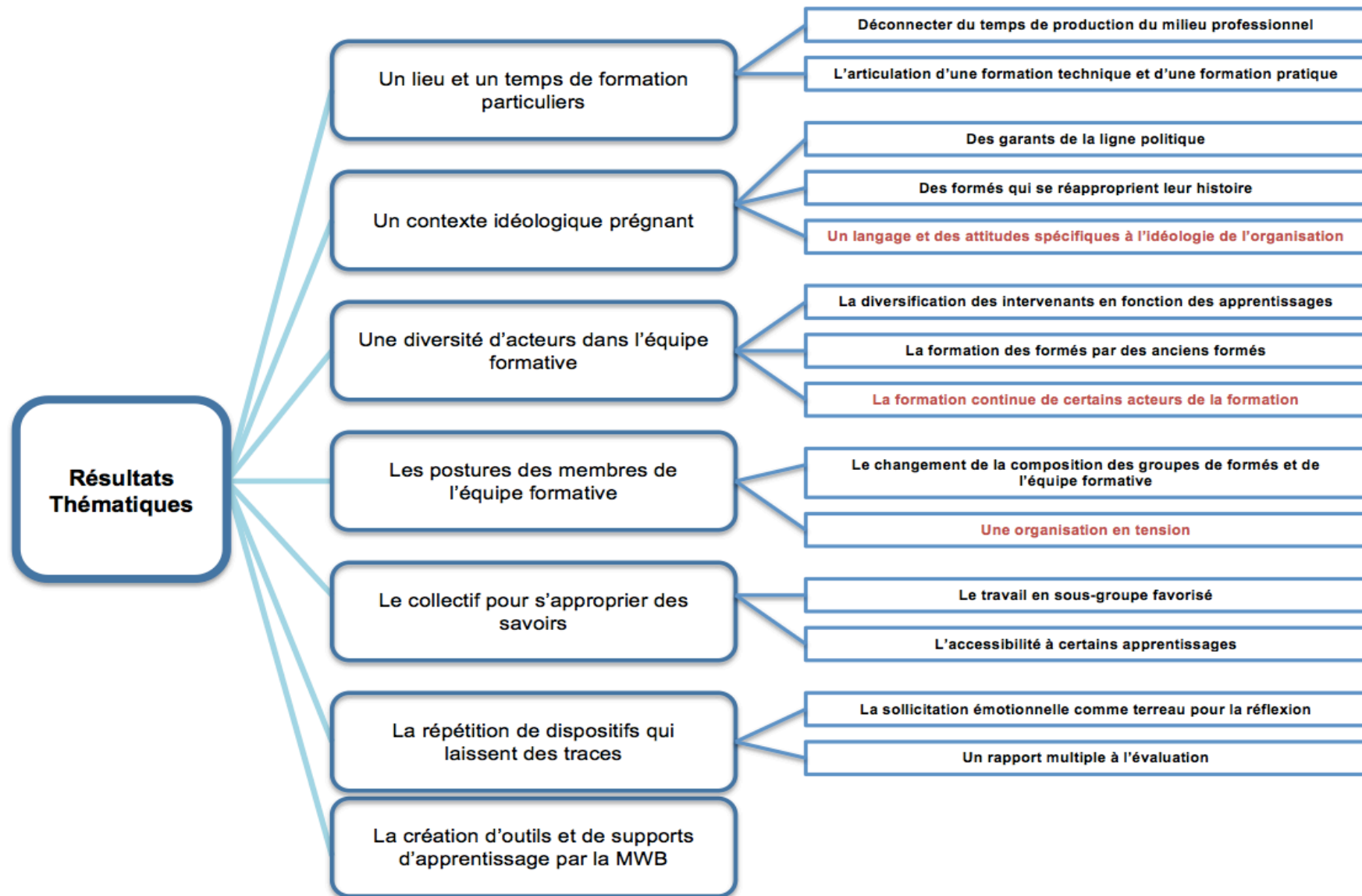


Figure 5 - Les thématiques issues du traitement des données

Au travers de la description et de l'interprétation des différentes thématiques et des sous-thématiques, nous présenterons quelques extraits des quatre entretiens réalisés avec les deux formateurs. Afin de ne pas répéter les dates et les prénoms des formateurs (noms d'emprunt), nous indiquons les abréviations suivantes :

- **G1** : le premier entretien réalisé avec Guy le 8 juin 2020 ;
- **G2** : le deuxième entretien réalisé avec Guy le 12 juin 2020 ;
- **P1** : le premier entretien réalisé avec Philippe le 8 juin 2020 ;
- **P2** : le deuxième entretien réalisé avec Philippe le 15 juin 2020 ;

Ces quatre entretiens peuvent être consultés à l'annexe 7 de ce travail.

L'interprétation des résultats des entretiens est articulée avec nos observations issues de la formation syndicale.

2. Présentation et interprétation des thématiques et des sous-thématiques

Les thématiques et sous-thématiques présentées sont les versions finalisées de notre démarche de traitement des données. En effet, comme nous l'avons indiqué, certaines thématiques et sous-thématiques sont d'abord nées au cours du traitement des données de l'observation. D'autres ont été ensuite approfondies, modifiées, voire supprimées au travers du traitement des données des entretiens.

2.1 Un lieu et un temps de formation particuliers

La formation syndicale se déroule au sein d'un hôtel à Dinant. Au sein de celui-ci, chaque formé y dort, s'y forme, s'y nourrit, et peut profiter de services divers (piscine, sauna, jardin, salon, bar, etc.) durant son temps libre. La MWB utilise plusieurs salles sur le même étage : une salle de formation qui peut accueillir tous les formés, appelée « salle plénière » par les formateurs, trois autres salles de formations pouvant accueillir un groupe de vingt-cinq formés maximum et un bureau pour les formateurs. Un espace proche des salles est prévu pour accueillir tous les formés durant les temps de pauses en dehors des repas : une pause le matin et une pause l'après-midi sont prévues. Nous observons que les lieux communs de l'hôtel offrent une **convivialité**, une ouverture au partage de moments informels. D'ailleurs,

les formés reçoivent des tickets qui leur permettent d'acheter des boissons au bar, lieu où se retrouvent, après la journée de formation, certains membres de l'équipe de formation ainsi que certains formés. Ces tickets sont une invitation à partager des moments dans les lieux communs de l'hôtel (bar, salon, jardin), ce qui favorise les interactions **entre les formés et entre les formés et les membres de l'équipe de formation**. Chaque semaine de formation prévoit deux activités (facultatives) en soirée : un karaoké et un film en lien avec les concepts abordés en formation.

Au travers de cette organisation — l'aménagement de l'espace de formation et de l'espace de vie des formés — nous constatons une volonté de se réunir **durant les pauses de la formation ainsi qu'après la formation** ; cela **renforce la cohésion** du groupe de formés.

Les différentes salles de formations sont prévues pour répartir les formés en sous-groupe. Dans ces trois salles de formation, les tables et les chaises sont disposées en demi-cercle afin de permettre aux formés de se voir et de pouvoir échanger. En revanche, dans la « salle plénière », salle où presque tous les exposés sont réalisés, les tables et les chaises sont disposées de façon linéaire. La disposition spatiale de la salle plénière réduit les possibilités d'interaction et ce, lorsque les sous-groupes sont réunis.

Ce cursus de formation, appelé « formation en internat » par les formateurs, se déroule sur une période de **neuf semaines** à raison de deux semaines (espacées) par an, sur une durée de quatre années et demie. La formation commence le lundi matin et se termine le jeudi après-midi sur un total de trente-deux heures de formation. Durant chaque semaine de formation, une thématique spécifique est abordée :

- **1^{re} semaine : le conditionnement et la prise de notes (Mind Mapping) ;**
- 2^e semaine : la communication et la prise de parole ;
- **3^e semaine : l'histoire du mouvement ouvrier ;**
- **4^e semaine : l'analyse marxiste de la société ;**
- 5^e semaine : les contradictions du capitalisme et les nouvelles formes de l'organisation de travail ;
- 6^e semaine : l'économie politique ;

- 7^e semaine : la mondialisation ;
- 8^e semaine : la sécurité sociale, l'impôt et la négociation ;
- **9^e semaines : exercice global — simulation.**

Les thématiques en gras sont celles que nous avons observées. Selon Guy, cette chronologie des thématiques permet de partir d'une analyse des comportements individuels des formés pour arriver à une analyse systémique. Les deux premières semaines de formation sont axées sur l'analyse des comportements individuels et l'apprentissage de techniques de prise de notes et de parole (1^{re} semaine et 2^e semaine). Ensuite, les semaines de formation suivantes élargissent de plus en plus l'angle d'analyse à des systèmes plus complexes : d'abord une analyse sur l'organisation ouvrière (3^e semaine) pour ensuite faire des liens avec les revendications de la FGTB et de son idéologie (4^e semaine) ; après l'angle d'analyse s'élargit à la société capitaliste et l'impact de ce système sur les entreprises (5^e semaine) qui permet, par la suite, l'analyse de ce qu'est la mondialisation, conséquence au système capitaliste (5^e semaine) ; etc. La dernière semaine de formation veut permettre aux formés la mobilisation de tous leurs apprentissages par la réalisation d'une simulation. Ils seront plongés dans la restructuration d'une entreprise au sein de laquelle ils devront mener des actions syndicales.

Cette organisation chronologique traduit un cadre d'analyse partant d'un **niveau individuel** pour s'élargir vers un **niveau d'analyse systémique**. Chacune des thématiques est contextualisée et liée aux autres, certaines comprenant des clés de compréhension pour les thématiques suivantes. Nous constatons une **cohérence** dans cette organisation qui traduit des apprentissages basés sur des analyses à plusieurs niveaux : individuel, groupal, historique, sociétal, organisationnel, idéologique, etc. ; et ces niveaux d'analyse enrichissent les contenus-matières abordés durant la formation.

Deux sous-thématiques découlent de cette première thématique :

- Déconnecter du temps de production du milieu professionnel ;
- L'articulation d'une formation technique et d'une formation politique.

2.1.1 Déconnecter avec le temps de production du milieu professionnel

L'organisation temporelle et situationnelle **éloigne physiquement et psychologiquement** le formé de son quotidien, notamment de son travail en entreprise. Quelques aspects de la

formation syndicale attestent de cet éloignement du milieu professionnel. Ainsi, le lieu et les horaires de la formation permettent une organisation différente du travail à réaliser par le formé et influence le contenu de sa production. De même, la mise en place de moments informels après la formation permet l'approfondissement des liens relationnels entre le formé et d'autres individus qui ne font pas partie de son quotidien. Philippe nous invite à percevoir le lieu de formation comme un espace au sein duquel le formé peut **faire des erreurs**, qu'il ne pourrait pas faire sur son lieu professionnel :

« (...) En formation cela n'a pas d'incidence sur le travailleur... en entreprise, faire une bêtise, une prise de décision dans un organe de concertation ou dans un organe de décision c'est directement pour la pomme du travailleur » (P2, p.86).

Cette organisation temporelle et ce lieu de formation permettent une **immersion** axée sur des apprentissages spécifiques à la formation syndicale de la MWB. Cette immersion peut accélérer, selon nous, diverses dynamiques relationnelles, didactiques, identitaires et motivationnelles chez les formés.

2.1.2 L'articulation d'une formation technique et d'une formation politique

Cette formation syndicale est articulée avec une formation en externat dont l'objectif est de permettre aux formés de développer des compétences en lien avec la pratique du délégué syndical. Guy nous indique qu'il s'agit d'apprentissages permettant au futur délégué syndical au sein de son entreprise d'être efficace au niveau des différentes tâches qui incombent à sa fonction. Guy l'évoque durant l'entretien :

« Donc, d'une part, il y a une maîtrise d'une législation sociale propre à un choix d'aller en délégation syndicale, en conseil d'entreprise ou en comité pour la prévention et la prévention du travail, de maîtriser ces matières-là. Le niveau qui est voulu est un niveau le plus haut de maîtrise » (G1, p.31).

Ces deux formations sont complémentaires et indissociables selon Guy et Philippe. D'après Guy, la formation en internat axée sur le **domaine politique** guide l'**aspect technique** qui caractérise la formation en externat :

« (...) l'aspect politique guide la technique. Ce n'est pas la technique qui guide les délégués » (G1, p.32).

Guy ajoute que « (...) le problème si on ne forme que des délégués techniciens, le risque est de n'avoir que du **pragmatisme** à l'intérieur du truc » (G1, p.32). Ce fonctionnement traduit une volonté de donner du **sens aux apprentissages** relatifs à la fonction de délégué syndical en les **inscrivant dans un apprentissage idéologique**.

Cette formation en externat se déroule sur cinq semaines à raison d'une semaine par an sur une durée de quatre années et demie. Chaque année, les formées bénéficient de deux semaines en internat et d'une semaine en externat. Chaque année, le formé poursuit deux semaines de formation en internat et puis, une semaine de formation en externat de manière séquencée.

- **Conclusion de la thématique :**

Au travers des différents niveaux d'analyse, le sens des causes et des valeurs défendues par l'organisation syndicale est approfondi durant la formation dont la **trajectoire est idéologique**. Cette trajectoire idéologique sert de **base pour l'apprentissage des techniques** (formation en externat) que le formé doit pouvoir maîtriser dans sa (future) fonction de délégué syndical. Le lieu de formation et le lieu de vie des formés cassent la cadence de leur quotidien, immergés dans un nouveau contexte formatif au sein duquel ils vivent des **expériences**. L'aménagement du lieu de formation **favorise les interactions** entre les formés et entre les formés et les membres de l'équipe de formation.

2.2 Un contexte idéologique prégnant

Nous identifions que l'idéologie que partage la MWB se trouve dans les choix pédagogiques des formateurs. Avant de les expliciter, il s'agit de comprendre selon nous, le questionnement suivant : comment cette idéologie impacte la formation et quelle est-elle ?

Guy nous indique l'idéologie défendue par la MWB :

« Dès le début (...), on leur dit toujours que c'est du marxisme. Parce que même quand tu annonces la couleur dès le début ils sont surpris. (...). Anarcho-syndicaliste, inspiration marxiste, c'est clair et net » (G1, p.41).

Effectivement, dès la première semaine de formation, les formés sont informés de l'idéologie, elle fait même partie des objectifs évoqués par les formateurs lors de la première séquence de formation du cursus formatif. Voici les objectifs formulés par les formateurs :

- développer l'esprit critique ;
- découvrir dans quelle société ils vivent ;
- devenir autonome afin de mieux travailler en équipe ;
- comprendre l'idéologie de la MWB ;
- transformer la société.

Nous savons que chaque semaine de formation est construite autour d'une thématique spécifique. L'une d'entre-elles aborde de manière approfondie l'idéologie (4^e semaine de formation) : il s'agit de l'analyse marxiste de la société. Cependant, nous observons que les éléments idéologiques explicités durant cette 4^e semaine de formation se traduisent aussi durant les semaines précédentes, au travers d'exercices ainsi que de stratégies d'apprentissages mises en place par les formateurs. Cela est dû à **la finalité politique de la formation**. Cette finalité appartient à une décision hiérarchique de l'organisation syndicale :

« (...) notre service de formation se conforme aux demandes qui sont faites de manière politique par l'organisation (...) parce que chez nous on doit consulter, on ne peut pas décider tout seul. Donc l'ensemble des responsables politiques du métal a décidé de remettre comme objectif la réflexion liée à l'esprit critique, à l'utilisation de l'esprit critique. (...) Mais qu'un constat général (...) auquel on est confronté en tant qu'organisation, c'est qu'il y a une baisse de l'esprit critique, on arrive plus à se révolter (...) on arrive plus à remettre en question les choses au quotidien. Et donc, on nous a donné un mandat, très clair, qui était de retravailler à réimplanter l'esprit critique aux militants du métal (...) » (G1, p.29).

Bien que la ligne politique soit communiquée par la hiérarchie, les deux formateurs sont les concepteurs de la formation syndicale. Le souhait de permettre aux individus de développer leur **esprit critique** s'inscrit dans une volonté d'**articuler** cette **réflexion** avec des exercices qui font intervenir la **pratique**. Les formateurs justifient ce choix par le courant idéologique

qu'ils défendent. Durant la formation, ces derniers affirment que transformer la société implique de l'esprit critique **basé sur une réflexion sur l'action**. Ce qui, selon eux, rejoint la **pensée marxiste** qui est **orientée vers l'action**. C'est d'ailleurs ce positionnement idéologique qui se traduit entre les différentes séquences de formation où s'alternent des exposés théoriques et des exercices à réaliser en groupe et ensuite, une analyse sur les actions posées est menée par les formés.

Les valeurs portées par les formateurs veulent **s'éloigner des valeurs de l'école** traditionnelle, qui sont davantage vues comme créant ou renforçant les conditionnements. Philippe l'évoque d'ailleurs :

« Sinon ce serait comme à l'école, et c'est le prof qui parle, c'est lui qui a raison et les autres doivent se taire, vous devez penser comme moi je pense. Or, à la formation ce n'est pas ça. (...) c'est un lieu d'échanges, d'argumentation, de contre argumentation et on est là dans l'échange général et global. Si c'est pour dire : "j'ai raison, tu te tais", je ne vois pas l'intérêt de venir en formation » (P2, p.87).

Ce contexte idéologique se traduit au travers de la finalité même de la formation. Dès lors, les apprentissages, les postures des formateurs, les valeurs, les conceptions pédagogiques et les stratégies d'apprentissages sont construits sur **base de ce contexte politique spécifique**.

Au sein de cette thématique, nous avons identifié trois sous-thématiques :

- Un langage et des attitudes spécifiques à l'idéologie de l'organisation ;
- Des garants de la ligne politique ;
- Des formés qui se réapproprient leur histoire.

La première sous-thématique citée n'est pas explicitée, car elle nous semble peu pertinente quant à notre objet de recherche.

2.2.1 Des garants de la ligne politique

Nous l'avons vu, les formateurs de la MWB sont mandatés pour poursuivre une ligne politique au travers de cette formation syndicale, ce qui met en évidence les **décisions institutionnelles** de l'organisation syndicale. Guy l'évoque d'ailleurs lors de l'entretien :

« On n'est pas autonome dans le sens où toutes les décisions qu'on prend en matière sont cautionnées par le secrétaire général. (...) Oui, et on a reçu un cahier des charges avec déjà une réflexion derrière qui fait bien sûr partie d'un dialogue entre eux et nous, mais il y avait déjà une conception qui était de dire que les constats qu'on a fait, par exemple, sur l'histoire des mouvements ouvriers qu'on n'enseigne pas, c'était déjà une réflexion qui s'est posée au sein de l'organisation » (G1, p.32).

Ce positionnement institutionnel se traduit au travers du rôle des formateurs au sein de la formation. Ils se considèrent comme des garants de la ligne politique de l'organisation syndicale fixée par le Congrès. Pour remplir ce rôle, nous identifions deux stratégies pédagogiques mises en place par les formateurs :

- a) Ils essayent qu'**un formateur soit présent au sein de chaque sous-groupe** de formés. Si cela n'est pas possible (s'il y a trop de sous-groupes par rapport au nombre de formateurs), c'est une personne de confiance qui prendra ce rôle, à leur place. Philippe évoque ce que nous venons de décrire :

« (...) on essaye toujours d'avoir au moins un formateur (...) dans un groupe qui est lui, le garant de la doctrine, de l'idéologie. Après, on a des gens à qui on peut faire confiance aussi » (P1, p.63).

- b) Ils construisent les **dispositifs pédagogiques** en fonction du matérialisme dialectique et du matérialisme historique (méthode de raisonnement créée par Marx et Engels). Guy évoque également l'un des principes qui est l'application de **la théorie dans la pratique et la réflexion sur cette pratique** :

« Donc systématiquement toutes nos séquences sont construites de manière à ce (...) qu'elles ne dépassent pas au maximum, une heure et demie de théorie et qu'elles soient tout de suite complétées d'un exercice qui permet de mettre en application toute la théorie qui a été vue. Donc dans les exercices, en règle générale, c'est souvent comme cela qu'on fonctionne ». (G2, p.46)

Voici l'exemple concret d'un exercice qui traduit un autre principe issu du matérialisme historique. Ce principe est le suivant : tout bouge, tout change. Au début de chaque semaine de formation, un tour de table est réalisé dans chaque sous-groupe de formés, durant lequel les mêmes questions sont posées (questions relatives à la situation de leur entreprise, à leur position dans l'entreprise, aux rapports de force dans l'entreprise, à un thème de l'actualité qui les touche). De cette façon, les formateurs et les formés se tiennent informés des évolutions des situations professionnelles de chacun. Cela permet aux autres formés de mieux se connaître. Nous constatons que **les principes idéologiques se traduisent au travers des actions pédagogiques des formateurs.**

2.2.2 La réappropriation de leur histoire

Nous observons que les actions formatives dont l'objectif est de développer l'esprit critique des formés se réalisent notamment au travers de dispositifs pédagogiques visant la réappropriation de la culture ouvrière par les formés. Selon Guy :

« (...) rendre ces **racines culturelles** aux formés, c'est un premier pas vers une réappropriation. Quand on sait d'où on vient et quand on sait qui on est, on a déjà plus facile à se positionner » (G1, p.30).

Cette réappropriation est visée au travers de la formation, mais surtout au travers d'une semaine particulière dont la thématique est : l'histoire du mouvement ouvrier (4^e semaine de formation). Cette recherche de réappropriation met en exergue **l'histoire de la fonction de l'ouvrier et des combats** menés dans cette perspective d'amélioration de ses conditions de travail. Cette mobilisation, fondatrice de la création des syndicats, se traduit aujourd'hui au travers du **rôle du délégué syndical**. La réappropriation culturelle permet la contextualisation du rôle du syndicat et du délégué syndical. C'est également un moyen de comprendre le **contexte historique** qui a fait naître les revendications syndicales d'aujourd'hui et par conséquent, de **donner du sens aux causes** actuelles défendues visant l'amélioration des conditions de vie des travailleurs.

- **Conclusion de la thématique :**

Les intentions pédagogiques sont conditionnées par une volonté politique de l'organisation : une idéologie qui guide les choix pédagogiques des formateurs. La garantie de cette ligne directrice se traduit dans le curriculum de formation, notamment au travers :

- des postures adoptées par les formateurs (garants de la ligne politique) ;
- des apprentissages menés : apprendre à fonctionner en groupe, à argumenter, à dialoguer, etc. ;
- des stratégies pédagogiques : alterner les exposés avec des exercices pratiques et proposer une réflexion sur l'action menée durant les exercices ;
- des dispositifs pédagogiques : exposés, tour de table, etc. ;
- des résultats attendus : le développement de l'esprit critique, devenir autonome pour travailler en équipe, comprendre la société, etc. ;
- des contenus-matières soutenus par l'idéologie : le marxisme, l'histoire ouvrière, la mondialisation, etc.

Ces éléments issus des actions formatives des formateurs participent à la création du sens chez les formés quant à l'organisation syndicale, et donc au service de formation MWB qui en dépend. C'est aussi au travers de la grille de lecture idéologique que les formés vont construire ou renforcer certaines de leurs convictions et valeurs qui guident leurs actions en formation et sur le lieu de travail (en tant que délégué syndical). Par conséquent, cela participe aussi à la construction du sens des revendications portées par l'organisation syndicale.

2.3 Une diversité d'acteurs dans l'équipe formative

Nous observons différents profils d'acteurs au sein de l'équipe de formation. Leur rôle dans l'élaboration et l'organisation du curriculum de formation diffère. En effet, voici un tableau récapitulatif des différents acteurs et leur implication dans le curriculum de formation :

	Animateurs délégués et anciens délégués syndicaux	Intervenants du Centre Populaire André Genot (CEPAG)	Intervenants « divers »	Formateurs de la MWB
Profil des individus	Il s'agit d'anciens formés qui ont suivi une formation en dynamique des groupes, appelée « la formation des animateurs », dispensée par les formateurs de la MWB. Certains des animateurs ont toujours un mandat actif dans leur entreprise en tant que délégués syndicaux, d'autres sont pensionnés, mais ont de l'expérience dans ce domaine. Ces animateurs sont appelés par les formateurs : « animateurs de base ».	Il s'agit de formateurs du CEPAG dont les activités « (...) s'inscrivent dans une démarche complémentaire avec la FGTB et ses différentes structures » (CEPAG, https://www.cepag.be/cepag). Ils sont appelés par les formateurs « form'animateurs ».	Il s'agit d'intervenants experts dans des domaines comme la sociologie ou l'histoire.	Il s'agit des deux formateurs que nous avons rencontrés. Philippe a une expérience de délégué syndical et a suivi la formation des animateurs. Guy a une expérience de formateur.
Implication dans le curriculum de formation	Ils ne participent pas directement à l'élaboration du curriculum de formation. Cependant, deux réunions par an sont prévues pour que certaines modifications soient apportées au curriculum de formation. Durant ces réunions les animateurs peuvent donner leur avis sur base de leur expérience en formation.	Certaines séquences de formations sont construites par certains intervenants et sont vérifiées par les formateurs, garants de la ligne politique.	Les séquences de formation sont construites par ces intervenants et sont vérifiées par les formateurs, garants de la ligne politique.	Ils conceptualisent le curriculum de formation et le modifient si besoin.

Tableau 4 — Les différents acteurs de l'équipe de formation

Nous identifions que **l'implication dans le curriculum de formation dépend de l'expertise** des intervenants dans le domaine de la formation pour les adultes. Voici les différentes expertises relevées en fonction des protagonistes :

- L'animateur : son expertise en tant que délégué syndical dans une entreprise de métallurgie ;
- L'intervenant du CEPAG : son expertise dans le domaine de la formation et dans certaines thématiques et certains combats qui rejoignent ceux de la FGTB ;

- L'intervenant « divers » : son expertise dans un domaine spécifique (sociologie, histoire, etc.) ;
- Le formateur : son expertise dans le domaine de la formation syndicale et son expertise quant aux composantes du curriculum de la formation syndicale.

Ces expertises sont valorisées au travers d'une organisation particulière que nous explicitons au travers de la sous-thématique qui suit : la diversification des intervenants en fonction des apprentissages.

Nous avons identifié trois sous-thématiques, voici les deux autres :

- La formation des formés par des anciens formés ;
- La formation continue de certains acteurs de la formation.

La dernière sous-thématique ne fera pas l'objet d'une analyse, car elle ne nous semble pas pertinente par rapport à notre objet de recherche.

2.3.1 La diversification des intervenants en fonction des apprentissages

L'équipe formative n'est pas statique. Effectivement, nous constatons que les animateurs et des intervenants du CEPAG participent à différentes semaines de formation sans pour autant accompagner le même groupe de formés jusqu'au bout de leur cursus formatif. En effet, les animateurs et les intervenants CEPAG peuvent décider des semaines de formation au sein desquelles ils animeront. Cependant, les séquences de formation construites par l'intervenant du CEPAG doivent être dispensées par celui-ci. C'est également le cas pour les intervenants divers, qui doivent dispenser les séquences de formation qu'ils ont élaborées. Cependant, ceux-ci n'interviennent que pour dispenser leurs séquences.

Selon les deux formateurs, cette **mixité dans l'équipe formative** est une manière de répondre à leur besoin **d'articuler la pratique et la théorie**. En effet, ils ont besoin d'une complémentarité dans l'expertise des membres de l'équipe de formation pour que le **lien entre le monde de l'entreprise et les contenus-matières** se réalise tout au long de la formation. Cette mixité, Philippe la perçoit au travers de plusieurs aspects :

« On part du même vécu. Et donc c'est pour cela qu'on a cette mixité-là. C'est qu'il faut des gens qui amènent des aspects forts théoriques, idéologiques également et puis tu as tout l'aspect de la relation et du vécu de celui qui donne la formation, c'est plus crédible en tout cas » (P1, p.62).

Les formateurs ont évoqué qu'ils devaient être les garants de la ligne politique, et ce, notamment en se tenant présents dans les groupes de formation. Si cela n'est pas possible et que les moyens humains ne le permettent pas, c'est une personne de confiance qui prend ce rôle. Ces personnes de confiance sont soit les animateurs qui ont une longue expérience d'animation, que nous appelons animateurs anciens (qui ont pu réaliser plusieurs fois les mêmes séquences de formation), soit des intervenants du CEPAG. Les animateurs et les intervenants du CEPAG sont dispatchés en **binômes** et ont la responsabilité d'un sous-groupe de formés. Ces divers profils d'animateurs et d'intervenants du CEPAG mettent en valeur la **multitude de combinaisons d'expertises** qui peuvent favoriser différents apprentissages tout en permettant d'avoir toujours une personne ayant de **l'expertise du terrain syndical en tant que délégué** et une personne ayant **l'expertise du terrain de la formation et des apprentissages**.

Les intervenants divers font leur apparition ponctuellement et ne font pas partie des binômes d'animation. Lorsqu'ils prennent part à la formation, ils interviennent durant des séquences précises qui réunissent tous les sous-groupes (en salle plénière). Guy relate l'implication des intervenants divers durant les semaines de formation (les numéros correspondent aux semaines de la formation) :

« La 1, la 2, la 4, la 5 sont prises en charge à cent pour cent en interne. La 3, la 6, la 7, la 8 sont prises de façon mixte entre nous et des intervenants extérieurs ou parfois cent pour cent par un intervenant extérieur » (G1, p.53).

Par conséquent, le curriculum de formation s'enrichit au travers de l'expérience des divers acteurs de l'équipe de formation. Ceci permet de favoriser une cohérence entre les apprentissages et les réalités vécues sur le terrain professionnel des formés : les animateurs créent du lien entre ce qui est vécu en dehors de la formation et ce qui est vécu en dedans. Cela crée une **reconnaissance des réalités partagées** par le groupe de formés.

2.3.2 La formation des formés par des anciens formés

Nous l'avons évoqué dans la précédente sous-thématique : les animateurs délégués ou anciens délégués syndicaux sont des anciens formés de la formation syndicale de la MWB. Ces anciens formés qui deviennent animateurs sont choisis par les deux formateurs de la MWB en collaboration avec les animateurs. Trois critères de sélection sont évoqués par Philippe (P2) : les valeurs défendues par le formé, son développement et son implication durant le cursus de formation. Une fois que les formateurs et les animateurs se sont décidés, les formateurs soumettent leur proposition au secrétaire régional de la FGTB à qui revient la décision finale. Ces secrétaires régionaux sont amenés à intervenir dans plusieurs entreprises, ils rencontrent les ouvriers, les patrons et les délégués syndicaux. Les ouvriers qui désirent suivre la formation syndicale doivent, d'ailleurs, s'y adresser pour qu'ils valident leur participation (ils ne s'adressent donc pas aux formateurs de la MWB). Les secrétaires régionaux sont, selon les formateurs, des personnes ayant une connaissance des formés ou futurs formés dans leur milieu professionnel. Ce fonctionnement s'inscrit dans un **fonctionnement institutionnel** qui fait apparaître des méthodes de **sélection** « du bon formé », « du bon animateur » et du « bon délégué syndical » selon l'organisation syndicale.

Avant de devenir animateurs, les anciens formés poursuivent une formation lors de laquelle ils apprennent des techniques d'animation et des stratégies pour favoriser la dynamique des groupes. Une fois la formation pour animateurs terminée, les apprentissages perdurent au travers de leur intervention durant la formation syndicale en internat. En effet, ils sont placés en binôme avec une personne plus expérimentée (ou personne de confiance), ce qui leur permet d'exercer leurs apprentissages tout en bénéficiant d'un tutorat qui peut s'apparenter au compagnonnage.

Au travers de ce rôle d'animateur tenu par des anciens formés, nous voulons faire apparaître que **le rôle du formé et du délégué syndical est valorisé et reconnu** : d'une part, puisque « 'l'ancien formé' » devient animateur, et d'autre part, puisque son expertise en tant que délégué est valorisée au travers de ses interventions en formation. Cette reconnaissance de la réalité professionnelle et la valorisation de l'expérience syndicale favorise **une dynamique relationnelle** particulière entre les formés et les animateurs. Selon nous, permettre aux animateurs de développer leur engagement syndical au travers des pratiques pédagogiques renforce le sens des apprentissages des formés et leur motivation.

- **Conclusion de la thématique :**

La mixité qui se construit au travers de la diversité des membres de l'équipe de formation participe à l'enrichissement des apprentissages des formés. Ceux-ci bénéficient tant de l'expertise liée au domaine de la formation, que d'une expertise liée au domaine de l'action syndicale. Cette mixité permet que la formation soit menée par d'autres acteurs que les formateurs, ce qui valorise les anciens formés devenus animateurs, dans leur nouveau rôle. Cela permet aux formés d'évoluer dans un contexte au sein duquel l'expertise des délégués syndicaux animateurs est considérée. Ces stratégies pédagogiques permettent la reconnaissance de l'expertise de terrain tant des formés que des animateurs.

2.4 Les postures des membres de l'équipe formative

Nous constatons que les expertises de chaque acteur de l'équipe formative sont au service de la formation. Celles-ci se traduisent au travers des rôles que ces acteurs ont sur le terrain formatif. Ces rôles ou postures impactent la dynamique du groupe de la formation.

Durant la formation, nous observons que les membres de l'équipe formative utilisent en **alternance les rôles de « pair » et d'« expert »** en fonction de leur expertise réciproque. Cependant, durant plusieurs séquences formatives, le rôle d'expert du formateur se rapproche de celui de l'intervenant divers : ils interviennent durant les exposés théoriques présentés à l'ensemble des sous-groupes de formés (en salle plénière). Seuls les animateurs ne présentent pas d'exposé théorique durant cette formation. Hormis les intervenants divers, le reste de l'équipe formative adopte **un rôle de pair fréquemment** : durant les travaux de groupe notamment (étude de cas, simulation, expérienciation, mise en situation). Durant ces travaux de groupe, les animateurs, les intervenants et les formateurs adoptent parfois de manière **simultanée (donc durant la même séquence de formation) un rôle d'expert-pair**. Ces derniers vont, par exemple, durant d'un tour de table (posture de pair), se saisir des éléments partagés par les formés pour approfondir leurs propos (posture d'expert).

De plus, on observe également une **alternance de la position pair-expert** entre les séquences de formation : le formateur tient le rôle de pair durant une séquence de formation, et durant la prochaine séquence, il prend le rôle d'expert.

Cette stratégie formative représente pour les formateurs un acte formatif qui rencontre leurs **fondements idéologiques** (plus précisément, le matérialisme historique). En effet, par exemple, les exposés sont croisés avec des exercices à réaliser en sous-groupe afin de permettre aux formés de saisir les concepts abordés durant l'exposé. Par conséquent, cet exemple illustre leur volonté d'articuler la théorie et la pratique, car, il s'agit d'une transmission de contenus (expert) qui est ensuite valorisée au travers de travaux de groupe (pair).

Au sein de cette troisième thématique, deux sous-thématiques sont identifiées :

- Le changement de la composition des groupes de formés et de l'équipe formative ;
- Une organisation en tension.

Seule la première sous-thématique est abordée, car elle nous semble être la plus pertinente quant à notre objet de recherche.

2.4.1 Le changement de la composition des groupes de formés et de l'équipe formative

Des changements de composition de plusieurs groupes interviennent chaque semaine de formation :

- entre le duo de formateurs ;
- entre les animateurs, les formateurs et les intervenants CEPAG ;
- entre les formés.

Nous allons expliciter ces différents changements.

- **Changements dans le duo de formateurs**

Selon Philippe, la raison pour laquelle des changements ont lieu dans l'équipe de formateurs est la suivante : « (...) c'est pour cela qu'on avait mis en place des tournantes tu vois ? Il y en a un qui reste dans le bureau, c'est l'administratif, et tu en avais deux qui faisaient les groupes et on changeait comme cela pour éviter qu'il y en ait un qui soit bloqué dans un bureau (...) sinon tu perds un peu de la connaissance (...) » (P1, p.63).

Nous constatons que les formateurs ont mis un système en place afin de **rester en contact avec le terrain de formation**. Chaque formateur gère administrativement plusieurs mêmes groupes de formation durant l'entièreté de leur cursus formatif (à l'issue des 9 semaines en internat et des 4 semaines en externat). Ce rôle particulier du formateur-administratif lui confère certaines tâches : la gestion de la coordination avec l'hôtel (réservation, repas, chambre, plaintes, etc.), la gestion des documents administratifs des formés (attestation de participation) et du service, la gestion de la communication avec les formés sur différents points (règles à respecter, les régimes alimentaires, etc.), la gestion de l'évaluation de la formation avec les animateurs et les intervenants. Le formateur qui n'est pas formateur-administratif, anime un des sous-groupes de formation. Cependant, les formés sont amenés à voir le formateur-administratif dans l'une des séquences d'exposé du cursus de formation puisque chaque formateur gère plusieurs exposés théoriques (sur l'entièreté du cursus).

- **Les changements dans l'équipe formative**

Les animateurs ont la possibilité de choisir les semaines de formation qu'ils souhaitent animer en fonction des thématiques qu'ils apprécient. La composition des binômes d'animation dépend, dans un premier temps, du choix des animateurs. Dans un second temps, elle dépend aussi des affinités entre les animateurs. Guy nous indique que l'objectif n'est pas de créer des tensions dans le groupe en formant un binôme conflictuel. Dans un troisième temps, l'attribution d'un sous-groupe à un binôme peut également faire intervenir les affinités entre le binôme et certains membres du sous-groupe. Ainsi, si un animateur éprouve des difficultés relationnelles avec un formé, le formateur tâche de ne pas le mettre dans le sous-groupe où se trouve ce formé. Nous avons également évoqué précédemment que les binômes se constituent également en fonction de leur expertise respective.

La composition des équipes d'animation se réalise en fonction : des choix des animateurs sur les thématiques, des affinités entre les animateurs et les intervenants, des difficultés relationnelles entre les animateurs et certains formés, ainsi qu'en fonction de l'expertise réciproque des membres du binôme d'animation. La dynamique relationnelle entre les membres de l'équipe de formation et les formés est favorisée par la **considération des éventuelles difficultés relationnelles** entre ces acteurs.

Nous appellerons **animateur débutant**, celui qui a peu d'expérience dans la formation syndicale et qui n'est pas considéré comme une personne de confiance (c'est-à-dire qui ne peut pas prendre le rôle de garant de la ligne politique). Ainsi, les groupes d'animation peuvent se composer comme suit :

- 1 animateur débutant et 1 intervenant du CEPAG ;
- 1 animateur ancien et 1 animateur débutant ;
- 1 intervenant CEPAG et 1 animateur débutant/ancien ;
- 1 animateur débutant/ancien et 1 formateur ;
- 1 formateur et 1 intervenant interne.

Cette multitude de combinaison possible offre une **diversité** dans les possibilités **d'animation et d'apprentissages** au sein des sous-groupes de formation. Ainsi, certains animateurs débutants peuvent être encouragés par leur partenaire à prendre en charge certaines tâches. Au travers de ce type de fonctionnement, nous constatons une **variabilité dans l'approche pédagogique** du curriculum de formation. En effet, pour un même dispositif, les binômes d'animation ne vont pas toujours organiser les apprentissages de la même manière. Par exemple, durant un questionnaire à choix multiples, certains binômes laissent la possibilité aux formés d'aller regarder dans leur support théorique, d'autres pas.

- **Les changements dans le groupe de formés**

Durant le cursus de formation, les sous-groupes de formation sont mélangés lors de chaque semaine de formation. Philippe (P1) raconte qu'ils doivent créer une **mixité dans les sous-groupes** pour que les formés puissent être complémentaires dans leurs ressources :

- Au niveau de leurs capacités réflexives, à lire et à écrire.
- Au niveau de leur lieu professionnel et des potentiels collègues issus de la même entreprise. Philippe explique que certains formés peuvent se retrouver dans la même formation que certains collègues délégués dans leur entreprise. Certains éprouvent des difficultés en présence de leur collègue.
- Au niveau des difficultés relationnelles relevées entre certains formés
- Au niveau du genre : il y a très peu de femmes qui poursuivent cette formation syndicale, parfois il n'y a pas de femme du tout. Les formateurs veillent, si c'est

possible, à ce qu'une formée soit en compagnie d'une autre formée dans un sous-groupe.

Le respect de ces critères n'est pas toujours possible puisqu'un nombre important des formés ne poursuit pas la formation jusqu'à la fin du cursus de formation. Philippe l'exprime d'ailleurs :

« (...) quand tes groupes se réduisent, quand tu pars de trois et que t'arrives avec deux groupes ben il y en a cinq de la même boîte. Voilà tu en as trois dans un groupe et deux dans l'autre, tu ne sais pas faire des miracles non plus hein » (P1, p.74).

Ce que les formateurs visent par cette mixité dans la composition des groupes, c'est de permettre que les formés « (...) ne restent pas cloîtrés dans le même sous-groupe. Qu'il y ait vraiment un brassage et qu'à la fin de leurs neuf semaines de formation d'internat, qu'ils aient pu fonctionner avec tout le monde. Parce que c'est bien de discuter le soir au bar, mais c'est aussi bien de voir quels sont les comportements dans la journée (...) » (P1, p.74).

Cette mixité recherchée au travers de la composition des sous-groupes de formés **tient compte des différentes tensions issues des identités sociales** de chacun : identité de genre, l'identité d'ouvrier, l'identité de formé. Effectivement, ces identités sociales convergent avec des rôles sociaux qui, dans un contexte de formation, peuvent entrer en tensions avec celles d'autres formés. Il y a de nouveau une **prise en compte des difficultés relationnelles entre les formés** pour composer les sous-groupes de formation.

Nous identifions que cette mixité dans les sous-groupes peut favoriser différentes postures chez eux ; ainsi le formé peut se sentir encouragé, au travers d'une dynamique de groupe spécifique, à prendre davantage la parole tandis que dans son ancien sous-groupe il se sentait moins encouragé à passer à l'acte. Ces **variations de la composition des sous-groupes ont une incidence sur les interactions entre les formés, et sur leur implication dans la formation.**

- **Conclusion :**

Nous constatons au travers de la diversité des acteurs de l'équipe formative que la variation des **rôles** est **encouragée** au travers de **la mixité des groupes** (évoquée ci-dessus). Par conséquent, ces choix formatifs alimentent des dynamiques d'apprentissages, des dynamiques relationnelles et des dynamiques motivationnelles dans les sous-groupes de formation et entre les membres de l'équipe de formation. Chaque composition (binôme, formateur, formé) crée des **combinaisons** avec des dynamiques propres. Un aspect intéressant est la **complémentarité** que nous observons au travers des expertises de chaque acteur de l'équipe formative.

2.5 Le collectif pour s'approprier les savoirs

Au travers des semaines de formation, le travail de groupe est favorisé par rapport au travail individuel. Nous constatons que, même lorsqu'un travail individuel est demandé, les formés ne sont jamais amenés à recevoir une évaluation individualisée par les formateurs, car **l'évaluation porte sur l'action de l'ensemble des membres du sous-groupe** de formation.

Nous constatons également que plusieurs savoirs issus de domaines différents (histoire, économie, sociologie, etc.) interviennent durant la formation ; ceux-ci sont rendus accessibles afin que les formés puissent s'en saisir pour développer leur esprit critique. Les dispositifs de formation qui permettent **la mobilisation de ces savoirs** par les formés sont majoritairement **des travaux de groupe**.

Au regard de ces éléments, nous constatons que les apprentissages sont exclusivement valorisés au travers du collectif de formés. Voici les deux sous-thématiques que nous présentons :

- Le travail en sous-groupe favorisé ;
- L'accessibilité à certains apprentissages.

2.5.1 Le travail en sous-groupe favorisé

Les dispositifs de formation qui présentent un travail individuel sont à chaque fois articulés avec des discussions en groupe ou encore avec un travail de groupe. Nous observons que le cursus de formation présente deux exercices qui font intervenir un travail individuel dont l'un se réalise au domicile des formés (avant que la formation ne débute). Effectivement, lorsque

le formé est impliqué dans l'apprentissage (nous ne prenons donc pas en compte les exposés), le travail de groupe est favorisé par rapport au travail individuel. Nous explicitons les deux dispositifs qui articulent un travail individuel et un travail de groupe, ceux-ci se répètent chaque semaine de formation :

- **L'évaluation des connaissances au travers d'un questionnaire à choix multiples (QCM)** : cette évaluation, portant sur des éléments vus durant la formation, est corrigée en sous-groupe, au travers d'une discussion avec le binôme d'animation. **La cote de l'évaluation est collective**, il s'agit de la moyenne de l'ensemble des QCM des formés.
- **Un travail à domicile sur la thématique de la prochaine semaine de formation** : à la fin de la 1^{re} semaine de formation, un travail individuel portant sur la thématique de la prochaine semaine de formation est demandé aux formés. Les formés doivent le préparer chez eux, puis l'amener en formation. Une fois en formation, chaque formé partage son travail avec son sous-groupe afin de créer une synthèse des données récoltées. Ils partagent ensuite cette synthèse dans la salle plénière avec les autres sous-groupes de formés. Philippe nous indique que :

« (...) le travail individuel ça doit permettre justement de confronter des idées. Pour pouvoir les confronter, il faut lire son travail, il ne faut pas simplement faire un copier-coller Wikipédia. (...) Le mettre de manière collective ça demande aussi au travailleur de **s'impliquer dans son travail individuel** » (P1, p.75).

Ce travail individuel a pour finalité de permettre au formé **de confronter ses idées avec celles des autres formés**, de les enrichir au travers d'un **débat groupal**. Il y a aussi une motivation ou une pression du groupe qui peut mobiliser l'individu à s'impliquer davantage dans le travail à réaliser à domicile. C'est ainsi une façon de permettre aux membres du groupe d'avoir un pouvoir sur la production d'autres formés : les formés manifestent leur mécontentement sur le travail non fait par certains. Il semblerait que ce type de dispositif renforce le **sentiment de responsabilité collective et d'appartenance à un groupe**.

Philippe ajoute que : « (...) préparer un travail chez soi devrait te permettre de pouvoir utiliser tes clés qui vont te donner des éléments pour que tu puisses intervenir dans le groupe (...), ça

peut te donner **un principe d'égalité** de te retrouver à égalité avec tous les autres, si tout le monde prépare. (...) Ici, la structure (...) offre à chacun des membres la possibilité de pouvoir intervenir sur le sujet. Et (...) y compris par un temps de préparation » (P1, p.77). C'est aussi, selon Philippe, un moyen de poursuivre certaines valeurs. Cependant, si ce principe d'égalité intervient lorsque le formé peut se distinguer dans le groupe par ce temps de préparation qui lui est octroyé, pour quelles raisons ce temps n'est-il pas octroyé à d'autres temps de la formation ? Philippe nous donne quelques clés de compréhension sur la démarche poursuivie :

« (...) l'outil de travail sur lequel on se repose, c'est la **dynamique des groupes restreints**. (...) le groupe (...) va permettre à l'individu de pouvoir développer ses capacités, d'avoir une comparaison sociale et de pouvoir en discuter. (...). Spontanément, le groupe n'est pas démocratique, il peut le devenir s'il fait des expériences positives de démocratie et il peut mettre ça dans ses **procédures**. Mais quand un groupe démarre, si tu le laisses tout seul, il ne va pas s'orienter spontanément vers une structure démocratique » (p.77).

Cette volonté de permettre aux formés de réaliser des apprentissages au travers d'un groupe de formation traduit **le transfert d'un fonctionnement en organisation** au sein du contexte de formation. Philippe nous indique les raisons politiques de cette vision pédagogique :

« (...) parce que le mouvement syndical, et bien c'est un mouvement collectif, première chose. (...) On ne privilégie pas l'individualisme et si on devait à chaque fois travailler d'une manière individuelle puis le remettre de manière collective, on perdrait énormément de temps. (...) la construction du mouvement ouvrier, elle ne s'est construite que de manière collective et pas de manière individuelle (...). Vraiment les mouvements ont toujours été collectifs. C'est pour cela qu'on privilégie ce mode de fonctionnement plutôt que de l'individualisme » (P1, p.76).

On constate une volonté de recréer un contexte qui peut permettre **la création d'une organisation de groupe** au travers notamment de travaux de groupes qui supplantent le travail individuel. Selon les formateurs, cette volonté pédagogique se traduit donc par peu d'exercices individuels, peu de temps de réflexion individuelle accordée aux formés et l'absence de retours individualisés sur les apprentissages des formés.

2.5.2 L'accessibilité à certains apprentissages

Durant les semaines de formation, les concepts abordés relèvent de domaines divers : histoire, philosophie, politique, économie, etc. Ces concepts sont abordés au travers d'exposés réalisés avec l'ensemble des formés en grand groupe ; Philippe évoque d'ailleurs ce sujet :

« (...) effectivement, la philosophie c'est accessible, les maths c'est accessible, l'économie c'est accessible quand tu l'as construit toi-même et que tu commences à comprendre les éléments qui l'entourent, ce n'est pas si compliqué que ça. Bon, on va pas en faire des experts en économie (...), mais il y aura cette réflexion-là (...) : on n'est pas des cons hein ! C'est au travers de ça qu'on a construit tout ce mécanisme de formation (...). Parce qu'on ne demandait plus rien aux militants. On leur demande dans la rue d'aller manifester, il ne sait pas pourquoi, mais le mec il y va : parce qu'on m'a demandé d'y aller. Aujourd'hui tu as des gens qui disent : attends, dans la rue pour quoi faire, nous on n'est pas d'accord. Donc c'est aussi pour avoir cette analyse (...) critique même par rapport à sa propre organisation syndicale » (P1, p.71).

Au travers de ce discours, nous constatons que ces apprentissages, qui sont rendus accessibles au travers de dispositifs de formation, sont présents pour **donner du sens à l'action des formés**. Ce sens se renforce par la mobilisation des savoirs au travers des dispositifs formatifs. Selon les formateurs, les dispositifs qui permettent aux formés de mobiliser ces savoirs se traduisent par **la fierté des formés** quant à leur production collective. Cependant, nous observons, au travers d'autres dispositifs, que les émotions des formés peuvent être aussi relativement négatives quant à leur production collective ; nous décrirons ce dernier aspect dans une prochaine thématique.

- **Conclusion de la thématique :**

Les dispositifs formatifs favorisent le travail de groupe pour diverses raisons :

- L'organisation collective représente le moyen par lequel le mouvement ouvrier s'est développé. Les formateurs cherchent à reproduire cela en renforçant l'identité de groupe par la valorisation du travail de groupe et des évaluations collectives.

- La confrontation d'idées et l'argumentation dans un groupe permettent aux formés de développer leur esprit critique. C'est aussi une façon de donner du sens à leurs actions et de valoriser leur travail de groupe.

Les travaux collectifs nourrissent la responsabilisation collective de la production, et témoignent de retours émotionnels importants (porteurs ou destructeurs pour l'apprentissage des formés).

2.6 La répétition de dispositifs qui laissent des traces

Nous observons trois types de répétitions de dispositifs et d'éléments constitutifs de ceux-ci :

- a) La répétition de dispositifs qui intègrent les mêmes procédures de mise en réflexion des formés ;
- b) La répétition de dispositifs qui suscitent un déséquilibre émotionnel chez les formés ;
- c) La répétition de dispositifs formatifs durant chaque semaine de formation.

Effectivement, nous observons que les travaux de groupe se construisent autour d'une même **procédure de mise en réflexion** qui invite le groupe à mutualiser leurs points de vue, leurs recherches, leurs analyses, etc. La procédure est la suivante ; les formés doivent, en sous-groupe :

- Désigner un rapporteur ;
- Mettre en commun leurs données ;
- Produire une synthèse collective sur un tableau et sous la forme d'une « Mind Map » (ou carte mentale) dont le rapporteur est responsable. Cette « Mind Map » doit présenter toutes les idées des membres du groupe ;
- Présentation par le rapporteur de leur synthèse devant le sous-groupe ou bien devant tous les sous-groupes (en salle plénière) ;
- Ajouter des compléments d'information après la présentation du rapporteur si le sous-groupe identifie des manquements ;
- Questionner le sous-groupe qui vient de faire la présentation si les autres formés veulent approfondir certains éléments.

Ensuite, le formateur ou les animateurs et les intervenants du CEPAG questionnent le sous-groupe et émettent quelques réflexions sur leur production. Ces **procédures sont répétées** dans divers dispositifs formatifs, par exemple lors de la mise en commun du travail individuel. Pour Guy, la présentation de la synthèse collective par le rapporteur est :

« (...) un excellent **exercice de prise de parole**. (...) parce qu'on sait systématiquement qu'il y a des gens qui ont peur et même s'ils se connaissent ils ont peur (...), il n'est pas rare d'avoir soixante personnes devant toi. Il faut prendre la parole devant soixante personnes et tout en utilisant les techniques de prise de paroles, de regards, etc. Ils doivent dépasser certains aprioris, cela a aussi cet intérêt-là, (...) la plénière. » (G2, p.53).

Les difficultés évoquées par Guy sont aussi perçues par Philippe. Ce dernier constate que les formés ont des difficultés à restituer leurs apprentissages face à un grand groupe sur le terrain professionnel (par exemple, communiquer avec un groupe de travailleurs) : « (...) c'est super important parce que dans un conflit dans une entreprise (...) tu dois pouvoir répondre à une situation bien déterminée avec le stress qui est derrière » (P2, p.83).

Tout cela nous indique que les espaces proposés par les formateurs permettent aux formés de **réaliser des expériences répétées**, de tester et de développer certains savoir-faire liés à leur (future) fonction de délégué syndical.

Au-delà de la prise de parole, Philippe nous indique également que l'exercice de la **construction d'une synthèse** est également en lien direct avec la fonction de délégué : « Oui, t'es en réunion de négociation, (...) tu ne vas pas expliquer aux travailleurs toutes les minutes, donc tu dois avoir un esprit de synthèse qui te permet d'aller à l'essentiel. (...) Le travailleur il n'a pas trois heures à t'écouter, la chaîne elle tourne. (...) C'est pour ça qu'il faut vraiment être synthétique dans les rapports qu'on leur demande ». (P2, p.83)

La **répétition de ces procédures** soutient le développement de compétences, ces dernières sont liées à la fonction de délégué en entreprise. Cette répétition est réalisée durant les neuf semaines de formation syndicale et met en lumière la volonté des formateurs **d'outiller rapidement** les formés, et ce, pour qu'ils puissent être **efficaces** sur leur milieu professionnel.

Au travers de ces expériences, le développement de ces savoir-faire permet aux formés de donner **du sens à leur fonction de délégué syndical**.

Nous observons d'autres formes de répétition, l'une au travers de dispositifs identiques quant aux apprentissages visés et à leur configuration, et l'autre dans la répétition de dispositifs qui sollicitent vivement les émotions des formés. Ces deux aspects sont développés au travers des deux sous-thématiques :

- La sollicitation émotionnelle comme terreau pour la réflexion ;
- Un rapport multiple à l'évaluation.

La dernière sous-thématique témoigne de la répétition des dispositifs, et nous avons décidé de l'axer exclusivement sur les dispositifs évaluatifs.

2.6.1 La sollicitation émotionnelle comme terreau pour la réflexion

Plusieurs dispositifs témoignent d'une sollicitation émotionnelle importante chez les formés. Ainsi, le premier dispositif qui rassemble les formés autour d'un travail de groupe s'appelle « l'exercice des cinq euros » qui se déroule durant la première semaine de formation. Il s'agit d'une mise en situation lors de laquelle les formés ne sont pas prévenus du commencement de l'exercice. Le binôme d'animation demande cinq euros à chaque participant et quelques consignes sont ensuite données sans évoquer le contexte dans lequel l'exercice se déroule. Ce contexte, non défini, crée certaines tensions entre les formés et entre les formés et l'équipe formative. D'après Philippe, l'objectif de l'exercice est :

« (...) de leur faire comprendre que les actes qu'ils posent (...) ce ne sont pas des actes qui sont des trucs anodins (...). C'est parce qu'il y a toute une culture derrière, il y a un conditionnement, il y a toute une façon de faire, **même au sein de l'organisation syndicale** qui fait en sorte qu'il y en a qui donne, il y en a qui ne donne pas et qui nous disent "pourquoi tu me demandes cinq euros, non je ne te les donne pas !" » (P2, p.85).

S'il s'agit de mettre en avant les conditionnements des apprenants, alors le contexte qui est créé les met dans une situation contraignante où ils n'ont pas le temps de la réflexion lorsqu'on leur demande de donner cinq euros.

Ensuite, des formés ont un rôle particulier et chaque sous-groupe doit mettre en place une stratégie pour récupérer les cinq euros. Une négociation a lieu et, ensuite, les formateurs mettent fin à l'exercice. Les formateurs indiquent également qu'il n'y a pas de « bonne solution » à cet exercice. Guy évoque que le peu d'informations données est volontaire :

« (...) l'idée du conditionnement c'est aussi ça. On a très peu d'informations, juste de nous conformer (...) à la société dans laquelle on vit et de surtout ne pas discuter et remettre en question (...). On ne joue pas avec des cartes très définies » (G2, p.48).

Beaucoup d'apprenants ressentent déjà la sensation d'être trahis par leurs pairs, par leur organisation syndicale et le manifestent au sein du groupe. Après l'exercice, les formés sont invités à partager leurs émotions avant d'investiguer sur les réflexions qu'ils portent sur les actions qu'ils ont menées, et ce, au travers d'un outil construit par la MWB. Selon Guy :

« (...) la question est qu'il faut **dépasser l'émotion** et justement, au travers du schéma qu'on va présenter petit à petit, on va faire un chemin où on va leur demander de réfléchir à 'pourquoi selon vous se soumet-on et pourquoi en arrivons-nous à des frustrations ?' Parce que, pour beaucoup, quand tu rediscutes après, ils se rendent compte qu'ils ont **déjà vécu des situations pareilles**. Et qu'en fait, ce qui les blesse le plus, je pense, c'est (...) qu'ils arrivent dans ce qu'on appelle (...) une dissonance cognitive. Donc ils sont des délégués syndicaux, ils ont leur rôle, ils sont censés être des king, (...) je schématise (...), c'est censé être des gens durs et ils se sont faits balader » (G2, p.56).

Les formateurs évoquent que cet exercice **est vécu comme un choc** par certains formés qui en parlent toujours plusieurs années plus tard. D'ailleurs, Guy nous indique que lorsque « (...) tu demandes à un participant, quelle est la chose qui l'a le plus marqué, c'est l'exercice des cinq euros » (G2, p.57).

Les formés ne sont pas les seuls à manifester leurs émotions et leurs sensations négatives après cet exercice, les animateurs aussi manifestent leur désarroi quant aux résultats obtenus. Selon Guy cela est dû à la **double fonction des animateurs** :

« Le problème, c'est mon rôle d'animateur et mon rôle de délégué... c'est très dur quand ils sont confrontés à des choses où ils ont l'impression que cela n'avance pas (...). C'est plus

vraiment l'animateur qui parle c'est le délégué, mais ils le sont intrinsèquement, ils rongent les freins de ne pas foutre une trempe (...). À certains moments dans le secteur du métal (...) c'est très rugueux (...) les contacts qu'ils ont entre eux » (G2, p.60).

Les formateurs sont conscients que le cadre de sécurité et le lien de confiance précaires entre les formés et les formateurs (nous rappelons que cela se déroule lors de la première semaine de formation) sont bousculés par cette mise en situation. Philippe nous indique que c'est de cette manière que les événements se déroulent au sein de l'entreprise :

« (...) pourtant en entreprise c'est comme cela que ça se passe, mais ils se disent : on est dans un cadre où on est censé défendre les mêmes valeurs et comme ces valeurs-là sont bousculées et bien qu'est-ce qui se passe ? C'est l'émotionnel qui va prendre le dessus (...) la frustration est tellement grande qu'ils vont avoir des réactions qui ne sont pas réfléchies, mais ces réactions non réfléchies ils les appliquent dans l'entreprise aussi (...). On appuie sur le bouton, oui, mais rendre l'esprit critique à un délégué c'est aussi lui demander de réfléchir. (...) Ok, là tu peux commencer à faire la déconstruction et là tu vas essayer de déconstruire l'émotionnel pour arriver à une rationnelle et, avec le schéma qu'on leur donne, c'est pour leur dire 'réfléchissez !' » (P2, p.85)

Nous constatons une **démonstration** du conditionnement **par la sollicitation d'un contexte qui mobilise l'émotion** et qui consiste à faire vouloir au formé le dépassement de leur condition actuelle. C'est une réelle **confrontation** qui invite à la remise en question des valeurs et des convictions des apprenants. Les réactions des animateurs quant à la production des formés, ajoute une charge émotionnelle supplémentaire (pour les formés) puisque leurs attentes ne sont pas rencontrées par les formés.

L'émotionnel qui est suscité par l'exercice est ensuite déconstruit au travers d'une réflexion en sous-groupe, par la procédure explicitée précédemment. Il y a un **retour réflexif sur l'action** posée par les apprenants. Ensuite, le cadre d'analyse, construit par les formateurs de la MWB, est présenté aux formés afin de leur servir de **repère idéologique quant à leurs réflexions**.

L'exercice des cinq euros n'est pas le seul dispositif qui produit une frustration importante chez les formés, deux autres dispositifs existent également : il s'agit d'une autre mise en

situation et d'une simulation. La première se déroule lors de la quatrième semaine de formation ; et la deuxième, la simulation, se déroule durant la dernière semaine de formation. Nous n'approfondirons pas ces dispositifs, car ils témoignent de ce que nous venons d'explicitier.

2.6.2 Un rapport multiple à l'évaluation

Durant le cursus de la formation, les mêmes dispositifs évaluatifs sont mis en place au travers des semaines formatives. Voici quelques dispositifs et leurs objectifs que nous avons identifiés :

- **Une évaluation des acquis d'apprentissages de la semaine de formation en cours (QCM) et une évaluation des acquis d'apprentissages de la semaine de formation qui la précède (QCM bis)**

Ces évaluations se déroulent sous la forme d'un questionnaire à choix multiples (QCM). Au début de la semaine de formation, les formés reçoivent un QCM avec des questions sur des contenus qu'ils ont vus la semaine précédente. Selon les formateurs, ce QCM appelé, QCM bis, a un objectif de **remédiation**. En effet, en fonction des résultats, le binôme de formation propose une correction et insiste sur les questions qui posent problème au travers d'une discussion avec les formés. Le second QCM se réalise à la fin de la semaine de formation, et les questions portent sur la matière qui vient d'être vue durant la semaine de formation. La correction se produit dans les sous-groupes respectifs, cependant, le binôme de formation n'insiste pas sur les questions qui posent problème. Les questions du QCM et du QCM bis sont les mêmes, cependant, elles n'apparaissent pas dans le même ordre.

La note des QCM est **une note collective**, c'est-à-dire une moyenne de tous les résultats des formés de la semaine de formation. Pour Philippe, cela a plusieurs bénéfices :

« Le bénéfice, c'est que la note globale elle **n'individualise pas le résultat**. (...). Qu'on le veuille ou non, il y a toujours une petite **compétition** qui existe, c'est comme à l'école. Parce qu'ils sont dans cet esprit de compétition par rapport à la connaissance. (...) un résultat global (...) pour le groupe c'est bien puisqu'ils peuvent s'identifier à ce résultat. Encore une fois, ça n'empêche pas que certains demandent d'avoir son résultat personnel. Chose qu'on ne fait pas puisqu'on a décidé que le truc était **anonyme** et qu'on faisait la moyenne. Alors quand le

groupe régresse, c'est **le groupe qui se remet en cause** tu vois, et pas l'individu (...). Ils se remettent en cause d'une **manière collective** et pas de manière individuelle et ça c'est l'avantage » (P2, p.96).

Guy insiste sur leur intérêt de **ne pas susciter cette compétition entre les sous-groupes**, c'est aussi pour cela que la note collective a été mise en place.

Il n'y a aucune individualisation des évaluations au sein de cette formation, et cela constitue pour Philippe un bénéfice dans le parcours du groupe de formation, car, cela renforce la **prise de responsabilisation pour un collectif**.

Nous ajoutons également que le formateur administratif est en charge de réaliser la correction des QCM pour établir la note collective. Il est attentif aux questions dont les résultats sont relativement faibles, car il s'agit peut-être d'une erreur de formulation de leur part. Si c'est le cas, c'est un point qui est discuté lors de l'évaluation de la formation par l'équipe formative. Le formateur réalise au travers des résultats des formés, un **retour réflexif sur sa pratique**.

- **Évaluation de la semaine de formation par les formés**

Le dernier jour de formation, les formés, dans leur sous-groupe, évaluent la semaine de formation. Plusieurs éléments sont évalués : chaque dispositif de formation, l'articulation des différents dispositifs de formation, les services de l'hôtel (la nourriture, les chambres, la piscine, etc.). Les formés qui le souhaitent prennent la parole sur différents aspects mentionnés et le temps de parole est organisé par le binôme d'animation qui prend note des retours des formés. Cette évaluation permet une **évaluation des formés vers les formateurs**.

- **Évaluation de la semaine de formation par les membres de l'équipe de formation**

Le lendemain du départ des formés de formation (le vendredi matin), l'équipe formative se réunit afin de partager les évaluations réalisées la veille avec les formés ainsi que leurs propres observations. C'est le formateur-administratif qui centralise, sous la forme d'une carte mentale, ces évaluations. Il y a donc une évaluation des formés vers les formateurs qui est **transmise par le binôme d'animation** ainsi qu'une **évaluation du binôme d'animation vers les formateurs**.

Au travers de ces répétitions de ces dispositifs évaluatifs, les différents acteurs de la formation sont amenés à donner **un retour réflexif les uns vis-à-vis des autres**. Chaque acteur de la formation trouve une place dans ces dispositifs.

- **Conclusion :**

Au travers de la répétition de dispositifs pédagogiques ou de certaines procédures au sein de ces dispositifs, nous percevons différents éléments :

- Un **ancrage des apprentissages** (savoir-faire relatifs à la fonction de délégué syndical) **au travers de la répétition de procédures** et ce, afin d'outiller les formés de savoir-faire pour qu'ils soient efficaces sur leur terrain professionnel ;
- La sollicitation émotionnelle au travers des dispositifs de formation pour que le **choc nourrisse la volonté des formés** (convaincre) **à changer** leurs fonctionnements et leurs valeurs par l'idéologie de la MWB ;
- Des dispositifs évaluatifs qui permettent **l'évaluation d'éléments divers de la formation** au travers de la sollicitation de tous les acteurs de celle-ci ;
- **L'absence d'évaluation individualisée pour renforcer la réflexion basée sur l'action collective**. Il s'agit également, de freiner la compétition entre les formés et les sous-groupes de formés.

2.7 La création d'outils et de supports d'apprentissage par la MWB

Plusieurs supports sont créés par la MWB afin de faciliter l'apprentissage des formés. Nous choisissons d'analyser ces trois outils :

- La création d'un cahier de notes à destination des formés et de l'équipe formative pour soutenir la technique du Mind-Mapping ;
- La création d'une farde pour les formés et l'équipe formative ;
- L'édition de plusieurs livres à destination des formés.

Nous allons expliciter les bénéfices de ces outils pour l'apprentissage des formés et pour l'équipe formative.

- **Le cahier et le Mind-Mapping**

Les formateurs ont créé un cahier qui permet de prendre note soit sur une feuille blanche, soit sur une feuille lignée. Philippe signale qu'il s'agissait de permettre aux formés d'avoir un support pour réaliser les cartes mentales demandées aux formés. En effet, les formés sont amenés à produire régulièrement des maps en sous-groupe lors de travaux en groupe. Ils ne sont pas dans l'obligation d'utiliser ce moyen de synthèse s'ils montrent un autre moyen qui fonctionne pour eux (ils doivent en prouver l'efficacité aux formateurs). Ce cahier est une invitation pour les formés à prendre note durant la formation, et le Mind Mapping constitue, selon les formateurs, un moyen de **rendre la prise de notes accessible** pour les formés qui éprouvent des difficultés dans ce domaine. Philippe l'évoque :

« (...) c'est très compliqué de prendre des notes en linéaire parce qu'avec toutes les ratures que tu peux faire, les astérisques que tu dois mettre c'est peu lisible pour eux et c'est compliqué parce qu'il faut aller vite. (...) et pour ceux qui avaient des difficultés d'écriture et de lecture ben ça a été un plus. Parce qu'au moins ils n'étaient pas en marge du truc quoi. (...) Et donc voilà c'est pour cela que cette technique a été mise en place » (P2, p.90).

La feuille blanche suscite, selon Philippe, davantage la créativité des formés : « (...), mais quand tu as déjà la structure quadrillée ou lignée, tu as tendance à suivre (...) » (P2, p.91).

C'est à partir de leurs observations de terrain, qui traduisaient des difficultés chez les formés quant à la prise de notes, que les formateurs ont aménagé cet outil.

Ce cahier, ainsi que l'outil Mind-Mapping, sont aussi utilisés par les membres de l'équipe formative durant toute la durée de la formation. Le Mind-Mapping est l'outil privilégié de prise de notes durant les exercices, ainsi que durant les évaluations, et le cahier est le support qui contient leurs prises de notes. Il s'agit à nouveau de l'ancrage d'une **technique au travers de la répétition**, dont la consistance est accentuée au travers de **l'usage qu'en font les membres de l'équipe formative**. Cette technique de prise de notes sert autant à la prise de notes individuelle qu'à la synthèse des réflexions collectives.

Guy insiste sur le fait que les cartes mentales sont la propriété de celui ou de ceux qui le créent, car l'objectif est que les formés traduisent et synthétisent leurs idées afin de permettre

au rapporteur de les exprimer au groupe. Ces cartes mentales ne doivent être compréhensibles visuellement que pour le sous-groupe. Ce dernier doit s'organiser afin d'adopter un langage commun :

« (...) ils ont convenu ensemble des symboles qu'ils allaient utiliser (...), mais ça leur parle, c'est leur map. C'est-à-dire que si on la sort du contexte et que je la donne à quelqu'un qui ne l'a pas faite, il n'y arrivera pas. Mais c'est un travail collectif, mais qui est **la propriété du groupe** dans ce cas-là, mais qui ne pourra pas être donné vers l'extérieur. (...). C'est un autre travail, et ça, on ne le fait pas » (G2, p.47).

Ce support créé par la MWB permet de mettre en évidence les productions collectives et individuelles des formés. Cependant, cet outil n'est pas utilisé par tous les formés de la formation.

- **La création d'une farde**

Une farde avec des intercalaires est distribuée aux formés dès la première semaine de formation. Chaque intercalaire représente une semaine de formation, les formés sont invités à organiser leurs documents en fonction de cela. Ils sont dans l'obligation de prendre leur farde chaque semaine de formation, car, souligne Philippe :

« (...) on va faire des sauts en arrière dans la formation, on va faire des liens avec la P1, avec la P2, avec la P3. (...) ''Les documents qu'on vous a donné, peut être que vous n'en avez pas l'utilité demain, mais peut être que dans un mois, deux mois, trois mois, dans une situation que vous allez vivre en entreprise ou par rapport à un contexte qui vous aurez vu au journal TV ou dans un canard ben tiens, ça m'interpelle, on a parlé de ça en formation et je peux retourner dans mes documents''. D'autant plus que, le QCM qu'on fait en début de formation c'est sur les matières qu'on a vues la semaine d'avant. Donc si tu ne relis pas un minimum tes documents, soit tu as une très bonne mémoire et tu as tout compris, soit ton résultat de QCM ne sera pas des plus top » (P2, p.91).

Cette farde, support pour l'organisation des documents des formés, vise à les soutenir dans plusieurs apprentissages :

- Soutenir la réflexion des formés au travers de l'usage de documents durant la formation ;
- Soutenir la réflexion des formés au travers de l'usage de documents en dehors de la formation ;
- Soutenir les révisions en vue de réussir le QCM.

Ce support est mis en place pour **renforcer les apprentissages des formés**.

- **Des livres édités par la MWB**

Durant la formation, plusieurs livres sont donnés aux formés. Trois de ces livres sont édités par la MWB. L'un concerne le domaine de la philosophie et les deux autres portent sur l'idéologie marxiste au travers d'une bande dessinée.

La lecture de ces livres est facultative, mais vivement conseillée par les formateurs. Ces livres sont en lien avec la thématique abordée durant la semaine de formation ; ils sont d'ailleurs présentés lors de la quatrième semaine qui aborde l'analyse marxiste de la société. Il s'agit pour Philippe d'un outil qui **résume** ce qui a été vu durant la semaine de formation avec des compléments d'informations. Il s'agit d'un **support supplémentaire** aux apprentissages réalisés pendant la semaine de formation et qui poursuit la **ligne politique de la MWB**. Ces livres sont donnés en fin de formation, ce qui invite le formé à l'ouvrir en dehors de la formation et donc à poursuivre ses apprentissages en dehors du contexte formatif.

- **Conclusion de la thématique :**

Nous constatons que la MWB a créé plusieurs supports visant à soutenir le développement de certains apprentissages. Il s'agit, au travers de ces outils, de :

- Motiver la prise de notes au travers d'un support et d'une technique de « Mind Mapping » ;
- Motiver l'organisation des documents au travers d'un support favorisant la révision et la réflexion ;
- Motiver la lecture en dehors du contexte formatif.

Nous constatons que plusieurs actions pédagogiques sont posées afin de privilégier l'usage d'outils de formation par les formés vers l'extérieur, c'est-à-dire en dehors de la formation.

3. Conclusion de l'interprétation des résultats

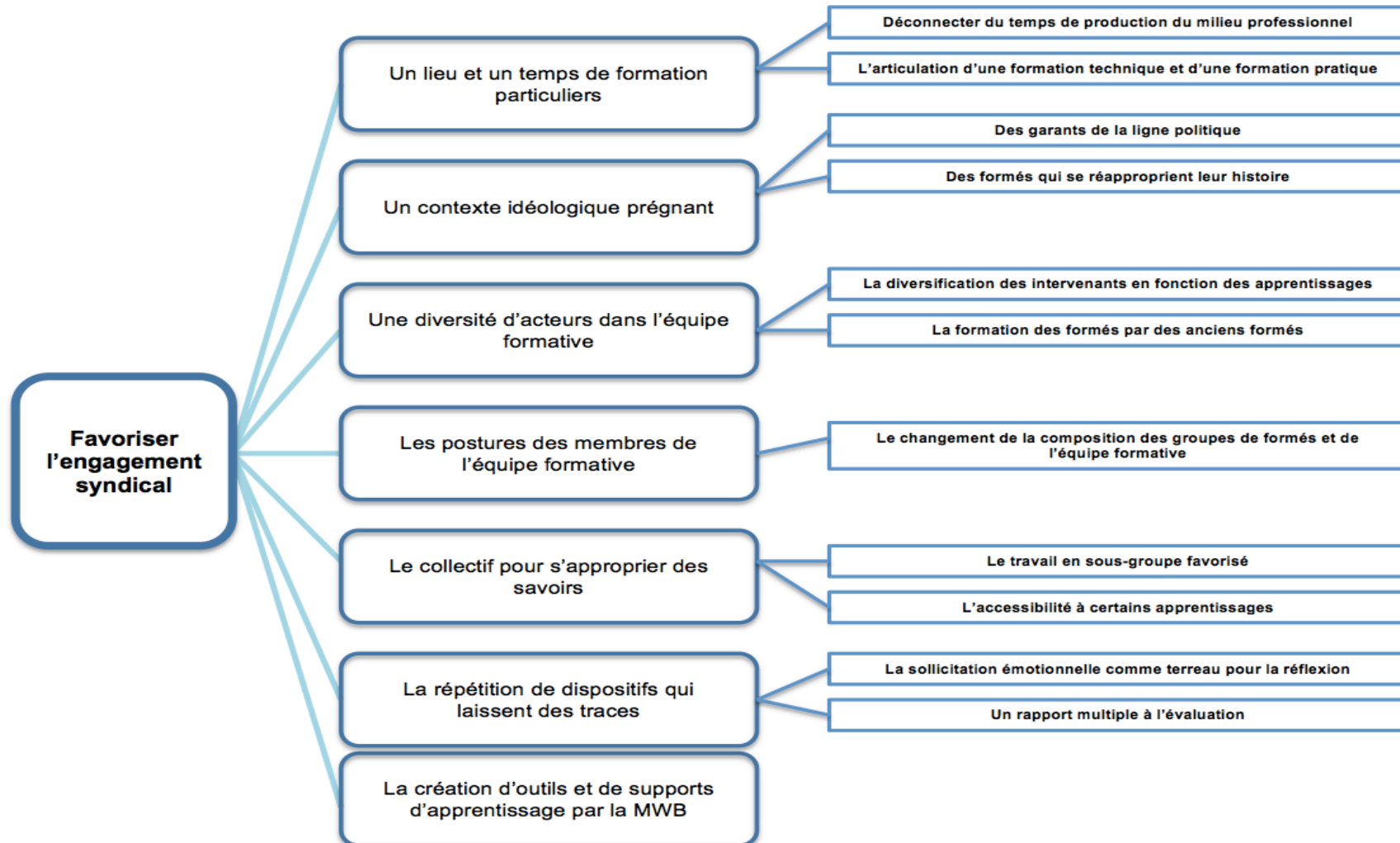


Figure 6 - Les thématiques qui favorisent l'engagement syndical

Cette conclusion s'organise autour de trois aspects :

- Dans un premier temps, nous répondrons à notre question de recherche ;
- Dans un second temps, nous présenterons les relations qui s'érigent entre les thématiques et des sous-thématiques à partir de la figure ci-dessus ;
- Dans un troisième temps, nous exposerons la variabilité d'une sous-thématique.

3.1 La réponse à notre question de recherche

Nous rappelons notre question de recherche : « Comment les formateurs de la centrale professionnelle Métallurgistes de Wallonie-Bruxelles (MWB) favorisent-ils l'engagement syndical des formés au travers d'un curriculum de formation ? ». Afin de répondre à cette question, nous avons réalisé des observations que nous avons croisées avec des entretiens menés auprès de deux formateurs.

Nous souhaitons conclure, au travers des thématiques relevées, que les éléments suivants, issus du curriculum de formation, favorisent l'engagement syndical des formés :

- 1) **Le choix du lieu de formation et l'organisation temporelle de celle-ci amènent** : un contexte de formation immersif éloignant les formés de leur quotidien ; l'articulation d'une formation centrée sur des apprentissages liés à l'idéologie avec une formation centrée sur des apprentissages liés à la fonction de délégué syndical ; différents niveaux d'analyse réflexive initiés au travers de chaque thématique.
- 2) **Le contexte idéologique de la formation se traduit au travers** : d'une transparence idéologique dans les attitudes des formateurs ; de contenus-matières sur l'histoire du mouvement ouvrier (réappropriation culturelle) ; de la garantie de la ligne politique par la responsabilisation de certains membres de l'équipe formative ; de la conception de dispositifs formatifs qui traduisent des principes idéologiques de l'organisation syndicale ; de la construction de contenus-matières sur l'idéologie ; de l'articulation d'exposés avec des exercices pratiques et une réflexion sur l'action menée.
- 3) **La diversité d'acteurs dans l'équipe formative permet** : l'implication de différents acteurs dans l'élaboration du curriculum de formation en fonction de leur expertise ; la mise en valeur d'une diversité d'expertises favorisant l'articulation entre les contenus-

matières et les réalités du milieu professionnel des formés ; la mise en place de binômes de formation/animation.

- 4) **Les diverses postures des membres de l'équipe de formation mettent en exergue :** le rôle de pair et le rôle d'expert durant certaines séquences et entre certaines séquences de formation ; la composition de groupes de formés et de binômes d'animation en fonction des ressources de ceux-ci et des éventuelles tensions relationnelles existantes ; le changement régulier de la composition des sous-groupes de formés et des binômes d'animation.
- 5) **La sollicitation de l'ensemble des formés pour qu'ils s'approprient des savoirs se réalise au travers :** de travaux en sous-groupe ou de travaux individuels au service d'une production collective ; d'évaluations qui portent uniquement sur les productions collectives ; d'une diversification de contenus-matières au travers de différents domaines de connaissances (histoire, économie, politique, etc.).
- 6) **Les dispositifs formatifs répétés au travers du cursus de formation se traduisent par :** la mise en place de procédures répétées au sein de ces dispositifs ; la mise en place de dispositifs qui suscitent un déséquilibre émotionnel chez les formés ; la mise en place de dispositifs identiques notamment d'évaluations des formés vers les formateurs, des formateurs vers le groupe de formés et des membres de l'équipe de formation vers les formateurs.
- 7) **La création d'outils et de supports d'apprentissage par le service de formation se traduit par :** un support qui veut soutenir l'apprentissage d'une technique de prise de notes à mobiliser par les formés durant toute la durée du cursus de formation ; un support qui soutient l'organisation des formés afin de faciliter l'usage des documents issus de la formation ; un support qui soutient l'approfondissement des contenus-matières en dehors du contexte de la formation.

Voici ci-dessous un tableau récapitulatif des éléments de réponses à notre question de recherche en fonction des thématiques et des sous-thématiques issues de nos résultats :

Thématiques	Sous-thématiques	Constituants du curriculum qui favorisent l'engagement syndical
Un lieu et un temps de formation particuliers	Déconnecter du temps de production du milieu professionnel	Contexte de formation immersif ; différents niveaux d'analyse réflexive.
	L'articulation d'une formation technique et d'une formation pratique	Articulation d'apprentissages liés à l'idéologie avec des apprentissages liés à la fonction de délégué syndical.
Un contexte idéologique prégnant	Des garants de la ligne politique	Responsabilisation des membres de l'équipe de formation ; transparence idéologique dans les attitudes des formateurs ; contenus-matières sur l'idéologie ; dispositifs formatifs construits sur base de principes liés à l'idéologie ; articulation d'exposés avec des exercices pratiques et réflexion sur l'action menée.
	Des formés qui se réapproprient leur histoire	Contenus-matières sur l'histoire du mouvement ouvrier.
Une diversité d'acteurs dans l'équipe formative	La diversification des intervenants en fonction des apprentissages	Variété d'expertises des membres de l'équipe de formation valorisées au travers de dispositifs de formation ; implication dans le curriculum de formation en fonction des expertises ; binômes d'animation/formation.
	La formation des formés par des anciens formés	Articulation des contenus-matières avec les réalités professionnelles des formés.
Les postures des membres de l'équipe formative	Le changement de la composition des groupes de formés et de l'équipe formative	Changement de la composition des binômes et des sous-groupes ; ressources et tensions comme repères pour composer les groupes ; position relationnelle de pair et d'expert.
Le collectif pour s'approprier des savoirs	Le travail en sous-groupe favorisé	Travail individuel au service de la production collective ; évaluations uniquement sur la production collective.
	L'accessibilité à certains apprentissages	Diversification des contenus-matières au travers de différents domaines de connaissances.
La répétition de dispositifs qui laissent des traces	La sollicitation émotionnelle comme terreau pour la réflexion	Mise en place de dispositifs de formation qui suscitent un déséquilibre émotionnel.
	Un rapport multiple à l'évaluation	Mise en place de dispositifs évaluatifs identiques durant tout le cursus formatif : des formés vers les formateurs, des formateurs vers le groupe de formés et des membres de l'équipe de formation vers les formateurs.
		Mise en place de procédures répétées au sein de dispositifs de formation.
La création de supports d'apprentissage par la MWB		Support qui soutient l'apprentissage de la prise de note ; support qui soutient l'organisation ; support qui soutient l'approfondissement des contenus-matières en dehors de la formation.

Tableau 5 - *Éléments de réponse à notre question de recherche*

3.2 Les relations entre les thématiques et les sous-thématiques

Au travers de l'interprétation des éléments, issus des thématiques et des sous-thématiques, plusieurs relations entre celles-ci sont perceptibles.

Voici d'abord les relations perçues entre les thématiques :

- La mixité quant aux protagonistes qui composent l'équipe de formation soutient des dynamiques relationnelles entre eux. Dynamiques qui peuvent, en fonction de la composition de l'équipe de formation, encourager une variabilité de postures. Il ressort de la recherche que les acteurs qui composent l'équipe de formation influencent les postures de ses membres. Nous identifions une relation entre les thématiques suivantes : « une diversité d'acteurs dans l'équipe formative » et « les postures des membres de l'équipe formative ».
- Les supports créés par la MWB veulent renforcer des éléments qui sont constitutifs des principes idéologiques de la MWB. Nous identifions un lien entre les deux thématiques suivantes : « un contexte idéologique prégnant » et « la création de supports et d'outils d'apprentissage par la MWB ».

Voici les relations perçues entre les sous-thématiques :

- La garantie de la poursuite de la ligne politique durant la formation peut être de la responsabilité de différents acteurs de l'équipe formative en fonction de leur expertise. Cela indique une relation entre la sous-thématique « des garants de la ligne politique » et la sous-thématique « la diversification des intervenants en fonction des apprentissages ».
- L'articulation de la formation en internat, qui centre les apprentissages sur des contenus idéologiques, est articulée avec une formation en externat dont les apprentissages sont centrés sur des contenus relatifs à la fonction de délégué syndical. Cette articulation est également menée au sein de la formation en internat puisque des apprentissages propres à la fonction de délégué (tels que l'argumentation, la prise de parole, etc.) sont rendus visibles et sont approfondis par l'intervention d'animateurs (anciens formés de la formation syndicale). Nous identifions un lien entre la sous-

thématique « articulation d'une formation technique et d'une formation pratique » et la sous-thématique « la formation des formés par des anciens formés ».

- La sollicitation du groupe de formés par des dispositifs qui mobilisent l'organisation en groupe est soutenue notamment, au travers d'apprentissages rendus accessibles par les formateurs ainsi que par la mise en place de dispositifs favorisant le travail en sous-groupe. Cette sollicitation traduit une volonté de permettre aux formés de se réappropriier des comportements et des connaissances propres à l'organisation ouvrière. Nous identifions une triple relation entre les sous-thématiques suivantes : « le travail en sous-groupe favorisé », « des formés qui se réapproprient leur histoire » et l'« accessibilité à certains apprentissages ».

3.3 La variabilité du tableau présenté

Le tableau (tableau 5) présenté précédemment met en exergue une représentation globale de ce que nos observations nous ont permis d'identifier, ainsi que de ce que les formateurs rencontrés nous ont signalé. Par conséquent, elle n'est pas représentative de la variabilité de toutes les situations d'apprentissage. Nous aurions pu faire transparaître cette variabilité en réalisant des parallèles avec les éléments qui ne favorisent pas l'engagement syndical. Nous observons que certaines des thématiques et sous-thématiques relevées ne sont pas toujours significatives pour les formés.

Nous observons, par exemple, qu'à l'issue de la première semaine de formation, le choc émotionnel vécu au travers de l'exercice « cinq euros » provoque l'abandon de la formation par certains formés. Ainsi, la sous-thématique « la sollicitation émotionnelle comme terreau pour la réflexion » ne semble pas favoriser l'engagement de tous les formés.

Ainsi, le modèle présenté n'est pas figé. L'engagement syndical des formés ne dépend pas que des éléments que nous avons identifiés. Effectivement, tous les éléments identifiés ne favorisent pas l'engagement de tous les formés.

Au terme de cette présentation des résultats et de leurs interprétations, nous vous proposons de poursuivre votre lecture au chapitre suivant afin de découvrir notre analyse, qui met en relation certains éléments identifiés dans notre conclusion avec la littérature scientifique.

CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, quelques résultats présentés dans le point précédent seront mis en perspective avec la littérature. Ce point s'articulera comme suit :

- Dans un premier temps, des éléments du curriculum de formation de la MWB, qui favorisent selon nous l'engagement syndical, seront discutés. Nous ne reviendrons pas sur tous les éléments découverts, nous souhaitons pointer et explorer ceux qui nous surprennent. Les éléments qui, selon nous, mériteraient d'être approfondis ultérieurement seront également mis en exergue.
- Dans un deuxième temps, nous exposerons certaines limites de notre méthodologie. Nous identifierons également, des pistes pour approfondir l'objet de recherche.

1. Mise en lien des résultats avec la littérature

1.1 Une didactique des valeurs, est-ce possible ?

Au travers de nos résultats, nous constatons que l'idéologie de la MWB, qui intègre les contenus d'apprentissages de la formation syndicale, participe à favoriser l'engagement syndical des formés. Cependant, la question de l'apprentissage de l'idéologie pose la question des valeurs comme objet de savoir. D'après Shaff (1967), l'idéologie est « (...) un système d'opinions, qui en se fondant sur un système de valeurs admis, détermine les attitudes et les comportements des hommes à l'égard des objectifs souhaités du développement de la société, du groupe social ou de l'individu » (p.50). L'adhésion à ce système de valeurs pourrait être favorisée au travers de deux positionnements du formateur : soit il tente de persuader les apprenants en enracinant sa réflexion dans une dimension émotionnelle forte, soit il tente d'instaurer un dialogue avec les apprenants en enracinant sa réflexion dans une dimension didactique. Ainsi, ce qui distinguerait la démarche d'endoctrinement de la démarche formative c'est l'existence d'**espaces qui ouvrent au dialogue et au partage**. Nous identifions la présence de ceux-ci à travers nos résultats. En effet, ces lieux sont clairement évoqués par Philippe et se traduisent par des aménagements spatiaux et de dispositifs formatifs spécifiques. Nous citons, par exemple, les discussions en vue de la production et la présentation d'une synthèse collective suite à une expérience vécue par les formés, durant un

exercice. Ces éléments rencontrent les résultats de Mougnotte (1998) qui évoque que ces espaces d'expériences permettent aux apprenants d'apprendre à identifier les attitudes et les opinions qu'ils souhaitent préserver ou non. Il s'agit également, selon les résultats de l'auteur et les nôtres, d'intégrer une **démarche d'argumentation** qui mobilise les formés à construire la légitimité de leurs convictions et par conséquent, de réaliser une « analyse des mobiles » (p.106) de leur adhésion.

Cette démarche, qui favorise la construction et l'enracinement des convictions chez les formés, met en exergue plusieurs dimensions de l'engagement militant identifiées dans la revue de la littérature :

- La construction des valeurs permet aux formés de donner du sens à leur adhésion. Ces valeurs sont des repères pour l'action des militants. Par conséquent, la dimension symbolique est sollicitée au travers de ces pratiques de formation.
- Les espaces de formation aménagés permettent aux formés de vivre diverses expériences collectives. Ceux-ci favorisent les interactions. Ainsi, la dimension de passage à l'acte est, elle aussi, sollicitée.

Nous l'avons vu, l'expérience concrétise les apprentissages des valeurs. Cependant, il n'en reste pas moins que les valeurs qui méritent d'être considérées sont celles soutenues par une idéologie particulière. Au-delà de cette orientation idéologique claire (dont l'adhésion des formés à celle-ci fait partie des objectifs de formation), ce choix d'initier un cadre idéologique spécifique aux formés ne rencontre pas les résultats de Ouellette (1980). Dans sa recherche sur les types de démarches éducatives, à partir de l'observation de sessions de formation syndicale, l'auteure indique qu'il ne faut « (...) pas transmettre aux participants *une* explication de la réalité, mais (...) bâtir avec eux des instruments qui leur permettent d'interroger la réalité, de porter leur propre jugement et de décider d'une action pour changer leur situation de vie ou de travail » (p.107). Nos résultats semblent cependant, davantage suivre ceux de Partoune (2018) : cette auteure indique en effet qu'il s'agit **d'outiller les formés de grilles de lecture** « (...) les rendant aptes à identifier, à décoder et à évaluer eux-mêmes la diversité des pratiques existantes, à en comprendre les fondements et à choisir, en fonction des contextes et des circonstances, les stratégies pédagogiques qu'ils estiment les mieux adaptées aux objectifs qu'ils se sont fixés » (p.4).

Ces derniers éléments indiquent donc que nos résultats ne rencontrent pas ceux de Ouellette (1980), qui identifie une construction des grilles d'analyse par les apprenants eux-mêmes ; ils rencontrent, par contre, ceux de Partoune (2018) puisque les formateurs posent un cadre d'analyse idéologique spécifique qui constitue la grille de lecture utilisée par les formés.

Clairement assumée, cette dimension idéologique **met en tension les volontés pédagogiques** qui veulent favoriser une liberté de pensée en faveur de l'esprit critique avec une démarche qui impose un cadre restrictif, notamment par des orientations imposées par la hiérarchie (Congrès) ainsi que des grilles de lecture idéologiques.

1.2 Un lieu de formation immersif : un espace qui favorise les relations

Dans notre étude, nous avons noté que le lieu de formation immersif participait à favoriser l'engagement syndical. Nos résultats rejoignent ceux de Sūri (2000) qui marque l'importance d'un lieu de formation « ad hoc », c'est-à-dire hors de l'entreprise et des locaux syndicaux et ce, afin de permettre aux formés de **se sentir libre de parler**, sans ressentir de pressions.

Ce que nous observons du lieu de formation, c'est également une volonté de proposer un espace qui s'éloigne des pratiques traditionnelles scolaires. Cette volonté rejoint ce que Faulx et Danse (2015) mettent en évidence au travers de la disposition spatiale du local de formation notamment, par **la disposition de tables et de chaises** « en demi-cercle ou en ovale » (p.133). Nous identifions que toutes les salles ne sont pas disposées de cette façon, la « salle plénière », qui veut rassembler tous les groupes de formés pour les exposés ou encore les présentations des synthèses des sous-groupes, participe également à ce que Faulx et Danse (2015) identifient : des « espaces thématiques (...) associés à des activités particulières ou à des règles de fonctionnement spécifiques » (p.134). Ces espaces matériels génèrent différents « réseaux relationnels » (Faulx et Danse, 2015) pour les formés, appartenant à l'« espace symbolique » (Faulx et Danse, 2015, p.135).

Ces aménagements des espaces de vie rencontrent les résultats de Pentecouteau et Servain (2016) qui analysent les formes d'engagement durant une formation immersive. Ces auteurs relatent que ces espaces favorisent une « **sociabilité immersive** (...) notamment par un partage social de l'intimité, dans les espaces communs » (p.80). Cette sociabilité se retrouve notamment au travers de lieux partagés tels que le réfectoire, les salles de pauses, le bar, les

chambres, etc. Certains de ces lieux s'articulent au travers d'une **sociabilité contrainte** (par exemple, la chambre et les sanitaires) ou choisie (par exemple, le bar, les activités en soirée, etc.) (Pentecouteau et Servain, 2016).

Ces actions pédagogiques se traduisent par des effets sur la dimension relationnelle d'une formation, évoquée par Faulx et Danse (2015), ainsi que sur cette même dimension que nous avons identifiée au travers du processus d'engagement militant : des effets sur les relations entre les apprenants ainsi qu'entre les apprenants et l'équipe de formation sont générés par l'aménagement des espaces (bar, salles de formation, chambre...).

À la lumière de ces différents éléments, le lien qui s'érige entre l'aménagement de l'espace de formation et l'établissement de liens relationnels et sociaux entre les apprenants et entre les apprenants et l'équipe formative, sont donc mis en évidence. Cependant, le manque de littérature sur le lieu de formation en résidentiel est frappant ; cet aspect nous semble donc intéressant à investiguer. Nous définissons le lieu résidentiel comme un lieu qui propose un espace formatif et un espace de vie sur une durée de plusieurs jours. Ce champ de recherche permettrait peut-être de mieux comprendre **l'influence de ces deux espaces** sur la création des liens relationnels ainsi que sur les dynamiques d'apprentissages des formés.

1.3 L'apprenant au service de la collectivité

Selon nous, un élément étonnant se retrouve dans la mise en place de dispositifs faisant intervenir le travail en groupe et le travail individuel au service d'une production collective. Ces éléments identifiés participent, selon Philippe, à la constitution d'une organisation collective à l'image du mouvement ouvrier. Selon Chartier (1998), au travers de sa recherche sur les facteurs psychologiques de la démotivation, la considération « des contributions des membres (...) à travers un résultat collectif final » (p.52) peut aboutir à une **baisse de performance** notamment par un effet appelé « **social loafing** » (Chartier, 1998, p.52). Selon l'auteur, cet effet né dans les situations de travail collectif se manifeste « (...) lorsque chaque participant a le sentiment que sa participation personnelle n'est ni identifiable ni valorisée par l'instance chargée de l'évaluation du travail, et qu'il est convaincu que sa contribution n'a pas d'influence sur le résultat final » (p.52). D'après les résultats de Chartier (1998), le travail en groupe et le travail individuel au service de la production collective impacteraient la dimension motivationnelle (Faulx et Danse, 2015) des formés et par conséquent, ne

favoriseraient pas la dimension de passage à l'acte de l'engagement militant (puisque certains apprenants s'impliqueront moins dans les apprentissages).

Nous questionnons les limites de ces pratiques formatives, mais également, leurs avantages quant aux transformations identitaires vécues par les formés durant la formation syndicale. Effectivement, nos résultats indiquent que les croyances et les valeurs des formés sont bousculées de façon répétée ; nous posons donc ce questionnement : le renforcement de l'identité collective au travers de ces dispositifs formatifs permettrait-il de favoriser des liens sociaux qui amortiraient le déséquilibre émotionnel vécu par les apprenants ? En d'autres mots, malgré les effets dont parle Chartier (1998), la transformation identitaire générée par un travail de réflexion collective créerait-elle un cadre relationnel sécurisant, favorisant cette transformation identitaire ? Nous pensons que ce questionnement pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure. Et ce, afin de comprendre les effets de cette stratégie formative sur les apprenants.

1.4 La composition des équipes de formation et des sous-groupes de formés

Nous avons discuté des espaces symboliques qui se matérialisent au travers des réseaux relationnels (Faulx et Danse, 2015). Ces réseaux sont démultipliés par des changements répétés de la composition des sous-groupes de formés et des binômes d'animation.

La mise en place de binômes d'animation poursuit ce que Lalande et al. (1977) indiquent dans leur recherche sur la **co-animation interdisciplinaire**. Les auteurs évoquent que **la co-animation** invite à **multiplier les trajectoires interactionnelles** entre les apprenants et « (...) offre au groupe (...) un éventail plus riche et plus souple de relations » (p.105). Un autre élément rencontre les résultats de Lalande et al. (1977). En effet, ceux-ci pointent un critère, pris en considération par les formateurs de la MWB, essentiel à la composition des binômes d'animation : les difficultés relationnelles entre membres de l'équipe d'animation. Tout comme dans nos résultats, la prise en compte de ces difficultés relationnelles favorise une dynamique de groupe constructive et **éloigne « les rivalités au sein du groupe »** (p.105) de formés.

La co-animation met également en exergue **la valorisation de l'expertise** des membres de l'équipe de formation. D'ailleurs, cet élément rencontre les résultats de Lalanne (2015). Cette

dernière approfondit, au travers de sa recherche, le sens de la co-animation au sein d'une formation particulière. En effet, l'auteure évoque également **la co-animation**, sous la **forme interdisciplinaire**. Cette pratique s'explique par l'intervention d'individus qui « font partie de la même catégorie professionnelle ou sont issus de milieux professionnels différents, faisant appel à une expertise particulière » (Lalanne, 2015, p.25). Toujours selon Lalanne (2015), la co-animation favorise « **le sentiment d'une réussite collective** » (p.48) ou encore « **l'acquisition de nouveaux savoirs** et de nouvelles compétences professionnelles » (p.48) ainsi que « l'acquisition d'une **expertise** » (p.48).

Néanmoins, nous questionnons les changements de composition des sous-groupes de formés et des binômes d'animation. En effet, selon nous, cela pourrait impacter « **la sécurité relationnelle** » (Faulx et Danse, 2015, p.135) entre les apprenants et entre les apprenants et l'équipe de formation. Cependant, Faulx et Danse (2015) indiquent également que la mise en place de moments qui séparent l'apprenant de son groupe « proche », pour s'éloigner de « sa zone de connu », enrichit les apprentissages (Faulx et Danse, 2015). Au regard de ces éléments, nous ne questionnons pas la pratique, mais **la répétition** de celle-ci comme pouvant constituer une source d'insécurité pour les apprenants. Néanmoins, les espaces aménagés en dehors des temps de formation peuvent favoriser la socialisation des apprenants et favoriser leur adaptation quant à ces changements répétés durant le cursus formatif.

Par conséquent, ces changements de la composition des binômes d'animation et des sous-groupes de formés peuvent influencer la dynamique de groupe et la dynamique d'apprentissages des formés, mais, cela peut aussi créer des insécurités relationnelles.

2. Pour aller plus loin

Nous pensons que ce travail peut constituer une introduction pour des recherches ultérieures sur le processus d'engagement syndical en formation. Dans le cadre de ce mémoire, il a été question d'identifier les éléments constitutifs d'un curriculum de formation syndicale, qui favorisent l'engagement syndical. Et ce, au sein d'une centrale professionnelle particulière de la FGTB. Il nous apparaît intéressant d'entreprendre une comparaison avec les formations syndicales d'organisations différentes. À la CSC ou encore à la CGSLB, des formations sont également mises sur pied, en fonction de leur idéologie respective. On peut donc penser raisonnablement que les curriculums de formation sont élaborés différemment selon les

organisations syndicales, puisque les finalités dépendent des valeurs qu'elles promeuvent. En outre, cette comparaison pourrait aussi selon nous, se réaliser au sein même de la FGTB, dans différentes centrales professionnelles. Cela pourrait peut-être permettre l'identification des divergences de perceptions idéologiques qui se traduisent en actes formatifs.

3. Limites méthodologiques

La méthode utilisée dans le cadre de notre recherche comporte des limites qui nous semblent utiles d'identifier.

Comme le témoigne le troisième chapitre de ce mémoire, nous avons adopté une démarche inductive. Celle-ci comporte des avantages et des inconvénients. En effet, bien qu'elle nous ait permis de mettre en lumière des éléments peu explorés sur un objet d'étude déterminé (Blais et Martineau, 2006), une limite est identifiée par Blais et Martineau (2006). Ces deux auteurs évoquent notamment le risque de tomber dans « (...) une série d'opérations linéaires » (p.15) éloignant le chercheur de l'usage de sa créativité. Effectivement, nous avons dû réduire nos données au travers de différents processus : nous les avons classés regroupés et validés (Blais et Martineau, 2006) afin de faire émerger les thématiques et les sous-thématiques en lien avec notre objet d'étude. Nous avons dû faire apparaître de façon exhaustive la signification de ces données récoltées. Cependant, l'articulation d'observations et d'entretiens nous a permis, selon nous, de nous éloigner de ce « piège de la technicisation » (Paillé et Mucchielli, 2003 ; cités par Blais et Martineau, 2006, p.15).

En outre, le deuxième outil de cueillette de données (entretiens semi-directifs) nous a permis d'ouvrir le champ des possibles quant à l'élaboration de nouvelles thématiques et sous-thématiques. Cependant, l'entretien semi-directif, construit à partir du traitement des données récoltées par des observations, orientait clairement nos questions vers nos premières élaborations thématiques. Cette orientation claire a également pu être suivie par les formateurs, répondant au phénomène de « désirabilité sociale » (Allaire, 1998 ; cité par Saint-André, Montésinos-Gelt et Morin, 2010, p.166). En effet, les formateurs peuvent répondre favorablement à nos attentes afin de présenter une image positive d'eux-mêmes. Par ailleurs, pour éviter ce biais, nous avons clarifié nos objectifs de recherche pour créer un cadre sécurisant.

Enfin, une grande quantité de données ont été recueillies par observation ce qui a entraîné des difficultés quant à leur traitement. C'est d'ailleurs ce que Martineau (2004) évoque quant à l'observation en situation : « elle exige souvent un coût élevé (...) et produit des données hétérogènes et foisonnantes difficiles à traiter » (p.15). D'ailleurs, ce même auteur indique que pour faciliter le traitement de celles-ci, les chercheurs font de cet outil, un « outil auxiliaire » (Martineau, 2004, p.15). L'entretien fut « outil auxiliaire ». Si c'était à refaire, nous aurions modifié le temps de récolte de données de nos deux outils de cueillette. En effet, nous aurions réalisé deux semaines d'observation plutôt que quatre, ainsi que des entretiens d'une durée d'une heure plutôt qu'une heure trente.

CHAPITRE 6 : CONCLUSION

Ce mémoire avait pour ambition de comprendre le phénomène de l'engagement syndical en s'intéressant aux apprentissages, aux stratégies pédagogiques, aux contenus-matières et à la gestion d'un curriculum de formation spécifique.

Au travers d'une approche qualitative, notre démarche voulait soutenir une co-construction de sens (Imbert, 2010). En effet, nous avons nourri nos observations de terrain par l'expérience et le vécu des formateurs. Les quatre entretiens menés avec eux ont permis d'enrichir les premières thématiques et sous-thématiques érigées à partir des quatre semaines d'observation de la formation. La méthode d'analyse de contenu — l'analyse thématique — nous a permis de visualiser les thèmes qui traversent l'organisation et la gestion du curriculum de la formation syndicale de la MWB. Par conséquent, nous avons compris ce qui donne du sens à l'action formative des formateurs, en lien avec notre objet d'étude. L'intérêt de notre approche qualitative était de mettre en valeur la diversité des éléments constitutifs du curriculum de formation, ainsi que les interactions entre ces différents éléments qui influencent l'engagement syndical.

Pour rappel, notre question de recherche est la suivante : « *Comment les formateurs de la centrale professionnelle Métallurgistes de Wallonie — Bruxelles (MWB) favorisent-ils l'engagement syndical des formés au travers d'un curriculum de formation ?* »

L'analyse des entretiens a donné lieu à une deuxième élaboration des thématiques et des sous-thématiques et, des éléments divers, constitutifs du curriculum de formation, ont été mis en évidence. Afin de les comprendre et d'approfondir nos analyses, il convenait d'élargir nos connaissances scientifiques.

D'ailleurs, l'histoire de l'éducation ouvrière, marqueur idéologique de la formation syndicale, nous a permis d'en saisir les objectifs et les enjeux ainsi que certaines tensions qui en découlent et qui l'impactent. Ces tensions créent, nous l'avons dit, certains paradoxes dans les démarches formatives de la MWB. Il est intéressant, selon nous, de les identifier puisqu'elles se manifestent aussi de manière plus globale. En effet, la société post-moderne elle-même

met en tension les fondements épistémologiques de la formation des adultes (Faulx, Peters et Manfredini, 2007).

En outre, nous avons identifié quatre dimensions qui favorisent l'engagement syndical et nous les avons mises en relation avec les quatre dimensions d'une formation (Faulx et Danse, 2015). Ce parallèle sémantique nous a permis de concrétiser l'interprétation des résultats. En effet, nous avons pu identifier des actions formatives qui influencent l'apprentissage des apprenants et qui impactent également, le processus d'engagement syndical.

La présentation des résultats illustre une diversité d'éléments qui selon nous, favorisent l'engagement syndical. Nous identifions notamment le lieu de formation immersif, le binôme d'animation, l'articulation de contenus-matières et d'exercices de mise en pratique, des réflexions sur l'action menée par les formées, des supports qui soutiennent l'apprentissage en dehors de la formation, etc. En outre, ces éléments ne s'excluent pas, ils fonctionnent dans le même processus curriculaire. Ainsi, nous avons pu établir des relations entre certaines thématiques notamment, la création de supports didactiques, par la MWB, qui favorise l'apprentissage des principes idéologiques qu'elle soutient.

La discussion des résultats étonne dans la mesure où toutes les dimensions de l'engagement militant sont sollicitées par les actions formatives. Cependant, nous observons que certaines pratiques fragilisent aussi ces dimensions. Nous avons notamment identifié que les changements de composition répétés des binômes d'animation et des sous-groupes de formation participent à la création de nouveaux réseaux et favorisent les dynamiques d'apprentissage. Cependant, ces changements affectent également la sécurité relationnelle des apprenants (Faulx et Danse, 2015). En outre, nous constatons que la répétition de certains éléments du curriculum produit des effets sur les dimensions de l'engagement militant. Ainsi, nous avons identifié que le travail de groupe et le travail individuel au service de la production collective, sont des stratégies pédagogiques qui favorisent le sentiment d'appartenance, mais celles-ci peuvent aussi favoriser la démotivation de certains apprenants. Nous pensons qu'il pourrait être utile d'approfondir cette stratégie afin d'en comprendre les limites et les effets sur la motivation des apprenants en formation.

Enfin, il serait pertinent de s'intéresser, selon nous, au phénomène d'engagement syndical dans d'autres contextes d'apprentissages de formation d'adultes. En effet, nous l'avons

évoqué, les organisations syndicales appartiennent à un courant idéologique spécifique. Afin de comparer et d'enrichir les connaissances dans ce champ d'études, il serait intéressant d'étudier des formations syndicales au sein de centrales professionnelles différentes.

BIBLIOGRAPHIE

- Barbot, M.-J., et Camatarri, G. (1999). Autonomie et Apprentissage, l'innovation dans la formation. Paris : Presses Universitaires de France, Pédagogie scientifique et théorique.
- Barbot, M.-J., et Trémion, V. (2016). De l'émancipation à l'autonomie : Stabilisation et ouverture de possibles. *Recherches et éducations*, 16, 21-34. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2617>
- Bargel, L. (2011). S'attacher à la politique. Carrières de jeunes socialistes professionnels. *Sociétés contemporaines*, 84(4), 79-102. <https://doi.org/10.3917/soco.084.0079>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32 (3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Benelli, N. (2011). Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : Les défis d'une construction a posteriori. *Recherches qualitatives, Hors série*(11), 40-50.
- Bentouhami, H., Chassain, A., Couffignal, G., Fourton, C., Meur, C. L., Lenormand, M., Simonin, D., et Trégan, M. (2013). L'éducation au prisme de l'émancipation. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 25, 7-21.
- Blais, M., et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18. Récupéré le 6 octobre 2020 de https://www.researchgate.net/publication/242085520_L%27analyse_inductive_generale_Description_d%27une_demarche_visant_a_donner_un_sens_a_des_donnees_brutes
- Bourgeois, E. (1998). Motivation et engagement en formation. *Éducation permanente*, 136(3), 101-110.
- Centre d'Éducation Populaire André Genot. (n. d.). *Le CEPAG, c'est quoi ?* CEPAG. Récupéré de <https://www.cepag.be/cepag> <https://www.cepag.be/cepag>
- Centrale des Métallurgistes Wallonie-Bruxelles. (n. d.). *Formations Métallos*. MWB. Récupéré de <https://www.metallos.be/fr/formations>
- Centrale des Métallurgistes Wallonie-Bruxelles. (n. d.). *Yumpu*. Récupéré de <https://www.yumpu.com/fr/document/read/9024630/mwb-fgtb-fgtb-metallurgistes-wallonie-bruxelles>
- Chartier, D. (1998). Les facteurs psychologiques de la démotivation : Quelques pistes de remédiation. *Éducation permanente*, 136(3), 47-56.
- Chartier, A.-M. (2006). Dans Y., Lenoir, M.,-H, Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. (pp.151-155). Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.918>

- Colsou, A. (2009). Observation du développement de la compétence de classe du futur enseignant d'école primaire à partir d'un dispositif centré sur l'analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 28(2), 22-46.
- Cultiaux, J. (2013). Le travail d'organisation militant. Dans P., Vendramin (dir.), *L'engagement militant* (pp. 144-161). Presses Universitaires de Louvain.
- Cultiaux, J. (2014). Les tensions du travail d'organisation militant : l'exemple du travail syndical de terrain en Belgique. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 18(2), 13-25. <https://doi.org/10.3917/nrp.018.0013>
- Danse, C., et Faulx, D. (2010). *Les méthodes actives dans l'enseignement et la formation*. Récupéré de <http://hdl.handle.net/2268/72263>
- Demeuse, M. (2013). Élaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité. Dans F., Parent et J., Jouquan (dir.), *Penser la formation des professionnels de la santé* (pp. 315-330). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paren.2013.01.0315>
- Demeuse, M., et Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage* (2nd éd.). De Boeck Supérieur.
- De Visscher, P. (1991). *Us, avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes : une brève histoire des groupes restreints*. Presses Universitaires de Grenoble.
- De Visscher, P. (2010). Dynamique des groupes et éducations alternatives. Une confrontation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 88(4), 683-729. <https://doi.org/10.3917/cips.088.0683>
- Draguet, D. et Belot, J.-L. (2004). *Présentation de la FGTB : Guide pratique*. CEPAG asbl. Récupéré de <https://www.cepag.be/publications/brochures/2004/guide-pratique-presentation-fgtb>
- Dubar, C., et Gadéa, C. (1998). Évolution de la promotion sociale et dynamique des formes identitaires. *Éducation permanente*, 136(3), 79-90.
- Eneau, J. (2016). Autoformation, autonomisation et émancipation : De quelques problématiques de recherche en formation d'adultes. *Recherches et éducations*, 16, 21-38. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2489>
- Ethuin, N. et Yon, K. (2010). Entre travail, citoyenneté et militantisme : Un panorama des travaux sur les relations polyphoniques entre syndicalisme et formation. *Savoirs*, 24(3), 9-57. <https://doi.org/10.3917/savo.024.0009>
- Ethuin, N. et Yon, K. (2011). Les mutations de l'éducation syndicale : De l'établissement des frontières aux mises en dispositif. *Le Mouvement Social*, 235(2), 3-21. <https://doi.org/10.3917/lms.235.0003>
- Ethuin, N., et Yon, K. (dir.). (2014). *La fabrique du sens syndical : La formation des représentants des salariés en France (1945-2010)*. Éditions du Croquant.

- Faniel, J. (2018). Syndicats, des acteurs structurellement sous tensions. *Politique : Revue belge d'analyse et de débat*, (104), 10-21. Récupéré de <http://www.crisp.be/2018/07/syndicats-acteurs-structurellement-sous-tensions/>
- Faulx, D. (2008). L'animatique des groupes : Esquisse d'un nouveau champ de recherche en formation des adultes. *Éducation Permanente*, 174, 147-156. Récupéré de <http://hdl.handle.net/2268/15621>
- Faulx, D., (2019). Kurt Lewin et l'accompagnement du changement. Psychologies pour la formation. Dans P., Carré, et P., Mayen (dir.), *Psychologies pour la formation*. (pp. 37-54). Dunod.
- Faulx, D. et Danse, C. (2015). Principes pratiques de l'animatique des groupes. Stratégies d'animation en vue d'un apprentissage expérientiel. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 108(4), 683-718. <https://doi.org/10.3917/cips.108.0683>
- Faulx, D., et Danse C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* De Boeck Supérieur.
- Faulx, D., Peters, S. et Manfredini, T. (2007). Fondements épistémologiques de la formation des adultes et société post-moderne : Un mariage impossible ? *Éducation Permanente*, 173. Récupéré le 20 octobre 2019 de <http://hdl.handle.net/2268/14786>
- Fédération Générale du Travail de Belgique. (2006). Statuts FGTB : ratifiés par le Congrès statutaire. Récupéré de <https://www.fgtb.be/instances-de-decision-de-la-fgtb>
- Fédération Générale du Travail de Belgique. (2010, 18 mars). *Les centrales professionnelles*. FG TB Wallonne. Récupéré de <http://www.fgtb-wallonne.be/ou-noustrouver/centralesprofessionnelles>
- [Freire, P. \(2019\). *Pédagogie de l'autonomie*. \(J.-P, Regnier, Trans.\). Editions Erès. \(Original work published 1996\)](#)
- Giraud, C. (2011). *Qu'est-ce que l'engagement ?* L'Harmattan.
- Giraud, B. (2014). S'arracher à sa condition d'ouvrier : De l'engagement syndical à l'encadrement intermédiaire. *La Revue de l'Ires*, 81(2), 33-58. <https://doi.org/10.3917/rdli.081.0033>
- Giust-Desprairies, F. (2002). Approche psychosociale clinique de l'identité. *Recherche et Formation*, 41(1), 49-63. <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1773>
- Gold, R. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223. <https://doi.org/10.2307/2573808>
- Hamidi-Kim, B. (2011). Théâtre identitaire ou théâtre universaliste : Quelle critique de la « situation postcoloniale » dans le théâtre documentaire aujourd'hui ? *Mouvements*, 65(1), 91-105. <https://doi.org/10.3917/mouv.065.0091>

- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Ion, J. et Peroni, M. (1997). *Engagement public et exposition de la personne*. FeniXX.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Nathan.
- Lalande, A., Martin-Rémy, M., Requillart, B., et Valbot, M. (1977). La co-animation interdisciplinaire en formation générale de base. *Langue française*, 36(1), 99-109. <https://doi.org/10.3406/lfr.1977.4846>
- Lalanne, C. (2015). *Quel sens donner à une co-animation en formation AFGSU* [Master thesis]. Université de Bordeaux. Récupéré de <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01307432>
- Lapassade, G. (2006). *Groupes, organisations, institutions* (5th éd.). Economica Antropos.
- Leclercq, D. (2008). *À la recherche de la Triple concordance en Education : Illustration sur un cours de premier Bac universitaire en grand groupe*. Récupéré de <http://hdl.handle.net/2268/22286>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Leduc, C., Houlfort, N. et Laurent, F. (2016). L'intérêt et l'engagement syndical des travailleuses de l'industrie de la construction. *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, 10 (2), 44-65. <https://doi.org/10.7202/1040294ar>
- Martinache, I. (2011). La formation syndicale en mouvement(s). *Idées économiques et sociales*, 163(1), 36-44. <https://doi.org/10.3917/idee.163.0036>
- Martineau, S. (2004). L'observation en situation : Enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives. Hors série* (2), 5-17. Récupéré de https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=261&owa_no_fiche=16
- Mischi, J. (2016). Le bourg et l'atelier : Sociologie du combat syndical. *Revue de Science Politique*, 66(6), 220-221. Récupéré le 2 août 2020 de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01469645>
- Mougniotte, A. (1998). Peut-on et à quelles conditions faire des valeurs un objet de savoir ? *Spirale : Revue de recherches en éducation*, 21(1), 103-108. <https://doi.org/10.3406/spira.1998.1799>
- Mucchielli, A. (2004). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches qualitatives, hors série* (1), 7-40.
- Mucchielli, R. (1989). *La dynamique des groupes* (12th éd.). Éditions Sociales Françaises.

- Mucchielli, R. (1991). *Communication et réseaux de communications* (8th éd.). Éditions Sociales Françaises.
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Sociologies*. Récupéré le 3 octobre 2020 de <http://www.journals.openedition.org/sociologies/993>
- Newman, M. (1993). *The Third Contract : Theory and Practice in Trade Union Training*. Stewart Victor Publishing.
- Nicourd, S. (2013). Comment les organisations militantes construisent-elles les engagements ? Dans P., Vendramin (dir.), *L'engagement militant* (pp. 131-141). Presses Universitaires de Louvain.
- Ouellette, M. (1980). Pédagogie militante : Un regard sur deux démarches en éducation populaire. *International Review of Community Development*, 3(43), 101-110. <https://doi.org/10.7202/1034994ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). Chapitre 11. L'analyse thématique. Dans : P., Paillé et A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 235-312). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01.0235>
- Palazzeschi, Y. (1998). Les idéologies dans la formation post-scolaire. *Spirale : Revue de recherche en éducation*, 21(1), 33-41 <https://doi.org/10.3406/spira.1998.1792>
- Partoune, C. (2018). *L'émancipation individuelle et collective : quelle signification lui donner en formation d'adultes dans le secteur de l'Éducation relative à l'Environnement ?* Récupéré de <https://institut-ecopedagogie.be/spip/spip.php?article534>
- Pentecouteau, H. et Servain, P. (2016). L'engagement dans une formation immersive en langue bretonne : Le cas de KEAV – Kamp Etrekeltiek ar Vrezhonegerion. *Savoirs*, 40(1), 71-87. <https://doi.org/10.3917/savo.040.0071>
- Pfeiffer, W., et Goodstein, L. D. (1991). *Le répertoire de l'animateur de groupe 2 : 168 expériences structurées en formation aux relations humaines*. Actualisation.
- Pleyers, G. (2013). Les organisations des mouvements comme espaces d'expérience. Dans P., Vendramin (dir.), *L'engagement militant* (pp. 117-129). Presses Universitaires de Louvain
- Saint-André, M.-D., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Sawicki, F., et Siméant, J. (2009). Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français. *Sociologie du travail*, 51(1), 97-125. Récupéré le 27 septembre 2020 de <http://www.jstor.org/stable/41929438>

- Schaff, A. (1967). La définition fonctionnelle de l'idéologie et le problème de la « fin du siècle de l'idéologie ». *L'Homme et la société*, 4(1), 49-59. <https://doi.org/10.3406/homso.1967.1022>
- Suaud, C. (1978). *La vocation : Conversion et reconversion des prêtres ruraux*. Éditions de Minuit.
- Süri, D. (2000). Pour une histoire politique de la formation syndicale. *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, 16, 115-130. Récupéré le 25 août 2020 de <http://barthes.enssib.fr/cli/revues/assoc/mouvementouvrier.html>
- Tyler, R. W. (2010). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.
- Vendramin, P. (dir.). (2013). Introduction. *L'engagement militant* (pp. 9-12). Presses Universitaires de Louvain.
- Vendramin, P. (dir.). (2013). L'engagement militant : la rencontre entre un individu, une cause et une organisation. *L'engagement militant* (pp. 15-33). Presses Universitaires de Louvain.
- Wallenhorst, N., Robin, J.-Y., et Boutinet, J.-P. (2016). L'émancipation éducative comme posture paradoxale. *Recherches et éducations*, 16, 155-172. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2554>
- Wallonie emploi formation SPW. (n.d.). *Congé éducation payé*. Portail de l'Emploi et de La Formation Professionnelle. Récupéré de <https://emploi.wallonie.be/home/formation/conge-education-payee.html>
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : Une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Actes du Colloque Bilan et Perspectives de la Recherche Qualitative*, 3, 243-272.
- Willemez, L. (2013). Apprendre en militant : contribution à une économie symbolique de l'engagement. Dans P., Vendramin (dir.), *L'engagement militant* (pp. 51-65). Presses Universitaires de Louvain.

ABSTRACT

La recherche a pour objectif d'identifier les éléments d'un curriculum de formation qui favorisent l'engagement syndical.

Le processus d'engagement syndical ne fait l'objet que de peu de recherches dans la littérature scientifique francophone. Nous devons d'ailleurs définir ce phénomène à partir d'un autre phénomène plus large dont il fait partie : l'engagement militant. Selon Vendramin (2013), l'engagement militant est constitué par « trois pôles indissociables et constitutifs (...) : la cause portée par le militant, l'individu engagé et l'organisation qui accueille les militants » (p.9). D'après Nicourd (2013), s'engager est un moyen d'exister en tant qu' « (...) acteur stratégique sur une scène publique, mais aussi au sein d'un collectif d'engagement » (p.137). Nous demandons comment, au travers d'une formation syndicale, les choix stratégiques formatifs, les apprentissages ou encore les contenus-matières peuvent participer à favoriser ce processus.

La recherche s'inscrit dans une approche qualitative. Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec deux formateurs qui travaillent au sein d'une centrale professionnelle de la Fédération Générale du Travail de Belgique (FGTB). Ces entretiens ont été réalisés à partir d'observations et les données récoltées et traitées nous ont permis d'identifier des éléments qui favorisent l'engagement syndical. Nous citons par exemple, la diversification de contenus-matière à travers différents domaines de connaissances, la variété d'expertises au sein de l'équipe de formation ou encore les changements répétés de la composition de l'équipe de formation et des groupes d'apprenants.

Au terme de l'analyse, de nouvelles perspectives apparaissent telles que l'intérêt d'approfondir les connaissances des pratiques formatives qui nourrissent le phénomène d'engagement syndical dans différentes centrales professionnelles ou encore dans différentes organisations syndicales.

ANNEXES

INDEX DES ANNEXES

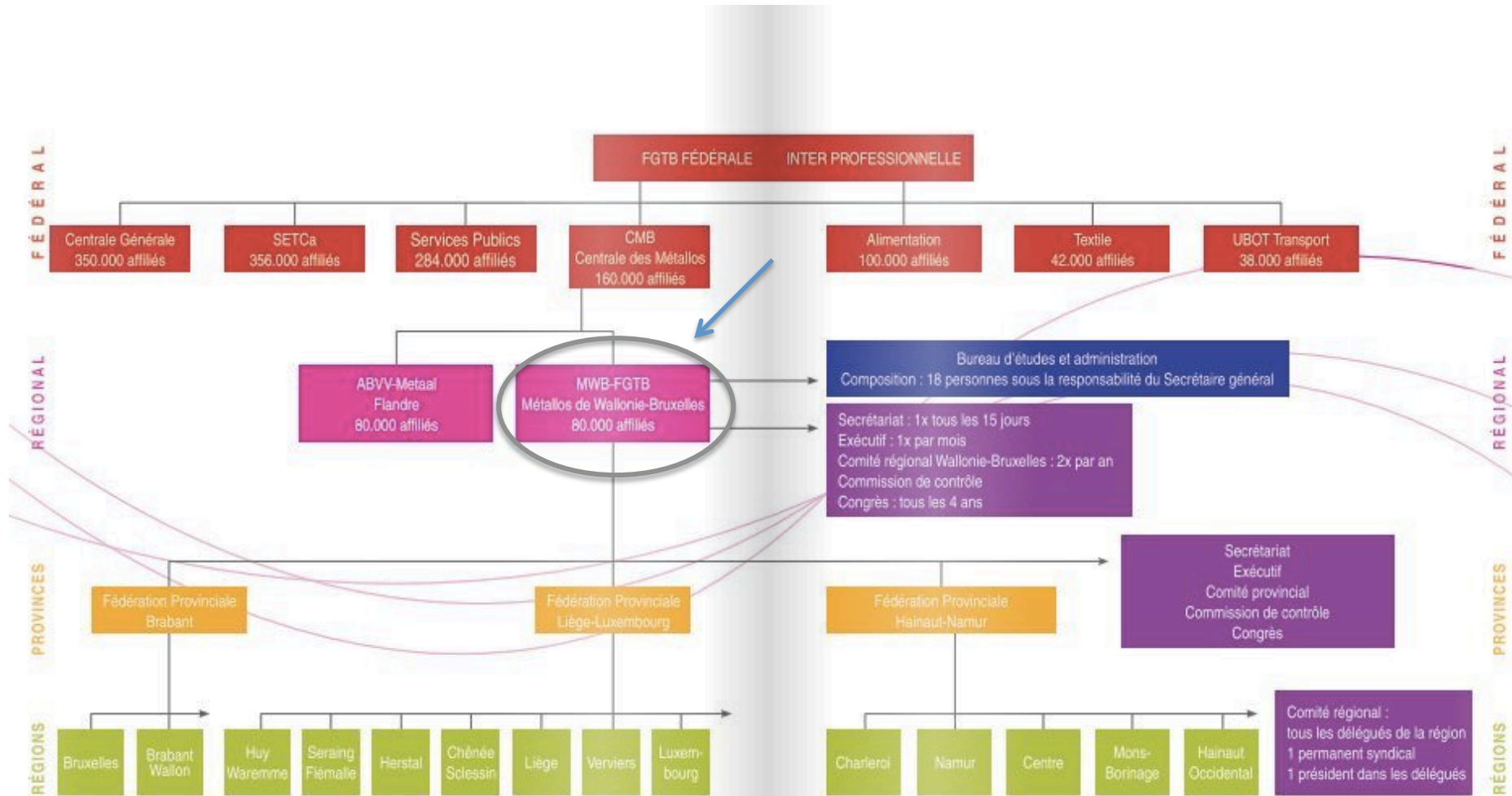
ANNEXE 1 — DÉCLARATION DE PRINCIPES DE LA FG TB	2
ANNEXE 2 – ORGANIGRAMME DE LA FG TB.....	4
ANNEXE 3 – EXTRAIT D’UNE GRILLE SYSTÉMATIQUE À PARTIR DES SIX DÉTERMINANTS DE L’ACTION PÉDAGOGIQUE ET FORMATIVE DE FAULX ET DANSE (2015)	5
ANNEXE 4 — EXTRAIT D’UNE GRILLE DE REPÈRES À PARTIR DES SIX DÉTERMINANTS DE L’ACTION PÉDAGOGIQUE ET FORMATIVE DE FAULX ET DANSE (2015)	7
ANNEXE 5 — EXTRAIT DU GUIDE D’ENTRETIEN	8
ANNEXE 6 — EXTRAIT DES NOTES DE TERRAIN : OBSERVATIONS DE LA QUATRIÈME SEMAINE DE FORMATION	13
ANNEXE 7 – LES VERBATIM DES QUATRE ENTRETIENS	29
ANNEXE 8 – EXTRAIT DU TABLEAU RECAPITULATIF DES THEMATIQUES AVEC LES VERBATIM ASSOCIES	96

DÉCLARATION DE PRINCIPLE

1. Emanation directe des forces laborieuses organisées, la FGTB proclame que l'idéal syndicaliste, visant à la constitution d'une société sans classes et à la disparition du salariat, s'accomplira par une transformation totale de la société.
2. Née de la lutte des classes, elle tient à souligner l'évolution de celle-ci en une lutte non moins vigoureuse de l'ensemble des producteurs contre une oligarchie bancaire et monopoliste, devenue maîtresse souveraine de tout l'appareil de production.
3. Dans un esprit d'indépendance absolue vis-à-vis des partis politiques et respectueuse de toutes les opinions, tant politiques que philosophiques, elle affirme vouloir réaliser ses buts par ses propres moyens et en faisant appel à l'action de tous les salariés et appointés en particulier et de toute la population en général, les intérêts tant moraux que matériels de la très grande majorité de celle-ci étant identiques ou parallèles à ceux des ouvriers, employés et techniciens.
4. Le mouvement syndical acceptera le concours du ou des partis qui joindront leur action à la sienne pour la réalisation de ses objectifs sans se considérer obligé à leur égard et sans qu'ils puissent s'immiscer dans la conduite de l'action syndicale.
5. Le mouvement syndical veut réaliser un véritable régime de justice sociale visant à situer chacun à sa place dans la société. Pour assurer à chacun, en fonction de son travail et de ses besoins, la part de richesses qui lui revient, il déclare qu'il est indispensable de compléter la démocratie politique par une démocratie économique et sociale.
A cet effet, il entend que le travail, créateur de toutes les valeurs et source de tous les biens, soit enfin considéré comme facteur primordial, les autres facteurs n'étant que subordonnés ou parasites.
6. Ses origines, son caractère et les permanences de son idéal, le désignent pour être l'élément moteur principal de cette révolution constructive.
7. Dans un esprit de justice, il répudie formellement les fausses valeurs, comme les droits de naissance et d'argent, consacrées par le régime capitaliste. De l'exploité, réduit à vendre sa force de travail, il veut faire un libre participant à l'œuvre commune de production.
8. Il s'attachera dès lors, selon ses conceptions à amener la création d'organismes dont le but final doit être de donner aux forces de travail la gestion de l'économie transformée au bénéfice de la collectivité.

9. Le syndicalisme n'entend pas supplanter les partis dans leur action politique. C'est en leur qualité de producteur qu'il fait appel aux travailleurs, car c'est de leur condition économique que dépendront leurs perspectives de développement social, intellectuel et culturel.
10. Pour mener à bien cette tâche émancipatrice, il ne doit avoir à subir aucune contrainte, c'est pourquoi il se refuse à son intégration à quelque degré que ce soit, dans un quelconque système corporatif.
11. Le syndicalisme accepte l'idée de nation et, dans le cadre d'une démocratie politique, économique et sociale, il prendra ses responsabilités, en vue du maintien et du renforcement de la démocratie.
12. Il estime que la socialisation des grands trusts bancaires et industriels s'impose et qu'il convient également d'organiser, diriger et contrôler le commerce extérieur.
13. Rejetant l'idée de la gestion étatique ou bureaucratique, il entend que la gestion des entreprises nationalisées soit confiée aux travailleurs (techniciens, employés et ouvriers) et aux consommateurs, préalablement organisés au sein de Conseils de direction et de coordination de l'économie nationale.
14. Le mouvement syndical belge poursuivra la réalisation de ses buts et objectifs en collaboration avec les organismes syndicaux internationaux se réclamant de la démocratie.
15. Afin de libérer le travailleur de la crainte sociale et de lui donner la garantie qu'en échange de son labeur, il sera prémuni contre les fléaux et les maux résultant de sa condition, le mouvement syndical défend non seulement les réformes de structure et la transformation de la société capitaliste mais aussi les revendications immédiates des travailleurs.
Conscient de la grandeur de sa mission humanitaire, le syndicalisme se déclare apte à mener à bien ces tâches multiples, car il forme par le bloc indivisible des forces du travail, l'un des éléments de base de la société de demain.

ANNEXE 2 – ORGANIGRAMME DE LA FGTB



ANNEXE 3 – EXTRAIT D’UNE GRILLE SYSTÉMATIQUE À PARTIR DES SIX DÉTERMINANTS DE L’ACTION PÉDAGOGIQUE ET FORMATIVE DE FAULX ET DANSE (2015)

LA REGULATION DE LA RELATION ENTRE APPRENANTS (3)

En quoi la régulation des relations entre apprenants favorise-t-il la motivation, l'**engagement** et la compréhension des formés ? Quels sont les actes de formation qui ont du sens et comment ?



Champs d'observation	Paramètres observables	Remarques
Durant les séquences de formation :	Comment les formateurs instaurent-ils la dynamique de groupe ? Dynamique coopérative (quelles attitudes ?) – Compétitive ?	
	Comment prennent-ils en compte la dynamique préexistante (choix des groupes -) ?	
	Cap du formateur et cap des formés ... (voir sa au travers du dispositif – vision macro → Vérifier) – Cap au niveau idéologique et pédagogique. C	
	Y-a-t-il des effets d'impulsion (cadran d' Offman) ? Sont-ils intentionnels ? Involontaires ? (rester dans la conceptualisation du dispositif – ces attitudes peuvent-être généralisées ou sont elles individualisées ?)	





Champs d'observation	Paramètres observables	Remarques	Améliorations (facultatif)
Durant les temps de pauses et de repas			
10h30-10h45			
12h30 à 14h00			
15h30 à 15h45			
18h00-20h00			



ANNEXE 4 — EXTRAIT D'UNE GRILLE DE REPÈRES À PARTIR DES SIX DÉTERMINANTS DE L'ACTION PÉDAGOGIQUE ET FORMATIVE DE FAULX ET DANSE (2015)

La régulation des relations entre apprenants (troisième déterminants)

Comment créer et entretenir une dynamique relationnelle favorable au processus formatif ? En quoi la régulation des relations entre apprenants favorise-t-il la motivation, l'engagement et la compréhension des formés ? Quels sont les actes de formation qui ont du sens et comment ?

Champs d'observation	Paramètres observables
Durant les séquences de formation :	Des climats et des dynamiques de groupe pour favoriser l'apprentissage (p.98): → Créer des fenêtres de coopération à l'apprentissage : moment où les apprenants consacrent de l'énergie à s'aider les uns les autres à apprendre, sans garantie d'avoir un bénéfice pour eux-mêmes. Ces fenêtres seront favorisées grâce aux dispositifs <u>péda</u> qui créent l'échange, mais aussi par la manière de les animer. Exemple d'attitude : écoute, aptitude à généraliser les propos d'un participant pour un intérêt collectif...
	Modifier la dynamique d'un groupe d'apprenants – compromis cap-vitesse (p.102) : capacité à atteindre l'objectif en tenant compte conjointement des contraintes de l'environnement et du mouvement présent dans le groupe. Par exemple au niveau <u>des dispositifs péda</u> : Faire travailler en sous-groupe (lorsque le groupe semble étouffer certaines personnes...) ; faire réaliser des travaux individuellement pour permettre un espace d'affirmation personnelle accru ; créer des duos car certains n'osent pas s'exprimer à cause des « grandes gueules du groupe » ou pour renforcer les liens ; amener des dispositifs pédagogique plus impliquant lorsque l'on recherche un investissement émotionnel plus important ; pratiquer des rituels et dispositifs récurrents lorsque l'on vise à rassurer ; ... Par exemple, au niveau <u>du style d'animation</u> : ralentir et allonger des échanges pour renforcer une dynamique réflexive, faciliter le débat pour favoriser les interactions, espacer ses interventions pour rendre de l'autonomie au groupe, faire des bilans théoriques pour ralentir la cadence, limiter l'humour progressivement pour instaurer petit à petit une dynamique plus « posée », plus « appliquée » ou au contraire réagir progressivement à certaines sorties de cadre pour amener une dynamique plus « relâchée »... → diversifier son style d'animation (pour permettre une flexibilité de la dynamique relationnelle et groupale). ç
	L'effet d'impulsion du formateur (p.105) non-intentionnel : les manières et les comportements du formateur servent de cadre et encouragent (ou découragent) certains types de comportements entre apprenants par une forme d'« imprégnation ». Couple qualités-pièges (<u>Ofman</u>). Prise de conscience de son comportement et de l'effet d'impulsion, qu'il peut avoir sur les participants dans le contexte singulier de chaque groupe et de chaque action de formation.
	L'effet d'impulsion du formateur (p.109) intentionnel : dans la perspective de provoquer des comportement espérés. Influence indirecte qui procède par effet imitation. Pour réguler des relations entre apprenants, cela implique que <u>le formateurs</u> développe les capacités suivantes ; observation des dynamiques groupales ; de détermination d'objectifs relationnels ; de mise en œuvre de stratégies efficaces en fonction de ses objectifs ; de réflexion sur son propre effet d'impulsion.

ANNEXE 5 — EXTRAIT DU GUIDE D'ENTRETIEN

Guide d'entretien

Objectif de l'entretien :

- Recueillir des informations sur les thématiques importantes (spécifiées) qui ont été observées et qui sont en lien avec ma question de recherche. La question de recherche s'axe sur la conception de pratiques et méthodologie en pédagogie dans une formation, qui favorisent l'engagement syndical — mon objectif est de déceler de nouvelles sous-thématiques.

Thématiques décelées :

- 1) L'idéologie comme objet de savoirs (contenu)
- 2) Le langage utilisé par les formateurs et les animateurs (relation)
- 3) La formation des formés par des anciens formés (relation et dispositif)
- 4) Place et rôles particuliers des formateurs et des animateurs (relation)
- 5) Le collectif pour s'approprier des savoirs. (D4-D3-D1)
- 6) Un lieu et un temps de formation particulier (cadre spatio-temporel dispositif)
- 7) Différents dispositifs qui laissent des traces (dispositif) — La répétition des procédures et des dispositifs (dispositif)
- 8) L'émotionnel comme moteur-frein (complexe) — paradoxe (contenu - dispositif-relation)
- 9) Des outils pédagogiques/médiateurs spécifiques (médiateur)
- 10) Un rapport multiple à l'évaluation (évaluation)
- 11) Autres

I. Questions générales sur la formation

1. Quelles sont les compétences/et les objectifs d'apprentissages généraux que vous souhaitez développer chez les formés au travers de votre formation ? Sur du CT, MT et LT ? (Engagement ??)
2. La formation syndicale en internat n'est pas considérée comme une formation qualifiante. Pourtant elle permet aux formés d'acquérir des connaissances approfondies du terrain syndical (et de la fonction de délégué). Qu'est-ce qui

vous a permis d'identifier les thématiques importantes à aborder durant les préparatoires ? Sur quelles bases les avez-vous développées ?

- « 1^{re} semaine (P1) : le conditionnement et la prise de note (mindmapping)
 - 2^e semaine (P2) : la communication et la prise de parole
 - 3^e semaine (P3) : l'histoire du mouvement des travailleurs/ouvriers
 - 4^e semaine (P4) : l'analyse marxiste de la société
 - 5^e semaine (P5) : les contradictions du capitalisme et les nouvelles formes de l'organisation de travail
 - 6^e semaine (P6) : l'économie politique
 - 7^e semaine (P7) : la mondialisation
 - 8^e semaine (P8) : la sécurité sociale, l'impôt et la négociation
 - 9^e semaines (P9) : exercice global
3. Il n'y a aucune obligation pour les formés de faire l'orientation ? Si le formé n'est pas dans une perspective de devenir délégué syndical, peut-il participer aux deux formations (internat et externat) ? Sont-elles indissociables ? Ont-elles été conçues ensemble ?
4. Qu'observez-vous au niveau du taux de participants de la formation de manière générale (inscriptions de départ), mais également dans la durée (de la P1 à la P9) ? Comment l'expliquez-vous ?
5. Comment l'inscription à la formation s'opère-t-elle ? Comment et par qui le formé/employeur sont-ils prévenus des semaines de formation en internat ?

II. Questions thématiques

Les semaines que j'ai pu observer : P1, P3, P4 et P9

1) L'idéologie, comme objet de savoirs

Un cadre idéologique spécifique et une identité collective prônée

➔ L'idéologie ne s'inscrit pas qu'au travers des pratiques des formateurs (fondements de méthodes...), elle est enseignée aux formés. Elle est très concrètement abordée lors de la P3 et ensuite de la P4, mais elle semble être initiée dès les premiers exercices de la formation de manière plus implicite. Cependant, le cadre idéologique est présent dès le départ (choix méthodologique, langage, dispositif...). L'idéologie collective supplante-t-elle les individualités ? Son adhésion et l'engagement des formés vis-à-vis de celle-ci est au centre de la formation. Le discours des formateurs et des animateurs porte l'idéologie. L'identité collective est-elle un moteur à l'engagement ? L'appropriation idéologique est-elle moteur à l'engagement ?

- 1) Comment faites-vous et que mettez-vous en place dans la formation pour accompagner les formés dans l'adhésion de l'idéologie du mouvement ? Quelles sont les stratégies pédagogiques dont vous usez ? D1.
- 2) À quel moment de la formation l'idéologie de la MWB est-elle clairement nommée et au travers de quoi ? (P3 ? — île ?) D4
- 3) Au travers de votre discours, j'observe qu'un langage avec un vocabulaire et des concepts spécifiques est utilisé. L'appropriation et la compréhension de ce langage ne sont pas toujours aisées pour les formés. Comment leur permettez-vous de comprendre et de s'approprier ce langage (des concepts et du vocabulaire propre au milieu syndical et à l'idéologie du mouvement) ? Mettez-vous en place certains aménagements/stratégies pour faciliter leur compréhension ? Par exemple, au niveau du dispositif, des médiateurs... (par exemple la P4) — D1
- 4) Votre formation fait intervenir à de nombreuses reprises des contextualisations historiques qu'elles soient économiques, sociologiques, religieuses, idéologiques... Comment pensez-vous que l'histoire peut être au service des formés (renforcer le rôle délégué syndical ou militant) et des objectifs de formations que vous avez formulés ? Que peut-elle renforcer chez les formés ? — D4
- 5) Vous annoncez très clairement que la formation est basée sur les outils du Marxisme. Quels sont-ils et quels liens pouvez-vous faire avec les choix pédagogiques réalisés pour cette formation ? D1-D4
- 6) Durant la P4 qui concerne l'analyse marxiste de la société, un exposé sur l'idéalisme et le matérialisme est réalisé, ensuite l'exercice de l'île et encore après un exposé sur les 4 lois de la dialectique. Que représentent ces lois dans la conception de votre formation ? Comment faites-vous pour que les formés s'approprient ces lois (est-ce le but ?) ? Au travers de quoi ? — D4

2) Le langage utilisé par les formateurs et les animateurs

➔ Les formateurs et les animateurs utilisent un vocabulaire spécifique pour s'adresser aux formés. Par exemple, usage relativement fréquent du mot « camarade » pour désigner un ou plusieurs formés ainsi que le pronom « nous » (1). Ils utilisent également très régulièrement l'humour pour différents types interventions (2) (recadrage, détente, sécuriser...). (*Très direct — franc.+ humour*)

- 1) Comment dialoguer vous avec les formés, que cherchez-vous à susciter chez eux au travers de vos échanges de manière générale ? Quelles stratégies de communication utilisez-vous (exemple) ? — D2

- 2) Quel sens donnez-vous à l'usage du terme « camarade » ? Les animateurs sont-ils invités à l'utiliser et pour quelles raisons ? Que pensez-vous que cela suscite auprès des formés ? — D2
- 3) Comment percevez-vous l'usage de l'humour au sein de la formation ? Quelle place a-t-il et que permet-il ? Quels en sont les bénéfices pour les formés, pensez-vous ? — D2
- 4) J'observe des attitudes et une façon de dialoguer franche et directe avec les formés. Comment pouvez-vous me l'expliquer ? — D2

3) La formation des formés par des anciens formés (expert/pair)

➔ Durant les semaines de formation, les animateurs ont eux-mêmes pu participer à la formation syndicale en internat et ont ensuite suivi une formation pour acquérir les compétences d'animation recherchées par la MWB. Tous les formés ne peuvent pas devenir animateurs, ce sont les formateurs et les animateurs qui évaluent qui peut accéder à la formation d'animateurs. Les animateurs qui ne sont pas issus du milieu ouvrier n'ont pas réalisé la formation pour animateurs.

- 1) Les animateurs et les formateurs ne sont pas tous issus du milieu ouvrier (d'ailleurs ceux qui ne sont pas ouvriers n'ont pas bénéficié de la formation syndicale et de la formation pour animateur : Jeanne, Sam, Céline...). Ceci crée déjà une mixité au niveau des expériences de formation, mais qui va être renforcée par les expériences professionnelles de chacun. Est-ce une volonté de votre part de créer de la mixité (réalités professionnelles) au sein des animateurs et des formateurs ? Quel impact sur les formés selon vous ? — D1- D5
- 2) Comment vous assurez-vous et au travers de quels outils, que les animateurs sont dans les mêmes objectifs de formation que vous ? Comment vous assurez-vous de la bonne pratique des animateurs ? De quelle manière la supervision des animateurs s'opère-t-elle ? — D2
- 3) Comment les animateurs (du milieu ouvrier et hors du milieu ouvrier) sont-ils choisis ? Sur bases de quels éléments ? À quoi êtes-vous attentif ? D2
- 4) Comment organisez-vous le déroulement pratique de formation avec les animateurs ? Sur base de quoi choisissez-vous un animateur ou un autre pour l'une ou l'autre préparatoire ? Par exemple, lorsque les animateurs animent en P9, ont-ils tous rencontré au moins une fois au préalable les formés lors d'une autre préparatoire ? Pour quelles raisons ? D2

4) Place et rôles particuliers des formateurs et des animateurs

➔ Durant les semaines que j'ai pu observer, les formateurs sont présents lors de la P1. Bien que déjà, lors de la mise en situation des 5euros, les animateurs ont pris le relais. Durant les autres préparatoires, les animateurs animent parfois seuls des groupes de formés. Durant la P3 et la P9 par exemple, il n'y a aucun formateur dans aucun groupe. Les formateurs

s'impliquent dans les moments de partage d'analyse en plénière et durant chaque présentation de PPT théorique (exposé).

- 1) Quelle place occupe le formateur durant les 9 semaines de formation en internat ? Il semblerait qu'il occupe divers rôles allant jusqu'à ne plus apparaître ou très peu durant certaines semaines de formation. Pour quelles raisons avez-vous fait ces choix ? Que cherchez-vous à susciter auprès des participants ? — D2
- 2) Comment identifiez-vous le rôle du formateur et de l'animateur durant la formation ? Quels sont les rôles qu'ils partagent et qu'ils ne partagent pas ? Quelles places ont-ils et à quel moment le rôle le formateur et/ou l'animateur est plus sollicité et pour quelles raisons ? Par exemple, le formateur ou l'expert invité présentent toujours les exposés théoriques (PPT). D2
- 3) Durant la présentation des analyses des formés en séance plénière, le formateur semble avoir un rôle de facilitateur et régulateur. Comment percevez-vous ces deux rôles, quels bénéfices pour les formés ? Est-ce les rôles qui prédominent dans votre formation ou bien utilisez-vous également le rôle de producteur ? Si oui, à quel moment et pour quelles raisons ? D2
- 4) Pouvez-vous m'expliquer les raisons et les bénéfices de la mise en place d'un formateur administrateur ? — D2
- 5) Durant la P3, aucun formateur de la MWB n'accompagne de sous-groupe. Pouvez-vous expliquer ce choix ? Aussi, pour la P9, les formateurs n'interviennent pas du tout dans la simulation, sauf durant l'analyse. Pour quelles raisons ? — D4

ANNEXE 6 — EXTRAIT DES NOTES DE TERRAIN : OBSERVATIONS DE LA QUATRIÈME SEMAINE DE FORMATION

Déroulement de la semaine P4 — Février 2019

- Période (arrivées de certains participants et des animateurs/formateurs) : du dimanche 24 février 2019 au 29 février 2019 observation de la P4
- En gros : Analyse marxiste de la société →

Animateurs : Caroline, Edy, Antoine, Jérôme, Nathan (formateur CEPAG),

Formateurs : Guy (Administrateur), Philippe et Taric

Nombre de formés : +/— 56 formés dispatchés en 4 groupes (ou 3)

Activités de soirée : karaoké et film (l'Effet Papillon)

Particularité : Michaël, un animateur est absent.

Langage dans toute la formation : « camarade »

Livre sur Marx donné ???

1. Dimanche 24 février 2019

→ Documents utilisés/distribués : (1 – programme pour les animateurs)

- De 20 h à 21 h 30 max : réunion formateurs et animateurs

Objectif de cette rencontre : revoir le programme de la semaine au travers du planning distribué à tout le monde. Les formateurs insistent sur les points d'attentions. Que vous apporte cette réunion ?
//Engagement des formés si discours unis et cohérents entre animateurs et formateurs ?

Durant cette réunion, ce qui se dit :

- 1) Lecture du programme par le formateur administratif

LUNDI :

- **Tour de table** : il n'est plus sous la forme d'une présentation personnelle (qui je suis, ou je travaille ...), mais plutôt sur l'actualité : que s'est-il passé depuis le temps qui s'est écoulé ? Si les participants le souhaitent, ils peuvent mettre l'accent sur un fait actuel (gilet jaune, manifestation...).
- **QCM P3** sur le thème de l'Histoire des mouvements ouvriers : le formateur peut conceptualiser et questionner les formés. Le questionnaire doit être lu (haute voix ?) et ensuite, il faut permettre

une remédiation pour les questions qui ont posé problème, c'est-à-dire revenir sur ces questions et en discuter. Le formateur rappelle bien qu'il faut rendre le tableau de réponse chez le formateur ADMI.

- **Mise en commun** : les animateurs et formateurs doivent être attentifs, car souvent, les formés répondent aux questions sans prendre en compte le fond et puisse avoir un avant-goût de la thématique traitée durant cette semaine de formation. Rappel des deux questions deux devoirs : Définit la philosophie et la nuance entre idéalisme et matérialisme.

→ Les formateurs semblent se placer comme régulateur. Comment perçoivent-ils leurs rôles, vers quoi veulent-ils tendre et à quels moments de la formation ?

MARDI :

- **Exercice de l'île** : organisation à CT — MT et LT. 1 groupe sur deux : pour comparaison → analyse dans chaque groupe rassemblé. Attente : +/— de monde qui tend vers l'idéalisme. Pour l'analyse : 1) projet viable ? 2) Revenir sur les concepts : quel part d'idéalisme et de matérialisme ? 3) Quelle place à la doctrine ? 4) Comment l'éducation est-elle pensée ? Les animateurs/formateurs ne doivent rien induire dans les choix des formés durant cet exercice. Quel est le rôle alors ? Comment les formés sont-ils amenés à utiliser leur schéma et leur devoir pour résoudre l'exercice ? Les formateurs insistent sur le fait qu'ils doivent valoriser le bagage de savoirs que les formés ont déjà. Le nœud de l'exercice : qu'est-ce qui fait que là où il y a du pouvoir, vous laissez ce pouvoir là où il est ? C'est quoi un rôle ? Vaut-il mieux rester un contre-pouvoir ? Il y a plusieurs manières d'exercer le pouvoir, est-ce un moyen pour leur en faire prendre conscience ? Reconnaître les moyens d'exercer du pouvoir c'est aussi reconnaître que certains exercent du pouvoir sur nous, est-ce une première porte à la conscientisation ?
- **Matière théorique**

MERCREDI :

- **En sous-groupe (à 14 h)** : chaque sous-groupe va reprendre une partie de texte. Objectif : présenter une partie (non lue par les autres sous-groupes) aux autres sous-groupes. Méthodologie : correction après chaque présentation de rapport. Lexique de mots derrière chaque texte. Pourquoi un lexique pour cet exercice et pas un autre ?
- **Exposé matérialisme** : quels changements, que mettre dans le schéma ? Technique de l'ardentage en sous-groupe

JEUDI :

- **Relecture puis analyse** : Attention il y a une demi-journée en moins pour réaliser cette analyse (car ils ont dû raccourcir la formation). En quoi pensait-il que la formation était-elle plus porteuse avant, lorsqu'elle était plus longue ?

Durant cette réunion, les animateurs et formateurs discutent de leur méthodologie.

2) Nombres de formés

3) Groupes animateurs et formés :

- Philippe et Nathan
- Taric et Caroline
- Edy et André
- Jérôme et Guy

→ Le formateur administratif anime, pourquoi ? Il semblerait qu'il s'agisse surtout de formateurs ou d'animateurs avec beaucoup d'expériences. Certaines préparatoires ce font-elles avec certains animateurs plus anciens en raison de la thématique qui est traitée ? Pour quels bénéfices ?

Deux animateurs sont absents durant cette réunion. Comment font-ils pour rattraper les informations ratées ?

2. Lundi 25 février 2019

PREPARATOIRE 4 Analyse marxiste de la société	
Lundi :	
9h	Accueil
9h30 à 12h30	Tour de table. Tenir compte de la gestion du temps. Ne pas laisser aller, inviter le camarade à conclure si il dépasse son temps.
10h30 à 10h45	PAUSE
10h45 à 12h30	Tour de table suite
14h à 15h	QCM P3
15h à 15h30	Mise en commun
15h30 à 15h45	Pause
15h45 à 17h	Mise en commun suite
17h00 à 18h00	Rapport plénière Introduction philosophie (Gery) si temps
Mardi :	

→ Documents distribués/utilisés : (2 — QCM P3), (6 — ici 3 → P3 – TI)

- **9 h à 9 h 30 : Accueil**

→ Observés : Philippe et Nathan — 12 formés

→ Salle : En plénière

Les formateurs:

1. Les formateurs prennent les présences et vérifient de manière orale si le travail individuel a été réalisé. Cela est toujours vérifié le premier jour de formation ? Si le travail est non fait que se passe-t-il ? Peuvent-ils en discuter avec vous ? Cadre scolaire ?
 2. Ils prennent note du régime alimentaire de chacun.
- **De 9 h 30 à 12 h 30 : Tour de table** — Tenir compte de la gestion du temps. Ne pas laisser aller, inviter le camarade à conclure s'il dépasse son temps.

Ce que j'observe de la procédure :

1. **Le tour de table** se déroule autour de ces deux questions posées oralement par les deux formateurs : 1) Quels sont les changements dans l'entreprise ? 2) Quels sont les thèmes marquants depuis la dernière rencontre ? Les formés ont +/- 1 à minutes chacun pour répondre à cette question. Comme depuis le début de la formation, à tour de rôle, chaque formé s'exprime et répond aux deux questions posées par les formateurs (petit temps de réflexion).
→ Pour collecter les propos des formés, les formateurs utilisent toujours leur MindMap.
2. Les formateurs approfondissent certains questionnements (**questions de clarification**) pour mieux comprendre les propos des formés et pour lever certaines incertitudes. Par exemple, le questionnement de la restructuration avec des personnes sous CDD n'est pas une certitude, avec le CDI c'est possible, car CDD pas possible (pas compris). Autre question : pourquoi la FGTB ne

se lie-t-elle pas avec les gilets jaunes ? Du coup, face à cette question, Philippe questionne : qu'est-ce qui différencie syndicat et gilet jaune ? Qui y est allé ? Quelles sont leurs revendications ? Pensez-vous que nous avons les mêmes objectifs qu'eux ? ➔ questions d'approfondissements – les questionnements essentiels/liés aussi à l'émotionnel sont-ils toujours traités dans l'immédiateté ? Si oui, non, pourquoi ? Quelles volontés ?

3. Les formateurs réajustent/partagent/explicitent certains mots de vocabulaire utilisés par eux ou les formés : TVA, Taxes, équitable — égalitaire ? Autre : répartition des richesses, référendum, constitution citoyenne...
4. Les formateurs reprennent des éléments du débat pour questionner les formés au travers des termes évoqués + intègrent de nouveaux concepts. ➔ Informelle (ce n'est pas dans les consignes du jour, ni pour les formateurs ni pour les animateurs...). Ce n'est pas écrit proprement sur une feuille, mais ce genre d'exercice est clairement pour susciter la discussion et le débat. J'ai l'impression qu'il permet aux formés de cracher ce qui est de l'ordre de l'émotionnel, de ce qui pourrait les encombrer durant la formation. Cette espace d'accueil et de partage dans lequel, les formés y parviennent, peuvent laisser tomber leurs barrières semble être une belle manière de leur permettre de vider une partie de leur sac... est-ce juste ? //engagement ? Prise en compte de l'émotionnel ?
5. Les formateurs rappellent aux formés le schéma vu en P3 « la boîte noire ». Afin de leur permettre de faire le lien entre une contestation organisée (FGTB) et non-organisée (gilets jaunes).
6. Questionnent les pistes. ➔ Restez critiques (« le crime profite à qui ? ») Être critique, c'est quoi ? Porte à l'engagement ?

- De 10 h 30 à 10 h 45 : PAUSE

- De 10 h 45 à 12 h 30 : Tour de table suite

- De 12 h 30 à 14 h : PAUSE MIDI

- De 14 h à 15 h : QCM 3

➔ Observés : Philippe et Nathan — 12 formés

Ce que j'observe de la procédure : (manque une partie de la procédure = – travail évaluation)

1. Un QCM de la P3 est distribué aux formés (2)
2. Le QCM : Les formés ont 30 minutes pour répondre au questionnaire relatif à la précédente semaine de formation. Il s'agit d'un questionnaire qu'ils ont déjà vu (il y a combien de temps ?) et fait, mais dont les questions sont mélangées depuis la dernière fois. Aussi, les formés ont ce questionnaire dans leur farde, il est possible que certains trichent et aillent regarder (mais il leur est demandé de ne pas le faire). Est-ce que les formés peuvent utiliser leur farde pour répondre au questionnaire ? Pourquoi ?
3. Un des formateurs relit toutes les questions avec les propositions, les formés sont invités à donner leur avis. Nathan clarifie certains termes « savez-vous... ». Existe-t-il un lexique ? Non .. (pourtant ça pourrait renforcer leur autonomie, certains qui n'osent pas dire iraient peut-être chercher dans le lexique). La maîtrise du vocabulaire sur l'histoire du POB, de la FGTB est-elle indispensable pour militer ? Pour s'engager ? Est-il possible pour vous de s'engager sans connaître l'histoire ni le vocabulaire propre ? (connaissances, condition sine qua non pour s'engager ?)
4. Une fois que les formés ont répondu aux questions, chaque question est revue ➔ y a-t-il un pourcentage réalisé sur ce questionnaire passé une deuxième fois ? (chercher la réponse dans un de mes travaux ?) ➔ Même procédure ?

→ Débat participatif, ouverture aux échanges —

→ Les questionnements des formés sont souvent ramenés à la base du mouvement et aux bases des bases : esprit critique, schéma, conquête sociales... **partir de ces fondamentaux... quels sont-ils ?**

- **De 15 h à 15 h 30 : Mise en commun**

Consignes : Mise en commun du travail réaliser à domicile.

Les formés utilisent le document qu'ils ont reçu au précédent préparatoire. Le document (6 P3). Les formés devaient réaliser des recherches sur la philosophie - « Je suis donc je pense/je pense donc je suis — matérialisme — Idéalisme et argumentation. Le travail devait être réalisé sous forme de map sur le grand tableau mis à disposition de chaque sous-groupe. **Le travail individuel → amorce au sujet traité ?**

Les formés ont la possibilité de proposer 1 à 3 rapporteurs. **Pourquoi cette consigne ?**

À 17 h, les formés devront présenter leur rapport en plénière.

Ce qu'il se passe durant l'observation : `

1. Les consignes sont données par les formateurs
2. Un rapporteur se désigne
3. Les formateurs invitent les formés à argumenter leur propos. **Attitude qui invite à l'auto-organisation ?** En effet, les formateurs laissent le groupe s'organiser, ils n'interviennent pas.
4. Pas de remarque sur la manière de faire la map.
5. Les formateurs vérifient auprès des formés si cela leur convient.

-
- **De 15 h 30 à 15 h 45 : PAUSE**
-

- **De 15 h 45 à 17 h : Mise en commun suite**

Ce qu'il se passe durant l'observation : `

1. Le groupe se met en réflexion sur les deux phrases énoncées (l'une provenant de Descartes, l'autre de Nietzsche)
2. Les formateurs accompagnent les formés dans leur réflexion : en questionnant en proposant des questions de clarification... **Par quel stade doit passer la compréhension des formés pour comprendre les fondements de l'idéologie ?**
3. Les formateurs : « donnez-moi des exemples », mettre au tableau les idées convergentes et divergentes, reformulation, recadrage. **Qu'est-ce que cet exercice amène au niveau idéologique ? Comment motive-t-il l'engagement au travers des savoirs parcourus ? L'organisation en groupe est un point important... attitude, besoin/savoir-être d'un délégué !!**
4. Les formateurs questionnent : « peut – on être un matérialiste idéaliste » ?
5. Les participants font la synthèse de leur écrit, les formateurs questionnent si cela convient à tous.

- **De 17 h à 18 h : Rapport en plénière + Introduction philosophie (Guy) si temps**

Dans la salle plénière.

Ce qu'il se passe durant l'observation : `

1. Le formateur rappelle les consignes de la mise en commun (toujours la même procédure qu'en P3) : Le rapporteur réalise la synthèse via l'outil tableau avec la map construite en sous-groupe. Ensuite, le sous-groupe en question complète le récit du rapporteur si besoin. Après, les autres formés peuvent réagir et poser leurs questions. Pour terminer, Guy pose des questions de clarification. Il exemplifie également certains propos tenus par les rapporteurs/formés.
2. Guy fait des références à des choses que les formés ont déjà vues dans les précédentes formations. Le retour sur les acquis ou les apprentissages se font via quel outil : j'observe généralement beaucoup d'implicites et dépends des animateurs/formateurs, cela se fait durant les exercices de manières orale et durant les QCM de la matière précédente. Le chemin parcouru et la révélation des savoirs acquis motivent aussi les apprenants !
3. Guy « réflexion sur le sens que l'on veut donner à l'expérience »
4. C'est très théorique, théorie que le formateur tente d'ancrer dans les réalités de vie des formés. Le vocabulaire semble très complexe à maîtriser.

3. Mardi 26 février 2019

Mardi : 9h00 à 10h30 10h30 à 10h45 10h45 à 12h30 14h00 à 15h00 15h00 à 18h 15h30 Pause 15 minutes	Théorie Idéalisme – matérialisme (Guy) Pause Exercice de l'île : les mettre en sous-groupes (2) Lire le contexte de l'exercice et les consignes . les animateurs passent régulièrement dans les sous-groupes pour vérifier qu'ils travaillent tous et que les consignes sont comprises. Prévoir un rapport qui doit être présenté par plusieurs participants. Suite Rapports des sous-groupes et analyse voir la note sur les directives d'analyse en annexe . Dans le groupe apporter la matière sur l'idéologie et la doctrine, Dans le groupe et en animation Repérer dans les rapports les éléments idéologiques, les valeurs et déterminer le type de société qui a été proposé. Quels parallèles avec la société actuelle.
--	---

→ Documents distribués/utilisés : (4 – PowerPoint), (5 – consignes exercice de l'île)

- De 9 h à 10 h 30 : Théorie Idéalisme – matérialisme (Guy)

Salle : salle plénière — tous les groupes

Formateur : Guy — Outil : PowerPoint « ex cathedra » → Est-il distribué aux formés durant la présentation du PowerPoint ?

Contenu de l'outil PowerPoint :

- Qu'est-ce que la philosophie ? + explications écrites
- Vidéo JCVD
- Lien avec l'idéologie de la FGTB marxiste
- Sans analyse, comment argumenter ? point névralgique des apprentissages et des exercices réalisé durant cette formation (exercice individuel + mise en commun + apports théoriques)
- Photos diverses — dessins
- Luttres des classes, force de travail, lien entre la pratique et le théorique (fondamental)
- « Nous sommes des philosophes matérialistes » qu'ils opposent au matérialisme moral
- Matérialisme et idéalisme
- Idéalisme, idéalisme moral, George Berkeley
- Photos
- L'idée suffit-elle pour produire l'effet ?

- Le matérialisme : le rôle de Marx
- Exemple : besoin de lier la théorie à la pratique

Design du PPT :

- compréhensible, les idées peuvent être réutilisées par la relecture de celui-ci.
- Vidéo (rocky balboa, JCVD, débat Melanchon/Lepen), photos, illustrations
- Les sources ne sont pas citées (dommage réel apprentissage pour eux... c'est une attente des formateurs que les formés aillent sourcer donc cela serait plus bénéfique).

Ce qu'il se passe durant l'observation : `

1. Le formateur fait beaucoup de répétition.
2. Il cite pour la première fois le Marxisme Est-ce à ce moment de la formation que l'idéologie est citée ? Pourquoi ? Dans quel but ? Guy affirme que l'on se trouve dans une société capitaliste.
3. Le formateur invite les formés à accompagner leurs réflexions par des exemples

• De 10 h 30 à 10 h 45 : PAUSE

• De 10 h 45 à 12 h 30 : Exercice de l'île :

Les mettre en sous-groupes (2). Lire le contexte de l'exercice et les consignes. Les animateurs passent régulièrement dans les sous-groupes pour vérifier qu'ils travaillent tous et que les consignes sont comprises. Prévoir un rapport qui doit être présenté par plusieurs participants.

Groupe observé : Taric et Caroline — 14 formés

Potion de la salle : identique aux autres petites salle, en U

Consignes : Voir ci-dessus. + **Dans le groupe en animation :** Repérer dans les rapports les éléments idéologiques, les valeurs et déterminer le type de société qui a été proposé. Quels parallèles avec la société actuelle. + **Dans le groupe apporter la matière sur l'idéologie et la doctrine, (dans le programme).**

Ce qu'il se passe durant l'observation : `

1. Distribution du document et lecture des consignes par le formateur (5)
2. Formation de deux sous-groupes : un groupe de 6 et un groupe de 7
3. Le formateur renvoie les formés à la théorie vue en matinée. Quelles sont l'intention et les attentes des formateurs quant à la P4 ? Quels liens avec la théorie ce jeu ?
4. Les formateurs laissant les formés relire les consignes seuls.
5. Les formateurs reviennent. Ils demandent aux formés s'ils ont des questions relatives aux consignes ?
6. Un rapporteur se désigne sur demande des formateurs

Le formateur veille au partage de la parole et au recadrage. Taric joue le rôle de régulateur/facilitateur.

L'exercice — contenu :

Contexte post-crise apocalyptique : subsisté sur le dernier endroit sur Terre qui existe. Comment s'organiser en connaissance des différentes variables qui sont exposées dans l'exercice : territoire, matériel disponible, population, niveau universitaire, âges, sexes, couples, profession...

Leur objectif : vous êtes un groupe de syndicalistes de la MWB. Vous êtes d'accord de prendre part à l'organisation et vous savez que vous ne serez pas les seuls :

- ➔ Élaborer un projet, en tenant compte du fait que ce n'est pas en un jour que tout peut se construire.
- ➔ Comment organisez-vous cette mini société sur les plans économique, social, politique, culturel ? Qui exerce les responsabilités ? Comment ?
- ➔ Comment allez-vous proposer votre projet aux autres personnes ? Comment faire pour qu'ils l'acceptent ?
- ➔ Rédigez aussi, en quelques lignes, un projet de charte fondamentale (ou constitution) reprenant en résumé, les valeurs, droits et obligations qui doivent régir la vie sur l'île (référence à la Charte de Quaregnon, quel message ??)

Présentez votre projet en mapping sauf la charte.

Quelle serait l'issue la plus acceptable pour les formateurs pour cet exercice ? Qu'attendent-ils des formés ? Qu'est-ce qui illustre le plus leur engagement à la MWB en prise décisionnelle organisationnel ? La séance théorique précédente permet-elle d'accompagner les formés à réaliser cet exercice ?

PAUSE MIDI

- **De 14 h à 15 h : Suite**

Ce qu'il se passe durant l'observation :

1. Les formateurs questionnent les formés. « En tant que syndicalistes, comment considérez-vous la justice ? » « Si tu ne veux pas de justice comme dans notre système, comment peut-on la concevoir ? »
 2. Les formateurs utilisent toujours l'humour
- **De 15 h à 18 h : Rapports des sous-groupes et analyse -**
Voir la note sur les directives d'analyse en annexe.

Salle : salle des sous-groupes respective

Formateur : Celine et Taric

Ce qu'il se passe durant l'observation :

1. Présentation par le rapporteur du projet de chaque sous-groupe
2. Les membres du groupe sont invités à ajouter des compléments d'information à ce que le rapporteur vient de dire
3. Questions de clarification du grand groupe et des formateurs adressées au rapporteur.
4. Les formateurs rectifient certains propos abordés par les formés : rectification théorique
5. Les formateurs questionnent les contradictions énoncées par les formés, questionnent le système en place. Les formateurs sont relativement souvent dans cette position de questionnement auprès des formés. Si ces questions ne sont pas relevées par les formés, ils font en sorte de les amener dans la discussion. J'observe que certains apports théorique qui ne se trouve pas dans la structure du dispositif sont amenés par certains formateurs ou animateurs, notion importante à leurs yeux et qui ne semblent pas prévue, vous le savez, qu'en pensez-vous ? Les formateurs questionnent-ils les contradictions qui peuvent se situer dans leur propre système ? Quand ? De quelle manière ?
6. Dire : « Comment gère-t-on le pouvoir pour ne pas qu'il corrompe ?

Comment les formateurs travaillent-ils l'appropriation du langage/vocabulaire par les formés ? Porte d'entrée engagements ? Comment est-elle facilitée ? Par qui ?

7. Les formateurs demandent aux formés de reprendre le schéma de la boîte noire ! Réutilisation de l'outil. Comment investissent-ils ce schéma qui est important et relate visuellement ce que représente la FGTB et ses combats ? Comment favorisent-ils la compréhension de cet outil pour qu'il devienne un support de réflexion et une ressource pour les formés ? Il semblerait que peu de formés l'utilisent.
8. Taric questionne : « Pourquoi pensez-vous que nous vous avons demandé de faire l'exercice en tant que délégués ? Pour déterminer une ligne de conduite (différentes des valeurs sur lesquelles on est d'accord). Pour montrer que l'on est imprégné par le système capitaliste//boîte noire est toujours là chez tout le monde ». Attention à la reproduction d'un système malade.. — cet exercice met en avant les prédispositions de chacun .. aspiration Vs réalité et moyens. Taric indique que les valeurs de la FGTB ce sont des valeurs que l'on retrouve en entreprise et que ces valeurs doivent aussi s'étendre à la société de manière plus générale. Objectif de l'exercice : offrir une analyse plus macro aux formés, étendre les valeurs de la FGTB en dehors du contexte d'entreprise.
9. Ce que les formateurs abordent comme thématiques : le modèle de l'enseignement et la perpétuation des mêmes inégalités, imaginer un enseignement transversal ; + lien avec la théorie précédemment vue. + La répartition des richesses et les besoins de la population, « Qui est-ce qui guide ? » La résistance de certains formés à participer à certains exercices, à s'exprimer, à participer à la réflexion, fait-elle partie du processus d'apprentissage ? Comment le gérez-vous ? Quels moyens ? La résistance au système de formation//rejet ? Acceptation ? Lien avec leur philosophie ?

Les formés ont-ils lu la déclaration de principes ? Vont-ils la lire ? Adhésion — résistances ? Comment les valeurs, quel support pour leur transmission ? Qu'est-ce leur prouve que l'idéologie de la MWB n'est pas en contradiction ? Et si elle l'est que fait-on ? Permet-il l'esprit critique de leur propre idéologie ? Comment ? Lien avec l'engagement ?

• À 15 h 30 : Pause de 15minutes

/

4. Mercredi 27 février 2019

Mercredi : 09h00 à 10h30	Exposé sur les 4 lois de la dialectique Avec des séquences K7 100 ans expliquer les 4 lois de la dialectique
10h30 à 11h	Pause
11h à 12h30	Exposé sur le matérialisme historique
14h00 à 15h30	En 3 sous-groupes : Evolution des société (voir la note - primitive - esclavagiste - féodalité
15h30 à 15h45	Pause
15h45 à 18h	Suite exercice

→ Documents distribués/utilisés : (6 – PPT matérialisme dialectique) + (7 – PPT matérialisme historique) + (8 — Les modes de production précapitalistes) + (9 — Les modes de production — textes) + (10 – tableau schéma vierge)

- **De 9 h à 10 h 30 : Exposé sur les 4 lois de la dialectique**
Avec des séquences de **K7 100 ans** expliquer les 4 lois de la dialectique

Salle : en salle plénière — tous les formés

Formateur : Philippe présente **outils :** PPT projeté (l'ont – ils distribués aux formés durant le PPT ? (6))

Ce qu'il se passe durant l'observation :

1. Présentation ex cathedra – interactif quand même (pose des questions aux formés). Les formés peuvent poser des questions.
2. À chaque concept, le formateur demande aux formés de donner un exemple par rapport à la vidéo vue ou la loi énoncée. Première approche de la perception d'une possible transformation de la société ? Pourquoi à ce moment là de la formation ? Il semblerait également que cette contradiction qui a été vécue sur l'exercice de « l'île » la veille trouve son explication théorique ce matin.
Le vocabulaire semble rester complexe
3. Le formateur rappelle aux formés le schéma de la boîte noire distribuée durant la première semaine. ➔ « contradiction naturelle qu'on pense ne pas pouvoir dépasser » (T'aric). « Prendre en considération ces 4 lois pour réaliser les travaux et analyser les phénomènes qui les entourent (Philippe) ». Comment font-ils pour amener les formés à mobiliser ces loi ? Au travers de quels outils ? //l'engagement ? Percevoir la possibilité de changement/transformation ?

Contenu de l'outil PowerPoint « Le matérialisme dialectique » : – Revenir dans l'entretien à la théorie abordée !!

- la critique au service de la construction —Pour avoir une bonne analyse critique — de la pratique à la théorie.
- Vous avez dit philosophie ? C'est quoi ? Pourquoi l'étudier ?
- Le matérialisme dialectique : c'est quoi (passage sur l'argumentation et lien avec la pratique !!) + vidéo de Sarkozy + c'est quoi la dialectique en philosophie
- Marx et Engels
- 4 lois : chaque loi est lue et décortiquée + analyse de chaque loi
- L'unité dialectique (interdépendance) = société capitaliste. La négation
- La synthèse de ce qui a été évoqué
- La spécificité de la contradiction
- Exemples
- Tenir compte des rapports entre le général et le particulier
- Dans la pratique des militants, qu'est-ce que cela donne ? Rapport au concret/

Lien du document avec la psychologie systémique

Design du PPT :

- vidéo (Sarkozy, glaçons)
- photos — illustrations
- métaphores ! illustration métaphorique
- Lisible et compréhensible pour un lecteur qui n'est pas venu en formation. Même si vocabulaire compliqué.

-
- **De 10 h 30 à 11 h : PAUSE**
-

- **De 11 h à 12 h 30 : Exposé sur le matérialisme historique**

Salle : plénière — tous les formés

Formateur : Thierry (les animateurs et formateurs sont dispatchés dans la salle – ils ne prennent pas part au débat)

Méthodo : ex cathedra, il y a deux formateurs différents. Possibilité pour les formés de poser des questions. Possibilité d'échanges sur des précisions, mais pas sur des généralités.

Outils : PPT projeté sur toile blanche (ont-ils donné les supports aux formés ?) (7) — Matérialisme historique

Ce qu'il se passe durant l'observation :

1. Taric annonce qu'un exercice en lien avec la matière vue suivra la séance en plénière
2. Taric commence la lecture du PPT

Commentaire :

➔ Cette matière était initialement donnée en 4 heures, mais comme la formation a dû être raccourcie, elle est donnée en 1 h 30. **Quelles conséquences sur l'apprentissage des formés ?**

➔ Le vocabulaire utilisé est lié à leur rôle de délégué syndical en entreprise.

➔ Il est clairement annoncé que la formation est basée sur les outils du Marxisme. **Quels sont ces outils ? Quels liens avec l'engagement en formation ?**

➔ Le formateur fait clairement des liens avec la matière Idéalisme-matérialisme vue précédemment durant la semaine. « Pensez à cela..., utilisez le schéma pour le prochain exercice ».

Contenu de l'outil PowerPoint « Introduction au matérialisme historique » — « Une production du Service Formation de la MWB-FGTB » :

- Le contenu est annoncé comme nécessaire à la compréhension du marxisme (le comment, le pourquoi et le passé + l'articulation qui doit être faite avec ce qui a été vu précédemment : Idéalisme-matérialisme et matérialisme dialectique).
- Les différents types de sociétés, et après la société capitaliste ?
- 2) en partant de la réalité sociale : pensée marxiste/praxis
- 3) En vue de la transformer : définition du matérialisme historique
- Pourquoi un syndicat de type socialiste ? **Questionne leur idéologie : Objectifs à CT, MT et LT**
- **Attitudes face aux problèmes : plusieurs comportements : justifie leur manière de former au travers de ces bases. J'ai l'impression que c'est durant cette semaine qu'il y a un vrai partage sur leur manière de construire la formation et ce à quoi ils souhaitent que les formés arrivent. Honnêtement sur ce vers quoi le mouvement veut aller et la formation.**
- Comment l'homme va-t-il répondre à ses besoins ?
- De quoi l'homme a-t-il besoin pour survivre ? 2 constats ! ➔ 3 éléments qui se dégagent : la force de travail, l'objet de travail, les moyens de travail
- comment produire des biens matériels ? ➔ somme de ces trois éléments
- Illustration pour expliquer les biens matériels
- Rapport de production est collectif

- « Créons notre schéma d'analyse »
- Revient sur l'exercice de l'île : explication et lien avec la théorie : **le formateur fait des liens !! il associe la théorie au concret, au sensible.**
- Au travers d'un schéma ! : Fait le lien entre la matière qu'il vient de voir et l'exercice : sur l'île voici les forces de travail, l'objet et les moyens.. Les forces productives. Ce sont les conditions matérielles de la vie en société. + rapport de production (notion de propriété collective ou privée, la position des divers groupes sociaux dans la production et la forme de répartition des produits)
- Et la boîte noire ? Quels liens avec ce schéma ? Lien avec l'infrastructure et la superstructure.

Design du PPT :

- Images diverses : société primitive, etc. + personnages +
- photos
- illustrations explicatives (moyens de production)
- Conception d'un schéma agrémenter au fur et à mesure et compléter par des illustrations pour aider à la compréhension
- Pas de sources

➔ Le PPT est compréhensif et peut être relu par qui veut. Il est accessible sans explications supplémentaires (a priori).

• De 12 h 30 à 14 h : PAUSE MIDI

- De 14 h à 15 h 30 : En sous-groupes : Évolution des sociétés (voir la note)
- Primitive
- Esclavagiste
- Féodalité

Formateur : Philippe et Nathan

Ce qu'il se passe durant l'observation :

1. Les formateurs distribuent les PPT imprimés de la présentation de ce matin : (7) **pourquoi distribuent-ils ces documents de manière différée ?**
2. **Les formateurs** forment 3 groupes (1 gr de 5 et 2 gr de 3).
3. **Les formateurs expliquent les consignes (8) + 9 et 10** : Dans le document :

3 sous-groupes :

- 1) Le mode de production de la communauté primitive. De la Page 3 à 11 — Fin du résumé avant point B
- 2) Le mode de production fondé sur l'esclavagisme. De la page 11 point B à la page 19.
- 3) Le mode de production féodal. De la page 20 jusqu'à la fin.

Consignes : 1) Lire (9) et se préparer à restituer aux autres groupes la partie que vous voulez étudier en tenant compte de l'introduction du MATÉRIALISME HISTORIQUE ET DIALECTIQUE (quelles sont les contradictions internes dans la société et comment ont-elles été dépassées) déterminer les valeurs dominantes dans la société. **Utiliser le schéma (10).**

Plusieurs questions faisant référence au mode de production et à la superstructure sont posées (matière vue précédemment). Ensuite, sur la page 2, le schéma développé durant la présentation PPT est réutilisé

— les formés doivent l'utiliser — comment ? Il s'agit du schéma du travail en deux parties : dans la société féodale et dans la société capitaliste.

4. Philippe exprime que l'idée, c'est qu'ils puissent partager ce qu'ils ont compris pour le transmettre aux autres formés le savoir appris. Place les formés dans une position d'expert. Intéressant, mais complexité de l'exercice...
5. Les groupes peuvent rester dans la même classe ou se disperser. Ils doivent s'autogérer. Ils commencent par lire les textes, si besoin, le formateur intervient ou passe spontanément dans les groupes.
6. Les groupes devront présenter leur travail en sous-groupe le lendemain à 9 h 30. Ils auront la possibilité de relire leur rapport avant la présentation durant 30 minutes. C'est-à-dire qu'ils devront avoir fini de répondre aux questions sur la fiche et avoir complété le schéma + préparer sa présentation pour le sous-groupe (la classe de formés). Quel est l'intérêt de proposer un exercice long, méthodologie complexe et parfois hors d'atteinte (lecture longue + synthétisation). Forme plutôt scolaire du travail de groupe avec outil qui aiguille (grille → intéressante, car intemporelle !!). Pouvoir maîtriser les outils présenter dans la durée, outil de description, d'analyse... permettre aux formés de se les approprier (intéressant et motivant → engagement ?)
7. Les formateurs passent parfois dans les groupes et questionnent les formés (« est-ce que ça va », clarifie si besoin...). Un groupe a réalisé une Map pour s'aider (utilise les outils présentés - appropriation).

Le contenu du document (9) — textes « Les modes de production précapitaliste — document collaboratif avec le GRESEA :

- Voir la table des matières. Mais division du document en trois parties en fonction des trois modèles de société pré-capitalistes. (pas lu → faire l'exercice)
- Texte accessible, mais quantitatif

Design du document (9) — texte :

- Introduction
- table des matières
- lexique
- bibliographie

• De 15 h 30 à 15 h 45 : PAUSE

- De 15 h 45 à 18 h : Suite exercice

→ Les groupes continuent ce qu'ils faisaient avant la pause.

5. Jeudi 28 février 2019

Judi :	
09h00 à 9h30	Relecture de leur rapport
10h00 à 12h30	Rapports des groupes et analyse , utiliser le schéma
	Pause à 10h30
14h00 à 15h45	Rapports des groupes et analyse : suite
	Avec Pause café
16h00 à 17h00	Présentation des travaux pour la P5
	QCM
	Evaluation en direct

→ Documents distribués/utilisés : (11 — Schéma superstructure — l'ont-ils donné aux formés ?) + (12 — QCM P4) + (13 — travail individuel P5) + (1 — programme de la semaine pour les formateurs)

- De 9 h à 9 h 30 : Relecture de leur rapport

Formateurs : Philippe et Nathan

Ce qu'il se passe durant l'observation :

1. Les formateurs annoncent aux formés qu'ils doivent terminer la clarification de leur présentation jusque 9 h 30 (durant 30 minutes). Les formateurs prennent part aux échanges entre les sous-groupes que s'ils observent des difficultés ou si des questions leur sont posées.
2. Pourquoi 30 minutes de battement sont laissées entre 9 h 30 et 10 h ?

- De 10 h à 12 h 30 : Rapports des groupes et analyse, utiliser le schéma

Ce qu'il se passe durant l'observation :

1. Pour chaque sous-groupe, un rapporteur a été désigné ou s'est désigné au sein des sous-groupes. C'est lui qui va présenter le travail réalisé par le sous-groupe en question. Toujours la même méthodologie du rapporteur.
2. Philippe demande aux formés de commencer par expliquer les conditions matérielles qui vont déterminer le reste de l'analyse (pourquoi n'annonce-t-il pas cela avant ? Beaucoup d'informations sont données au compte-gouttes). Il demande également aux formés de donner à la fin de la présentation, la contradiction (élément théorique vu) qui permettra de dépasser ce type de société.
3. Le rapporteur présente – le sous-groupe complète et des questions d'éclairages sont données par les formateurs. (toujours la même méthodologie).
4. La présentation d'abord de la société archaïque puis de l'esclavagiste, puis de la société féodale (dans un ordre chronologique donc).
5. Après la présentation du groupe, Philippe exprime ce qu'il identifie comme difficultés du groupe. Il le conseille "essayer de partir d'une vision critique...". Les formateurs questionnent également, ce type de questionnement : 'quels sont les rapports de production qui ont amené l'histoire là ? ». Ils prennent le temps de débattre de ces questionnements. Il aborde également la question de l'intelligence et des études et veut démontrer aux formés que c'est l'esprit critique qui est important. Les exercices ont cette fonction-là également !! → intéressant : rendre l'esprit critique accessible en démolissant l'idée que ce n'est qu'accessible que pour ceux qui font des études.
6. Les formateurs font du recadrage par rapport à certains termes que les formés abordent. Un groupe a utilisé le support tableau... c'est aussi une procédure souvent utilisée durant la formation, pourquoi ne pas le soulever davantage... Quelles sont les techniques mises en place par les formateurs pour permettre aux formés de comprendre le sens du texte théorique ? Quelles méthodes pour favoriser le travail de groupe (construction des groupes, quels repères ?) ? Comment favorisent-ils ce travail de restitution, nouveau dans la formation (de cette ampleur en tout cas) ? Technique de séparation d'un document en plusieurs groupes... travail de groupe en sous-groupe.

-
- 10 h 30 à 10 h 45 : PAUSE
-

Reprise de l'exercice

- 12 h 30 à 14 h : PAUSE MIDI
-

- 14 h à 15 h 45 : Rapports des groupes et analyse : suite avec pause café

- De 16 h à 17 h : Présentation des travaux pour la P5

+ QCM

+ Évaluation en direct

Formateur : Philippe et Nathan

Ce qu'il se passe durant l'observation :

Ont-ils donné le document (11 — schéma) aux formés ?

1. Les formés ont 15 minutes pour répondre au QCM sur la matière vue en P4. Document (12). Il comporte 10 questions et à la fin de celui-ci, un tableau pour y mettre les réponses est rendu au formateur administratif pour qu'il établisse une moyenne collective.
2. La correction se réalise à l'oral avec les formateurs et l'ensemble du groupe. Questionne qui a mis quoi comme réponse il semblerait pour visualiser ce qui est compris ou non pas les formés (de manière plus directe que le pourcentage qui est donné à la fin).
3. Après la correction, les formateurs expliquent les consignes du travail individuel (13) à réaliser à domicile pour la P5. Ils demandent aux formés de lire les questions de l'exercice et si questions, les poser.

Les consignes du document (13) :

- 1) A) Comment le capitalisme a-t-il évolué, quels sont les éléments qui l'amènent et ceux qui le font évoluer jusqu'à aujourd'hui ?
- 2) A) Défini, selon toi, ce qu'est : la flexibilité du travail et la flexibilité salariale
Donne des exemples :
B) Dans l'entreprise où tu travailles, expliquer les différentes formes de flexibilités (travail et salariale) qui apparaissent.
- 3) Dans les semaines de formation précédentes, nous avons abordé la notion de 'contrôle ouvrier'. Explique selon toi, **qu'est-ce que le 'contrôle ouvrier' ? À quoi sert-il ?**

Commentaires : dans ce travail, les formateurs font des liens avec la matière précédemment vue. Durant cette semaine, mais également durant la P3. + Ils demandent à ce que le formé cherche des liens entre la théorie et la pratique (méthodo cohérente par rapport à ce qu'ils prônent), puisqu'il lui demande de faire des liens avec son lieu de travail.

Ce qu'il se passe durant l'observation :

4. Les formateurs distribuent un livre 'Les principes élémentaires de philosophie' de qui ? Ce livre explique toute la matière vue au travers des PPT de la semaine. Cela permet la réactualisation des savoirs (notion importante // engagement) — (si le livre est lu). Intéressant aussi d'utiliser ce genre d'outil — est-ce courant pour les formés de lire ?
5. Ensuite, les formateurs passent à l'évaluation (ils écrivent tous les propos des formés sous forme de map) de la semaine. Les formateurs se munissent de leur horaire-programme (1) et questionnent les formés point par point : l'accueil (les méthodes utilisées, ce que cela leur apporte...), la mise en commun. Certains disent 'on pensait que la philo ce n'était pas pour nous, mais en fait on en fait tous les jours'. ➔ adhésion réussie ? Rendre possible des choses qui s'inscrivent dans l'intellectuel des gens comme hors de portée, pas pour cette classe... valorisant, engageant !! // Paolo Freire. Autres points évoqués : La matière théorique communiquée par Guy,

l'exercice de l'île (piège de l'émotionnel, qu'en font-ils ?) La bonne solution existe-t-elle ? Les 4 lois de la dialectique (compréhensible ?), Exposé de Taric (OK pour eux), exercice d'analyse des 3 sociétés (bel exercice, voir autre chose qu'à l'école, difficile à réaliser, mais compréhensible, le film...

6. Fin, les formés prennent leur lunch bag pour la route [pour ceux qui l'ont demandé] et retournent chez eux.

6. Vendredi 1er mars 2019 — 10 h-12 h00 — évaluation de la semaine et partage des évaluations en sous-groupe

Tous les formateurs et animateurs autour de la même table du réfectoire [isolée – ronde]. La serveuse nous propose un verre comme à chaque fois.

Formateurs/animateurs : Guy, Philippe, Étienne, André, Caroline [Nathan devait repartir avant, mais quelqu'un de son groupe est là pour partager l'évaluation].

Ce qu'il se passe durant l'observation :

1. Chacun utilise sa map réalisée la veille dans les sous-groupes. Même technique, le formateur administrateur récolte les informations partagées par les formateurs/animateurs et les recopie sur une nouvelle map qu'il conserve et réutilisera au besoin [quand ?? où sont-elles stockées ?]. Le formateur utilise le cahier de note qu'il donne aux formés [a-t-il un cahier propre à chaque groupe de formation ? — suivi du groupe important pour considérer les particularités du groupe et adapter//engagement]. Le formateur fait comme la veille avec les formés : chaque point repris dans l'horaire est évoqué [en plus des conditions de vie : hôtel, activités, nourriture, les perturbateurs] et chaque formateur/animateur [1 par sous-groupe] partage à tour de rôle sur le point évoqué. Et puis il passe au point suivant. Ce type d'évaluation semble permettre le recadrage dans l'attitude de certains animateurs/formateur : fallait-il insister davantage ou non, l'exercice devait se dérouler comme suit [mais pas systématique], cela semble nourrir la compréhension des animateurs et donc leur cohérence dans leurs pratiques !!
2. Le formateur évoque : l'importance des pauses entre les exposés, car matières lourdes. La réunion semble aussi impulsée les possibles réflexions quant aux changements dans l'activité même du dispositif ou bien d'en ajouter ou d'en changer [ce qui est traité ultérieurement durant une réunion avec formateurs et animateurs — ou les formateurs le font avant et le présente ensuite ?]
3. Échanges : Certains points n'ont pas été abordés dans tous les groupes [recadrage], vidéos à réactualiser dans les exposés [trop ancienne].
4. Résultat du groupe pour le QCM P4 : 70 % de réussite.

ANNEXE 7 – LES VERBATIM DES QUATRE ENTRETIENS

Premier entretien avec Guy (F1) — le 2020 juin 2020

E. : Merci de me recevoir. Donc, pour vous expliquer ma démarche ici c'est qu'au travers de mon observation j'ai repéré des thématiques importantes. Euh, enfin des éléments que j'ai repérés pendant la formation. Et donc je cherche encore à creuser davantage ces éléments au travers de questions. Peut-être que vous aurez parfois l'impression d'une redite par rapport à des questions que je vous ai posées dans d'autres entretiens ou pas. Donc voilà euh, je vais d'abord poser des questions générales sur la formation et puis ensuite, je rentrerai dans le détail des thématiques.

F.1 : OK.

E. : **Est-ce que vous pourriez m'expliquer quels sont les compétences et les objectifs d'apprentissages que vous souhaitez développer chez les formés au travers de la formation que cela soit à court terme, moyen terme et long terme ?**

F.1 : Bien rappeler que ce n'est pas nous qui désirons, mais que nous sommes dans une organisation à finalité politique et que nous notre service formation se conforme aux demandes qui sont faites de manière politique par l'organisation. Donc à l'époque, le secrétaire général qui était Nico C. avait voulu et avait convaincu, parce que chez nous on doit consulter, on ne peut pas décider tout seul. Donc l'ensemble des responsables politiques du métal ont décidé de remettre comme objectif, la réflexion liée à l'esprit critique, à l'utilisation de l'esprit critique. Pourquoi ? Parce que euh, les constats qui sont faits sont qu'on est confronté de plus en plus à une série d'affiliés, de militants, car il y a plusieurs niveaux hein dans l'organisation syndicale. Il y a des gens qui sont vraiment des militants et puis il y a des gens qui sont affiliés puis il y a des gens qui ne savent pas où ils sont. Mais qu'un constat général au travers de tous ces types de publics auquel on est confronté en tant qu'organisation, c'est qu'il y a une baisse de l'esprit critique, on arrive plus à se révolter, on arrive plus à réfléchir, on arrive à remettre en question les choses au quotidien. Et donc, on nous a donné un mandat, très clair qui était de retravailler à réimplanter l'esprit critique aux militants du métal en tout cas puisque je travaille dans un des secteurs de l'organisation syndicale FGTB qui est le secteur du métal. Et ça, c'est l'objectif premier qu'on nous a dit : mettez un programme en place qui permet aux militants de se réapproprier un esprit critique. Qui passe par une réflexion sur ce qu'est la politique, euh quelle est notre histoire euh, d'où venons-nous, quelles sont nos racines. Voilà, quelles sont les doctrines alternatives ? C'est vraiment reposer le problème d'une réflexion et c'est quelque part aussi extrêmement citoyen dans la démarche puisqu'on essaye que les gens redeviennent ce qu'on appelle des citoyens. Ce n'est pas simplement des gens qui vont à une urne, une fois tous les quatre ans ou tous les six ans selon les élections, mais qui sont bien des acteurs qui réfléchissent et qui font des choix de vie et qui sont quand même la base de l'organisation syndicale.

E. : **ET donc quand vous décortiquez en compétences le fait de développer l'esprit critique, vous l'expliqueriez comment ? J'entends que vous parlez de : faire des choix, se poser comme citoyen dans la société, être acteurs. Que permettez-vous aux formés de développer comme compétences pour qu'ils parviennent à cet esprit critique ?**

F.1 : Oui, euh, un des premiers problèmes à faire, c'est qu'il faut aider les gens à pouvoir avoir... voilà par exemple, moi je prends toujours l'exemple du sapin. Un sapin qu'on achète pour les fêtes de Noël c'est un beau sapin, mais il est déjà mort, car il n'a pas ses racines. Et par exemple dans ce qui concerne le monde des travailleurs. Car nous ne sommes pas une centrale mixte ou d'employés, nous sommes une centrale ouvrière, ce sont des gens qui ont des statuts, qui sont des ouvriers et à partir du moment où on ne connaît pas ses racines... soit parce que les cursus scolaires ne leur ont pas permis, soit parce qu'on ne le fait pas, ne

connaissent pas l'histoire du mouvement ouvrier. Ils ne connaissent pas l'histoire de leur classe sociale, on ne leur apprend pas dans les écoles. Où alors c'est une initiative personnelle du professeur. Moi j'ai des gens qui viennent en formation, on donne l'histoire des mouvements ouvriers, ils ne savaient que les ouvriers vivaient à cinq dans deux-trois pièces. Quand on demande, le droit de vote c'est depuis quand, ils répondent « depuis toujours hein ». On en est la hein ! Donc ça veut dire que d'abord, dans une part de choix, il faut rendre aux gens leurs racines, il faut qu'ils puissent savoir d'où ils viennent, qui ils sont. D'où vient toute cette histoire, c'est un premier aspect à travailler ? On explique pourquoi on a réinstauré par exemple ce cours d'histoire des mouvements ouvriers. Je pense qu'il faut attendre un niveau universitaire pour entendre parler, et encore pas dans toutes les sections, pour entendre parler d'histoire de mouvements ouvriers et de lutte sociales. Ça ne se fait pas en humanité et ça commence à se faire en université, mais pas dans toutes les sections. Déjà, rendre ces racines, c'est déjà un premier pas vers une réappropriation. Quand on sait d'où on vient et quand on sait qui on est, on a déjà plus facile à se positionner. C'est un premier aspect, le deuxième euh. Nous on a fait des choix par rapport à des penseurs, euh Marx est souvent ramené à son écriture, mais il a réfléchi à une autre alternative de l'histoire. Donc dans ce que j'explique, l'histoire qu'on apprend nous, on apprend l'histoire des grands hommes et des grandes femmes quand il y en a, car dans le monde capitaliste, les femmes ne sont pas mises en avant pour toutes les choses qu'elles ont faites. On individualise très fort toute l'histoire alors que des gens comme Marx, on réfléchit à l'histoire non pas d'un point de vue des grands hommes, des grandes guerres, mais plutôt d'un rapport de production qu'ils établissent entre eux. C'est une autre alternative de les baser sur les rapports de production. Comme on essaye de leur expliquer ces alternatives on essaye de remettre aussi euh, une réflexion par exemple, sur le fait que euh le capitalisme n'existe pas depuis l'origine de l'humanité. Et ça aussi, les gens par exemple, lorsque tu parles de la société esclavagiste et de la société féodale, pour eux c'est du capitalisme. Alors que si tu fais une analyse et une réflexion poussée ça n'en est pas. Les rapports de productions, les méthodes de productions sont basés sur des choses totalement différentes. Ça change la donne, si le capitalisme a toujours existé et que c'est dans la nature profonde de l'être humain alors on n'en discute pas ça sert à rien, tu ne vas pas contre ta nature. À partir du moment où tu arrives à faire comprendre à des personnes que le capital n'est qu'un épisode dans l'histoire humaine qui a été amenée par toute une série d'accumulation quantitative euh ça veut dire qu'on peut le remettre en question et y réfléchir. Par exemple, lorsque nous parlons de la société primitive, c'est quand même celle sur laquelle l'homme a vécu le plus longtemps et pendant très longtemps le partage commun de la richesse était de mise. L'histoire qu'on nous inculque aujourd'hui ne sert que le capitalisme parce que le financement de la Seconde Guerre mondiale on ne nous le raconte pas à l'école, on ne nous dit pas que ce sont les banques américaines qui ont financé le réarmement de l'Allemagne nazie et ainsi de suite.

E. : Non, c'est vrai.

F.1 : Bon ça fait déjà beaucoup, mais ça justifie pourquoi à l'intérieur de notre formation on est met une partie historique. Mais allait, on commence par un déconditionnement, le déconditionnement c'est pour que les gens prennent conscience que pouvoir perdurer une société est obligée d'avoir recours à des conditionnements. D'autant plus que quand c'est une majorité qui décide, ben ça va, mais quand c'est une minorité qui préside à la destinée des gens, elle a intérêt quand même à ce que la plupart des gens ne se rendent pas compte de l'endroit dans lequel ils sont. Qu'ils soient formatés de manière à ce qu'ils ne remettent rien en cause et qu'ils se soumettent à une forme d'autorité ou autre. Cela fait un choc, je pense que tu l'as vu quand tu es venue.

E. : Oui, on en parlera. Mais ce que..

F.1 : Oui, recadre-moi !

E. : Je comprends que vous justifiez la partie historique. Mais la question que je vous posais ne se centrerait pas sur cet élément. **Donc vous dites que l'esprit critique est l'objectif de la formation, si vous deviez décomposer cet objectif comment est-ce que vous savez que cet objectif est atteint par les formés ? Comment le voyez-vous au travers de quelles compétences dans la formation ? Quelles sont les compétences qui le soutiennent : être comme, savoir faire quoi... ?**

F.1 : Mais c'est très difficile à répondre à savoir ce que c'est l'esprit critique. Ça voudrait dire qu'il existe pour déclarer que les gens ont atteint l'esprit critique, il existe une forme d'esprit critique et un schéma bien précis pour les mettre dedans. Nous on ne considère pas qu'il y a un abécédaire.

E. : Oui je comprends bien, mais si c'est un objectif de formation. S'il est difficile à atteindre, comment l'atteindre pour les formés ?

F.1 : Oui c'est excessivement difficile à atteindre. D'autant plus, que ce que nous on voit, ce sont des marches de progression. Par exemple, les travaux individuels pour nous sont un indicateur de l'évolution de l'esprit critique. C'est-à-dire qu'au départ on voit que les gens font le travail individuel et chez certains, car ça ne marche pas pour tout le monde non plus hein. On n'a pas 200 % d'esprit critique, il y a une évolution, mais le problème c'est qu'elle est différente chez chacun. Il y en a qui n'auront rien, ils sortiront comme ils sont rentrés, il y en a qui sont passés à travers, mais suite à un événement ou un mouvement social dans l'usine, ils vont prendre les choses en mains, ils vont se rendre compte. On en a qui dès la deuxième semaine de formation ne s'arrêteront plus. On en a qui vont démarrer fort et puis qui vont s'écrouler. Euh, on le voit en travers de plein de choses. D'abord, il y a des activités qui sont des activités individuelles et collectives. Donc on observe les gens dans leurs activités euh individuelle donc le travail, on voit la qualité dans les débats puisqu'ils les remettent en commun. On voit comme ils interviennent et on se dit, ben voilà quand il a commencé, il ne prenait pas la parole, il ne s'exprimait pas. J'ai des gens qui ont commencé la formation en me disant, je travaille pour Monsieur un tel, qui donne du travail à autant de travailleurs et qui fait vivre autant de familles. Ça s'était leur premier truc et puis petit à petit, ils commencent à se poser des questions et que tu vois quand ils reviennent en formation et ils disent : je permets à monsieur un tel de pouvoir vivre avec sa famille parce qu'il peut me prendre une partie de mon travail qui ne me paye pas. Il y a un changement.

E. : Mais au niveau des objectifs, au terme de la formation, vous aimeriez que les formés soient capables de... ça, c'est des choses qu'on nous apprend en formation.

F.1 : Aaaaah !!

E. : **Moi quand je vous entends c'est : être capable de poser une réflexion sur son statut d'ouvrier, être capable de comprendre l'organisation de son entreprise se réalise... c'est ça que je vous demande.**

F.1 : Il faut savoir qu'il y a deux trucs dans la formation, on parle de l'esprit critique, mais il y a aussi tout ce qu'un délégué doit savoir, en DS, CE ou en CPPT pour être efficace. Donc d'une part, il y a une maîtrise d'une législation sociale propre à un choix d'aller en délégation syndicale, en conseil d'entreprise ou en CPPT et de maîtriser ces matières-là. Le niveau qui est voulu est un niveau le plus haut de maîtrise. De ces techniques.

E. : OK.

F.1 : Il faut que tu regardes dans les programmes qu'on t'a remis. Un délégué syndical il doit maîtriser la problématique du contrat de travail, il maîtrise la problématique des CC permanente, il maîtrise la problématique du chômage, de la fin de carrière. Quand ils viennent chez nous, ce sont les formations qu'ils suivent. Donc, euh celui qui s'investit et qui pour un peu, étudie, devient voilà, devient performant dans ce domaine-là d'un point de vue technique, il sait apporter des réponses à des questions qui sont posées en entreprise. Et en même temps, avec la réflexion politique qui complète sont... parce que le problème si on ne

forme que des délégués techniciens, le risque est de n'avoir que du pragmatisme à l'intérieur du truc. Donc par exemple, un chèque-repas, si tu discutes avec un délégué et que tu lui donnes une bonne formation technique c'est un plus pour le travailleur. Si maintenant, tu ajoutes la réflexion politique, le chèque-repas c'est une catastrophe. Individuellement pour chaque travailleur cela peut être intéressant d'avoir des chèques repas, mais d'un point de vue politique c'est une catastrophe, car le chèque repas n'est pas soumis à la cotisation sociale et donc cela entraîne le fait que cela déforce la sécurité sociale en Belgique. Et donc c'est là que la réflexion politique doit prévaloir par rapport à ce que tous les patrons inventent à l'intérieur. Il y a une relation qui est liée entre les deux : donc d'un côté, il y a une maîtrise technique qui est nécessaire et incontournable à avoir d'un autre, il faut qu'ils réfléchissent à leur pratique, c'est aussi un aspect du technique, et qu'ils le fassent coller à une représentation du monde dont ils doivent être porteur. C'est-à-dire défense de la sécurité sociale euh, la place de la femme dans la société et donc ça aussi il s'agit de pouvoir créer une réflexion. Donc c'est les deux axes, il y a un axe technique qu'il faut maîtriser qui doit être le plus pointu possible parce que cela on nous a bien dit qu'il fallait qu'ils soient efficaces et efficaces et puis, d'un autre côté, il y a l'aspect politique, mais l'aspect politique guide la technique. Ce n'est pas la technique qui guide les délégués. Ça va ça ?

E. : Oui parfait. Alors euh. Qu'est-ce qui vous a permis d'identifier les thématiques importantes à aborder durant les préparatoires en internat ? Et sur quelles bases les avez-vous développées ?

F.1 : Quand on nous a dit de faire de l'esprit critique, euh il est clair qu'on a toujours un contrôle politique à l'intérieur de la structure de formation. On n'est pas autonome dans le sens où toutes les décisions qu'on prend en matière sont cautionnées par le secrétaire général.

E. : Toutes les thématiques à aborder, vous avez dû avoir un...

F.1 : Oui, et on a reçu un cahier des charges avec déjà une réflexion derrière qui est bien sûr partie sur un dialogue entre eux et nous, mais il y avait déjà une conception qui était de dire euh... les constats qu'on a faits par exemple sur l'histoire des mouvements ouvriers qu'on n'enseigne pas, c'était déjà une réflexion qui s'est posée au sein de l'organisation. Ils l'ont posé donc c'était un thème incontournable. À partir de là, on a réfléchi à essayer d'établir une structure cohérente qui serait progressive. Qu'est-ce qui manque après l'histoire, ben on en arrive à se poser des questions, ben on est dans un monde qui est basé sur une économie capitaliste où apprend-on les mécanismes de l'économie politique ? Nulle part. On écoute des gens qui aujourd'hui mettent sur le même pied l'économie et le coronavirus parce qu'ils disent, il y a un virus qui est en train de tuer des milliers de personnes en Belgique, aux États-Unis, et on vient te mettre sur le même pied l'économie qui va... alors que le virus est une chose de la nature et qu'on doit s'organiser pour lutter. L'économie n'est pas une science de la nature, c'est une science humaine. Ça veut dire que si c'est une science humaine nous pouvons avoir une action dessus. Par exemple, on pourrait, si on rêve, tout ce qui s'est passé entre le 17 mars et aujourd'hui et bien on efface l'ardoise. Eh bien non, on te dit c'est un phénomène naturel, c'est l'économie qui s'est... Et bien ça c'est une économie, car ce sont des choix politiques. Il était logique dans la continuité de poser la question puisque personne ne nous explique c'est quoi l'économie. Eh bien oui il faut l'expliquer à des gens. Et remettre cela au niveau de ce que cela est. C'était la réflexion qui suit la logique. Et puis, il fallait aussi, à savoir dans notre mouvement de quoi est-ce qu'on se revendique ? Et bien on se revendique Marxiste. D'inspiration marxiste, hein ça fait peur. Il faut réfléchir là dessus aussi.

E. : Et vous dites que vous avez eu une réflexion sur la structure.

F.1 : L'expérience, l'expérience, le programme a évolué en six ou sept fois. Donc nous on implique le principe marxiste, on a émis une théorie qui a été un ordre qu'on a mis. Donc le premier cela nous semblait incontournable, il fallait absolument que l'on commence par le

déconditionnement, le BABA. Puis, on a imaginé que le deuxième c'était euh, écoute je ne l'ai plus en tête.

E. : Ah, je l'ai ai ici.

F.1 : Aaah, ben donc euh, ça c'est ceux qu'on fait maintenant. Mais avant d'arriver à cela ces éléments n'étaient pas dans le même ordre. Par exemple, quand tu as la prise de note, elle venait en semaine sept au départ. Parce qu'on avait plaqué des choses qui nous semblaient plus importantes avant. Et puis, donc ça, c'est la théorie et puis on la confronté à la pratique, et comme on fait des évaluations avec les participants, il y a des participants qui nous ont dit que par exemple, pour un des groupes après la troisième fois on leur dit qu'ils ne prennent pas note. ET eux nous répondent qu'ils ne savent pas prendre des notes. Alors on a regardé et on s'est dit que mettre l'apprentissage de la prise de note en septième semaine cela n'allait pas. Et en fait normalement je pense que la première semaine on faisait le conditionnement et la prise de parole. Et donc on s'est dit qu'on allait déplacer la prise de parole pour qu'ils puissent d'abord apprendre à prendre des notes. Et puis on a mis cela en pratique et puis il y a eu des retours, les évaluations euh, même si elles ne sont pas toujours perçues par nos camarades animateurs dans le sens qu'elles ont, elles apportent vraiment le retour de la pratique que les participants rapportent. En fait toute la formation a bougé, mais elle a bougée euh elle a vraiment évolué. Par exemple, l'histoire des mouvements ouvriers arrivait après l'analyse marxiste de la société et en pratique on s'est aperçu que quand tu faisais une réflexion sur comment parler de société précapitaliste alors qu'ils ne savent déjà pas d'où ils viennent. Alors il a fallu ré-inverser tout cela et à chaque fois ce qui nous a permis de le refaire c'est notre pratique à nous, on s'est posé des questions, mais c'est aussi le fait comme on a des évacuations et qu'on fait aussi des évaluations en QCM, on s'est aperçu qu'ils y avaient des choses qui ne fonctionnaient pas donc on a systématiquement replacer, déplacer. Pratique la théorie, la pratique, la théorie. Ici, on pense qu'on est arrivé, à part quelques petits ajustements, on pense qu'on est arrivé à pouvoir (...). Mais nous ne voulons pas que cette formation ne soit faite que par ceux qui la donne, on veut aussi que ceux qui la suivent. On a aussi le carnet de notes, tu vois ? C'est la discussion avec les participants qui nous ont suggéré de faire un truc et on est arrivé à cela grâce à cet échange-là.

E. : **OK, ce n'est pas que cela ne m'intéresse pas, mais c'est juste que vous avez répondu en partie à ma question. Vous venez de m'expliquer pour quoi est-ce que la semaine sur la communication venait à ce temps là de formation. Mais pourriez-vous continuer de m'expliquer au niveau des thématiques pour quelles raisons vous avez choisi cette chronologie-là ?**

F.1 : Ah oui d'accord. En fait ce que je t'ai expliqué c'est le comment on est arrivé à là. Et alors cela a pris un sens puisque nous justement on essaye de donner une progression. Mais c'est vrai que dans l'absolu on n'avait jamais été confronté à une formation comme cela. On avait notre schéma de formation qui avait été complètement balayé et on a tout refait. Donc l'idée ben on s'est dit déconditionnement, pourquoi ben parce qu'on est conditionné, les gens ne s'en rendent pas compte. La démonstration de cela sera un choc, pour essayer de teaser en même temps, pour qu'ils aient envie d'en savoir plus, pour qu'ils aient envie de faire leurs apprentissages. ET la prise de notes, ça je te l'ai expliqué rapidement, parce qu'au niveau de la prise de note même chez les étudiants universitaires il y a des problèmes au niveau de la prise de note, ce n'est pas plus mal de suivre une formation. Puis la deuxième semaine, on a pris la prise de parole parce que comme ils allaient discuter à l'intérieur de groupes, que ce sont des délégués et qu'ils vont peut-être devoir déjà prendre la parole au moins dans des réunions de délégués, mais aussi dans des réunions peut être avec des militants d'entreprise ou des gens de l'entreprise. Il faut que cela vienne vite ça, ils vont être confrontés, il y a des gars qui débarquent, ils ont trois semaines de formations syndicales et on leur demande d'aller prendre la parole dans l'usine. Donc autant qu'ils soient très vite formés. Et euh, quand on est

dans le déconditionnement on enchaîne directement avec la communication parce qu'on voit que les médias sont aux mains d'un pouvoir financier pour la plupart. Bien sur il y a la RTBF et des chaînes de services publics flamands, mais l'ensemble des médias est aux mains du secteur privé, financier et les attaques qui sont menées par exemple, c'est de dire que la RTBF est remplie de politicards, etc. Mais personne ne se pose la question que dans le conseil d'administration de RTL par exemple, il n'y a que des grandes familles financières et que même si le service public se détériore il y a des thèmes qui ne sont jamais abordés sur RTL, il y a des choses qui ne sont jamais présentées d'une certaine façon sur RTL. Pour l'instant il y a sur la RTBF où ils ont fait une série où ils ont fait un truc sur le malaise des polices, tu ne verras jamais cela sur RTL. Donc il est important qu'ils aient une réflexion aussi rapidement sur ce qu'ils regardent dans leur quotidien. Et puis, troisième point, une fois que tu maîtrises un peu les aspects de ta vie quotidienne, on arrive à d'où viens-tu ? Alors une fois qu'on nous a posé cette question, on en arrive à l'analyse marxiste de la société parce que Marx oppose une analyse qui va hors des sentiers battus de la société dans laquelle on vit et de l'histoire des différentes sociétés. On en a parlé un peu tout à l'heure. Alors, principalement pendant cette formation-là, on va voir qu'il y a des sociétés qui ont existées avant le capital : féodale, esclavagiste et primitive. Mais on va voir également que Marx fait une analyse sur ce qu'est la marchandise, ce que sont les forces productives, qu'est-ce qui produit et comme, et cetera. Pour entamer une réflexion qui va amener après à la poussée plus on, qui amène à la cinquième semaine. Donc on a vu le moyen-âge, et cetera, et on s'arrête à la frontière du capital et une fois qu'on arrive en 5, on dit ben voilà on est dans le capital et on dit c'est quoi les contradictions du capital, d'où est-ce qu'il vient, comment est-ce qu'il a fait pour arriver à partir du 14^e, 15^e siècle, comment a-t-il fait pour commencer son cheminement lent qui va amener le basculement fin 18^e début 19^e qui va vraiment marquer son avènement. Donc on étudie ça. Et en même temps, on leur explique que puisque dans la 4 ils ont vu que le capital se justifie une accumulation du capital, on leur montre les nouvelles formes d'organisation de travail qui subissent à l'intérieur des entreprises. Euh pour qu'ils puissent euh réfléchir à leur exploitation et que tout ce qu'on leur vend n'est pas que de l'ergonomie ou des choses qui ont l'air particulièrement euh anodines quoi hein. On change ton poste de travail, mais c'est parce que c'est de l'ergonomie, non. On change ton poste parce qu'il y aura moins de temps morts et que tu produiras plus. À partir de là, quand ils ont fait cette réflexion-là...

E. : Et donc en P5, c'est beaucoup d'études de cas ?

F.1 : En P5 il y a énormément de films qui sont diffusés par exemple, on a un documentaire qui s'appelle la mise à mort du travail donc on utilise euh plusieurs parties. On ne regarde pas tout, car il est assez long. On utilise le cas d'une société donc des financiers ont acheté l'usine et ils l'ont réorganisée en appelant les travailleurs à participer avec eux, à rentrer tout en place et puis à la fin du compte quand elle a été remise en place et bien ils ont foutu des gens dehors. Le problème pour eux c'est qu'ils avaient laissé entrer cette équipe de tournage et ils pensaient vraiment, ils sont tellement dans un modèle où ils sont triomphants, donc voilà. Le documentaire n'est pas tout neuf, qu'ils ne pensent pas que les journalistes peuvent venir pour les remettre en question alors que c'est ce qu'il se passe. Donc ils ont pris euh, Carlglass et depuis ce reportage-là, Carlglass interdit à ses travailleurs tout contact avec la presse, et cetera. Donc voilà, c'est très bien donc cela nous sert de réflexion. Il y a des études de cas, il y a des analyses, ils doivent faire des comparaisons par exemple avec le film qu'ils viennent de voir et leur organisation de travail. Ils sont sur le cul hein, ils découvrent, ils sont atterrés de ce qu'ils voient. Dans cette semaine là aussi, on fait appel à des extérieurs, on ne fait pas que de l'entre-soi. Il faut savoir que par exemple, pour la P3, on fait venir un historien communiste.

E. : C'est Julien P. ?

F.1 : Pour la 3 oui. Il vient euh. Pour la 5 on fait appel à un sociologue qui est Sam L. qui a écrit des livres sur la problématique du travail. Il publie beaucoup de textes notamment sur la

souffrance au travail. Euh et donc il discute avec eux et l'avantage qu'il apporte c'est que comme il n'est pas étiqueté métal, il ouvre la perspective quand il parle des formes d'organisation de travail, du malaise, il euh le fait et euh il apporte une vision vraiment interprofessionnelle. Et les gens voient que ce n'est pas que dans le métal qu'il y a des formes d'organisation de travail. Donc ça ouvre un peu les perspectives. Alors à partir du moment où tu as vu les contradictions du capital et à partir du moment tu as vu comment ils t'exploitent, c'est le moment de réfléchir de réfléchir à l'aspect, c'est quoi l'économie politique. On te présente souvent l'économie comme neutre dans la société et en fait le gars qui vient c'est Bruno, tu l'as vu ?

E. : Non.

F.1 : Dommage. Bruno explique que toute l'économie est par essence politique et il travaille avec eux à la création du schéma de l'économie capitaliste. Donc il y a plein de bouquins qui font plein de schémas et ici en fait, les participants vont créer un schéma économique de la représentation de l'économie dans le capital. Et il va les aider à élaborer ce schéma par eux-mêmes. Et là alors, il est extraordinaire, c'est un des meilleurs formateurs que j'ai vu en piste. Et donc il les accompagne et ils vont arriver à la fin de la semaine et ils vont repartir avec le schéma de l'économie politique qu'ils ont fait, des schémas que tu trouves dans des bouquins d'économie. Et il utilise l'électronique avec Kahoot, tu vois ? Il fait des QCM en direct, des équipes contre des autres équipes, il fait plein de trucs et voilà. Et je pense qu'on peut dire que les formés maîtrisent quand ils sortent. Maintenant le problème, c'est est-ce qu'ils vont continuer à lire, à se renseigner ou bien le problème c'est qu'un moment donné si tu n'entretiens pas ça part quoi. Ça, c'est le problème auquel on est confronté. Donc ça, c'est l'économie politique. Puis, une fois que tu es dans une économie politique, il faut aussi voir plus haut et donc on arrive sur l'aspect mondialisation. Et c'est Bruno qui revient. Parce que comme cela il a plus facile à refaire le lien.

E. : C'est P7 cela ?

F.1 : Oui ! C'est la P7, c'est la mondialisation euh, c'est une euh réflexion sur base d'un jeu qui vient du CADTM et qui a été adapté par nous et par Bruno pour coller davantage aux réalités du métal, mais qui permet de comprendre : c'est quoi une dette, c'est quoi la dette du tiers monde, est-ce que cette dette est légitime, et cetera. Et donc ils étudient cela et aussi un peu la place de l'organisation syndicale dans cette euh mondialisation. Et alors un truc qu'on ne fait nulle part, on étudie l'Europe. Et donc ils étudient l'Europe.

E. : Nulle part ? Par rapport à qui et quoi ?

F.1 : Déjà on apprend plus, en tous cas je pense, quand j'étais plus jeune on apprenait à l'école ce qu'était un parlement, un sénat, ce qu'est une dynastie royale, et cetera. Moi j'ai appris cela en primaire, c'était de cours de citoyenneté.

E. : Et bien moi je l'ai vu en secondaire donc mon option sociale.

F.1 : Oui, mais tu l'as vue en secondaire, mais c'était une matière de science sociale nous ça faisait parti du pot commun. Le problème c'est qu'aujourd'hui on est régi de plus en plus au niveau de toute une série de législation par l'Europe et il n'y a personne qui sait comment ça fonctionne. Or c'est censé être la démocratie ultime puisque c'est tous les citoyens européens qui réfléchissent ensemble et il n'y a personne qui sait comment ça marche. Donc, il faut que nous on explique. On explique ce que c'est un conseil, on explique les stratégies, les choix, pourquoi est-ce qu'il y a une banque centrale européenne, comment fonctionne la banque centrale européenne, pourquoi est-ce que l'Europe ne fait rien de social et elle fait tout économique. Et Bruno explique les origines, il développe pour que les gens puissent comprendre la mondialisation et l'Union européenne. Et ça marche !

E. : Au travers encore d'application et de dispositifs divers ?

F.1 : Oui et il y a des films, il y a des réflexions, il y a des exercices par exemple, pour la 6 en économie politique il donne un exercice et il dit aux formés qu'ils sont travailleurs dans telle

usine et qu'ils ont du caoutchouc qui vient de là. Ils doivent retracer le chemin du caoutchouc et en même temps sur un chemin parallèle ils doivent retracer le chemin de l'argent : qui paye quoi et comment ? Ils apprennent par exemple, le prix de transfert aussi, les entreprises créent un commerce à l'intérieur des entreprises qui échappe à tout contrôle. Et oui effectivement, il y a tout le temps des exercices et des films, il est vraiment dynamique. Donc ça c'est la mondialisation, alors après, on est à la 8^e semaine, ça c'est une demande qui était vraiment incontournable au niveau des organes politiques, c'était la sécurité sociale et l'impôt. Donc on nous a dit, la sécurité sociale c'est un des piliers, mais le problème c'est que nous n'avons jamais su le placer dans l'ordre logique des thématiques de formations. Et c'est pour ça qu'un moment donné si tu regardes, jusqu'à la 7, il y a de la logique, tu pars, tu montes tu montes et là on revient un peu en arrière puisqu'on se met sur la Belgique puisqu'on ne savait pas trop comment la mettre. On la mise là, ça se marie bien, personne ne nous dit que c'est tard. Moi je suis un peu plus mitigé pour cela, et en même temps, on leur explique la négociation.

E. : La négociation ? Elle arrive tard dans la formation.

F.1 : Oui, la négociation syndicale.

E. : Au travers de quoi voyez-vous cette négociation ?

F.1 : Donc en fait on leur donne un syllabus qu'on a sur la négociation et on le partage en trois parties. Ils sont en deux sous-groupes, chaque sous-groupe à une partie et elle doit être préparée pour qu'elle puisse être expliquée aux autres qui ne l'ont pas lu. Donc ils doivent s'arranger pour que cela soit compréhensible pour les autres.

E.. : Comme pour l'exercice sur les trois types de sociétés ?

F.1 : Comme pour cet exercice oui. Alors une fois que les trois parties sont présentées s'il y a lieu on fait une synthèse, s'il y a des questions on fit une synthèse. Et alors il y a un exercice pratique qui est mis en place, où ils doivent négocier où on tire au sort qui est patron et qui sera travailleur, on tire tout au sort. Et en dernier, ben puisque tu pars de théorie pour aller vers la pratique, ils ont vu beaucoup de théorie même s'il y a eu beaucoup d'exercice intermédiaire, on s'est dit comment peut-on terminer la formation par un exercice qui ferait la synthèse entre la formation technique puisqu'on a parlé de la formation en internat, mais il y a une formation technique en parallèle, comment est-ce qu'on ferait bien faire un exercice pratique qui permettrait de voir leur acquis théorique euh de matières proprement syndicales et la réflexion politique derrière ? Et bien on a organisé avec Philippe il y a quelques années, on a mis en place un exercice qui s'appelle la S.A Blinks qui subit une restructuration où justement tous les rôles qu'on peut rencontrer dans ces situations là sont mis en place avec justement des animateurs comme Étienne ou comme Jeanne ou comme Francis. Ils cherchent vraiment à les questionner politiquement en leur renvoyant des choses pour voir comment ils se positionnent euh. Comment ils réagissent, mais en même temps comment vont-ils utiliser la technique pour éventuellement parer certaines choses, et cetera. Donc on voulait que cela soit euh une pratique. Alors la question est est-ce que c'est souvent décevant, les animateurs le vivent toujours très très mal.

E. : Oui, on en reparlera plus tard.

F.1 : J'ai répondu à tout là ?

E. : Oui, je regarde juste où j'en suis. Par rapport à l'orientation, y a-t-il une obligation pour le formé de la faire ? S'il n'est pas dans une perspective de devenir un délégué syndical, peut-il participer aux deux formations ou bien sont-elles indissociables ?

F.1 : Elles sont indissociables. La formation syndicale est ouverte à tout affilié à la FGTB.

E. : Mmmh mmmh.

F.1 : Plus particulièrement du secteur métal hein, mais on en a des extérieurs qui viennent. Donc que tu sois militant, que tu aies un mandat, tu es le bienvenu et la formation est la même. Puisqu'un militant d'aujourd'hui peut être un délégué de demain. Et donc certains par exemple débarquent, ils ont du potentiel et on leur dit qu'il va faire la formation syndicale et

qu'il va apprendre de façon pointue une orientation syndicale, DS, CE, CPPT. Et puis il a la formation politique pour le soutenir dans ses prises de décisions. Donc il n'y a pas de euh. Mais c'est indissociable. Par contre quand tu as terminé un cycle complet, donc par exemple, une personne a fait sa formation en délégué syndical et a suivi sa formation politique, dans l'entreprise il y a un besoin qu'il y ait un CPPT parce qu'il n'y en avait pas et il doit en avoir un. C'est lui qui est pressenti pour la faire, et bien il pourra resuivre uniquement la formation technique on ne recommence pas une deuxième fois la formation politique. Voir un troisième séminaire de formation technique. Alors comment décide-t-on s'il peut revenir ou pas c'est simplement le nombre de places disponibles qu'ils nous restent. C'est-à-dire, si on a 25 dans les nouveaux qui arrivent, 25 qui arrivent en DS on ne dépassera pas le chiffre de 25., donc il n'ira pas. Maintenant si dans le groupe on a 10, 12, 15 alors ils viendront se rajouter. Le nombre de personnes qui vient se rajouter dépend du nombre de gens qui suivront dans les formations puisqu'ils vont devoir s'intégrer à un groupe, mais uniquement pour le technique. Je crois que c'est clair.

E. : Oui, et c'est à quel moment que l'orientation intervient dans l'organisation des semaines de formations ?

F.1 : Donc en fait, tu fais deux internats et une orientation dans l'année scolaire. Donc une année scolaire va de septembre à juin et entre septembre et juin deux formations politiques et une formation en orientation. À part à la fin où pour pouvoir faire la P9, ils sont obligés d'avoir tout fini donc il y a deux orientations et à ce moment cela s'inverse. Pour la fin c'est vraiment deux orientations et un internat. Ça va ?

E. : **Oui. Qu'observez-vous au niveau du taux de participant au fil des années, au niveau des inscriptions de base ? Mais également, mais aussi le nombre de participants entre la P1 et la P9 ?**

F.1 : Alors les problèmes auxquels on est confrontés par rapport à ça c'est que la formation est calculée sur quatre années et demie euh, ces quatre ans et demi c'est un long cycle dans une vie hein euh. Cela veut dire qu'on a toute une série d'accidents qui arrivent donc on perd des participants parce euh par exemple, la vie familiale évolue, nous avons des gens qui ont quitté en pleurent, car ils étaient en procédure de divorce et ils sont plus capables de continuer donc il y a des gens qui ont changé d'orientation professionnelle donc ils quittent le secteur du métal. Ils ne reviennent pas en général, la porte n'est pas fermée, mais euh ils ne reprennent pas. Puis alors, tu as tous les aspects économiques qui entrent aussi en ligne de compte et ça cela à méchamment souligné au fil des années. On a eu des gens de chez Cockerill là qui a explosé, on eu Caterpillar qui a explosé aussi avec des gens qui suivaient des formations et qui n'ont plus pu continué. Une fois qu'ils sont virés de leur entreprise, ils perdent leur entreprise, ce n'est pas qu'on ne veut plus qu'ils viennent, mais le cœur n'y est plus. Ils peuvent continuer si le secrétaire donne son feu vert nous on pousse pour qu'ils puissent terminer leur formation. En général il y en a qui sont plein de bonne volonté puis ils sont confrontés parce que maintenant les procédures quand tu perds ton boulot, ce n'est plus simplement il faut qu'ils fassent des procédures de cellule, il faut que tu montres ta bonne volonté pour te réinsérer, et cetera, et cetera. Donc c'est beaucoup plus compliqué pour eux de reprendre. Donc il y a tous les phénomènes de vie, puis il y a tous les phénomènes économiques qui sont assez nombreux et puis il y a quelques phénomènes de... mais ce que tu vois à la différence, ça, ce sont des phénomènes qui peuvent arriver après trois ans, deux ans, 1 an. Par contre il y a tous les phénomènes de gens qui décrochent parce que ça ne leur convient pas. Et ça ça ne met pas 25 ans pour le faire hein. Dans la première année c'est réglé hein. On a très rapidement des gens qui décrochent, même parfois la première semaine. C'est pour cela qu'ils signent un contrat de formation et le contrat de formation c'est la théorie de l'engagement, on ne va pas se leurrer. Mais on leur laisse faire la première semaine. Avant, ils signaient le contrat de formation le premier jour, d'accord ? Et puis, euh, ils nous disaient

après l'exercice des 5 euros que le fait de signer le contrat les engageait à donner les 5 euros, donc c'était bien vu. Et bien on a changé, donc c'est après avoir testé la semaine, si ça leur plaît, ils signent. Donc voilà. Mais il y a des gens qui sont venus nous trouver, le jeudi soir, tout mal en disant euh écoutez, on ne veut pas signer le contrat euh. Et bien pas de problème, merci de le dire, rien de mal quoi. Voilà, donc il y a des gens à qui cela ne convient pas, mais cela va assez vite. Mais on perd tout ce qui est aléatoire c'est vraiment l'économique et le familiale, les réorientations de vie, les changements de statuts. Ceux qui trahissent, puisqu'il y en a qui trahissent comme ils disent.

E. : Ceux qui trahissent ?

F.1 : Ben par exemple on avait un gars qui était vraiment pas mal. Et bien ils sont traumatisés hein, ils en parlent toujours et maintenant, il a fait sa formation. Il a tellement bien fait sa formation qu'on a voulu le débaucher et qu'il est manager à l'usine où il travaille. Eh oui, voilà cela arrive aussi. Donc voilà euh.

E. : Et donc du coup, pendant la formation vous perdez plus ou moins. Euh.

F. : Oui oui, donc on perd énormément, donc on commence par une centaine, un peu moins avec 80 pour être correct et on termine avec une trentaine de personnes. Donc cela veut dire qu'il y a cinquante personnes en moyenne sur 80 qui partent pour des raisons économiques, familiales ou euh de positionnement par rapport à la formation.

E. : Et au niveau des inscriptions avant que la formation ne débute, vous observez quoi comme taux d'inscription ?

F.1 : Une constante. On nous avait dit pendant tout un temps que cela n'allait pas marcher que les gens n'allaient jamais vouloir venir en résidentiel. Ce n'est pas vrai, à partir du moment où les gens passent les deux premières, à partir de la troisième il y a un truc qui s'est créé. Tu as vu deux ou trois groupes.

E. : J'en ai vu trois groupes différents et participé à quatre semaines de formation.

F.1 : Tu vois quand même que pour la plupart il y a des tensions entre eux, mais ils sont bien ensemble, ils sont contents de se retrouver. Ils aiment bien de sortir, boire un verre. Il y a quelque chose qui se crée à l'intérieur du truc. Si ceux-là s'en vont, c'est qu'il y a vraiment de gros problèmes.

E. : OK. Au niveau pratique, euh l'inscription à la formation comment s'organise-t-elle ? Et par qui le formé et l'employeur sont-ils prévus de l'organisation de la formation ?

F.1 : Donc venir en formation c'est une décision politique. Cette décision politique est prise par les secrétaires. Donc on ne nous téléphone pas en nous disant que je veux faire de la formation. C'est j'ai envie de faire de la formation, je dois m'adresser à mon secrétaire. Si je suis dans l'usine je le dis à mon délégué syndical et si je suis délégué syndical, euh je vais trouver le secrétaire. Et je dis voilà, dans mon usine j'ai des candidats pour la formation, j'ai besoin qu'ils soient formés. Et donc le secrétaire attend qu'on ouvre une première formation, une première année et il nous dit, voilà j'ai un quota. Donc chaque fédération, Liège, Luxembourg, Hainaut, Namur, Bruxelles ont un quota qui est lié au taux d'affiliation. Donc par exemple, le Hainaut qui est fort représenté au niveau des membres à droit à 30 places. Euh Liège a droit à 25 places et Bruxelles 15 places pour un groupe. Et alors, il y a 5 pour les néerlandophones et là tu arrives à un total. Ces personnes-là ce n'est pas nous qui décidons qui elles sont. Ils ont un pot, disons que Bruxelles a eu pendant très longtemps un arriéré de plus de 40 personnes en attente.

E. : Ah bon !

F.1 : Parce qu'en fait les quotas ce n'est pas nous qui les avons fixés, ils sont autofixés dans les discussions qu'ils ont eues. Mais les réalités évoluent. C'est-à-dire que Bruxelles n'est plus si petite que ça, car elle a beaucoup d'entreprises de services et que 15 c'est peut-être un peu juste. Donc elle essaye de lutter pour revoir ses quotas. Liège, 25, ben c'est peut-être un

peu de trop pour Liège. Enfin voilà, on a trouvé des arrangements, des petits arrangements, c'est-à-dire que si un mois avant la formation les quotas ne sont pas remplis dans une fédé, ils sont redistribués dans les autres fédé. Il me semble que c'est Philippe qui avait réfléchi à l'époque pour essayer de trouver un arrangement qui permettait de euh d'avoir tout le truc. Donc c'est une décision politique nous on intervient pas. Les convocations sont envoyées sans noms, les premières. Et c'est les secrétaires qui y mettent le nom des participants. Alors comment est-ce qu'ils sont prévenus, très mal pour la plupart du temps. Euh, soit ils ont demandé d'aller en formation, soit le secrétaire leur dit d'y aller. Ils ne chipotent pas, l'autorité.

E. : Ah bon ?

F.1 : Oui, oui, cela arrive qu'ils ne sachent pas parce qu'on leur a dit de venir. Donc ce qu'on fait, en P1, il y a d'office une séance d'informations qui est organisée. Donc avant le contrat était signé après la séance d'info et maintenant il est signé à la fin de la semaine. Donc il y a une séance d'informations qui dure deux heures même parfois plus.

E. : En matinée, la première rencontre avec les formés, l'accueil ?

F.1 : Et la on explique tout, de A jusque Z, y compris la manière de travailler, le contrat de formation. C'est là qu'en fait la plupart du temps, ils découvrent dans quoi ils ont mis les pieds. Il y en a qui pensent qu'ils n'allaient venir qu'une fois et puis quand ils voient que cela dure 4 ans et demi. Mais pour nous la séance d'information, pour nous cela vient en fait que quand des gens viennent en formation ils arrivent avec des craintes, des fantasmes, des angoisses et euh, si tu ne fais pas une séance d'informations la plus claire possible ils vont avoir des stress pendant toute la semaine. Donc il faut éliminer toutes les zones d'incertitudes dans le processus. Donc ils ont toutes les dates de formations pendant les quatre ans qu'ils vont avoir et ils ont un papier qui reprend toutes les dates de formation qui sont susceptibles d'évoluer. Et ben maintenant on a le coronavirus, toutes les dates ne sont plus bonnes, il va falloir les changer. Ils ont un parcours clair, sur quatre ans, ils peuvent déjà mettre cela sur un petit calendrier chez eux, organiser leurs congés en fonction de tous leurs trucs donc c'est possible. Ils ont tout le programme qu'ils vont voir, en tout cas les grandes lignes, on ne leur dit pas qu'ils vont faire un exercice sur le déconditionnement. Ils ont toutes les explications nécessaires et il y a des questions-réponses encore après.

E. : Oui, OK.

F.1 : Ça va ? Donc c'est là que cela s'éclaircit, il n'y a pas une séance d'information organisée, on ne vient pas dans une fédération vendre notre soupe euh.

E. : D'accord, j'ai terminé avec les questions générales, maintenant, on va entrer dans les questions thématiques. Donc les questions thématiques, j'ai trouvé de grandes thématiques, je vais un peu vous les expliquer. Et je poserai des questions qui se réfèrent à ces thématiques. Donc la première thématique, il s'agit de l'idéologie comme objet de savoir puisque c'est particulier que l'idéologie soit enseignée dans la formation et donc euh voici ma question. Au travers du discours que vous portez durant la formation, j'observe que vous avez un langage avec un vocabulaire et des concepts très spécifiques l'appropriation et la compréhension de ceux-ci ne sont pas toujours aisé pour les formés, comment leur permettez-vous de comprendre et de s'approprier ce langage ? Quelles sont vos stratégies mettez-vous en place pour favoriser leur compréhension ?

F.1 : Alors on a mis en place des syllabus où les termes les plus difficiles sont repris. On a beaucoup, beaucoup vulgarisé les dias. Par exemple, je suppose que tu fais référence à idéalisme matérialisme qu'on voit en formation. Cela été excessivement simplifié, je peux te le garantir. Alors ce n'est pas simpliste, on a simplifié le langage, la matière reste difficile, mais on a choisi des mots pour. Alors je euh m'aperçois quand même et cela est une grosse difficulté qu'on a que, il y a un problème de lecture et de vocabulaire absolument incroyable et hallucinant. Ou ils savent lire et ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent ça c'est une chose.

Donc ils savent décoder, mais ils ne savent pas ce qu'ils décodent ou ils ne savent pas lire. Et ça, c'est dans beaucoup de choses donc euh on est confronté à beaucoup de problèmes de vocabulaire. Par exemple, anticonstitutionnellement il y a plein de gens qui ne savent pas ce que c'est. On a un moment donné mis des petits syllabus, par exemple, le bouquin sur les textes sur les sociétés précapitalistes, on a fait des petits syllabus et alors on a des dictionnaires qui sont à disposition et qu'ils peuvent consulter. Et puis, il y a les formateurs qui sont là pour répondre à tout problème qu'ils auraient sur le sens d'une phrase et leur expliquer euh éventuellement où on veut en venir. Mais cela reste un vrai problème hein.

E. : c'est pour cela aussi que je pose cette question, car j'ai observé qu'il n'y avait pas mal de difficultés à ce niveau.

F.1 : mais le problème c'est que parfois on arrive à du basique basique. On ne sait plus très bien comment faire pour aller encore plus bas. Parce que le truc c'est que simple ce n'est pas simpliste, je fais toujours la différence avec ça. Simple pour moi c'est l'économie politique donné par Bruno, c'est toujours la matière économique, mais elle est accessible, car il l'a rendu simple. Par contre, expliqué par Bernard Henri Levy, c'est incompréhensible et puis simpliste c'est quand on essaye de te l'expliquer à la nœud — nœud et qu'on te dit tu prends une poule elle te fait un œuf et le marchand veut vendre la poule, tu comprends ce que je veux dire ?

E. : Oui.

F.1 : Il faut que cela reste d'un niveau.

E. : **Oui je comprends bien. À quel moment de la formation vous pouvez dire que l'idéologie de la MWB est clairement nommée et m'expliquer pour quelles raisons ?**

F.1 : Dès le début. On ne le cache pas ! On leur dit toujours que c'est du marxisme. Parce que même quand tu annonces la couleur dès le début ils sont surpris.

E. : **Donc il y a l'internat et avant il y a la formation de base et là aussi ?**

F.1 : À la formation de base aussi, c'est clair dès le début. Anarcho-syndicaliste, inspiration marxiste, c'est clair et net.

E. : OK. Euh, vous faites intervenir à plusieurs reprises des contextualisations économiques, historiques, sociologiques, idéologiques, comment pensez-vous que l'histoire est au service des formés euh et des objectifs de formation que vous avez formulés ? Vous en avez parlé tout à l'heure, mais y a-t-il des éléments qui ont émergé en plus de tout à l'heure ?

F.1 : Non, ici on essaye qu'ils se réapproprient leur histoire. Ce n'est pas les grands hommes qui ont fait le truc c'est la contestation, l'organisation. Si les travailleurs aujourd'hui envoient leurs enfants à l'école où si on vote ce n'est pas parce qu'un matin un grand homme politique s'est levé et a regardé par sa fenêtre et a vu passer un ouvrier en sabot et qu'il s'est dit oh mon dieu où est-ce qu'il va avec ses enfants à deux heures du matin, il va à l'usine et bien je vais faire quelque chose pour lui. C'est parce qu'un moment donné les travailleurs se sont organisés et ont lutté pour obtenir le droit de vote, pour obtenir d'envoyer leurs enfants à l'école, pour obtenir de travailler que huit heures par jour. Et il y a une espèce de contre-vérité dans la société dans laquelle on vit où on te donne des noms. Ce n'est jamais que des éléments qui surgissent de ceux qu'ils les portent. Tu comprends ? Je crois qu'il faut remettre ça, sinon ce qu'il se passe c'est que les travailleurs attendent le messie et l'âme providentielle qui les sortira de la mouise. Ça, c'est la formation idéologique des capital, l'homme providentiel, pas le collectif et eux ils attendent ça. Alors moi je leur dis, allez à l'église.

E. : **Vous annoncez très clairement que la formation est basée sur les outils marxistes. Est-ce que vous pouvez les nommer et les expliquez par rapport aux choix de vos exercices, outils que vous utilisez dans la formation ?**

F.1 : Mais c'est toute la réflexion.

E. : Les lois de la dialectique.

F.1 : Oui, les lois de la dialectique, tout agit sur tout ; tout bouge tout change ; tout se transforme ; il y a une contradiction dans toute chose euh. Oui. Il y a aussi le fait que c'est d'abord la pratique et puis c'est la théorie qui arrive. Et que de toute manière la théorie doit être soumise à la pratique et cela je pense que je te l'avais expliqué assez longuement dans le sens où notre programme a évolué, si cela n'avait été que de la théorie on n'aurait jamais fait évoluer notre programme. En tous cas, pas de la façon dont on l'a fait et on ne ferait pas d'évaluation avec les participants. Donc c'est vraiment d'avoir cette euh dynamique euh ben pour ce qui est des lois de la dynamique ben tout bouge tout change, tout se transforme en son contraire, elle est appliquée tout le temps. Il faut bien savoir qu'à chaque euh discussions d'un truc on revient sur les concepts. Quand ils disent euh, oui, mais moi euh. Et bien tout bouge tout se transforme et vous pouvez faire des liens avec votre schéma de la boîte noire. Il y a toujours des retours à cette euh. On essaye de faire des liens, tout agit sur tout c'est pour cela qu'on fait des liens. Normalement, euh l'accumulation quantitative amène le bond qualitatif. Ben toute la progression qu'on met en place normalement pour arriver à la P9 on devrait arriver à un bond qualitatif. Il y a un changement, mais le problème c'est que, c'est la grande discussion que j'ai avec mes camarades à certains moments. Qu'est-ce qui vous fait dire que c'est décevant même s'ils ne sont pas arrivés à voir ce qu'il fallait faire ou un truc ainsi ? C'est une expérience de plus, c'est une accumulation de plus. Et j'ai eu des démonstrations de cela, car j'ai donné formation à un gars très sympa qui travaillaient dans une entreprise coréenne je crois, et donc il a suivi la formation. Il fait partie de l'exercice final et cet exercice n'est jamais extraordinaire. On n'a jamais eu un groupe qui était extraordinaire.

E. : Pour la simulation ?

F.1 : Oui oui, mais en règle générale c'est souvent très difficile, ça se passe souvent très mal et les animateurs sont souvent déçus. Mais ce gars-là, on ferme son entreprise et du jour au lendemain il se retrouve en situation de restructuration. On est allé lui rendre visite, et il a dit je ne vous remercierai jamais assez d'avoir fait cet exercice-là. Je me serai fait couillonner. Quand ils sont arrivés avec leur plan, j'ai revu toute la pratique qu'on avait vue ensemble et j'ai dit non.

E. : Donc finalement le bond qualitatif se fait en dehors de la formation.

F.1 : Il se fait en dehors. C'est l'accumulation de tout ce qu'il y a eu avant qui a fait le changement après. Il y a des gens qui vont se révéler, on en a en formation. Tout de suite, là maintenant. Puis il y en a qui sont extra à la fin, quand il sort, ah il s'est réveillé. Puis, tu en as, il n'y a rien. Puis, tu en as il n'y a rien puis il y a une explosion et ils se révèlent plus tard. Et puis tu en as ils ne se révéleront jamais. Donc il ne faut pas donner autant d'importance au résultat immédiat. Ça voudrait dire que tu envisages le processus comme un processus fini et tu commets une erreur.

E. : Ah mais je suis d'accord avec vous.

F.1 : Ah, mais je dis tu, mais ce n'est pas pour te viser. La révélation arrivera quand ça arrivera, mais le problème, les formateurs attendent le résultat. Alors on s'oppose à la pensée mécaniste cloisonnée, ce n'est pas dans ce quart de temps là que les gens vont changer leur vie.

E. : Oui.

F.1 : Et donc ce n'est pas toujours évident même pour moi, parfois c'est frustrant tu as envie de foutre des coups de pied au cul de certains.

E. : Et la formation, vous l'avez, même si tout n'est pas de vous, cela a été construit selon les 4 lois de la dialectique.

F.1 : Et a été réfléchi comme cela par Philippe, Thierry et moi-même.

E. : OK.

F.1 : C'est vraiment une création de A jusque Z c'est un changement total de ce qui existait avant.

E. : Comment faites-vous et au travers de quoi vous permettez aux formés de s'approprier ces lois de la dialectique ? Qu'est-ce qui soutient ?

F.1 : Deux choses doivent soutenir, le fait que dans les exercices, ils doivent tout le temps réfléchir et faire appel à cela. Deuxième point c'est tout l'aspect quand ils retournent à l'usine. Nous on donne un truc dans une séquence de leur vie. Sur une horloge de 24 h où ils sont dans la vie, nous on prend une minute. Pendant une minute on essaye de leur dire qu'il y a moyen de faire les choses autrement. Ce que je veux dire, il faut faire attention à un truc, la formation elle n'est pas omniprésente, elle est dans 24 h d'une vie, une minute. Cette minute-là on la donne et on essaye de leur dire qu'ils font leur choix et qu'il faut essayer de réfléchir, sur quoi ils se basent pour dire cela et après, il faut qu'ils sortent de la formation et qu'ils l'appliquent dans les 23 h 59 min qu'ils leur restent. Les cartes sont dans leurs mains. Le problème c'est que si tu viens une minute, tu déposes ton cerveau une minute pour révision et puis tu reprends tu le remets et tu fermes le volet. Puis, tu retournes 23 h 59 min et puis tu reviens plus tard et tu rouvres le volet, mais tu n'as rien fait avec, il n'évoluera pas hein. De ce côté-là s'il n'y a pas quelque chose qui se passe chez la personne, ça ne fonctionnera pas. Donc nous ce qu'on essaye de faire, c'est faire beaucoup de liens, beaucoup de répétition, beaucoup d'exercices dans lesquels ils sont amenés à se poser ce genre de questions, des films, d'activités.

E. : OK, donc pour le deuxième thème, il s'agit du langage utilisé par les formateurs et les animateurs. Pas le vocabulaire spécifique à la politique ou à l'idéologie, mais, ah mais si en fait. Je vais le remettre dans la même thématique que la première. Excusez-moi pour la réflexion.

F.1 : Ne t'excuse pas Julie, fais ton travail.

E. : Donc au niveau du langage que vous utilisez, quel sens donnez-vous à l'usage du terme camarade et est-ce que vous invitez les animateurs à l'utiliser et pour quelles raisons ?

F.1 : Ça suscite le sentiment d'appartenance.

E. : Oui cela paraît logique, mais qu'est-ce qui soutient cela ?

F.1 : Que veux-tu que je te dise par rapport à cela ? Pour moi camarade, on n'a pas besoin de discuter à l'intérieur de la formation pour euh le dire. Chacun d'entre nous, c'est un mot, c'est le euh il y en a qui met un bandeau rouge et le mot camarade c'est, c'est euh la suite logique. Je ne sais pas, c'est comme papa, maman euh.

E. : Oui d'accord, c'est logique ici, dans le cadre de cette formation. Mais cela ne l'est pas dans plein d'autres cadres de formation.

F.1 : Oui, mais c'est une formation syndicale, le mot camarade cela crée un lien de personnes qui partagent les mêmes choses, c'est intime. Tout le monde ne mérite pas d'être appelé camarade. Je n'appellerai pas George Louis Bouchez camarade.

E. : Mais qui mérite d'être appelé camarade alors ?

F.1 : Tous les camarades qui partagent le euh, la vision de transformation de société et qui est le thème que. Il y a une chanson qui dit c'est un joli nom camarade. C'est Jean Ferrat qui chante cela. Et en plus, camarade cela a aussi une connotation communiste. Certains dans l'organisation syndicale ne veulent pas utiliser le mot camarade.

E. : Ah bon ?

F.1 : À cause de cette connotation justement.

E. : Et donc vous l'employez, car vous souhaitez créer un sentiment d'appartenance auprès de personnes qui partagent la même vision que vous, même si certains formés dès le départ vous les appelez camarades sans vraiment savoir s'ils partagent la même vision.

F.1 : Oui, mais en général, ils ne restent pas en formation, ils ne font que la traverser.

E. : Et la deuxième raison, c'est aussi, car cela à une connotation communiste ou cela n'a rien avoir ?

F.1 : Non, tu regardes, dans beaucoup d'endroits où il y a des luttes, les gens s'appellent camarades, car ils ont l'impression de se soutenir les uns, les autres et de participer à quelque chose. On dit souvent mes camarades de lutte, mes camarades de combats et ce n'est pas nécessairement des connotations syndicales. C'est un lien fort, c'est ce qui nous unit et nous relie.

E. : OK.

F.1 : Ça se mérite de se faire appeler camarade en théorie.

E. : OK. Euh, comment percevez-vous l'usage de l'humour au sein de la formation, quelle est sa place ?

F.1 : Indispensable. Je ne peux pas imaginer une formation sans déconnade. Il faut qu'on rigole tout le temps. Cela permet de détendre. En fait c'est un excellent régulateur donc, dans les trois fonctions : facilitateur, régulateur, producteur. C'est une fonction de régulation qui fait descendre les tensions et cela permet parfois de dire des choses dures sans qu'elles en aient l'air. Car j'en ai déjà repris de volée quelques-uns et avec beaucoup d'humour, tout le monde rigole et même la personne à la limite que je reprends, rigole. Ça évite de euh, ça évite d'avoir trop d'agressivité. Pour moi au niveau de la régulation, dans le domaine dans lequel je travaille ça fonctionne bien. Les gens aiment bien, ils aiment rigoler, ils aiment bien les exemples.

E. : Et lorsque vous parlez d'agressivité et de faire redescendre les tensions c'est parce que vous avez observé que c'est un contexte qui fait émerger davantage de tensions ?

F.1 : Non, pas nécessairement, mais parfois je dis des choses excessivement dures, à des gens, mais je le fais sous une forme qui n'est ne donne pas une sensation que je suis en train de l'agresser. Alors qu'en fait pour certains, j'ai envie de le rentrer dans parce qu'ils me les cassent. Donc je vais plutôt par ce billet-là haha tout le monde rigole. Hein et puis on rigole et on passe à autre chose. En général, cela calme les tensions. Mais j'ai toujours fait comme cela.

E. : Mais il n'y a pas que vous qui le faites dans la formation. En tout cas tous les formateurs, j'observe aussi les animateurs. Cela semble très ancré dans vos pratiques.

F.1 : Oui, c'est un truc qu'on a mis en place. Je pense que cela vient de nous trois si tout le monde est un peu comme ça.

E. : C'est informel alors ?

F.1 : C'est une norme informelle. D'ailleurs certains animateurs qui ont des difficultés avec l'humour ont parfois des problèmes.

E. : Des problèmes avec des groupes de formés ?

F.1 : Oui. Mais tout est prétexte à rigoler, ça passe bien. Ça dédramatise beaucoup de choses, ça rend les choses moins formelles. On pourrait avoir une formation très martiale hein. Il y a le fond et puis il y a la manière de le faire. On pourrait exactement tenter une fois la même, mais en étant rigoureux...

E. : Euhh, par rapport à vos attitudes. Vous êtes très franc et direct dans ce que vous renvoyez aux formés. Comment l'expliquez-vous et pour quelles raisons ?

F.1 : Ben parce que ce sont des adultes. Parce que je considère qu'ils sont partie prenante de la formation au même titre que moi. Ils signent un contrat de formation dans lequel ils s'engagent à suivre toutes une série de choses et je considère qu'en vertu de ça, en tant qu'adulte, en tant que travailleur, en tant que personne avec des histoires, le minimum que je puisse faire c'est d'être direct, ne pas tourner autour du pot. Je ne suis pas connu pour euh, parce que chaque fois on me dit, oui on va recevoir un tel on doit l'engueuler. Et puis il arrive je lui dis directement. Je ne sais pas attendre parce que je considère qu'ils ont le droit.

E. : Cela aussi c'est une norme informelle ?

F.1 : Cela a toujours été des rapports directs, mais cela ne vient pas de moi. Cela a toujours été très euh, comme ça.

E. : **C'est aussi comme cela chez les animateurs.**

F.1 : C'était déjà latent chez nous, au métal je veux dire. Quand je suis arrivé, j'ai commencé, Claude Dufrasne il y a vingt ans, c'était déjà très direct aussi. Je me souviens qu'il m'avait dit qu'il ne faut pas hésiter à être direct, mais parfois c'est très vif hein. Je me souviens qu'une fois j'avais enlevé tous les cendriers parce qu'on n'avait pas encore l'interdiction de fumer et je fumais moi à l'époque. Il y avait une couche de bleu, car tout le monde fumait pendant la formation. Et donc moi je suis arrivé et j'ai retiré tous les cendriers et euh, le gars me demande qui a retiré tous les cendriers. Je lui dis que c'est moi et il me demande pour qui je me prends. C'est moi qui donne la formation, je ne peux pas respirer. Ah bon qu'il répond, ben je ne viendrai plus. Ben ne vient plus. Puis, il y en a un qui est venu me trouver qui me dit : eh toi tu viens d'arriver, mais tu es franc, on aime bien ça ici qui fait. C'était déjà avant chez les métallos.

E. : Et donc les animateurs avant.

F.1 : Oui les animateurs étaient déjà comme cela avant la formation. C'est pam pam pam ça va franco quoi. Mais je constate que cette espèce de franchise plaît relativement dans la formation. Enfin, je trouve que c'est le minimum qu'on doit à des gens qui s'engagent.

E. : Oui, OK. J'ai terminé mes questions pour cet entretien. Merci.

F.1 : De rien.

Deuxième entretien avec Guy (G1) – Le 12 juin 2020

E. : Ok, du coup la dernière fois nous étions sur la thématique du collectif pour s'approprier les savoirs, on avait parlé du travail en sous-groupe euh qui est favorisé. Et donc la deuxième sous-thématique de celle-ci est la mise en place d'exercices qui mobilisent différents types de nouveaux savoirs. Donc je m'explique. Donc les moments théoriques en plénières avec les PowerPoint mobilisent une grande quantité de nouveaux savoirs et ensuite, il y a des exercices pratiques qui appellent à de nouveaux savoirs et qui permettent l'application des concepts vus. **Donc je passe à la question, durant la P1, pour tester la technique du mapping, après l'exposé les formés sont invités à s'exercer en sous-groupe au travers d'un texte sur le Taylorisme et Raoul Goulard, et donc les formés doivent s'exercer au mapping qui est une nouvelle méthode, en s'organisant en groupe pour la première fois, avec un texte théorique avec des concepts nouveaux, pour quelles raisons faites-vous ces choix pédagogiques là qui mobilisent beaucoup d'énergie ?**

F. 1 : Donc en fait on essaye que systématiquement il y ait une mise en application de la théorie dans une pratique, et ça c'est la première chose. Donc systématiquement toutes nos séquences sont construites de manière à ce que la formation ne dépasse pas, on essaye qu'elle ne dépasse pas au maximum, une heure et demie de théorie et qu'elle soit tout de suite complémentée d'un exercice qui permet de mettre en application toute la théorie qui a été vue. Donc dans les exercices en règle générale, c'est souvent comme cela qu'on fonctionne. Donc on fait cela comme ça. Alors maintenant, par rapport aux exercices, effectivement, la première partie de texte du le Taylorisme c'est que là, enfin il y a plusieurs manières de faire des maps, et donc automatiquement ce qu'on essaye de leur montrer c'est qu'il y a des maps qui ce font à partir de textes écrits, d'où l'intérêt de faire le premier exercice. C'est-à-dire de voir comment on peut travailler à partir d'un texte écrit. C'est beaucoup plus facile pourquoi parce que dans un texte écrit on peut revenir à la ligne suivante ou au chapitre suivant si on ne s'en sort pas. Et donc il y a une progressivité dans la mise en place des exercices. On commence par cette partie-là qui est beaucoup plus facile et qui va leur permettre de ne pas trop se braquer sur euh, de ne pas trop mobiliser des capacités d'attention ce qui sera beaucoup plus difficile dans Raoul Goulard, puisque dans Raoul Goulard « est un texte qui est dit et il n'y a pas de retour en arrière puisque si vous prenez des notes de quelqu'un qui parle, dans une conférence ou un congrès vous n'allez pas à chaque fois lever la main pour demander à la personne de revenir en arrière. D'autant plus que même s'il reprend en arrière il ne va pas nécessairement redire les mêmes choses. Donc il y a une gradation dans les exercices et en fait au départ on commençait par Raoul Goulard, mais on s'est aperçu qu'ils avaient beaucoup e mal à se concentrer sur la map parce que chaque fois ils étaient trop en attention au niveau du texte euh du texte oral. Par contre comme il est écrit on a choisi ce texte, car il fait une page et demie un peu près, il a été choisi pour avoir un contenu intéressant qui puisse quand même amener à une discussion, mais en même temps qui puisse ne pas être trop long pour qu'ils puissent se concentrer sur la rédaction de leur map. Après pour le Raoul Goulard il y a aussi que la map est réalisée dans un collectif donc il l'a font ensemble c'est comme une mémoire de ce qu'ils en ont retiré. Donc ils peuvent se soutenir même si le sujet n'est pas facile. Par contre dans Raoul Goulard, le sujet est plus léger puisqu'il s'agit d'une biographie donc il n'y a pas de théorie très très forte dans le texte qui est mis en avant. Mais là, ils le font d'un point de vue plus individuel. Donc ils sont plus centrés sur un travail individuel qui est l'autre aspect d'un travail qu'on peut faire au travers de la map aussi hein. Donc on peut la créer d'une façon collective et on peut la faire d'une façon individuelle. Mais quoi qu'il en soit, elle reste toujours la propriété du groupe qu'il l'a faite. Il y a des maps-in et des maps-out, out c'est pour faire des synthèses pour l'extérieur, in c'est des synthèses qu'on utilise pour soi-même. On a pris l'option de faire des maps qui

t'aident à synthétiser dans le cadre de l'action prise de notes. Donc il ne s'agit pas pour eux de produire une map finie, qui peut être lue par une personne qui n'aurait pas suivi le thème. Mais il s'agit bien pour eux, e pouvoir se débrouiller avec euh, avec une map. C'est suffisant ?

E. : Le fait de faire l'exercice en groupe, c'est quand même pour faire du map-out ?

F. 1 : Non, en groupe, ça appartient au groupe. Donc, je veux dire, c'est ce qu'on leur dit. Pourquoi le fait-on en groupe ? C'est qu'à un moment donné on interrompt, et on dit, tient toi reprend un peu. Et c'est un autre qui reprend et c'est pour bien montrer comme elle a été faite de façon collective, ils ont convenus ensemble des symboles qu'ils allaient utilisés hein, mais ça leur parle, c'est leur map. C'est-à-dire que si on l'a sort du contexte et que je la donne à quelqu'un qui n'a pas fait, il n'y arrivera pas. Mais c'est un travail collectif, mais qui est la propriété du groupe dans ce cas-là, mais qui ne pourra pas être donné vers l'extérieur. C'est ça que je veux dire. C'est un autre travail, et ça, on ne le fait pas.

E. : Euh, par rapport à certains exercices qui ont été donnés, parfois il n'y a pas de consignes écrites données aux formés. Est-ce un choix ?

F. 1 : Tu sais me dire lequel, parce qu'ils ont tous des consignes écrites ? Il y a toujours des consignes écrites parfois, euh, de toute manière il y a toujours des consignes écrites pour les formateurs ou les animateurs. Donc quoi qu'il en soit, il y en a toujours. Ceci dit, à part l'exercice du déconditionnement, mais c'est voulu, il faut que cela soit le plus vague possible. Peut-être que là il n'y a pas grand-chose, mais il y a tout de même des consignes qui sont données. Non, c'est peut-être de celui-là que tu parles. Mais c'est fait exprès, il faut que cela soit le plus vague possible, le plus interprétatif. Le plus ouvert possible. Donc dans le conditionnement oui.

E. : Par exemple pour l'exercice avec le texte sur le Taylorisme, il y a le texte, mais la consigne est donnée de manière orale quoi. Et il y a parfois des exercices où la consigne est orale ? c'est dit explicitement à l'oral, mais cela ne se retrouve pas à l'écrit.

F. 1 : Tu as raison, alors oui.

E. : Alors du coup, je souhaitais savoir s'il y avait des raisons à cela.

F. 1 : Il n'y a pas de raison particulière à cela. De toute manière, ils sont toujours accompagnés d'un. Tu as remarqué qu'ils étaient toujours accompagnés d'animateurs. Donc ils ne sont jamais abandonnés, donc dès qu'il y a quelqu'un qui cale, ils peuvent retrouver une reformulation auprès des animateurs donc on n'a pas voilà. On n'a pas jugé utile, l'animateur est là, il relance, il reformule. Il voit si les gens on compris, on pas compris. À partir de ce moment-là, on ne met pas nécessairement tous des textes écrits. Surtout quand c'est une consigne qui est très, en fait l'exercice des 5 euros est un exercice dense, du point de vue émotionnel, mais dans sa mise en place il ne nécessite pas énormément de consignes. Vous nous filez cinq boules, vous désignez cinq personnes euh, vous devez essayer de récupérer à 17 h 15 autant d'argent que possible. Donc euh, ça aussi.

E. : Et donc, pour quelles raisons, pour cet exercice du conditionnement vous désirez euh donner le moins de détails possible ?

F. 1 : Ben parce que si tu regardes bien, dans la vie de tous les jours, je veux dire on est dans une société donnée, on n'en connaît rien quand on arrive. On ne sait pas dans quelle pièce on joue. Et on nous dit, à un moment donné, t'es là, les gens te regardent, tu as une maison et on te dit que tu es capitaliste. Tu te dis, mais attends, oui j'ai un bien, oui j'ai une maison, mais j'ai pas euh, tu vois ? On n'a pas nécessairement les clés donc l'idée du conditionnement c'est aussi ça. On a très peu d'informations, juste de nous conformés par rapport à la société dans laquelle on vit et de surtout ne pas discuter et remettre en question donc euh. On ne joue pas avec des cartes très définies. Tu vois les participants ils disent, oui donne nous une orientation. À partir du moment où tu nous donnes une orientation, par exemple on ne savait pas qu'on devait agir comme des délégués syndicaux. Haha. Le problème c'est que si tu n'as pas d'informations tu vas agir en fonction de choses plus euh, le rôle n'est pas défini de ce

que tu dois faire. En règle générale, nous autres, on essaye de ne pas faire des références au rôle de délégué syndical parce que si tu fais des références à ce rôle, ils vont devoir avoir un comportement parce qu'il y a des attentes de rôles dans le fait d'être délégué syndical.

E. : Oui, d'ailleurs il y a justement un exercice où c'est la première fois que je voyais que le rôle de délégué était nommé. C'est dans l'exercice de l'île. C'est dans un autre thème, mais bon.

F. 1 : Oui et bien ça a son intérêt. Parce que dans l'autre à un moment donné, il est clair que la on considère qu'ils arrivent sur une île et qu'on leur donne la mission syndicale, parce que comme ils vont devoir reconstruire quelque chose on leur demande de l'envisager d'un point de vue, en tant que membre d'une organisation syndicale. En fait ils se retrouvent face à toute une série de rôles sociaux qui sont des patrons, tu as des hommes d'Église, tu as toute une série de catégories sociales et eux aussi, en tant que délégués syndicaux ils ont des rôles à exécuter. Et cela nous permet en fait d'avoir une analyse et de dire à un moment donné si euh, tu n'aimes pas le pouvoir en tant que personne toute seule, voilà moi je suis délégué syndical, mais je n'aime pas le pouvoir. Alors, en tant que personne, en tant que Guy Jacquet dans un autre rôle, je ne sais pas moi, père de famille ou ami, je vais faire tout ce qu'il faut pour ne pas l'exercer. Mais le problème c'est que à partir du moment où je prends la casquette de délégué syndical ou plus haut dans l'organisation peut importe quoi, je vais devoir jouer avec. Et je vais devoir nier ce que moi je n'aime pas dans mes autres rôles pour devoir exercer à ce moment.

E. : Mh Mmh.

F. 1 : Et donc ici on aime bien de les mettre dans une catégorie parce que si après tu leur poses une question et qu'ils te disent, oui, mais le pouvoir ce n'est pas bien. Tu peux les interpellier en tant que délégué, oui, mais vous savez qu'il y a des rapports de force qui existent dans la société et que vous êtes des délégués syndicaux, comment en tant que délégués syndicaux vous acceptez de dire : toi on va donner au patron l'économie, l'armée aura les fusils. C'est toute une série de stéréotypes, qui sont des stéréotypes euh, de conditionnement et euh, la question a été posée individuellement dans le premier truc, dans l'île, il s'agit en groupe de reconstruire quelque chose en sachant qu'on appartient à un groupe avec des rôles, et cetera. De voir comment ils vont faire, et alors là on les interpelle, en leur disant, est-ce que vous trouvez ça normal de dire que les militaires euh, ah ben oui ce sont des militaires ! Oui ce sont des militaires, mais il y a des gens en Belgique qui n'ont jamais tiré un seul coup de feu. Ou euh, ils font un truc, mais ils laissent le champ aux gens. Mais on leur dit, on va essayer de le prendre ce pouvoir pour en faire quelque chose. C'est ces questions-là qui sont euh, qui sont posées et pour moi il y a deux notions. Et bien dans le premier, tu le vois, ce sont des individus mis dans un groupe, ils ne se connaissent pas au moment où ils arrivent, ils arrivent de partout. Ils sont exprès séparés des gens qu'ils connaissent, on ne les met pas des mêmes entreprises ensemble. Ce sont des individus qui sont jetés dans une pièce, un peu comme quand tu sors du ventre de ta mère, mais enfin que tu arrives dans la société et que tu dois faire avec des règles qui existent déjà et qu'il y a des gens qui te disent fait ça, fait ça, fait ça. Puis dans un autre on te dit, OK, le monde a changé, il a été détruit euh, ils sont sortis du premier exercice en jurant leur grand dieu que plus jamais on ne les aura, que c'est terminé. Qu'à la limite si certains ce sont fait avoir c'est parce qu'ils étaient un peu inattentifs, que dans l'usine jamais en tant que délégués ça ne leur arriverait, en grand king. Et puis deuxième, troisième, quatrième et puis, bing, là ils sont délégués, ils doivent faire quelque chose. Et boum, pour la plupart, ils retombent soit dans l'idéalisme le plus total hein, la matière qui est vue aussi pendant la semaine, mais en matière de conditionnement, ils finissent pas donner les armes aux militaires, ils finissent par redonner l'économie aux trucs et d'office ils recréent quatre églises hein. ET finalement, petit à petit euh, attention ils ont changé la société hein, ils n'utilisent plus de l'argent, mais ils échangent des coquillages qui

devient le vecteur d'une société qui au lieu d'utiliser des billets, enfin moi je leur dis toujours reprenez les billets, laissez tomber les coquillages. Ça n'a pas changé. Ou alors ils ont tout idéalisé, on va prendre les armes on va les jeter à l'eau. Oui c'est bien, et vous êtes sûr qu'il n'y a pas une bête sauvage dans l'île ? Et vous allez faire quoi si c'est le cas ? Et alors, tu leur dis, s'il y a des gens qui ne veulent pas se lever pour cultiver qu'est-ce qu'on fait ? Et alors ils disent, mais non, on est tous dans la même galère, tout le monde est dans le même bateau donc tout le monde va le faire. Ah bien oui, tu sais ça d'où toi ? Parce qu'il y a des gens, qui ont beau savoir que c'est la merde la plus totale, ils ne bougeront pas. Voilà.

E. : Et il y a d'autres exercices comme celui-là où vous valorisez l'identité du groupe syndical ?

F. 1 : Ben on peut dire que dans la P9, il y a aussi une position syndicale assez forte à prendre puisque le parti prix qui est c'est que dans beaucoup d'exercices auxquels j'ai vu faire pas forcément dans cette formation, c'est les participants eux-mêmes qui exercent tous les rôles. S'il y a un patron, c'est un autre participant qui fait le patron. Ici, ils sont tous repris pour les fonctions, un qui nous ont choisies à l'intérieur de l'entreprise donc le CE, le CPPT et la DS. Et deux, euh, ils sont tous remis sur la formation idéologique à laquelle ils ont participé pendant quatorze semaines. Et tout ce qui est opposition en face est pris par des animateurs qui comme tu as pu le voir, n'ont pas pour mission de leur cassé la tête, mais on pour mission justement de les amener, de leur donner des pistes, e faire des ouvertures s'ils calent. ET de ne pas systématiquement utiliser le truc pour voir jusqu'où on peut aller pour les pousser à bout, mais d'avoir vraiment une démarche. Si jamais ils arrivent à avoir un raisonnement qui donne sens et qui tient la route, ils sont prêts à faire des ouvertures et des concessions. Donc il y a encore cet exercice-là. Pour la plupart des autres, ben non parce que dans les thèmes euh, par exemple Bruno en économie politique, le but là c'est de recréer un schéma qui appartiendra au groupe, donc ça c'est différent. Il y a trois sous-groupes en fait. Pour l'exercice de la mondialisation, il y a un jeu qui a été adapté, du CADTM, qui s'appelle le Sudestan, mais on l'a adapté aussi à nos réalités. Non à part ces trois temps-là de prime abord je n'en vois pas d'autre.

E. : OK, euh, je reviendrai après sur la thématique avec la question de l'île après. La thématique suivante c'est : un lieu et un temps de formation particuliers. Donc le lieu de formation euh, l'hôtel Pont-à-Lesse qui appartient en partie à la FGTB.

F. 1 : Historiquement il appartient à la FGTB, mais il a été élargit euh, à d'autres euh. Donc il y a la centrale générale est dedans, il y a la CGSP je pense qu'il y a le SPRW dedans euh, je me demande si la mutualité n'a pas mis des rentes dedans maintenant.

E. : OK donc ce appartient à plusieurs personnes, dont la FGTB.

F. 1 : Dont la FGTB.

E. : Et donc, il y a ce lieu particulier et puis aussi ce temps de formation long qui est particulier qu'on peut mettre aussi en parallèle avec les caractéristiques du public, des formés. Donc voici la question : **qu'est-ce que vous pensez que ce lieu de formation apporte aux formés et quels sont les intérêts pédagogiques de ce lieu ?**

F. 1 : Alors premièrement, une infrastructure au niveau des salles de formations extraordinaires, c'est lumineux, c'est très grand et en même temps donc il y a moyen d'avoir des énormes plénières, mais vraiment hein c'est assez extraordinaire. Et puis, il y a moyen d'avoir des petites salles qui permettent le travail de groupe et le tout, sur un même plateau. Faut savoir que la caractéristique de Pont-à-Lesse, donc quand tu descends dans les sous-sols où sont les premières salles de formation, tu as nos bureaux. En face tu as deux énormes salles qui sont la Séquoia et la Sycomore et puis que sur le même plateau quand tu tournes tu as, une, deux, trois salles qui seront modulables. Donc il y a Érable, Platane qui peuvent être des salles séparées pour des trucs en sous-groupes. Donc on peut mettre jusqu'à trois sous-groupes de ce côté-là. Donc tu as deux grandes salles puis tu as tes deux petites salles. Mais

que si vraiment tu avais un besoin d'avoir un peu plus de place, tu peux réunir les deux en une, c'est déjà le premier truc. Qu'au niveau pratique, tu as tout le système de pause permet aux participants de sortir de la salle et de se retrouver dans un système de pause. Et que même, ils ne le font pas tout le temps ils aiment bien aller devant, mais si il y a des fumeurs, ils peuvent aller sortir par l'arrière, donc c'est bien agencé. En sachant qu'en plus, à l'étage, il y a encore sept, huit salles. Dont une que tu peux transformer en une salle de 400 personnes. Tu as trois salles à l'avant et trois salles à l'arrière, tu peux ouvrir tous les panneaux et ça te fait une salle de 400 personnes. Cela traverse en fait tout le restaurant.

E. : Et vous l'utilisez ?

F. 1 : Non, nous on n'utilise principalement le bas parce que c'est magnifique. Les participants finissent, tu remontes, tu tombes dans un restaurant bien lumineux, bien achalandé avec une possibilité de sortir dans le jardin et euh tu as un bar très convivial avec une très belle salle de repos et des chambres euh d'un très grand confort hein. Je vais dire, il y a ça aussi qui est en place. Donc c'est propice à une certaine détente et un bien-être pour les personnes de la formation et en même temps cela favorise hein, des gens qui vont se promener ensemble. Ils passent pas mal de temps au bar à papoter, le soir il y a des jeux qui sont mis en place puisqu'on réutilise la salle et le mercredi on fait un karaoké pour que tout le monde vienne chanter. Voilà quoi donc euh c'est incomparable comme lieu. C'est un des meilleurs que je connaisse pour donner formation. Il y en a peut-être d'autre, mais enfin.

E. : Merci, euh par rapport aux deux types de salles qu'on y trouve, donc la salle plénière euh qui permet de le rassemblement de tous les sous-groupes et les salles qui peuvent accueillir chaque sous-groupe, que cherchez-vous à produire comme effet par la mise en place de ces deux types de salles ?

F. 1 : Donc, on en a déjà discuté, je pense, je te l'ai déjà dit dans la première interview en parlant de la dynamique des groupes restreints. Le problème c'est que tout est une question d'école. En dynamique des groupes restreints, on se bat déjà pour la définition des groupes. Il faut déjà définir ce qu'est un groupe. Ça, je le tiens de De Visscher. De son ouvrage sur la dynamique des groupes. Des gens qui attendent un bus ensemble sont un groupe ou pas ?

E. : Non.

F. 1 : À ça, tout le monde n'est pas d'accord. Donc euh, en ce qui nous concerne et je rejoins en ce sens, les réflexions de personnes qui disent que ça n'en est pas pourquoi ? Parce qu'ils émettent cinq euh raison pour lesquels un groupe peut exister. On peut parler de groupe restreint en tout cas à partir du moment où les individus ont la perception d'une cible commune, qui ont un objectif à acquérir ensemble. Ça, c'est le point n° 1 dans la théorie. Le point n° 2, c'est des relations affectives qui peuvent devenir intenses entre les personnes. Le point n° 3, c'est euh, la distribution de rôles. Il va y avoir des rôles qui vont être distribués à l'intérieur des groupes que les gens vont accepter ou pas enfin bref. La cinquième raison m'échappe.

E. : Ce n'est pas par rapport à la somme des individus ?

F. 1 : Oui, ça, c'est ce qu'on dit souvent, c'est que le groupe est plus que la somme des individus qui le compose. Donc nous on veut travailler sur la dynamique des groupes restreints, il est fort évident que lorsqu'on est dans des salles plénières on essaye d'avoir des salles plénières parce que le problème qu'on a c'est qu'on souhaiterait que cela soit fait dans les groupes restreints. Et on a un fameux problème c'est que Phillippe, Taric et moi à l'époque, euh nous donnions les matières. Et cela veut dire qu'on a euh, on avait quatre sous-groupes dans lesquels on n'a pas quelqu'un qui peut les suivre. On a tenté des expériences, c'est-à-dire par exemple Michel, l'animateur, il a essayé de donner par exemple les trois sociétés précapitalistes, cela n'a pas été.

E. : Donc à la base, vous faisiez des sous-groupes pour les matières théoriques ?

F. 1 : Non, à la base on ne faisait pas des petits groupes. À la base on faisait tout ce qui est très théorique en plénière par exemple, idéalisme-matérialisme, les lois de la dialectique, le mapping on les donnait en plénière. Et on a eu une réflexion qu'on a tournée vers es animateurs en disant, parce qu'il y a une demande. Le problème d'un groupe de quarante personnes c'est qu'il génère des phénomènes, de ce qu'on appelle des grands groupes. Et donc qui ne sont pas les mêmes qu'en dynamique des groupes restreints. Ah oui, voilà la cinquième raison. Le groupe ne dépasse pas 25 personnes, pourquoi parce qu'il y a la perspective que tout le monde doit pouvoir se voir, que chacun puisse s'adresser à une personne en particulier ou au groupe, tout en ayant la possibilité de les balayer du regard. Une fois qu'on dépasse 25, on n'y arrive pas. Et puis euh, quand on est dans la plénière par exemple, il y a des gens qui vont te parler dans ton dos, t'es obligé de te retourner, on va pas bien et c'est inconfortable. Si la personne parle trop longtemps, tu vas finir par ne plus la regarder. Donc il n'y a pas euh, il n'y a pas la possibilité de s'adresser à un ou à tous ou à plusieurs. Enfin, cela devient excessivement compliqué à l'intérieur. Pense qu'à l'intérieur des groupes un peu trop grands, il n'y a pas vraiment des liens affectifs forts, mais par contre il y a d'autres phénomènes qu'on retrouve dans les foules où les émotions sont exacerbées, ce qui arrive moins dans les trucs. Donc en fait, on essaye d'avoir un maximum de travail en sous-groupe, on ne fait pas de travaux qui dépassent 25 personnes, notre chiffre idéal étant 15.

E. : OK. Je comprends bien que la plénière, vous auriez bien voulu qu'elle ne serve plus pour les séances théoriques que vous auriez préférées en sous-groupe. Mais par contre, il n'y a pas que pour les séances théoriques qu'elle sert, il y a aussi pour le partage d'analyse et de mapping. Et pour quelles raisons ?

F. 1 : Pas toujours.

E. : Oui pas toujours, mais je me demande pour quelles raisons cette mise en commun est valorisée en plénière plutôt qu'en sous-groupe.

F. 1 : Pas toujours, donc elle l'est à partir du moment où on a un orateur. Les parties par exemple, comme l'histoire des mouvements ouvriers est donnée par Julien P.. Et Julien est le seul et l'unique orateur. Attention, la fois où il n'est pas venu, on l'a fait Taric et moi parce que j'adore l'histoire, donc ça je peux le faire. Mais Julien étant l'unique orateur, les rapports doivent se faire, face à Julien. Le moyen le plus confortable et le plus facile pour nous, on les met tous le lundi en plénière et on leur dit le jeudi soir, au revoir rentrez chez vous et il a parlé pendant un nombre X de jours. Ce qu'on essaye de faire, c'est que quand même, les gens puissent. Parce que le problème c'est que si on ne les met pas en sous-groupe, pour leur poser des questions ou qu'eux-mêmes posent des questions à Julien ou qui retirent certaines choses des constats par exemple, du film Daens. On les envoie là en petit groupe et on fait des rapports pour que cela retourne quand même au grand groupe parce qu'il n'y aura pas de moment où, c'est je vais essayer d'être clair. Donc ça, c'est parce qu'il y a un orateur fixe et qu'à un moment donné il sera là toute la semaine. Maintenant, il y a des moments où ça ne se fait pas dans les sous-groupes et c'est quand on n'a pas d'orateur fixe qui va parler à tout le monde. Par exemple, c'est le cas dans la P4, quand on arrive sur les questions des sociétés précapitalistes. Là qui prend ça en charge ? Puisque c'est Phillippe, Taric et moi qui avons pros les matières différentes on va chacun dans un sous-groupe. Et alors là on travaille réellement dans un sous-groupe puisque les analyses que les gars vont faire sur les évolutions des sociétés vont être faites en petit sous-groupe. Il n'y a pas un seul orateur il faudrait en fait pour que l'on puisse travailler de cette façon-là, cela pose des problèmes hein. Les problèmes c'est qu'il y a une unité de savoirs pour tout le monde. C'est-à-dire que tout le monde doit avoir, à la fin de la formation, exactement les mêmes savoirs. Et à certains moments à mon avis ce n'est pas vraiment le cas parce que euh, je pense euh, en ce qui me concerne je vais toujours en peu trop loin.

E. : Pour les analyses partagées en plénière, celles qui le sont, il y a le fait que lorsque vous avez un seul orateur, c'est favorisé. Mais les autres moments, où il n'y a pas d'orateur, mais vous donnez une séance théorique importante, est-ce une manière pour vous de vérifier ?

F. 1 : Non parce que c'est nouveau pour eux. Ceux qui ont vu le matérialisme historique, ils ont vu la matière en plénière et on est sûr que tout le monde a vu la même matière du matérialisme historique qui est une méthode de réflexion et d'analyse avec les fameuses conditions matérielles, les rapports de productions. Donc Taric a expliqué cela à tout le monde, mais ici l'avantage pourquoi est-ce qu'on va en sous-groupe ? Il y a une raison qui est aussi une raison pratique, ça veut dire que trois fois la société euh préhistorique, trois fois la société esclavagiste et trois fois la société féodale, c'est lourd à réécouter systématiquement. Donc il y a un problème comme cela, ben le deuxième problème, étant donné que c'est nous et que c'est Phillippe, Taric et moi qui pouvons le faire dans les groupes et qu'il y a la carence au niveau des animateurs, et bien nous on peut garantir que le schéma de l'analyse sera le même. Maintenant on ira peut-être trop loin dans certaines choses, mais on peut garantir que le schéma d'analyse sera le même. Pour Julien ce n'est pas le cas. Ou Julien se coupe en trois pour passer dans les différents sous-groupes ou alors ça va être la foire au boudin.

E. : En P9, il y a aussi ce partage en plénière.

F. 1 : La matière, le mapping, c'est la prise de notes. Et donc on va exiger que pendant toute la formation, le mapping va être la norme de la manière dont on construit son rapport. Donc quand on leur demande de faire la synthèse de leur recherche en histoire, qu'est-ce que les trois fois 8, ils le font en mapping ! Et donc ils viennent le présenter, mais ils utilisent le mapping, mais ce n'est pas le mapping qu'ils viennent présenter. Enfin, il y a toujours une petite analyse de leur mapping pour les aider à progresser. Par exemple, Bruno a relevé une fois qu'il fallait faire une sujet-verbe-complément quand on explique. On ne se contente pas de lire Julien César Alésia euh, Gaulois vaincu. Non il faut un sujet, un verbe, un complément. Tu vois ?

E. : Oui.

F. 1 : Le reste c'est le support. La on est intransigeant ou alors pour ne pas être trop fermé, s'ils ne veulent pas utiliser le mapping parce qu'il y en a qui sont totalement réfractaires, ils doivent euh proposer une autre méthode.

E. : Ah oui ! OK.

F. 1 : Et s'ils proposent une autre méthode autre que l'écriture euh traditionnelle hein, si ça marche on est d'accord.

E. : Je regarde juste une chose dans mes notes. C'est lors de la P3 que l'intervenant extérieur est là.

F. 1 : Oui oui, c'est Julien. Et la P4 est prise en charge uniquement par nous. La 1, la 2, la 4, la 5 sont prises en charge à cent pour cent en interne. La 3, la 6, la 7, la 8 sont prises de façon mixte entre nous et des intervenants extérieurs ou parfois cent pour cent par un intervenant extérieur.

E. : Cent pour cent, ça veut dire quoi ?

F. 1 : Ben Julien P. c'est cent pour cent. Oui enfin, il ne prend pas en charge les animations et tout cela, mais le rapport théorique c'est cent pour cent lui. Bien sûr s'il y a un truc, je ne sais pas si tu étais là lorsque je me suis mis un peu en opposition avec ce que Julien avançait parce que je trouvais que c'était en dehors du truc. Ce qui ne m'empêche pas de recadrer, je suis gardien de la norme et de la garantie que ça va dans le sens de nos résolutions de congrès. Et si ça ne va pas dans ce sens-là, j'interviens. De même que quand il y a eu un incident, mais ça c'était avant Julien. On avait Julien Dowet qui venait avant et à un moment donné il se passe un incident dans le groupe. Et moi je décide d'interrompre, car je considère que l'incident est assez grave parce qu'il est conséquence d'une accumulation qui datait de la

première et de la deuxième formation. Et euh, à un moment donné je suis en train de commencer à demander à ce que les gens s'expriment et Julie me fait, il regarde sa montre et me dit qu'il a un programme à donner. Je lui ai dit, mais ton programme tu ne le donneras pas, je vais discuter du problème, c'est trop grave. Donc là on garde cette main mise hein, si tout se passe bien, on ne va pas, on accompagne quoi.

E. : Et au niveau des intervenants extérieurs, il y a un historien, un économiste.

F. 1 : Ce n'est pas du tout un économiste hein, c'est un chercheur, en fait il a fait science politique, mais il est plus que ça. Il est excellent, et alors on a aussi pour la sécurité sociale, on fait venir quelqu'un, c'est Didier Brissa du CEPAG. Et puis, on a aussi des autres intervenants, mais qui viennent dans un cadre bien précis, tu as peut-être vu Sam L. qui venait pour son livre sur le travail. Lui ça passe toujours bien, il est excellent. Il vient du CEPAG aussi, donc voilà. L'idée était un moment donné, est-ce qu'on vit replié sur nous-mêmes où c'est nous trois qui donnons tout ou bien est-ce qu'on essaye d'avoir des gens proches dans la réflexion idéologique et qui sont de bons pédagogues pour le faire. Donc on en a trouvé donc pourquoi s'en priver.

E. : Oui, je comprends. Par rapport à la P4, il y a un rapport en plénière qui est prévu par les formés, pourtant euh il n'y a pas d'externes.

F. 1 : Il y a des collatéraux là-dedans. On sait bien aussi que c'est un excellent exercice de prise de parole.

E. : Devant un grand groupe.

F. 1 : Mais oui parce qu'on sait systématiquement qu'il y a des gens qui ont peur et même s'ils les connaissent ils ont peur parce qu'il y a au premier moment de la formation puisque ça va toujours en diminuant, il n'est pas rare d'avoir 60 personnes devant toi. Il faut prendre la parole devant 60 personnes et tout en utilisant les techniques de prises de paroles, de regards, et cetera. Ils doivent dépasser certains a priori, cela aussi cet intérêt-là hein aussi, la plénière. On en est bien conscient.

E. : Ah mais je n'en doute pas ! Euh, est-ce que la sortie qui est réalisée en P3 à la Cité Miroir est la seule sortie réalisée durant la formation en internat ?

F. 1 : Oui pratiquement oui, c'est la seule. Il y en a une dans la formation technique, mais qui ne concerne qu'un seul groupe. Ils vont dans une usine pour faire de la pratique au niveau de la sécurité et de l'hygiène. Mais sino oui, effectivement, c'est la seule sortie.

E. : Et pour quelles raisons avez-vous privilégié une sortie et pas plusieurs ?

F. 1 : On aurait privilégié plusieurs sorties si on avait trouvé les outils pédagogiques pour le faire. Donc ici, euh, en lutte corresponds à cent pour cent à l'esprit de ce qu'on donne. C'est un excellent support pédagogique. Cette exposition est très dynamique et très moderne, on a une salle, Julien fait des liens. Il explique même le lieu dans lequel les gens sont. Euh et c'est l'occasion de la dynamiser. Maintenant, le problème c'est où est-ce que je vais aller trouver une exposition un tant soit peu permanente, parce que nous on doit garder le principe que nous devons emmener tous les groupes là-bas.

E. : Non, ce n'est pas simple à trouver !

F. 1 : Non on ne trouve pas, l'histoire du capitalisme euh on trouve pas. C'est donné dans en lutte, mais on va pas les ramener là chaque fois qu'on fait un truc. Donc c'est euh, les outils euh, dynamiques sont excessivement difficiles à trouver. On a déjà amené nos animateurs au truc familistère de Guise voilà ça reste historique, dans la réflexion politique, il n'y a pas. On n'en a pas trouvé d'autres sinon crois moi bien Julie on y serait allé.

E. : OK, par rapport à l'organisation temporelle de la formation. Cela dure quatre ans et demi en tout avec l'internat et l'externat dont 9 semaines en internat. Comment pensez-vous que cette organisation temporelle est au service des apprentissages des formés ?

F. 1 : De toute manière, qu'elle soit ou pas au service de l'apprentissage des formés, elle s'inscrit dans un contexte qui est que les travailleurs. Donc dans les années 80, dans les plans d'austérité qu'il y a eu, le saut d'index, dans les années 90, pardon. Dans les sauts d'indexe qu'il y a eu au niveau des travailleurs ont fait qu'il y a eu une revendication syndicale qui disait, si vous ne nous donnez pas d'argent donnez-nous au moins quelque chose pour que les travailleurs puissent s'épanouir, puissent trouver quelque chose à avoir. Cela a été la base du congé éducation payé donc il s'agissait de dire que les travailleurs pouvaient avoir un certain nombre d'heures qui va varier donc au départ il y avait jusqu'à 120 heures. Petit à petit cela a été grignoté. Et aujourd'hui le congé éducation payé est à 80 heures et le travailleur peut s'absenter de son travail, c'est un droit. Donc ce n'est pas le droit du prince, pas l'employeur qui dit oui tu peux ou non tu ne peux pas y aller. Cela appartient au travailleur, et le travailleur qui demande à l'exercer un moment donné, l'employeur ne peut pas s'opposer à cela sauf si naturellement euh, tu décides d'aller suivre un truc, mais tu es le seul opérateur d'une machine spécifique dans l'entreprise, il faut que l'employeur il puisse te remplacer. Mais, jamais le refus de l'employeur n'est définitif. Il n'est que jusqu'à tant qu'on résolve le problème de le remplacer. Et une fois que c'est faisable, il le fait. Donc les travailleurs ont ça. Et pour pouvoir le faire en plus, c'est sans perte de salaire et le travailleur et l'employeur est remboursé très largement par euh, par le ministère de l'Emploi et du Travail. Donc en fait nous on optimise à cent pour cent 80 heures même on va au-delà puisqu'on va jusqu'à 96 heures, cela veut dire que l'organisation syndicale accepte de prendre en charge une perte de salaire totale de 16 heures. Donc on optimise ce que l'organisation sociale laisse au travailleur pour pouvoir se former. C'est cent pour cent du temps même cent et dix pour cent puisqu'on prend en charge les trucs. C'est très coûteux. Donc voilà, cela n'a pas d'autre sens que de rentabiliser au maximum ce qui est à disposition dans le cadre légal. Après sinon, ils sont obligés de prendre de congés et tout ça, ça on va pas faire.

E. : Oui donc, je comprends bien, mais par rapport aux objectifs que vous fixez au niveau de la formation. Si le congé éducation ne permettait pas que cela soit 80 heures, mais, disons 20 heures.

F. 1 : Et bien il faudrait qu'on le fasse en 20 heures.

E. : Par rapport à ce qui doit être vu et les matières ?

F. 1 : Ben il faudrait réadapter les matières. Je choisirai de me centrer idéalement sur idéalisme-matérialisme et le déconditionnement.

E. : OK, donc l'organisation temporelle, elle existe comme telle dans l'unique but de rentabiliser le congé éducation.

F. 1 : Non, on a ça, on a un panel de rendre l'esprit critique, j'ai 80 heures, on peut faire ça. Nous on propose ça. Si on me dit 20 heures, il va falloir que je saque dedans et je redescendrai. Mais naturellement, je pense que la qualité sera moins bonne.

E. : Donc cela n'a rien à voir avec les caractéristiques du public.

F. 1 : Non, d'ailleurs certains voudraient que cela soit plus longtemps, d'autres pas.

E. : Bon c'est une question pratique maintenant, lorsque les formés retournent le jeudi doivent-ils aller au travail le lendemain ?

F. 1 : Oui, mais ça c'est lié au fait du passage à 96 heures. On est en train de réfléchir pour repasser à 80 heures.

E. : OK.

F. 1 : Donc c'est à dire, au lieu d'avoir trois séminaires par an on en aura deux mais de 40 heures. Et là, on resterait dans les trucs, ils pourraient partir du lundi au vendredi, et ils rentreraient vendredi chez eux et ils n'iraient pas travailler sauf ceux qui ont une pause le samedi ou euh.

E. : OK, alors le thème suivant c'est, avant, je regarde le timer, cela fait 45 minutes d'entretien, je m'arrêterai dans 15 minutes. Donc le thème suivant concerne les différents

dispositifs qui laissent des traces dans l'esprit des formés. Donc je vais vous poser des questions autour des différents exercices qui ont été proposés et euh, dont on entend parler au travers de la formation par les formés. Donc par exemple, lors de l'exercice des 5 euros en P1 euh, on observe qu'il y a des réactions importantes auprès des formés, ils sont d'un état émotionnel particulier. Comment accueillez-vous ces réactions et qu'en faites-vous ?

F. 1 : Donc ce qu'il faut bien savoir c'est, que quand on a l'exercice des 5 euros, tu as pu constater que dès qu'on arrête l'exercice, peu importe que la négociation ait commencé ou pas, la première chose qu'on fait, c'est qu'on réunit les gens dans les sous-groupes dans lesquels ils étaient au départ, on leur rend l'argent et on passe du temps à tout de suite faire verbaliser. Donc on ne leur demande pas de réfléchir à ce qu'il s'est passé, on leur demande comment ils se sentent. Et euh, ils doivent le verbaliser de la façon la plus courte possible. Parfois, s'ils disent un truc un peu, on donne peut-être un petit complément d'information sur le truc. Donc on essaye que cela soit verbalisé. Puis, après, justement, il y a la question de se dire que ça, c'est l'aspect émotionnel. Mais dans le cerveau, il y a le système primitif, système limbique et puis il y a le cortex et néocortex qui est le centre de la réflexion. C'est ce qui est venu en dernier et qui a recouvert euh, le cerveau reptilien et puis le cerveau du système limbique. Donc néocortex c'est la réflexion intelligente. Et donc la question est qu'il faut dépasser l'émotion et justement au travers du schéma qu'on va présenter petit à petit, on va faire un chemin ou on va leur demander de réfléchir à pourquoi selon vous se soumet-on et pourquoi en arrivons-nous à des frustrations ? Parce que pour beaucoup quand tu rediscutes après, ils se rendent compte qu'ils ont déjà vécu des situations pareilles. Et qu'en fait ce qui les blesse le plus, je pense, c'est euh qu'ils arrivent dans ce qu'on appelle euh, une dissonance cognitive. Donc ils sont des délégués syndicaux, ils ont leur rôle, ils sont censés être des king. Hein, je schématise hein, c'est censé être des gens durs et ils se sont fait, mais balader. On les a baladés, on a obtenu tout ce qu'on voulait euh. On les a frustrés énormément et donc ils vivent très mal le contraste entre à partir du moment où ils se rendent compte qu'ils se sont fait avoir, et qu'on commence à poser des questions. Ils le vivent très mal. Et donc, chez certains tu as des fureurs et donc chez certains ça leur rappelle des moments où ils se sont fait avoir. Il y en avait un qui était accroché à la table durant l'exercice et à la fin, il ne voulait pas décrocher de la table, il pleurait. Il s'est levé, il a dit je m'en vais. Puis alors je l'ai rappelé, j'ai discuté avec lui, je lui ai proposé de différer ses bagages et de venir discuter avec le groupe pour l'analyse et si en fin de journée, il veut toujours faire ses bagages, je l'aiderais à les faire. Il n'est plus jamais parti, il est allé jusqu'au bout, mais c'était très fort. Et un jour il m'a dit que ça lui avait rappelé des négociations où il s'était fait, liquider. Donc il y a le premier aspect, j'en parle dans la formation en P2 ? C'est qu'en fait dans la société dans laquelle on vit, puisqu'on est dans une société de consommation, les chercheurs ont découvert que la stimulation se fait surtout d'un point de vue émotionnel. Donc dans la publicité, on ne cherche pas la rationalité parce qu'on sait que les centres de décisions qui sont prises par le cerveau ne sont pas nécessairement rationnels. On est plus sensible à la couleur ou à la belle femme qui est derrière que de se dire qu'elle consomme trois litres au cent. Et le sachant, on va construire une société ou on va privilégier justement de préparer les gens notamment au niveau de la télévision en utilisant des émotions. Et donc aujourd'hui on est dans un système où l'émotion prime sur la raison. C'est-à-dire que toutes les télévisions aujourd'hui stimulent l'essence de l'émotion. D'ailleurs RTL dit toujours, vos émotions en grand. Elle ne dit pas votre intelligence en grand ou votre esprit citoyen en grand. Et donc on voit naître tout une série de choses qui sont des sentiments purement poussés au niveau émotionnel et ben euh, quand on regarde par exemple Koh Lanta, c'est une émotion qui ne fait que susciter des choses sans réflexion. Et donc tu finis pas émettre des jugements sur les gens, mais qui sont basés sur des structures émotionnelles, les anges de la télé-réalité, c'est la même chose, la star

académie, c'était la même chose. Fin je veux dire, il y a énormément de trucs que ce n'est que ça.

E. : Mais donc duc coup, au travers de l'exercice ?

F. 1 : C'est la première chose qui vont ressentir.

E. : C'est le côté frustrant, l'émotion.

F. 1 : Et donc nous, on va rechercher et leur dire qu'il n'y a pas que l'émotion. Il faut aller rechercher la critique, l'esprit, la réflexion. C'est-à-dire, remettre tout dans son contexte. Qu'est ce qu'il peut arriver ? Qui sommes-nous comme organisation ? Est-ce que nous sommes dans une contestation absolue ou pas absolue ? Et reconnaître qu'on n'est pas un syndicat de contestation absolue parce que si on est contestation absolue on est révolutionnaire. Or on n'est pas révolutionnaire, on est un syndicat qui accepte la logique de la concertation sociale, ce qui permet d'accepter des règles. Donc il ne faut quand même jamais oublier au départ que qui a créé la société telle qu'elle est aujourd'hui, c'est la bourgeoisie. Selon ses règles, selon sa vision de la démocratie, c'est une démocratie de type bourgeoise. Mais c'est une forme de la démocratie, ce n'est pas LA démocratie. Pourtant elle est vendue comme telle. Voilà, et tout cela il faut le ramener.

E. : Oui, hum, est-ce que vous pensez-vous que les apprentissages s'ancrent davantage parce que la sensation euh, qui a été vécue pendant l'exercice euh, va rester dans la tête des formés puis sera marquée ensuite, par une analyse ?

F. 1 : Dix ans plus tard, ils ont toujours le choc des 5 euros, dix ans plus tard. D'ailleurs tu as des gars qui téléphonent à leur permanent parce qu'ils sont outrés qu'on leur ait pris de l'argent. Le permanent décroche puis, parce que certains permanents avant de devenir permanent sont passés par la formation. Donc, ils décrochent, et les permanents éclatent de rire, haha, et donc le permanent dit qu'il le rappelle fin de journée et il raccroche. Parce que chez eux, je veux dire, c'est quelque chose que tu auras quand tu discutes avec une personne et que tu lui dis, depuis le temps qu'on en donne. Cela fait vingt ans que je suis là, cela fait vingt ans que l'on fait les 5 euros. Quand tu demandes à un participant, quelle est la chose qui la le plus marqué, c'est l'exercice des 5 euros. Et puis le deuxième, c'est l'île. Parce qu'ils se disent, on a pris une baffé euh, ceux qui se regardent avec le plus de franchise, ils disent : on a pris une baffé dans la P1 et on a pris un uppercut dans la deuxième parce qu'on a dit que c'était jamais et pas possible et puis, on se remet dedans durant l'exercice de l'île.

E. : Euh, par rapport à la simulation en P9.

F. 1 : Oui.

E. : Les documents que vous utilisez et les rôles que vous distribuez aux animateurs sont-ils proches de la réalité ou est-ce qu'il y a quand même des différences ?

F. 1 : La seule différence c'est que les patrons sont plus sympas et sont ouverts éventuellement à arrondir les angles. Mais ils sont là dans un but pédagogique. Donc les textes, les règlements de travail, les conventions, tout cela est basés sur des choses qui existent, soit sont simplement des trucs qu'on a changés, des trucs qu'on a créés. D'ailleurs tout le document « une chance pour l'avenir » c'est un texte de pleins de documents qui ont existés. ET à force de les avoir lu parce que les participants nous disent, tient tu n'as pas un avis là-dessus ? Donc on finit par lire des documents et toutes ces horreurs-là existent et sont réellement mises en application. Et tout les euh, tous les rôles, bon si par exemple, tu prends Étienne qui fait M. le Directeur ben Étienne il a été délégué, il a rencontré des directeurs, des patrons pendant bien longtemps. Donc il a appris. Francis était spécialiste de la protection et du travail, CPPT, il en a rencontré plein des conseillers en prévention. Tous les rôles existent, tous, on met un point d'honneur à ce que la simulation soit la plus réelle possible. Tous les documents qu'on utilise sont inspirés ou sont la réalité. Donc il n'y a pas de.

E. : Donc il n'y a pas de caricature dans les rôles.

F. 1 : Non, parce que si tu fais des caricatures, les gens ils vont s'en rendre compte, ils le vivent. Ici, ils se disent, mais c'est mon usine, c'est comme ça. Oui, il rigole en voyant les plans parce qu'ils ont déjà eu un truc comme cela. L'idée c'est de leur faire travailler une restructuration à blanc pour qu'ils aient une expérience. Je préfère simulation, parce que ce n'est pas un exercice c'est plus que ça. Ils vont avoir une expérience qu'ils pourront euh, je te l'ai dit d'ailleurs.

E. : Oui, donc l'idée c'est qu'ils puissent avoir cette expérience, ce vécu en formation pour le réutiliser.

F. 1 : C'est qu'ils puissent faire toutes les erreurs possibles, tenter le plus de choses possible. En fait le problème c'est que quand tu rentres, il y a toujours eu un fameux problème c'est que je voulais faire un prétest et post-test avec des tests intermédiaires. Parce que je voulais juste que les gens puissent se situer parce que le problème qu'ils ont c'est qu'à certains moments tu as besoin de t'évaluer. Alors l'idée n'est pas de te mettre en compétition, l'idée est de la faire. D'ailleurs, je pense que quand j'ai réussi à faire mettre le QCM euh, en fin et que quand ils viennent une deuxième fois de nouveau, mais pour faire de la remédiation, ils ne prennent pas cela dans une compétition les uns contre les autres. D'ailleurs nous ne le présentons pas comme ça, on donne un résultat global pour le groupe. On ne dit pas que tel groupe a fait ça ou tel groupe a fait ça. Et s'ils ont envie de savoir il suffit qu'ils notent leur propre truc puisqu'on répond aux questions ils peuvent savoir leur côte à la fin. Donc euh.

E. : Donc vous auriez souhaité pour que cela soit plus cohérent qu'ils puissent le vivre avant puis pendant et puis après.

F. 1 : On est en train d'améliorer aussi puisque l'exercice pratique arrive tard, on est en train de créer en fait la Blinks, c'est le nom de l'exercice final. On est en train de réfléchir à ce que tous nos exercices qu'on va mettre impliquent déjà la Blinks, car beaucoup nous disent qu'on découvre la société comme ça. Donc maintenant on est en train de revoir tous nos exercices, c'est M. Devreux, c'est hein hein donc les lettres qu'ils reçoivent dans leur exercice, c'est Monsieur Devreux et la société Blinks. Et en fait ça progresse dans le truc et ça arrivera jusqu'à la restructuration.

E. : **Et donc ça vient d'être mis en place ?**

F. 1 : Ça vient d'être mis en place, on vient de l'expérimenter dans le dernier groupe, quand ils ont fait la négociation, ils ont négocié sur un mini-plan qui est déjà en avant. Comme cela il y a un passé qui existe et ceux qui ont fait l'exercice ont gardé les notes pour transmettre à ceux qui feront. Ce ne sera pas toujours Monsieur Devreux, mais voilà.

E. : **OK. Euh, par rapport à la simulation encore en P9, les animateurs-observateurs et ceux qui ont aussi un rôle à jouer pendant la simulation sont invités à répondre à un questionnaire d'analyse de la simulation. Que pensez-vous que cela apporte au processus réflexif des formés et est-ce qu'il y a d'autres moments de formations où durant des exercices les animateurs sont eux aussi invités à faire des retours d'analyse de leur vécu ?**

F. 1 : Alors, sous cette forme-là, c'est la seule fois. L'idée est justement qu'un moment donné, le problème c'est qu'ici ils ont un feed-back général. Quand tu vas négocier, quand tu mets en pratique des trucs, tu n'as jamais de retour de ton propre quand. Ici, les animateurs vont ici expliquer les démarches et les tournants qui auraient pu être saisis par les participants. Tu vois ? Donc quand Étienne et Jeanne se réunissent, ils se disent ben on va faire une ouverture, et on va voir s'ils vont la saisir. Alors ça relance le questionnement. On va se dire, pourquoi, à partir d'un moment donné est-ce que vous avez vu qu'il y avait une ouverture ? Il y en a qui vont te dire oui, il y en a qui ne l'ont pas vu. Et la question est pourquoi vous ne l'avez pas prise ? Qu'est-ce qu'i fait qu'on ne prend pas une ouverture ? Et on en vient à se poser des questions. Ils vont dire oui, mais c'est le patron ! Donc il y a une discussion, il y a des réflexions. Cela apporte des réflexions supplémentaires. Alors c'est en fait, toutes les

parties intervenantes de l'exercice donc tu as les délégations, le CE, DS, CPPT, tu as les patrons, tu as le permanent syndical euh le conseiller en prévention. Tous les acteurs vont, je ne sais pas si tu connais le film Rachamoun ?

E. : Non.

F. 1 : En fait c'est un meurtre, mais vu du point de vue de X personnages. Chacun donne sa version du meurtre, tel qui l'a vue. Et donc ici, l'idée en fait c'est d'offrir à tout à chacun une vision pour que chacun puisse avoir une réflexion sur sa propre réflexion aussi. Il y en a qui te disent, oui on a fait nickel le travail, si les autres avaient été moins mous. Et puis alors, le conseiller en prévention écoute ça et puis quand c'est son tour de rapport moi je ne vous ai jamais vu, pourquoi n'êtes vous jamais venu me trouver. Ou bien vous m'avez dit ça. Il y a aussi des gars qui dans la salle avec les autres ils disent qu'ils vont défendre le point de vue rouge, et puis il arrive et il dit oui ça sera rouge. Mais le patron dit bleu-orange, c'est bien aussi. Et le gars dit ben ça va je prends le bleu-orange, et il trahit son mandat. Alors quand il revient il dit aux autres que le patron n'a rien voulu entendre, il veut bleu-orange, il veut nous l'imposer. Et ça, tu n'as pas le retour, tu n'as que le retour de celui qui te l'a amené. Donc ici il y a des échanges qui se font sur tout le système qui est analysé. Car chacun a une perception un moment donné donc c'est intéressant. Et c'est le seul, pour les autres, le retour des formateurs c'est quand, donc il n'y a pas de jugement sur la production des groupes quand ils travaillent. Quand ils reviennent en plénière, là il y a une intervention, on prend la parole pour expliquer. À certains moments les animateurs, s'ils le veulent, lèvent la main pour intervenir et mettre une réflexion par rapport au travail qui a été fait. Mais ça sera le seul moment où ça se fait. Pendant, la construction du travail ils ont la maîtrise totale de ce qu'ils font en théorie.

E. : Il n'y a pas de retours d'animateurs sur la manière d'être ou de faire des formés à d'autres moments ?

F. 1 : Ah si, quand on leur explique en permanence, on leur dit : vous ne vous écoutez pas quand vous êtes dans les groupes, vous ne vous organisez pas euh, pourquoi est-ce que personne ne veut prendre la parole, pourquoi est-ce qu'on est obligé de parfois imposer qui va aller au tableau. Ils les interpellent dans leur fonctionnement hein.

E. : Euh, j'ai bien compris l'objectif des exercices, mais dans les 5 euros, dans la simulation Blinks et l'exercice de l'île, qu'attendez-vous des formés ? J'ai compris qu'il n'y avait pas de bonne solution, mais quelle est la finalité de ces exercices ?

F. 1 : Ce qu'on attend, c'est un raisonnement syndical, c'est-à-dire de pouvoir utiliser réellement les outils qu'ils ont à disposition.

E. : Mais parvenez-vous à ces résultats-là puisqu'il y a cette attente-là, mais y parviennent-ils ?

F. 1 : Pas toujours, mais on a un peu évoqué ça quand tu es venue. Le problème c'est de savoir quand va avoir lieu le déclic ? Il y a des gars qui ont le déclic direct. Ça va très vite en P3, il y en a un qui s'est levé, il dit qu'on s'est foutu de sa gueule toute sa vie et qu'il n'en revient pas. Il est resté sur sa chaise et il a redémarré après, mais cela l'a scié. Et lui, c'est venu tout de suite, il s'est impliqué. Puis je t'ai dit, il y a le gars qui est sorti et il a fallu attendre une restructuration. Moi j'ai vu ça, je ne te citerai pas l'usine puisqu'elle a fermé depuis, c'est Caterpillar. On avait une jeune génération de délégués, un peu euh je-m'en-foutiste, un peu gueulard et qui vivaient en disant : oui nous il ne nous arrivera rien, on est les Kings. Ils sont venus en formation, on leur a expliqué les organisations de travail, ils se sont foutus de nous. Et puis, ils se sont choppés la restructuration et quand je les ai revus, ce n'était plus les mêmes hein. Le chemin avait été fait, ce n'était plus des jouettes, ils étaient devenus beaucoup plus sérieux, ils apportaient une réflexion. Ils utilisaient un peu ce qu'ils avaient vu. Ils n'ont pas pu terminer toute la formation, mais tu voyais bien qu'il y avait autre chose. Mais s'il n'y avait pas eu cela, ils auraient pu traverser toute la formation. Puisqu'à

certain moments pour nous, il y a des gens, on se demande ce qu'ils foutent là. Tout bouge, tout change.

E. : Oui, euh du coup j'ai envie de faire le lien avec une autre question. Je questionne vos attentes, car il y a quand même clairement des moments où les formateurs, mais surtout les animateurs vont euh, vont manifester leur désarroi par rapport aux résultats euh qui est obtenu après un exercice comme avec Blinks, ou l'île ou encore les 5 euros. Je comprends bien que vous êtes dans la démarche que vous souhaitez susciter la réflexion syndicale, mais on ne sait pas quand ça va arriver, on ne sait pas si ça arrivera. Est-ce que les animateurs ne sont pas vraiment dans les mêmes attentes que vous finalement ? J'ai cette impression qu'ils ont besoin de ce résultat maintenant, pendant l'exercice. Comment gérez-vous cela ?

F. 1 : Le plus conflictuellement possible si c'est nécessaire. Mais faut pas oublier une chose dans la perception des réalités. Tous nos animateurs sont des délégués donc ce sont des gens qui sont aussi quand ils viennent aussi en tant qu'animateurs qui viennent soit ils l'ont été donc euh, pour les plus anciens comme Francis, comme Fernando qui ont aujourd'hui l'âge de la pension. Ils ont été toute leur vie délégué syndical à l'intérieur de l'usine et ont mené des combats, et cetera, et cetera. Que ce soit les plus jeunes George, euh, Jérôme, Robert, ce sont des gens qui luttent à l'intérieur dans leur entreprise. Et d'un autre côté ce sont des délégués avant tout et puis ce sont des gens qui ont suivi une formation qu'on essaye de leur donner de la meilleure façon possible en dynamique des groupes et puis saisir des trucs. Le problème c'est mon rôle d'animateur et mon rôle de délégué c'est très dur quand ils sont confrontés à des choses où ils ont l'impression que cela n'avance pas d'être déçu. C'est plus vraiment l'animateur qui parle c'est le délégué, mais ils le sont intrinsèquement, ils rongent les freins de ne pas foutre une trempe à un. À certains moments dans le secteur du métal c'est, c'est très rugueux hein les contacts qu'ils ont entre eux. Pour Philippe et moi, c'est très facile, mais c'est pour ça que l'intérêt d'avoir des délégués c'est d'amener la réalité aussi dans la formation. Parce que Philippe et moi on est dans notre petit bureau euh on va soutenir quand c'est nécessaire, à 5 heures du matin pour aider les camarades. Mais bon une fois que c'est fini on rentre chez nous, on retourne dans notre petit bureau. Mais eux, ils sont dans le feu en permanence, avec des gens qui se pètent la gueule, des gens qui sont blessés, des frustrations. Je ne peux pas leur enlever le fait qu'un moment donné ils ne le sentent pas bien.

E. : Non, mais ça, personne ne peut le faire.

F. 1 : Ce que je veux dire c'est qu'alors on discute et parfois, c'est tendu. C'est tendu pourquoi, parce que moi j'apporte l'image du service formation tel qu'on le demande et eux, ce n'est pas toujours le service formation c'est la lutte syndicale qu'ils amènent. Donc tu vois, c'est ça, mais je pense qu'ils font des efforts.

E. : Ah mais je ne dis pas qu'ils ne le font pas.

F. 1 : Je pense que de temps en temps ils craquent, mais la plupart du temps, ils essayent.

E. : Merci, Guy, j'arrête ici pour aujourd'hui.

Premier entretien avec Philippe (F2) – le 8 juin 2020

E. : Voilà, donc je vais t'expliquer l'objectif de cet entretien. Après les quelques semaines d'observations, j'ai décelé quelques thématiques importantes de la formation quant à son organisation. Et ma question de recherche s'oriente sur le comment la formation amène les formés à s'engager syndicalement. Et donc, mes questions, tu ne vas pas voir un lien direct avec l'engagement syndical, mais tu vas avoir un lien direct avec les thématiques que je vais t'énoncer et je ferai ensuite, les liens par la suite.

F. 2 : Ça va.

E. : Donc au niveau du troisième thème important que j'ai euh déceler, c'était la formation des formés par des anciens formés. Et donc, effectivement, il y a des animateurs qui ont eu même pu participer à la formation syndicale en internat et en externat et qui ont pu ensuite, suivre une autre formation pour développer des compétences en animation pour pouvoir animer lors de la formation en internat et en externat. Et donc la question est la suivante : **les animateurs et les formateurs ne sont pas tous issus du milieu ouvrier euh, et ceux d'ailleurs qui ne sont pas issus du milieu ouvrier n'ont pas bénéficié de la formation syndicale. Donc cela crée une mixité au niveau des expériences de formation et qui va être en plus renforcées par leur expérience professionnelle. Est-ce une volonté de votre part de créer cette mixité chez les formateurs et les animateurs et que penses-tu que cela a comme impact sur les formés ?**

F. 2 : Alors euh, oui par rapport à la mixité d'abord. Euh c'est clair que nous l'objectif qu'on s'est fixé euh pour faire des liens avec comme l'a dit Guy tout à l'heure entre la pratique et la théorie, il est nécessaire d'avoir des gens qui connaissent le monde de l'entreprise pour pouvoir justement faire des liens avec leur vécu, mais avec la théorie qu'ils donnent aussi aux formés quoi. On a ce qu'on appelle des animateurs et puis on a des intervenants. Les animateurs sont des délégués d'entreprise qui fonctionnent, qui travaillent comme les formés et qui effectivement après, avoir suivi le cycle de formation, ont été repérés par leurs pairs, donc d'anciens délégués également et ils ont une formation spécifique qui leur permettront de pouvoir utiliser des techniques parce qu'en fait l'animation, c'est de la technique. Donc d'utiliser des techniques qui leur permettront d'avoir des facilités pour réguler et d'animer un groupe euh qu'on appelle dynamique des groupes restreints dans le cadre de la formation. Ça, ce sont les animateurs qu'on appelle les animateurs de base. Et puis, il y a ce qu'on appelle les intervenants, comme Jeanne qui a une formation de formatrice sur des matières bien spécifiques et donc on ne lui demande pas de faire par exemple, de la formation idéologique. Elle fait de la formation technique, même si, dans les formations en internat, l'idéologie est présente tout le temps, mais ce sont des matières qui sont réservées aux formateurs qui sont plus en lien avec le monde du travail. Jeanne est en lien avec le monde du travail, mais pas avec le monde de l'entreprise. Donc c'est pour cela qu'on a essayé d'avoir cette mixité-là, car il y a des aspects qui sont beaucoup plus théoriques et puis il y a des liens, des relations. Et c'est plus facile pour un animateur ou un formateur de pouvoir s'appuyer sur son expérience professionnelle. Parce que parfois tu as les gens qui te disent ouais ouais ça va, ça mon p'tit gars c'est de la théorie, mais dans l'usine ce n'est pas comme cela que ça fonctionne ! Alors si toi tu as un vécu d'entreprise, toi tu peux lui dire, mais si ça peut fonctionner comme cela parce qu'avec l'exemple que tu peux donner et donc cela crée plus de liens avec le participant, le formé et le formateur, car on parle de la même chose. On part du même vécu. Et donc c'est pour cela qu'on a cette mixité-là, c'est qu'il faut des gens qui amènent des aspects forts théoriques, idéologiques également et puis tu as tout l'aspect de la relation et du vécu de celui qui donne la formation, c'est plus crédible en tout cas.

E. : Oui, OK. **Et donc les intervenants finalement ont un peu la place du formateur que vous occupez dans certains groupes ?**

F. 2 : Oui. C'est ce qu'on appelle des form'animateurs en tout cas chez nous.

E. : haha, d'accord.

F. 2 : haha.

E. : Et comme ces intervenants ne suivent pas la formation en internat, vous avez la sensation qu'ils n'ont pas besoin de remise à niveau sur les matières qui y sont abordées ? Ils ont assez de connaissances ?

F. 2 : Non, les remises à niveau en fait, c'est le staff de formateurs qui font les remises à niveau des animateurs et des intervenants. On leur donne nous, encore des formations sur des thèmes bien spécifiques. Donc ils ne sont pas devenus animateurs ou formateurs, par exemple si je prends Jeanne qui travaillait pour le CEPAG, elle avait son rôle, elle a suivie l'animation d'animatrice chez les métallos. Malgré le fait qu'elle était formatrice au CEPAG.

E. : Aaah, d'accord.

F. 2 : Donc, on l'a formée, à notre sauce. Et puis, on fait toujours des formations pour eux, des formations spécifiques, politiques. On a fait des formations sur la différenciation, gauche-droite, tu vois ? Euh, on a fait des formations sur euh, sur des philosophes comme Gramsci. On essaye toujours malgré le fait qu'ils soient pour certains, toujours en entreprise, de les former d'une manière continue pour qu'ils ne restent pas stagner avec un bagage qu'ils ont obtenu à un moment donné A, et il faut qu'il y ait toujours cette remise en cause systématique.

E. : Donc tous les animateurs et tous les intervenants continuent d'être formés sur des thématiques.

F. 2 : Oui bon maintenant des intervenants, comme Bruno Borin, on ne les forme pas.

E. : Oui, oui. Mais c'est un expert extérieur ?

F. 2 : Oui c'est un extérieur, qui est expert. Mais je veux dire, tous nos intervenants qui sont liés à la MWB, on les forme. SI on regarde le parcours de tous les politiques, on a eu quasiment en tous cas jusque il n'y a pas longtemps, quasiment tous les secrétaires politiques ont suivi la formation. Plus maintenant parce que... Mais sinon tous les autres, oui. Tous les secrétaires de Bruxelles, on s'est vus à la formation. À l'époque tous les secrétaires de Liège avaient suivis la formation, ils ont été animateurs dans la formation.

E. : **Par rapport aux intervenants, Jeanne, tu me dis qu'elle a suivie la formation d'animateurs, mais tous les autres intervenants qui viennent ont suivis cette formation d'animateurs ?**

F. 2 : Tu sais des intervenants maintenant, il n'y en a plus beaucoup. Il y a juste Jeanne encore.

E. : Mais il y avait Céline du CEPAG.

F. 2 : Céline ne l'a pas suivie.

E. : OK.

F. 2 : Euh, Louis Poulseur à l'époque ne l'a pas suivie non plus. Euh, mais je pense que comme intervenant je pense que la seule formatrice du CEPAG qui a suivie la formation c'est Jeanne.

E. : OK. **Euh, tu viens de me parler de la formation des animateurs, mais est-ce qu'il y a d'autres éléments que vous utilisez pour voir si les animateurs sont dans les mêmes objectifs de formation que vous ? Comme vous assurez-vous qu'ils ont les bonnes pratiques auprès des formés euh durant les temps de formation ?**

F. 2 : Ça, c'est un peu plus compliqué puisque comme on doit se démultiplier par rapport aux groupes, on essaye toujours d'avoir au moins un formateur, quand on était trois, un formateur dans un groupe. Qui est lui, le garant de la doctrine, de l'idéologie. Après, on a des gens à qui on peut faire confiance aussi. Qui ont un niveau de connaissance et une vision de société qui correspond très proche à notre vision à nous. Et donc a qui on peut dire, ben voilà tu prends le groupe en charge, tu fais les analyses, mais on essaye toujours en tout cas et cela a été une

volonté en tous cas de dire, vous devez vous devez être présent pour être garant, pour ne pas qu'il y ait des dérapages. Donc c'est pour cela qu'on avait mis en place des tournantes tu vois ? Il y en a un qui reste dans le bureau, c'est l'administratif et tu en avais deux qui faisaient les groupes et on changeait comme cela pour éviter qu'il y en ait un qui soit bloqué dans un bureau et que les autres, sinon tu perds un peu de la connaissance, tu vois ? Donc on est systématiquement dans les groupes, ce qui ne se faisait pas avant. Avant tu avais des animateurs référents, comme Jeanne, qui était spécialiste du conseil d'entreprise, Fernando qui est spécialiste du CPPT et Louis Poulseur, spécialiste de la DS, ça, c'est tout ce qui est technique, tu vois ? Et tu avais les formateurs qui ne faisaient que, l'idéologie. Mais ça veut dire que tu perds la maîtrise de la matière. Donc Nico a dit, il faut vous la réapproprier et donc moi je suis obligé aujourd'hui de donner cours en CE et donne cours en CPPT également, tu vois ? Parce que je ne laisse pas la main mise aux animateurs qui font ce qu'ils veulent comme ils veulent. Les programmes, c'est moi qui les fais.

E. : Mais dans les orientations là alors ?

F. 2 : Dans les orientations et dans la formation politique, on a décidé d'être présent dans les groupes aussi pour être garant de la ligne politique qui a été décidée par le Congrès. Et comme cela il n'y a pas de euh, la responsabilité du service, de ce qu'il se passe en formation, c'est la notre. Donc si on laisse les animateurs dire des trucs qui ne sont pas en lien avec le Congrès, et bien on est responsables alors. Alors si c'est pour se faire taper sur les doigts pour des choses qu'on n'a pas dites, autant se faire taper sur les doigts quand on était présent.

E. : Hahaha. OK. Donc la mesure du possible, toujours un formateur dans les groupes sinon une personne de confiance.

F. 2 : Quand c'est possible hein, on essaye en tous cas dans la planification. Si on a des groupes où on voit que c'est compliqué d'avoir quelqu'un qui est quand même une référence. Comme Étienne, Gianni, Alain, pour certains thèmes on sait qu'on peut les laisser tout seuls, l'analyse sera correcte, elle ne sera pas détournée. Mais après tu as des animateurs qui sont de très bons techniciens, mais qui sont incapables de faire une analyse politique sur le plan idéologique. Ils sont perdus, ils n'osent pas, ou bien ils ne sont pas formés, assez donc voilà.

E. : Donc vous identifiez cela, mais y a-t-il des endroits où vous leur permettez de revenir là-dessus ?

F. 2 : Dans les réunions d'animateurs qu'on a en juin et en décembre, ils peuvent s'exprimer. Tu sais on a déjà essayé à plusieurs reprises de les impliquer, en tous cas pour certains dans l'analyse notamment, dans l'analyse du déconditionnement des 5 euros. On a essayé de les impliquer dans euh quand on fait matérialisme historique, matérialisme dialectique et la différence entre idéalisme et matérialisme de les impliquer dans le fait qu'ils doivent dans les groupes, donner l'évolution de la doctrine de la FGTB, et bien ils sont perdus. Ce n'est pas qu'ils ne connaissent pas hein, mais ils sont perdus. Donc ils disent qu'ils ne sont pas formés pour, mais ils le font tous les jours. S'il se plante, ils ne veulent pas. Donc on est obligé parfois, de faire en grand groupe alors que les participants aimeraient bien le faire en petit groupe tu vois ? D'avoir le même son de cloche, ils ont le même discours au même moment et donc parfois cela peut être compliqué. Mais nous cela nous soulagerait hein. Tu sais d'avoir une analyse dans les sous-groupes/le problème des participants à ce niveau-là c'est qu'en grand groupe en plénière, il y en a certains qui ont peur de poser des questions, tu vois ?

E. : Oui.

F. 2 : Peur du ridicule. Alors que cette même question il te la posera plus facilement quand il est dans un petit groupe. Mais comme la relation n'est pas neuve, car ils ont déjà fonctionné toute la semaine ensemble et bien, il se lâche. Et puis, ils peuvent poser des questions et puis on peut y répondre. En grand groupe en plénière quand tu as cinquante personnes c'est un peu plus compliqué quoi. Donc c'est cette difficulté) là, on l'a. Certains animateurs qui

connaissent le truc, mais qui n'osent pas, ils préfèrent que cela soit un formateur qui le fasse. Pourtant l'évolution de la doctrine, c'est l'ABC du syndicalisme.

E. : Peut-être que la manière de le faire en exposé comme cela et d'être un peu l'expert qui parle à un groupe, c'est différent aussi la relation par rapport aux autres exercices dans lesquels les animateurs se retrouvent c'est que, de ce que j'ai observé, les animateurs étaient moins dans de l'exposé théorique. En fait, c'est vous, ce sont les formateurs qui sont toujours à cette place d'expert dans les exposés théoriques quoi.

F. 2 : Oui, mais d'autant plus que moi tu sais le mot expert c'est un truc qui me.

E. : Haha, mais je le dis parce que c'est dans le vocabulaire des formations.

F. 2 : Oui, mais j'ai une expertise, ce n'est même pas une connaissance c'est une pratique. Après euh, voilà je suis pas un expert.

E. : Et bien les formés sont aussi experts dans des domaines. Après, la manière dont les formateurs se positionnent dans la formation, il y a énormément de positionnement d'expertise quant aux contenus théoriques. Chaque exposé théorique, c'est un formateur qui le donne ou un expert externe. Et donc, cette position-là par rapport aux formés, où vous avez un peu cette aura d'expertise quoi.

F. 2 : Et nous on essaye de le casser en disant aux animateurs donner la matière dans les sous-groupes, tu vois ? Et, mais ils coïncent par rapport à cela. Alors effectivement, tu dis, dans les grands groupes, on a cette position d'expert, mais on aimerait bien que les animateurs se les approprient dans les petits groupes et ça, ils freinent des quatre fers, car soi-disant ils ne connaissent pas, ils n'ont pas la maîtrise de. Tu sais moi la première fois que j'ai fait de l'exposé, Claude Dufrasne, qui était l'ancien responsable, il m'a dit ben à partir de maintenant, c'est toi qui va faire l'exposé. Un exposé de quatre heures à l'époque. Je pense que je me suis liquéfié de tous côtés et euh, voilà faut y aller quoi ! Après mon exposé n'était pas parfait, loin de là, mais c'est pratique, théorie, pratique, c'est simplement cela qu'on leur demande de faire. Et la première fois je me suis vautré quelque chose de pas possible, que j'ai du même m'asseoir pour faire mon exposé tellement je n'étais pas bien. Et je suis resté assis pendant presque quatre heures avec mon PC ouvert à lire mes diapos.

E. : Oui, j'imagine, ce n'est pas un exercice facile.

F. 2 : Après ben eh, c'est au fur et à mesure, on discute et on m'explique, bouge, lève-toi, applique simplement les techniques de communication, de prise de parole comme tu as vu en formation, utilise l'espace, voyager, interpellé euh, mais ça, ils le donnent, tu vois ? Pourquoi est-ce qu'ils ne l'appliquent pas quand on leur demande de faire un truc ? C'est simplement lier la théorie, la pratique et remettre tout en place, évaluer et puis, euh changer les choses qui ne vont pas. Et c'est pour cela qu'effectivement aujourd'hui ben, il n'y en a pas beaucoup qui ont des exposés. C'est Guy ou moi ou Taric ou bien un autre. On est considérés comme les experts. Parfois on dit ah oui, les profs sont là ! Je ne me suis jamais considéré comme un prof.

E. : Oui, mais je pense que sur neuf semaines de formation en internat, ça s'ancre dans l'esprit des gens. Si c'est toujours vous la figure qui présente les exposés théoriques, clairement cela s'ancre chez les participants et chez les animateurs aussi. Après je trouve ça intéressant d'avoir la volonté de ne pas rester là-dedans. Mais c'est assez flashant que les animateurs soient dans cette position-là, cela montre à quel point c'est ancré dans leur esprit.

F. 2 : C'est vrai que les animateurs, quand on leur demande de faire un exposé, ne fut-ce que faire l'évolution de la doctrine, ils ne veulent pas hein. Euh, pourtant ce n'est pas un truc qui est compliqué quoi. Maintenant, leur demander de but en blanc de faire l'exposé de Guy ou le mien, je peux comprendre. Mais après, voilà, on est là pour former les gens puis on n'est pas tout seul. Tu peux te tromper, on n'est pas des surhommes. Par contre, sur des matières autres que des matières spécifiques comme cela, ils sont, il y a des animateurs qui sont au top, ils font des trucs magnifiques quoi.

E. : En orientation, vous avez moins cette position-là ?

F. 2 : Oui oui, ce sont les animateurs les experts.

E. : Et vous avez moins d'exposés théoriques à ce moment-là ?

F. 2 : C'est beaucoup d'exercices, mais beaucoup de théorie aussi. Mais c'est de la théorie sur la législation par exemple tu vois ? Règlement de travail, Jeanne, imbattable. Ils ont l'expertise de ça. Moi pas !

E. : Donc c'est une dynamique différente en orientation.

F. 2 : Tout à fait.

E. : Du coup euh, comment est-ce que les animateurs euh, comment les choisissez-vous ? Sur quelles bases ? À quoi êtes-vous attentifs pour proposer la formation des animateurs et pour leur proposer d'intégrer l'équipe ?

F. 2 : Alors il y a plusieurs éléments. Un, ben par rapport aux valeurs que la personne va défendre pendant son cursus de formation qu'il va poursuivre comme participant. Quelles sont les valeurs, quels sont ses positionnements euh. Ca je pense que c'est un point primordial hein. Parfois, on se trompe, mais parfois on tape dans le mille aussi. Quelle est son implication dans la formation ?

E. : Durant les 4 années ?

F. 2 : Durant les quatre années. Il y a des critères sur lesquelles, c'est aussi comment ils fonctionnent dans l'organisation syndicale parfois, tu vois ? On sait, on les connaît, on rencontre pas mal de délégués et c'est aussi comment eux fonctionnent dans l'entreprise, on essaye d'avoir les échos. Mais ce n'est pas cela qui est prépondérant, c'est aussi le choix des animateurs, ce n'est pas l'équipe de formateur qui les choisit. C'est l'ensemble des animateurs. On se réunit, on peut proposer par moment on dit, voilà dans les évaluations, ben celui-là il est à surveiller, celui-là il est à suivre, tu vois ? Et puis à un moment donné quand on va lancer une nouvelle session de candidats animateurs, on met les noms euh, et donc les animateurs disent tiens celui-là, celui-là, celui-là. Pourquoi, il faut qu'ils argumentent le fait qu'on prenne celui-là et pas un autre. Mais ce n'est pas nous autres qui choisissons. On propose.

E. : Vous n'avez pas votre mot à dire alors ?

F. 2 : Ah si si, on pourrait très bien dire que celui-là attend tu le proposes, mais il y a ça, et ça et ça. Pour nous c'est non. Et donc il y a un débat qui est amené. Mais en règle général c'est nous qui proposons les noms en discussion avec les animateurs. On les propose, on ne décide pas. On va proposer les noms à chaque Président. Donc les gars de Liège qui sont concernés, ce sera pour Grignard. Les gars du Brabant pour Najar.

E. : Ah d'accord, c'est le Président qui décide à la fin.

F. 2 : Ah oui, les Présidents et les secrétaires. Et donc, nous on dit voilà, on va lancer une semaine de formation candidat animateur, on a un potentiel chez vous, on a ces gens-là. Qu'est-ce que vous en pensez ? Et c'est déjà arrivé que le secrétaire dise, celui-là, non.

E. : Ah, OK.

F. 2 : Parce que dans l'entreprise, il fonctionne bizarre.

E. : Vous ne remettez pas en question leur décision ?

F. 2 : Non, non, si le secrétaire dit non, c'est non. On ne peut pas commencer à argumenter, négocier. Non, c'est non. On a proposé les candidats, il ne veut pas, il ne veut pas. On ne prévient pas les candidats avant l'accord du secrétaire déjà. Donc, une fois qu'on a l'accord des Présidents, on contacte les candidats parce qu'il faut leur accord aussi haha. C'est bien de dire, je pense à toi comme animateur, mais si le gars il ne veut pas.

E. : Vous n'allez jamais aller trouver un participant à l'avance pour lui dire que vous le verriez bien animateur ?

F. 2 : Par principe, parfois c'est assez comique, parce qu'il y en a qui nous le demande. Le fait de nous le demander, tu ne le seras pas. Un participant qui vient me dire, moi ça

m'intéresserait d'être animateur, il a grillé ses cartes au jeu. Et puis, pour répondre à la question, on ne peut pas, la décision ne nous appartient pas et si son secrétaire dit nous, il va être déçu. Donc ça on fait pas.

E. : Donc ce que vous faites c'est que vous vous réunissez avec l'équipe d'animateur, vous faites un choix ensemble.

F. 2 : On fait une proposition.

E. : Vous faites la proposition après au secrétaire et puis après c'est lui qui rend.

F. 2 : Et puis c'est lui qui nous renvoie pouf, OK pour celui-là et celui-là. Je vais prendre un exemple, on avait au Brabant euh, Sandra Gorret et on avait son frère Grégory. Et bien on avait les deux comme proposition d'animateur, et bien le secrétaire a dit non. Parce que c'était deux personnes, donc frère et sœur, de la même délégation. ET il disait, on va déforcer l'équipe au niveau de l'entreprise et donc, on ne veut pas. Et donc Sandra a fait sa formation et puis c'est Grégory qui est venu faire sa formation. Les choses qu'on prévoit pour certains dans l'avenir, cela peut toujours être le résultat d'un rapport de force que tu as un moment donné dans ta fédération. Alors Grégory il dit à son secrétaire c'est bien, tu me prévoies tu me prévoies, mais je ne vois rien venir. En attendant, je ne suis pas animateur. Donc il est passé animateur puis il est passé secrétaire. Donc le choix ne nous appartient pas. On peut proposer qui on veut et parfois, on propose et on se goure. Parce qu'on constate que des gens changent, mais en fait ce sont des gens qu'ils ont manipulés, qui ont gardé une même vision. Je veux dire, on en a eu un qui était raciste et puis il a évolué. Quelqu'un va le proposer comme candidat animateur. Et on se dit, pourquoi pas. Il est arrivé ici, il a quand même des bonnes réactions, ça se passe bien. Sauf qu'après, il a commencé à péter des câbles quoi. Le mec allait vomir sur l'organisation syndicale, sur les étrangers, il s'est inscrit comme membre du PP euh, fin tu dis oh, qu'est-ce qu'il se passe ici ? Le mec c'est un facho, pas possible. Il a été candidat animateur, je pense qu'il a fonctionné une fois.

E. : **OK, et ça se passe comment du coup, vous en référez à son secrétaire ?**

F. 2 : Et bien nous, on a vu des trucs sur Facebook, et on disait au secrétaire, vérifie quoi. Le mec est en train de tourner méchamment à droite. Et donc ils vérifient, et c'est le secrétaire qui prend la décision. Il envoie un courrier.

E. : **Aah c'est encore le secrétaire ?**

F. 2 : Ah, mais s'il ne prend pas la décision, nous on le vire aussi hein. Tu sais le mec il tourne à droite euh.

E. : **Vous avez tout de même ce pouvoir-là ?**

F. 2 : À l'époque de Nico, on avait ce pouvoir, maintenant, je ne sais pas si on l'aura encore, mais à l'époque, on l'avait.

E. : **OK. Par rapport à l'organisation pratique de la formation euh en internat. Comment est-ce que vous choisissez qui va ou et quand et par rapport aux thématiques ?**

F. 2 : Les animateurs ?

E. : Oui.

F. 2 : Donc on a, trois équipes. C'est une équipe qui est divisée en trois. On a les animateurs dans leur globalité. Et puis, on leur demande de faire un choix euh, un choix d'orientation parce qu'il faut donner les formations également. Donc, on a des animateurs qui viennent en internat, tu as les mêmes animateurs qui vont venir en orientation et puis tu as des animateurs qui ne font que les internats. Parce qu'attention, le technique, ce n'est pas pour eux, soi-disant. Je dis bien soi-disant parce qu'il y en a certains qui devraient un petit peu revoir leur copie. Et donc, comment est-ce qu'on choisit ? Et bien on essaye d'équilibrer, si on a je ne sais pas, je prends 30 animateurs, on essaye d'avoir un nombre plus ou moins équivalent pour le CE, pour le CPPT, pour la délégation syndicale. Alors, tous les six mois on fait ce qu'on appelle la planification pour le semestre et en fonction des thématiques ben tu as des gens qui se sentent plus à l'aise par exemple sur le conseil d'entreprise, ben sur le règlement de travail.

Donc il y a des incontournables, règlement de travail c'est Jeanne. Tu as des gens qui se sentent plus à l'aise et qui veulent reprendre en charge la matière. Stavorst par exemple, il va dire, euh OK moi je prends règlement de travail. On n'impose pas les choix, on demande voilà, il y a une formation en orientation 1, qui veut y aller ?

E. : Mmh mmh.

F. 2 : Celui qui ne connaît pas, il ne va pas y aller, car c'est eux qui doivent donner la matière. Il y a toujours au moins quelqu'un qui connaît. ET quand ils ne connaissent pas ben c'est moi qui y vais. Par exemple, ben pour le CE, la dernière fois on n'avait personne pour l'orientation un, personne n'était décidé d'y aller, ben pas le choix, j'y vais. Parce que je connais bien la matière, il y a des matières que je ne connais pas hein. Ou que je peux survoler comme ça hein, mais c'est eux qui déterminent le choix, et en règle générale on se retrouve souvent avec les mêmes personnes dans les mêmes thématiques que cela soit en internat ou en orientation. On sait très bien que des semaines sur l'idéologie, on va trouver des Gianni, des Étienne, des Alain. Des semaines sur la communication, on va voir des animateurs qui sont un peu moins chevronnés parce que cela demande pas spécialement beaucoup de connaissances idéologiques, tu vois ? Donc, ça se complète comme cela. Après on doit toujours effectivement, parfois pallier à certains manques. Parfois, Guy, quand un animateur ne vient pas en DS, ben c'est lui qui donne la matière donc il travaille toute sa matière, moi je le fais, mais moi ça devient plus compliqué comme Taric n'est plus là c'est que je dois m'occuper du CE et du CPPT en même temps. On essaye toujours d'avoir au moins quelqu'un qui connaît la matière en animation.

E. : **Mais ça, quelqu'un qui connaît la matière en animation, est-ce que c'est toi et les autres formateurs qui le déterminez ? Enfin, s'il y a un animateur qui n'y connaît rien, mais qui a envie d'y participer ?**

F. 2 : À ce moment là il va venir avec quelqu'un qui s'y connaît pendant une fois, deux fois, trois fois, ça peut prendre 1 an, deux ans, trois ans. Moi j'ai accompagné Stavorst pour le règlement de travail par exemple, plusieurs fois ou je suis avec lui, je ne dis rien. En fait on inverse les rôles : c'est lui qui devient formateur et moi je deviens animateur. Et de temps en temps quand je vois qui, ben je récupère la sauce, je le remets sur les rails et c'est lui qui continue sa formation. Mais c'est lui qui amène la matière. Je lui dis : voilà, tu prépares. On se réunit, on discute, comment tu l'as préparé, comment tu vas l'amener, quels sont les éléments que tu vas aborder ? OK, PowerPoint pas PowerPoint point, tu as un exercice. Ben OK on regarde et puis moi je l'accompagne. Le problème tu sais, quand tu as ça c'est que les gens sont tellement habitués de nous voir en internat comme l'expert, qu'ils sont étonnés de nous voir comme animateurs. Et ils s'adressent à nous quand ils posent des questions, mais c'est lui qui vous forme hein aujourd'hui ! Tu vois ? Donc c'est ça aussi parfois, les gens ne comprennent pas toujours les rôles qu'on s'attribue. Parfois on a des rôles où on est plus en retrait et tu as des semaines où on est plus en avant. Mais ça, ce sont les rôles que le staff va se donner, les participants ne sont pas toujours, ils ne comprennent pas toujours pourquoi c'est lui qui donne la formation et pas toi alors que tu es là. L'expertise, la référence, mais ça c'est un rôle que nous on se donne et puis on essaye au maximum pas dans un premier temps. Dans un premier temps, on leur dit ben que leur rôle c'est de faire de la facilitation et de la régulation et après, on leur demande à un moment donné quand même de prendre certaines matières en charge. Parce que voilà, faire de la facilitation et de la régulation, c'est bien, mais à un moment donné pfff, ça devient la limite euh. On n'a pas envie non plus que les animateurs se sentent considérés comme étant simplement des euh, des porteurs d'eau et des euh gens qui ont faire des photocopies quoi. Parce que parfois c'est le rôle que certains leur donnent : va me chercher la farde là-bas. Non, ce n'est pas ça leur rôle. Leur rôle c'est pouvoir aussi à un moment donné, intervenir. Sinon on ne les prend pas. Si je veux une secrétaire pour me faire mes papiers, j'en ai une tu vois ?

E. : Du coup, quand tu dis qu'il faut qu'ils dépassent le rôle de facilitateur et de régulateur, c'est rentrer aussi dans un rôle de producteur alors ?

F. 2 : Oui, non pas de producteur, de formateur. Quand moi je donne formation, quand je fais mon exposé, c'est moi qui suis formateur. Après, à côté de moi, l'animateur il peut réguler, il peut faciliter, il peut poser des questions, reformuler parce que moi je ne vois pas tout. Quand tu as un groupe de cinquante et que tu en as derrière, tu as la moitié qui est occupée à piquer du nez. Ben parfois, tu ne les vois pas, parce que tu t'adresses à ceux qui te posent des questions plus proches de toi, mais t'es occupé à en perdre cinq ou six derrière. Donc le gars qu'est-ce qu'il fait : et Philippe, est-ce que tu peux reformuler ? C'est ça faciliter. Et donc nous on leur demande, ça, c'est leur rôle premier, quand ils commencent comme animateurs. Et on leur demande de passer le cap et de devenir des form'animateurs. À un moment donné, ils font de la facilitation, mais à un moment donné ils doivent aussi amener de la matière. Et en internat, c'est très compliqué parce que là on parle de matière politique, idéologique. En orientation, c'est moins compliqué parce que là, on parle de technique. Et donc ils ont une certaine pratique dans l'entreprise.

E. : Et pourquoi le mot producteur, tu n'as pas envie de l'employer ? Quand tu dis, amener de la matière, tu n'as pas envie qu'ils soient juste dans la facilitation et la régulation, mais tu souhaites qu'ils amènent de la matière ?

F. 2 : Parce que moi le mot producteur, je le vois dans le sens où, la production c'est les participants qui l'amènent. Alors, effectivement, quand tu fais un exposé tu fais de la production. Mais ce n'est pas dans ce sens-là que je le vois. Moi en fait quand je fais un exposé, je suis dans le transmissif. Et euh, l'objectif qu'on a nous, c'est de l'associatif. Et donc c'est les participants qui produisent et nous on facilite et on régule. Alors c'est vrai que quand tu apportes une matière spécifique comme euh, je ne sais pas moi euh, les missions du conseil d'entreprise, tu es quelque part dans la production, car c'est toi qui donnes la matière. Mais j'ai difficile à expliquer, mais ce n'est pas dans ce sens-là que je le vois, ce n'est pas de la production pure, c'est du transmissif. Maintenant, on peut appeler production hein, c'est parce que voilà.

E. : Voilà, moi j'ai besoin de savoir comment vous voyez la fonction des form'animateurs. Si ce n'est pas de la production, comment ils dépassent ce stade de pure production ? Dans les compétences, j'essaye de comprendre ce que tu veux dire. Je comprends ce que tu veux dire c'est que le fait que les animateurs doivent pouvoir amener de la matière tout en permettant aux formés de se la réapproprier.

F. 2 : Et de la restituer et d'en faire leur propre production.

E. : Oui.

F. 2 : Je ne sais pas comment le formuler, mais c'est comme cela que je vois les choses.

E. : D'accord. Donc là c'était une question de la thématique suivante, mais on j'ai une question de la thématique précédente euh, par rapport aux animateurs et à l'organisation de qui vient quand donc, j'ai compris que c'était le choix des animateurs qui disent : j'ai envie d'aller, là ou là. Mais donc c'est pendant les deux réunions par an que vous décidez de la manière dont les groupes d'animateurs vont s'organiser sur l'année ?

F. 2 : Oui.

E. : OK, voilà.

F. 2 : On planifie pour le semestre, les équipes par semaine de formation.

E. : OK. Du coup ben on vient de l'aborder, mais la quatrième thématique concerne les places et les rôles particuliers des formateurs et des animateurs. Et donc tu as un peu abordé la place qu'occupait le formateur durant les neuf semaines de formation en internat. Donc régulateur-facilitateur et avoir un rôle dans la production. Et une place importante au niveau de l'apprentissage par transmission.

F. 2 : On fait de l'apprentissage par transmission parce qu'on fait les deux en fait. On fait l'apprentissage par transmission, mais on fait aussi de l'apprentissage par association. Donc il y a la formation transmissive, et l'associative. Si on fait que du transmissif, ça veut dire que les mecs, ils viennent en formation et voilà. Quatre jours où c'est blablabla, et on leur dit des trucs. Et donc on fait de la transmission de connaissances, mais on ne sait pas vérifier s'ils ont compris. L'association, la formation associative, c'est eux qui vont construire en fait, l'ensemble de leur semaine. C'est pour cela qu'on leur demande de faire un travail individuel. De dire, ben avant de venir en formation, vous avez un thème et ce thème vous allez devoir faire une recherche dessus. Quand on fait la recherche, ne suffit pas de faire la recherche, faut lire ! L'objectif c'est de dire, on va parler des mécanismes de l'économie politique, je ne sais pas ce que c'est, je fais une recherche. J'essaie de comprendre ce que c'est et puis, je vais devoir le défendre pour la mise en commun, essayer de défendre mon point de vue. Une fois que c'est fait, qu'il y a eu la lecture et la mise en commun, quand tu vas te retrouver en plénière où tu vas écouter les rapports et qu'après tu vas faire des compléments sur ceux-ci. Où la tu deviens transmissif, ben ils percutent beaucoup plus vite parce que c'est une matière qu'ils ont pu aborder et lire. Peut-être pas la comprendre dans sa totalité, mais voilà, il y a des éléments que tu vas aborder, qu'ils ont lus. Et ça va leur permettre de construire eux-mêmes le schéma. Je me rappelle, la première fois qu'on a fait ce truc-là, c'était avec Bruno et ils me disaient : les mécanismes de l'économie politique je n'y connais rien. Et puis, quand on leur a demandé par rapport aux quatre acteurs de simplement mettre des flèches sur ben : quelles sont les interactions entre les banques, les ménages, les entreprises ? Ah oui tiens, et à la fin de la semaine ils construisent un schéma des mécanismes de l'économie politique global. Et ils te disent dans l'évaluation : c'est nous qui avons fait ça ? Ben oui ! Et honnêtement, ce n'est pas en 4 jours que tu apprends à faire un schéma, mais ils l'ont construit avec leurs connaissances aussi hautes soient-elles, et puis avec les compléments transmissifs de Bruno qui vient compléter la réflexion est-ce que c'est juste, est-ce que vous pensez vraiment que... ? Et c'est eux qui le construisent. Parce que le transmissif c'est un peu comme à l'université hein : le prof parle et faites ce que moi j'ai dit parce que ce que je n'ai pas dit c'est pas bon. Je suis désolé, il y a des profs qui sont comme ça et puis ils y a des profs qui te disent : quand tu fais un examen, moi je ne veux pas simplement de la restitution, je veux qu'il y ait une analyse de votre part. Qu'elle soit construite et argumentée. Si c'est pour faire simplement, faire le perroquet et donc le gars est venu en formation et on lui explique que la relation, c'est celle-là et ce n'est pas autrement. Il sort de là, et il n'a toujours rien compris. Par contre si on l'amène à la réflexion et que c'est lui qui amène le truc, c'est plus compréhensible.

E. : Oui, clairement. OK.

F. 2 : Donc c'est pour cela qu'on a les deux, le transmissif et l'associatif. Les isoler les uns des autres ce n'est pas bon non plus.

E. : **Si tu dois donner la définition de l'apprentissage par association, c'est le fait de mêler ce qu'on a appris dans le transmissif avec un exercice pratique d'analyse ?**

F. 2 : Ce que je dis moi dans l'associatif, ça veut dire que ce n'est pas le prof qui parle ex cathedra, c'est l'ensemble du groupe qui s'approprie et qui construit, tu vois ? Euh, qui construit le euh la formation. Alors nous on a un thème bien spécifique, ce sont les mécanismes de l'économie politique. Comment est-ce qu'elle va se construire pendant la semaine, je ne saurai pas te le dire d'une semaine à l'autre. Je peux simplement te dire qu'elle va se construire avec ce que les formés vont m'amener.

E. : **Mais du coup, toi quel est ton rôle là-dedans ? Donc il y a plusieurs rôles que vous prenez, et quel est ton rôle dans la transmission tu as la position d'expert, il y a peut-être d'autres rôles aussi ? Et dans le processus associatif, quel est ton rôle ?**

F. 2 : On devient animateur, facilitateur, régulateur parce quand je suis dans un groupe alors que j'ai mon statut de formateur, quand ils font leur mise en commun, je fais de la facilitation et de la régulation. Je n'amène rien et j'ai un rôle d'animateur, je dis tiens : est-ce que tout le monde a parlé. On synthétise, et là mon rôle n'est pas quelque chose de transmissif, je suis dans l'animation. Éviter d'induire les choses, tu vois, de faire de la production. C'est là que je fais la différence avec la production, c'est parfois difficile parce que parfois tu entends des horreurs. Après tu te dis : oui, non tu peux pas, parce que tu induis des trucs. Et à partir du moment où tu induis des choses, ça fausse la construction du travail de groupe. On a des rôles différents, à certains moments je suis animateur, à certains moments je suis formateur. Ce sont des moments bien spécifiques qui font en sorte que mon rôle change.

E. : Oui. **OK, ça, c'est bon. Euh, justement, on vient d'en parler. Durant la présentation des analyses donc euh lorsque les formés reviennent en plénière avec leur tableau et qu'il y a un rapporteur, et cetera. Euh, le formateur à un rôle de facilitateur et régulateur, comment vous percevez ces deux rôles ? Quels sont les bénéfices pour les formés pendant ce moment là de production par les formés ?**

F. 2 : Les bénéfices, c'est de comprendre que quand on fait euh, quand on parle de philosophie et Guy a souvent l'art de dire qu'on nous fait croire que la philosophie, ce n'est pas à notre portée. Or, tout le monde fait de la philosophie à tout moment. Alors, leur faire rendre compte que ce n'est pas parce que le titre est compliqué que le contenu l'est. Et ça les gens ils s'en rendent compte. Tu vois le fait de pouvoir dire : il faut arrêter que les gens se considèrent comme des cons parce c'est ce qu'on nous bombarde dans la tête tous les jours. À l'usine on ne te demande pas de réfléchir, on te demande de produire. Tu vois. On te demande toujours de faire quelque chose. Ici on leur demande de réfléchir, l'objectif c'est qu'ils se disent : OK effectivement, on nous parle d'un tas de trucs, mais comme on n'est pas des experts ben on ne va pas s'y intéresser. Or tu vois que si tu t'y intéresses un tout petit peu ben il ne faut pas être spécialement un expert hein. Quand on parle par exemple de Bruno Colmant hein, c'est un grand expert aujourd'hui qui est professeur tout ce que tu veux hein. Il passe à la télévision, il a forcément raison, c'est un prof d'université, prof économique machin. Comme on ne te demande pas de réfléchir ben tu ne réfléchis pas à ce qu'il dit. Tu as écouté, c'est un prof qu'il l'a dit OK, c'est bien il a raison. Après, ben nous ce qu'on leur demande c'est réfléchissez à ce qu'on vous dit, amenez votre analyse à vous qu'elle soit pertinente, pas pertinente et puis on en discute. Et c'est comme cela que le gain qu'un travailleur ou qu'un formé peut avoir, c'est que quand il sort de la formation, théoriquement il se pose la question : à qui profite le crime ? Donc si tu me dis ça, ben pourquoi tu me l'as dit ? Et donc, ils peuvent s'approprier effectivement toute une sphère de discussion qu'on ne leur demande pas ailleurs. À l'école on ne vous demande pas de réfléchir hein, on vous demande de produire, des bons petits soldats pour que quand vous sortirez de l'école pour pouvoir produire dans une entreprise où on vous dira exactement la même chose. On ne réfléchit pas, produit ! On est occupé à les abrutir hein les travailleurs. Donc là on essaye effectivement, de ne pas être dans ce schéma-là, cette prof qui parle, le formateur qui parle et eux prennent des notes et puis après on va faire un exercice. Donc là c'est eux qui vont construire le truc et ça leur permet de dire : effectivement, la philosophie c'est accessible, les maths c'est accessible, l'économie c'est accessible quand tu l'as construit toi-même et que tu commences à comprendre les éléments qui l'entourent, ce n'est pas si compliqué que ça. Bon on va pas en faire des experts en économie hein, mais il y aura cette réflexion-là qui sera derrière de dire : on n'est pas des cons hein ! Quand ils ont fait le schéma, quand ils te disent : c'est nous qui avons fait ça. Et vous croyez quoi ? Que vous êtes une bande de débiles mentaux qui ne savent uniquement que serrer des boulons ? Vous savez réfléchir. ET tout ça vient d'une volonté politique, quand Nico est devenu secrétaire générale, c'est rendre la parole aux militants. C'est au travers de ça qu'on a construit tout ce mécanisme de formation que Guy t'a décrit tout à l'heure, c'est à

partir de ce postulat-là. Parce qu'on ne demandait plus rien aux militants. On leur demande dans la rue d'aller manifester, il ne sait pas pourquoi, mais le mec il y va : parce qu'on m'a demandé d'y aller. Aujourd'hui tu as des gens qui disent : attend, dans la rue pourquoi faire, nous on est pas d'accord. Donc c'est aussi pour avoir cette analyse euh critique même par rapport à sa propre organisation syndicale. Regarde ce qu'il se passe aujourd'hui avec Vertenueil. Donc euh, voilà.

E. : OK.

F. 2 : Après les déclics ils ne sont font pas de manière simultanée hein. Tu as des gens qui vont comprendre vite et puis tu as des gens après deux ans, trois ans de formation qui vont se dire : ah click j'ai vécu ça quelque part. Et il y a des trucs qui vont leur revenir. Tu as des gens qui comprennent très vite et des gens à qui il faut plus de temps. Les déclics ne sont font pas tous au même moment. Ils ne sortent pas de la P9 en disant : ça y est on est formé youhou. Non, tu en as qui ne comprendront jamais, il y en a qui comprennent avant et il y en a qui comprennent après.

E. : Euh, c'est bon ça. **Euh, est-ce que tu peux m'expliquer pour quelles raisons vous avez mis en place un formateur administratif ?**

F. 2 : Il y avait le responsable de formation qui était, il y avait eu Claude Claro et Claude Dufrasnes et eux faisaient uniquement l'administration. Sauf qu'ils faisaient, c'était deux exposés sur les neuf semaines de formation, c'était sur le matérialisme historique et dialectique. Et ils étaient en charge. Alors, la manière de travailler était différente. Tu avais le staff de formation qui faisait de l'idéologie et puis tu avais les animateurs qui faisaient dans les groupes. Ça veut dire que Jeanne faisait ses programmes elle-même, Fernando aussi et Louis aussi. Première chose qu'on a demandé à Guy c'est : hop tu contrôles le truc de Louis. Et il y avait toujours le responsable de formation qui faisait que de l'administratif, papelard et papelard. Et les animateurs faisaient leur programme chacun dans leur coin, sans contrôle à la limite. Et donc Nico est arrivé et il a dit : moi je veux que vous soyez les garants de la ligne politique de l'organisation et donc je veux que vous soyez dans les groupes. Parce qu'au départ c'est moi qui faisais l'administratif, tu vois ? J'ai fait l'administratif pour le groupe A, le groupe B, le groupe C, et cetera.

E. : Tu n'étais jamais dans les groupes.

F. 2 : Et pour un formateur, ce n'est pas bon parce que tu te déconnectes aussi des réalités, oui t'es formateur, mais tu ne donnes pas formation. Et l'objectif, mon boulot c'est de donner des formations, ce n'est pas de faire de l'administratif. Et donc on a décidé, pour éviter justement qu'un des trois formateurs soit isolé, de faire une tournante et donc de s'attribuer chacun un numéro de groupe. Et donc moi j'ai fais le A, B, C puis on arrêté avec ça. Puis j'ai repris le D, Guy le F, Taric le E et comme cela, chaque fois quand c'est mon groupe, je fais l'administratif et quand c'est le groupe D, c'est moi le référent, ils ont un problème à l'hôtel c'est chez moi qu'ils viennent. Quand c'est le groupe de Guy et bien moi je suis comme formateur-animateur dans les groupes et quand ils ont un problème ils vont voir Guy. Et donc les gars de mon groupe, ils savent très bien qu'ils ne doivent jamais aller voir Guy.

E. : C'est toujours le même formateur-administratif pour chaque groupe durant tout le curriculum de formation du coup.

F. 2 : Ah oui, de la P1 à la P9, si c'est moi qui aie commencé l'accueil pour le groupe D, c'est moi le référent jusqu'à la fin. Tout le temps pour ce groupe-là. Donc ça veut dire que.

E. : **Ça veut dire qu'ils ne t'ont jamais eu en tant que formateur ?**

F. 2 : Si, une fois parce que je viens donner le matérialisme-dialectique. Je donne mon exposé. Ce n'est pas Taric ou Guy. Quand Guy est administratif, il vient donner l'exposé sur l'idéalisme et le matérialisme par exemple, comme ça là je suis l'administratif, mais ils savent que je suis formateur aussi. On essaye de se mettre se rôle là parce que, et ça devient compliqué parce qu'on est plus que deux. Après, il a fallu qu'on reprenne les groupes de Taric

, il a fallu un peu chipoter quoi. Après quand tu es sur place et que tu es administratif pour tous les groupes, ce n'est pas du boulot de formation quoi. Donc euh, tu perds énormément de richesse et d'échange parce que moi j'apprends encore avec des gars qui viennent en formation. Et qui m'explique comment ça se passe dans leur entreprise et comment ils ont fait pour le dépasser. Si tu restes dans le bureau à faire des papiers et bien toute cette richesse là tu ne l'as plus. Et donc c'est pour cela qu'on a décidé de mettre un administratif par groupe de formation. Si tu veux quand je fais l'accueil, ils savent que c'est moi. En P1, quand je fais la présentation sur c'est quoi la formation et le contrat de formation, ils savent que le responsable du groupe, c'est moi ; d'ailleurs on leur dit : si vous avez un problème, c'est chez moi.

E. : Et en ce qui concerne la dynamique des groupes, c'est toi aussi qui dois gérer ce problème ? Par exemple si un participant vient te faire part d'une difficulté de dynamique de groupe, est-ce toi qui gères cela ?

F. 2 : Non, non, ça les groupes, c'est le rôle de l'animateur. Moi je peux gérer quand il y a un participant qui pose problème par exemple. Qui fou le bordel, qui arrive en retard, on leur dit voilà la première ligne c'est les animateurs. Voilà vous leur rappeler à l'ordre, une fois, deux fois, trois fois, quatre fois. Ça ne marche pas, la deuxième ligne c'est nous. On a pris le principe de dire, si moi en tant qu'administratif je dois voir quelqu'un, je vois avec lui et avec Taric à l'époque. Comme cela, c'est l'équipe qui voit le gars, ce n'est pas l'administratif, tu vois ? Et alors, la deuxième ligne quand on doit intervenir, on intervient à trois, c'est moi qui parle, car je suis le responsable du groupe et c'est eux qui complète et vis et versa quand c'est eux. Donc la première ligne, ce sont les animateurs qui doivent régler le truc.

E. : OK. Euh, le fait de euh d'avoir choisis qu'en P3 il n'y a aucun formateur qui n'accompagne pas de sous-groupe de formé, c'est parce que vous êtes en sous-effectif de formateur ou est-ce un choix pédagogique ? Pareil pour la P9, les formateurs ?

F. 2 : En P3 ? Si on accompagne !

E. : Pendant les exposés, mais il n'y a pas de formateurs dans les sous-groupes. Et pareil pour la P9, il n'y avait aucun formateur dans les sous-groupes.

F. 2 : Pour la P3, comme ce n'est que de la facilitation, enfin entre guillemets ce n'est que, et qu'on peut se permettre de dire ben comme on a des animateurs en suffisance, on libère parce qu'il a peut-être des trucs à faire, moi j'ai des trucs à faire, tu vois ? Mais en règle générale, il y a toujours un formateur, en règle générale. Sauf quand on explique que Julien a fait la visite, il y a des travaux à rectifier sur euh leur travail individuel, on n'aura pas besoin d'avoir un formateur qui connaît l'histoire du mouvement ouvrier sur le bout de ses doigts et donc on peut libérer Guy ou libérer Taric ou moi pour faire du travail qu'on n'a pas su faire, des trucs ainsi. Pour la P9, c'est voulu parce qu'on les laisse dans leur jus. Et donc là on regarde avec eux, comment eux vont se débrouiller par rapport à une situation donnée, par rapport à tout un ensemble de théorie qu'ils ont eue, de leur pratique en entreprise, c'est comme en P1, on les laisse mijoter. Sinon, la première chose qui vont te faire c'est : qu'est-ce que tu en penses ? Quand tu es venue faire de l'observation, on leur a dit que tu étais non restitutive et tu l'as remarqué : et toi qu'est-ce que tu en penses ? Mais elle n'est pas là pour te dire ce qu'elle pense ! Elle est là pour regarder ce que vous faites. Tu vois c'est compliqué hein, mais là c'est voulu, c'est clair qu'on attend qu'ils y aient des réactions et qu'on puisse, à un moment donné les analyser. S'il n'y en a pas, on va l'analyser aussi : pourquoi il n'y a pas eu de réaction, quels sont les phénomènes qui ont fait que, pourquoi est-ce qu'il y a eu de problème, comment vous avez réagi par rapport à cette prise de pouvoir. Donc voilà, ça c'est voulu.

E. : OK. Euh, je regarde quelle heure il est, si on s'arrête à 13 h 10 tu es d'accord ?

F. 2 : Oui.

E. : Euh, alors cinquième thématique, j'ai noté : le collectif pour s'approprier des savoirs. En gros, souvent sauf dans les moments de QCM, les séances en plénière ou

dans le travail individuel, c'est souvent des exercices de groupe pour s'approprier des savoirs qui ont été vus précédemment en plénière. Et donc du coup, j'ai des sous-thématiques : le travail en sous-groupe est favorisé au travail individuel, ça, c'est une des sous-thématiques. Et donc la première question c'est : comment est-ce que vous organisez les sous-groupes pour chaque préparatoire, sur quelles bases et caractéristiques ?

F. 2 : Alors on essaye, en tous cas après la P1 et la P2, parce qu'on doit quand même avoir un certain recul par rapport à ça, de ne pas créer ce qu'on appelle des groupes de la mort.

E. : C'est quoi ?

F. 2 : Un groupe de la mort c'est par exemple un groupe où on aurait euh et c'est pas péjoratif ce que je vais dire, les éléments les plus faibles en termes de réflexion et d'analyse. Parce qu'on pourrait très bien se retrouver avec un groupe, un il y a de gens qui sont là et qui ne foutent rien ! Puis, tu en as qui veulent, mais qui n'ont pas spécialement cette, encore une fois ce n'est pas péjoratif, les capacités immédiates que pour pouvoir réaliser la tâche. Puis, tu en as qui ont une analyse et qui sont vraiment les bosseurs, les moteurs du truc. Alors si tu fais un groupe avec rien que des bosseurs, alors tu vas avoir un résultat magnifique ou pas parce que les bosseurs ce n'est pas pour ça qu'ils sont d'accord les uns avec les autres. Après tu risquerais d'avoir un groupe très faible, parce qu'il ne faut pas oublier que dans les groupes qu'on a, on a des gens qui ont des difficultés pour lire et d'écrire euh et donc on doit pouvoir essayer d'avoir des groupes hein, qui se complètent le mieux possible.

E. : Mixtes.

F. 2 : Mixtes. Avec des gens qui ont des difficultés, avec des gens qui n'en ont pas avec des gens qui sont des bosseurs, avec des gens qui parlent beaucoup et des gens qui parlent moins. Voilà on doit essayer d'avoir cette mixité en fonction des observations qu'on a et des évaluations qu'on a, on essaye de créer des groupes euh, en ne mettant pas tous les moteurs dans les groupes par exemple. Donc, il y a des noms et parce que tu as des gens qui ne savent pas se blairer. Donc si je mets des mecs qui ont failli se taper sur la gueule la semaine dernière, euh, si je les mets ensemble je risque d'avoir un problème. Donc pour éviter ce problème, on doit vérifier et c'est ça qui est compliqué parfois, c'est qu'il y a des tensions entre certains et on doit essayer de les séparer. On essaye de ne pas mettre les gens de la même entreprise, quand c'est possible, tu vois ? Euh, pour que tout le monde puisse s'exprimer parce qu'on sait très bien que euh, je vais prendre un exemple. J'avais un gars, il était délégué principal dans sa boîte et euh j'avais à côté de lui un suppléant, mais il osait ne rien dire parce que c'était son délégué principal, tu le mettais dans un autre groupe et le mec il parlait. Et quand son délégué principal parle il va dire : oui c'est vrai. Mais non c'est pas vrai. Alors tu entends après qu'effectivement, il y a ça et ça et ça et tu lui dis : mais pourquoi tu ne le dis pas ? Oui, mais c'est gênant hein ! Et puis il y en a qui s'en foutent, ils se rentrent dans le lard. Ils règlent des comptes entre eux pendant la formation et t'es obligé d'interrompre : on n'est pas occupé à parler de vos problèmes de fonctionnement, c'est l'ensemble du groupe. Donc ça devient compliqué. Alors ce qui devient beaucoup plus compliqué, c'est quand tes groupes se réduisent quand tu pars de trois et que t'arrives avec deux groupes ben il y en a 5 de la même boîte. Voilà dans une trois dans un groupe et deux dans l'autre, tu ne sais pas faire des miracles non plus hein.

E. : Dans chaque préparatoire vous essayez de changer les sous-groupes ?

F. 2 : Toujours. On essaye qu'on essaye je dis bien, que euh les participants ne restent pas cloîtrés dans le même sous-groupe. Qu'il y ait vraiment un brassage et qu'à la fin de leurs 9 semaines de formation d'internat, ils aient pu fonctionner avec tout le monde. Parce que c'est bien de discuter le soir au bar, mais c'est aussi bien de voir quels sont les comportements dans la journée tu vois ? Parfois, c'est compliqué de changer les gens de groupe parce que comme lui n'aime pas l'autre et machin. Si on a deux femmes, on essaye de les mettre ensemble, on

évite de les séparer. Après, tu as des gens qui ont fonctionné avec 2-3 personnes pendant neuf semaines et qui sont toujours avec ces deux-trois personnes là. Et puis tu en as qui viennent me dire : Philippe merci du cadeau, tu m'as encore mis avec celui-là. Ah oui, mais si je dois faire attention à celui-là et celui-là et puis je le change et puis je me rends compte que celui avec qui j'ai changé il ne s'entend pas avec celui-là. Donc c'est toute une gymnastique, en fait.

E. : Et ça, tu le fais avec les animateurs ou c'est avec les formateurs que vous l'organisez ?

F. 2 : Alors quand on a des, des entre guillemets, des participants qui posent problème, c'est noté dans l'évaluation. Par exemple, celui-là ne peut pas être avec un tel parce que, mais il ne peut pas être avec celui-là non plus parce que la fois d'avant il a failli prendre sur sa tronche. Ou bien il ne peut pas être avec Julie parce que sinon il n'arrête pas de l'emmerder. Enfin, ça c'est noté dans l'évaluation, que les participants n'ont pas puisque c'est entre nous. Et en fonction de ça ben on essaye de mettre le casse-tête en place.

E. : Et donc « on », c'est en fonction des évaluations des animateurs, mais ce sont les formateurs qui décident ?

F. 2 : C'est Guy et moi et Taric à l'époque, on fait les groupes et puis c'est pour ça que la réunion du dimanche ça permet aussi, on se réunit le dimanche on distribue les groupes puis, on vérifie. C'est pour ça que parfois on change et qu'il y a des noms barrés sur les listes. Le lundi matin on fait une liste au net quoi pour éviter d'avoir des soucis.

E. : OK, euh, donc comme je l'ai dit tout à l'heure la plupart des exercices qui sont mis en place, c'est du travail de groupe sauf le travail individuel à domicile, les QCM et les exposés théoriques. Et donc du coup, c'est même si je me doute des raisons, je souhaite que tu les formules, pour quelles raisons privilégiez-vous ce travail de groupe au travail individuel ? Pour quelles raisons les réflexions collectives sont privilégiées aux réflexions individuelles ?

F. 2 : Parce qu'avoir raison tout seul c'est bien. Si on ne peut pas débattre et échanger avec quelqu'un on va se conforter dans son opinion. C'est-à-dire que moi j'ai une vision, tout à l'heure on a discuté de la problématique Vertenueil, si je n'avais pas discuté avec Guy pour moi Vertenueil a commis une faute, tu vois ? Parce que j'estime pour moi, en tant que président de la FGTB il n'y a pas besoin de recevoir Louis Bouchez, s'il n'a pas compris quels était le personnage et ses idées politiques, à son niveau je trouve ça dommage. Après, je vais prendre la réflexion derrière qui me dit : attention parce que ce n'est pas d'aujourd'hui il a peut être ceci ou cela. Cela me permet de me forger autre chose que ma propre opinion. Le travail individuel si je viens avec ça et que je le défends, oui j'ai raison. Moi j'ai raison. Par contre si je suis confronté : ah tiens là tu dis et si tu regardes les choses comme ça ce n'est pas mieux ? Si tu regardes les choses comme ça ça ne correspond plus à ce que tu as dit. Donc c'est une remise en cause, c'est une gymnastique de réflexion qui permet à avoir un objectif commun. Alors c'est ce que je dis toujours, le travail individuel ça doit permettre justement à confronter des idées. Pour pouvoir les confronter, faut lire son travail il ne faut pas simplement faire un copier-coller Wikipédia. Parce que j'en ai vu hein, des beaux travaux notamment sur les mécanismes de l'économie politique et tu leur poses une question, ils ne savent pas te répondre. Tu as lu ton travail, tu as des beaux schémas ? Le mettre de manière collective ça demande aussi au travailleur de s'impliquer dans son travail individuel.

E. : OK, donc là au niveau du travail individuel je comprends bien, car c'est pour leur permettre d'avoir d'abord une réflexion individuelle pour la confronter à des réflexions de groupe, mais souvent dans les exercices qui sont proposés euh, c'est la réflexion de groupe qui est directement privilégié, il n'y a pas de temps euh qui est laissé aux formés pour s'approprier le contenu de manière individuelle, réfléchir, proposer une réflexion sauf dans le travail individuel.

F. 2 : Ah si, il y a le temps, disons que le temps ils ne le prennent pas. Parce que le temps est long à la discussion et à la réflexion. Le problème c'est que comme ils n'ont pas lu la plupart leur travail individuel, ils ne savent pas débattre et c'est là qu'ils perdent leur temps. Parce que s'ils faisaient le travail qu'on leur demande, le débat et l'appropriation des idées des autres, ils l'ont hein. Quand tu as une heure, deux heures, trois heures de temps pour amener une réflexion sur un travail. Comme la mise en commun, elle ne dure quand même pas qu'une heure hein. C'est chacun développe son point de vue, ils vont au tableau, ils discutent. Et donc un moment donné, si tu as lu ton boulot, tu peux recoller, même à des concepts sur lesquels tu n'avais pas spécialement fait attention au départ hein.

E. : Je pense que je ne me suis pas bien fait comprendre. En fait, le travail individuel, il y a une production individuelle de base, quoi. Et puis après, il y a la production collective. Mais dans la formation, à part, au moment du QCM, les exercices qui sont proposés sont souvent de la production collective directement. Et donc, ce que je demande, c'est pourquoi est-ce que toute cette production collective, pour quelle raison est-ce que vous privilégiez cette production collective, qui prime dans la quasi-totalité de la formation plutôt que la production individuelle comme dans le travail individuel et puis la mise en commun ?

F. 2 : Et bien parce que le mouvement syndical, et bien c'est un mouvement collectif, première chose. Euh, qu'on privilégie non pas, parce qu'on pourrait parler d'individualisme. On ne privilégie pas l'individualisme et si on devait à chaque fois travailler d'une manière individuelle puis le remettre de manière collective, on perdrait énormément de temps. C'est pour cela que le travail en amont est important. Et c'est pour ça qu'on a demandé le travail individuel. Après, dans la formation, une fois qu'on a mis ce concept-là de manière collective, effectivement on va leur demander d'avoir une action collective sur un sujet qui est déjà entre guillemets préparé. Ce qui permet aussi de gagner du temps. Et puis de toute façon, la construction du mouvement ouvrier, elle ne s'est construite que de manière collective et pas de manière individuelle ou on a mis des trucs collectifs après. Vraiment les mouvements ont toujours été collectifs. C'est pour cela qu'on privilégie ce mode de fonctionnement plutôt que de l'individualisme.

F.1 : Si je peux faire une petite incise : l'outil de travail sur lequel on se repose, c'est la dynamique des groupes restreints. Donc il existe une école de réflexion sur la dynamique des groupes restreints. Par exemple, tu as des gens qui ont, Kurt Lewin par exemple, dans la dynamique des groupes restreints, il dit : dans un système, si tu provoques un point de déséquilibre sur un des éléments du système, le système se met en déséquilibre et par cette transformation le système va vouloir retrouver son équilibre, et donc il va devoir changer pour pouvoir le faire. Donc ça par aussi des recherches qu'il a faites sur les habitudes alimentaires des Américains pendant la fin tu vois. Et donc nous notre outil de travail, c'est la dynamique des groupes. C'est le groupe en tant que groupe qui va permettre à l'individu de pouvoir développer ses capacités, d'avoir une comparaison sociale et de pouvoir en discuter. Et pourquoi est-ce qu'il y a eu un travail individuel, l'essence principale c'est le groupe, pourquoi on le fait ? Parce qu'en fait ce qu'on veut c'est que, un groupe ce n'est pas une structure égalitaire de façon naturelle. Spontanément, le groupe n'est pas démocratique, il peut le devenir s'il fait des expériences positives de démocratie et il peut mettre ça dans ses procédures. Mais quand un groupe démarre, si tu le laisses tout seul, il ne pas s'orienter spontanément vers une structure démocratique. Préparer un travail chez soi devrait te permettre de pouvoir utiliser tes clés qui vont te donner des éléments pour que tu puisses intervenir dans le groupe et ne pas de sentir euh, ça peut te donner un principe d'égalité de te retrouver à égalité avec tous les autres, si tout le monde prépare. Chacun peut avoir des éléments. Si maintenant je dis : on va parler du tabassage de la police. Et que personne n'a préparé, ben si tu n'as pas en soi le temps de préparer chez toi un petit peu, de te faire une

idée et une réflexion, ben tu en as qui ne vont rien dire. Ici la structure oblige chacun des membres à essayer, en tous cas offre à chacun des membres la possibilité de pouvoir intervenir sur le sujet. Et euh, y compris par un temps de préparation. Mais faut pas se tromper, nous notre outil c'est la dynamique des groupes restreints. L'individualité, fin un groupe c'est plus que la somme des individus qui le compose. Et nous c'est sur cet outil-là, car nous sommes des animaux sociaux et que très principalement l'être humain passe sa vie dans des groupes, plutôt que tout seul. On fait tous partie des groupes. Et à la limite, d'habitude on est deux, mais il n'en reste pas moins vrai que dans ce bâtiment ici on fait partie d'un groupe. Et on n'est pas deux individus isolés dans un bâtiment parce qu'on ne se comportera pas de la même façon ici que si je suis chez moi dans mon jardin. Ce qui construit aussi mon comportement c'est ce qui fait que je suis dans un contexte et dans un groupe. C'est ça que je voulais faire pour incise.

E. : OK, euh.

F. 2 : Et tu vois la reconnaissance de l'individu par rapport au groupe. Quand il ne fait pas le boulot, tu vois ? Le groupe lui rappelle hein, qu'il n'a pas fait le boulot. Ce n'est plus le formateur, c'est le groupe. Au départ on avait été dire : fais ton travail. Après deux-trois semaines, c'est le groupe : ne met pas mon travail en cause.

E. : Il y a une responsabilité collective qui se crée. Je sais que l'articulation théorie-pratique est un élément important pour vous et donc est-ce que tu pourrais exprimer en quoi est-ce que c'est important de toujours articuler une séquence théorique avec une séquence qui privilégie le travail de groupe. Est-ce que c'est toujours le cas dans la formation ?

F. 2 : En tous cas on essaye toujours de leur poser la question. Comme disait Guy, ce ne sont pas les grands hommes qui ont fait que l'histoire a existé. Ce sont les faits qui ont fait que des gens se sont révoltés, des gens se sont organisés, des gens ont fait changer des choses. Être théorique, c'est partir d'un postulat de départ, que c'est la vérité et que sur cette vérité-là je vais appliquer une pratique. Or tous les phénomènes sociaux nous démontrent que, je prends toujours l'exemple d'une chaise, ce n'est pas parce que quelqu'un a pensé, qu'il fallait s'asseoir, qu'il a créé la chaise. C'est son milieu dans lequel il vivait, ses conditions e vies qui ont fait qu'un moment donné, ben sa pratique : comment je pourrais faire pour améliorer mon quotidien. Et bien, on leur demande de faire exactement cette réflexion-là. En partant d'une pratique : c'est quoi votre pratique dans l'entreprise, qu'est-ce que vous allez élaborer ? Parce qu'en négociation c'est la même chose hein. Tu ne te lèves pas le matin en te disant : tiens aujourd'hui on va négocier les 32 heures sans perte de salaire, hein ! Pourquoi est-ce que tu veux négocier les 32heures sans perte de salaire ? Parce que tu as une pratique sociale. Ça veut dire que tu sais très bien que les gens sont crevés, ils font 35heures, il n'y a pas d'embauche, on est en sous-effectif permanent, on doit se taper des heures supplémentaires, il y a un taux de chômage super élevé. Si tu as un minimum de conscience et de réflexion, ben c'est au travers de cette pratique-là que tu vas te dire : ben pourquoi est-ce qu'on ne diminuerait pas notre temps de travail pour en donner à quelqu'un d'autre ? Cette réflexion-là elle vient du fait que je suis dans une situation X à un moment donné. Personne n'a jamais créé quelque chose parce qu'il s'est levé un matin en disant : je vais créer ça. Si l'idée à germer, c'est qu'il a eu une pratique, une connaissance avant de mettre l' » idée en place. Et c'est ça qui nous ramène à : je suis donc je pense, je pense, donc je suis.

E. : Mais du coup quand tu dis que c'est la pratique qui va éveiller l'usage des matières, des concepts, mais par exemple je pense que c'était dans la P3. Il y a la mise en commun des travaux individuels et puis alors, non ce n'est pas la P3 c'est peut être la P4. J'ai l'impression que les concepts sont vus avant qu'ils soient mis en pratique d'exercice.

F. 2 : En P4, Guy en parle : Pratique-théorie-pratique et pas l'inverse. Et moi j'en parle aussi dans mon exposé. Notamment quand je fais l'histoire des voitures par exemple.

E. : En fait, ce que je veux dire comme tu le dis c'est pratique-théorie-pratique. Parce que je me disais, par exemple pour la P4, on commence par le tour de table, puis le QCM, puis la mise en commun et puis là, il y a l'introduction sur la philosophie et c'est seulement après cette intro, il y a l'exercice de l'île. Et donc là on est plutôt dans : théorie-pratique et puis théorie.

F. 2 : Dans l'exercice ?

E. : Non, dans la conception de la formation, vous commencez par les concepts, vous parlez du matérialisme et de l'idéalisme et après il y a l'exercice.

F. 2 : Oui, mais dans l'exercice, ils partent de leur pratique, on leur demande de créer une société.

E. : C'est au sein même de l'exercice alors. Je pensais que vous intégriez cette vision durant la journée de formation. Comme par exemple, on commence par un exercice qui mobilise des concepts et puis après on va parler de la théorie au travers d'un exposé et puis après on va refaire un exercice. Mais là on commence par de la théorie, puis l'exercice de l'île et puis de la théorie.

F. 1 : Il y a juste de la théorie qui est donnée pour éclaircir des concepts, pour leur donner des clés parce qu'on pense qu'ils ne sauront pas faire l'exercice s'ils ne savent pas faire la distinction entre un idéalisme moral et un idéalisme philosophique.

E. : OK, je comprends.

F. 1 : Tu comprends ? Et en fait, il n'y a que ma formation qui est donnée avant l'exercice.

F. 2 : Oui c'est tout.

F. 1 : Et celle-là, elle établit en fait la différence entre euh, on répond à la question qui est d'ailleurs la seule question de l'exercice : quelle est la différence entre un idéaliste et un matérialiste. On leur donne le concept et alors après, ils font l'exercice de l'île. Il n'y a pas de matérialisme historique, il n'y a pas les 4 lois de la dialectique, ils ne le voient pas à ce moment-là. Le problème c'est qu'à un moment donné c'est quand ils doivent faire la charte de ce qu'ils doivent faire et leur vision globale. À partir du moment où ils ont vu les concepts et que tu leur dis : pourquoi est-ce que vous donnez les armes aux militaires. Parce que ce sont des professionnels. Ah parce que pour vous les militaires belges ce sont tous, alors à ce moment-là tu peux leur dire : oui, mais dans la théorie on n'a pas évoqué euh. Et là alors ils peuvent se dire : mais dans ma pratique j'ai été euh, on a été matérialiste. Et un moment donné vous faites des trucs euh : tout le monde va cultiver. Et tu leur poses la question : vous mettez dans votre règlement que tout le monde va cultiver, mais si tout le monde ne cultive pas, vous faites quoi ? Euh, ah, mais non on est tous dans la même galère, tout le monde va cultiver. Ah parce qu'il n'y a pas un peu des gens qui ont des comportements erratiques, suicidaires ? Ah si, ce n'est pas un peu idéaliser les choses ? Alors tu fais le lien avec quelque chose qui ont vu. Si tu fais les liens sans leur avoir donné ce concept-là avant, tu leur dis : oui c'est idéaliste ou matérialiste. Tu vas devoir expliquer ce que c'est, tu comprends ce que je veux dire ? Et ici on va mettre leur pratique à l'aube d'une théorie et on va voir si ça tient la route.

E. : Et vous vous êtes garants de ça en tant que formateurs et les animateurs, que cette régulation théorie-pratique se fasse pendant les exercices.

F. 1 : Oui et là il y a un retour à la théorie, dans ta pratique. Par exemple, il y en a : ah on jette les armes à l'eau, on s'en débarrasse. Haha, et s'il y a une bête sauvage vous faites quoi ? Alors pourquoi vous avez jeté les armes ? C'est l'idée qui domine, l'idée de la non-violence.

F. 2 : Et alors dans les réponses qui vont nous donner justement par rapport à leurs pratiques, de tous les jours, les armes égales violence égale militaire. Ce n'est que ça. Et pour nous faire plaisir, on va supprimer tout ça parce que ce n'est pas bon, ce n'est pas le concept que l'organisation syndicale veut développer. Oui, mais un moment donné si tu as un animal

sauvage, tu fais quoi ? Parfois, tu as les réponses dans l'exercice. Des réponses qui sont plus gauchistes que gauchistes, mais qui n'ont pas eu de réflexion.

F. 1 : C'est idéaliste aussi.

F. 2 : C'est très idéaliste de penser qu'on va tous s'aimer et que les militaires sont tous devenus des communistes, les patrons aussi euh et on va tout partager euh. Et euh, on arrive tout nu. Ben non tu n'arrives pas tout nu, tu arrives avec une pratique. On te demande de refaire une théorie, cette théorie tu la remets, tu fais une évaluation et en fonction de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne pas, tu réélabores une théorie. Mais comme parfois, ils sont tellement dans le truc de nous faire plaisir ben, les arme : oh non allez les gars.

E. : OK merci Philippe, j'ai terminé.

Deuxième entretien avec Philippe (F2) – le 16 juin 2020

E. : Donc du coup euh, avec Guy la dernière fois on a vu euh, deux thématiques. Il s'agissait d'un lieu et un temps de formation particulier. Donc nous avons discuté de la durée de la formation et du lieu de formation. Et on a parlé aussi euh, du fait que les travaux en groupe mobilisaient beaucoup de nouveaux savoirs quoi. Donc là, la prochaine thématique c'est le fait qu'il y a une répétition de procédures et d'exercice dans la formation. Et j'ai trois sous-thématiques : des exercices qui se répètent, des procédures qui se répètent et toujours une alternance entre un exposé théorique et un travail de groupe. Donc j'ai quelques questions dans cette thématique auxquelles vous avez déjà répondu au travers des entretiens. **Donc voici ma question : au niveau des exercices qui se répètent, j'observe qu'il y a souvent un tour de table, un travail individuel, des QCM et l'évaluation de fin de formation. Cde sont des exercices récurrents au niveau de la formation. Et donc, j'observe qu'au niveau du tout de table, c'est un exercice qui évolue, en P1 c'est une présentation en binôme, en P3 c'est un tour de table classique ou chacun présent son entreprise et pourquoi est-ce que chacun est en formation et en P4 c'est davantage centré sur l'actualité. Je souhaite savoir si le tour de table se fait à chaque préparatoire et s'il évolue encore différemment durant le curriculum de formation ?**

F. 2 : Ben oui le tour de table euh, c'est quelque chose pour nous, qui est primordial parce que euh, ben effectivement à chaque préparatoire on va reposer des questions aux formés euh. Comme tu disais tout à l'heure ben, les premières préparatoires c'est plus pour faire connaissance. Essayer de comprendre qui ils sont, d'où ils viennent, dans quelle entreprise ils travaillent, s'ils ont éventuellement des mandats. Euh, après, on est plus dans, quand tu parles de truc d'actualité ben, c'est parce que les gens commencent à se connaître parce que les groupes on les change régulièrement. Et donc les gens commencent à se connaître, ils ont eu l'occasion de parler au bar ou en mangeant. Et donc, c'est quelque chose de très répétitif et donc de très ennuyeux de répéter, je m'appelle Philippe Michaux —, j'ai un mandat en CE. On le sait ! Après, on leur demande d'avoir plus une analyse de la société, des phénomènes plus de l'actualité. Et euh, pour éviter de chaque fois de parler de soi tu vois ?

E. : Hmm hmm.

F. 2 : Alors c'est important pour la bonne et simple raison, c'est que euh, dans notre formation il y a une semaine qui est la semaine sur le matérialisme dialectique. Et il y a une des lois notamment, tout change, tout bouge. Et donc, l'évolution des travailleurs dans leur entreprise ben c'est la même chose. Un travailleur, qui viendrait en formation n'a pas de mandat, mais la situation dans l'entreprise fait qu'à un moment donné suite à une démission, suite à un départ euh, ben il en a un. Donc c'est systématiquement pouvoir revenir sur qui je suis, où je travaille. Et s'il y a une évolution c'est de pouvoir la faire connaître aux autres participants c'est pour ça que c'est primordial d'avoir ce genre d'exercice en tous cas. Même si cela peut paraître répétitif.

E. : Ah oui, non, mais je ne dis pas que la répétition est un désavantage hein. Mais donc du coup après la P4, une fois que vous vous centrez sur l'actualité dans les tours de table est-ce qu'en P5, P6, P7, P8 vous proposez d'autres questionnements ou ce sont les mêmes ?

F. 2 : Non, non ce sont les mêmes par rapport à l'actualité.

E. : OK, euh on en a parlé un petit peu la dernière fois du travail individuel. Et par rapport à ce qui a été, l'objectif de ce travail-là vous aviez dit que c'était parce que le formé allait se placer comme expert, il va chercher l'information pour ensuite, en débattre en groupe. C'est aussi une manière d'introduire la thématique de la préparatoire. Est-ce qu'il y a d'autres objectifs à cet exercice-là ?

F. 2 : D'autres objectifs oui et non. C'est surtout pour le formé de pouvoir s'approprier la matière avant de pouvoir commencer la semaine de formation. C'est toujours difficile si on le fait d'une manière entre guillemets académique où on va se retrouver avec un expert ou un formateur ou un prof qui vient et qui déballe sa matière. Là il a déjà eu l'occasion de faire sa recherche, de se l'approprier un petit peu et c'est beaucoup plus facile et beaucoup plus compréhensible pour eux. Euh pour pouvoir justement euh participer et pouvoir échanger puisque quand tu ne connais rien et qu'on t'amène un tas de matière comme ça ben le dialogue il est compliqué si tu ne maîtrises pas un tout petit peu la matière, oui tu peux poser des questions, mais il n'y a pas d'interactions. Et l'objectif de la formation c'est qu'il y ait des interactions, c'est qu'il y ait des échanges entre nous, entre eux. Pour pouvoir justement amener tout le groupe au même moment à un point bien déterminer.

E. : Et est-ce que le travail de groupe a toujours été là dès le départ dans la formation lorsque vous avez conçu le dispositif ou est-ce arrivé par après lorsque vous avez constaté que c'était plus intéressant d'en avoir un ?

F. 2 : Alors les travaux de groupe par rapport à des exercices pendant la semaine ont toujours existé. Mais le travail de groupe qu'on leur demande aujourd'hui par rapport au travail individuel c'est récent. Donc c'est parce qu'on a constaté un moment donné que tu avais beaucoup de formés qui comme à l'école étaient en décrochage. Ils se demandaient, de quoi est-ce qu'ils me parlent ? Le gars il m'amène les mécanismes de l'économie politique, moi je suis mécanicien automobile, je n'y connais rien quoi. Et donc c'étaient des freins et donc le fait de pouvoir leur donner le travail individuel et puis de pouvoir le défendre en groupe ben ça leur permet de se soulager un petit peu par rapport au fait de se dire : ben moi je ne suis pas capable de le faire ! Et donc, ils constatent qu'au travers du travail de groupe et des discussions, ils sont capables de réaliser des thématiques sur lesquelles ils n'ont jamais étudié ou des thèmes qu'ils n'ont jamais abordés. Alors effectivement euh, ce travail de groupe il a été instauré, le travail individuel je pense que c'est à partir de 2008. Donc on nous a demandé de réfléchir par rapport à une ligne de Congrès qui était de rendre la parole au militant. Et on s'est dit, pour pouvoir le rendre la parole, pour qu'ils s'expriment on va leur demander de faire un travail et donc c'est depuis 2008 quand on nous a demandé de la faire qu'on a instauré ce genre de travail dans la formation. Avant, je ne dis pas que ce n'était pas bien, avant tu venais et tu avais un thème, et tu partais dans un travail de groupe puis tu revenais. Maintenant, on essaye de faire l'inverse, eux font le travail, ils débriefent et ils viennent nous expliquer. Avant c'était inversé tu vois, on expliquait, ils débrieffaient et puis ils revenaient.

E. : Oui.

F. 2 : Donc la démarche est complètement inversée.

E. : OK. Euh, le dimanche soir vous retrouvez les animateurs et les formateurs pour revoir le programme de la semaine ensemble. Est-ce que euh, il y a d'autres moments à part la réunion deux fois par an au sein desquels les animateurs décident des semaines de formation dans lesquelles ils iront animer, y a-t-il d'autres moments de mise au point pour accompagner les animateurs à savoir ce qu'ils vont devoir faire pendant leur préparatoire ?

F. 2 : Durant la préparatoire non, par contre durant les orientations, oui. En fait, durant les préparatoires on a notre réunion d'évaluation tous les six mois et on fait la réunion du dimanche. Donc ça veut dire que le dimanche soir, vingt heures on commence. On explique des tenants et les aboutissants. Théoriquement ils connaissent le programme. Et donc on retrace un petit peu les lignes directrices de la formation. On essaye de recadrer un petit peu. Bien souvent, on constate que ce sont souvent les mêmes qui reviennent dans les formations spécifiquement. Tu vois la P4 c'est souvent qui reviennent et pareil pour la P1. Voilà ils sont déjà rôdés par rapport au truc, c'est simplement une remise à jour des.

E. : Et les nouveaux animateurs qui commencent une semaine qui n'ont jamais faite, ont-ils les documents euh avant ou pendant les réunions tous les six mois ?

F. 2 : Ils ont, ils ont les documents. Après, encore une fois c'est comme les formés hein. Tu peux avoir le document si tu le lis pas, c'est compliqué tu vois ? Il y en a certains qui ne le lisent pas hein. Un nouveau, parce que nouveau c'est péjoratif. Quelqu'un qui n'aurait jamais fait la semaine ne va jamais être seul avec un groupe. Il sera toujours avec quelqu'un qui maîtrise au mieux la matière qui sera donnée, pour lui mettre le pied à l'étrier. Après, c'est à eux de faire la démarche, de venir chez nous et de dire : voilà moi cette matière-là elle m'intéresse, et celle-là aussi. Et nous à ce moment-là on les intègre dans le cursus tu vois ? Par contre en orientation c'est différent parce que là comme je te disais la fois passée, ce sont plus des formateurs que des animateurs, comme ils doivent prendre la matière en charge. Et quand on fait le planning, moi systématiquement ce que je fais avec eux c'est que euh, si j'ai une orientation 1, une orientation 2. Ben pour l'orientation 1 j'invite les animateurs ici, une journée et on discute, on regarde la matière, on débrieife leurs besoins, les difficultés qu'ils vont rencontrer, ce qu'ils ont déjà fait, ce qu'ils n'ont jamais, s'ils veulent des supports PowerPoint, pas de PowerPoint. Ils me les rentrent et puis moi je regarde avec eux. Et puis, je leur dis de laisser tomber, si c'est trop lourd, mais c'est eux qui décident de comment ils vont travailler, moi je ne peux pas leur imposer. S'il le sent mieux de le faire au tableau il le fait au tableau s'il le préfère au PowerPoint. À condition qu'il ne raconte pas de bêtise n'ont plu et qu'il ait toujours un support, mais en règle général ils ne sont jamais seul n'ont plu. Il y a toujours quelqu'un qui a de l'expérience, et quelqu'un qui en a un petit peu moins. Après quand ils sont, à un moment donné quand ils sont capables de le faire tout seuls, ben on met quelqu'un avec eux qui veut prendre la matière aussi et c'est lui qui devient le maître. Mais en préparatoire, et bien ça se limite au dimanche et aux deux fois par an quoi.

E. : OK, donc la deuxième sous-thématique, après les exercices qui se répètent, ce sont les procédures qui se répètent. Donc pendant les mises en commun, les analyses de groupes euh, c'est toujours la même procédure qui est demandée : donc, former des sous-groupes, désigner un rapporteur, échanger collectivement, faire une synthèse en map par le rapporteur, retour en plénière ou en sous-groupe et faire l'exposé devant le groupe, vérification auprès du groupe si les informations du rapporteur sont juste et puis questions du grand groupe et puis questions de clarification du formateur ou de l'animateur.

F. 2 : Exact.

E. : Et donc ça c'est toujours la même procédure qui est répétée. Est-ce qu'au travers de cela vous visez l'intégration de cette procédure pour permettre aux formés de viser l'esprit critique ? Que cherchez-vous à susciter par la répétition de cette procédure et quels liens avec la fonction de délégué syndical ?

F. 2 : Le lien il est direct. C'est la prise de parole en public parce que ce qu'on constate chez les travailleurs, les formés. Quand ils connaissent la matière en entreprise, de discuter avec Pierre, Paul Jacques, cela ne leur pose aucun problème. Par contre quand il s'agit de devoir restituer dans un grand groupe, là ça devient plus problématique parce qu'on a peu de bégaiiller, on a peur de faire une faute d'orthographe au tableau. Et donc on a constaté que c'était systématiquement les mêmes qui prenaient le rôle du rapporteur. Alors, une fois ça va, deux fois ça va, trois fois ça va, mais ça veut dire qu'à un moment donné les personnes ne parviennent pas à progresser justement et à dépasser leurs angoisses de prendre la parole devant d'autres personnes. Et on leur dit ben c'est super important parce que dans un conflit dans une entreprise, tu sors c'est le bordel dans l'usine euh, tu sors de l'usine tu as une caméra qui se jette sur toi, bim elle te fou un micro, elle te pose une question, tu fais quoi ? Tu dis euh non non, appelez mon copain, c'est lui qui va vous répondre ? Non t'es délégué tu es représentant des travailleurs, tu dois pouvoir répondre à une situation bien déterminée avec le

stress qui est derrière. Et donc c'est ce qu'on appelle un exercice de prise de parole, et donc ça leur permet à eux d'être confronté à devoir prendre la parole en public, de pouvoir expliquer parce qu'emmagasiner une connaissance c'est une chose, la restituer c'est autre chose. Et on a beaucoup de problèmes de restitutions. Par contre on voit qu'ils comprennent ce qu'ils ont fait comme travail, mais l'expliquer pour le formateur c'est le même hein. Quand j'ai commencé, on prend les trucs, mais tu as le stress de devoir le restituer.

E. : Mais c'est difficile.

F. 2 : C'est difficile de dire, toi tu comprends parce que dans ta tête c'est clair.

E. : Comprendre et faire comprendre c'est différent.

F. 2 : Oui, voilà, faire comprendre ce que toi tu as dans ton cerveau c'est pas spécialement évident. Et donc je trouve que c'est un petit exercice de style qui leur permet euh, de justement de pouvoir dépasser à un moment donné cette barrière. Et donc ça les aide énormément dans leur prise de parole dans l'entreprise.

E. : **Et le fait de faire une synthèse des avis de tout le monde et de questionner après le grand groupe c'est aussi en lien avec la fonction de délégué syndical j'imagine ? Toutes ces étapes-là aussi ?**

F. 2 : Oui, t'es en réunion, négociation. Ben tu ne vas pas expliquer aux travailleurs toutes les minutes, donc tu dois avoir un esprit de synthèse qui te permet d'aller à l'essentiel. Je ne dis pas que les détails ne sont pas importants, mais sans aller euh, oui le directeur a dit ça et moi j'ai répondu ça et puis on a obtenu ça et puis ça a changé. Non, à un moment donné ça saoule. Le travailleur il n'a pas trois heures à t'écouter, la chaîne elle tourne. Toutes les trois minutes, il y a une voiture qui passe, donne-moi une synthèse de ce qu'il s'est passé. Après, s'il y a une pause on peut discuter du détail, mais là j'ai besoin d'un truc synthétique qui me dit un, deux, trois, quatre, quelles sont les conséquences. Après on discutera des détails si tu veux, ce n'est pas un problème. Et donc cet esprit de synthèse c'est justement de pouvoir réduire une information, sans enlever de son contenu sans euh, la dénaturer hein, mais faut pas oublier que les travailleurs dans une entreprise, si toi tu as cinq minutes pour les convaincre, le système il a 23 h 55 pour lui dire le contraire donc il faut absolument être le plus proche possible de la réalité.

E. : Hmm hmm.

F. 2 : Et on constate ça même dans, dans les travaux de groupe. Quand on est en plénière par exemple, la concentration d'un groupe est de 45 minutes. Si tu ne fais pas une pause, ils sont perdus. Alors, imagine-toi un travailleur qui doit être concentré sur son travail, un délégué qui lui parle des aspects politiques de la négociation, c'est très compliqué. Si tu es trop long, le gars il t'écoute plus, et toi t'es là, tu parles dans le vide. C'est pour ça qu'il faut vraiment être synthétique dans les rapports qu'on leur demande.

E. : **OK, euh, par rapport au programme de la formation. Comment justifiez-vous le fait que vous donnez le programme de la semaine aux animateurs, mais jamais en formés ? Pour quelles raisons faites-vous ce choix ?**

F. 2 : Parce que je pense que les formés n'ont pas besoin du programme pour savoir quel est le timing qu'ils vont avoir. Le timing c'est nous autres qui devons le gérer parce un timing c'est toujours théorique tu vois ? Euh, neuf fois sur dix, le timing n'est pas respecté parce qu'on est très souple dans la manière dont on donne. Par moment si tu fais un timing, on sait très bien qu'il y a des gens qui sont très procéduriers et qui vont dire oui, mais non, tu m'avais dit jusque 10 h 30.

E. : Ah d'accord, dans ce sens-là.

F. 2 : Moi, terminé ! Non nous on peut très bien déborder d'une heure, après ben si on débordé, le timing est chamboulé, on voit avec les animateurs et on essaye de rectifier le tir. En disant ben ça, on peut supprimer parce que ce n'est pas spécialement important et on essaye de remettre le programme sur les rails quoi. Alors, le timing c'est pour nous

simplement de voir là où on se situe plus ou moins. Alors parfois, il y a des semaines de formation où le timing c'est super important. Où on dit aux animateurs : vous devez avoir terminé à tel moment, car tous les groupes commencent l'autre travail et tu ne sais pas le faire autrement et vous devez avoir terminé, ben je ne sais pas moi, ben le tour de table à 10 h 30 pile. Comme cela on peut commencer à 10 h 45 l'exercice qui concerne tout le monde. Là on est un peu plus exigeant autrement non, le timing, les participants n'ont pas besoin de l'avoir. Parce qu'ils savent ce qu'ils vont faire hein. Ils ont les dates ils ont les thématiques, les intitulés. Donc ça ils savent déjà, quelle semaine ils vont voir quoi et ainsi de suite. Mais le timing, minuté non, ils n'ont pas.

E. : OK, euh, c'est davantage une question d'organisation. Le travail individuel, vous l'arrêtez en P8, il ne doit pas être faire pour la P9 ?

F. 2 : Oui on l'arrête à la P8.

E. : OK, euh le prochain thème c'est l'émotionnel comme moteur. J'ai deux sous-thématiques donc : moteur et frein pour les participants et moteur et frein pour les animateurs et les formateurs. Donc pour les participants, euh donc vous suscitez à de nombreuses reprises, les formés émotionnellement et selon toi, c'est quoi les émotions qui mobilisent les formés dans l'action ?

F. 2 : L'émotion, par rapport aux formés.

E. : Tu veux que je te donne des éléments plus concrets ?

F. 2 : Oui.

E. : Euh, par exemple, quand vous faites l'exercice des 5 euros, quand vous faites l'exercice de l'île ou la simulation, il y a énormément de frustration qui émerge de ces exercices. Et de ces émotions qu'est-ce qui permet la mobilisation ?

F. 2 : Pourquoi est-ce qu'ils sont sous le coup de l'émotion ? C'est parce qu'ils n'ont pas l'habitude, pourtant en entreprise c'est comme cela que ça se passe, mais ils se disent : on est dans un cadre où on est censé défendre les mêmes valeurs et comme ces valeurs-là sont bousculées et bien qu'est-ce qui se passe ? C'est l'émotionnel qui va prendre le dessus, pourquoi ? Et bien parce qu'en entreprise, alors qu'ils sont dans cette situation-là, ils n'ont pas la même vision des choses. Et donc pour eux, ils ne sont pas conditionnement. Et puis, tu as des formateurs qui font partie de l'organisation syndicale, qui leur demande 5 euros, et qui les laissent dans leur jus, qu'ils leur donnent des consignes pour les récupérer et voilà. Et frustrés du fait, pour moi hein, que dans l'organisation syndicale on puisse les spolier aussi, la frustration est tellement grande que euh, ils vont avoir des réactions qui ne sont pas réfléchies, mais ces réactions non réfléchies ils les appliquent dans l'entreprise aussi hein. On appuie sur le bouton, oui, mais rendre l'esprit critique à un délégué c'est aussi lui demander de réfléchir. Si on lui demande, s'il nous posait la question : oui, mais tu me demandes 5 euros, mais pourquoi faire ? C'est quoi l'objectif ? Ben il ne le donne pas, puisqu'on a établi un climat de confiance, un petit peu d'humour c'est chouette, on est en formation, c'est génial on est tous dans le même bateau, le même syndicat, s'ils me demandent de l'argent c'est pas grave ! Ben si c'est grave, tu ne donnes pas de l'argent à un inconnu. Frustrés de se faire en guillemet couillonner, ils veulent récupérer, mais ils récupèrent de manière irréfléchie, c'est l'émotion qui parle. Ils veulent nous casser la figure, nous séquestrer, ils veulent fermer l'hôtel. Il y a tout un mécanisme qui se met en route et c'est quand tu leur dis : tu t'es posé la question de pourquoi tu as donné l'argent ? Ils répondent : ben parce que tu nous l'as demandé. Et donc tu donnes ton argent à un inconnu, OK. Là tu peux commencer à faire la déconstruction et la tu va essayer de déconstruire l'émotionnel pour arriver à une rationnelle et avec le schéma qu'on leur donne, c'est pour leur dire ben réfléchissez ! Pourquoi est-ce que vous l'avez fait ? Les choses ne sont pas anodines, ce n'est pas innocent, on ne donne pas de l'argent comme ça de manière naturelle. C'est parce qu'il y a le conditionnement derrière machin et donc on le

détricote avec eux pour justement les faire sortir de cet émotionnel. Il y en a qui reste toute la semaine encore dans l'émotionnel, ils sont offusqués, frustrés.

E. : Oui donc ce n'est pas vraiment ça le moteur euh. Le moteur c'est plus que l'expérience partagée et c'est à partir de l'analyse que ce qui a été vécu va pouvoir être déconstruit et être moteur puisqu'on va dépasser l'émotion et on va être dans la compréhension quoi.

F. 2 : Le moteur il vient après hein. Ce n'est pas l'émotionnel qui sera le moteur du truc en tout cas.

E. : C'est marrant parce que quand je vois les animateurs et quand je vois les formés, je suis tellement dans le moment avec eux été en train de voir qu'ils sont frustrés, même les animateurs. Et j'étais presque persuadé fin de lier les valeurs au côté émotionnel. Enfin de les vivre tellement fort que euh c'était ç finalement fin c'était le côté émotion qui engageait les personnes en fait. Enfin d'une certaine manière c'est aussi ça.

F. 2 : D'une certaine manière, cela va les engager, mais ce n'est pas ça qui sera le moteur. Oui et non.

E. : Ça en fait partie.

F. 2 : Oui ça en fait partie, c'est un tout c'est pas quelque chose de cloisonné tu vois ? L'émotionnel et l'analyse qui va aller derrière ne forment qu'un ensemble. Parce qu'on pourrait très bien faire l'exercice des 5 euros, mais si tu n'amènes pas euh, l'analyse derrière, ils vont justement rester dans leur frustration, dans l'émotionnel, ils vont partir de la semaine de formation, ils seront toujours aussi frustrés et sur le plan émotionnel ils vont nous détester. L'objectif ce n'est pas ça, l'objectif c'est de dire : voilà dans une situation bien déterminée, où vous avez réagi de telle façon, sous le coup de l'émotion ça amène à quoi ? Ah si je n'ai pas la réflexion de déconstruire mon truc ben je vais toujours rester dans cette situation là même en entreprise. L'objectif de ça c'est de leur faire comprendre que les actes qu'ils posent ben ce ne sont pas des actes qui sont des trucs anodins hein. C'est parce qu'il y a toute une culture derrière, il y a un conditionnement, il y a toute une façon de faire même au sein de l'organisation syndicale qui fait en sorte qu'il y en a qui donne. Il y en a qui ne donne pas et qui nous disent : pourquoi tu me demandes 5 euros, non je ne te les donne pas ! Alors, va faire un travail et dis-moi pourquoi tu ne me les donnes pas. Et là même dans le travail, ils ne savent pas pourquoi ils ne te les donnent pas. Parce qu'il a peut-être entendu dire qu'il allait se faire couillonner, mais ce n'est pas réfléchi, tu vois ? Et forcément ben, lui il se démarque des autres soi-disant, hein on lui demande de sortir et c'est là-dessus qu'on peut encore jouer. Parce que tu as des gens qui vont te dire : oui pourquoi vous l'avez mis dehors ? Ben il est venu en formation et il doit faire un travail et il ne veut pas le faire donc le met dehors. Tu as des gens qui réagissent sur l'émotionnel et qui disent : ben si eux ne réintègrent pas et on ne fait pas l'exercice parce que ce n'est pas solidaire. Et puis tu as des gens qui n'en ont rien à foutre et qui font le travail quoi. Donc tout cela c'est un tout on peut pas dissocier les étapes des unes et des autres.

E. : Oui. Euh, alors euh, les formés semblent souvent chercher votre approbation et votre validation durant le partage des analyses en plénière et qu'est-ce que vous mettez en place qui invite les formés à prendre confiance en eux et à se détacher un peu de votre expertise ?

F. 2 : Alors effectivement, quand tu les entends parler, quand ils font les rapports, les regards se tournent vers nous parce que comme tu viens de le dire : est-ce que j'ai bien dit ? Est-ce que j'ai bien fait ? Le problème c'est qu'ils se trompent d'objectif, l'objectif ce n'est pas de savoir est-ce que j'ai bien dit ou fait, c'est de le faire, c'est ça l'objectif. C'est d'aller au tableau, c'est d'expliquer après, moi c'est ce que je dis toujours : je préfère, quelqu'un qui dit des bêtises et qui fait une erreur en formation plutôt que de le faire en entreprise. En formation cela n'a pas d'incidence sur le travailleur, en entreprise, faire une bêtise, une prise

de décision dans un organe de concertation ou dans un organe de décision c'est directement pour la pomme tu travailleur. Donc je leur dis : les gars ici on peut dire tout et n'importe quoi sauf bien sur des bazars d'extrême droite, mais on les laisse parler tu vois et puis on va déconstruire. Alors ils sont là parce qu'ils veulent bien faire et donc ils nous regardent pour dire : est-ce que tu me mets ton cachet, est-ce que tu me certifies que j'ai bien raison ? Parfois c'est parfois difficile de ne pas réagir même parfois au niveau du non gestuel tu vois hein ? Parfois tu hoches un peu la tête donc tu le mets sur ses gardes, parfois tu dis oui c'est bien et donc il prend confiance et il continue. Et donc nous on essaye au plus de les motiver en disant : OK ben tu as dit un certain nombre de choses qui sont justes et il y en a d'autres qui ne sont pas justes, mais on peut en discuter. Et ça cela les met en confiance dans le fait d'aller prendre la parole dans les grands groupes ou dans les petits groupes. Et quand on voit qu'il y en a et bien qui ne parlent pas trop et bien on essaye d'aller les chercher tu vois ? En posant une ou deux questions, on essaye de les mettre en avant parce que si c'est pour être. Alors, au début c'était comme cela, je me rappelle quand on commençait les formations, tu avais des gens qui disaient des trucs et tu avais les animateurs qui leur rentraient dedans : oui non, ça tu ne peux pas dire, ce n'est pas correct ! Résultat des courses, les gars, il se ferme comme une huître, ça n'a rien changé au niveau de ses idées, ils sortent de la formation : OK ben je n'en pense pas moins, donc je retourne j'ai rien, comme je me suis fermé toute la semaine et bien je n'ai rien écouté, je n'ai rien appris et je repars avec mes idées bonnes ou mauvaises et je n'évolue pas. Si tu lui dis et bien, tu le laisses parler et tu essayes d'argumenter et de contre argumenter et là tu peux avoirs un débat et là c'est comme cela que le gars il peut changer parfois il y en a qui ne changeront pas, mais ça peut changer de point de vue. Mais si tu leur dis : non c'est pas bon tu as faux ! Hop, terminé, tu ne l'auras plus.

E. : Et ça dans la formation des animateurs, c'est clairement quelque chose qui leur est enseigné qu'il ne faut pas être dans la réprimande ?

F. 2 : Oui, parce qu'on avait des spécialistes comme ça à l'époque hein. Sans vouloir les citer euh. Tu disais un truc tu te faisais démonter parce que tu n'étais pas dans le cadre de la législation, parce que t'avais dit un truc qui était plus de droite que de gauche et la tu te faisais démonter par euh les animateurs euh. Mais c'était parfois même violent quoi. Au point, que tu avais même des gens qui disait : moi je n'en ai plus rien à foutre ! Donc on s'est dit, non non, il faut rendre la parole au militant et c'est leur rendre la parole. Et on les prend avec leur connaissance et leur vision politique et parfois, euh oui, ce qui est intéressant c'est que ce n'est pas seulement les animateurs qui rentre dans le lard, ça peut être les participants. Ils disent qu'ils ne sont pas d'accord, tu vois il y a tout cela. Sinon ce serait comme à l'école, et c'est le prof qui parle, c'est lui qui a raison et les autres doivent se taire, vous devez penser comme moi, je pense. Or à la formation ce n'est pas ça. Ce n'est pas ça du tout, c'est un lieu d'échanges, d'argumentation, de contre argumentation et on est là dans l'échange général et global. Si c'est pour dire j'ai raison, tu te tais, je ne vois pas l'intérêt de venir en formation.

E. : Oui, moi non plus ! OK, alors, qu'ai-je écrit. Alors, euh **au niveau des formateurs et des animateurs euh, on en avait parlé, je pense, avec Guy. Quand les animateurs euh, sont en train de réagir par rapport à ce qui n'a pas été fait par les formés, ils manifestent leur déception après un exercice. Ça crée un peu des tensions et vous pour réguler cela avec les animateurs, vous le faites donc autour de la discussion avec eux durant les évaluations et les réunions deux fois par an hein ?**

F. 2 : Oui tout à fait.

E. : OK, je souhaitais vérifier cette info. Alors au niveau des tensions que tu identifies et qui impactent sur le processus de formation en internat, quelles sont-elles et à quel niveau se trouvent-elles ?

F. 2 : Euh, les tensions entre participants et formés tu veux dire ?

E. : Ben justement, il y a plusieurs niveaux possibles, cela peut être entre les formateurs, entre les formateurs et les formés, entre les formés et les animateurs, entre les animateurs, entre la structure MWB, voilà

F. 2 : Donc des tensions, il en existe et il en existera toujours entre les individus parce qu'effectivement on n'a pas les mêmes approches, on n'a pas la même euh conception politique pour certain et ça ça peut parfois poser problème. Euh, et donc il y a parfois même des gens qui ne veulent pas travailler avec l'un ou avec l'autre parce qu'ils se disent que ça ne va pas le faire : il ne travaille pas de la même manière que moi, il n'a pas la même vision politique. Euh, c'est assez compliqué de coucher ça pour papier d'autant plus que pour l'instant c'est super tendu ici. Enfin bon, je vais te le dire hein, tu as des gens qui sont proches du PTB, tu as des gens qui ne savent pas les voir en peinture. Et un moment donné dans les formateurs ben tu ne vas pas mettre un gars proche du PTB et un gars super proche du PS parce que ta vision politique n'est pas la même. Et la manière de faire n'est pas la même non plus. Même si on nous dit que la formation reste la formation et qu'il n'y a pas de tribune politique. Donc c'est parfois très compliqué de gérer des trucs.

E. : Et tu veux dire, ici le groupe des trois formateurs s'est formé parce que vous apparteniez à la même.

F. 2 : On a la même ligne, on a la même orientation en tous cas. Donc c'est pour ça que Taric, Guy et moi on s'entend très bien.

E. : Et c'est pour cela que vous avez été mis ensemble ou rien avoir ?

F. 2 : Non, non, non, ça s'est fait pas le plus grand des hasards, mais euh. Et cette tension-là tu la ressens, car il y a des animateurs qui te disent : ah non, pas avec lui ! Parce qu'ils ne sont pas qu'animateurs, ils sont délégués d'entreprise aussi tu vois ? Et donc par rapport à parfois des choses qui se passent à l'extérieur de la formation dans une fédération, il y peut être des animosités qui se créent l'un avec l'autre parce que tu as essayé de faire un coup à l'autre, machin. C'est un peu plus compliqué que cela. Et par rapport aux participants ben, c'est clair que tu as des tensions qui se créent aussi entre participants et formateurs, mais pour les mêmes raisons. Parce que tu as des participants qui ont des formateurs qui viennent de leur régionale et ils voient que le formateur est occupé à dire une théorie, mais qu'en pratique, il ne l'applique pas forcément. Donc il y a des remises en cause, il y a des tensions et il a des gens qui me disent : ne me met pas cet animateur-là, je vais le frapper.

E. : Ah oui !

F. 2 : Ou les participants qui ne veulent peut-être l'un avec l'autre, parce qu'il y en a un qui veut toujours avoir raison, parce qu'il a son égo qui est surdimensionné, enfin, ces tensions-là elles existent. Et donc c'est très compliqué de faire les groupes.

E. : Et donc, cela, quand un animateur revient vers vous vous allez faire en sorte que l'animateur en question ne se retrouve pas dans le même groupe ?

F. 2 : On essaye.

E. : Mais c'est possible aussi que les formés viennent vous trouver et donc ça vous le faites aussi ?

F. 2 : On essaye euh, par exemple il y a des formés que je ne peux pas mettre avec des animateurs, pas parce qu'ils me l'ont demandé, mais parce qu'on se doute que cela va partir au clash dans les 15 minutes qui suivent le début de la formation. Donc on essaye comme on en avait parlé la fois passée, d'éviter des zones à problèmes en ne mettant pas euh, des participants euh, chez des animateurs un peu trop virulents parce qu'on sait que ça va aller au clash tout de suite. Et puis, on essaye de faire des binômes dans les animateurs pour éviter qu'il y ait des clashes également. C'est arrivé qu'entre animateurs, ils se prennent le chou devant tout le monde. Ce n'est pas l'objectif non plus hein, ce n'est pas très bon pour la cohésion de la formation. Donc on doit éviter ce genre de truc, ça, ce sont des tensions qui sont euh, parfois, euh visibles dans les semaines de formations, mais ce sont parfois des

tensions quand on se réunit ensemble, tu vois ? Et tu le vois hein, il y a toujours un côté qui se met euh, tu as des gens et encore une fois.

E. : Quoi pendant, le dimanche soir ou pendant l'évaluation ?

F. 2 : Non, pendant l'évaluation hein, tu as souvent des gens de Liège, plus les anciens tu vois d'un côté, Bruxelles par-là et l'autre tu as des groupes du PTB qui sont et tu les vois, tu les observes. Il y en a un qui parle, tu as les autres, ils se font des petites piques, des petites invectives. Voilà c'est tendu, on sait qu'il y a des gens qui ne s'aiment pas et de toute façon dans chaque groupe, on ne peut pas plaire à tout le monde. Moi j'ai toujours dit, je ne suis pas là pour être aimé, voilà désolé. Moi je suis là pour former des gens, que tu m'aimes ou que tu ne m'aimes pas, ce n'est pas mon problème. Après, si ça peut bien se passer entre nous, tant mieux, mais si je ne t'aime pas, je ne t'aime pas. Guy, il a parfois des gens, c'est épidermique, moi aussi, il y a des gens c'est comme ça et ils ne m'ont rien fait hein ! Ils n'ont pas été désagréables, mais il y a des gens, rien qu'à les entendre parler, ils m'énervent. Je ne sais pas l'expliquer, c'est comme cela.

E. : Et par rapport au-delà des animateurs et des formateurs ici, quand on regarde un peu plus haut, à la MWB, à la FGTB, y a-t-il des choses qui impactent sur votre manière de construire la formation ? Quelles sont les tensions qui impactent sur votre manière de la construire ?

F. 2 : Ah oui, on est en plein dedans.

E. : Et qu'est-ce qui fait que ces tensions existent, et quels sont ces impacts sur la création de la formation ?

F. 2 : Qu'est-ce qui fait que l'impact existe ? Et bien quand on a commencé la MWB en 2006, il y a avait un objectif, les raisons pour lesquelles ont s'est séparé des néerlandophones, c'est qu'on sentait que le mouvement au niveau des métallos était sclérosé par les néerlandophones. Pas spécialement de manière volontaire, mais ils ne vivent pas les mêmes réalités que nous à l'époque tu vois ? Et donc quand tu avais cinq présidents de fédération contre trois euh, 5 néerlandophones contre trois francophones ben, les prises de décisions c'était cinq contre trois. Donc si tu voulais faire un mouvement, les flamands disaient non et les wallons, ils restaient là et ils râlaient quoi. Donc il y a eu une décision, entre autres par rapport à ça de créer les métallurgistes de Wallonie-Bruxelles avec trois fédérations : Liège, Brabant, Hainaut. À l'époque, comment ça s'est vendu, je n'en sais rien, car je ne suis pas dans les sphères politiques, mais on a créé cette formation-là dans le cadre de dire qu'on rend la parole aux militants et on va créer une formation plus politique, plus politisée qu'auparavant. Parce qu'on s'est rendu compte également, dans le temps, que quand moi j'ai commencé ma formation on avait des débats politiques jusque des 1heure du matin. Moi j'ai eu des groupes, des groupes de révolutionnaires du Nicaragua qui sont venus. Donc on discutait et après, on a vu que ça commençait à s'effriter et que le discours politique après huit heures c'était plus trop ça. Les gens ne voulaient même plus participer à des débats machin. Donc on s'est dit, il faut rendre la parole aux militants, mais pour cela, pour leur rendre la parole et avoir une analyse critique, ils doivent avoir une analyse politique. Et donc on a décidé, Nico nous a demandé de faire un programme à l'époque, pas nous, mais nos prédécesseurs euh, de mettre un programme en place qui remette cette formation politique en place. Sauf que nos prédécesseurs, ils nous ont mis des titres et puis ils sont partis en prépension. Donc Guy, Taric et moi on a chiqué le truc, on avait les titres, mais fallait faire le contenu. Donc on a travaillé sur le contenu jusqu'à la mise en place de ce qu'on a aujourd'hui. Sauf que, les gens ils changent, ce ne sont plus les mêmes qui sont au pouvoir. Tu as des Présidents de fédération qui ont quitté, qui ont pris la prépension et tu en as d'autres qui sont arrivés avec une autre vision politique, en disant : oui je ne comprends pas pourquoi vous êtes régionalistes euh, on est internationalistes et vous vous repliez sur vous. Enfin, le PTB a décidé aujourd'hui, la tension dans laquelle on est. Alors nous, on a tout créé, on a créé les exercices, on a créé la

formation, le contenu, la dynamique des groupes, tout ça a été mis en place et puis du jour au lendemain on nous dit : c'est plus la même vision, donc on bloque, nous votre formation politique on en veut plus, on va la refaire chez nous. Puis tu as des gens qui réagissent juste pas : peut être, internat pas internat, politique, pas politique. Et donc aujourd'hui cela a une incidence forte sur le contenu de notre formation parce qu'on a appris que le contenu ne devait pas changer, mais que c'est le lieu qui va changer. Pour moi les deux sont liés : le contenu et le lieu. Tu peux avoir un contenu politique et idéologique, si ton lieu ne correspond pas à tes besoins, ça ne marchera pas. Alors c'est vrai je peux faire une formation ici, politique, je peux faire les 5 euros ici, l'impact ne sera pas le même. Parce que les gens à 16 h 40, ils prennent leur voiture et ils se taillent. Ici, quand tu es en internat, tu as fait le jeu des 5 euros, ils discutent : pourquoi, comment, qu'est-ce que tu as fait, pourquoi tu as donné ? Et donc la dynamique, elle est différente, et donc ils auront le même contenu si on le fait ici, mais avec une autre dynamique. Et donc, ça a un impact énorme et donc, l'esprit critique qu'on pouvait amener en internat, je ne suis pas convaincu que tu vas pouvoir l'emmener ici. Au niveau politique et idéologique, pour moi c'est très grave parce qu'on va perdre l'ADN des métallos, ça, on va le perdre. Pour moi cette vision politique de changement de cap comme cela euh, c'est plus néfaste que productif, malheureusement.

E. : OK, euh, du coup l'autre thème concerne les outils pédagogiques et les médiateurs spécifiques. Donc pour quelles raisons ai-je mis cette thématique-là ? C'est parce que vous avez créé deux outils personnalisés : le cahier de notes et la farde pour recueillir tous les documents de la formation. Donc la première question, vous y aviez partiellement répondu à un autre entretien, par rapport à la prise de note et au carnet mapping est-ce que cela part du fait que vous avez observé des besoins chez les formés ou alors cela part d'un autre constat ?

F. 2 : C'est vrai que dans un premier temps, l'aspect principal c'est que les participants nous on fait remarquer : vous nous demandez de prendre des notes, nous on a pas de technique. Après est arrivé un deuxième aspect et ce n'est pas spécialement, c'est souvent dans les non-dits qu'on a pu le constater, c'est que tu as des gens qui ne savent pas écrire. Et donc, c'était pour eux un frein à justement faire leur rapport. Or on a toujours dit qu'il n'y a pas de frein à la formation. Mais quand tu ne sais pas écrire et que tu dois aller faire le rapport, l'image que tu donnes à tes camarades, c'est très gênant. Le mapping ça sert justement à pouvoir expliquer quelque chose au travers soit d'un mot-clé ou d'un dessin, pas spécialement au niveau de l'écriture. Et donc ça a permis à des gens, qu'ils ne savent pas lire ou écrire, d'aller faire un rapport en plénière après, avoir dit aux autres. Parce qu'à un moment donné tu avais des camarades qui devaient aller faire des rapports et qui disaient : non, je n'irai pas, je n'irai pas. Et tu as les mecs : oui il ne veut jamais y aller, c'est un fainéant, il fou rien. Et le gars qui dit : si vous m'obligez à y aller, je vais les frapper, car je ne sais pas écrire, je ne sais pas lire. On lui dit : essaye de faire une map. Et le gars, il est rentré dans sa salle et il leur a dit : vous savez pourquoi je ne viens pas, parce que moi j'ai arrêté l'école, je ne sais pas lire ni écrire. T'ils étaient plus emmerdés que lui. ET donc il est allé faire ses dessins et il est venu présenter ses rapports avec ses dessins, car ça lui parle. Et il a fait un rapport d'un quart d'heure et le mec il était enchanté quoi, donc euh c'est aussi pour cela qu'on a mis le mapping en place. Parce qu'on s'est dit, pour ceux qui savent écrire c'est très compliqué de prendre des notes en linéaire parce qu'avec toutes les ratures que tu peux faire, les astérisques que tu dois mettre c'est peu lisible pour eux et c'est compliqué parce qu'il faut aller vite. Euh, et pour ceux qui avaient des difficultés d'écriture et de lecture ben ça été un plus. Parce qu'au moins ils n'étaient pas en marge du truc quoi.

E. : Et du coup, comme ils peuvent faire des dessins, c'est comme Guydisait la dernière fois, l'objectif ce n'est pas que le groupe s'approprie la map.

F. 2 : C'est une map pour lui et à partir du moment s'il dit qu'une map doit se faire sur une feuille en paysage, il ne va pas marquer ça, il fait juste un carré orientation paysage et c'est son verbal qui va l'expliquer. Et effectivement quand tu lis, une map, une feuille en paysage sans carré, tu mets un carré, tu mets une croix. Lui dans sa codification, il sait ce qu'il doit dire. Et pourquoi en paysage, il dessine un œil euh, 360 °, 180 °, donc il sait l'expliquer, il peut raconter une histoire en ayant mis trois dessins. C'est plus compliqué de raconter une histoire quand tu fais du linéaire, car là tu es obligé de lire. Et donc voilà c'est pour cela que cette technique a été mise en place.

E. : **ET par rapport à l'outil, cahier de notes, pour quelles raisons avez-vous mis cela en place ?**

F. 2 : Alors le cahier de notes. Avant, ils avaient un cahier de notes, on leur donnait des feuilles. Mais comme on a décidé de leur proposer un travail en map, Taric a fait la réflexion : mais ce serait bien qu'ils aient un cahier, puisqu'on leur demande de faire une map où il y a un côté blanc, sans ligne, et l'autre côté où il y a des lignes. Parce qu'on s'est dit que de toute façon, la map si tu sais l'utiliser pour tout, ce n'est pas une obligation aussi. Tu as aussi des gens qui aiment bien de temps en temps mettre des annotations. Et donc on a créé ce cahier là pour dire : ben de temps en temps je fais une map et de temps en temps je fais en linéaire. On n'a jamais imposé la map, on a dit : on préfère que vous travailliez en map, si la map ne vous convient pas, proposez-nous autre chose. Et tu as des gens qui ne font pas des maps, mais qui font des arbres arborescents, qui n'ont rien avoir avec une map, mais ils proposent autre chose. Et le fait d'avoir ces deux formats, page blanche et lignes, on estimait que c'était plus adéquat pour les gens.

E. : **Donc pour les travaux individuels, si la personne te dis, je préfère faire en arbre, il peut le faire.**

F. 2 : Il peut, tant qu'il l'explique !

E. : **OK, donc le cahier de notes est là pour soutenir l'apprentissage de la technique quoi.**

F. 2 : Oui, oui. Parce comme on dit que la map. Quand tu dis on fait une map et tu donnes du quadrillé, on a tellement l'habitude d'écrire sur les lignes que les gens font leur map en fonction des lignes qui existent. Et donc, ça empêche un peu ta créativité tu vois ? Tandis qu'une feuille de dessin ben tu peux faire des courbes, tu peux faire n'importe quoi. Mais quand tu as déjà la structure quadrillée ou lignée, tu as tendance à suivre donc c'est pour cela.

E. : **OK, par rapport à la farde avec les intercalaires qui est distribuée dès la première semaine de formation, euh, qu'est-ce qu'essayez de susciter auprès des formés au travers de cet outil et euh, que pensez-vous que ça leur apporte ?**

F. 2 : Alors pour certains cela apporte un équilibre à certains meubles

E. : **Certains meubles ?**

F. 2 : Les cales, pour éviter que ça ne tombe !

E. : Aah, je n'avais pas compris la blague !

F. 2 : Ben tout simplement, avant quand on venait en formation on recevait les documents en papier volant tu vois et puis on s'est très bien comment termine le papier volant. Si tu n'as pas un peu d'ordre, tu rentres chez toi, tu mets ça quelque part et puis tu oublies et puis, euh tu ranges et puis, tes feuilles elles foutent le camp à la poubelle. On a décidé de mettre une farde en disant voilà : vous avez tous les documents que vous recevez en formation, avec les annotations possibles et inimaginables, vous les gardez. Comme vous êtes obligé de reprendre votre farde. Ce qu'on ne faisait pas avant, les formés ne revenaient pas avec leurs documents. Revenez, car on va faire des sauts en arrière dans la formation, on va faire des liens avec la P1, avec la P2, avec la P3.

E. : **Ils reviennent souvent avec leur farde ?**

F. 2 : Oui ! C'est une obligation. Il y en a très peu qui l'oublie, mais sinon ils reviennent tous avec leur farde et on leur dit : les documents qu'on vous a donnés, peut être que vous

n'en avez pas l'utilité demain, mais peut être que dans un mois, deux mois, trois mois, dans une situation que vous allez vivre en entreprise ou par rapport à un contexte qui vous aurez vu au journal TV ou dans un canard ben tiens, ça m'interpelle on a parlé de ça en formation et je peux retourner dans mes documents. D'autant plus que, le QCM qu'on fait en début de formation c'est sur les matières qu'on a vues la semaine d'avant. Donc si tu ne relis pas un minimum tes documents, soit tu as une très bonne mémoire et tu as tout compris, soit ton résultat de QCM ne sera pas des plus top.

E. : Et est-ce qu'ils peuvent utiliser leur farde pendant le QCM ?

F. 2 : Alors il y a plusieurs écoles. Il y en a qui disent : oui moi je laisse regarder. Moi non, un QCM c'est pour savoir là où tu te situes. Si c'est pour faire avec un cours ouvert, ce n'est pas un QCM tu vois ? Si c'est pour dire va voir la réponse dans ta farde, ça ne m'intéresse pas. De quoi est ce que tu te rappelles par rapport à ce que tu as vu il y a 4 mois ? Qu'est-ce que tu as gardé ? Moi personnellement je ne le fais pas parce que sinon ça ne sert à rien.

E. : Et à quel moment durant la formation, sont-ils invités explicitement de réutiliser la farde ? Voilà, allez voir dans votre farde, cet exercice-là vous devez utiliser votre farde ? Où est-ce que c'est plutôt de l'implicite ?

F. 2 : C'est souvent de l'implicite, mais on les invite souvent quand on parle de transformation de société que ça soit en P4 où même quand on fait l'exercice de l'île. On les renvoie au schéma de la P1, tu vois ? En disant : ben vous voyez la ligne de rupture que vous avez eue en P1, ça sert à quoi, quel cheminement avez-vous fait pour dépasser cette société ? Alors qu'aujourd'hui vous avez fait un exercice, qui est l'exercice de l'île et vous n'avez pas tenu compte de ce que vous avez vu en P1 ? Expliquez pourquoi ? Et ils regardent le schéma. Pourquoi doit-on dépasser cette ligne de rupture ? Parce qu'on est dans une société capitaliste alors que la société qu'on a recrée aujourd'hui on n'a pas tenu compte des éléments. Alors c'est pour cela qu'on les renvoie systématiquement.

E. : Mais justement, par rapport à ce schéma des 5 euros et de la boîte noire, euh c'est souvent au travers du discours que j'entendais : allez revoir votre schéma, allez revoir votre schéma. Est-ce qu'il y a d'autres outils, qui sont dans la farde et qui sont transversaux aux différentes semaines de formations et qui sont réutilisés ?

F. 2 : Oui, le schéma de la superstructure.

E. : Ah oui, pendant la P. 4.

F. 2 : Quand on fait la P5, quand, ils le voient déjà en P4 hein. Puisque quand tu fais le matérialisme historique, on parle.

E. : Ce sont les cases dans lesquelles ils doivent analyser les trois types de sociétés ?

F. 2 : Oui, ça aussi en P5 on leur reparle : quels sont les éléments qui amènent à ce que les rapports sociaux sont de telles sortes ? Et ça qu'est-ce que cela va avoir comme incidence sur la superstructure ? Et ça on leur renvoie systématiquement : relisez votre schéma, regardez-le, pourquoi est-ce que c'est comme cela ? À partir de quoi est-ce qu'on construit ? Donc on fait souvent des références à ce qui a été utilisé euh, les semaines antérieures quoi.

E. : OK, euh comment construisez-vous le matériel que vous utilisez durant les exposés théoriques pour accrocher les formés ?

F. 2 : Tu parles des supports PowerPoint ?

E. : Oui, mais il y a peut-être d'autres choses durant ces exposés, puisque je n'ai pas participé à toutes les semaines de formation.

F. 2 : Non, on essaye, on essaye, sans rendre simpliste de simplifier le contenu. Tu vois ? Parce que c'est clair que quand tu prends un contenu, quand on fait par exemple l'analyse marxiste de la société et que tu fais déjà, l'idéalisme-matérialisme, le matérialisme dialectique, le matérialisme historique. Déjà les titres ça fait déjà peur. Alors comment expliquer la différence entre le matérialisme et l'idéalisme, on a constaté avec Guyet Taric, du texte on peut le faire sur un PowerPoint, mais ça n'accroche pas. Ce que le participant aime

bien, c'est le visuel, beaucoup de vidéos qui expliquent la notion hein tu vois ? Et c'est plus accrocheur, je ne vais pas dire didactique, mais c'est plus gai à voir une vidéo.

E. : Et généralement la vidéo que vous utilisez dans ces PowerPoint, c'est quel type de vidéo ? Est-ce diversifié ?

F. 2 : C'est très diversifié, cela peut partir de la publicité de Dash à un film de Rocky, à la création de la roue avec une femme qui fait du pôle-dance. Il y a des trucs qui expliquent le concept, mais qui quelque part, il y a de l'humour derrière. C'est ça qui rend aussi intéressant, c'est que ce n'est pas quelque chose de casse-pied. Moi la première fois que j'ai vu le truc de la roue, ben j'étais écroulé. Mais le concept il est là tu vois ! Mais c'est comique, c'est hilarant et puis tu peux l'expliquer.

E. : Est-ce que c'est ce côté humoristique est toujours recherché via les supports ?

F. 2 : Non, je pense qu'il en faut, mais il y a des moments où tu peux mettre de l'humour, des moments où tu ne sais pas en mettre hein. Je pense que euh, pour éviter d'être euh entre guillemets chiant, il faut pouvoir mettre un peu d'humour dans tous tes exposés.

E. : On était sur la question des exposés théoriques, donc ce que tu mets dans les PowerPoint, et cetera. Et donc pour quelles raisons les dias sont toujours distribuées après le PowerPoint voir parfois, quelques jours après la séance théorique.

F. 2 : Euh, pourquoi diffuser après. Par expérience, euh l'homme étant quelqu'un de curieux, il va recevoir un document et tu n'as pas encore terminé ta première dia qu'il est déjà occupé à lire la suivante. Et donc ça peut un moment donné poser problème parce que tu réponds à une question sur la dia 2, il ne t'a pas écouté, il a déjà lu la 4^e et il revient comme il n'a pas écouté, il te repose la question sur laquelle tu as déjà répondu, et donc ça pose problème. Ou alors il pose des questions trop en avance, en disant : oui, mais ici tu parles de ça ! Oui, mais on n'y est pas encore. Moi je préfère donner mes dias euh, après même si parfois, ça peut poser problème parce que sur les dias, il y a toujours une partie pour annoter tu vois ? Et donc je peux comprendre la difficulté de dire : oui, mais si je n'ai pas la dia, je ne sais pas mettre la note et après, je dois retaper sur mon truc. Après moi, il y a des techniques, diapo 1, je le note et puis quand je reçois mon document, je refais la remarque à côté de la dia qui est concernée. Mais c'est plus parce que les gens sont parfois indisciplinés qui vont chipoter à gauche, à droite, et qui vont poser des questions alors que tu n'as pas encore terminé ton truc. Moi ça m'embête, réellement, ça m'embête. Alors Bruno, lui il aime bien qu'on donne les dias parce que ça permet aussi de suivre. Le fait de pouvoir écouter et de lire en même temps.

E. : Donc à chaque fois que le formateur donne une séance théorique il ne distribue pas forcément les dias après l'exposé.

F. 2 : Pas toujours, ça dépend. Moi je n'aime pas, car parfois il y a des réponses à des exercices qu'on propose durant la séance. C'est une question de pratique simplement.

E. : OK, alors euh pendant la P3, j'observe que les supports pédagogiques étaient plus variés que durant les trois autres semaines d'observation. Donc des films, une visite à l'extérieure, un expert, euh est-ce euh vous essayé de garder cette diversité tout au long des semaines ou est-ce spécifique à cette semaine et pour quelles raisons ?

F. 2 : On essaye de garder justement cette euh variété où on a pas mal de choses, des films. Parce qu'encore une fois on s'est bien rendu compte que parfois les films sont plus éloquents que de longs discours, tu vois ? Et euh on essaye en tous cas, de mettre énormément de vidéos dans nos présentations pour illustrer ce qu'on veut dire. Parce qu'on a une génération de TV, internet, machin et donc le visuel quand tu as un film est parfois plus marquant qu'un discours théorique. Car ça peut être très fatigant d'écouter quelqu'un, parfois on est monocorde, parfois ça peut endormir le public. Un film tu le regardes et puis tu mets tes remarques, on leur demande de temps en temps de prendre des notes par exemple, pendant le film DAENS, tu vois ? Ben c'est plus évasif, ils peuvent s'évader un petit peu plus que de rester comme des robots quoi. Mais on essaye hein, si on reprend la P1, bon la tu ne sais pas mettre de vidéo,

car c'est tout le schéma de déconstruction. La communication, là ben il y a pas mal des choses qui sont faites par Guy dans le cadre de son exposé sur euh des vidéos. En P3, ben il y a le film, il y a les exposés de Julien, il y a la visite à l'extérieure. En p4, il y a très peu de films, mais on essaye de passer des vidéos au travers des PowerPoint. En P5, même chose. En P6, c'est Bruno et donc là il y a parfois des petits films qu'on peut mettre, mais c'est plus problématique. On essaye d'avoir des trucs un petit peu plus euh.

E. : Dynamiques ?

F. 2 : Oui, que ça soit diversifié quoi.

E. : Euh, par rapport au film du soir, euh donc il y en a un pour chaque préparatoire.

F. 2 : On essaye.

E. : Ou cela arrive qu'il n'y en ait pas ?

F. 2 : C'est déjà arrivé. Il faut savoir que le film, il n'est pas obligatoire hein. Donc euh, on propose et en fonction on essaye toujours de coller au thème euh de la semaine sur lequel ils participent hein. Ce n'est parfois pas spécialement évident. Euh, mais comme le film n'est pas obligatoire, voilà on fait une proposition. On propose parfois deux titres euh, et puis, en fonction du nombre de participants, on diffuse. Parce que c'est clair que si c'est pour diffuser un film alors qu'ils sont à trois dans la salle. Maintenant, nous on a mis un minimum, c'est 10. Mais après on voit que de plus en plus, les gens euh viennent, tu vois ? Au début, c'était : oui ce n'est pas obligatoire. Avant c'était obligatoire et les gens râlaient.

E. : Ah bon, c'était obligatoire ?

F. 2 : Ah oui, l'horaire était différent. On ne travaillait pas le mercredi après-midi et, mais on travaillait le vendredi. Et donc, comme les heures changeaient, on était obligé de mettre le mardi soir un film, pour qu'il colle aux heures de congés éducation payés. Ici comme on est à 32 heures et qu'on fait les quatre fois huit ben, voilà on propose, on met à disposition et euh, les participants décident s'ils veulent venir ou pas. Au début, fallait pas te mettre devant la porte hein, tu te faisais écraser pour la sortie. Et au fur et à mesure qu'on a proposé et comme ce n'est plus obligatoire ben les gens ils étaient en attente d'avoir un débat, tu vois. Ils disaient : c'est bien tu nous as montré le film, mais après, il est 14h-11h et on fait quoi ? Partant du postulat qu'ils allaient se barrer, ben on coupait tout le bazar et on y allait aussi. Et puis ils ont commencé à poser des questions et ils te disent : ben c'est bien de voir le film et c'est bien d'avoir un débat aussi, et ils t'expliquent pourquoi c'est dommage de ne pas avoir un débat. Et donc de plus en plus, on voit le nombre de participants augmenter au fur et à mesure. Et ce qui est bien c'est qu'eux-mêmes, dans la formation, puisqu'on essaye qu'elle colle à la formation à laquelle ils participent, ils font des liens. Et alors ils disent aussi : ah, mais si tu étais venu voir le film, tu ne poserais pas la question, tu as raté quelque chose. Et bien forcément, ben la fois d'après, ben le gars il vient. Parce qu'il se dit qu'il a raté quelque chose. Et on voit que le nombre augmente. Tu as parfois des groupes qui sont euh, sont pas intéressés du tout et puis, tu en as ou tu as quand même 15-20 personnes qui viennent le soir.

E. : Et les animateurs, ils sont invités à venir ou il n'y a aucune obligation ?

F. 2 : Nous on estime que c'est une obligation. Parce que euh, voilà, tu parlais de formation et de mise à niveau, tu vois des animateurs ? Ça en fait partie. C'est une obligation je pense que quand tu as le statut en tous cas d'animateur, ta place c'est euh, il y a plusieurs raisons hein. Ça construit, ça continue ta formation et ça veut dire aussi que si le participant te pose une question tu dois pouvoir lui répondre aussi par rapport à ce qu'il a vu. Donc nous on dit, c'est obligatoire. Alors c'est clair que dans l'obligatoire t'as des gars qui ont vu le film 10 fois. On ne dit pas à l'animateur qui l'a vu 10 fois : eh tu viens hein. C'est souhaité, mais ce n'est pas obligatoire pour lui non plus. Par contre ceux qui débutent ; oui, vous devez assister au film du soir.

E. : Et par rapport au film, à tous ceux utilisés dans la formation, j'ai observé que certains formés étaient déçus de ne pas y être aller et qui entendaient tous les formés en

parler. Et que du coup ils vous donnent une clé USB pour mettre le film. Est-ce que tous ces supports films, les outils que vous utilisez pendant la formation peuvent être mis sur clé USB des formés ?

F. 2 : Oui, cela ne nous pose aucun problème hein. C'est comme les documents hein. J'avais toujours moi une réticence pour donner mes documents à gauche à droite. Guyme dit : tu peux donner tes documents, si tu ne sais pas les utiliser ça ne sert à rien. Tu vois ? Je peux donner la grille d'analyse, si tu ne sais pas comment l'utiliser, tu vas te planter. Donc oui, ça peut être diffusé. Maintenant, oui les films on les met ou soit on leur dit qu'il y a un lien sur internet sur lesquels ils peuvent le télécharger. Euh, il y a des gens qui nous dit : oui on pourrait pas le revoir. Ben non ! On l'a vu après, si tu veux le revoir, voilà. Tu as toutes les possibilités. Guya fait tout un document, une bibliothèque avec des films, des bouquins et qu'on ne donne pas. On a des liens internet avec des films, des documentaires, il a passé un temps fou à rechercher et à classer et bien malheureusement ça on leur a pas donné alors que cela pourrait être un outil qui pourrait être utilisé pour eux. Euh, au lieu de la mettre sur une clé USB ben tu vas sur internet et tu le télécharges. Mais ça existe.

E. : D'accord, euh au niveau des livres que vous distribués pendant, la formation. Donc il y a des livres que vous distribuez toujours donc il y a le livre sur Marx, l'introduction à la philosophie, et un livre de Sam L..

F. 2 : C'est un livre qui est écrit par Sam et il vient chaque fois en P5 quand il a un bouquin, il vient présenter son livre. C'est sur les nouvelles formes d'organisation du travail.

E. : Et ça il est distribué à chaque fois euh ?

F. 2 : Oui.

E. : Et il y a d'autres livres que ces trois livres-là ?

F. 2 : Il y a le capital pour Marx pour début, il y a deux BD. Tu as le capital de Marx et Marx pour début.

E. : Ah OK, je n'en ai une qu'une des deux.

F. 2 : Le capital on va t'en donner un si tu n'en as pas. Et euh, on a les principes élémentaires de philosophie, les deux de Marx et euh, il faut savoir que ces deux bouquins c'est nous qui les avons rééditer hein. Et le bouquin de Sam. En fait les principes élémentaires de philosophie du Politzer n'était plus édité. Mais il est dans le domaine public et on l'a réédité avec notre couverture et alors Marx pour débutant, les deux volumes, c'était un truc qui était parti en Angleterre et on essayé de rechercher pendant longtemps pour les droits. Et on a téléphoné à la SABAM qui nous on dit : ouah qu'allez-vous faire avec ça ? Et bien le distribuer en internet et ils nous ont dit : faites-le. Et donc on a refait les bouquins quoi. C'est édité, on est allé dans une imprimerie, c'est à nous.

E. : Et euh, la lecture de ces livres-là elle est facultative, vivement conseillée ou y a-t-il une obligation de lecture d'un de ces quatre livres ?

F. 2 : Non, il n'y a pas d'obligation, les livres qu'on leur donne sont en lien avec la matière qu'ils ont vue pendant la semaine. Alors on leur dit, moi j'ai toujours un exemple, c'est l'histoire de l'œuf, mais ils ne comprennent pas hein. Tu vois ? Dans une de mes euh avec l'œuf, le poussin, avec la contradiction principale, secondaire, hein. Ils ne la comprennent pas alors que c'est imagé. S'ils lisent le bouquin, c'est cet exemple-là qu'il y a dedans. Donc, s'ils lisent le bouquin, ils doivent à un moment donné savoir à quoi je fais allusion.

E. : Et les bouquins sont généralement donnés en fin de formation ?

F. 2 : Oui, en fin.

E. : Pour quelles raisons ?

F. 2 : Parce que c'est un résumé euh, enfin c'est plus qu'un résumé de ce qu'ils ont vu.

E. : Alors la dernière thématique, c'est le rapport multiple à l'évaluation. Donc j'ai noté plusieurs types d'évaluation : donc l'évaluation par les formés de la semaine de formation ; l'évaluation des savoirs des formés au travers de deux QCM, l'un sur la

semaine en cours, l'autre sur la semaine précédente ; et l'évaluation par les formateurs et animateurs de la semaine de formation. Alors la première question c'est : qu'est-ce que vous souhaitez privilégier en mettant une note globale au QCM ? Pour vous, quels en sont les bénéfices et les désavantages de cette méthode ?

F. 2 : Le bénéfice, c'est que la note globale elle n'individualise pas le résultat. Parce que parfois, c'est comme à l'école hein : je suis le premier de la classe, je suis content ; je suis le dernier, je suis frustré. Et donc on essaye de ne pas avoir une note individuelle. Mais les participants aimeraient bien avoir leur résultat individuel parce qu'ils se disent : peut-être que moi dans la moyenne je suis au-dessus des autres, et c'est toujours savoir où je me situe l'un par rapport à l'autre. Qu'on le veuille ou non, il y a toujours une petite compétition qui existe, c'est comme à l'école. Parce qu'ils sont dans cet esprit de compétition par rapport à la connaissance. Euh, ça, c'est une première chose. La deuxième chose, c'était quoi la sous-question ?

E. : Les avantages et les inconvénients de cette méthode de note globale ?

F. 2 : l'avantage c'est que voilà, la moyenne de groupe, ça veut dire que comme on a dit dans le cadre de la dynamique des groupes. Dans le cadre de la dernière interview, on estime que de donner un dernier résultat qui est un résultat global ben pour le groupe c'est bien puisqu'ils peuvent s'identifier à ce résultat. Encore une fois, ça n'empêche pas que certains demandent d'avoir son résultat personnel. Chose qu'on ne fait pas puisqu'on a décidé que le truc était anonyme et qu'on faisait la moyenne. Alors quand le groupe régresse, c'est le groupe qui se remet en cause tu vois, et pas l'individu. Parce que tu vois moi si j'ai fait des bonnes réponses : c'est de votre faute les gars. Si le groupe régresse, est-ce que c'est moi, est-ce que c'est eux ? Donc c'est le groupe qui se dit : attend on était à 75 %, on est tombé à 50 %. Ils se remettent en cause d'une manière collective et pas de manière individuelle et ça c'est l'avantage.

E. : Et quand tu dis : on individualise pas à ce niveau-là, dans vos pratiques, qu'est-ce qui est individualisé alors ? À quel moment faites-vous des retours individualisés ?

F. 2 : Il n'y en a pas en fait de retour individualisé. On peut discuter avec l'individu parce qu'il est en questionnement par rapport à lui, tu vois ? Mais d'une manière générale euh, on ne va pas individualiser des retours euh, participant par participant. C'est plus l'aspect collectif et collégial qui va faire en sorte qu'ils progressent. Parce que oui, tu as des gens qui viennent nous trouver en disant : qu'est-ce que tu penses, j'ai fait ça et ça. C'est discuté, tu vois, on ne les met pas sur le côté. Mais euh, je pense qu'on est en dehors de cette vision scolaire, enfin cette vision qui dit que l'individu est important par rapport au collectif, c'est ta réussite qui compte.

E. : Je comprends ton point de vue, mais le fait d'individualiser parfois, on a tous besoin à un moment donné d'avoir un retour sur sa pratique, sur comment est-ce qu'on est, comment est-ce qu'on fait. Et c'est vrai que le fait d'avoir des feedbacks de formateurs et qui vont dire : oh ben tient ça c'est vraiment bien, ce qui s'est fait là et ici, ta réflexion, ta map, ton retour. Ce sont des choses qui permettent de prendre confiance en soi.

F. 2 : Quand ils sont en questionnement, qu'ils viennent nous trouver, on leur dit. Mais ce n'est pas systématique tu vois ?

E. : Et ça, c'est vraiment une volonté, de la formation. OK.

F. 2 : Mais on leur pose souvent la question hein. Le participant ou le formés qui vient nous trouver, et qui nous dit : oui qu'est-ce que tu penses. Moi je renverse tout de suite la question : non, pas ce que moi je pense, qu'est-ce que toi tu penses de ce que tu as fait ?

E. : Vous proposez une auto-évaluation !

F. 2 : Et là on peut compléter, en disant : oui effectivement je trouve aussi que ben ta mao était bien, par contre le développement tu aurais peut être du faire comme cela ou comme cela et donc essaye de t'améliorer pour la fois prochaine.

E. : Oui, donc c'est lorsqu'ils viennent vous trouver. **Par rapport au QCM, pour quelles raisons ils commencent à partir de la P3 ?**

F. 2 : Oui, parce que la P1, c'est une découverte pour eux, c'est du déconditionnement et donc euh on ne fait pas de QCM. Euh, puisque ce n'est pas de la matière, c'est plus de la réflexion. La P2, ben c'est euh sur la communication et à partir de la P3, on leur demande ben qu'est-ce que vous avez retenu de la théorie sur la communication, quels sont éléments clés au travers des questionnements.

E. : **Oui donc la P2, il n'y a pas de questionnaires non plus sur la matière vue en P2 ?**

F. 2 : En fin de semaine.

E. : **Ah donc ça commence à partir de la P2 les QCM.**

F. 2 : Ah oui. En fin de semaine on leur demande de faire un QCM sur la P2, tu vois ? Et puis en P3, en début de semaine c'est un QCM de la P2 bis. Et tu as un QCM P3 ? Enfin de formation. C'est chaque fois en début de semaine sur la semaine qu'ils ont vue avant. Et en P8, on n'en fait pas parce que la P9 c'est l'exercice global, c'est la surprise. Donc on ne fait pas.

E. : **OK, euh, donc le fait de valider le parcours au travers d'un diplôme c'est un moment convivial et agréable pour les formés, enfin c'est ce que j'ai pu observer. Que visez-vous par la mise en place de ce moment collectif et euh, du diplôme et quelles valeurs a ce diplôme pour vous ?**

F. 2 : C'est une valeur tout à fait symbolique, c'est de pouvoir dire : oui moi j'ai fini une formation, et je suis arrivé au bout. Tu vois ? C'est vraiment un symbole. Et effectivement, le fait que cela soit plus convivial et on le connaît, ça fait quand même après 14 semaines qu'on les voit, qu'on travaille avec eux. Euh, on n'a pas spécialement des relations euh, mêmes si on est très camarade. Tu as remarqué, les animateurs restent fort avec les animateurs et les participants forts avec les participants et ça nous permet de dire qu'effectivement, à la fin, on est tous dans le même syndicat, dans le même bateau. Voilà, c'est convivial. On a peut-être eu parfois des prises de tête avec certains et puis, à la fin c'est la réconciliation, c'est l'union sacrée. Et ils sont contents et c'est important pour eux, car quelque part quand ils reçoivent le papier c'est une reconnaissance, hein.

E. : **Oui, clairement et il y a aussi un côté. Parce que souvent, tu parles du scolaire comme quelque chose de pas bien, tu vois le lien que tu fais ? Que la il y quand même des bonnes choses dans la manière de faire euh, c'est simplement comment ces choses vont être amenées qui va vraiment changer l'intention qui est dernière. Là l'intention ce n'est pas de dire : maintenant vous êtes diplômé, vous avez plus les compétences qu'un autre. Voilà c'est de dire : vous avez fait ce parcours, vous avez des compétences et on les reconnaît.**

F. 2 : Il y a un aspect scolaire aussi derrière, c'est vrai hein !

E. : **L'intention est différente aussi.**

F. 2 : Oui il y a un aspect académique : tu as fait ton truc, ton cursus, alors que même que ça n'a aucune valeur. Moi j'en connais, il y en a qui n'ont rien foutu hein pendant les semaines de formations et à la fin, j'en ai deux ou trois qui sont venus me trouver en me disant : tu vas leur donner un diplôme, tu es sérieux ? Et fruit du hasard, et vraiment, pour cette personne-là qui n'avait rien foutu, je n'avais pas le diplôme. C'est sérieux, parce que j'avais voulu le virer deux-trois fois de la formation parce qu'il n'avait rien foutu. C'est un mec qui n'avait pas sa place. Enfin, je ne peux pas dire qu'il n'avait pas sa place, car tous les travailleurs ont leur place, mais il ne faisait aucun effort quoi, tu vois ? Il était là comme un touriste et les gens viennent me trouver : nous on s'est cassé le cul, on a pris des gifles et lui il n'a rien foutu et il

a le même papier que moi. Et donc on cite les noms et puis euh, j'ai plus de diplôme et le mec il vient me trouver : et moi ? J'étais emmerdé, parce que moi comme ça n'a pas de valeur, je voulais lui donner hein, mais je lui ai dit : désolé je ne l'ai pas je te le renverrai pas la poste. Je ne l'ai jamais envoyé.

E. : Et par exemple, tu as dû observer que cette personne ne s'impliquait pas forcément et donc, toi par rapport à cela tu étais dans l'attente qu'il se passe quelque chose dans la formation ? Pour quelles raisons est-ce que tu ne l'as pas ?

F. 2 : Euh, je n'étais dans aucune attente par rapport à cette personne voilà, c'est une personne, il a les fils qui se touchent. Donc ce n'est même pas la peine d'essayer de lui faire comprendre des trucs, il ne comprend pas. Il est bête. C'est malheureux, tu as des gens, ils sont bêtes et tu peux faire ce que tu veux, ils vont rester bêtes. Lui il était vraiment à l'ouest, c'était incroyable hein ! Et donc euh, pourquoi est-ce qu'on ne l'a pas viré et bien, on l'a appelé une fois, deux fois, trois fois. Il ne faisait pas son travail, toujours le bon prétexte. Situation tendue, on va le virer pourquoi ? Il ne dérange pas.

E. : Oui, il faut quand même des arguments derrière ?

F. 2 : OK, il ne participe pas, mais bon, je vais dire à son secrétaire : tu as vu le mec que tu m'envoies ? Et il va me dire : t'es qui toi, moi j'envoie qui je veux hein. On en a viré hein. Pour vol, machin.

E. : Oui, et c'est le secrétaire qui donne le dernier mot de toute façon.

F. 2 : Ah oui hein. Il me dit : oui, mais si je ne t'envoie pas celui-là je ne t'envoie personne. Et bien ne m'envoie personne, je préfère parce que le mec il est inutile. C'est un magouilleur, c'est un profiteur, et je ne sais pas ce qu'il fou là. Tu as des mecs et tu tes dis : mais qu'est-ce qu'ils viennent foutre en formation. Mis à part glander. C'était l'image qu'on avait avant tu vois : oui tu vas en formation, tu as une récompense du secrétaire, tu vas passer des bonnes semaines. Nous on avait dépassé ce stade-là. Nous on avait dit à Nico, si on fait des évaluations, c'est pour voir si les gens fonctionnent, si les gens apprennent, si les gens lisent euh ? Il faut un contrat de formation, ça peut plus durer que les gens viennent systématiquement et ne foutent rien quoi. On n'est pas au Club Med, c'est sont les travailleurs qui payent ça, ce sont les cotisations pour que tu puisses aller en formation. Alors, respecte au moins ça, tu vois ? Après on a dit, voilà dans le contrat de formation vous vous engagés à faire les travaux qu'on vous demande. Nous on doit s'engager à faire une formation de qualité qui est et le secrétariat, l'exécutif et le congrès seront les garants de ça. Et donc, le contrat, trois exemplaires : un pour toi, un pour ton secrétaire et un pour nous. Le jour où il y en a un des trois qui ne respecte pas, et bien tu peux le dénoncer. Mais, nous on a l'aspect formatif. Si le secrétaire dit : ben dans l'entreprise, il fait du bon boulot hein. Ben je ne peux pas le contrôler hein, tu vois ? Ce que je doute hein, mais je ne peux pas mettre en doute un secrétaire. Donc voilà, le mec il est resté, il a terminé son cycle, il est passé en courant d'air. Ils sont rares, ils sont très rares parce que bien souvent ils abandonnent ou on fait en sorte qu'ils abandonnent.

E. : C'est dommage de ne pas avoir ce contrôle-là qui est laissé aux secrétaires. Et par rapport aux animateurs, il me semble qu'on en avait parlé aussi. Les éléments dont je me souviens par rapport à la question suivante : comment est-ce que vous évaluez un formé avant de lui proposer la formation pour animateurs. Vous m'aviez dit que c'était par rapport à son attitude en formation, comment il prend la parole, en fonction de l'avis des autres animateurs et du secrétaire ?

F. 2 : Oui du secrétaire à savoir, comment il se comporte en entreprise ? Parce que si c'est pour un gars qui fou rien en entreprise et qui vient te donner des leçons en formation alors que tu as des gens qui sont formés et qui le connaissent, car ils sont de la même fédération qui savent très bien que dans l'entreprise, il n'en touche pas une. Et bien ne vient pas donner des leçons en formation, fait ce que je dis et ne fait pas ce que je fais. Non, il doit y avoir une

cohésion dans le truc, on ne peut pas faire n'importe quoi. Et donc parfois on a des discussions, on propose au secrétaire et il dit : est-ce que tu es convaincu que celui-là pourrait ? On argumente et lui il argumente, soit il dit oui, soit il argumente dans le contraire en disant : non moi par rapport à ça, je ne veux pas, mais à voir peut-être dans le futur, s'il s'améliore.

E. : OK, il ne me reste qu'une question et puis j'ai terminé. Par rapport au choix de l'orientation, j'observe que le papier est distribué aux formés dès la première semaine. Sur quoi les formés peuvent-ils s'axer pour faire leur choix ? Qu'ont-ils comme éléments pour pouvoir identifier vers quoi ils veulent aller à partir de la première semaine ?

F. 2 : Il y a un élément qui est prépondérant, c'est sur quelles listes électorales ils vont se trouver. Et ça, c'est un choix d'entreprise, de la délégation en entreprise. Il y a plein de gens qui viennent en formation, au départ qui sont militant et puis, qui comme ici maintenant, ben les élections vont arriver et la délégation elle te met sur quelles listes ? La DS, la CE ou la CPPT ?

E. : Ah OK, eux ne choisissent pas c'est à partir des choix de la délégation de l'entreprise.

F. 2 : À partir du moment où on t'a mis au CE est-ce que tu trouves opportun d'aller suivre une formation en CPPT ?

E. : Oui, ça reste un choix de la personne.

F. 2 : Oui, si jamais t'es élu en CE et que t'es formé en CPPT, c'est un peu contradictoire. Après, tu as des militants qui seront tout le temps euh, ils ne seront jamais sur les listes, tu vois ? Et là encore une fois, ça, c'est leur choix. Mais on leur dit toujours : vous choisissez en fin de semaine, si tu ne sais pas, tu téléphones à ton entreprise, à ton délégué, tu leur poses la question, qu'est-ce qu'eux voient pour toi, si tu as une place en CE, en CPPT ou DS. Tu choisis et si après la première semaine quand tu viens en orientation, ton choix n'est pas le même parce qu'il y a des éléments.

E. : Ils peuvent changer !

F. 2 : Ils peuvent changer, une fois seulement.

E. : Mais s'ils téléphonent, et ils demandent à l'entreprise : vous allez me mettre où. Et qu'il n'a pas envie d'y être. Il préférerait aller dans un autre organe, il a le droit en entreprise ?

F. 2 : Ça, c'est une décision de la délégation. D'accord tu préfères être en CE, il n'y a pas de place en CE et bien alors tu n'as pas de place en CPPT non plus ! Ça, c'est vraiment une décision d'équipe syndicale qui va déterminer le choix de leurs différents candidats.

E. : Et donc pour ceux qui ne seront jamais sur des listes. Et qui n'y connaissent rien, car la plupart du temps les premières semaines ils ne connaissent pas vraiment les différents organes. Alors qu'est-ce qui leur permet d'aller vers un organe ou un autre ?

F. 2 : Le fait de discuter avec le délégué, simplement qui peut dire : je te verrai bien là-dessus parce qu'on a beaucoup de problèmes au niveau de la sécurité et donc on préférerait que tu ailles là plutôt qu'en CE car on en a déjà 4 ou 5. Tout dépend de la composition de l'équipe de militant. S'ils ont 10 militants et que tu en as 6 qui ont fait le CE, toi en tant que responsable syndical je dirais : écoute, prends CPPT. Après il y a des compétences qui vont se rejoindre, mais : prend CPPT, tu auras plus de chance d'être sur la liste CPPT parce que quand je vois le nombre de candidats en CE, les places vont devenir chères. Et donc voilà, il y a toujours moyen d'argumenter pour éviter que tout le monde n'arrive dans le même organe.

E. : OK, ça va, j'ai terminé toutes mes questions. Merci !

F. 2 : Je t'en prie.

ANNEXE 8 – EXTRAIT DU TABLEAU RECAPITULATIF DES THEMATIQUES AVEC LES VERBATIM ASSOCIES

Thématiques relevées au travers des données récoltées (observations et entretiens)	Codage Verbatim	Liens avec d'autres thématiques	Verbatim
1. Un contexte idéologique et une idéologie prégnante	12 à 33 (G1)		(...) nous sommes dans une organisation à finalité politique et que nous notre service formation se conforme aux demandes qui sont faites de manière politique par l'organisation. (...) parce que chez nous on doit consulter, on ne peut pas décider tout seul. Donc l'ensemble des responsables politiques du métal ont décidé de remettre comme objectif, la réflexion liée à l'esprit critique, à l'utilisation de l'esprit critique. (...)Mais qu'un constat général au travers de tous ces types de publics auquel on est confronté en tant qu'organisation, c'est qu'il y a une baisse de l'esprit critique, on arrive plus à se révolter, on arrive plus à réfléchir, on arrive à remettre en question les choses au quotidien. Et donc, on nous a donné un mandat, très clair qui était de retravailler à réimplanter l'esprit critique aux militants du métal en tout cas puisque je travaille dans un des secteurs de l'organisation syndicale FGTB qui est le secteur du métal. (...)C'est vraiment reposer le problème d'une réflexion et c'est quelque part aussi extrêmement citoyen dans la démarche puisqu'on essaye que les gens redeviennent ce qu'on appelle des citoyens.
	504 à 531 (G1)	Lien avec 3,2	Donc venir en formation c'est une décision politique. Cette décision politique est prise par les secrétaires. Donc on ne nous téléphone pas en nous disant que je veux faire de la formation. C'est j'ai envie de faire de la formation, je dois m'adresser à mon secrétaire. Si je suis dans l'usine je le dis à mon délégué syndical et si je suis délégué syndical, euh je vais trouver le secrétaire. Et je dis voilà, dans mon usine j'ai des candidats pour la formation, j'ai besoin qu'ils soient formés. Et donc le secrétaire attend qu'on ouvre une première formation, une première année et il nous dit, voilà j'ai un quota. Donc chaque fédération, Liège, Luxembourg, Hainaut, Namur, Bruxelles ont un quota qui est lié au taux d'affiliation. Donc par exemple, le Hainaut qui est fort représenté au niveau des membres à droit à 30 places. Euh Liège a droit à 25 places et Bruxelles 15 places pour un groupe. Et alors, il y a 5 pour les néerlandophones et là tu arrives à un total. Ces personnes-là ce n'est pas nous qui décisions qui elles sont. Ils ont un pot, disons que Bruxelles a eu pendant très longtemps un arriéré de plus de 40 personnes en attente. (...)Parce qu'en fait les quotas ce n'est pas nous qui les avons fixés, ils sont autofixés dans les discussions qu'ils ont eues. (...) Les convocations sont envoyées sans noms, les premières. Et c'est les secrétaires qui y mettent le nom des participants. Alors comment est-ce qu'ils sont prévenus, très mal pour la plupart du temps. Euh, soit ils ont demandé d'aller en formation, soit le secrétaire leur dit d'y aller. Ils ne chipotent pas, l'autorité.

	136 à 158 (P1)	Lien avec 3	Dans les réunions d'animateurs qu'on a en juin et en décembre, ils peuvent s'exprimer. Tu sais on a déjà essayé à plusieurs reprises de les impliquer, en tous cas pour certains dans l'analyse notamment, dans l'analyse du déconditionnement des 5 euros. On a essayé de les impliquer dans euh quand on fait matérialisme historique, matérialisme dialectique et la différence entre idéalisme et matérialisme de les impliquer dans le fait qu'ils doivent dans les groupes, donner l'évolution de la doctrine de la FGTB, et bien ils sont perdus. Ce n'est pas qu'ils ne connaissent pas hein, mais ils sont perdus. Donc ils disent qu'ils ne sont pas formés pour, mais ils le font tous les jours. S'il se plante, ils ne veulent pas. Donc on est obligé parfois, de faire en grand groupe alors que les participants aimeraient bien le faire en petit groupe tu vois ? (...) En grand groupe en plénière quand tu as cinquante personnes c'est un peu plus compliqué quoi. Donc c'est cette difficulté là, on l'a. Certains animateurs qui connaissent le truc, mais qui n'osent pas, ils préfèrent que cela soit un formateur qui le fasse. Pourtant l'évolution de la doctrine, c'est l'ABC du syndicalisme.
	531 à 534 (G2)		(...) Or on n'est pas révolutionnaire, on est un syndicat qui accepte la logique de la concertation sociale, ce qui permet d'accepter des règles. Donc il ne faut quand même jamais oublier au départ que qui a créé la société telle qu'elle est aujourd'hui, c'est la bourgeoisie (...)
	341 à 349 (P2)		(...) Donc on s'est dit, non non, il faut rendre la parole au militant et c'est leur rendre la parole. Et on les prend avec leur connaissance et leur vision politique et parfois, euh oui, ce qui est intéressant c'est que ce n'est pas seulement les animateurs qui rentre dans le lard, ça peut être les participants. Ils disent qu'ils ne sont pas d'accord, tu vois il y a tout cela. Sinon ce serait comme à l'école, et c'est le prof qui parle, c'est lui qui a raison et les autres doivent se taire, vous devez penser comme moi, je pense. Or à la formation ce n'est pas ça. Ce n'est pas ça du tout, c'est un lieu d'échanges, d'argumentation, de contre argumentation et on est là dans l'échange général et global. Si c'est pour dire j'ai raison, tu te tais, je ne vois pas l'intérêt de venir en formation.
	451 à 455 (P2)		(...) Donc on s'est dit, il faut rendre la parole aux militants, mais pour cela, pour leur rendre la parole et avoir une analyse critique, ils doivent avoir une analyse politique. Et donc on a décidé, Nico nous a demandé de faire un programme à l'époque, pas nous, mais nos prédécesseurs euh, de mettre un programme en place qui remette cette formation politique en place. (...)
	198 à 199 (G1)		Et bien on se revendique Marxiste. D'inspiration marxiste, hein ça fait peur.
	599 à 603 (G1)	Lien avec 6,1	Dès le début. On ne le cache pas ! On leur dit toujours que c'est du marxisme. Parce que même quand tu annonces la couleur dès le début ils sont surpris. (...) À la formation de base aussi, c'est clair dès le début. Anarcho-syndicaliste, inspiration marxiste, c'est clair et net.
1.1 Un langage et des attitudes spécifiques			
	563 à 572 (G1)	Lien avec 6	E. : (...) j'observe que vous avez un langage avec un vocabulaire et des concepts très spécifiques l'appropriation et la compréhension de ceux-ci ne sont pas toujours aisé pour les formés, comment

			<p>leur permettez-vous de comprendre et de s'approprier ce langage ? Quelles sont vos stratégies que mettez-vous en place pour favoriser leur compréhension ?</p> <p>F.1 : Alors on a mis en place des syllabus où les termes les plus difficiles sont repris. On a beaucoup, beaucoup vulgarisé les dias. Par exemple, je suppose que tu fais référence à idéalisme matérialisme qu'on voit en formation. Cela été excessivement simplifié, je peux te le garantir. Alors ce n'est pas simpliste, on a simplifié le langage, la matière reste difficile, mais on a choisi des mots pour.</p>
	772 à 788 (G1)	Lien avec 3,2	<p>E. : Euuh, par rapport à vos attitudes. Vous êtes très franc et direct dans ce que vous renvoyez aux formés. Comment l'expliquez-vous et pour quelles raisons ?</p> <p>F.1 : Ben parce que ce sont des adultes. Parce que je considère qu'ils sont partie prenante de la formation au même titre que moi. Ils signent un contrat de formation dans lequel ils s'engagent à suivre toutes une série de choses et je considère qu'en vertu de ça, en tant qu'adulte, en tant que travailleur, en tant que personne avec des histoires, le minimum que je puisse faire c'est d'être direct, ne pas tourner autour du pot. Je ne suis pas connu pour euh, parce que chaque fois on me dit, oui on va recevoir un tel on doit l'engueuler. Et puis il arrive je lui dis directement. Je ne sais pas attendre parce que je considère qu'ils ont le droit.</p> <p>E. : Cela aussi c'est une norme informelle ?</p> <p>F.1 : Cela a toujours été des rapports directs, mais cela ne vient pas de moi. Cela a toujours été très euh, comme ça.</p> <p>E. : C'est aussi comme cela chez les animateurs.</p> <p>F.1 : C'était déjà latent chez nous, au métal je veux dire. Quand je suis arrivé, j'ai commencé, Claude Dufrasne il y a vingt ans, c'était déjà très direct aussi. Je me souviens qu'il m'avait dit qu'il ne faut pas hésiter à être direct, mais parfois c'est très vif hein.</p>
	798 à 800 (G1)	Lien avec 3,2	Oui les animateurs étaient déjà comme cela avant la formation. C'est pam pam pam ça va franco quoi. Mais je constate que cette espèce de franchise plaît relativement dans la formation. Enfin, je trouve que c'est le minimum qu'on doit à des gens qui s'engagent.
	634 à 636 (P2)	Lien avec 6 et 6,1	F. 2 : Non, je pense qu'il en faut, mais il y a des moments où tu peux mettre de l'humour, des moments où tu ne sais pas en mettre hein. Je pense que euh, pour éviter d'être euh entre guillemets chiant, il faut pouvoir mettre un peu d'humour dans tous tes exposés.
1.2 Des garants de la ligne politique au sein de la formation	173 à 182 (G1)		<p>Quand on nous a dit de faire de l'esprit critique, euh il est clair qu'on a toujours un contrôle politique à l'intérieur de la structure de formation. On n'est pas autonome dans le sens où toutes les décisions qu'on prend en matière sont cautionnées par le secrétaire général.</p> <p>(...) Oui, et on a reçu un cahier des charges avec déjà une réflexion derrière qui est bien sûr partie sur un dialogue entre eux et nous, mais il y avait déjà une conception qui était de dire euh... les constats qu'on a faits par exemple sur l'histoire des mouvements ouvriers qu'on n'enseigne pas, c'était déjà une réflexion qui s'est posée au sein de l'organisation.</p>
	97 à 116	Lien direct	Ça, c'est un peu plus compliqué puisque comme on doit se démultiplier par rapport aux groupes, on

	(P1)	avec 3,1	essaye toujours d'avoir au moins un formateur, quand on était trois, un formateur dans un groupe. Qui est lui, le garant de la doctrine, de l'idéologie. Après, on a des gens à qui on peut faire confiance aussi. Qui ont un niveau de connaissance et une vision de société qui correspond très proche à notre vision à nous. Et donc a qui on peut dire, ben voilà tu prends le groupe en charge, tu fais les analyses, mais on essaye toujours en tout cas et cela a été une volonté en tous cas de dire, vous devez vous devez être présent pour être garant, pour ne pas qu'il y ait des dérapages. Donc c'est pour cela qu'on avait mis en place des tournantes tu vois ? Il y en a un qui reste dans le bureau, c'est l'administratif et tu en avais deux qui faisaient les groupes et on changeait comme cela pour éviter qu'il y en ait un qui soit bloqué dans un bureau et que les autres, sinon tu perds un peu de la connaissance, tu vois ? Donc on est systématiquement dans les groupes, ce qui ne se faisait pas avant. Avant tu avais des animateurs référents, comme Jeanne, qui était spécialiste du conseil d'entreprise, Fernando qui est spécialiste du CPPT et Louis Poulseur, spécialiste de la DS, ça, c'est tout ce qui est technique, tu vois ? Et tu avais les formateurs qui ne faisaient que, l'idéologie. Mais ça veut dire que tu perds la maîtrise de la matière. Donc Nico a dit, il faut vous la réapproprier et donc moi je suis obligé aujourd'hui de donner cours en CE et donne cours en CPPT également, tu vois ? Parce que je ne laisse pas la main mise aux animateurs qui font ce qu'ils veulent comme ils veulent. Les programmes, c'est moi qui les fais.
	118 à 127 (P1)		Dans les orientations et dans la formation politique, on a décidé d'être présent dans les groupes aussi pour être garant de la ligne politique qui a été décidée par le Congrès. Et comme cela il n'y a pas de euh, la responsabilité du service, de ce qu'il se passe en formation, c'est la notre. Donc si on laisse les animateurs dire des trucs qui ne sont pas en lien avec le Congrès, et bien on est responsables alors. (...) E. : Hahaha. OK. Donc la mesure du possible, toujours un formateur dans les groupes sinon une personne de confiance. F. 2 : Quand c'est possible hein, on essaye en tous cas dans la planification. (...)
	548 à 551 (P1)		(...) Et donc Nico est arrivé et il a dit : moi je veux que vous soyez les garants de la ligne politique de l'organisation et donc je veux que vous soyez dans les groupes. Parce qu'au départ c'est moi qui faisais l'administratif, tu vois ? J'ai fait l'administratif pour le groupe A, le groupe B, le groupe C, et cetera.
	811 à 827 (P1)		(...) Être théorique, c'est partir d'un postulat de départ, que c'est la vérité et que sur cette vérité-là je vais appliquer une pratique. Or tous les phénomènes sociaux nous démontrent que, je prends toujours l'exemple d'une chaise, ce n'est pas parce que quelqu'un a pensé, qu'il fallait s'asseoir, qu'il a créé la chaise. C'est son milieu dans lequel il vivait, ses conditions de vie qui ont fait qu'un moment donné, ben sa pratique : comment je pourrais faire pour améliorer mon quotidien. Et bien, on leur demande de faire exactement cette réflexion-là. En partant d'une pratique : c'est quoi votre pratique dans l'entreprise, qu'est-ce que vous allez élaborer ? Parce qu'en négociation c'est la

			même chose hein. Tu ne te lèves pas le matin en te disant : tiens aujourd’hui on va négocier les 32 heures sans perte de salaire, hein ! Pourquoi est-ce que tu veux négocier les 32 heures sans perte de salaire ? Parce que tu as une pratique sociale. Ça veut dire que tu sais très bien que les gens sont crevés, ils font 35 heures, il n’y a pas d’embauche, on est en sous-effectif permanent, on doit se taper des heures supplémentaires, il y a un taux de chômage super élevé. Si tu as un minimum de conscience et de réflexion, ben c’est au travers de cette pratique-là que tu vas te dire : ben pourquoi est-ce qu’on ne diminuerait pas notre temps de travail pour en donner à quelqu’un d’autre ? Cette réflexion-là elle vient du fait que je suis dans une situation X à un moment donné. (...)
	839 à 858 (P1)	Lien avec 6	<p>E. : En fait, ce que je veux dire comme tu le dis c’est pratique-théorie-pratique. Parce que je me disais, par exemple pour la P4, on commence par le tour de table, puis le QCM, puis la mise en commun et puis là, il y a l’introduction sur la philosophie et c’est seulement après cette intro, il y a l’exercice de l’île. Et donc là on est plutôt dans : théorie-pratique et puis théorie.</p> <p>F. 2 : Dans l’exercice ?</p> <p>E. : Non, dans la conception de la formation, vous commencez par les concepts, vous parlez du matérialisme et de l’idéalisme et après il y a l’exercice.</p> <p>F. 2 : Oui, mais dans l’exercice, ils partent de leur pratique, on leur demande de créer une société.</p> <p>E. : C’est au sein même de l’exercice alors. Je pensais que vous intégriez cette vision durant la journée de formation. Comme par exemple, on commence par un exercice qui mobilise des concepts et puis après on va parler de la théorie au travers d’un exposé et puis après on va refaire un exercice. Mais là on commence par de la théorie, puis l’exercice de l’île et puis de la théorie.</p> <p>F. 1 : Il y a juste de la théorie qui est donnée pour éclaircir des concepts, pour leur donner des clés parce qu’on pense qu’ils ne sauront pas faire l’exercice s’ils ne savent pas faire la distinction entre un idéalisme moral et un idéalisme philosophique. (...) Et en fait, il n’y a que ma formation qui est donnée avant l’exercice.</p>
	879 à 884 (P1)		<p>E. : Et vous vous êtes garants de ça en tant que formateurs et les animateurs, que cette régulation théorie-pratique se fasse pendant les exercices.</p> <p>F. 1 : Oui et là il y a un retour à la théorie, dans ta pratique. Par exemple, il y en a : ah on jette les armes à l’eau, on s’en débarrasse. Haha, et s’il y a une bête sauvage vous faites quoi ? Alors pourquoi vous avez jeté les armes ? C’est l’idée qui domine, l’idée de la non-violence.</p>
	894 à 896 (P1)		(...) Ben non tu n’arrives pas tout nu, tu arrives avec une pratique. On te demande de refaire une théorie, cette théorie tu la remets, tu fais une évaluation et en fonction de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne pas, tu réélabores une théorie. (...)
	674 à 676 (G1)		<p>E. : Et la formation, vous l’avez, même si tout n’est pas de vous, cela a été construit selon les 4 lois de la dialectique.</p> <p>F.1 : Et a été réfléchi comme cela par Philippe, Thierry et moi-même.</p>

	623 à 637 (G1)	Lien avec 6 et 6,2	<p>E. : Vous annoncez très clairement que la formation est basée sur les outils marxistes. Est-ce que vous pouvez les nommer et les expliquez par rapport aux choix de vos exercices, outils que vous utilisez dans la formation ?</p> <p>F.1 : Mais c'est toute la réflexion. : (...) les lois de la dialectique, tout agit sur tout ; tout bouge tout change ; tout se transforme ; il y a une contradiction dans toute chose euh. Oui. Il y a aussi le fait que c'est d'abord la pratique et puis c'est la théorie qui arrive. Et que de toute manière la théorie doit être soumise à la pratique (...) En tous cas, pas de la façon dont on l'a fait et on ne ferait pas d'évaluation avec les participants. Donc c'est vraiment d'avoir cette euh dynamique euh ben pour ce qui est des lois de la dynamique ben tout bouge tout change, tout se transforme en son contraire, elle est appliquée tout le temps. Il faut bien savoir qu'à chaque euh discussions d'un truc on revient sur les concepts (...)</p>
	641 à 646 (G1)	Lien avec 3,2	<p>Normalement, euh l'accumulation quantitative amène le bond qualitatif. Ben toute la progression qu'on met en place normalement pour arriver à la P9 on devrait arriver à un bond qualitatif. Il y a un changement, mais le problème c'est que, c'est la grande discussion que j'ai avec mes camarades à certains moments. Qu'est-ce qui vous fait dire que c'est décevant même s'ils ne sont pas arrivés à voir ce qu'il fallait faire ou un truc ainsi ? C'est une expérience de plus, c'est une accumulation de plus.</p>
	658 à 660 (G1)		<p>E. : Donc finalement le bond qualitatif se fait en dehors de la formation.</p> <p>F.1 : Il se fait en dehors. C'est l'accumulation de tout ce qu'il y a eu avant qui a fait le changement après.</p>
	680 à 683 (G1)	Lien avec 6	<p>E. : Comment faites-vous et au travers de quoi vous permettez aux formés de s'appropriier ces lois de la dialectique ? Qu'est-ce qui soutient ?</p> <p>F.1 : Deux choses doivent soutenir, le fait que dans les exercices, ils doivent tout le temps réfléchir et faire appel à cela. (...)</p>
	33 à 39 (P2)	Lien avec 2,2 et 6	<p>(...) une des lois notamment, tout change, tout bouge. Et donc, l'évolution des travailleurs dans leur entreprise ben c'est la même chose. Un travailleur, qui viendrait en formation n'a pas de mandat, mais la situation dans l'entreprise fait qu'à un moment donné suite à une démission, suite à un départ euh, ben il en a un. Donc c'est systématiquement pouvoir revenir sur qui je suis, où je travaille. Et s'il y a une évolution c'est de pouvoir la faire connaître aux autres participants c'est pour ça que c'est primordial d'avoir ce genre d'exercice en tous cas. Même si cela peut paraître répétitif.</p>
1.3 L'idéologie comme objet de savoir	45 à 50 (G1)		<p>Car nous ne sommes pas une centrale mixte ou d'employés, nous sommes une centrale ouvrière, ce sont des gens qui ont des statuts, qui sont des ouvriers et à partir du moment où on ne connaît pas ses racines... soit parce que les cursus scolaires ne leur ont pas permis, soit parce qu'on ne le fait pas, ne connaissent pas l'histoire du mouvement ouvrier. Ils ne connaissent pas l'histoire de leur classe sociale, on ne leur apprend pas dans les écoles.</p>
	61 à 63		<p>Déjà, rendre ces racines, c'est déjà un premier pas vers une réappropriation. Quand on sait d'où on</p>

	(G1)		vient et quand on sait qui on est, on a déjà plus facile à se positionner.
	80 à 83 (G1)		À partir du moment où tu arrives à faire comprendre à des personnes que le capital n'est qu'un épisode dans l'histoire humaine qui a été amenée par toute une série d'accumulation quantitative euh ça veut dire qu'on peut le remettre en question et y réfléchir.
	90 à 93 (G1)	Lien avec la T6	Bon ça fait déjà beaucoup, mais ça justifie pourquoi à l'intérieur de notre formation on est met une partie historique. Mais allait, on commence par un déconditionnement, le déconditionnement c'est pour que les gens prennent conscience que pouvoir perdurer une société est obligée d'avoir recours à des conditionnements.
	609 (G1)		Non, ici on essaye qu'ils se réapproprient leur histoire.
2. Une diversité d'acteurs dans l'équipe formative			
2.1. L'articulation des différents savoirs par une multitude d'acteurs	308 à 309 (G1)	Lien avec 6	Il faut savoir que par exemple, pour la P3, on fait venir un historien communiste.
	311 à 317 (G1)	Lien avec 6	Pour la 5 on fait appel à un sociologue qui est Nicole qui a écrit des livres sur la problématique du travail. Il publie beaucoup de textes notamment sur la souffrance au travail. Euh et donc il discute avec eux et l'avantage qu'il apporte c'est que comme il n'est pas étiqueté métal, il ouvre la perspective quand il parle des formes d'organisation de travail, du malaise, il euh le fait et euh il apporte une vision vraiment interprofessionnelle. Et les gens voient que ce n'est pas que dans le métal qu'il y a des formes d'organisation de travail. Donc ça ouvre un peu les perspectives.
	336 à 338 (G1)	Lien avec 5	Puis, une fois que tu es dans une économie politique, il faut aussi voir plus haut et donc on arrive sur l'aspect mondialisation. Et c'est Bruno qui revient. Parce que comme cela il a plus facile à refaire le lien.
	20 à 25 (P1)	Lien avec 1, 2,2 et 3,1	Alors euh, oui par rapport à la mixité d'abord. Euh c'est clair que nous l'objectif qu'on s'est fixé euh pour faire des liens avec comme l'a dit Guy tout à l'heure entre la pratique et la théorie, il est nécessaire d'avoir des gens qui connaissent le monde de l'entreprise pour pouvoir justement faire des liens avec leur vécu, mais avec la théorie qu'ils donnent aussi aux formés quoi. On a ce qu'on appelle des animateurs et puis on a des intervenants. (...)
	25 à 41 (P1)	Lien avec 5,2	Les animateurs sont des délégués d'entreprise qui fonctionnent, qui travaillent comme les formés et qui effectivement après, avoir suivi le cycle de formation, ont été repérés par leurs pairs, donc d'anciens délégués également et ils ont une formation spécifique qui leur permettront de pouvoir utiliser des techniques parce qu'en fait l'animation, c'est de la technique. Donc d'utiliser des techniques qui leur permettront d'avoir des facilités pour réguler et d'animer un groupe euh qu'on appelle dynamique des groupes restreints dans le cadre de la formation. Ça, ce sont les animateurs qu'on appelle les animateurs de base. Et puis, il y a ce qu'on appelle les intervenants, comme Jeanne

			<p>qui a une formation de formatrice sur des matières bien spécifiques et donc on ne lui demande pas de faire par exemple, de la formation idéologique. Elle fait de la formation technique, même si, dans les formations en internat, l'idéologie est présente tout le temps, mais ce sont des matières qui sont réservées aux formateurs qui sont plus en lien avec le monde du travail. Jeanne est en lien avec le monde du travail, mais pas avec le monde de l'entreprise. Donc c'est pour cela qu'on a essayé d'avoir cette mixité-là, car il y a des aspects qui sont beaucoup plus théoriques et puis il y a des liens, des relations. Et c'est plus facile pour un animateur ou un formateur de pouvoir s'appuyer sur son expérience professionnelle.</p>
	46 à 53 (P1)	Lien avec 3	<p>(...) On part du même vécu. Et donc c'est pour cela qu'on a cette mixité-là, c'est qu'il faut des gens qui amènent des aspects forts théoriques, idéologiques également et puis tu as tout l'aspect de la relation et du vécu de celui qui donne la formation, c'est plus crédible en tout cas.</p> <p>E. : Oui, OK. Et donc les intervenants finalement ont un peu la place du formateur que vous occupez dans certains groupes ?</p> <p>F. 2 : Oui. C'est ce qu'on appelle des form'animateurs en tout cas chez nous.</p> <p>E. : haha, d'accord.</p>
	301 à 313	Lien important avec 6 et 3	<p>E. : Oui pas toujours, mais je me demande pour quelles raisons cette mise en commun est valorisée en plénière plutôt qu'en sous-groupe.</p> <p>F. 1 : Pas toujours, donc elle l'est à partir du moment où on a un orateur. Les parties par exemple, comme l'histoire des mouvements ouvriers est donnée par Julien P.. Et Julien est le seul et l'unique orateur. (...) Donc ça, c'est parce qu'il y a un orateur fixe et qu'à un moment donné il sera là toute la semaine. Maintenant, il y a des moments où ça ne se fait pas dans les sous-groupes et c'est quand on n'a pas d'orateur fixe qui va parler à tout le monde. Par exemple, c'est le cas dans la P4, quand on arrive sur les questions des sociétés précapitalistes. Là qui prend ça en charge ? Puisque c'est Philippe, Thierry et moi qui avons préparé les matières différentes on va chacun dans un sous-groupe. Et alors là on travaille réellement dans un sous-groupe puisque les analyses que les gars vont faire sur les évolutions des sociétés vont être faites en petit sous-groupe. Il n'y a pas un seul orateur il faudrait en fait pour que l'on puisse travailler de cette façon-là, cela pose des problèmes hein. Les problèmes c'est qu'il y a une unité de savoirs pour tout le monde. C'est-à-dire que tout le monde doit avoir, à la fin de la formation, exactement les mêmes savoirs. Et à certains moments à mon avis ce n'est pas vraiment le cas parce que euh, je pense euh, en ce qui me concerne je vais toujours en peu trop loin.</p>
	351 à 362 (G2)	Lien avec 3	<p>Oui oui, c'est Julien. Et la P4 est prise en charge uniquement par nous. La 1, la 2, la 4, la 5 sont prises en charge à cent pour cent en interne. La 3, la 6, la 7, la 8 sont prises de façon mixte entre nous et des intervenants extérieurs ou parfois cent pour cent par un intervenant extérieur. (...) Ben Julien P. c'est cent pour cent. Oui enfin, il ne prend pas en charge les animations et tout cela, mais le rapport théorique c'est cent pour cent lui. Bien sûr s'il y a un truc, je ne sais pas si tu étais là</p>

			lorsque je me suis mis un peu en opposition avec ce que Julien avançait parce que je trouvais que c'était en dehors du truc. Ce qui ne m'empêche pas de recadrer, je suis gardien de la norme et de la garantie que ça va dans le sens de nos résolutions de congrès. Et si ça ne va pas dans ce sens-là, j'interviens. De même que quand il y a eu un incident, mais ça c'était avant Julien
	371 à 377 (G2)		<p>E. : Et au niveau des intervenants extérieurs, il y a un historien, un économiste.</p> <p>F. 1 : Ce n'est pas du tout un économiste hein, c'est un chercheur, en fait il a fait science politique, mais il est plus que ça. Il est excellent, et alors on a aussi pour la sécurité sociale, on fait venir quelqu'un, c'est Didier Brissa du CEPAG. Et puis, on a aussi des autres intervenants, mais qui viennent dans un cadre bien précis, tu as peut-être vu Sam L. qui venait pour son livre sur le travail. Lui ça passe toujours bien, il est excellent. Il vient du CEPAG aussi, donc voilà.</p>