

# FRÉQUENCE 03



THÉMA  
Changement...  
droit devant !

Silence, on tourne des  
apprentissages...

L'improvisation,  
technique  
andragogique ?

---

**Coordination**

Justine Fourneaux

**Graphisme et mise en page**

Média Animation

**Éditeur responsable**

Élise Dermience - RÉSONANCE ASBL

25 rue des Drapiers

1050 Ixelles



\_06

## ÉDITO

### Ça bouge dans les OJ !

Changements, évolutions, mouvements, nous les décortiquons et alimentons dans ce **FRÉQUENCE 3**.

Élise Dermience

\_08

### Silence, on tourne des apprentissages...

Le modèle ICAP comme porte d'entrée à des apprentissages actifs : analyse et pistes d'action en formation.

Amélie de Moreau  
& Anne-Sophie Hittélet

\_16

### La Jeunesse emmerde le Vlaams Belang... ou pas.

Face aux stratégies de séduction de la jeunesse adoptées par les partis extrémistes, quelles cartes la société civile et les OJ peuvent-elles jouer ?

Catherine Mayon



\_21

## THÉMA

### Changement... droit devant !

Le changement, c'est la vie... un thème pour mieux le comprendre et faciliter sa mise en œuvre sereine dans un contexte de travail, notamment celui des OJ.

Kaïs Mediari

\_41

### L'improvisation, technique andragogique ?

Pourquoi et comment utiliser l'improvisation théâtrale en formation ? Réponse dans cet article.

Vincent Buron

\_47

### Formons des CRACS, formons CRACS.

Faire pour mieux apprendre à faire, quelle bonne idée ! Explications et bonnes pratiques pour davantage de « CRACS attitude » dans nos formations.

Élise Dermience

## Ça bouge dans les OJ !

À l'instar de toute association, les Organisations de Jeunesse gravitent dans un environnement en évolution permanente. Cela implique des adaptations et changements fréquents voire réguliers. Et oui, elles n'échappent pas à la règle !

À titre d'exemples :

- La Ministre de la Jeunesse, qui chapeaute nos organisations, a changé suite aux dernières élections, de même que la composition de son cabinet.
- Certaines OJ ont récemment changé de nom.
- Les OJ, en pleine rédaction de leur P4 (plan quadriennal 2020-2023), mettent sans doute en avant des orientations nouvelles, probables sources de changement.
- Dans peu de temps devrait s'ouvrir officiellement la réflexion sur l'harmonisation des trois décrets ATL.

Ce ne sont là que quelques exemples parmi d'autres... Le point commun : ils impliquent des modifications superficielles ou profondes au sein de nos structures et nécessitent une/des adaptation(s)... et pourquoi pas, un peu d'improvisation (pouvoir réagir dans un cadre défini). Mais avant tout, et surtout, une démarche réfléchie et appropriée. Notez bien qu'un changement, ça s'accompagne !

Ça tombe bien, on vous en parle ! Envie d'en savoir plus ? Je vous propose de vous installer confortablement et de parcourir notre thème dédié à cette thématique : comment aborder et initier un changement de manière constructive et sereine ? Pour autant, n'oubliez pas de vous laisser surprendre et alimenter par les autres articles de ce numéro 3 du **FRÉQUENCE** !

Élise **DERMIENCE** ■  
Secrétaire générale de **RÉSONANCE**

# Silence, on tourne des apprentissages...

Être acteur de ses apprentissages : voilà une des lignes directrices de nombreuses associations qui travaillent dans le domaine de l'éducation permanente. En effet, les pédagogies dites « actives » ont le vent en poupe : formations qui mettent les participants au centre de leurs apprentissages, animations pour et par les jeunes, écoles inspirées de ces pédagogies... Les initiatives ne manquent pas.

Chercheur en technologie de l'éducation, Lebrun (2010) affirme pourtant que « *Parler de pédagogie active est une tautologie!*. En effet, tout apprentissage est forcément actif ! ». Mais alors, comment mettre en place les nuances pour atteindre l'objectif de tout pédagogue, à savoir développer des apprentissages performants et gravés dans du béton ?

Afin de répondre à cette question, nous nous sommes penchés sur un modèle élaboré par une équipe de chercheurs de l'université d'Etat d'Arizona qui a pour objectif d'élargir la notion d'apprentissage

actif en proposant une série de quatre modes d'engagement cognitif principaux : le **modèle ICAP** (Chi, 2014).

## Pédagogie active ou apprentissage actif ?

Les avis divergent sur la définition de la pédagogie active. Certains réduisent sa représentation au reflet de tout apprentissage actif. D'autres la définissent comme une méthode spécifique au sein des apprentissages actifs. En effet, être acteur de son apprentissage dans un processus de formation peut se décliner à travers différentes approches. Par exemple, par le projet - coopératif ou collaboratif - ; par la découverte ; par la résolution de problème ; par l'analyse de cas concrets ; par l'expérimentation ; etc. Chacun de ces apprentissages actifs a ses atouts ainsi que ses limites. La pédagogie active ferait partie des méthodes de ce qu'on nomme « apprentissage expérientiel » ou « apprendre en faisant ».



L'apprentissage actif est à la fois expérientiel, attentif et engageant. Selon Giordan et De Vecchi (1991), « *l'apprentissage n'est pas un processus de transmission [...] mais surtout un processus de transformation* ». Effectivement, on pourrait le définir comme étant un acte social qui conduit à la transformation des représentations mentales des individus. L'apprentissage actif vise donc l'implication des participants et valorise les approches éducatives centrées sur ces derniers pour les amener à construire leurs apprentissages en les engageant cognitivement. Ce processus s'inscrit dans une continuité ayant pour objectif de consolider leurs connaissances et leurs compétences. En tant que formateur, se baser uniquement sur des apprentissages descendants (informatifs) ne permettrait donc pas d'amener les apprenants à développer leurs propres connaissances et expérimentations afin de les utiliser dans leur cadre de travail.

Pour autant, ce processus actif suffit-il à maîtriser en profondeur un contenu ?

### La motivation

Avant tout, peu importe le contexte, pour être pleinement acteur de ses apprentissages, on nous dit qu'il faut à tout prix puiser dans sa motivation. De nombreuses études montrent que la perception de la tâche par les apprenants peut varier en fonction de trois déterminants :

- **La valeur de la tâche** : Chacun de nous a spontanément le besoin de trouver du plaisir et/ou de l'utilité dans une activité. La matrice « love x can do<sup>2</sup> » élaborée par Aberkane (2016), chercheur en neurosciences, montre que la clé de l'épanouissement dans le travail est un subtil équilibre entre ses connaissances et la passion que l'on met dans la tâche, qui permet non seulement de donner du sens mais aussi de l'impulsion à ce que l'on entreprend.
- **La contrôlabilité de la tâche** : Quel degré de contrôle percevons-nous par rapport à l'action et ses conséquences ? Est-ce un réel vecteur de mo-

tivation ? Nous sommes en recherche perpétuelle d'explications, de sens par rapport à ce qui nous arrive. Nous avons naturellement besoin d'attribuer nos réussites ou nos échecs à une ou plusieurs cause(s) contrôlable(s) ou pas.

Lorsque nos efforts se soldent par des échecs répétés, nous allons progressivement avoir le sentiment que c'est une fatalité et que nous n'y pouvons rien. Cette perte de contrôle déclenchera automatiquement une perte de motivation, voire un renoncement. En revanche, des expériences de réussite suscitées par des causes contrôlables peuvent nous booster et être utilisées comme des leviers de motivation face à un défi.

- **La compétence personnelle** : Le sentiment d'efficacité personnelle va avoir une influence sur notre degré de motivation. Celui-ci dépend de nos expériences antérieures, des comparaisons avec les autres, de la persuasion infligée par nous-mêmes ou par autrui et des différentes réactions psychologiques ou physiologiques devant la tâche.

Ces trois facteurs déterminent la perception de la tâche par l'apprenant et par conséquent son degré de motivation. Or, si ce dernier a une influence directe sur les choix et in fine sur la performance de l'apprenant, il est aussi le premier pas vers un engagement actif.

## Et l'engagement, kesako ?

Pour réussir un processus d'apprentissage, l'apprenant doit s'y engager, s'y investir pleinement en y participant activement. En éducation, l'engagement est un concept assez complexe et multidimensionnel qui dépend de différents facteurs chez l'apprenant. Dans le cadre d'une démarche d'apprentissage, il s'agit d'une forme d'investissement personnel lié aux efforts qui lui sont consacrés. Cet engagement, fluctuant dans le temps, peut être émotionnel et social (socio-affectif), comportemental ou encore cognitif.

- **L'engagement socio-affectif** s'incarne dans les intérêts et les valeurs. Cette dimension, plus personnelle et moins perceptible, dépend des attitudes et des perceptions liées à l'environnement éducatif de la personne.
- **L'engagement comportemental** ou **engagement socio-relationnel** se définit par l'implication/la participation de l'apprenant dans la vie sociale ou scolaire d'une institution, par son degré d'engagement dans son environnement en relation avec ses pairs, sa proactivité... Cette dimension est ainsi plus facilement observable puisque des indices peuvent témoigner de la participation de l'apprenant, forme d'engagement de sa part.
- **L'engagement cognitif** reflète la façon d'apprendre, la manière de mettre en place des stratégies pour s'approprier les contenus. Cette dimension est sans doute l'une des plus difficiles à observer. Il est probable qu'elle se manifeste chez l'apprenant placé dans un contexte où :
  - > il peut mobiliser et mettre à profit des stratégies ;
  - > il doit penser de façon créative et développer une ou des solutions ;
  - > il est amené à s'appuyer sur des raisonnements et des preuves ;
  - > il décrit la façon dont il est arrivé à un résultat ou à une production.

## Le modèle I>C>A>P

Pour approfondir cette notion d'engagement cognitif mise en avant par les apprentissages actifs, Michéline Chi<sup>3</sup> (Chi, 2014) et une équipe de chercheurs de l'université d'état d'Arizona ont mis au point un modèle reprenant quatre modes d'engagement cognitif : **le modèle ICAP**. Celui-ci a pour objectif de « proposer aux formateurs et aux pédagogues des **principes clairs** pour améliorer leur pratique et favoriser l'apprentissage en profondeur » (Vellut, 2019).

En se basant sur plusieurs études réalisées sur le sujet, ces chercheurs se sont concentrés sur :

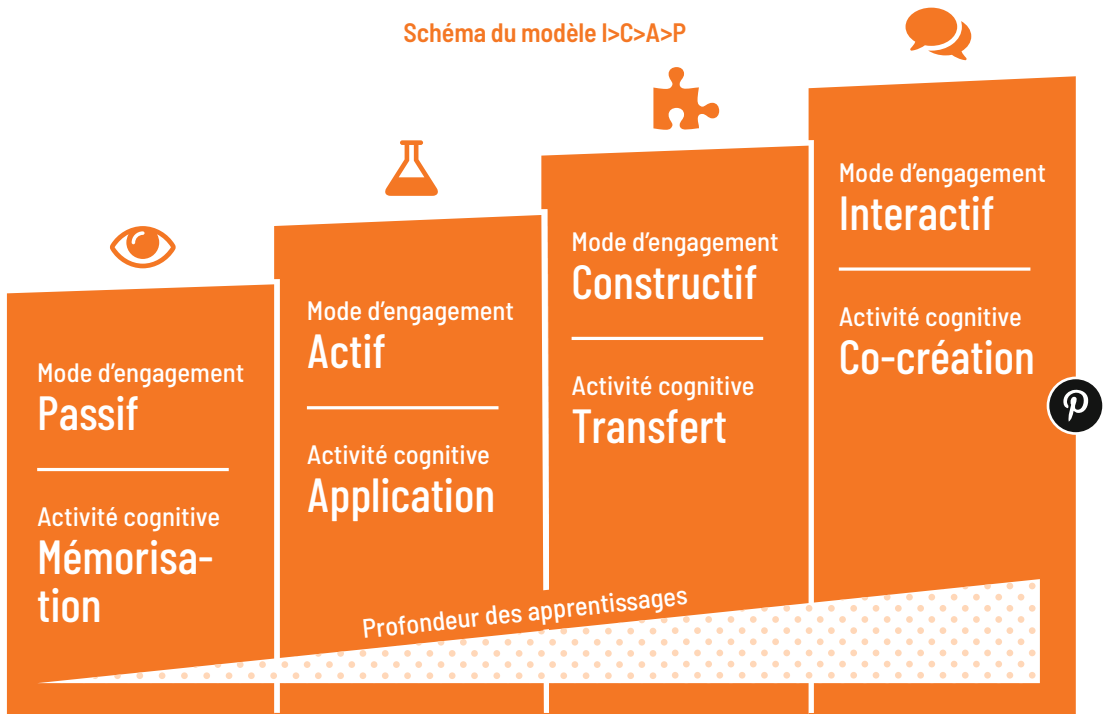
- la manière de s'engager cognitivement dans des activités ;
- les liens entre ces modes d'engagement cognitifs et les comportements observables, exprimés par les étudiants apprenants.

Quatre modes d'engagement cognitif ont émergé : **Interactif > Constructif > Actif > Passif**.

Le graphique ci-dessous illustre les 4 modes inscrits dans une hiérarchie en allant d'un niveau d'apprentissage en surface vers un niveau d'apprentissage en profondeur.

Dans le **mode d'engagement passif**, les apprentissages sont centrés sur le formateur ou l'enseignant. Les apprenants réceptionnent les informations et les encodent. Ils prennent connaissance du sujet mais ils ne s'impliquent pas dans une tâche spécifique. Des éléments séparés vont être mémorisés mais il n'y aura pas d'appropriation, ni de création de liens. Le niveau d'apprentissage de ce mode d'engagement s'avère in fine plutôt faible sur le long terme.

*Exemples* : visionnage d'un film ; lecture d'un livre ; observation ; écoute d'une conversation.







Dans le **mode d'engagement actif**, c'est en manipulant et en sélectionnant l'information que les apprenants vont entrer dans le processus d'apprentissage. Cette interaction avec le matériel d'apprentissage va leur demander une attention plus soutenue et les engager davantage cognitivement. Ils vont être amenés à structurer leurs connaissances, à intégrer de nouvelles informations, à renforcer des concepts ou des modèles existants.

*Exemples* : sélectionner du matériel (choisir une carte du jeu dixit) ; surligner des mots ; répéter une consigne.

Dans le **mode d'engagement constructif/créatif**, les apprenants sont orientés vers la production et/ou la transformation de l'information. Ils vont être amenés à faire des liens, à s'exprimer, à analyser, à comparer, à confronter. C'est ainsi qu'ils vont créer de nouvelles idées. Au niveau des processus d'apprentissage, le mode constructif génère des inférences, des analogies et une plus grande compréhension des connaissances. On parle aussi de « transfert des compétences<sup>4</sup> ».

*Exemples* : créer un panneau ; appliquer une consigne ; se remémorer une activité.

Enfin, last but not least, dans le **mode interactif/cocréatif**, les apprenants vont être amenés à débattre entre eux, à argumenter leur raisonnement, à prendre conscience que d'autres manières de penser existent et donc à réajuster leur compréhension et leurs connaissances. En s'appuyant sur les précédents modes, on peut dès lors inventer et co-créer avec les pairs pour atteindre un niveau de compréhension maximal mais aussi développer son potentiel d'innovation.

*Exemples* : élaborer un projet en groupe ; clarifier, construire et corriger les propos de chacun ; développer un esprit critique (et pourquoi pas CRACS ?).

En synthétisant des dizaines d'années de recherche sur l'apprentissage actif, ce modèle d'apparence très simpliste amène les chercheurs et les praticiens à

se réunir autour « *d'un vocabulaire commun, simple à comprendre et à appliquer, quel que soit le dispositif mis en place* ». (Vellut, 2019)

De plus, il donne aux formateurs (ou pédagogues) une marche à suivre très pratique et directement applicable. En prenant conscience des différents niveaux d'engagement cognitif, le formateur peut plus facilement structurer ses situations d'apprentissages. Les quatre modes explicités ci-dessus sont complémentaires et évoluent en progression de manière hiérarchique. Sans nier l'importance et l'impact réel de l'engagement passif, il convient donc de noter que le mode interactif/cocréatif est à valoriser pour pousser l'apprentissage à son maximum, jusqu'à la réappropriation, voire l'innovation !

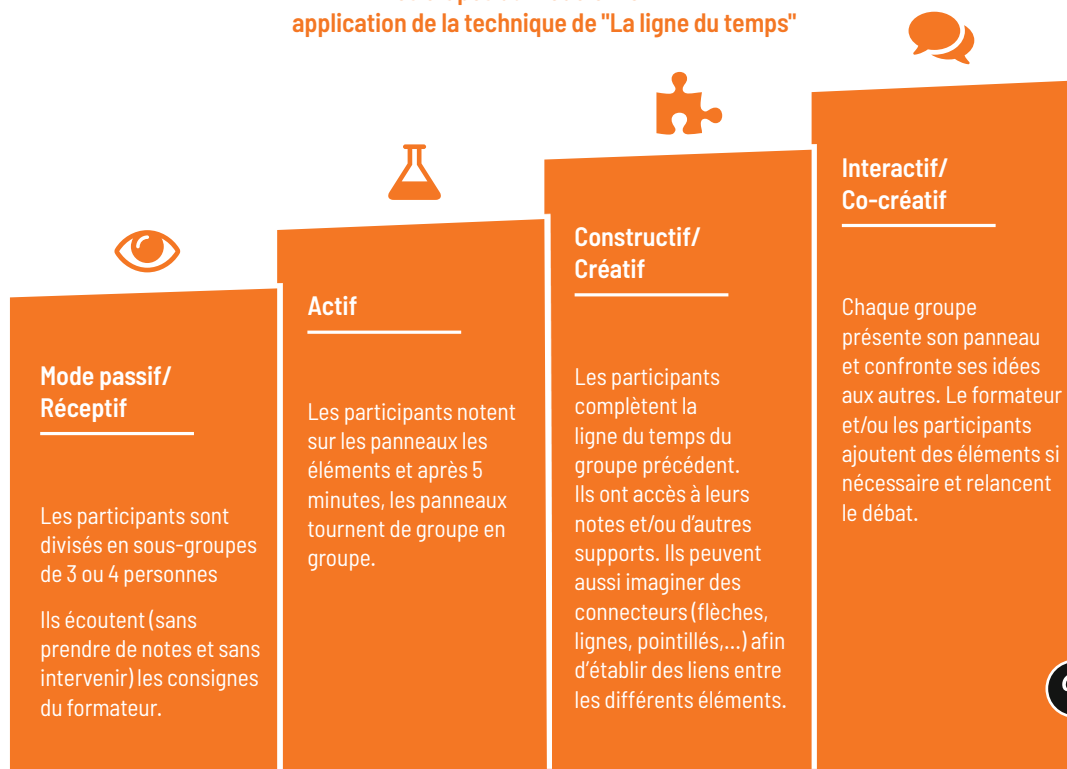
## Des formations interACTIVES

« *Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends.* » (Benjamin Franklin)

Dès lors, afin d'installer des conditions qui favoriseraient automatiquement des apprentissages interactifs et cocréatifs, pourquoi pas repenser nos dispositifs de formations ? ICAP nous donne des pistes pour amener les apprenants au maximum de leur potentiel.

Concentrons-nous sur une technique d'animation proposée dans les formations RÉSONANCE (La ligne du temps<sup>5</sup>) et voyons comment elle s'imbrique et répond au modèle proposé. Cette technique a pour objectif de se réapproprier et réactiver des techniques vécues précédemment ou de faire émerger des contenus qui nécessitent un ordre chronologique (exemples : les étapes d'un entretien d'évaluation, la procédure à suivre entre la semaine de formation et le stage pratique...) et de les synthétiser (voir schéma page suivante).

## Les étapes du modèle I>C>A>P : application de la technique de "La ligne du temps"



Cet **exemple** montre que les quatre étapes sont essentielles au processus et que le formateur doit réfléchir ses conduites en fonction des 4 modes d'engagement cognitif. Il souligne aussi l'importance du débriefing (correspondant au mode interactif/co-créatif) en fin d'activité. Ce moment clé amène les participants à synthétiser l'information et à la reformuler, à prendre conscience que les autres n'ont peut-être pas compris l'information comme eux. Il consolide les mécanismes de structuration de leur pensée.

Les **Ateliers de Retours d'Expériences (A.R.E.)**<sup>6</sup>, tels que vécus dans les formations RÉSONANCE, sont également très utiles dans le processus d'engagement cognitif. En effet, vivre et mettre en pratique les contenus appris en formation sur son terrain favorise le passage d'un apprentissage de surface vers un apprentissage en profondeur. D'autant plus,

**La motivation est la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas vers l'action, tandis que l'engagement est celle qui le propulse, l'amène à faire le deuxième pas... et les suivants.**

lorsque des échanges avec les pairs et une prise de recul sont planifiés au terme de l'expérience. À noter que cette étape nécessite souvent plus de temps que ce que l'on s'imagine, et c'est logique ! Si l'on s'en remet au modèle ICAP, c'est le moment des « finitions cognitives ».

Au-delà de ce que l'on propose déjà et en congruence avec le modèle de Michelene Chi, il pourrait être envisageable de proposer aux apprenants en cours de

formation d'intégrer un **portfolio** (papier ou web) dans leur processus de formation. Ce support, conçu avec ou sans les participants, leur permettrait d'emmagasiner à leur manière les contenus transmis, de se les réapproprier, d'établir un lien concret entre leurs savoirs et savoir-faire et de réfléchir à l'amélioration de leurs pratiques professionnelles en lien avec les acquis de formation. L'objectif serait ainsi de fournir aux participants une meilleure visibilité des apports et des méthodes pédagogiques développées au cours de la formation pour pouvoir pleinement développer leur engagement interactif/cocréatif.

## En guise de conclusion...

Selon Parent (2014), la motivation est la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas vers l'action, tandis que l'engagement est celle qui le propulse, l'amène à faire le deuxième pas... et les suivants.

L'apprentissage actif s'inscrit dans un contexte où l'on vise un engagement cognitif le plus performant possible. **Susciter l'engagement cognitif mais aussi affectif et comportemental semble ainsi être un incontournable pour miser sur la transmission et l'appropriation active des contenus de formation. Dans cette optique, une diversité de techniques et de mises en situation proposées favoriseront la collaboration, l'autonomie et l'implication des participants.** Formateurs, à vous de jouer !

Amélie DE MOREAU

& Anne-Sophie HITTELET ■

### Notes

- 1 Répétition d'une même idée sous une autre forme. (Lebrun, 2010)
2. <https://www.youtube.com/watch?v=cSRXw8scDnY>
3. Chercheuse en sciences cognitives. Professeur et directrice du learning and cognition lab de l'Université d'Etat d'Arizona.
4. Pour aller plus loin : Résonance. (2015). *L'andragogie*, Ancrage (1).
5. Cfr Résonance. (2013). Techni'Kit "Des techniques de formation à monter soi-même". Fiche n°53 : La ligne du temps. Extrait de : [http://www.resonanceasbl.be/IMG/pdf/fiche\\_53-3.pdf](http://www.resonanceasbl.be/IMG/pdf/fiche_53-3.pdf)
6. Lors de l'avant-dernier jour de formation, les participants sont invités à se fixer un/des objectif(s) et à élaborer un plan d'action en lien avec la thématique de formation. Ils ont ensuite un laps de temps (entre 1 et 2 mois) pour le mettre en oeuvre sur leur terrain d'action. La dernière journée dite « A.R.E. » permet de faire le point sur les leviers et les freins rencontrés et d'échanger sur les expériences respectives pour ajuster/faire évoluer la démarche. Le formateur a pour rôle d'outiller les participants.

### Sources

- Aberkane, I. (2016). *Nouveau concept développé par Idriss Aberkane, le love can do ou pourquoi certaines entreprises sont au dessus de la mêlée*. Extrait de : <https://idrissaberkane.org/index.php/2016/04/18/le-love-can-do-par-idriss-aberkane/>
- Chi, M. & Wylie, R. (2014). The ICAP framework : Linking cognitive engagement to active learning outcomes, *Educational Psychologist*. Extrait de : <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Lebrun, M. (2010). *Impact des TICE, allons-y avec méthode !*. Extrait de : <https://lebrunremy.be/WordPress/?p=241>
- Parent, S. (2014). De la motivation à l'engagement - un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants. *Pédagogie Collégiale* (3, vol. 27).
- Résonance. (2013). Techni'kit « Des techniques de formation à monter soi-même », Fiche n°53. Extrait de : [http://www.resonanceasbl.be/IMG/pdf/fiche\\_53-3.pdf](http://www.resonanceasbl.be/IMG/pdf/fiche_53-3.pdf)
- Vellut, D. (2019). *Apprentissage actif ou passif ? Élargissez vos horizons avec les 4 modes d'engagement cognitif du modèle ICAP*. Extrait de : <https://www.louvainlearninglab.blog/apprentissage-actif-engagement-cognitif-icap-michelene-chi/>

# La Jeunesse emmerde le Vlaams Belang... ou pas.

La lutte contre les extrêmes est un combat qu'il est difficile de mener mais chaque geste en ce sens, si minime soit-il, peut en réduire les conséquences dramatiques.

Le 27 mai dernier, rappelons-nous, la Belgique se réveillait douloureuse et stupéfaite. Les résultats des élections tombés, la presse se défiait presque à trouver quelle métaphore frapperait juste, et fort : « marée noire », « vague brune », « tsunami politique », pouvait-on lire en gros titres des journaux nationaux. L'émotion s'emparait de « l'électeur », abasourdi de constater que beaucoup de jeunes, et moins jeunes, venaient de faire entendre leur voix. Cinq mois plus tard, l'analyse des raisons des votes à l'extrême nous raconte une histoire que l'on aurait pu prédire. Mais quelle est-elle ? Comment expliquer cette radicalisation affirmée ? Et quelles sont les pistes d'action que la société projette afin d'enrayer ce phénomène à l'avenir ?

L'histoire n'est pas neuve. En 1986 déjà, le mouvement punk s'élevait contre la montée de l'extrême droite en France et les Béruriers Noirs chantaient « La jeunesse emmerde le Front National » comme un cri de douleur et de révolte. Et même si le phénomène du succès des partis populistes était en

core un peu marginal en Europe, l'on constate depuis les attentats de 2001 une recrudescence générale des votes en leur faveur sur l'ensemble du vieux continent. Aujourd'hui plus aucun pays n'est vraiment épargné : en France, en Grèce, en Italie, en Autriche, en Suisse et même en Allemagne, malgré le poids de son histoire, la séduction qu'opère la « préférence nationale » est une tendance visible et même en expansion.

Ainsi, les électeurs des partis populistes sortent de l'ombre un peu comme vivent les saisons, de manière **cyclique**, surfant sur les **crises économiques, sociales ou politiques** de leur pays.

Il est donc difficile de dire, si l'on s'intéresse un tant soit peu à la géopolitique, que les résultats des élections de ce mois de mai 2019 en Belgique n'étaient pas prévisibles. En partie, en tout cas. Et s'il est vrai



que la poussée extrême<sup>1</sup> pouvait être pressentie en regard de ce qui se passe chez nos voisins, il faut aussi reconnaître que la **stratégie électorale mise en place par le Vlaams Belang** cette année ressort du coup de maître contre lequel rien ni personne ne pouvait lutter, pas même Amnesty International et sa campagne « Élections 2019 - Votez droits humains », passée pour ainsi dire quasi inaperçue à la veille de nos élections.

### Ravalement de façade et stratégie de com'

Il faut le reconnaître, le Vlaams Belang l'a joué fine. Dès 2014, sa présidence faisait peau neuve. Exit la cravate et les traits vieillissants de Gerolf Annemans. Tom Van Grieken est alors le candidat (presque) parfait pour représenter la jeunesse actuelle : âgé de 28 ans alors, engagé, portant la chemise blanche décontractée, le jeune homme présente un visage plus lisse du parti, plus « acceptable » aussi. Par là même, il parvient presque à nous faire oublier ses scandales passés comme ce jour de 2012 où, jeune militant, il s'était invité à un barbecue dans une école et avait apporté des saucisses Zwan alors que seule de la viande halal était servie. A l'instar du Rassemblement National avec Marine le Pen en France, l'extrême droite a donc misé juste en se débarrassant de ses anciennes provocations au profit d'un certain charme. L'**image du parti** ainsi retravaillée, il paraît tout à coup plus accessible et permet aux plus jeunes de s'identifier à son leader. Tom Van Grieken a su donc parfaitement incarner l'image ad hoc que le parti voulait lui donner : celle de ce jeune homme dynamique, frais et digne de confiance auquel chacun voudrait ressembler.

Et comme l'image n'est qu'une des portes d'entrée du **discours**, c'est tout naturellement que le parti l'a soigné à son tour. Nous vivons une période de mutations sociétales. La jeunesse réclame de la part des politiques des changements à la hauteur des crises actuelles. Elle attend des engagements forts,

puissants. Il lui a donc suffi de regarder les rues se gonfler de colère climatique derrière Greta Thunberg pour que le Vlaams Belang comprenne son intérêt à se placer dans un discours anti-système et à pointer du doigt la consensualité de la NVA à propos des questions migratoires, si chères à leur programme politique. Quant au propos anti islam, il a tout naturellement été dilué dans un discours de protection, plus conforme, moins violent ou rétrograde que par le passé. Notons ici qu'à contrario, en Wallonie, les jeunes citoyens déçus par les partis dits traditionnels, ont, quant à eux, par culture, davantage orienté leur vote vers l'extrême gauche car ce sont davantage les questions liées à l'économie ou la sécurité sociale qui les inquiètent tandis qu'en Flandre c'est la question identitaire qui suscite l'émotion.

Et comme tout discours doit être porté haut et fort, c'est en terme de **communication** que le Vlaams Belang a véritablement innové pour ces élections. Avec pas moins de 400 000 euros investis en publicité sur les réseaux sociaux, des messages ciblés en fonction des groupes qu'il désirait toucher, la possibilité même d'interagir avec Dries Van Langenhove en personne, le parti a clairement joué la carte de la proximité avec les jeunes. Les toucher quand ils sont derrière leur Pc, qu'ils surinvestissent pour la plupart, c'est cibler leur langage, leur mode de communication, leurs habits. C'est leur permettre, aussi, de garder une forme d'anonymat. Y penser, c'était déjà s'assurer quelques longueurs d'avance. Un pari audacieux donc, stratégiquement très intelligent, un pari, in fine, complètement gagnant !

Ces différents constats suscitent une question toute légitime : où donc lutter contre la **radicalisation à l'extrême des jeunes** ? Où donc les éduquer à l'importance de la démocratie ? Comment déjouer les pièges fallacieux des partis aux discours populistes ?

## L'école comme lieu d'action ?

L'école ne serait-elle pas le lieu d'action privilégié pour prévenir la radicalisation des jeunes ? Les écoles ont toujours dispensé des cours d'Histoire. Et si, dans le meilleur des mondes, les meilleurs des enseignants y voyaient une opportunité véritable de « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures » (Décret Mission, 1996), force est de constater que les efforts réalisés pour y parvenir n'étaient jusqu'ici pas suffisants. Ainsi, depuis deux ans dans l'enseignement fondamental, et depuis l'an dernier dans le secondaire, les écoles organisent des **cours de philosophie et de citoyenneté**. Les élèves ont l'occasion d'y aborder des questions telles que « les discours et leurs pièges », « les stéréotypes, les préjugés et les discriminations » ou encore « la participation au processus démocratique et l'engagement citoyen ». L'on peut clairement saluer l'initiative et espérer en récolter les fruits dans l'isolement d'ici quelques années. Mais pour le moment, bien évidemment, il est hâtif de pouvoir en évaluer les impacts futurs. Même de les estimer, pour être honnête. Car, ce que l'enseignement semble oblitérer ici, c'est qu'il ne pas pourra pas « convaincre » tous les élèves, et a fortiori ceux qui se placent en marge du système scolaire et qui le rejettent déjà pour ses discours communément acceptables, ceux des valeurs majoritaires et consensuelles, ceux qu'on leur impose au quotidien de manière parfois un peu rigide et autoritaire à l'école. Alors certes, les cours de citoyenneté sont un pas. Mais qu'un seul.

### Quand les jeunes parlent aux jeunes...

Peut-être faut-il alors chercher les clefs de la démocratie et de sa pérennité hors des murs des écoles, au cœur de la vie, en **OJ** : les initiatives y sont abondantes, les engagements, nombreux, les projets citoyens, vivants. Au centre des actions, la **forma-**

**tion de CRACS**<sup>2</sup>, ces citoyens responsables, actifs, critiques et solidaires. La participation, l'intelligence collective, les valeurs humanistes sont vécues, portées, puis véhiculées **par les jeunes pour les jeunes**. Probablement le meilleur vecteur de démocratie qu'on puisse imaginer.

L'asbl Jeune Et Citoyen, par exemple, dont l'objectif est d'augmenter le pouvoir des jeunes par leur participation à la vie sociale, a souhaité que 2019 soit l'année de l'engagement. Dans ce cadre, parmi de multiples événements et actions, elle a proposé ce 14 novembre 2019, une journée d'ateliers et de conférences qui avait pour titre « Pourquoi et comment agir à l'école et au-delà ? ». L'occasion rêvée de créer des ponts entre formel et non-formel, de susciter la réflexion, de chercher ensemble comment construire un processus d'engagement démocratique. La CNAPD, collectif d'associations et d'organisations de jeunesse et d'éducation permanente qui partagent des valeurs humanistes et progressistes, propose quant à elle, entre autres, l'outil « Citoyen-ne un jour »<sup>3</sup> et offre des informations sur la participation citoyenne en période électorale au travers d'ateliers pédagogiques. Le CJC, Conseil de la Jeunesse Catholique, a créé en 2018 le jeu « Convictions », un jeu de rôle ayant pour objectif de stimuler les débats sur des questions de société avec en toile de fond les élections locales d'octobre 2018 et législatives de mai 2019. À Action Médias Jeunes enfin, on a été fort interpellé par les résultats de mai, surtout par l'impact des réseaux sociaux et du prosélytisme qui y a été opéré. Ainsi, des animations à venir seront centrées sur ces questions préoccupantes et sa « super semaine 2020 » sera entièrement consacrée à l'engagement des jeunes.

Ces exemples, non exhaustifs, sont rassurants. Ils démontrent à quel point les jeunes s'inquiètent de la politique et s'impliquent contre la montée des extrêmes dans notre pays. Il ne reste donc qu'à croiser les doigts pour que ces **actions fassent tâche d'huile** auprès des jeunes adultes moins sensibles à l'engagement citoyen et à la démocratie. Ceux-là même

que l'école ne parvient pas à sensibiliser, à toucher, auxquels il reste difficile de parler. Et qui, plus que probablement, ne côtoient pas ou peu les Organisations ou Associations de Jeunesse.

## Mais encore ?

L'avenir démocratique de la Belgique se profile donc en demi-teinte : d'un côté des personnages tels que Tom Van Grieken, stratégiques, charismatiques, influents, de l'autre des investissements nombreux pour lutter contre, mais qui manquent de visibilité auprès de ceux qu'il faudrait à tout prix sensibiliser et convaincre. Et lorsqu'on interroge les acteurs démocratiques de la société civile, tous répondent que la lutte contre les extrêmes est un combat qu'il est difficile de mener mais que chaque geste en ce sens, si minime soit-il, peut en réduire les conséquences dramatiques. Combattre toutes les formes d'exclusion, éviter la banalisation de l'extrême droite

et des discours xénophobes et racistes, encourager la rencontre et le dialogue entre les différentes communautés religieuses, philosophiques, culturelles ou ethniques, enseigner l'histoire, la citoyenneté et éduquer à la tolérance, soutenir et participer aux actions des différents organismes luttant contre l'extrême droite et le racisme sont **autant de pistes à exploiter sans relâche.**

Et si l'on en revient au succès du Vlaams Belang, il serait sans doute opportun de se demander si, in fine, nos **partis politiques traditionnels** n'auraient pas tout intérêt à jouer eux aussi les mêmes cartes que celles des « lions noirs » : **dépoussiérer leur image un peu vieillissante, écouter la jeunesse pour que leurs discours lui corresponde vraiment tout en répondant à ses attentes, s'intéresser aux canaux privilégiés des jeunes pour optimiser la communication. Alors peut-être seulement pourrions-nous affirmer que la jeunesse emmerde le Vlaams Belang. Enfin !**

Catherine MAYON ■

### Notes

1. Nous analyserons principalement la poussée d'extrême droite, et le cas du Vlaams Belang, mais notons que la poussée extrême traduit également une augmentation des votes pour l'extrême gauche, principalement en Wallonie.
2. Cfr article « Formons des CRACS, formons CRACS ! », *Fréquence* (3).
3. Cet outil est présenté sous la forme d'un CD-ROM qui comprend des ateliers pédagogiques pour ceux qui souhaitent approfondir le thème de la participation citoyenne avec les jeunes.

### Sources

- Amnesty International. (2019). *Dossier Elections 2019 - Votez droits humains*. Extrait de : <https://www.amnesty.be/camp/elections-2019/elections>
- Bruxelles-J. (2019). *Quels sont les dangers de l'extrême droite ?*. Extrait de : <https://www.bruxelles-j.be/exercer-ta-citoyennete/quels-sont-les-dangers-de-lextreme-droite>
- CNAPD. (2019). *Citoyen-ne un jour...* Extrait de : <http://www.cnapd.be/publications/outils-pedagogiques>
- Licourt, J. (2019). *Que pèse réellement l'extrême droite en Europe ?*. Le Figaro. Extrait de : <http://grand-angle.lefigaro.fr/extreme-droite-europe-enquete-vote-populisme>



# THÉMA

## Changement... droit devant !



Tout est affaire de changement. Surtout dans un monde qui va de plus en plus vite. Très vite. Les OJ n'échappent pas à la règle. Turn-over du personnel, changement de nom, redéfinition des projets éducatifs ou pédagogiques, évolution du public-cible, repositionnement des plans stratégiques... autant de modifications qui ne laissent pas indifférents. Face à ceux-ci, les réactions des travailleurs ou volontaires sont variées. Comment y faire face ?

Pour répondre à cette question, nous abordons une série de points : Qu'est-ce que le changement ? D'où vient-il ? Qu'implique-t-il ? Quels blocages individuels et collectifs suscite-t-il ? Comment lever les freins et les résistances ?

Dans cet article, le changement est analysé du point de vue organisationnel dans une double visée : éclairer théoriquement ce phénomène pour mieux le comprendre, d'une part, et outiller pratiquement toute personne (responsable d'équipe, formateur, volontaire...) désireuse de mieux gérer ou vivre les changements rencontrés sur son terrain, d'autre part.

# Le changement... kesako ?!

Parlons changement... Oui, mais prenons le temps de le définir, le cerner, le comprendre ! Qu'est-ce que le changement ? Quoi, pourquoi, comment...

## Que dit le dico ?

Si nous revenons à l'étymologie du mot, les dictionnaires<sup>1</sup> mettent en évidence l'idée d'une « action de changer », d'une « mutation », d'une « transformation d'un état à un autre ». À cela s'ajoute la notion de « conséquences », de « bouleversements », provoqués par l'acte même de changer. D'après Marsan (2008), le changement est un **processus dynamique** engendré par le **passage d'une situation initiale à une situation nouvelle** qui provoque des moments de **mutations internes**, des instants dynamiques et parfois turbulents, qu'ils soient subis ou désirés.

## Changer, c'est être vivant !

Le changement existe depuis la nuit des temps. Il est un **processus naturel** et nécessaire qui a conduit les hommes, les groupes et les sociétés à s'adapter à leur environnement pour assurer leur **survie**. Le changement est une constante dans l'histoire : il est en

quelque sorte « l'outil » que l'évolution utilise pour dérouler son œuvre. L'histoire de la civilisation humaine a connu de nombreuses périodes de transition qu'il a fallu nécessairement affronter et surmonter, tel que le passage de l'époque moyenâgeuse à l'époque moderne, par exemple.

À plus petite échelle, le changement agit jusque dans notre physiologie interne. « *Nous ne sommes jamais la même personne d'une seconde à l'autre, car nos cellules meurent et se recréent sans cesse* » (Marsan, 2008, p. 14). En fait, du micro au macro, le changement concerne tous les domaines de la

## Le non-changement est la non-adaptation, la mort lente.

vie. La capacité à accepter le changement, voire à le provoquer, est donc décisive dans la vie... celle des individus mais aussi celle des entreprises, des sociétés et, vous l'aurez compris... celle des OJ. Car « *le non-changement est la non-adaptation, la mort lente.* » (Marsan, 2008, p. 16).

### Le changement en détails...

Le changement est un processus dynamique. Il met en relation l'homme et son environnement dans une optique de survie. A l'échelle d'une association telle une OJ, le changement représente un « **phénomène interactif entre un acteur, un système et un environnement.** *Ce phénomène est déclenché par un stimulus provoquant un écart, un décalage, une rupture ou un déséquilibre.* » (Raynal, 2003, p. 33) – voir encadré.

Le changement peut donc provenir soit :

- de l'**environnement** (évolutions économiques, juridiques, sociales, culturelles ou politiques ; évolution du public-cible, des besoins, des réalités, des motivations : contraintes, pressions, exigences extérieures...);
- du **système** ou **cadre** (modification de la hiérarchisation de la structure, des stratégies communicationnelles, des finalités, des activités/services, du fonctionnement des équipes, des procédures de prise de décision ou d'évaluation...);
- des **acteurs** (mouvement – physique, émotionnel, social – des travailleurs, permanents ou volontaires, intervenants, partenaires...).

D'après Raynal, le changement est essentiellement dû aux acteurs. Il est généralement l'effet d'une « *frustration provoquée soit par le désir d'une ou plusieurs personnes, soit par les contraintes [liées à*

### Quelques exemples concrets de changement découlant de cette définition :

- changer de mode de gouvernance et passer à la sociocratie ;
- accuser une augmentation ou une diminution importante du personnel ;
- redéfinir le mode de fonctionnement suite à une supervision d'équipe ;
- faire évoluer l'identité et les valeurs de son organisation ;
- instaurer de nouveaux process de travail ;
- etc.

*l'environnement* ] » (Raynal, 2003, p. 33). Il peut impacter les enjeux poursuivis par l'association et les stratégies déployées pour atteindre ses objectifs, les valeurs de l'association, autant que les attitudes et les comportements des travailleurs, leurs modes de pensée et visions du monde.

**Le changement peut prendre la forme d'une évolution ou d'une rupture.** L'**évolution** est, d'une certaine façon, la suite logique des choses, la continuité de l'action (ex. : une OJ étend son programme d'activités au niveau régional, ce qui fait grossir l'effectif, les budgets, les infrastructures, etc.). Alors que la **rupture** est la transition d'une situation d'instabilité (avec un référentiel connu) vers une autre situation d'instabilité (sans référentiel) passant par un remaniement du rapport de force entre les acteurs, le système et l'environnement (ex. : une OJ perd son agrément et décide de convertir son objet social pour obtenir une reconnaissance en tant que Centre de Jeunes). Quoi qu'il en soit, quelle qu'en soit la forme, le changement en ligne droite continue n'existe pas. En fait, cette ligne est faite d'une succession de micro-ruptures.

D'après Watzlawick (cité dans Noyé, 2002, p. 8), il existe **deux principaux types de changement** (que ce soit dans le cas d'une évolution ou d'une rupture) : celui qui concerne une **modification superficielle** n'affectant que les apparences et celui qui conduit à une réelle **transformation en profondeur**. Indépendamment de son origine (environnement, cadre ou acteurs), le premier amène une modification dans le système sans transformer celui-ci (ex. : suite à un départ, un nouveau coordinateur arrive. Il y a un changement de personne mais qui n'affecte ni les missions, ni les règles, ni le fonctionnement, etc.). Alors que le second modifie le système-même (ex. : un poste de coordination pédagogique est créé pour accompagner une équipe d'animation relativement autonome. Le système va changer car les règles de fonctionnement de l'équipe, les modes de communication, de prise de décision, etc., vont changer). « *Les deux formes de changement permettent de comprendre les limites de certaines tentatives de changement.* » (Noyé, 2002, p. 9). En effet, un même événement est perçu différemment selon qu'on l'attribue au premier ou au second type, ce qui conditionne les attitudes professionnelles. Ainsi, un travailleur pourrait parfaitement adopter une attitude donnée (positive ou négative) en pensant que l'événement constitue un changement superficiel alors qu'il adopterait l'attitude strictement inverse s'il pensait que c'était un changement en profondeur (et inversement !).

### Et les conséquences... on en parle ?

Quelles que soient les causes, délibérées ou contraintes, désirées ou subies, qui poussent au changement, cela engendre *de facto* **des conséquences, des bouleversements, des chamboulements**, plus ou moins importants, en particulier au niveau des travailleurs<sup>2</sup>. L'instabilité, le déséquilibre, l'inconfort, l'incertitude, entre autres, sont au cœur du processus de transformation. « ... *la constante de tout changement, c'est qu'il implique une remise en cause et un renouvellement des pratiques, des habitu-*

*des, des confort, des repères et c'est principalement ce point qui constitue la pierre d'achoppement.* » (Marsan, 2008, p. 15). Ces remises en question impactent inévitablement les travailleurs, ce qui constituera d'ailleurs le rouage principal de la résistance interne au changement.

Pour mieux comprendre les effets du changement, Devillard (2019) distingue deux grandes catégories d'actions ou de processus composant toutes situations professionnelles : **les processus « objectifs »** et **les processus « subjectifs »**.



Source : Devillard, 2019, p. 39.

Les **premiers** concernent les processus ou les actions **tangibles** pouvant être *définis* et *mesurables* tels que les contenus d'une formation, l'ordre du jour d'une réunion, la rédaction d'un article, les tâches concrètes quotidiennes, les décisions prises, les évaluations officielles, etc. En gros, il s'agit de tout ce qui peut être *objectivable*.

Les **seconds**, quant à eux, s'intéressent aux aspects dynamiques des personnes. Cela concerne tant les émotions, les sentiments, que l'ambiance de travail, les relations interpersonnelles et les rapports de force et de pouvoir. Plus vastes, subtils, complexes et directement liés au vécu des travailleurs, les processus subjectifs renvoient à l'ensemble des phénomènes humains qui procèdent du **ressenti** et des préoccupations des personnes. Ils agissent de manière non-rationnelle sur l'action elle-même.



Face au changement, les deux types de processus sont engagés car « ***Dans n'importe quelle situation professionnelle coexistent ces deux aspects, de nature profondément différente.*** » (Devillard, 2019, p. 39). Ils sont indissociables telles les deux faces d'une pièce de monnaie ! Les conséquences d'un changement sont donc autant objectives que subjectives, même si l'on s'accorde à dire que les processus subjectifs sont souvent davantage impactés (positivement ou négativement).

Prenons un exemple... Dans une plaine, le coordinateur décide d'apporter de la nouveauté en imposant

un thème malgré la désapprobation des animateurs et volontaires. Ici, les processus objectifs sont les activités à proprement parler, le matériel, les évaluations de fin de journée, les réunions préparatoires, etc. Alors que les processus subjectifs sont les émotions, attitudes et réactions des animateurs et volontaires (mécontentement, manque d'intérêt ou d'implication, etc.).



# Qui fait de la résistance ?

Qui dit « changement » dit « résistance ». Face aux bouleversements occasionnés par le changement, tant objectifs que subjectifs, les résistances sont en effet inévitables. À toute situation d'inconfort, son lot d'oppositions. En contexte organisationnel, la résistance au changement est principalement interne, liée aux personnes qui composent l'organisation, aux travailleurs. D'abord individuelle puis éventuellement collective, elle est essentiellement personnelle et subjective, liée à la manière dont est perçu/vécu le changement.

## Changement = résistances

À l'image d'un iceberg, le changement est composé d'une réalité visible (actions/processus objectifs, comportements, discours...) et d'une réalité cachée (actions/processus subjectifs, pensées, motivations...). La congruence entre ces deux réalités n'est jamais totalement parfaite, voire totalement inexistante. Cela varie d'un lieu professionnel à l'autre,

d'une situation à l'autre, d'une équipe à l'autre, d'un travailleur à l'autre... Il s'agit d'un **équilibre précaire**, soumis (positivement ou négativement) à la moindre perturbation (petite ou grande, superficielle ou profonde, désirée ou subie...). Ce fragile équilibre menacé, les résistances se mettent alors naturellement en ordre d'action.

« Forces internes à tout système, les **résistances** sont invisibles et ne se révèlent que lorsqu'une autre force intervient [...] Elles sont des **réactions normales et naturelles** qui résultent de la stabilité des habitudes, des droits acquis ou de repères fondateurs de l'institution. » (Devillard, 2019, p. 235). Ainsi, les résistances sont inhérentes au système, comme une sorte de mécanisme d'autoprotection, activées par la menace qui plane sur le fragile équilibre trouvé. Les psychologues et les sociologues des organisations s'accordent

## Les définitions de la résistance...

L'étymologie latine du mot résister renvoie à l'action de s'arrêter. En sciences physiques, la résistance désigne « tout phénomène physique qui s'oppose à une action ou à une force » (CNRTL, 2005). En botanique, la résistance d'une plante est liée à sa capacité à supporter les intempéries. Dans ces deux disciplines, la résistance est perçue plutôt positivement, comme une qualité. En contexte organisationnel, la résistance est connotée assez négativement. Edgar Morin définit notamment les résistances comme « des forces qui s'opposent à la réorganisation des conduites et à l'acquisition des nouvelles compétences ou, en un mot, à des forces restrictives » (cité dans MARSAN, 2008, p. 101).

pour dire que c'est au niveau de la face cachée que se situent le plus souvent les principales résistances. En situation d'inconfort, de bouleversement, ce sont en effet les **processus subjectifs**, davantage impactés, qui constituent les **résistances au changement les plus tenaces** (ex. : l'équipe évalue la possibilité de mettre sur pied un projet pilote, impliquant de rester plus tard trois soirées/semaine. Il y a fort à parier que les travailleurs qui devront faire garder leurs enfants vivront personnellement difficilement ce changement et rentreront plus facilement en résistance.)

## D'où proviennent les résistances ?

D'après Raynal (2003), les résistances proviennent de différentes **sources** :

- **L'individu** : habitudes, peur de l'inconnu, besoin de stabilité, méfiance justifiée, satisfaction des besoins, perception personnelle du changement, perte de points de repère... ;
- **Le groupe/le collectif** : conformité aux normes du groupe, au système de valeurs, représentation de la réalité et des menaces, des rituels et des tabous... ;
- **La structure et son cadre** : conditions de travail, fonctionnement organisationnel, cohérence du système, intérêts et droits acquis, rejet de ce qui est étranger et le climat... ;
- **Les processus** : manque d'explications, incompréhension du sens, manque de temps, de crédibilité de l'acteur du changement, absence de visibilité des buts poursuivis...



## Leurs multiples visages...

Les résistances engendrées par la dynamique du changement prennent une **pléthore de formes** : le rejet, l'accusation, les récriminations, la paralysie, les conflits, la déviation, le refus de formation ou d'information, la passivité, la fuite, le déni, la défiance, la régression, l'opposition frontale, la peur, le manque d'énergie, etc. Toutes ces formes de résistance « *existent au jour le jour et ne se révèlent pas seulement face au changement [...]. Certaines sont juste l'envers ou l'avant des qualités et des bonnes pratiques. Une bonne pratique dans un paradigme donné peut se révéler une mauvaise dans un autre. Par exemple, faire vite peut être tour à tour dangereux ou salutaire, selon la situation.* » (Devillard, 2019, p. 238).

## 3 modes de résistances

Pour Devillard (2019), **les résistances se manifestent selon trois modes : latent, passif ou actif**. Les **résistances latentes** sont invisibles. Elles sont liées à la densité de la culture de l'organisation où le poids des habitudes oppose une forte inertie au mouvement (personnes qui ont toujours travaillé de la même manière durant des années, procédures qui n'ont pas changé depuis belle lurette, etc.). La démobilisation, en cas de doute ou de manque de confiance quant à l'histoire de l'organisation, peut également représenter une entrave lourde face au changement (perte de confiance en sa direction, ses collègues, le projet...). Dans ce cas, il convient de regagner d'abord la confiance, d'une part, et de mettre les choses en mouvement de façon progressive, d'autre part.

Les **résistances passives** sont volontaires. Il s'agit

d'actes concrets de résistances dissimulées ou manifestes favorisant l'immobilisme. Du silence à la procrastination, en passant par les non-dits, les absences répétées (maladies) ou les oublis, ces formes de blocages découlent du découragement, de l'incrédulité ou d'un défaut de motivation. Ici, la passivité devient une arme redoutable pour enrayer ou réfréner le changement. Une attitude stratégique connue, à titre d'exemple, est d'attendre que les autres changent pour se mettre à changer.

Enfin, les **résistances actives** sont explicites. Elles relèvent d'oppositions construites, réfléchies et assumées telles que la grève, le refus collectif de se soumettre à une directive, la réduction du rythme de travail, etc. En règle générale, ces résistances disparaissent immédiatement dès que les attentes des travailleurs sont satisfaites. Face à ce type de résistances, il est nécessaire de prendre en considération la partie opposée, dialoguer et négocier avec elle, en recourant si besoin à une médiation (interne ou extérieure).

## Attention !

Il est important de distinguer les oppositions muées par des résistances, des oppositions qui relèvent véritablement d'une confrontation d'idées ou de visions du monde. Un même phénomène, par exemple, peut susciter des avis contradictoires quant à la manière d'être traité, développé ou endigué. Il s'agit là plutôt de divergence de points de vue ou d'opinions capable d'enrichir le débat et les pratiques professionnelles. Attention donc à **ne pas confondre « expression d'une opposition idéologique saine et légitime » et « attitude contre-productive de résistance »** ! Cette confusion pourrait alimenter un sentiment d'injustice chez le travailleur et, plus globalement, mettre à mal la richesse du débat et de l'échange.



# Alors, on change ?

Le changement, c'est la vie. Et pourtant, les résistances lui sont inhérentes... Mais alors, comment l'impulser, le mettre en place, le conduire, de manière efficace et sereine ? Quelques éléments de réponses choisis dans la suite de ce théma.

Nous le comprenons à présent, mettre en œuvre un changement dans son organisation n'est pas chose aisée, particulièrement lorsque le nombre de personnes concernées est élevé. C'est un peu « comparable à faire prendre un virage à un paquebot : il est nécessaire de tourner bien avant que le virage ne se fasse réellement. » (Dufourt & Bourrely, 2010, p. 16). Car le virage suscitera inévitablement des réactions, positives ou négatives - selon qu'il soit perçu comme un danger ou une opportunité -, mais qu'il convient de toute façon d'anticiper et de prendre pleinement en considération... Piloter le changement, c'est à la

fois « **anticiper, préparer, provoquer, initier, s'adapter, accompagner et évaluer** » (Raynal, 2003, p. 47). Cela exige des responsables d'association et/ou d'équipe (CA, secrétaire général, directeur, coordinateur pédagogique, coordinateur de formation...) d'observer quelques principes essentiels et une démarche structurée.

## La dynamique du changement

En préalable de cette démarche, afin de mieux le cerner, intéressons-nous au processus du changement en lui-même, plus spécifiquement au travers du modèle de la dynamique du changement de Kurt Lewin<sup>3</sup> (cité dans Noyé, 2002, p. 10). Selon ce dernier, en usant de l'analogie à un bloc de glace, tout changement passe par **trois séquences caractéristiques : la phase de dégel, la phase de modélisation et la phase de regel**. Toute personne ou organisation qui

## Les 3 phases du changement



### PHASE 1 – Dégel

Déconstruction de la réalité

#### Démonstration

Prise de conscience, abandon d'anciennes croyances, changement de logique, dépassement des blocages, nouveaux principes d'action.



### PHASE 2 – Modélisation

Déplacement

#### Assistance

Action, apprentissage, entraînement, mise en pratique, feed-back, écoute, observation, appui.



### PHASE 3 – Regel

Reconstruction d'une nouvelle réalité

#### Renforcement

Mesure, évaluation, communication, mise en valeur, reconnaissance, célébration.



Source : Noyé, 2002, p. 11.

désire obtenir les effets et les résultats escomptés d'une démarche de changement devrait donc nécessairement respecter celles-ci (voir schéma ci-dessus).

- La **phase de dégel** consiste à opérer une **déconstruction de la réalité** en abandonnant les anciennes pratiques. Cette phase génère toujours deux conséquences : un climat anxiogène et une posture de protection (en réponse à ce dit climat). Cette étape première est décisive. Elle passe notamment par l'**explicitation des processus objectifs** (dont nous parlions plus haut) qui permettent de désamorcer les résistances (habitudes, peur...), de rassurer les personnes impliquées et de donner du sens au changement souhaité. Cette phase peut s'avérer « douloureuse » pour les travailleurs qu'il est nécessaire d'accompagner humainement et émotionnellement (aider à faire le deuil). Le dégel a pour but de démontrer l'intérêt, la nécessité, l'importance, le bien-fondé, la plus-value et/ou les effets positifs du changement.
- La **phase de modélisation** vise l'**adoption de nouvelles manières** de faire et de voir les choses. Il est primordial d'offrir le temps et l'espace nécessaires aux travailleurs pour se familiariser avec les nouvelles pratiques, procédures, actions, projets, tâches, situations, informations, etc. La modélisation implique l'assistance et l'accompagnement des travailleurs dans toutes les sphères de compétences impactées par le changement. Elle peut procéder par analyse (« nous réfléchissons ensemble à comment faire ») ou par imitation (« je te montre comment faire »).

#### Sur base du même exemple :

Durant cette phase, les animateurs et les volontaires seront accompagnés concrètement sur le terrain notamment via une aide à la préparation des activités, la disponibilité des responsables pédagogiques pour répondre aux questions et/ou trouver des solutions aux difficultés rencontrées, des formations spécifiques, des feedbacks réguliers, etc.)

#### Exemple :

**Un mouvement de jeunesse décide de prendre distance par rapport à la référence religieuse.**

Durant cette phase, il faudra prendre le temps d'ex-

- La **phase de regel** poursuit la **reconstruction d'une nouvelle réalité ou identité**. Il s'agit de favoriser et faciliter les nouveaux comportements afin qu'ils deviennent à leur tour les nouvelles habitudes de référence. Le regel induit une action de renforcement par la mesure des actions et leur évaluation, la communication positive, la valorisation et la reconnaissance des efforts fournis, etc.

#### Sur base du même exemple :

Durant cette phase, après un laps de temps suffisamment long pour permettre aux nouvelles pratiques de s'installer, il sera question d'évaluer globalement le nouveau dispositif avec l'ensemble des personnes concernées (animateurs, volontaires, coordinateurs, enfants, parents...), de valoriser ce qui fonctionne bien, d'ajuster ce qui est à parfaire, de communiquer plus largement et publiquement (site internet, article dans la revue mensuelle, etc).

Selon Lewin, ces trois temps représentent les étapes-clés de tout changement dans une organisation. Force est pourtant de constater que pas mal de structures associatives du secteur jeunesse ne soignent pas toujours les deux premières phases, ce pour aller un peu trop précipitamment à la troisième. Or, cela s'avère contre-productif, les travailleurs finissant souvent par agir sans conviction. « *Et l'erreur réside précisément dans ce rejet du temps d'évolution intérieure humaine. Il ne sert à rien de le nier ou de vouloir aller trop vite, ou de ne pas tenir compte du*

*temps réel du changement, cela ne conduit qu'à de belles préparations de projets qui ne satisfont que les comités de pilotage.* » (Marsan, 2008, p. 133). Aussi, il arrive fréquemment que nous utilisions des régulations inappropriées : faire, par exemple, du renforcement alors qu'il faudrait plutôt être dans l'assistance, ou inversement. D'où la **nécessité de se former**, de s'outiller, d'échanger, de s'inspirer des bonnes pratiques, etc., pour mieux maîtriser les différentes étapes et outils du changement et éviter qu' in fine, l'humain en pâtisse....

### Une démarche réfléchie et structurée...

La prise en compte de la dynamique du changement au travers de ses phases, allant de la déconstruction de la réalité vers la reconstruction d'une nouvelle réalité, est primordiale mais pas suffisante. Elle doit nécessairement être articulée à une **démarche réfléchie et structurée** pour donner l'impulsion première, d'une part, et soutenir la conduite du changement, d'autre part. Il n'existe malheureusement pas de recette miracle ou de formule clé-sur-porte pour élaborer celle-ci. Mais nous vous proposons de la structurer autour de trois grandes étapes et de quelques principes élémentaires.

En se référant aux travaux de Dufourt & Bourrelly (2010) et de Raynal (2003), **l'itinéraire proposé** est le suivant :

## 1. Analyser le contexte dans lequel se déroule le changement

- > Analyser la situation de départ
  - dresser un état des lieux (points forts, points faibles, potentialités, risques) en prenant en compte toutes les dimensions de la situation (techniques, économiques, psychosociologiques, culturelles...)
- > Comprendre/déterminer où l'organisation souhaite arriver en tenant compte de la situation de départ
- > Estimer l'impact des objectifs poursuivis par le changement
- > Sonder la manière dont le changement est perçu par l'ensemble des personnes impliquées

## 2. Elaborer une politique d'accompagnement du changement

- > Diffuser un message clair vers toutes les personnes impliquées par le changement
- > Programmer le changement
  - définir des objectifs concrets, précis et réalisables
  - établir un plan d'action pour mettre en œuvre le changement
- > Adopter une vision stratégique
  - expliciter les stratégies générales (grandes étapes) et opérationnelles (concrètement/

dans les faits) de l'organisation en interne (et en externe si nécessaire)

- expliciter les stratégies d'acteur (définir pour chaque fonction et/ou travailleur la façon de s'adapter progressivement au changement)
- garder la maîtrise mentale de l'action (ne pas se précipiter, bien prendre le temps de réfléchir aux choses)

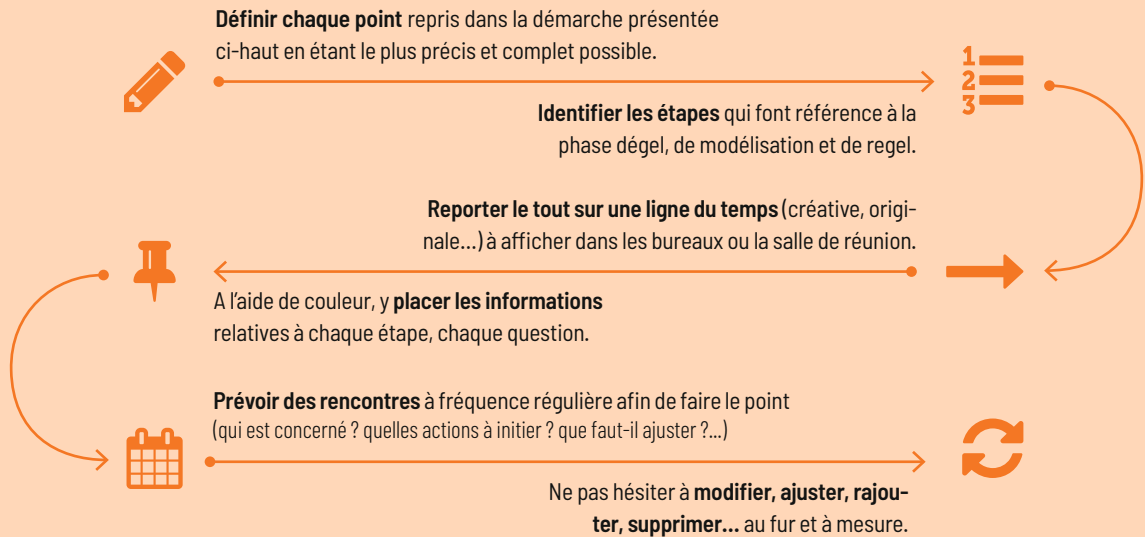
## 3. Mettre en œuvre le changement

- > Prendre appui sur les facteurs de changement
  - annoncer les orientations stratégiques au personnel
  - informer et former le personnel
  - changer le cadre, les règles, les noms, les outils...
- > Accepter la complexité, l'incertitude, le risque
  - prendre des risques (sortir de sa zone de confort)
  - calculer les risques
  - savoir s'entourer de personnes ressources
- > Analyser et assurer le suivi de l'avancement
  - adopter les méthodes et outils de conduite de projet appropriés
  - éclaircir le processus de décision
  - donner aux pilotes une information rapide et pertinente
  - évaluer et réagir rapidement

Il s'agit donc bien de déployer cette démarche **en l'adaptant à son contexte organisationnel** au travers des trois phases de la dynamique du changement (dégel, modélisation et regel). À chaque organisation de trouver l'articulation pertinente, le moment opportun, le temps juste, etc. Quant au changement qui s'invite de façon inopinée, la ligne de conduite restera identique, tout en sachant qu'à l'impossible nul n'est tenu !

# Concrètement, comment faire ? Voici une proposition...

Au niveau du CA ou du staff de direction ou de l'équipe :



Cet outil doit être vivant, il constitue votre **feuille de route**, votre plan de vol... pour arriver à bonne destination !

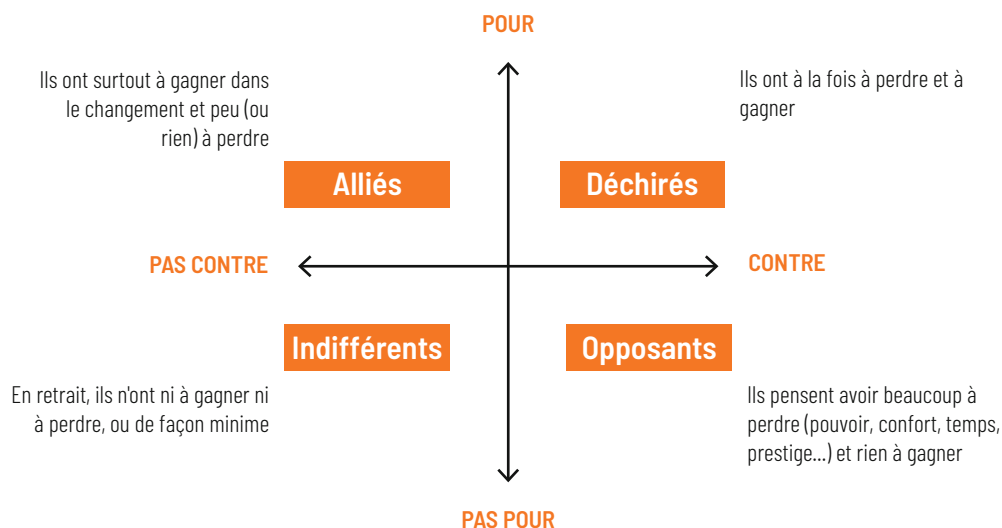
## Changer AVEC les acteurs

Comme nous l'avons vu, tout changement entraîne inextricablement de la résistance de la part des travailleurs. Mais, tous ne réagissent pas de cette manière. Si les uns peuvent s'y opposer farouchement, d'autres peuvent au contraire le soutenir fermement, et ce quelques soient leurs motivations (intérêt personnel, défi, opportunité...). Les sciences du management proposent une myriade d'outils qui mettent en lumière les positions des acteurs. Il s'agit de faire ressortir les principales tendances dans les réactions et positionnements adoptés par les travailleurs au sein d'une même structure.

Noyé (2002), par exemple, distingue **quatre types d'acteur d'après la sociodynamique de Fauvet** : les **Alliés**, les **Déchirés**, les **Opposants** et les **Indifférents** (voir schéma page suivante).

Avant toute chose, il est essentiel de permettre aux acteurs de se positionner de façon autonome et responsable en clarifiant les enjeux liés au changement et en explicitant ouvertement les gains et les difficultés. De cette manière, selon les positions des uns et des autres, les responsables du changement pourront adopter des attitudes et comportements adaptés dans le but de favoriser la réussite de la démarche de changement. Attention tout de même, il

## Les différents acteurs du changement



Source : Noyé, 2002, p. 24.

ne s'agit évidemment pas d'enfermer les gens dans des cases mais bien de viser la compréhension de leurs réactions globales pour les accompagner au mieux et ainsi servir l'objectif de changement.

### Pour ce faire :

Ils veilleront à **s'appuyer sur les alliés** en leur faisant prendre conscience qu'ils représentent une force collective. Le manque de synergie des alliés peut en effet conduire à l'échec. Il est d'ailleurs préférable de passer du temps à travailler la cohésion des alliés que de chercher à convaincre les opposants.

Face aux **déchirés**, il convient d'**approfondir avec eux leurs enjeux**, de déconstruire les blocages et de proposer des pistes pour surmonter les freins et les obstacles. Cela impliquera peut-être parfois de modifier légèrement le projet initial de changement en prenant en considération certaines de leurs pré-

occupations. Mais après tout, c'est aussi et surtout source d'enrichissement.

La règle veut que lorsque les déchirés finissent par adhérer au changement, **ils entraînent naturellement avec eux les indifférents**.

Quant aux **opposants**, il est inutile de « gaspiller » du temps et de l'énergie à chercher à les persuader ou les convaincre. Attention ! Il ne s'agit pas de les exclure ou de les marginaliser. Il faudra plutôt chercher à **accompagner au mieux le processus de deuil** qu'implique tout changement non voulu.

Nous attirons ici votre attention sur l'importance d'inscrire les démarches présentées ci-dessus dans une attitude bienveillante et bienveillante vis-à-vis des travailleurs. Il est question d'accompagnement et certainement pas de manipulation !





### Vous avez dit « deuil » ?

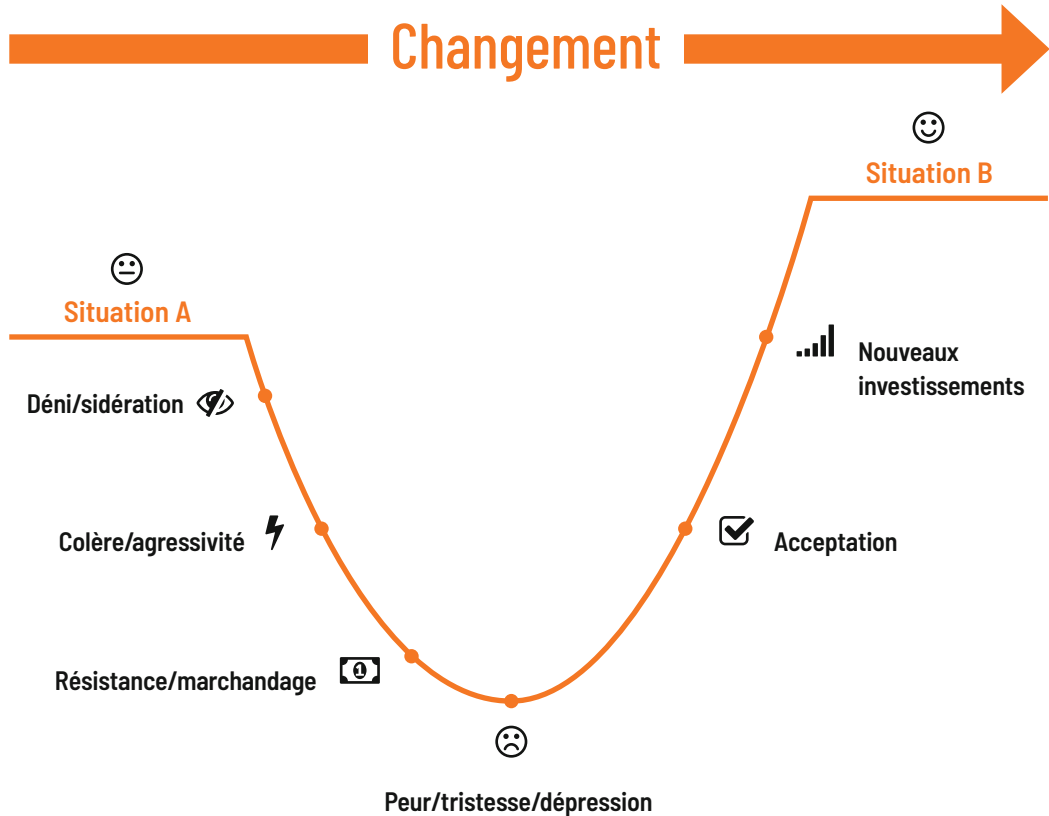
Et oui, le changement non désiré impose de faire **le deuil d'une situation ancienne au profit d'une situation nouvelle**. Selon Elisabeth Kubler-Ross (cité dans Noyé, 2002, p.12), ce deuil est un processus normal et naturel passant par **plusieurs étapes**. L'explicitation de ces étapes nous permet de mieux comprendre les émotions potentiellement ressenties par une personne face à un changement non souhaité.

En règle générale, celles-ci s'enchaînent de façon chronologique. Mais selon les individus et les situations, elles peuvent s'entremêler (ou faire des

allers-retours) et leur ampleur et leur durée peuvent fortement varier. Il faut donc envisager le deuil au cas par cas (voir schéma page suivante).

Les professionnels s'accordent néanmoins pour dire que les quatre premières étapes (déni, colère, marchandage et tristesse) « *marquent l'ensemble des réactions [résistances] face au changement avant que celui-ci ne soit accepté* » (Dufourt & Bourrelly, 2010, p. 21). Il revient donc aux acteurs de changement de se préparer au mieux à accueillir les émotions que suscitent ces différentes étapes afin de les accompagner de la meilleure manière<sup>4</sup>.

## Le processus de deuil



### Déni/sidération

N'entend pas. Refuse la réalité.

### Colère/agressivité

Se révolte, accuse, en veut à tout le monde. L'énergie est bloquée.

### Résistance/marchandage

Donnant-Donnant. Pour changer quoique ce soit, il va falloir obtenir quelque chose en retour.

### Peur/tristesse/dépression

Prend conscience de l'inutilité des efforts. Relâchement de la résistance. L'énergie est au plus bas.

### Acceptation

Accepte l'évidence pour atteindre l'apaisement.

### Nouveaux investissements

L'aspect émotionnel étant apaisé, il est alors possible d'envisager de nouveaux projets et de réaliser un nouveau départ. L'énergie de l'action est à présent retrouvée.

Source : Marsan, 2008, pp. 127-128.

## Ainsi va le changement...

Il y aurait encore énormément à dire sur le changement tant il s'agit d'un phénomène complexe et évolutif. C'est un sujet très documenté par les sciences managériales, psychologiques et sociologiques. Retenons en guide de conclusion que le changement correspond à un processus naturel et dynamique visant l'adaptation de l'individu à un environnement qui évolue en permanence. Changer est donc inévitable ! Y compris dans nos OJ. Le tout est de pouvoir « accompagner » les multiples changements qui s'opèrent dans nos structures, qu'ils soient à l'initiative des personnes dirigeantes (changement désiré), ou non-dirigeante d'ailleurs, ou dûs à des circonstances fortuites (changement subi). Dans tous les cas, le changement n'est pas sans conséquence ! Il fera naître des résistances, particulièrement dans le chef des travailleurs. Car il ne s'agit pas d'un phénomène purement objectif mais au contraire, qui relève

aussi d'une grande subjectivité, avec laquelle il faut composer...

Situer le changement dans un système, comprendre comment il se déploie à travers une dynamique propre, identifier l'origine et la nature des résistances, élaborer une démarche réfléchie et structurée, situer les positions des acteurs, accompagner les étapes du deuil... **voilà autant de balises qui permettront aux acteurs de changement du moins nous l'espérons, d'être mieux outiller pour faire face au(x) changement(s) et de les accompagner pleinement, dans une volonté de réussite et dans un esprit de bienveillance. Et... gardons-nous bien de « changer pour changer » mais changeons avec conviction et ensemble, en n'oubliant pas qu'il s'agit, encore et toujours, d'une aventure humaine ! C'est peut-être, in fine, la clé... ?**

Kaïs MEDIARI ■

### Note

1. CNRTL, [www.larousse.fr](http://www.larousse.fr) et [www.littre.org](http://www.littre.org), consultés le 08/11/2019.
2. Le terme « travailleur » concerne indistinctement les permanents (contractuels rémunérés) et les volontaires (non contractuels défrayés).
3. Nous choisissons ce modèle, parmi d'autres, pour sa simplicité et sa popularité.
4. Pour la gestion des émotions, voir l'Ancrage n°2 « L'intelligence émotionnelle en contexte de formation ».

### Sources

- CNRTL. (2005). *Changement*. CNRS, Éditeur. Extrait de : <https://www.cnrtl.fr/>
- Devillard, O. (2019). *Méthode de coaching d'organisation pour piloter le changement*. Paris : Editions Eyrolles.
- Dufourt, L. & Bourrelly, R. (2010). *Jeux et outils pour conduire le changement*. Issy-les Moulineaux : ESF.
- Marsan, C. (2008). *Réussir le changement. Comment sortir des blocages individuels et collectifs?*. Bruxelles : E. D. Université.
- Noyé, D. (2002). *Réussir les changements difficiles*. Paris: Insep Consulting.
- Raynal, S. (2003). *Le management par projets*. Paris : E. d'Organisation.



# L'improvisation, technique andragogique ?

L'improvisation, c'est ce truc, là, où on lance des savates ? Mais ça n'a rien à voir avec la formation ! Et pourtant... La discipline de l'improvisation théâtrale est de plus en plus utilisée en formation, tant dans sa dimension illustrative que dans sa dimension expérimentale. D'emblée, nous l'envisageons dans le cadre de thématiques comme l'animation, la confiance en soi ou encore la gestion des émotions, y percevant assez aisément l'utilité. Mais pas que... l'improvisation peut être utile dans tous les processus de formation, quelle que soit la thématique ! Voyons voir...

L'improvisation théâtrale,  
c'est avant tout la construction  
d'une histoire commune.

## L'improvisation théâtrale : c'est quoi ?

L'improvisation théâtrale est une pratique artistique importée du Québec dans les années 80. Elle s'est développée comme art de la scène à part entière sous l'impulsion de Robert Gravel, comédien, metteur en scène, formateur et fondateur de la Ligue Nationale d'Improvisation. Sa forme la plus connue chez nous est sans aucun doute le match d'impro, joute-spectacle

présentant une succession d'histoires co-construites en live par deux équipes, sans texte préalablement écrit. Quelle qu'en soit la forme, l'improvisation théâtrale est le lieu du théâtre contemporain où l'improvisateur joue « **sans texte prédéfini** et **sans mise en scène préalable** ».

« *Improviser, c'est composer, exécuter ou faire dans l'instant (...) quelque chose d'imprévu, de non prépa-*

*ré, étant bien entendu que cette absence même de préparation peut être elle-même préparée... et que la marge de variation possible peut (...) être programmée relativement à un canevas plus ou moins précis (...)*».  
(Bernard, 1977)

Le dictionnaire Le Petit Robert met en évidence deux dimensions complémentaires de l'improvisation théâtrale : « sur-le-champ » et « sans préparation ». Pour ce qui concerne la première, nous comprenons aisément que l'improvisation est une discipline qui s'initie dans l'instant présent et fait appel à l'immédiateté des ressources de la personne qui la pratique. Dès lors, il est nécessaire d'être dans le « **ici et maintenant** », en pleine conscience de temps et d'espace de ce qui se vit.

La dimension « sans préparation », bien qu'en partie compréhensible, nous laisse plus dubitatifs. Si l'on sait que le texte et le jeu ne sont pas prédéfinis, l'improvisation ne peut néanmoins être soutenue/pratiquée que si elle s'inscrit dans des cadres (de références, d'action, etc.). Comme l'écrit Michèle Taïeb (2015, p. 30) dans son ouvrage *Improviser*, « *on ne peut initier à la pratique de l'improvisation puisque celle-ci engendre toujours quelque chose de nouveau. Mais si l'on ne saurait la préparer au sens traditionnel, on peut néanmoins s'y préparer.* ». C'est le principe de la préparation à un examen dont on ne connaît pas encore la question, mais pour lequel on borde les contours d'un savoir sur lequel on risque d'être interrogé. Et comme en impro, « *on ne se baigne pas deux fois dans le même fleuve* » (Héraclite), il sera donc nécessaire de **développer ses aptitudes à répondre à l'imprévu** et à définir le cadre/la structure dans laquelle s'inscrit cette réponse. De se préparer à improviser.

L'improvisation théâtrale, c'est enfin et avant tout la construction d'une histoire commune. Le fondement de l'improvisation est le principe du « **OUI, ET...** ». Le **OUI** définit l'écoute et l'acceptation des idées de l'autre, de ce qu'il apporte. Le **ET** s'y ajoute pour permettre à cette information reçue d'être transformée, complétée, d'évoluer. Ce principe permet, brique par brique, de construire une histoire collective. Comme l'écrivent Robert Gravel et Jean-Marc Lavergne (1987), « *Les comédiens doivent pratiquer le oui sans lequel aucune action n'est possible. Deux comédiens qui improvisent ne sont pas en état de duel mais en état de coopération pour écrire.* » Finalement, un peu comme dans la vie réelle...

## De la scène... à la formation

Maintenant que nous avons une idée plus précise de ce qu'est l'improvisation théâtrale, voyons ce qu'elle a à faire avec l'andragogie. À ce titre, le travail de l'improvisation nous semble être **utile dans deux dimensions distinctes en formation**. La première soutiendra la **pratique du formateur** alors que la seconde se concentrera sur les **méthodes d'apprentissage** proposées à l'apprenant.

### Focus sur le formateur

Il nous paraît intéressant de repréciser quelques éléments liés à la **posture du formateur** et à la relation qu'il entretient avec l'apprenant et le groupe, pour établir le parallèle avec celle de l'improvisateur.

Cette posture de formateur, définie dans le cahier Ancre n°1 publié par RÉSONANCE (2015), lui confère un rôle d'accompagnateur, devant poser le cadre, bienveillant et favorisant l'écoute, et permettant à l'adulte en formation de mobiliser et d'exercer ses compétences. Il est donc nécessaire que le formateur

aille à la rencontre de l'apprenant, qu'il s'intéresse à ses stratégies, à ses raisonnements, à ses manières de faire et de penser. Il sera là pour faire, avec l'apprenant, des liens entre ce qui vient du groupe et le déjà-là de ce dernier. Ainsi, comme en improvisation théâtrale, le « texte » n'est pas écrit à l'avance. Il sera unique et créé dans l'immédiat de la rencontre. Le formateur, comme les participants, devront adopter une **attitude d'ouverture**, d'écoute et d'acceptation des idées de l'autre, pour pouvoir réagir dans l'instant présent et s'impliquer adéquatement afin d'ensemble, écrire l'histoire, une histoire collective.

Dès lors, l'andragogue ne peut faire fi de toutes les sensations et émotions qu'il perçoit en situation présente. A l'instar de l'improvisateur, il sera nécessaire qu'il réagisse dans l'immédiateté, oui... mais dans le cadre qui est le sien, sécurisé par sa connaissance de modèles permettant d'éclairer la pratique partagée par l'apprenant. Le formateur n'arrive pas les mains dans les poches, il possède, lui aussi, les armes pour échanger, confronter, envisager d'autres pistes d'évolution, de solution, rebondir, etc. C'est ainsi seulement que le participant, le groupe et le formateur pourront construire ensemble de nouvelles compétences.

N'oublions pas que lorsqu'on dit « improvisation » en formation, c'est aussi souvent parce que l'on n'est pas prêt ! « On verra, on improvisera ! » Mouais... À condition, bien évidemment de pouvoir **maîtriser le cadre et la sécurité nécessaire** pour se laisser surprendre, s'étonner de ce qui est vécu et échangé. Parce que l'improvisation, c'est une discipline qui permet une belle liberté de co-construction, mais toujours dans un cadre bien défini, pour éviter que l'histoire ne soit caduque (voir encadré ci-contre).

**Nous suggérons la pratique de l'improvisation aux formateurs, à titre personnel. Elle ne pourra que leur permettre de mieux développer les attitudes d'improvisateur (ouverture, écoute, acceptation, réactivité,...) qui sont finalement celles propres à la posture idéale du formateur.**

### Focus sur le participant adulte

Si le formateur semble indéniablement un peu improvisateur, ce n'est pas forcément le cas des participants. On ne peut pas le nier, quand on dit « improvisation » en formation, souvent cela crée une certaine émotion chez les participants. Parfois la peur, peur d'être mis en avant, du regard des autres, peur de ne pas savoir quoi dire, etc. Et puis parfois, le plaisir, l'improvisation pouvant aussi être associée à la fête, au spectacle, et créer une atmosphère joyeuse. C'est d'ailleurs cela qui en fait une approche que l'on qualifiera de ludique, voire de ludo-pédagogique.

Quoi qu'il en soit, **l'improvisation a une carte à jouer en formation !** Si nous reprenons les différents **principes sur lesquels se base l'andragogie** tirés d'An-crage (Résonance, 2015), ils nous permettent de faire pleinement **le lien avec les techniques et approches de l'improvisation.**

- **Le besoin de savoir pourquoi il doit apprendre est capital pour l'adulte.**

Une formation pour adultes doit répondre à des questions telles que « Pourquoi ? », « Comment ça marche ? », « À quoi ça sert ? », etc. C'est au cœur de son action, de son terrain, que l'adulte va en effet trouver la motivation et surtout, le sens donné à ses apprentissages.

Dès lors, pour être performante, la formation doit, au moins en partie, répondre au besoin du participant de pouvoir valoriser la pratique acquise dans sa vie sociale et professionnelle. Dans ce contexte, l'improvisation peut apporter une opportunité de **mise en perspective de la pratique proposée**, permettant au participant de vivre une situation, en laboratoire, qui le place face aux choix qu'il devra poser, en situation réelle.

- **L'adulte a de l'expérience.**

L'expérience est l'un des leviers à actionner lors d'une formation d'adultes. Partir du vécu, des connaissances, des expériences, de l'histoire de ceux-ci permet de placer le dispositif de formation au cœur de leurs propres ressources, qui pourront ainsi être mobilisées et utilisées. Positionner les nouveaux apprentissages dans le « déjà là » est l'une des clés de la motivation des apprenants.

Dans ce cadre, au moyen de l'improvisation, placer le participant dans une situation sociale et/ou professionnelle dans laquelle il peut être susceptible de s'engager permettra au formateur de faire appel à ce qu'il a déjà fait et à comment il l'a fait, dans le passé. Ce sera alors l'occasion d'ajuster avec lui sa manière de réagir, de proposer différentes réponses dans l'immédiateté de la situation, tout en tenant compte de son expérience.

Et si c'est une autre personne qui joue sa **situation-problème** et qu'il est alors spectateur de la situation jouée, ce sera l'occasion pour lui de se laisser surprendre et regarder la situation sous un autre angle, avec un autre regard.

- **L'orientation de l'apprentissage se fait autour de la vie, à partir d'une tâche ou d'une situation-problème.**

« *L'éducation des adultes sera à envisager sous l'angle des situations et non sous celui des contenus. Dans notre système pédagogique, c'est l'inverse : l'élève est censé s'adapter à un programme scolaire établi. En revanche, le programme de formation pour adultes doit être conçu autour des besoins et*

*centres d'intérêt de l'apprenant.* » (Lindeman, 1926, p. 8).

Parce que la clé est là : la pratique de l'apprenant le confronte, chaque jour, à des situations-problèmes auxquelles ses compétences doivent pouvoir répondre adéquatement. Or, les contenus encyclopédiques ne viennent pas d'emblée se présenter comme une réponse efficiente. **L'expérimentation en formation** peut en proposer une... en leur permettant, notamment grâce à l'improvisation, de mobiliser des compétences et de les exercer dans des situations propres à leur vie sociale et/ou professionnelle, et pour les confronter à une problématique rencontrée sur leur propre terrain d'action. Travailler autour d'une situation, c'est mobiliser concrètement des compétences, faire des liens entre les contenus et les situations qui les convoquent/les conditions de départ (voir encadré page de droite).

- **La motivation à apprendre est constituée de pressions internes.**

La motivation d'un individu est un processus intrinsèque. Comme pour toute action, l'adulte en formation trouve son énergie à apprendre et à se former en lui-même. Raccroché à des besoins liés au terrain de sa pratique, il sera motivé par la recherche d'une plus-value dans sa fonction à travers la formation suivie. Mais d'autres facteurs entrent aussi en jeu. Le sujet peut, par exemple, être mû par le plaisir et l'intérêt qu'il trouve dans l'action formative elle-même, plus que par la promesse de récompenses ou autres bénéfiques.

Par ailleurs, toutes les recherches convergent dans le même sens : les émotions jouent un rôle central dans le processus d'apprentissage. La joie d'apprendre, de comprendre et de faire autrement est un réel plaisir qui sert de carburant à la motivation de l'apprenant. A cet égard, **l'aspect ludique**, voire humoristique de l'improvisation, peut très certainement jouer un rôle intéressant dans l'apprentissage.



Il est toujours intéressant de se rappeler ces quelques chiffres, cités par Mucchielli (2012, p. 56), à propos de ce que nous retenons :

- 10% de ce que nous lisons,
- 20% de ce que nous entendons,
- 30% de ce que nous voyons,
- 50% de ce que nous voyons et entendons en même temps,
- 80% de ce que nous disons,
- 90% de ce qui nous vivons, lorsque nous sommes activement impliqués dans l'apprentissage.

Utiliser l'improvisation permet l'**implication** directe de l'apprenant, facilitant l'**intégration** des acquis, et dès lors, le **transfert** des apprentissages sur son terrain d'action. Les apprentissages issus de l'expérimentation (avec analyse externe) ont un caractère plus efficace et plus stable que ceux d'un dispositif ex cathedra. Prendre conscience que l'on est un acteur dans son propre champ professionnel, exercer sa capacité à se décentrer par rapport à ses représentations, s'ouvrir aux logiques de l'autre et négocier avec lui, sont des compétences importantes qui peuvent s'acquérir au cours de simulations improvisées adroitement animées.

**Pour conclure**, nous pourrions résumer que l'utilisation de techniques d'improvisation en formation permet de proposer **un dispositif dans lequel** :

- l'apprenant **est au centre**, ce qui lui permet de co-construire les réponses à ses propres questions, aux situations problématiques rencontrées dans sa pratique ;
- l'apprenant **vit la situation**, ce qui lui permet d'expérimenter par lui-même, en le faisant avec le corps, intégrant la dimension kinesthésique à son apprentissage ;
- l'apprenant **expérimente**, vit la situation et peut lui apporter différentes réponses, où il a le droit de se tromper et de recommencer, de chercher et d'approprier ses propres solutions en pratique et non de manière uniquement théorique ;
- l'apprenant **peut progresser au départ de ce qu'il connaît**, de sa propre réalité et de ses propres compétences, les faisant ainsi évoluer ;
- l'apprenant **est stimulé de manières variées** : exercices, expérimentations, jeux de rôles et mises en situation sont alternées avec des moments de débriefing et de formalisation des apprentissages ;
- l'apprenant **peut progresser avec les apports du groupe** dans une démarche de co-construction, de partage d'expériences et de confrontation des idées et propositions ;
- l'apprenant **prend du plaisir**, qui lui sert de carburant alimentant sa motivation à apprendre, à rechercher et à découvrir, dans l'action elle-même et pas uniquement dans le résultat.

**« Le théâtre est une forme de connaissance. Il doit être aussi un moyen de transformer la société. Le théâtre peut nous aider à construire notre avenir au lieu de simplement l'attendre. »**

Augusto Boal, écrivain et homme politique Brésilien.

# Les méthodes liées à l'improvisation

qui peuvent être utilisées en formation sont multiples. On peut les retrouver à différents niveaux, comme par exemples :

- lors des **activités « brise-glace »**, avec des exercices d'improvisation théâtrale pour mettre les participants en mouvement, leur permettre de se rencontrer, de s'apprivoiser, de se motiver, etc. ;
- lors de **jeux de rôles et de mises en situation**, avec des exercices permettant d'expérimenter les différentes solutions possibles à une situation pratique proche de la réalité du/des participant(s). Ces expérimentations, explicitées dans une dynamique pédagogique et pas artistique, peuvent être jouées par deux participants ou un participant et le formateur (ou un comédien-improvisateur) qui souhaite mettre en exergue certains éléments et pousser l'évolution de la situation dans un sens particulier ;
- lors d'**exercices techniques sur des thématiques proches des métiers de la scène**, comme la prise de parole en public, la présentation d'un projet, la cohésion d'équipe, la confiance en soi, etc. ;
- lors de **théâtres-forums**, où les participants pourront débriefer une scène jouée par des comédiens-improvisateurs professionnels, relever les éléments positifs et négatifs des réactions à la situation proposée. Et où plutôt que de rester dans une confrontation intellectualisée, se limitant à l'échange oral, un participant pourra rejouer la scène et expérimenter les pistes proposées ;
- lors de **mises en perspective**, où des comédiens-improvisateurs professionnels développent, non sans humour, une ou plusieurs saynètes alimentées par les propos, réactions, discours tenus lors de réunions ou de formations ;
- etc.

Vincent BURON ■

Formateur – Intervenant en organisation

## Sources

- Bernard, M. (1977). Le mythe de l'improvisation théâtrale ou les travestissements d'une théâtralité normalisée. *Revue d'esthétique*, L'Envers du théâtre (10/18).
- Gravel, R. & Lavergne, J.-M. (1987). *Impro. Réflexions et analyses*. Montréal : Léméac Éditeur.
- Mucchielli, R. (2012). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris : ESF éditeur.
- Taïeb, M. (2015). *Improviser*. Paris : Eyrolles.
- Résonance. (2015). L'andragogie. *Ancrage* (1).
- Kremeer, L., Henrard, E., Muller, F. (2019). Théâtre Forum : « Quand la compétence passe des coulisses à la scène... ». Extrait de : <http://cortex-formation.be/media/pdf/Cortex-Formation-Theatre-Forum.pdf>

# Formons des CRACS, formons CRACS.

Dans le secteur des Organisations de Jeunesse (OJ), l'appellation CRACS fait partie du vocabulaire courant. Et oui, nous formons des CRACS (Citoyen Responsable Actif Critique et Solidaire) ! Mais qu'est-ce que cela signifie dans les faits ? Comment forme-t-on des CRACS ? Ne serait-ce pas, d'abord, en étant CRACS, nous-mêmes ? Et en proposant des formations CRACS ? C'est en tout cas ce que nous pensons ! Cet article en parle... et propose d'explorer des pistes de bonnes pratiques à mettre en œuvre en tant que formateur pour être toujours plus congruent dans l'organisation de nos formations.

Il n'est pas rare d'écrire à propos des compétences CRACS dans les OJ. C'est pourquoi nous nous sommes principalement inspirés de divers dossiers parus dans les publications d'Associations et Organisations de Jeunesse<sup>1</sup> pour la rédaction de cet article.

## Petit bout d'histoire...

Pour comprendre d'où provient l'appellation CRACS, Citoyen Responsable Actif Critique et Solidaire, un petit retour en 1977 s'impose. Cet acronyme a vu le jour en même temps que la création du Conseil de la Jeunesse d'Expression Française. Cet organe avait pour mission de favoriser l'expression et la participation des jeunes dans les prises de décisions les concernant. Depuis, celui-ci a évolué pour devenir successivement le Conseil de la Jeunesse et très récemment le Forum des Jeunes.

La notion de CRACS a quant à elle traversé le temps, pas toujours sous ce nom, et avec certaines **nuances et évolutions**. En 1980, dans le décret régissant les OJ, on parle de citoyen actif, responsable et critique. En 1990, l'acronyme CRACS fait son apparition dans le jargon et finit par être institutionnalisé dans le décret



Une personne citoyenne responsable, active, critique et solidaire est partie prenante de la société et participe activement à son amélioration, son changement.

des Centre de Jeunes en 2000 et dans celui des Organisations de Jeunesse en 2009. Depuis lors, toutes les Organisations de Jeunesse, et donc la plupart des membres de Résonance (même si les autres ne sont pas en reste), ont pour mission officielle de former des CRACS. Qui plus est, le terme fait désormais partie du vocabulaire courant dans le secteur !

### CRACS, ça signifie quoi ?

« Une personne citoyenne responsable, active, critique et solidaire est partie prenante de la société et participe activement à son amélioration, son changement. » (Etxaburu, 2016, p.4).

S'investir dans une association ferait donc de nous des CRACS. Oui... et non. Car il faut garder en tête que c'est une **philosophie de vie** qui va bien au-delà de cet engagement associatif !

Pour mieux comprendre cet acronyme dans le contexte des OJ, un détour par chaque terme nous semble nécessaire.

### Citoyen

**On ne devient pas citoyen, on l'est et on l'expérimente !**

« Être citoyen » est avant tout une relation juridique entre l'individu et l'état. Néanmoins, dans ce contexte-ci, « être citoyen » fait davantage référence à un « sentiment d'appartenance » et est donc plus riche de sens. En effet, cela signifie surtout « prendre une part active dans le monde, contribuer à construire la société en y trouvant sa propre place tout en respectant celle des autres ».

Concrètement, il s'agit de s'investir dans la vie sociale et dans les lieux collectifs (quartier, école, association, etc.) qui façonnent le vivre-ensemble. Ainsi, si l'on parle des jeunes que nous accueillons en formation, retenons que chacun d'eux est doué individuellement et collectivement d'une légitime vision du monde et d'une capacité à **s'exprimer, agir et participer à la vie sociale**.

### Responsable

**Être conscient de ses droits et devoirs pour être responsable de ses choix.**

Pour pouvoir « être responsable », il nous paraît nécessaire d'être au préalable conscient de ses droits et devoirs. Cela nécessite de **s'informer et de s'intéresser au monde** qui nous entoure, pour pouvoir ensuite contribuer à l'amélioration de la société et participer au vivre ensemble dans le respect de l'intérêt collectif.

Dans les faits, cela signifie « prendre en main son éducation », aller au-delà de ce qui nous est proposé pour bâtir et entreprendre ce que nous désirons en faisant nos choix en âme et conscience. Mais aussi, donner aux autres l'occasion de grandir et de devenir responsables de leurs choix.

### Actif

**Agir et construire au quotidien !**

« Être actif » signifie prendre en main nos décisions et concrétiser nos choix, bâtir notre avenir et nous confronter à la réalité du monde. C'est s'investir dans des gestes au quotidien et dans des petits ou grands projets. En d'autres termes, c'est « **être acteur de sa vie** ».

### Critique

**Info ou intox ?**

« **Être critique** » signifie « ne pas considérer une information comme vraie sans l'avoir analysée au préalable ». Cependant, il n'est pas question de tout remettre systématiquement en question. Adopter un regard critique implique de s'informer, de diversifier ses sources d'information, de comparer et de faire du lien entre ces informations pour pouvoir se faire une juste opinion des choses.

### Solidaire

**Soyons fiers d'être solidaire...**

« Être solidaire » signifie « **être attentif à l'autre et l'aider** dans le but de construire un monde plus juste et plus égalitaire ».

1. Nous partons du principe que, pour le jeune, s'inscrire à une formation est une forme d'engagement et donc une opportunité de développer ses compétences et attitudes CRACS. Le formateur a donc tout intérêt à soutenir, voire renforcer, cette démarche. Dans la construction-même de la formation, aussi bien des modules que des temps annexes, le formateur a tout à y gagner à rendre les participants acteurs de leur engagement et responsables de leur processus de formation. La formation continue, soutenue par les OJ, va d'ailleurs dans ce sens aussi !
2. Organiser des formations en résidentiel nous semble intéressant dans l'optique de former des CRACS. Il s'agit d'ailleurs d'une obligation pour certaines formations menant à un brevet telles que les formations d'animateurs et les formations de formateurs d'animateurs et de coordinateurs de Centres de Vacances. Cela permet en effet de profiter de moments « hors module » pour travailler le vivre-ensemble avec les participants, compétence CRACS indispensable. C'est aussi l'occasion de mettre concrètement en place des petits gestes CRACS au quotidien. Nous partons d'ailleurs du principe que ce qui est appris en formation peut, et idéalement doit, se transférer dans les gestes de la vie quotidienne.
3. Dans de nombreuses OJ, la formation représente une porte d'entrée vers un investissement plus durable en son sein. Il n'est en effet pas rare d'y voir des participants s'investir ensuite de manière continue et entres autres en occupant une place dans les instances de décision et dans la gestion quotidienne. Permettre aux jeunes de s'essayer dans de telles fonctions ne peut que renforcer leur CRACS attitude. Néanmoins, cela nécessite de les former adéquatement et de les accompagner dans l'accomplissement de leurs missions.

## Le coin des bonnes pratiques !

C'est bien beau tout ça ! Quelle belle et noble mission qu'est celle de former des CRACS ! Mais aussi, quel défi ! Alors, comment s'y prendre ? En formation notamment ? Si nous partons du postulat qu'il s'agit avant tout et surtout de montrer l'exemple et de leur permettre d'expérimenter la CRACS attitude dans leur expérience en OJ, **comment mettre en place des formations CRACS ?**

Afin d'alimenter cette rubrique, en plus de nos lectures, nous avons interpellé les formateurs du groupe Facebook de Résonance « Fréquence ta formation »<sup>2</sup>. Chacune des réponses reçues étant spécifiques à une notion de l'acronyme CRACS, nous avons décidé de garder cette structure afin de retranscrire de la manière la plus fidèle possible les différents propos et de proposer une lecture simple et efficace des propositions de réponse avancées.

Mais avant cela, **trois éléments généraux** à mettre en avant (voir encadré page ci-contre).

A présent, voyons **concrètement** ce qui nous a été proposé et ce que nous avons retenu de nos lectures pour chacun des items liés à l'acronyme CRACS. Notons que bon nombre d'éléments sont déjà probablement intégrés/pratiqués dans nos OJ sans nécessairement être consciemment reliés au sujet qui nous occupe. C'est donc aussi l'occasion de mettre ce lien en lumière, tout autant que de proposer des actions novatrices.

**En formation, comment favoriser le développement de compétences et attitudes CRACS chez les participants liées à la notion de :**

### Citoyen

- Intégrer des problématiques de société actuelles dans les modules de formation lorsque c'est possible et pertinent pour favoriser le débat citoyen. Cela implique que le formateur se soit suffisamment renseigné sur le sujet au préalable afin de le maîtriser et de cadrer les échanges.

- Faire en sorte que chaque participant trouve sa place au sein du groupe afin qu'il puisse s'y investir en tant que personne à part entière.
- Négocier les règles de vie commune avec le groupe pour permettre aux participants de prendre conscience des règles de vie en société, d'y adhérer et de les porter.
- Faire vivre un processus démocratique pour prendre les décisions au sein de la formation.
- Apprendre aux participants à faire face aux conflits et à les résoudre positivement, dans le dialogue et la concertation.

### Responsable

- Laisser les participants trouver leur propre manière d'agir tout en étant conscient de l'impact que nous avons sur eux en tant que formateur. Cela signifie jouer le rôle de « modèle » en tout temps, sans jamais oublier qu'il n'y a pas qu'une seule manière de faire les choses.
- Avoir confiance, à priori, dans les participants et oser leur donner une seconde chance. Il s'agit là du traditionnel essai-erreur que nous prônons au sein des OJ.
- Permettre aux participants d'évoluer en fonction de leurs propres capacités et croire en eux. Nous n'attendons pas des jeunes qu'ils aboutissent au même niveau de compétences mais bien qu'ils développent tout leur potentiel. Le formateur a un rôle d'accompagnement et les jeunes sont responsables du développement de leurs compétences.
- Donner des responsabilités aux participants. Par exemples, en leur laissant la gestion des temps de pause, d'un éventuel bar (tout en les sensibilisant aux dérives de l'excès d'alcool et à l'importance d'heures suffisantes de sommeil dans un processus d'apprentissage), du tri des déchets, etc.
- Systématiser les feedbacks (positifs comme négatifs) réguliers donnés aux participants afin de les (re)mettre face à leurs actes/choix et à leurs conséquences (positives ou négatives, elles aussi).

## Actif

- Prendre part aux débats émergents lors des temps de formation et les orienter pour montrer l'exemple et stimuler l'activité des participants.
- Mettre les participants en action pour qu'ils puissent s'engager dans leurs apprentissages et construire eux-mêmes leurs savoirs et savoir-faire. Bien entendu, nous parlons ici de l'utilisation des pédagogies et techniques actives<sup>3</sup>. Nous attirons l'attention sur l'importance de bien choisir la technique afin qu'elle serve l'objectif visé.
- Mettre les participants en projet en fin de formation en leur demandant de se fixer un objectif à réaliser sur leur terrain d'action. Cela permet d'éviter que la routine ne nous rattrape trop vite et facilite un transfert des apprentissages dans la pratique.
- Favoriser la mise en œuvre de gestes/actions simples et pertinent(e)s au travers de l'ensemble de la formation. Il est possible d'axer chaque session de formation sur une thématique bien précise qui permette de développer des gestes et actions concrets à pratiquer/tester directement (ex : l'écologie, la bientraitance, la communication, etc.).

## Critique

- Pratiquer la pratique réflexive avec les participants, c'est-à-dire la remise en question de nos pratiques dans le but de les améliorer continuellement.
- Faire des évaluations régulières des activités et contenus avec les participants.
- Organiser des débats permettant aux jeunes de se forger une opinion sur le sujet, d'apprendre à l'exprimer et d'entendre différents points de vue.
- Décrypter les informations populaires, les stéréotypes en lien avec le contenu de la formation.

## Solidaire

- Mettre en place des activités et techniques qui permettent le partage entre participants. S'outiller des forces et astuces des pairs et partenaires plutôt que de réinventer la roue nous semble plus que pertinent.

- Favoriser la co-construction d'outils, de ressources et de bonnes pratiques.

Voici donc un panel de bonnes idées à mettre en place en formation ! Pour autant, n'oublions pas, comme explicité plus haut, qu'il est de notre **responsabilité de formateur et d'OJ** de travailler et développer nos **propres compétences et aptitudes CRACS**, pour donner l'exemple.

## Quelques propositions :

- Prendre le temps de préparer et repenser les contenus des modules de formation et notre posture de formateur. Nous sommes responsables de ce que nous transmettons et des attitudes que nous avons.
- Rechercher activement des contenus pertinents pour enrichir les modules de formation, En d'autres termes, être proactif.
- Innover dans les techniques utilisées, oser tester de nouvelles pratiques dans une démarche d'essai-erreur et d'évolution.
- Prendre des rôles et responsabilités variés en formation pour développer des compétences diverses.
- Participer à des formations (notamment la formation de formateur) pour faire évoluer nos pratiques, enrichir nos compétences et donner in fine des formations de meilleure qualité.
- Pratiquer la pratique réflexive<sup>4</sup>.
- (S')Évaluer continuellement dans un but d'amélioration permanente et surtout tenir compte de ces évaluations afin d'adapter nos modules, comportements et attitudes.
- Garder/viser l'objectif de former des personnes qui vont pérenniser l'action des OJ.



Pour conclure, faire vivre la CRACS attitude pour encourager le développement de compétences et attitudes CRACS chez les jeunes peut prendre diverses formes. De manière générale, nous faisons déjà énormément d'actions, de gestes qui vont de ce sens mais sans toujours faire le lien avec ces notions. C'est dommage...

**Il appartient donc à chaque association d'avoir sa propre réflexion en interne, pour prendre conscience de ce que nous faisons déjà, faire évoluer nos pratiques et en développer de nouvelles pour davantage de CRACS attitude au sein même de notre travail en OJ. Soyons congruent, pensons et vivons CRACS pour former CRACS !**

Élise DERMIENCE ■

### Notes

1. *CRH&Co* (6), *Mouv-On* (2), *Bulletin de liaison* (145 et 146), *Zoom 2.0* (64).
2. Il s'agit d'un groupe Facebook créé par Résonance et composé de formateurs de divers horizons permettant l'échange, la concertation et le débat entre ceux-ci, notamment quant aux articles de *Fréquence*.
3. Cfr article « Silence... On tourne des apprentissages ! », *Fréquence* (3).
4. Cfr Théma « Réfléchis sur tes pratiques, Patrick ! », *Zoom 2.0* (79).

### Sources

- Ena, C. (2013). Et CRACS dedans... *Zoom 2.0* (64), p. 4.
- Etxaburu, A. (2016). Le dossier : Cracsons ensemble ! *CRH&Co* (6), pp. 2-5.
- Les Guides Catholiques de Belgique. (2010). Dossier : la CRACS attitude. *Mouv-On* (2).
- FCJMP. (2017). CRACS comme citoyen. *Bulletin de liaison* (146), pp. 2-5.
- Peiffer, C. (2012). *La Congruence*.  
Extrait de : <https://www.leblogdesrapportshumains.fr/la-congruence/>



RÉSONANCE est une plateforme d'Associations et d'Organisations de Jeunesse active en matière d'animation, de formation et de pédagogie.

Elle affine les organisations qui souhaitent se rassembler et s'engager dans la construction de projets collectifs, la concertation et l'échange.

Nos missions :

- soutenir nos membres (par l'apport d'expertise, la recherche et les rencontres);
- promouvoir les pratiques de nos membres.

Dans le cadre de ces deux missions, RÉSONANCE contribue à la formation de jeunes Citoyens, Responsables, Actifs, Critiques et Solidaires (CRACS).



Vous recevez FRÉQUENCE car vous êtes permanents, formateurs, volontaires... actifs au sein d'une de nos organisations membres ou partenaires. FRÉQUENCE est également disponible en version pdf sur notre site internet : [www.resonanceasbl.be](http://www.resonanceasbl.be)



**Pinterest :** retrouvez nos tableaux thématiques en lien avec les articles de Fréquence mais aussi avec les activités de RÉSONANCE sur le compte Pinterest « Résonance ».



**Groupe Facebook « Fréquence ta formation » :** rejoignez notre groupe « Fréquence ta formation » pour discuter, échanger et partager !

**FRÉQUENCE**, mook semestriel de **RÉSONANCE** asbl, se veut être une source d'alimentation et de réflexion en matière de pédagogie et de formation pour les formateurs et pédagogues du secteur jeunesse, mais aussi d'autres secteurs.

Composé d'articles de fond thématiques et analytiques, il a pour but de permettre aux amateurs et aux professionnels de la formation et de la pédagogie de questionner et faire évoluer leurs pratiques et leurs compétences... pour former ensemble les Citoyens Responsables Actifs Critiques et Solidaires d'aujourd'hui et de demain !

**RÉSONANCE ASBL**

25 rue des Drapiers

1050 Ixelles

T 02 230 26 06

[www.resonanceasbl.be](http://www.resonanceasbl.be)

[info@resonanceasbl.be](mailto:info@resonanceasbl.be)