

# 1. Le contexte de la formation



## 1.1 La formation, les objectifs de la formation et l'éducation non-formelle

*Ouvrez les bras au changement mais ne vous départez pas de vos valeurs.*

**Le Dalai Lama**

### 1.1.1 Qu'est-ce que la formation?

Aujourd'hui, la formation est présente dans pratiquement tous les domaines de nos sociétés, dans les affaires et la politique, dans nos rôles publics et les divers aspects de nos vies privées. Cette publication traite de la formation dans le contexte spécifique de la coopération et du travail international ou interculturel de jeunesse, ainsi que de l'éducation et de l'apprentissage informels et non-formels.

Il n'existe pas de définition générale de la formation dans le travail de jeunesse. Au contraire, elle se rapproche de divers processus et actions en fonction du contexte organisationnel et culturel dans lequel elle se déroule et des objectifs et valeurs de ses organisateurs. Cela étant, certains éléments d'ordre général sont communs à toute formation dans le secteur du travail interculturel et international de jeunesse.

En guise de point de départ, le dictionnaire Oxford définit la formation en ces termes: «amener au niveau souhaité de performance ou de comportement par l'éducation et la pratique». De toute évidence, le niveau visé peut varier, de même que la façon de l'atteindre. Lors d'un stage de formation, des animateurs de jeunesse invités à définir la formation ou à la représenter à l'aide d'un symbole ont fait les suggestions suivantes:

«Former, c'est donner aux autres des outils pour leur permettre d'atteindre certains objectifs. Former, c'est apporter des capacités et l'aptitude à agir.»

«La formation, c'est faire participer les gens et leur donner les moyens d'agir.»

La formation, «c'est comme un arbre qui grandit. C'est une métaphore pour illustrer le développement des individus. L'arbre se transforme en soleil, symbole de vie.»

La formation, «c'est comme deux mains ouvertes. La première expérience vécue à l'occasion d'une rencontre consiste à serrer des mains. Ce geste symbolise le don, le fait de recevoir et de soutenir. Vous devez garder vos mains ouvertes pour recevoir.»

La formation, c'est comme «deux éléments: l'expérience et la théorie. La théorie vient de l'expérience. Plus vous allez loin, plus vous en savez. Il y a différentes expériences et des échanges d'expériences.»

«La formation est un processus sans fin. Dès lors que vous avez une réponse, trois autres questions surgissent.»

*(Formation des formateurs, Rapport final 2000, p.11 de la version anglaise)*

Ces définitions mettent en évidence que la formation englobe l'implication, l'échange et le développement d'une relation entre l'expérience et la théorie. Elle exige une ouverture d'esprit qui va permettre de donner et de recevoir du soutien, et s'inscrit dans une perspective de développement et de croissance. Elle signifie poser des questions, mais aussi amener les participants à un niveau de pratique souhaité.

### 1.1.2 Les objectifs de la formation européenne des animateurs de jeunesse

*Former des multiplicateurs est un combat sans fin pour lequel les ressources manquent, mais c'est une noble tâche. Cette tâche est claire comme du cristal. C'est triste à dire, mais rares sont les formateurs qui osent explicitement lui donner la priorité: les problèmes liés à la mondialisation, la montée du racisme et du régionalisme, le concept d'identité culturelle... (Laconte et Gillert dans Coyote numéro 2, mai 2000, p. 29)*

Dans le cadre des programmes européens en faveur des jeunes, la formation sert à soutenir les programmes jeunesse des institutions européennes et le travail conduit par les organisations de jeunesse. Plus précisément, les stages de formation organisés dans le cadre des programmes

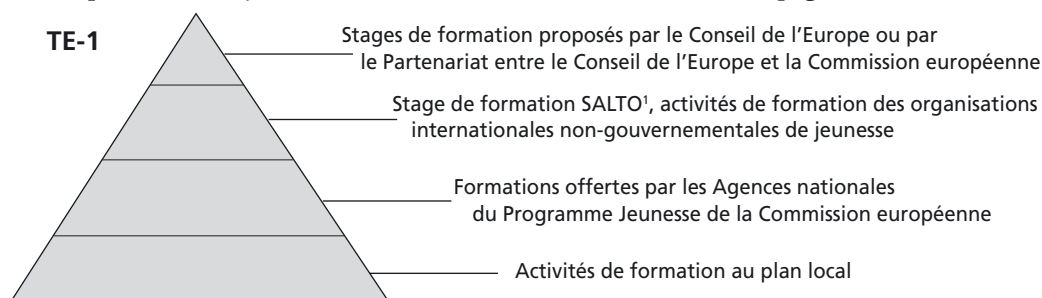


européens de jeunesse «visent à permettre à ceux qui s'occupent des questions jeunesse, de jouer un rôle plus actif, efficace et avisé dans les activités internationales de jeunesse». (Conseil de l'Europe, 2000, doc. DJ/G (2000) p.2). Par conséquent, former vise à accroître les connaissances, les capacités et les compétences, à favoriser une prise de conscience et des changements d'attitude ou de comportement, dans l'objectif d'améliorer l'efficacité et la qualité du travail effectué par les animateurs et les responsables de jeunesse au plan international ou aux niveaux local et national, mais à dimension interculturelle ou européenne.

Les organisations de jeunesse et les projets de jeunes sont des cadres propices à la prise d'initiatives et à l'engagement aux plans politique, social et culturel. Ce sont aussi des lieux d'éducation et d'apprentissage non-formels. Invités par le Forum européen de la jeunesse à préciser ce que les jeunes apprennent via la participation au travail de jeunesse organisé, les praticiens du secteur désigné ont souligné le développement personnel et social. Concernant les répercussions au plan personnel, ils ont notamment évoqué une plus grande estime de soi, un accroissement de la responsabilité, de la créativité, de la tolérance et de la pensée critique. En terme de développement social, ils ont mentionné l'affirmation d'une citoyenneté active et de la participation, l'acquisition de compétences au travail en groupe et au leadership, mais aussi de stratégies communicationnelles et, enfin, la connaissance des questions sociales (1999, pp.24-25). Si la formation vise à mieux équiper les animateurs et les responsables de jeunesse pour l'exercice de leurs fonctions, alors ce sont des facteurs à prendre en considération. Il faut offrir un espace de développement personnel et social et apporter les moyens d'une participation politique, sociale et culturelle.

La formation au travail européen de jeunesse repose sur un socle de valeurs. Il n'y a aucune prétention à un processus éducatif neutre; la formation doit venir étayer le travail des jeunes visant la construction de sociétés basées sur des valeurs fondamentales. Selon la Commission européenne, ces valeurs incluent la solidarité entre les jeunes en Europe et au-delà, l'apprentissage interculturel, la mobilité et l'esprit d'initiative et de création d'entreprise. Cela veut dire combattre la marginalisation des jeunes dans la société, se battre pour le respect des droits de l'homme et contre le racisme, la xénophobie et la discrimination. Cela implique de s'engager en faveur de la diversité culturelle, de notre patrimoine commun et de nos valeurs fondamentales partagées, mais également de promouvoir l'égalité et de doter le travail local de jeunesse d'une dimension européenne (2001, pp. 3-4). Ces valeurs de base sont largement partagées par les institutions européennes et de nombreuses organisations de jeunesse. *(Pour une réflexion plus approfondie sur la formation et les valeurs, voir 2.2.1-3)*

Dans ce contexte, la formation peut prendre diverses formes. Certaines organisations de jeunesse, services ou centres ont mis sur pied des stratégies de formation autour de la culture et des valeurs de l'organisation, assurant ce faisant un certain niveau de compétences dans le renouvellement perpétuel des générations d'animateurs et de responsables de jeunesse. D'autres organisations proposent des formations de façon plus sporadique, sur la base des besoins et des intérêts émergents ou perçus. Selon les objectifs des activités particulières, la formation peut donner la priorité aux résultats ou aux processus, être axée sur l'acquisition de compétences spécifiques, favoriser le développement personnel ou planifier une action à mener par l'organisation. La formation peut aussi être thématique. Par exemple, le Conseil de l'Europe a organisé divers stages de formation dans la perspective de promouvoir l'émancipation des responsables de jeunesse minoritaire dans le cadre de sa Campagne contre le Racisme,



1. Ces stages sont mis en oeuvre par les centres de formation des Agences nationales SALTO-YOUTH (Bonn, Bureau allemand de «JEUNESSE pour l'Europe»; Bruxelles, JINT; Londres, YEC; Paris, INJEP), qui ont démarré en septembre 2000. SALTO est l'acronyme de «Support for Advanced Learning & Training Opportunities».



l'Antisémitisme, la Xénophobie et l'Intolérance en 1995. Toujours dans cette ligne, divers événements de formation sur les questions de l'éducation aux droits de l'homme sont planifiés sur la période 2001 - 2003. (Voir les ressources développées à l'occasion de la Campagne RAXI dans la liste des références)

Dans l'idéal, les activités offertes par les différents acteurs du secteur européen de la jeunesse, à divers niveaux, devraient être complémentaires et subsidiaires. La pyramide de formation qui précède permet de visualiser ce principe; sans prétendre donner un panorama complet de la formation offerte dans le secteur du travail européen de jeunesse, elle parvient à mettre en évidence les liens entre les dispositifs mis en place par les institutions européennes et les organisations de jeunesse.

Le niveau supérieur ne devrait pourvoir qu'à des offres inexistantes à des niveaux inférieurs; chaque offre de formation devrait être spécifique en termes d'objectifs éducatifs et de contenu, en ce qui concerne le groupe cible, mais aussi son contexte géographique, organisationnel et culturel.

### **Suggestions de réflexion**

1. Quelle est votre définition de la formation?
2. Quelle est la place de la formation dans votre organisation?
3. Pourquoi votre organisation organise-t-elle des formations?
4. Pour qui organisez-vous des formations?
5. Quel est le contenu des stages de formation?
6. Où et quand organisez-vous des formations? Quelles sont les ressources à votre disposition?

(Adapté de AMGE, 1997, p. 22)

### **1.1.3 Inscrire la formation à l'ordre du jour**

La formation des responsables de jeunesse, des animateurs et des multiplicateurs au plan européen ne s'est imposée en tant que priorité dans le travail européen de jeunesse que durant la dernière décennie. Les praticiens actifs au plan local se sont trouvés de plus en plus souvent amenés à participer à l'organisation d'activités internationales de jeunesse. Cette évolution a induit une demande renforcée de formation aux aptitudes et compétences requises dans les contextes internationaux et interculturels du travail de jeunesse; ce développement a été encouragé par la multiplication des programmes européens en faveur des jeunes

Au même moment, la notion de développement personnel a gagné du terrain sur des marchés de l'emploi européens de plus en plus concurrentiels, où toute expérience personnelle et professionnelle gagne à être valorisée. Les jeunes sont de plus en plus conscients qu'en se limitant au secteur de l'éducation formelle, ils limitent leur préparation à la vie dans la société contemporaine.

Les contextes d'apprentissage informels, hors de l'école, sont cruciaux en ce qu'ils cultivent les compétences exigées par des environnements de plus en plus complexes. La vitesse du changement technologique et social a propulsé la notion contemporaine *d'apprentissage tout au long de la vie*. Le programme Jeunesse de la Commission européenne, par exemple, se situe dans ce contexte. Ce programme vise à contribuer à:

«.. une *Europe de la connaissance* et à créer une sphère de coopération pour le développement d'une politique de jeunesse fondée sur l'éducation informelle. Elle valorise l'apprentissage tout au long de la vie et le développement de capacités et de compétences favorables à une citoyenneté active.» (2001, p. 3)

Une conséquence intéressante de cet accent sur l'apprentissage tout au long de la vie et l'éducation informelle est la revalorisation du volontariat. Travailler en tant que volontaire dans une organisation de jeunesse ou dans le cadre d'un projet peut être une expérience essentielle, jugée à juste titre complémentaire de l'éducation scolaire et de l'activité professionnelle. Les organisations de jeunesse reconnaissent leur rôle dans les processus d'apprentissage continu de leurs membres, par le biais des options qu'elles offrent et des priorités pour lesquelles elles font pression. Ces dernières années, les institutions européennes ont uni leurs efforts pour garantir davantage de ressources au travail international de jeunesse et pour parvenir à une meilleure reconnaissance de la valeur de l'éducation non-formelle fournie par le secteur jeunesse



### 1.1.4 Education informelle et éducation non-formelle

Le fait d'inscrire la valeur éducative du travail de jeunesse à l'ordre du jour politique influe sur les objectifs et les structures de la formation. Dans le débat politique actuel, le terme d'*informel* est de plus en plus remplacé par celui de *non-formel*, en référence à la valeur éducative du travail de jeunesse. Ceci dit, ces termes ne sont pas clairement définis et doivent souvent être compris dans le contexte de leur utilisation. L'éducation formelle est systématiquement employée pour désigner le système scolaire qui va de l'enseignement primaire aux institutions tertiaires – les principaux acteurs étant l'école et toute la gamme des établissements d'enseignement supérieur. L'éducation non-formelle et l'éducation informelle, fondamentalement, se définissent dans leur différence avec le secteur formel; tous les jeunes y participent, à des niveaux divers.

Le terme d'éducation non-formelle a vu le jour dans les années 70, attestant de la volonté de parvenir à une meilleure reconnaissance de l'éducation et de l'apprentissage se déroulant hors des écoles, des universités et des systèmes évaluatifs. L'adoption de ce terme soulignait la nécessité de reconnaître de nouveaux contextes éducatifs et d'apprécier leur contribution spécifique. C'est dans ce sens qu'est utilisé le terme par le Forum européen de la jeunesse, qui définit l'éducation non-formelle par «les activités éducatives organisées et semi-organisées se déroulant hors des structures et de la routine du système éducatif formel».

L'éducation informelle a été définie de diverses façons, généralement en tant qu'éducation se déroulant hors du système éducatif formel. Indéniablement, elle peut prendre de nombreuses formes; c'est ainsi que ce terme est employé pour décrire différents types d'activités. Certains considèrent l'éducation informelle comme un apprentissage intervenant au quotidien; les multiples façons dont nous apprenons à fonctionner et à interagir au sein de nos sociétés. Dans ce sens, l'éducation informelle se réfère à la socialisation telle que la conçoit la définition du Forum européen de la jeunesse qui la rapproche de l'apprentissage non-organisé et non planifié se déroulant dans le vie quotidienne (ibid.). Ceci dit, il ne s'agit pas là du seul emploi courant du terme; d'autres définitions y associent une forme d'apprentissage plus actif et engagé. D'autres l'utilisent en référence aux "projets d'apprentissage" que nous entreprenons dans notre temps libre, qu'il s'agisse de passe-temps ou de l'acquisition de nouvelles compétences. Dans ce contexte, cette notion s'applique souvent à l'apprentissage qui résulte de l'engagement dans l'action en faveur des jeunes et de la communauté. En dépit de ces emplois divergents, l'éducation informelle peut être considérée comme un processus dans le cadre duquel se déroule un apprentissage (voir les références pour les discussions sur l'apprentissage) et comme des activités qui aident les individus à apprendre (voir Smith, Mark K., 2000). Pour éviter toute confusion, nous emploierons le terme d'éducation non-formelle pour désigner la sphère de la formation de jeunes - tout en admettant que le débat sur la question de terminologie doit se poursuivre.

L'éducation non-formelle est généralement définie en opposition à l'éducation formelle; c'est là un point essentiel qu'il ne faut pas négliger. De nombreux praticiens soulignent le potentiel des organisations de jeunesse – ou d'autres institutions – à proposer des modes d'éducation alternatifs, au-delà de la diversité et des capacités des écoles. Cependant, ceux qui insistent sur la valeur de la complémentarité d'approches des différents secteurs éducatifs contestent cette vision (voir aussi 3.2.2). Une approche complémentaire peut consister en une éducation de type non-formel, qui développe et élargit les sujets traités dans le cadre scolaire, ou encore une approche participative de l'apprentissage. Elle peut aussi se traduire par la reproduction de certaines des caractéristiques du secteur formel dans le cadre non-formel, dans le but d'accréditer la formation ou un travail similaire. L'approche actuelle des institutions européennes et du Forum européen de la jeunesse consiste à mettre au point des normes de qualité et des outils pour la certification de l'éducation non-formelle au plan européen, en particulier pour la formation. Pourtant, la reconnaissance de la valeur de l'éducation non-formelle n'est qu'une des facettes du débat, certaines personnes impliquées dans le travail de jeunesse craignant que, à l'occasion de ce processus, le travail de jeunesse et la formation perdent quelques-unes de leurs caractéristiques inhérentes. L'ouverture à l'égard de tous les jeunes, l'engagement volontaire sans la peur de l'évaluation des aboutissements personnels, la flexibilité des structures et de la planification, l'apprentissage fondé sur les besoins et les intérêts des participants, et la possibilité de travailler à différents rythmes et de différentes façons, sont autant de ces caractéristiques qui risqueraient de pâtir des exigences imposées aux structures et programmes.



### **Formation: regard sur quelques termes**

*Vous ne pouvez rien apprendre à un homme. Vous pouvez seulement l'aider à apprendre*

#### **Galilée**

Les débats sur la terminologie nous rappellent que le jargon employé dans le travail international de jeunesse n'est ni évident ni figé. La raison n'en est pas simplement la différence entre les contextes et les processus que décrivent ces termes. Le fait est aussi que, employés dans des langues et des contextes culturels différents, ces termes ont souvent des connotations différentes, révélatrices de valeurs et de styles éducatifs divergents. En gardant présent à l'esprit ce constat, il serait intéressant d'examiner de plus près les termes utilisés en formation et de façon répétitive dans ce T-Kit.

*Education et apprentissage:* Généralement, lorsque nous parlons d'éducation, nous faisons référence à des activités éducatives structurées ou en d'autres termes, à des activités qui offrent un cadre et une dynamique au déroulement de l'apprentissage. L'apprentissage met l'accent sur les participants, leurs besoins et leurs intérêts – il se réfère au processus cognitif interne à la personne qui s'inscrit dans le processus d'apprentissage. L'apprentissage peut se dérouler de façon fortuite et/ou dans le cadre d'activités éducatives structurées. Les individus apprennent de différentes façons. La reconnaissance de cet état de fait et la capacité à en tenir compte dans la planification de la formation sont deux démarches particulièrement importantes dans les contextes multiculturels. (voir 3.2.1-3 pour une discussion approfondie sur l'apprentissage)

*Formation, animation et facilitation:* La confusion doit certainement régner concernant ces termes. Prenez par exemple le mot de «formation». En français, «former» signifie littéralement «modeler ou façonner par la discipline ou l'éducation» – mais ce terme peut aussi faire référence au processus de «formation du caractère». En anglais, le concept de «formation» est porteur d'une connotation davantage axée sur les capacités et les compétences, comme dans le cas de la formation footballistique ou de la formation professionnelle. D'autres termes intéressants, comme «animation» et «facilitation», sont parfois utilisés de façon pratiquement interchangeable dans les contextes de formation. Le dictionnaire Oxford définit le terme de «faciliter» par «rendre plus facile ou moins difficile; rendre l'action ou le résultat plus facilement réalisable». Si les définitions des dictionnaires ne prescrivent pas l'usage des mots, il est facile d'imaginer des situations dans lesquelles plusieurs mots viennent décrire un même processus éducatif, ou dans lesquelles un ensemble de processus est couvert par un terme unique. Au sein d'une équipe multiculturelle, discuter de la signification de ces différents termes pour chacun de ses membres peut s'avérer un exercice à la fois utile et révélateur. Par exemple, comment utilisez-vous ces termes? En tant que formateur, est-ce que vous animez ou facilitez un groupe de travail? Quels sont à votre avis les enjeux dans ces débats portant sur la terminologie? (définitions reprises de Smith, Mark K., 2000)

### **1.1.5 En résumé: quelques éléments clés de la formation au travail de jeunesse à dimension internationale ou interculturelle**

Pour conclure cette section, suivent quelques-unes des caractéristiques fondamentales de la formation dans notre contexte de référence. La formation repose sur:

- La conviction que les jeunes doivent avoir les moyens de participer pleinement à leurs communautés et sociétés dans le respect de la dignité et de l'égalité de tous – cela inclut un engagement à faire progresser les sociétés multiculturelles qui existent aujourd'hui en Europe.
- La participation volontaire.
- Une philosophie centrée sur l'apprenant qui prend en considération les besoins et les intérêts des participants.
- L'expérience des participants et son rapport avec leur situation.
- Un processus orienté sur l'action, avec un accent particulier sur la multiplication.
- L'apprentissage de capacités, de compétences et de connaissances susceptibles de favoriser un changement en termes de prise de conscience, d'attitudes ou de comportements.
- L'utilisation de l'expérience ou de la pratique, de l'implication émotionnelle et de l'intellect (les mains, le cœur et la tête).
- Une philosophie à but non professionnel. Néanmoins, les qualités acquises dans le cadre de la formation au travail de jeunesse peuvent avoir une grande valeur pour le développement personnel et professionnel qui est un aspect important du processus d'apprentissage.
- Le choix de ne pas mesurer les aboutissements personnels par le biais de l'évaluation.
- Le besoin de prendre en considération les valeurs et les perceptions spécifiques de l'organisation responsable, de l'environnement et du groupe cible.



## 1.2 La formation et le formateur

### 1.2.1. Les différentes perceptions du rôle du formateur

Nous avons vu qu'il existait différentes conceptions de la formation. En conséquence, il n'est pas surprenant que le terme de «formateur» puisse donner lieu à diverses acceptions et associations d'idées. Pour compliquer encore la situation, des participants issus de différents horizons culturels et éducatifs vont avoir des attentes différentes à l'égard du formateur en fonction de leur compréhension respective de son rôle et place dans le processus d'apprentissage. Outre l'évidence de base selon laquelle un formateur est une personne impliquée dans un processus éducatif – qui entraînera un apprentissage pour les stagiaires – d'autres aspects sont bien plus ambigus. Ceci n'est pas suffisant pour le formateur. Pour gérer les exigences parfois imprévisibles d'une situation de formation, les formateurs doivent réfléchir à leurs rôles en relation les uns avec les autres. L'exercice qui suit va vous permettre d'évaluer votre compréhension partagée en tant que formateurs impliqués dans une formation.

#### Quelle est votre position?

Note: Cet exercice fonctionne véritablement dans toutes les situations; vous pouvez l'utiliser pour presque tous les sujets!

Instructions: Matérialisez une ligne imaginaire ou réelle (ruban adhésif, corde) dans la salle où se déroule la formation. Sur deux murs opposés, collez deux affichettes - l'une portant l'inscription OUI et l'autre NON. Lisez (et notez sur un tableau de papier) les affirmations suivantes. Soyez vigilant en ce qui concerne les questions de clarification; l'exercice est en effet axé sur la perception des termes, autant que sur les questions qu'ils soulèvent.

#### Affirmations

1. Tout le monde peut faire un bon formateur.
2. La formation doit être quelque chose d'amusant.
3. Le formateur doit aider les participants à parvenir à la conclusion qu'il vise lui-même.
4. L'objectif de toute formation est le développement personnel.
5. Le formateur doit laisser ses valeurs personnelles à la maison.
6. Les compétences et les méthodes constituent la colonne vertébrale de la formation.
7. Les résultats de la formation doivent être mesurables.
8. La pratique est la meilleure école.
9. La formation consiste à transmettre des connaissances.
10. Dans un stage de formation, les participants ont besoin de recettes

*Adapté de Formation des formateurs 2000, Conseil de l'Europe et la Commission européenne*

Le tableau ci-dessous esquisse un portrait du formateur par rapport à d'autres rôles éducatifs en référence à différents facteurs.

Rôles éducatifs	<i>Professeur</i>	<i>Formateur</i>	<i>Facilitateur</i>
Processus	moins important	important	important
Tâche/contenu	rôle central	rôle important	co-responsable
Méthodes éducatives	souvent frontales	combinaison de méthodes	combinaison de méthodes
Style communicationnel	surtout apport	selon le groupe	apport minimal
Pouvoir	absolu	absolu-partagé	partagé
Exemples	enseignant	formateur AIC	modérateur de conflit



En réalité, il est évident que, dans de nombreux cas, les différents rôles ne sont pas aussi clairement démarqués. Le formateur notamment peut être appelé à remplir plusieurs rôles dans le cadre d'un programme, allant de la mise en œuvre d'un aspect de la formation jusqu'à la facilitation d'un processus de prise de décision en groupe, ou à la présentation d'un exposé ou d'une conférence. Ceci dit, le formateur doit veiller à systématiquement équilibrer ces différents rôles par rapport à son rôle premier de formateur, en évitant, notamment les confusions sur la question du pouvoir. Par exemple, si un formateur est le facilitateur d'une activité de groupe qui va à l'encontre du processus de la formation, peut-il décider de mettre un terme à la session, ou doit-il poursuivre son action de facilitation? D'autres questions de cette nature sont analysées dans les sections qui suivent.

Le flou qui enveloppe ces rôles s'observe à travers la façon dont le rôle traditionnel de l'enseignant a évolué ces dernières années pour intégrer davantage d'éléments de la formation et de la facilitation. Les débats contemporains qui se déroulent dans de nombreux pays européens au sujet de l'école en tant que lieu également d'apprentissage social – et non plus simplement de transfert de connaissances intellectuelles – illustrent cette évolution

### **Suggestions de réflexion**

1. Quels formateurs ou formatrices vous ont le plus impressionné dans votre vie? Pourquoi?
2. Quelle est votre pire expérience éducative en tant que participant à une formation? Pourquoi?
3. Etes-vous d'accord avec le tableau, qui affirme qu'un enseignant a davantage de pouvoir qu'un formateur de jeunes?
4. Quelles différentes formes de pouvoir peuvent être impliquées?
5. Vous pouvez aussi répondre pour vous-mêmes aux différents points de l'exercice de confrontation

## **1.2.2. Les valeurs du formateur et leur impact sur la formation**

*Celui qui connaît les autres est un sage; celui qui se connaît est éclairé.*

### **Lao Tsé**

Ce T-Kit a été rédigé sur la base de certaines valeurs éducatives, culturelles, politiques et éthiques. Dans notre contexte de référence, ces valeurs vont se traduire par le respect mutuel, la diversité, l'émancipation, la démocratie et la participation. Cette section examine la nature des valeurs du formateur, leur relation avec ses motivations et leur influence sur le processus de formation.

### **Suggestions de réflexion**

1. Pourquoi suis-je formateur?
2. Lorsque je travaille en tant que formateur, quel est mon rôle favori? Celui d'ami, d'enseignant, d'éducateur, de partenaire, de gestionnaire, d'organisateur, d'ainé, de tuteur, de coach, de superviseur, de blagueur, de participant, de séducteur, de penseur, de star... *Pourquoi?*
3. En quoi ce rôle favori est-il lié à mes valeurs personnelles?
4. Pourquoi suis-je devenu membre de l'organisation pour laquelle je travaille?
5. Dans mon organisation, quelles sont les valeurs que nous transmettons par nos formations? Quelles sont les valeurs que je transmets? Sont-elles les mêmes que celles de mon organisation?
6. Dans mon organisation, comment qualifierais-je les objectifs de la formation: politiques, sociaux, éducatifs, culturels, professionnels, religieux, autres?



En situation de formation, nos valeurs clés guident la façon dont nous planifions et menons la formation, ainsi que la manière dont nous nous conduisons. Les valeurs que nous associons à la formation se révèlent à travers;

- Le choix des thèmes de formation;
- La façon dont nous procédons à ce choix, y compris des facteurs tels l'évaluation des besoins (voir 3.1) et le degré d'implication des participants dans le processus de planification;
- Le degré de participation à la formation favorisé par les choix méthodologiques. Est-ce que nous tenons compte des attentes, est-ce que nous utilisons les possibilités de réactions et d'évaluation, et employons des méthodes actives et expérientielles?

Nos valeurs en rapport avec la formation vont déterminer la façon dont nous évaluons et interagissons avec le processus de formation. Elles ont un impact sur ce que nous pourrions appeler le style de leadership (voir aussi le T-Kit sur le management des organisations, pp. 46-48). Dans une situation de formation, un formateur peut être amené à jouer plusieurs rôles dont certains – et les valeurs qui les sous-tendent – peuvent être conflictuels.

Imaginez la situation suivante:

Il est tard dans la soirée; le stage de formation qui se déroule est particulièrement intense. Beaucoup de participants semblent vivre une sorte de transe, épuisés mais désireux de poursuivre les activités éducatives. Malgré leur fatigue, beaucoup sont prêts à continuer; les autres ne s'y opposeront pas car ils ont peur de perdre la face devant le groupe. Que doit faire le formateur?

Doit-il respecter la volonté du groupe, dans la mesure où il s'agit d'une activité participative, sachant qu'une décision autoritaire viendrait contredire les valeurs clés de l'activité? Mais ne sait-il pas au fond de lui que les formateurs, tout comme les responsables, doivent parfois imposer des décisions, notamment lorsque les activités risquent de nuire au processus d'apprentissage ou lorsque les participants se trouvent exposés à un danger physique ou psychologique? Ceci dit, les participants n'ont-ils pas le droit, en tant que participants, de décider de la façon dont ils veulent participer? Pourtant, si les sentiments du formateur sont exacts, beaucoup ne veulent pas poursuivre plus loin ce soir; par conséquent les droits de certains seraient inévitablement bafoués.

Ces questions prouvent qu'il faut ici mentionner également un ensemble crucial de valeurs, que l'on peut appeler l'éthique professionnelle. Nous devons tous être familiarisés aux discussions sur l'éthique professionnelle dans les sphères de la politique ou du journalisme; c'est aussi un concept que les formateurs doivent considérer eu égard à leur propre liste des «choses à faire et à ne pas faire dans la formation».

### 1.2.3. L'éthique du formateur

Une femme conduit son fils à la rencontre de Gandhi, qui lui demande ce qu'elle veut. «Je voudrais qu'il arrête de manger du sucre», répond-elle. «Revenez avec le garçon dans deux semaines», répond Gandhi. Deux semaines plus tard, la femme revient avec son fils. Gandhi se tourne alors vers le garçon et lui dit: «Arrête de manger du sucre». La femme le regarde d'un air surpris et lui demande: «Pourquoi ai-je dû attendre deux semaines avant que vous ne disiez cela?» «Il y a deux semaines, je mangeais du sucre», répond Gandhi.

Comme l'illustre le conte ci-dessus, être un formateur (un dirigeant) implique d'assumer un rôle qui peut être très exigeant. Se placer dans une situation de formation signifie développer une conscience de ce pourquoi nous nous battons, de ce que nous pouvons offrir, des limites que nous posons et, c'est important, de la façon dont nous gérons les attentes des autres. «Je suis toujours dans une position publique, dans le rôle d'un modèle, que cela me plaise ou non, en tant que personne et formateur. Mon comportement peut être une ressource importante pour le processus d'apprentissage. Cela signifie aussi que je ne peux pas «ne pas me comporter» (comme «je ne peux pas ne pas communiquer», voir par exemple. Watzlawick et al., 1967). Je dois être conscient de moi et être capable de réfléchir aux conséquences de mon comportement sur le processus et sur les participants. Je dois pouvoir participer tout en conservant une certaine distance (pour avoir une vision panoramique – «comme depuis un hélicoptère»!). Je dois être ouvert aux autres, même s'ils me paraissent peu sympathiques au début. Je dois en permanence être en contact avec les participants, même si quelquefois je ne suis pas d'humeur. Je dois rester concentré, même si parfois je suis fatigué ou sans énergie. Je dois être conscient que je





peux attirer un mouvement de colère qui ne m'est pas destiné. Je joue le rôle de la doublure pour les autres participants, les sujets délicats ou les frustrations générales et je dois tout simplement gérer ces situations quand elles se présentent. Je dois me plonger dans les événements, me mêler rapidement aux participants, aux processus et aux problèmes et reprendre ma forme le plus vite possible». *Un formateur que nous connaissons, à l'occasion d'une discussion.*

### Personne n'attend des formateurs qu'ils soient des supermen ou des superwomen!



JoWag2001

Cette description incomplète entendait seulement mettre en évidence qu'être formateur (et responsable) est une tâche complexe, parfois pesante. Cela exige en effet une conscience de soi, une formation permanente et divers savoirs en relation avec les réalités dans lesquelles nous travaillons. Cela exige aussi la capacité à se relaxer pour éviter l'épuisement et à diversifier pour éviter que les formations ne deviennent trop routinières, ce qui entraverait la motivation et l'implication. La section 1.2.5 propose quelques stratégies actives qui permettent de maintenir notre bien-être en tant que formateur. Sur la question de l'éthique, il n'existe bien évidemment pas de profil parfait; cela étant, la description suivante pourra alimenter la réflexion et la discussion

#### ***L'éthique du formateur pourrait se traduire au travers des caractéristiques ci-dessous***

- Il est un apprenant perpétuel
- Il est engagé dans son propre développement (professionnel)
- Il est engagé dans le développement (professionnel) des autres
- Il est conscient des risques de la formation pour les apprenants et tente de les gérer
- Il partage ses connaissances et compétences avec les autres
- Il est capable de maintenir le juste équilibre entre proximité et distance à l'égard des participants
- Il est ouvertement autoréflexif et critique
- Il sait vendre les capacités et les programmes
- Il est réceptif aux besoins des participants
- Il exploite les contenus et les processus en rapport avec les compétences disponibles
- Il instaure des environnements d'apprentissage coopératifs

(Adapté de Paige 1993)



Il est clair que, pour exécuter leur mission le plus professionnellement possible, le formateur aura besoin d'une certaine quantité de compétences de formation. Une grande part de la responsabilité en la matière incombe aux organisations de jeunesse. Elles sont en effet responsables de la qualité de leurs activités éducatives et doivent veiller à ce que leurs formateurs aient le profil requis avant de leur confier un groupe dans un contexte socio-éducatif complexe. Du point de vue du formateur, s'engager dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie signifie rechercher des opportunités de formation complémentaire et se tenir informé des problématiques éducatives, des débats et des questions émergentes.

Le concept de «bon formateur» est bien évidemment parfaitement subjectif; il dépend de nos expériences, de nos styles d'apprentissage favoris, des valeurs du formateur, de la formation et de l'organisation – pour ne citer que quelques facteurs. Cela étant, les caractéristiques clés ci-dessous devraient offrir les bases d'une réflexion sur les programmes de formation et les compétences clés qu'ils doivent permettre de développer

- La capacité à montrer l'approbation et l'acceptation des stagiaires;
- La capacité à unir le groupe et à le contrôler sans lui imposer de limites ou risquer de lui nuire;
- Un style d'enseignement et de communication qui génère et utilise les idées et les compétences des participants;
- Des connaissances et de l'expérience sur le thème à l'étude;
- La capacité à organiser, de manière à ce que des ressources soient disponibles et à ce que les questions logistiques soient gérées en douceur;
- La capacité à identifier et à résoudre les problèmes des participants;
- L'enthousiasme pour le sujet et la capacité à le présenter de façon intéressante et engageante;
- La flexibilité dans la réponse apportée aux besoins changeants des participants

*(Adapté de Pretty et al. 1995)*

#### **1.2.4 Les rôles du formateur**

Dans la vie, nous jouons plusieurs rôles selon les environnements dans lesquels nous sommes impliqués. En terme sociologique, un rôle regroupe un ensemble raisonnablement déterminé de comportements, de valeurs et de codes de communication qui permettent d'entrer en rapport avec l'environnement. Par exemple, sous le toit familial nous pouvons être fils ou fille, mère ou père et, généralement, nous comporter en conséquence. Dans le cas contraire, cela sera très vite constaté. A l'école ou à l'université, nous pouvons être étudiant ou professeur, voire un type particulier d'étudiant ou de professeur. Dans notre travail, nos rôles professionnels sont généralement plutôt bien définis. Les juristes ont tendance à parler et à se comporter d'une certaine façon; il serait inattendu qu'ils se mettent à sauter ou à danser sur une table – sauf dans les films de Woody Allen. Pour un formateur, pourtant, la question des rôles est plus délicate dans la mesure où les contextes de son intervention et les attentes d'autrui varient souvent. Le rôle du formateur peut alors être très complexe et divers, car il englobe différentes responsabilités à l'égard des différents acteurs impliqués dans le processus de formation – depuis la préparation jusqu'à l'évaluation. Parmi ces sous-rôles peuvent figurer celui d'ami, de professeur, d'éducateur, de partenaire, de manager, de gestionnaire de programme, d'organisateur, d'ainé, du «type du pays X», d'animateur, de coach, de superviseur, de blagueur, de participant, d'amoureux, de penseur, de star...

Dans une formation – ou tout autre processus d'apprentissage structuré – nos rôles de formateur s'expriment par le biais de nos qualités, nos aptitudes, nos capacités et nos intérêts personnels et professionnels. La façon dont ces rôles évoluent est influencée par les attentes des participants et le contenu de la formation. Et le rôle du formateur «vivant» implique un certain degré de pouvoir. Tout cela amène à penser qu'une équipe de formation doit prendre le temps, au début, de négocier les rôles de chacun de ses membres en fonction des profils requis et des attentes identifiées des participants.



### **Suggestions de réflexion**

1. Quelles sont les différents rôles que vous jouez en tant que formateur? Correspondent-ils à la liste susmentionnée?
2. Quel est votre rôle favori?
3. Un de vos rôles favoris est-il absent de cette liste?
4. Avez-vous un rôle caché dont personne n'est au courant?
5. Y a-t-il un rôle dans lequel vous êtes souvent mis d'office lors d'une formation (ou dans lequel vous vous obligez à entrer)?
6. Comment négociez-vous votre/vos rôle(s) et son/leur pouvoir avec le groupe des participants (et les collègues de votre équipe)?
7. Comment gérez-vous l'ambiguïté de la position du formateur liée au fait d'occuper un rôle d'autorité dans le cadre d'un groupe de pairs?

#### **1.2.5. Le bien-être: cela concerne aussi les formateurs**

*Le pire que vous puissiez faire, c'est vous oublier.*

##### **Lao Tsé**

Les formations, en particulier lorsqu'elles s'adressent à des groupes de jeunes, peuvent être exigeantes, fatigantes, voire stressantes (*Le T-Kit sur le management des organisations contient des informations générales de qualité sur la question du stress*).

Vous avez probablement tous vécu l'expérience qui consiste à rentrer chez soi après une semaine de formation, complètement épuisé, avec un sentiment de bonheur ou de vide, souvent mitigé. Parfois, quelques jours de repos seraient même les bienvenus (mais ce n'est pas toujours possible), afin de récupérer et de renouer avec sa vie normale, son partenaire, ses amis et le reste du monde!

Participer à la vie d'une formation n'a pas grand chose à voir avec une activité de bureau routinière. Pour l'équipe des formateurs, cela signifie souvent une journée qui démarre avec un petit déjeuner de travail et se termine dans le meilleur des cas autour de minuit, pendant ou après quelques activités sociales ou festives.

La situation artificielle qui est celle d'une formation et qui consiste souvent à travailler et à vivre ensemble, peut être très propice au processus d'apprentissage dans la mesure où cela permet aux participants d'être en contact permanent les uns avec les autres, et de partager des moments formels et informels. S'impliquer dans un tel processus, sans évoquer la nécessité de gérer les questions organisationnelles, mais aussi le programme de la formation en soi, peut devenir une tâche épuisante pour le formateur.

D'un autre côté, un formateur n'est pas uniquement responsable du bon fonctionnement de la formation et (dans certaines limites) du bien-être des participants; il se doit aussi de prendre soin de lui et de son niveau d'énergie, de sorte à maintenir (voire à améliorer) la qualité du travail.

Il existe maintes façons de se faciliter la vie dans le contexte de la formation – avant, pendant et après la formation. A la manière d'un aide-mémoire, les questions qui suivent peuvent aider à prendre soin de soi pendant la formation et avant les prochaines sessions



### Comment se faciliter la vie? Conseils et suggestions

<b>Avant la formation</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Concernant mon environnement (atmosphère, confort, temps réservé, sports et loisirs, nourriture), de quoi ai-je besoin pour cette formation?</li><li>• Quelles questions en rapport avec le monde extérieur (mon organisation, d'autres projets) dois-je écarter ou déléguer, afin de pouvoir réellement me concentrer sur la formation et ne pas être distrait par autre chose?</li><li>• Si je me rends compte que je bois ou que je fume trop durant une formation, quelles stratégies alternatives puis-je envisager pour réduire mon stress?</li><li>• Quels "bagages" (en terme de santé ou de problèmes privés) est-ce que je transporte? Avec quel membre de l'équipe pourrais-je partager mes soucis et de quel type de soutien aurais-je besoin durant la formation?</li><li>• Le programme est-il adapté au climat et prévoit-il suffisamment de pauses (voire des siestes)?</li></ul>
<b>Pendant la formation</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Comment bien dormir pendant la formation? (en arrivant plus tôt pour contrôler la chambre et son confort; est-elle proche d'environnements potentiellement bruyants? Autres stratégies: prévoir des boules Quiès, amener sa propre couette et son oreiller, utiliser des méthodes de relaxation en cas de stress, etc.)</li><li>• De quel soutien aurai-je/aurons-nous besoin pendant la formation pour la préparation rapide du lieu (personnes, matériels, livres, médias, etc.)?</li><li>• De quelle façon puis-je partager la responsabilité des soirées avec mes collègues, de sorte à bénéficier de quelques soirées libres ou de davantage de sommeil?</li><li>• De quelle nourriture et de quels loisirs ai-je besoin pour me sentir bien dans mon corps, mon cœur et mon âme?</li><li>• Comment puis-je rester en contact avec mon partenaire/mes amis et le reste du monde?</li></ul>
<b>Après la formation Aspects généraux</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Comment ai-je organisé mon propre processus d'apprentissage et mon développement professionnel?</li><li>• Comment est-ce que j'évalue l'équilibre entre les «nouveaux» sujets et les «anciens» dans mon dossier de formation?</li><li>• Comment est-ce que j'évalue l'éventail des sujets de formation «simples» et «complexes» dans lesquels je me suis engagé l'année dernière? Dans quels domaines est-ce que je demande trop à moi-même et dans lesquels est-ce carrément l'inverse?</li><li>• Quand puis-je être un participant et quand puis-je être un responsable? Comment est-ce que je me sens dans ces situations?</li><li>• Que signifie ma vie de formateur et mes absences pour ceux avec qui je vis au plan professionnel ou privé? Dans ce contexte, quel est le prix que je devrai payer pour cette existence? Quel est le prix que les autres devront payer?</li><li>• Quels sont les fantasmes ou les craintes que mes partenaires pourraient avoir du fait que je rencontre beaucoup de monde, hommes et femmes, dans des circonstances aussi personnelles et inhabituelles? Comment gérer l'érotisme et la sexualité? (voir aussi 4.3.3. sur les relations) En quels termes évoquons-nous ces questions et craintes ou d'autres du même acabit?</li><li>• Comment est mon cercle d'amis? Quels contacts ai-je avec différents groupes ou amis en dehors de mon contexte professionnel?</li><li>• Avec qui puis-je partager mes difficultés professionnelles et personnelles?</li><li>• Qu'ai-je fait ou lu ces derniers mois qui n'était pas en rapport avec mes activités professionnelles?</li><li>• De quel temps est-ce que je dispose vraiment pour moi? Quel temps me reste-t-il après les obligations familiales et celles liées à mon partenaire, mon travail, les participants et les autres?</li><li>• Quelle est l'importance du sport et des loisirs dans mon mode de vie? De quelle façon est-ce que j'approche la question de la nutrition? Quelle est la place des stimulants, mais aussi des drogues légales et illégales dans ma vie?</li><li>• En tant que formateur free-lance, combien dois-je gagner pour vivre? Cela étant, est-ce que je travaille trop pour trop peu d'argent, et/ou pour trop de clients dans l'incapacité de me rémunérer correctement? Qu'est-ce que j'obtiens d'eux, par contre?</li></ul>



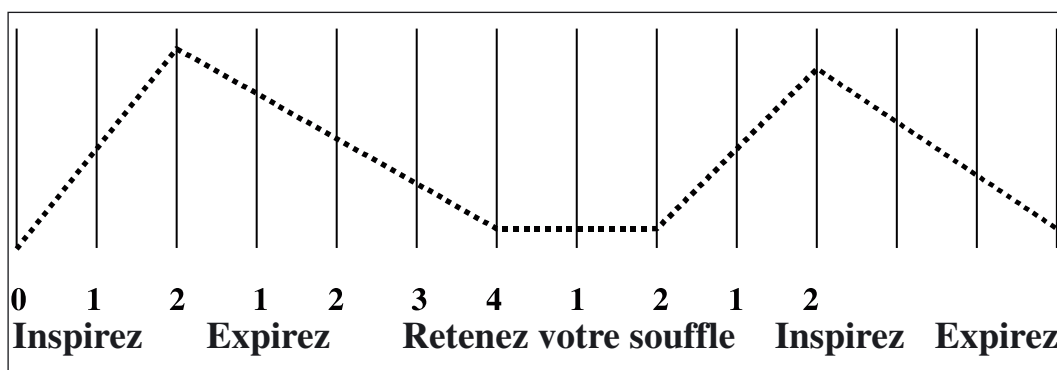
### Exercice: Respiration et relaxation

Le stress a une grande influence sur notre respiration; en situation de stress, notre respiration devient irrégulière, courte, limitée à une région réduite de la partie haute de notre poitrine et nous n'expirons plus correctement. Le résultat est assez évident: une grande partie du corps se trouve alors soumis à une tension permanente. L'exercice suivant (très facile à apprendre et à exécuter partout, sauf peut-être sous l'eau) est axé sur ce symptôme. Le principe de base en est que l'expiration ralentit notre rythme cardiaque, tandis qu'inspirer l'accélère.

#### La respiration 2-4-2

1. Inspirez pendant deux secondes en faisant entrer l'air dans le bas de votre estomac (ventre). Utilisez votre nez sans élargir votre poitrine, concentrez-vous sur la sensation de l'air entrant.
2. Expirez pendant quatre secondes; après avoir exhalé, continuez l'exercice en utilisant les muscles de votre estomac pour faire sortir encore de l'air de vos poumons.
3. Restez sans respirer pendant plus de deux secondes.
4. Répétez les étapes 1 à 3 (au moins six fois intégralement: observez aussi la relaxation de la langue, des dents et du menton)

#### TE-2



## 1.3 L'apprentissage interculturel et la formation

La question de l'apprentissage interculturel dans la formation a fait l'objet d'un T-Kit complet (n° 4). Néanmoins, à certains égards, cette publication est elle aussi entièrement consacrée à la question. En d'autres termes, elle est, dans son intégralité, fondée sur la philosophie de l'interculturalité – et les divers aspects de la formation sont abordés sous cet angle. Pour les auteurs, l'apprentissage interculturel ne désigne pas uniquement les activités auxquelles vous vous consacrez en atelier ou le temps d'un après-midi pluvieux (même s'il est absolument important et bénéfique de le considérer comme un thème dans les composantes spécifiques d'un programme). C'est une philosophie politique qui motive le travail international de jeunesse; on pourrait même dire que cela recouvre un ensemble de pratiques éducatives qui devraient être omniprésentes. Enfin, et c'est essentiel, c'est une source de connaissances qui exige de la réflexivité et le développement de capacités clés chez le formateur. Comme souligné déjà dans l'introduction, c'est un point important à garder à l'esprit à la lecture des différentes sections. En outre l'apprentissage interculturel est également traité de façon explicite dans d'autres parties de la publication. Comme dans une quatrième de couverture, cette section a pour objectif de donner l'idée générale (s'il y en a une) de l'apprentissage interculturel et d'inciter le lecteur à en découvrir plus. La notion d'apprentissage est évoquée ailleurs dans cette publication (3.2.1-3), mais aborder l'apprentissage interculturel signifie d'une certaine façon se coller avec l'un des termes les plus controversés, celui de culture



### 1.3.1 La Culture

Soyons clair, la culture est un terme complexe et controversé. Clifford Geertz, dans son célèbre ouvrage *The Interpretation of Cultures*, fait observer que de nombreux travaux qui tentent d'expliquer la culture génèrent, dans leur quête de certitudes, davantage d'ambiguïtés encore. C'est un constat confirmé par Jacques Demorgon et Markus Molz qui affirment que la tentative pour expliquer la culture ne peut échapper au fait qu'elle est elle-même un produit culturel. C'est là une hypothèse évidente et pourtant fondamentale; comme l'illustre l'auteur britannique Raymond Williams dans *Keywords*, la culture est un concept qui possède une histoire et qui, par conséquent, ne peut être approché à la manière d'un postulat scientifique mais, au contraire, comme une conceptualisation – socialement construite – de nos modes de vies.

Cette acception de la culture remet en cause deux notions profondément ancrées. La culture a souvent une signification évaluative, associée à la production artistique d'une société ou, plus précisément, d'une nation. Cette définition a été très critiquée, parce qu'elle fait référence à l'élitisme et le pouvoir social. Un autre concept très répandu était la notion anthropologique de la culture en tant que mode de vie, ouvert à la description et à l'analyse par les experts de la culture les plus pointus, généralement occidentaux. Pareillement, cette notion a connu un déclin parce que l'analyse culturelle de ces pratiques a fait marche arrière, tandis que l'on remettait l'accent sur le pouvoir de décrire ce qui était présent dans ces rencontres interculturelles.

Les définitions contemporaines de la culture (*pour une discussion plus approfondie sur les théories, voir le T-Kit sur l'apprentissage interculturel pp. 14-19*) tendent à appréhender la culture comme le logiciel qui permet au matériel humain de fonctionner, mais s'opposent sur le degré d'influence exercé par le logiciel en question. Le logiciel est téléchargé par un processus d'enculturation; nous assimilons des valeurs, des coutumes, des normes, des notions de sens commun et notre capacité à décrypter l'environnement symbolique à partir des facteurs d'influence présents dans cet environnement. Autrement dit, nous apprenons à interpréter et à communiquer au sujet de la réalité à partir de la réalité à laquelle nous sommes exposés et qui nous façonne. L'apprentissage par l'enculturation est un processus fondamentalement naturel, souvent comparé à la respiration; les sens arbitraires et relatifs, les associations et les différences deviennent autant de logiciels utilisables naturellement au quotidien.

Cela étant, il serait trompeur de parler de la culture comme d'un système fermé et de l'enculturation comme d'un processus commun et simple. En tant qu'êtres culturels, vous pourriez vous demander s'il est possible d'attribuer une étiquette à votre culture. Pour ce faire, il faudrait partir du principe que tous les processus qui nous influencent sont en harmonie et non remis en cause par nous en tant qu'êtres expérimentiels. Aujourd'hui, nous constatons que le concept de culture est souvent associé exclusivement aux cultures nationales; pourtant, même dans des nations isolées et apparemment homogènes, s'expriment de nombreux facteurs de différence et de diversité, vecteurs d'influences significatives. Dans un monde toujours plus globalisé, ces contextes nationaux sont de plus en plus difficiles à imaginer, voire à maintenir. L'ampleur sans précédent des mouvements humains (de la mobilité privilégiée des touristes aux migrations forcées associées à la misère), le développement des systèmes de communication à l'échelle mondiale, le renforcement des relations économiques et l'expansion des systèmes internationaux et mondiaux – sont autant de phénomènes qui, il faut le dire, font qu'il devient de plus en plus difficile de nous ignorer. Le répertoire des influences culturelles auxquelles sont exposés les individus ne cesse de s'élargir; certains auteurs affirment même que le monde expérimente le développement de *cultures tierces* via des processus d'*hybridité*. En d'autres termes, le flux constant et la rencontre permanente des individus, objets, idées et images créent des cultures qui vont au-delà des marqueurs traditionnels que sont la nation, la famille, l'ethnie, la religion, etc.

A maints égards, les séminaires internationaux de jeunesse peuvent être vus sous cet éclairage. Les participants font l'objet de processus d'enculturation divers; cela étant, il faut souligner qu'ils ont en commun beaucoup de chose: cadres de référence, valeurs, nature du capital éducatif, modes de vie sous-culturels typiques de la jeunesse, cultures organisationnelles, engagements politiques, etc. – et cette liste est loin d'être exhaustive.

Par conséquent, si les cultures existent, nous pourrions nous demander s'il est possible de mettre en équation les individus – ou nous-mêmes – avec une unique culture, ce qui supposerait en outre que nous sommes capables de décrire cette culture et de définir les limites qui la différencient. Le concept d'identité nous permet d'approcher ces contradictions culturelles en relation avec nos propres expériences. Imaginez que vous êtes une poupée russe et que vous possédez



---

la capacité inépuisable de générer une autre poupée à partir de la dernière poupée ouverte. De combien de poupées auriez-vous besoin pour représenter les facteurs importants à vos yeux dans votre identité? Réfléchir à la question de l'identité est devenu une composante essentielle de l'apprentissage interculturel, comme nous le verrons par la suite. A ce stade, il est utile d'examiner ces arguments théoriques par rapport à une situation de formation.

### 1.3.2 Culture, identité et formation

Pour n'importe quel formateur, il est difficile de savoir à quel moment une situation est culturelle. Imaginons, par exemple, que *Miguel* arrive systématiquement en retard aux réunions plénières; de quelle façon le formateur sensibilisé à l'interculturel va-t-il réagir? Est-ce qu'il va adresser à Miguel un sourire tolérant en écoutant ses explications au sujet de la gestion méridionale du temps? Ou bien, est-ce qu'il va lui adresser un avertissement en lui demandant à l'avenir de faire preuve d'autant de respect et d'implication que le groupe d'Européens du Nord avec leurs grosses montres? Cet exemple est volontairement un cliché, un stéréotype, mais il met en lumière plusieurs points: qu'il nous faut interpréter et évaluer les informations dans ce contexte, que nous le faisons par rapport à nos connaissances, nos expériences et nos informations culturelles, et que nous devons négocier l'interaction entre les êtres culturels et la culture en évolution du groupe lui-même (Question de discussion: un groupe de formation possède-t-il une culture? Le cas échéant, de quelle notion de culture s'agit-il?). Il se peut que Miguel s'amuse à manipuler constamment les stéréotypes dont il a connaissance – ce qui amène l'idée que les individus puissent aussi jouer des rôles et articuler leurs cultures différemment, selon le contexte dans lequel ils se trouvent. A ce sujet, il semble que les individus entrent souvent dans les rôles que l'on attend d'eux et que cela serait une façon pour eux de gérer les ambiguïtés issues d'un environnement multiculturel.

Ces processus débutent dès l'avènement du seul moment prévisible dans une formation: la rencontre des gens.

- Réfléchissez à une récente activité internationale à laquelle vous avez participé. Lorsque vous avez rencontré les autres, comment vous êtes-vous représenté leur identité et la façon dont ils vivaient leur culture? Cela était-il différent d'une personne à l'autre? Pouvez-vous retracer le développement des rôles au sein du groupe? Lesquelles de vos *poupées russes* se sont-elles exprimées en public, et à quel moment du séminaire?

Sachant que nous tentons de contrôler l'interprétation dont nous faisons l'objet par la façon dont nous présentons notre identité, réfléchir à la manière dont nous interprétons les autres peut donner une indication du succès de cette démarche.

- Précédemment dans cette section, nous avons employé la métaphore du logiciel pour évoquer la culture. Pensez à certaines personnes que vous connaissez bien dans le travail de jeunesse. Lorsque vous les avez rencontrées pour la première fois, êtes-vous parvenu à les «lire» à partir de très peu de contacts et d'informations? Quels stéréotypes et catégories d'interprétation votre logiciel vous propose-t-il? Certaines de ces interprétations se sont-elles vérifiées? Pouvez-vous deviner la façon dont elles vous lisaient et, dans l'affirmative, avez-vous essayé d'adapter ou de renforcer ces perceptions de vous?

Ces processus de négociation identitaire sont essentiels à la compréhension de la dynamique des groupes culturels. Les individus possédant des biographies socioculturelles complexes se projettent et s'interprètent mutuellement ± nous tentons de nous identifier et d'identifier les autres. Nous ne sommes pas habitués à fonctionner dans le vide, c'est pourquoi nous pouvons fournir des structures acquises pour la lecture d'un minimum d'informations. Le sociologue français Roland Barthes a affirmé que ces signes, dans la société, possédaient une dimension dénotative et connotative. Ainsi, lorsque nous voyons une chaise, celle-ci non seulement dénote l'objet chaise du quotidien, mais également connote (suggère) chacune des chaises que nous avons déjà vues, connues, imaginées, utilisées, détestées. De la même façon, les participants porteurs de signes complexes peuvent être rapidement interprétés, même à partir de peu ou pas d'informations personnelles à leur sujet. Les stéréotypes sont une façon de gérer la complexité; les problèmes surgissent lorsque aucune information nouvelle ou stimulante n'est entrée dans notre logiciel.

Ce que cela souligne est que nous communiquons en permanence des informations culturelles et, en outre, qu'une communication à forte influence se déroule en dehors du langage parlé. Pourtant, lorsque des gens parlent la même langue, des processus culturels similaires se déroulent.



Le langage fonctionne aussi en termes de dénotation et de connotation; ainsi, même si un groupe partage un même vocabulaire, ce vocabulaire peut avoir des connotations culturelles et personnelles subtiles très difficiles à épingle. Lorsque les gens parlent de justice, il se peut non seulement qu'ils défendent des concepts de justice différents en soi, mais également que la façon dont ils ont appris à manier le concept de justice diffère d'une communauté linguistique à l'autre.

L'interprétation implique toujours une dose d'évaluation. Un bon exemple en est la façon dont nous interprétons la mode adoptée par les gens. Notre observation nous permet non seulement de «télécharger» des informations, mais aussi des données qui nous permettent de les évaluer à divers égards – comme par exemple un crâne rasé. Les connotations que nous attribuons ne sont pas seulement des associations neutres; elles sont également liées à nos valeurs relativement au monde qui nous entoure. Nos téléchargements culturels contiennent des préjugés, c'est-à-dire la possibilité de porter des jugements à partir d'informations restreintes. Réfléchissez à cette question dans le contexte d'un séminaire: quels sont les types de personnes qui vous attirent au premier regard et pourquoi? Vers qui n'allez-vous jamais?

Jusqu'à présent, cette section passé en revue les facteurs qui peuvent être identifiés comme facteurs culturels lorsqu'un groupe se réunit. Nous devons aussi nous rappeler que ces modes de réponse culturels ne sont pas prédéterminés mais fortement influencés par le groupe lui-même. Stuart Hall parlait des groupes en termes de «formations discursives», signifiant par cette expression que les différents aspects des identités des individus – les poupées russes – s'articulaient entre eux différemment selon le contexte, la vie du groupe, le moment du processus, etc. Des éléments importants de notre culture et de notre identité ne se présentent pas dans un ordre fixe; leur importance peut varier selon la façon dont nous interprétons la différence et pensons que nos interprétations seront perçues et évaluées. Pensez, par exemple, à des discussions différentes sur le même thème que vous pouvez avoir dans des formations différentes. En quoi vos contributions, vos idées, voire votre position, varient-elles? Selon vous, quels en sont les facteurs responsables.

### 1.3.3 Apprentissage interculturel?

D'une manière générale, l'apprentissage interculturel peut être considéré comme une réponse philosophique et éducative à la complexité des situations culturelles. Concernant le processus évoqué précédemment, il ne faut pas oublier que notre culture, quelle que soit la façon dont nous la concevons, légitime nos interprétations et évaluations de la réalité sociale – autrement dit, les reconnaît comme normales et naturelles. Nous vivons, et dans ce mouvement de la vie, tous les jours, nous interprétons et traitons des quantités massives d'informations culturelles – ce qui n'est possible qu'en faisant confiance à nos cadres d'interprétation. C'est dans le contexte de ces certitudes que la *différence* et les *autres* peuvent être évalués négativement, voire perçus comme une menace. Il n'y a pas à chercher très loin pour voir comment fonctionnent ces processus dans nos sociétés.

«Il serait étrange que la vérité sur le système de la philosophie et sur le système du cosmos soit détenue, dans les deux cas, par la Prusse». Ce point de vue, exprimé par Georg Lichtenberg, traduit précisément le mode de fonctionnement de l'apprentissage interculturel. L'éducation à laquelle nous participons, et les sociétés de plus en plus vastes dans lesquelles nous vivons, mettent perpétuellement en contact diverses conceptions profondément ancrées du «vrai» système du cosmos. L'apprentissage interculturel tente de bousculer la centralité de nos valeurs et interprétations naturalisées, en nous confrontant à la possibilité d'apprendre consciemment d'autres valeurs. Pour certains, l'apprentissage interculturel est une question de management et doit permettre de s'imposer dans les diverses missions ou rendez-vous d'affaire complexes à l'étranger. Il existe quantité de littérature intéressante dans ce domaine (voir, par exemple, Guirdham, 1999). Dans le domaine de la jeunesse, l'apprentissage interculturel est souvent appréhendé en tant qu'élément d'un projet politique avec pour objectif la construction de sociétés interculturelles durables et participatives, ou comme discours éducatif permettant d'exploiter les processus qui se déroulent dans le cadre des formations internationales. (Question: Dans quelle mesure cette analyse est-elle valable pour les formations nationales auxquelles vous avez pris part?)

Dans les sections suivantes (3.2.5), nous analyserons les moyens de réfléchir sur nous en tant que formateurs interculturels. Nous examinerons les approches à développer et discuterons de la méthodologie interculturelle. Le tableau ci-dessous répertorie quelques-uns des facteurs que le formateur doit considérer et les met en relation avec des compétences de formation d'ordre plus général. Cet outil pourrait s'avérer utile à la fois pour la réflexion personnelle et l'analyse du contenu de vos programmes de formation





## Compétences et capacités pour la formation interculturelle

<b>Connaissances</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conscience des processus et des phénomènes interculturels.</li><li>• Apprentissage interculturel: comprendre les phases possibles du développement interculturel, de même que les concepts et les compétences clés.</li><li>• Apprentissage interculturel:<ul style="list-style-type: none"><li>– Questions de conception: session, jour et élaboration du programme;</li><li>– Questions liées à l'apprenant: apprendre dans une situation souvent ambiguë et relation entre ce constat et l'identité culturelle de l'apprenant;</li><li>– Questions liées au formateur: réflexivité en relation avec sa propre identité culturelle, ses propres forces, faiblesses, préférences, zones d'ombre;</li><li>– Contenu: connaissance des aspects théoriques centraux de la communication et de l'apprentissage interculturel, capacité à évaluer l'applicabilité dans les situations de formation;</li><li>– Approche éducative: adaptée aux antécédents culturels des apprenants, aux modes d'apprentissage et aux objectifs de la formation; connaissance des méthodologies de formation pertinentes et de leur séquençement approprié.</li></ul></li><li>• Questions liées à la formation à la diversité: aborder les questions de pouvoir, de racisme, d'oppression et d'inégalités socio-économiques, afin de promouvoir des relations positives entre les groupes.</li></ul>
<b>Capacités nécessaires au processus de formation</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluation des besoins des apprenants et de l'organisation: motivations de l'organisation et des participants, leurs modes d'apprentissage, les besoins en rapport avec la constitution du groupe (antécédents culturels, genres, etc.).</li><li>• Conception de la formation:<ul style="list-style-type: none"><li>- Buts et objectifs (sur la base de l'évaluation des besoins);<ul style="list-style-type: none"><li>– Contenu: en rapport avec les buts, les besoins et la constitution du groupe;</li><li>– Conception du programme et méthodologie: sélection et séquençement des méthodes selon les modes d'apprentissage des participants et leurs besoins.</li></ul></li></ul></li><li>• Mise en oeuvre du programme: assurer le programme, conscience des rôles du formateur et de la dynamique de groupe, compte rendu adapté.</li><li>• Evaluation du programme: pendant et après la mise en oeuvre.</li></ul>
<b>Compétences personnelles</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Flexibilité cognitive et comportementale: capacité à s'adapter à de nouvelles façons de penser, de se comporter et d'interagir.</li><li>• Identité culturelle: posséder un sens aigu de sa propre identité culturelle (et des valeurs, attitudes, croyances, styles de communication et modes de comportement qui lui sont associés).</li><li>• Tolérance de l'ambiguïté: capacité à travailler dans des situations inattendues, porteuses de significations contestées dans la formation et avec les participants.</li><li>• Patience.</li><li>• Enthousiasme et engagement.</li><li>• Compétences interpersonnelles et communicationnelles (dont le travail en équipe).</li><li>• Ouverture à de nouvelles expériences et personnes.</li><li>• Empathie.</li><li>• Respect.</li><li>• Sens de l'humour (et conscience de la complexité de l'humour dans des situations interculturelles!).</li></ul>
<b>Compétences techniques</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Connaissances théoriques et pratiques de la présentation, de la visualisation et de la documentation.</li><li>• Utilisation de supports visuels (rétroprojecteurs, tableau à feuilles mobiles, etc.)</li></ul>

(Adapté de Landis et Bhagat, 1996)



---

### ***Suggestions de réflexion***

1. Pourriez-vous ajouter à cette liste une capacité/compétence importante?
2. Comment appréhendez-vous votre propre processus d'apprentissage interculturel?
3. Le tableau ci-dessus répertorie plusieurs compétences personnelles. A votre avis, est-ce juste? Et est-il possible de se former pour les acquérir?
4. Quelle est l'importance de la formation continue des formateurs pour votre organisation de jeunesse? Qui décide des thèmes? Comment les formateurs sont-ils choisis? Comment est approché l'apprentissage interculturel?