

4. Mener la formation



4.1 La vie du groupe et le processus de formation

4.1.1. La vie du groupe lors d'une formation

D'un point de vue éducatif, suivre ensemble une même formation tout en partageant bien souvent un même hébergement permet aux participants de vivre une expérience unique, qui peut être favorable à leur apprentissage à maints égards.

Parmi ces avantages, on peut citer:

- Apprendre ensemble et partager des expériences.
- Apprendre les uns des autres. Dans l'approche d'éducation par les pairs, les individus partagent leurs expériences et, en tant que modèles positifs, peuvent aussi modeler le comportement et les attitudes de leurs pairs.
- Un contexte d'apprentissage protégé dans une situation artificielle.
- Améliorer la communication au sein d'une organisation, lorsque les membres d'une même organisation suivent une même formation.
- Faire des rencontres et créer des réseaux.

Cette forme de vie en communauté est bénéfique au processus de formation à la condition que quelques règles soient suivies. Il est nécessaire d'assurer que tous les participants passent leurs nuits sous le même toit, afin que chacun participe de la même façon. Un problème couramment rencontré par les formateurs, lorsque se déroule une manifestation internationale dans leur ville, consiste à sortir de leur routine et à éviter les distractions personnelles ou professionnelles. Pour optimiser la participation, il est également important de contrôler la taille du groupe et de faire appel à des méthodes adaptées à cette donnée. L'encadré ci-dessous donne un aperçu de ce point. Cela étant, comme nous le verrons, aucun groupe n'est statique; il ne cesse de se développer dès le début de son existence et fluctue en permanence. Comme pour toutes les typologies, celles proposées ci-dessous ne sont vérifiables qu'appliquées à la réalité du groupe avec lequel vous travaillez.

Taille du groupe et participation

Taille	Communication au sein du groupe	Structure du groupe / Méthodes
3-6 personnes:	Tout le monde parle	Groupes de discussion sur le modèle 6-6 (6 personnes échangent pendant 6 minutes sur un sujet), groupes de travail
7-10 personnes:	Presque tout le monde parle. Les participants les plus silencieux s'expriment moins. Un ou deux peuvent ne pas s'exprimer du tout.	Groupes de travail, petits ateliers thématiques
11-18 personnes:	5 ou 6 personnes parlent beaucoup, 3 ou 4 ne participent qu'occasionnellement.	Ateliers, plénières
19-30 personnes:	3 ou 4 personnes dominent potentiellement la discussion.	Plénières (présentations des résultats, films), petits exposés théoriques, évaluations, groupes de travail
30+ personnes:	Petite participation possible	Plus grand est le groupe, plus courtes doivent être les plénières.

(Adapté de Rogers, 1989)

4.1.2. Les phases du développement du groupe

En guise de point de départ, il faut savoir que chaque groupe est différent, constitué d'individus différents venant peut-être de différentes organisations avec des antécédents culturels, sociaux

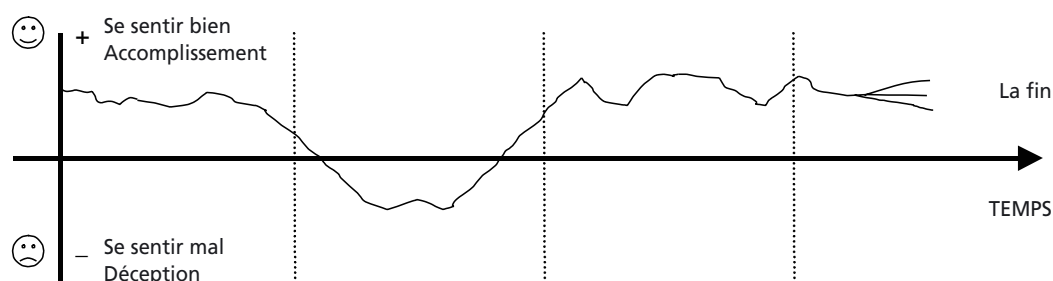


et éducatifs divers. Les individus arrivent avec leurs attentes personnelles et professionnelles, avec leurs valeurs et leurs préjugés, leurs programmes secrets et leur bagage personnel – contenant des choses plus ou moins importantes qui les rattachent à leur monde «normal». Tous ces aspects, en tous cas certains d'entre eux, peuvent avoir une forte influence sur le groupe, le processus de formation et la dynamique et l'évolution de la vie du groupe. Si chaque groupe est différent, il en découle qu'il existe autant de dynamiques que de groupes.

Ceci dit, les modèles basés sur l'observation des groupes soutiennent l'hypothèse qu'il existe des stades typiques du développement du groupe, susceptibles d'être traversés. Le *T-Kit sur le management des organisations* (p. 49) traite cet aspect en relation avec le développement de l'équipe, et détaille les principales phases observables dans le développement d'un groupe de formation.

TE-15

«Courbe de température» et phases typiques du développement du groupe dans le cadre d'une formation



Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4
Arrivée Activités pour briser la glace Orientation	Fermentation et clarification	Apprentissage/ motivation pour le travail et efficience	Départ et transfert (parfois deuil)
Les participants sont nerveux et curieux; ils arrivent seuls ou en groupes, chargés d'un bagage personnel plus ou moins lourd	Les individus ou les sous-groupes commencent à faire connaissance, à découvrir le cadre de la formation et les formateurs. C'est le moment des premières luttes pour le pouvoir, les rôles de chacun se précisent; parfois des règles explicites de comportement et de communication sont nécessaires.	Le groupe commence à travailler sur les thèmes de la formation. Une «culture de groupe» s'est développée. Les participants peuvent parfois être très motivés au point qu'il faille les freiner	Les participants sont fiers du processus d'apprentissage et des résultats. Ils savent aussi que la fin de la formation est proche et qu'ils doivent quitter le groupe pour redevenir des individus – ce qui suscite en eux des émotions mitigées.

4.1.3. L'interaction centrée sur le thème (Theme-Centered Interaction - TCI)

Dans notre discussion sur les stratégies de formation (3.3.1), nous avons évoqué la théorie du psychologue suisse Ruth Cohn concernant le groupe et les processus d'apprentissage, et l'interaction centrée sur le thème (TCI, 1981).

Chaque situation individuelle est considérée comme déterminée par quatre facteurs:

- *JE (l'individu)*: les motivations, les intérêts, les histoires personnelles et les degrés d'implication des participants individuels, ainsi que l'«infâme» bagage qu'ils transportent avec eux, leur relation et coopération au sein du groupe.
- *NOUS (le groupe)*: les relations, les dynamiques et les types de coopération au sein du groupe.

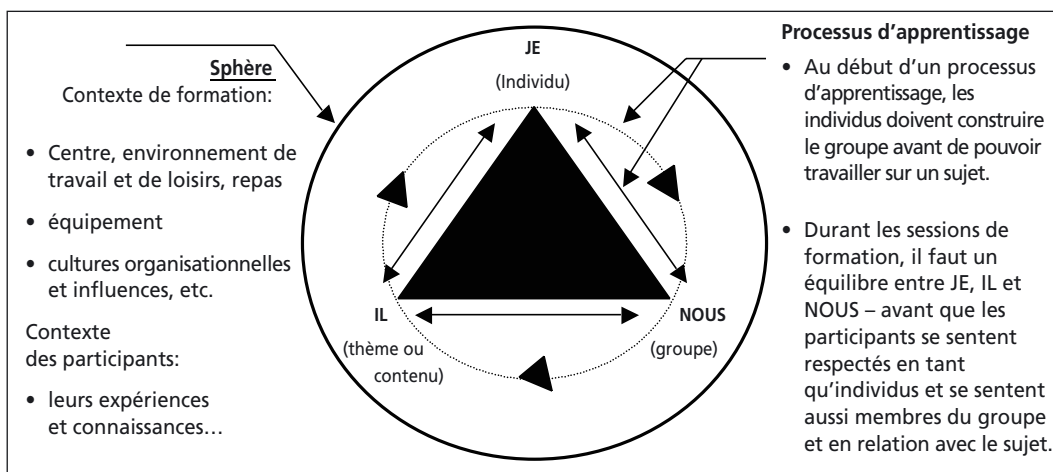


- *IL (le sujet)*: les sujets et le contenu de la formation.
- *Sphère*: la formation et l'environnement organisationnel (également en partie représenté par les participants)

Un objectif crucial, pour le formateur et l'équipe, est de créer une harmonie et un équilibre entre les individus, le groupe, les thèmes explorés et l'environnement, théâtre de tous les processus, tout en reconnaissant que cet équilibre est dynamique. On observe ainsi des flux et reflux permanents entre les besoins individuels et ceux du groupe, entre les individus et le thème et ainsi de suite.

TE-16 Interaction centrée sur le thème

Interdépendance entre les participants individuels, le groupe de formation, le(s) sujet(s) de la formation et l'environnement de la formation



(Adapté de Cohn, 1981)

Des troubles peuvent résulter de disjonctions entre ces relations; par exemple, si un participant est mal intégré dans le groupe ou ne s'intéresse pas au sujet, cela va devenir manifeste dans la vie du groupe. Appréhender ces relations en tant que dynamiques implique de comprendre que ces priorités peuvent être différentes à des phases différentes de croissance; un exemple évident en est le besoin de réserver du temps et de l'espace à la formation du groupe, avant de pouvoir introduire les sujets de la formation. «L'équilibre» est une notion qui prend son sens en relation avec chaque groupe, individuellement. Les formateurs doivent maintenir cet équilibre en s'intéressant à tout moment aux aspects négligés par le groupe et au processus d'apprentissage - en admettant néanmoins que tout n'est pas importé dans l'environnement de formation ou ne doit pas être forcément géré.

A ce sujet, Cohn propose une série de postulats et de règles dans le but d'améliorer l'interaction et la communication au sein du groupe, en mettant l'accent sur la responsabilité personnelle dans les relations entre les membres et leurs contributions au groupe.

Postulats

1. Soyez votre propre maître. Vous êtes responsable de vous et de vos actions dans le groupe. Soyez conscient de vos attentes et de ce que vous pourriez suggérer. Clarifiez vos motivations et n'attendez pas que les autres le fassent à votre place. Soyez conscient de vos sentiments, de vos pensées et de vos actions.
2. Les troubles ont la priorité. Si vous ne pouvez suivre le processus d'apprentissage parce qu'il vous semble trop compliqué, que vous êtes fatigué ou en colère, montrez-le aux autres. Ceci dit, n'oubliez pas que cela ne signifie pas que l'équipe des formateurs peut tout gérer à tout moment – ni d'ailleurs qu'elle devrait le faire. Les formateurs doivent aussi fixer leurs priorités, définir leur gestion du temps et leurs limites. Notez la possibilité d'une dimension culturelle et individuelle à ce postulat: si les participants ou les formateurs privilégient l'harmonie ou refusent de perdre la face, ils risquent d'avoir encore plus de difficultés à s'exprimer.



Règles de communication

3. Parlez en votre nom; dites *je* au lieu de *nous* ou *on*.
4. Vos questions doivent inclure les raisons pour lesquelles vous les posez; cela permet d'éviter qu'une interview ne se substitue aux échanges de groupe.
5. Les apartés ont la priorité. Les troubles – pas seulement le manque d'attention – ne se produiraient pas s'ils n'étaient pas primordiaux.
6. Une seule personne doit parler à la fois!
7. Soyez en contact avec vos pensées et vos sentiments et sélectionnez celles et ceux qui sont importants et positifs: le fait de réfléchir vous permet de trouver votre place entre une ouverture indifférenciée et une conformité effrayante.
8. Soyez attentif aux signaux corporels (langage corporel) des autres et de vous-même.
9. Parlez de vos réactions personnelles et soyez prudent quand il s'agit d'interprétations.

(Adapté de Cohn, 1981)

Règles?

La section ci-dessus suggère des règles de communication. Pour certains formateurs, cela va de soi, tandis que d'autres reculent devant l'idée d'introduire des règles dans le cadre d'une éducation participative. Pourtant, des règles de cette nature visent rarement l'introduction de nouvelles lois, mais davantage d'orientations claires pour une vie commune harmonieuse et la conduite d'un processus d'apprentissage partagé. Concernant toutes ces questions d'éthique et de dynamique de groupe, vous ne trouverez ici aucune réponse toute prête. L'exercice qui suit suggère une méthode de facilitation visant à permettre à un groupe de définir ses propres règles – dans ce cas en matière de communication. Un tel exercice, au début d'une formation, touche aussi aux attentes relatives au processus de groupe et aux contributions individuelles. Un processus mutuel permet aux individus de s'identifier aux règles. Il reflète en outre les principes clés de l'affirmation personnelle via une responsabilité partagée.

Exercice: Défaillance de la communication

1. En petits groupes de travail, les participants répertorient par écrit 10 actions/comportements qu'ils estiment les plus susceptibles de nuire à la communication.
2. Dans cette liste, ils doivent ensuite classer les 3 «meilleurs» exemples; le comportement le plus destructeur doit être symbolisé par une statue vivante («sculpture humaine») qui sera présentée en plénière – mais son nom ne doit pas être divulgué. (20-30 minutes)
3. Chaque groupe rapporte ses résultats et présente sa «sculpture humaine». Les autres participants doivent l'interpréter.
4. A partir de cette liste de comportements destructeurs, les participants et les formateurs peuvent créer une série de règles pour favoriser la communication en groupe et discuter de l'engagement individuel à l'égard de celles-ci.
5. Parmi les autres sujets de discussion à ce sujet, on peut citer:
 - Le respect mutuel
 - Les fumeurs et les non-fumeurs
 - L'alcool et les heures de fermeture du «bar»
 - Les niveaux sonores en soirée
 - Les absences aux sessions de formation



4.1.4. La gestion du processus de formation

Il est crucial de rester en connexion avec le groupe, le processus d'apprentissage et l'expérience personnelle, même si, dans certaines situations, il est de toute façon difficile de battre en retraite. Les points de réflexion ci-dessous se veulent être une aide au suivi des processus continuels durant la formation.

Observations générales

- Qu'est-ce que développer un groupe? Quels processus dois-je laisser se dérouler seuls, lesquels dois-je soutenir ou ralentir?
- Qu'est-ce qui m'est apparu comme nécessitant un suivi plus étroit lors de la prochaine session?
- En relation aux objectifs du stage et à la planification de l'équipe, quels sont les changements nécessaires au thème et à la méthodologie?

A propos de la session

- Quel est mon sentiment le plus intense suite à cette session? Comment s'est-il développé? Que pourrait-il signifier?
- Quelles sont les pensées qui me préoccupent le plus après cette session? Quel est le lien entre le thème et le processus? Est-ce qu'il inclut un nouveau thème?

A propos des discussions

- Certaines interactions sont-elles spéciales? Quels pensées et problèmes sont apparus et ont disparu avant de se développer pleinement? Quelle connexion ou introduction est suggérée pour faire le lien avec le prochain sujet?

A propos des participants

- Quelle personne a tout particulièrement retenu mon attention? Quelle considération devrais-je accorder à cela? En quoi mes relations avec les participants sont-elles différentes selon les personnes et cela me semble-t-il visible? Quels messages ouverts ou cachés ai-je reçus et comment dois-je les interpréter?

A propos du programme

Il peut y avoir un fossé entre la logique et le déroulement du programme préparé, et les besoins réels des participants dans le contexte. Si le thème suivant ne peut-être tout simplement modifié, de quoi aura alors besoin le groupe?

- Un élément qui favorise le retour au calme ou la méditation
- Le mouvement/l'action;
- L'accent sur les méthodes expérientielles;
- L'interaction et le contact au moyen d'un jeu ou d'un exercice;
- Du temps pour revoir le travail effectué à ce point, et non l'introduction d'un nouveau sujet;
- Des activités qui mettent en lien la théorie et la pratique;
- Un changement au niveau d'un autre aspect du thème – ou un nouveau sujet.

Focalisation sur le groupe (pour les réunions de groupe)

- A quelle phase du développement du groupe sommes-nous à présent?
- Lesquels des participants vont-ils être «faciles»?
- Qui semble avoir des difficultés en ce moment?
- Qui pourrait avoir des contacts plus faciles avec moi? Pour qui cela semble-t-il plus difficile?
- Quels participants ont été invisibles?
- Quels rôles ont été repris et attribués? Les gens semblent-ils à leur aise dans ces rôles?
- Quels partis pris et préjugés ai-je déjà développés?
- Dans quelle mesure mes/nos hypothèses concernant les problèmes au sein du groupe correspondent-elles à la réalité?



L'exercice qui suit peut vous aider, à la manière d'un sociogramme, à obtenir un instantané de vos relations avec le groupe:

Inscrivez votre nom au centre de la feuille et les noms des participants autour. Tracez une ligne entre votre nom et celui de chacun des participants avec lequel vous avez eu des contacts. Visualisez différentes distances pour exprimer le degré de la relation que vous avez avec chacun. Servez-vous de symboles + et - pour qualifier la nature de la relation.

Questionnaire de compte rendu

1. Quels sont les noms que vous avez oubliés en premier? Pourquoi?
2. Les noms de quels participants avez-vous inscrits en premier, lesquels sont les plus éloignés et lesquels sont les plus proches?
3. Qu'allez-vous faire de ce graphique? Allez-vous présenter vos découvertes/hypothèses au groupe et à votre équipe? De quelle façon?
4. Si vous avez procédé à cet exercice dans plusieurs contextes, constatez-vous l'émergence de certaines caractéristiques?
5. Que vous apprend ce graphique au sujet de votre comportement et de votre interaction avec les autres? Comment pouvez-vous changer les choses?

4.1.5 La dynamique de groupe et le langage parlé

Travailler dans un environnement de formation interculturel signifie souvent que de nombreux participants doivent utiliser une langue étrangère pour communiquer. De plus en plus, l'anglais est le médium le plus partagé – la lingua franca, si vous me pardonnez l'ironie. Par conséquent, il n'est pas surprenant que cela se traduise par un gain de pouvoir au sein du groupe de la part de ceux dont l'anglais est la langue maternelle ou une deuxième langue parlée couramment.

Ces participants sont alors plus visibles et impliqués que les autres parce qu'ils peuvent s'exprimer de façon plus différenciée. Ce pouvoir verbal leur permet d'accéder à des positions interdites aux autres. Parfois, le fait de traduire ou de parler pour les participants qui ne maîtrisent pas la langue de travail (cela existe encore, même si les invitations précisent toujours la nécessité de compétences dans la langue de travail) est aussi un facteur de pouvoir et une porte ouverte sur des positions d'influence. Néanmoins, telle est la réalité du travail international de jeunesse et la question, pour les formateurs, consiste à tenir compte de ces considérations linguistiques dans leur planification méthodologique. Le tableau ci-dessous expose les stratégies les plus couramment employées et quelques questions associées.



Stratégie de communication	Pour	Contre et dangers
Une langue commune	<ul style="list-style-type: none">• Le processus de formation est plus rapide (temps réel).• On constate davantage de spontanéité.• Les participants (et les formateurs) sont vécus comme un groupe homogène.	<ul style="list-style-type: none">• Les orateurs étrangers sont souvent défavorisés.• Soyez conscients de la complaisance associée à une langue partagée – alors que les mêmes mots ont souvent un sens ou une résonance différente selon les cultures et les communautés linguistiques. (voir aussi 1.3.3)
Interprétation simultanée	<ul style="list-style-type: none">• Permet à ceux qui ne parlent pas la langue commune de participer, tant que le fait de devoir pousser un bouton pour parler ne les bloque pas.• La communication sur des sujets techniques ou plus intellectuels est facilitée.• Les débats sont suivis plus ou moins en simultané.	<ul style="list-style-type: none">• Souvent très onéreuse.• Peut créer un environnement artificiel.• Le casque et le micro (même si l'équipement est mobile) limitent le champ des activités de formation.• L'interprétation n'est pas une science exacte – les divergences peuvent être à l'origine de méprises voire de conflits.• La spontanéité est réduite par la technologie et le processus d'interprétation.• Crée l'illusion d'une communication qui ne nécessiterait aucun effort.
Interprétation consécutive (en 1 ou 2 langues)	<ul style="list-style-type: none">• Davantage de personnes peuvent participer à la formation.• Les individus sont visibles dans leur propre langue et leur expression non-verbale (même si cela exige aussi de faire appel à l'interprétation!)	<ul style="list-style-type: none">• Double ou triple le temps de la formation.• Mêmes ambiguïtés en termes de traduction, de langue et de culture.• Processus laborieux et long – qui peut épuiser l'énergie du groupe.• Restreint les choix méthodologiques.• Moins de spontanéité pour tous.• Toutes les visualisations verbales sont réduites à deux langues ou davantage.
Mélange d'interprétation simultanée et consécutive, et de groupes de langue commune	<ul style="list-style-type: none">• Combine les aspects positifs des trois approches.• Permet une plus grande diversité méthodologique.• Permet le travail en petits groupes – ce qui n'est pas toujours possible dans un contexte d'interprétation simultanée ou consécutive	<ul style="list-style-type: none">• Doit être soigneusement planifiée avec les interprètes qui sont souvent engagés uniquement pour la prestation d'interprétation simultanée.• Il peut rapidement devenir injuste pour certains participants de faire office d'interprètes et, ce faisant, de délaissé leur processus d'apprentissage. Encore une fois, cela exige une planification soignée..



4.2 Gérer les conflits

Le romancier italien Umberto Eco a fait remarquer que les crises en elles-mêmes n'étaient pas un problème; c'est la façon dont nous y réagissons qui importe. Dans un sens, cela est également vrai pour les conflits, notamment en situation de formation. Des personnes de différents antécédents et avec des expériences diverses se réunissent pour partager une période de formation souvent intense en terme d'engagement. Il serait étonnant que cette dynamique ne génère pas de conflits d'une sorte ou d'une autre. De fait, l'éducation par les pairs s'appuie souvent sur la créativité et l'invention qui sont le fruit des différences, des oppositions et des heurts. Cela étant, en tant que formateurs, comment faisons-nous la différence entre ce qui est normal et ce qui est destructeur? Quand et comment intervenons-nous? Quels sont les rôles auxquels nous pouvons prétendre? L'objectif de cette brève section est de suggérer des techniques pour analyser les situations de conflits et décider de la manière de les approcher.

Nous pourrions commencer par une question fondamentale: *Quand un conflit est-il un conflit?* Déterminer la nature des situations humaines est toujours délicat, notamment dans le contexte qui nous concerne. A la base, le conflit oppose deux parties belligérantes et des combinaisons différentes en termes de besoins, d'objectifs, de stratégies, de motivations et d'intérêts. Peut-être plus utile pour le formateur qu'une définition, il s'agit de sentir le moment où le conflit, à partir d'une situation que l'on peut qualifier de «normale» – voire de processus dynamisant –, devient potentiellement destructeur. Comme ses solutions potentielles, la définition d'un conflit doit venir de ceux qui y sont impliqués. Pourtant, le formateur peut aussi devoir décider si la situation exige d'être qualifiée de conflit et donc d'être gérée en tant que telle par l'équipe et les parties impliquées. Cela demande une analyse soigneuse, en commençant par l'étude du type de conflit en train de voir le jour et des motivations qui poussent à s'y impliquer.

4.2.1 Les types de conflits

Si le conflit peut impliquer une ou plusieurs parties en opposition, leurs niveaux d'implication peuvent être très différents – et ces niveaux sont intimement associés aux raisons du conflit. Dans *Community Conflict Skills*, Mari Fitzduff identifie les types de conflits ci-dessous. Dans de très diverses formations internationales organisées sur des thèmes politiques et sociaux, ces différents niveaux de conflit peuvent être présents simultanément et différentes manifestations peuvent apparaître tandis que la situation s'intensifie ou évolue.

- *Intra-personnel*: Lors d'un processus intense, un individu peut être confronté à un conflit interne au sujet de son comportement, de ses valeurs et de ses idées. Cela peut ensuite expliquer sa prise de position dans des désaccords externes.
- *Inter-personnel*: Il s'agit des conflits entre personnes. Malgré l'énergie investie dans la construction du groupe, il n'y a ni règle ni garantie que les participants s'apprécient – et cela est normal. Parfois, cependant, des animosités individuelles peuvent avoir des répercussions négatives sur le groupe.
- *Inter-rôles*: Dans une formation, les personnes jouent des rôles formels et informels les uns par rapport aux autres. L'attribution ou l'adoption de ces rôles peut être source de frictions.
- *Inter-groupes/organisations*: Il s'agit des conflits qui opposent les groupes ou les individus qui les représentent – par exemple, entre membres de groupes politiques de couleurs différentes.
- *Inter-communautés*: Il s'agit là encore des conflits entre les groupes de communautés – telles les communautés ethniques, religieuses, politiques, etc. – ou leurs représentants.
- *Inter-nations*: Les conflits entre nations – à la manière des situations inter-communautés – peuvent inciter les citoyens de ces nations présents à une formation à entrer en conflit.

4.2.2 Pourquoi les conflits se déclenchent-ils?

Il est clair qu'il n'est jamais deux conflits identiques, mais nous pouvons néanmoins tenter de regrouper les types de motivations impliquées. A la base, nous pouvons affirmer que les conflits naissent des *besoins* et des *désirs* des individus, sont souvent incompatibles et par conséquent conflictuels. Les besoins peuvent aller de la survie matérielle à la subsistance, de la sécurité au confort, des questions d'identité à celles de la valeur personnelle. A moins que la nourriture ne soit réellement moyenâgeuse, on peut supposer que les besoins primaires ne risquent pas de motiver un conflit dans le cadre d'un séminaire de formation. Dans le cadre de la dynamique d'un groupe



interculturel, on peut aussi penser qu'aucun besoin sociopsychologique ne risque pas de se manifester. Par contre, dans une proche catégorie, on trouve les besoins en termes de *valeurs* – autrement dit, les principes qui guident la vie des participants et façonnent leur interaction avec les autres. Une formation offre de multiples situations dans lesquelles les valeurs peuvent entrer en conflit, suggérant en cela que l'un des rôles clés du formateur consiste à favoriser la création d'un forum sûr, propice aux échanges intéressants qui peuvent résulter des conflits de valeurs. Mais, que se passe-t-il si les valeurs sont à ce point ancrées dans les participants que les échanges et les compromis sont impossibles et que les parties exigent chacune la prédominance de leurs propres valeurs?

Pour compliquer les choses, les besoins et les valeurs ne sont pas toujours visibles et exprimés. Si nous époussetons une nouvelle fois notre iceberg préféré du travail de jeunesse, nous pourrions lui faire signifier que les besoins et les valeurs se situent sous la surface de l'eau et que les *positions* sont la partie visible, tandis que se joue le conflit. Autrement dit, la position est la façon dont une personne choisit de défendre ou de tenter de satisfaire ses besoins. Sa position peut être motivée par les besoins, même s'ils ne sont pas énoncés, mais ne peut s'exprimer qu'en relation avec l'axe du conflit et le thème – c'est-à-dire dans le domaine du groupe. (Pour une discussion plus approfondie sur le concept des besoins, vous pouvez vous référer au *T-Kit sur le management des organisations*, pp. 48-51). Il n'est pas surprenant que les parties en conflit ne verbalisent que rarement et indirectement leurs besoins ou leurs intérêts. La dynamique du conflit exige l'adoption de positions – celles-ci peuvent être défendues. Les besoins, notamment émotionnels ou personnels, peuvent être interprétés comme la preuve d'une faiblesse dans une situation difficile; les cacher peut aussi être un meilleur choix stratégique. Il n'est pas toujours facile d'articuler les besoins clairement – les individus peuvent ne pas être suffisamment axés sur leurs besoins: en se concentrant sur le renforcement de leur position notamment, ils risquent d'être moins clairs quant à leurs besoins.

Pour illustrer ce point, examinons le cercle qui suit. Ce diagramme repose sur l'hypothèse – largement partagée par les diverses théories de transformation des conflits – selon laquelle les groupes et les individus doivent être convaincus de passer d'un échange de positions ou de solutions possibles à une analyse des besoins. Les solutions s'expriment souvent à la manière de besoins: «Je veux qu'il arrête de m'interrompre pendant l'atelier». Le besoin doit être respecté et il doit exister de multiples solutions pour satisfaire ce besoin. En s'intéressant aux raisons sous-jacentes, un processus de transformation des conflits a été enclenché

TE-17

Schéma conceptuel du conflit

Au centre du cercle, définissez brièvement la question, le domaine du problème ou le conflit en termes neutres admis par tous et qui n'invitent pas à une réponse oui/non Exemple: «Classement» – et non «Sal devrait-il faire du classement?»

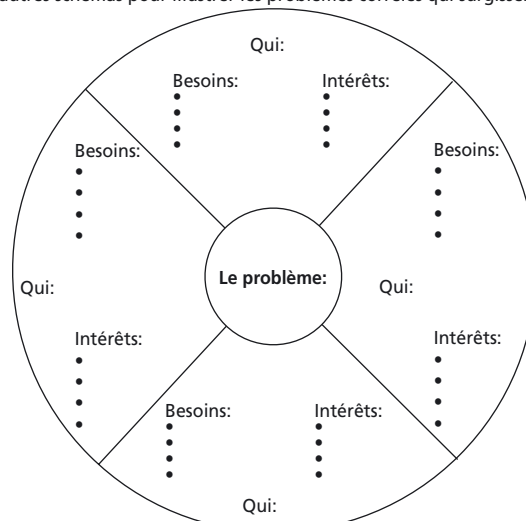
Dans les différentes sections du cercle, inscrivez le nom de chacune des personnes ou groupes importants.

Notez les besoins de chaque personne ou groupe. Qu'est-ce qui le/la motive?

Notez les intérêts de chaque personne ou groupe, ses craintes ou inquiétudes.

Soyez prêt à modifier la formulation du problème tandis que votre compréhension de celui-ci évolue grâce à la discussion.

Vous pouvez aussi utiliser d'autres schémas pour illustrer les problèmes corrélés qui surgissent.



«Conceptuel du conflit» de *The Conflict Resolution Network, Australie.*

Dans le schéma, «intérêts» est employé dans le même sens que «positions» dans la discussion ci-dessus.



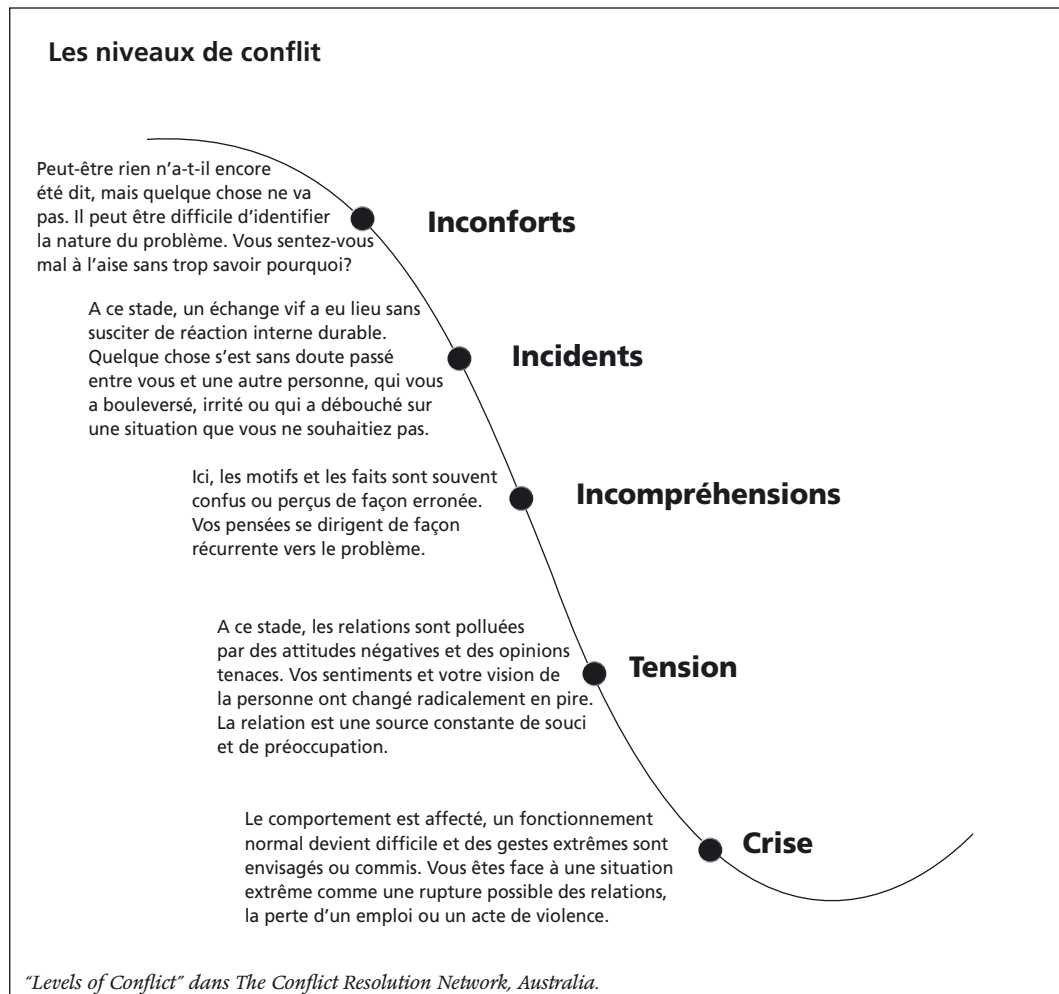
Suggestions de formation:

Utilisez le schéma conceptuel pour une réflexion personnelle sur le conflit dans lequel vous avez été impliqué au cours d'une formation, peut-être sans résultats satisfaisants. Considérez attentivement dans quelle mesure vous pensez «connaître» les besoins des autres. Après avoir analysé le conflit sous cette forme, avez-vous tenté de mettre en œuvre différentes solutions? Pourquoi?

4.2.3 L'escalade des conflits

Chaque conflit possède sa propre histoire; il a une origine. Dans le schéma (insérez ici *Les niveaux de conflit*, du Conflict Resolution Network), il est évident que le point de crise ne va pas émerger immédiatement. Cela peut ne pas être toujours le cas mais, dans le cadre de la dynamique d'un séminaire, il arrive que ces incidents très chargés fassent office d'exécutoire facilitant le relâchement des tensions accumulées jour après jour. Plus longtemps ces manifestations passent inaperçues, plus elles sont difficiles à résoudre. De la même façon, si le conflit en soi est négligé, le danger est que les positions se radicalisent, que les stéréotypes s'affirment et qu'une communication digne de ce nom devienne impossible. La complexité de la situation va être renforcée par l'ambiguïté de la communication dans un environnement multiculturel, dans lequel tant le groupe que les individus sont toujours en phase de négociation des formes et des valeurs de la communication.

TE-18





4.2.4 Comment sortir des conflits

Le domaine de l'étude des conflits croule sous la terminologie: doit-on dire d'un conflit qu'il est résolu ou transformé? Que signifie gérer ou intervenir? Il existe une multitude de modèles théoriques relatifs à l'engagement dans les conflits – qu'il convient de choisir en fonction de l'analyse que nous avons effectuée ci-dessus. Dans l'espace offert par ce manuel, nous devons nous limiter à l'exposé des possibilités accessibles au formateur et à la suggestion de références pour une étude complémentaire

Négociation

Il ne faut pas oublier qu'un conflit ne peut être résolu que par les personnes impliquées. L'arbitrage (qui va amener à une solution proposée par une tierce personne) est rarement totalement satisfaisant et – dans tous les cas – inadapté à la théorie des pairs sur laquelle repose l'éducation des jeunes. D'un autre côté, cette approche permet aux parties de définir la situation dans laquelle ils se trouvent et de formuler des solutions basées sur une analyse ouverte des besoins impliqués. Ceci dit, la négociation est souvent la porte ouverte à la manipulation – selon les stratégies employées par les personnes impliquées. L'approche qui consiste à parvenir à des *concessions*, par exemple, si elle est nécessaire, peut déboucher sur un accord sans prise en considération durable des besoins sous-jacents. Compte tenu de la nature bipolaire de la négociation, elle peut aussi conduire à la radicalisation des positions initiales si on laisse se développer un processus de *collision*. Actuellement, un groupe de travail qui fait autorité défend l'idée d'une *approche bénéfique à tous*; il s'agit d'une philosophie – et d'une pratique – de recherche de solutions communes qui tente d'aider les deux parties à parvenir à leurs objectifs. Dans cette stratégie, l'aspect central est la combinaison, d'une part d'une démarche qui consiste à passer des positions aux besoins – écoute active – et, d'autre part, de l'élaboration d'options créatives mais réalistes. Pour ce passage des positions aux besoins, il faut que le conflit – et non les parties belligérantes – soit désigné comme étant le problème. Cela est certes facile à dire, pourtant, dans la mesure où l'un des facteurs cruciaux et imprévisibles d'un conflit est l'émotion, le formateur impliqué dans un conflit l'opposant à un membre de son équipe ou à un participant peut de ce fait avoir des difficultés à mettre en oeuvre une procédure de négociation tout en contenant ses propres émotions et en gérant la colère et l'insécurité environnantes. C'est pourquoi la négociation est souvent accompagnée ou remplacée par le processus ci-dessous:

Médiation

La médiation implique de faire appel à une tierce personne dans le but de parvenir à un accord et de faciliter le processus de résolution du conflit. Une bonne métaphore est la sage-femme – comme elle, le médiateur aide à la naissance de quelque chose dont il n'est pas le créateur. Mais il n'est pas non plus là pour résoudre le problème. Au contraire, la médiation implique de faciliter la prise d'une décision; c'est un processus qui exige des compétences, de l'expérience et de la réflexion. D'après le Réseau pour la médiation d'Irlande du Nord (Mediation Network for Northern Ireland), les fonctions clés de la médiation sont:

- Faciliter la communication
- Améliorer la compréhension
- Encourager la réflexion créative
- Explorer les compromis

Compte tenu de la nature souvent intime de la formation, l'enjeu de la médiation consiste à communiquer la neutralité et l'équité. Les formateurs peuvent être amenés à conduire ce que Pruitt et Carnevale ont appelé une *médiation émergente*; c'est-à-dire, une médiation dans laquelle le médiateur a une relation continue avec les parties du conflit et est impliqué dans le contexte de la dispute (1997:167). De ce fait, le formateur, qui a aussi une histoire en relation avec le conflit, n'opère pas dans le cadre d'un système de médiation formel. Les lignes directrices et les principes de ce processus doivent être convenus et appliqués de façon consistante par le formateur qui intervient en tant que médiateur. La question d'histoires qui s'entremêlent est importante eu égard à la question des partis pris. Il est clair qu'une médiation partielle est tout aussi stérile – voire davantage – que la prise de position ouverte dans un conflit. De la même façon, l'objectivité est une fiction; dans ce type de contexte, le formateur peut avoir des points de vue et des opinions sur la question en négociation. Des orientations précises peuvent favoriser un processus impartial mais, en facilitant ce processus, il est important que le médiateur soit transparent concernant sa compréhension du problème. Cela permet aux participants en conflit d'avoir une image plus complète du processus et de réduire les risques de défiance.



4.2.5 Utiliser le modèle TCI dans l'analyse des conflits

Le modèle TCI, présenté dans la section 4.1.3, peut être utilisé pour identifier les raisons des divers conflits susceptibles de surgir durant une situation de formation. Le modèle conseillant de parvenir à un équilibre entre les besoins des individus, le groupe et le thème, identifier un déséquilibre peut aider à repérer les racines de certains problèmes. Par exemple, un participant dit «difficile», qui perturbe le processus d'apprentissage, peut avoir le sentiment de ne pas faire partie du groupe. Il peut être membre d'un sous-groupe (culturel) non intégré. Il peut estimer ne pas avoir eu suffisamment de temps pour se présenter ou établir un lien de confiance avec le groupe. Par cette attitude, il peut aussi vouloir dire qu'il n'aime pas le sujet ou les méthodes employées, ou encore que le processus est trop rapide. Dans tous les cas, cela suggère qu'une stratégie de formation peut consister à intervenir au point de ce déséquilibre. De la même façon, l'accent placé par ce modèle sur le processus nous permet de nous concentrer sur les relations de pouvoir au sein du groupe – et pas seulement sur les questions qui sont les catalyseurs et le carburant du conflit. Le schéma ci-dessous détaille quelques-uns des conflits susceptibles d'émerger et les facteurs TCI pertinents. Les données sont basées sur nos observations et ont pour seul objet de servir d'illustrations.

TE-19

Les conflits, résultats des déséquilibres au niveau des relations dans la formation

	Individus	Groupe	Thème
Individus		<ul style="list-style-type: none">Un sous-groupe individuel ou culturel n'est pas intégré	
Groupe	<ul style="list-style-type: none">Conflit entre les individus au sein du groupe		<ul style="list-style-type: none">Le groupe n'aime pas/n'apprécie pas le thème ou les méthodes employées
Thème	<ul style="list-style-type: none">Le sujet n'est pas encore terminéUn individu n'aime pas le thème	<ul style="list-style-type: none">Le travail en groupe est insuffisamment développéSessions trop longuesMéthodes inappropriées	
Sphère	<ul style="list-style-type: none">Bagages personnelsExpériences personnelles négativesValeurs ou tabous organisationnels internalisés	<ul style="list-style-type: none">Différentes compréhensions organisationnelles ou culturelles	<ul style="list-style-type: none">Insuffisante préparation du sujet par la/les organisation(s) d'envoiAttentes divergentesInfluences de l'environnement de formation sur le travail

4.2.6 Développer une pratique personnelle

En rapport avec la philosophie générale de ce T-Kit, il est bon de souligner que les pratiques de transformation des conflits ne sont pas spécialement conçues pour répondre à des besoins particuliers. Même les stratégies les plus complexes issues de recherches approfondies doivent être soigneusement analysées et adaptées à la situation concernée. La bonne volonté et une action sensée ne suffisent pas; les conflits peuvent rapidement déstabiliser le fonctionnement d'un groupe et les gérer exige le même niveau de préparation que tout autre aspect de la formation. Des aspects inhérents à cette préparation sont la réflexion et la confiance du formateur en relation à son intervention. Le formateur en tant que médiateur doit s'interroger sur la façon dont il est entré dans ce conflit, ce que l'on attend de lui, ce qu'il pense pouvoir apporter et comment il va s'en sortir si la situation dépasse ses compétences. Un conflit en train de voir le jour doit être pris au sérieux, même s'il n'est pas jugé grave de l'extérieur.



4.3 Les rôles, le groupe, l'équipe et leurs responsabilités

4.3.1 Les rôles possibles

La littérature classique traitant de la construction d'équipe et de la dynamique de groupe présente diverses typologies des rôles au sein du groupe: le clown, l'agressif, le bavard, le monsieur «je-sais-tout», etc. Ces approches peuvent parfois être utiles, mais exposent évidemment au risque des stéréotypes, en mettant des étiquettes sur des comportements en réalité plus complexes qu'il n'y paraît. Ce risque est accru par le contexte du travail interculturel dans lequel nous devons être conscients des critères que nous utilisons pour interpréter des comportements auxquels nous sommes peu familiarisés.

Plus utiles sont les approches qui se concentrent sur les différents rôles que doit correctement remplir un groupe pour atteindre son objectif. Ces rôles incluent des rôles liés aux tâches – ceux qui visent à favoriser l'atteinte des objectifs du groupe, et les rôles de soutien –, et les rôles qui aident au processus d'exécution de ces tâches (voir aussi le *T-Kit sur le management des organisations*, p.45 concernant les personnes utiles au sein d'une équipe). Vous trouverez ci-dessous une classification susceptible de sensibiliser les groupes de formation, qui différencie les tâches, le processus et les rôles de blocage.

Tâche	<ul style="list-style-type: none">• L'initiateur – introduit de nouvelles idées ou de nouvelles approches• Le donneur d'avis – émet des observations pertinentes• Le bâtisseur – construit à partir des suggestions des autres• Le clarificateur – donne des exemples pertinents, réaffirme et reformule le problème, recherche le sens et la signification.
Processus	<ul style="list-style-type: none">• Le modérateur de tension – se sert de l'humour ou suggère des pauses• Le chercheur de compromis – est prêt à céder sur certains points• Le pacificateur – se fait le médiateur, réconcilie• Le supporteur – utilise les louanges et le soutien• Le portier – laisse ouvertes les voies de communication, encourage les autres et peut jouer le rôle de filtre (dans un sens positif ou négatif)
Rôles de blocage	<ul style="list-style-type: none">• L'agressif – mine la position des autres et exprime son désaccord de façon agressive• Le négatif – critique ou attaque les autres• Le freineur – reste sur ses positions, évoque des expériences sans rapport avec le sujet ou revient à des questions résolues• L'indépendant – ne participe pas (peut tenir des conversations privées ou prendre des notes)• Le chercheur de reconnaissance – se vante ou parle trop• Le zappeur – change de sujet• Le joyeux drille – gaspille l'énergie en racontant des plaisanteries• L'avocat du diable – présente systématiquement le point de vue contraire (ce rôle peut aussi être positif)

(Le détenteur du droit d'auteur étant introuvable, nous publions cette illustration en attendant qu'il en réclame la propriété. Toute information susceptible de nous mettre en contact avec ce dernier est la bienvenue.)

L'apparition de comportements de blocage est très souvent le symptôme de déséquilibre entre les éléments fondamentaux de la formation. Dans une approche systématique, comme dans le modèle TCI, ce type de comportement indique que des problèmes perturbent le fonctionnement du groupe – et que ce n'est pas le fait d'idiosyncrasies isolées. Vous trouverez dans le numéro 3 de *Coyote* un article intéressant sur les rôles de blocage et la façon de les gérer.

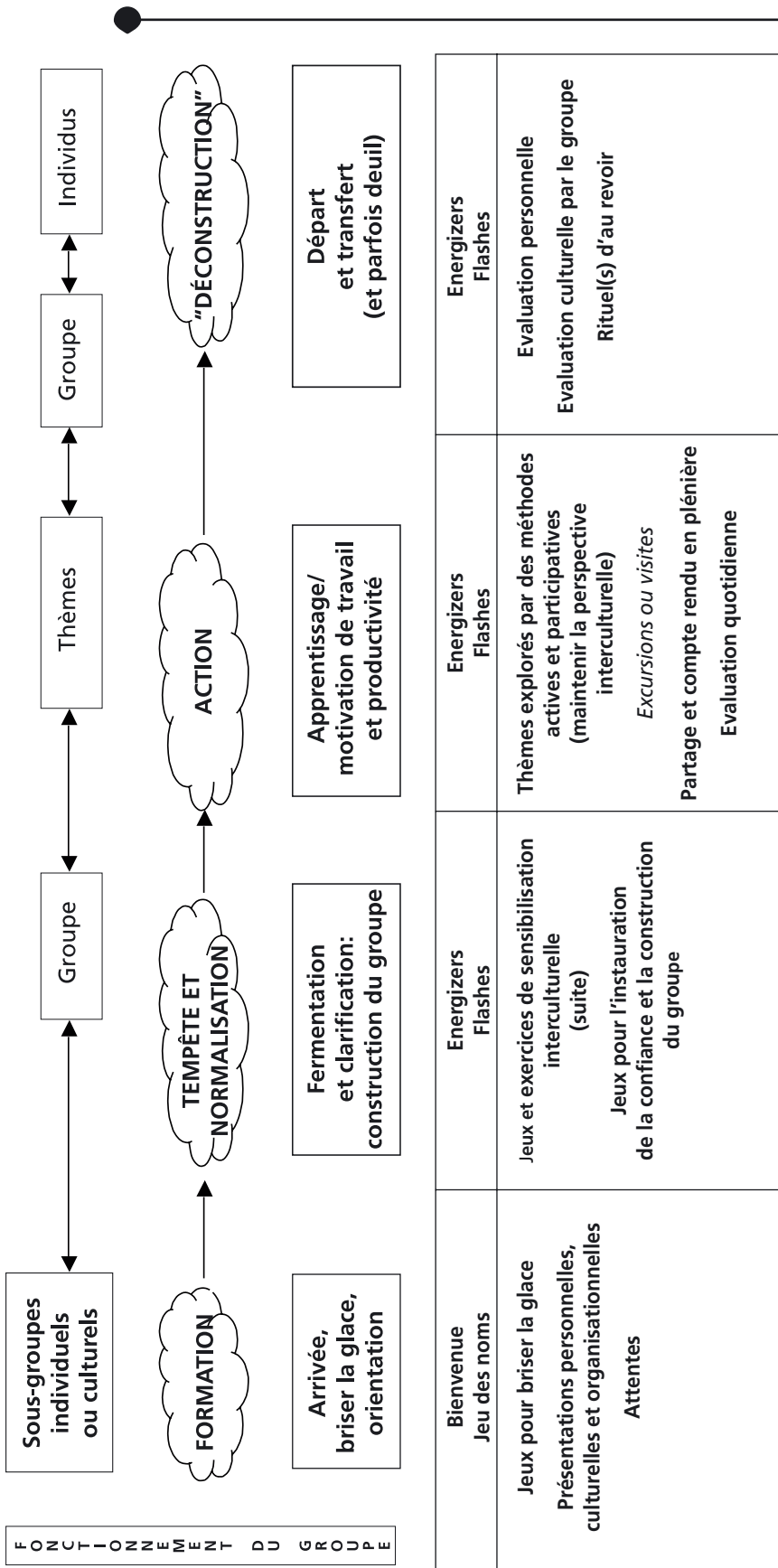
4.3.2 La dynamique de groupe et la planification du programme

Pour le formateur, il est rassurant d'avoir dans sa poche un programme parfaitement planifié, avec des sujets intéressants et des méthodes adaptées – le cadre de la formation est alors sûr. Ceci dit, une fois le contenu mis par écrit, il est crucial d'organiser le programme avec en tête quelques règles fondamentales relatives à la dynamique de groupe et de considérer la stratégie méthodologique en relation avec les différentes phases du développement du groupe. TE-20 illustre l'intégration de quelques éléments méthodologiques de base correspondant aux phases du développement du groupe et au processus d'apprentissage. Même si les méthodes et la méthodologie ont été abordées dans le Chapitre 3, il est bon de rappeler qu'une méthode n'est que le déclencheur d'une opportunité de formation – afin de parvenir à un résultat en créant un environnement dans lequel les participants individuels et les groupes se sentent libres d'expérimenter, de réfléchir, d'apprendre et de changer.



TE-20

Processus de groupe/d'apprentissage, développement du groupe et choix des méthodes



Activités en soirée: travail, jeux, soirées/disco, nuits culturelles, temps libre, etc

(de Georges Wagner, 2000: matériel de formation non publié)



Les rituels d'au revoir

La construction du groupe, mais aussi sa «dé-construction», doivent être prises en compte dans notre planification méthodologique. Cela est d'autant plus vrai si l'expérience de formation a été très intense ou personnelle. Nous estimons que les rituels du type de ceux décrits ci-dessous sont très utiles s'agissant d'aider les membres du groupe à redevenir des individus – des individus qui vont devoir partir et seront peut être émus à la fin de cette expérience.

Tu vas y arriver!

Les membres du groupe forment un cercle, bras posés sur l'épaule de leurs voisins. Chaque participant qui le désire peut exprimer un souhait ou parler de son objectif personnel (peut-être non révélé pendant la formation), soutenu par un refrain repris collectivement: «Tu vas y arriver!» Cet exercice peut durer autant que les participants le souhaitent.

Tu l'as mérité parce que...

Au cas où les participants se verraient remettre un certificat à la fin de la formation, il est bien que tous se tiennent en cercle pour la distribution. L'un des formateurs commence par sélectionner un certificat au hasard et, avant de le remettre, explique brièvement pourquoi la personne l'a mérité, quelle a été sa contribution, etc. Cette personne choisit ensuite un autre certificat au hasard et continue le processus.

Suggestions de réflexion

En ce qui concerne le TE-20

1. Dans quelle mesure vous êtes-vous intéressé au fonctionnement du groupe lors de la planification de votre programme le plus récent?
2. Pensez-vous qu'il soit utile de prévoir une excursion ou une visite à mi-parcours de la formation?
3. Avez-vous consacré suffisamment de temps aux intérêts particuliers des participants?
4. Dans quelle mesure vous êtes-vous concentré sur le processus de dissolution du groupe?

4.3.3 Les responsabilités durant une formation

Les responsabilités de l'équipe des formateurs

Les formateurs sont responsables vis-à-vis de différents acteurs impliqués dans l'intégralité de la préparation et du processus de formation:

- Les organisations impliquées dans le processus de préparation et dans l'envoi de leurs membres;
- Les contributeurs;
- L'environnement de formation – hébergement, état des équipements et matériels de formation;
- Les participants mineurs; il est utile d'être couvert par une assurance appropriée et d'être au courant de la législation en vigueur dans le pays des mineurs concernant les responsabilités dans le cadre des événements de jeunesse;
- Les participants (dans certaines limites), pour ce qui est de leur santé «mentale» et physique;



- La formation – le sujet de ce T-Kit –, de larges parts du contenu, de la facilitation du processus et des divers aspects organisationnels;
- Eux-mêmes et leurs collègues formateurs.

Les responsabilités du formateur à l'égard des participants

- Il est important de démystifier votre rôle de formateur. A moins que le groupe ne comprenne votre rôle, il vous perçoit probablement comme une figure autoritaire et n'est pas conscient de la nécessité d'assumer la responsabilité de son propre apprentissage.
- Souvenez-vous que vous ne pouvez vous attendre à ce que vos besoins émotionnels soient satisfaits dans le cadre de votre rôle d'animateur. Ne soyez pas tenté d'utiliser le pouvoir qui vous est délégué par les participants pour répondre à vos propres besoins – comme demander de l'attention ou du respect, ou vous faire des amis.
- Etre animateur ne veut pas dire que vous êtes qualifié pour être psychothérapeute, que ce soit au niveau du groupe ou des individus. Soyez vigilant lorsque les participants viennent à vous – directement ou indirectement – avec leurs besoins émotionnels.
- Il est essentiel que le groupe comprenne ce que vous faites avec lui: quels sont vos objectifs, comment vous envisagez de répondre aux besoins des participants, ce que vous pouvez leur apporter et ce que vous ne pouvez pas leur donner – et la façon dont vous allez vous y prendre. Le groupe est en droit de vous tenir responsable de ce que vous faites avec lui.

(Adapté de Auvine et al., 1979)

La participation et les responsabilités des participants

Comme nous l'avons vu, l'un des objectifs explicites de la formation des jeunes est de favoriser le renforcement de leur autonomie. Outre les ressources que les formateurs apportent dans leur travail, ce renforcement peut se faire en incluant les jeunes dès le départ dans le processus de la formation.

Cela signifie que, dès le début de la formation, le pouvoir est partagé pour ce qui est du contenu, sachant que cet équilibre peut se déplacer durant la formation. Si une équipe s'engage fermement à travailler de la sorte, le pouvoir et les questions qu'il soulève doivent être visibles et discutés dès les phases initiales; les modalités de prise de décision doivent elles aussi être pensées dans ce sens. Le pouvoir n'est pas «sale»: il est le résultat de différents positionnements culturels, structurels et organisationnels impliqués par la formation. Au départ, le pouvoir est neutre; on peut en user ou en abuser. Plus les formateurs et les participants font la lumière sur le pouvoir et discutent ouvertement de son fonctionnement, plus ils seront capables de le canaliser en faveur du renforcement de l'autonomie du groupe. Bien sûr, le contrôle du partage du processus d'apprentissage est également synonyme de responsabilités partagées. La nature et la portée de ces responsabilités doivent être soigneusement évaluées.

Il existe différentes façons d'inclure les participants dans la formation:

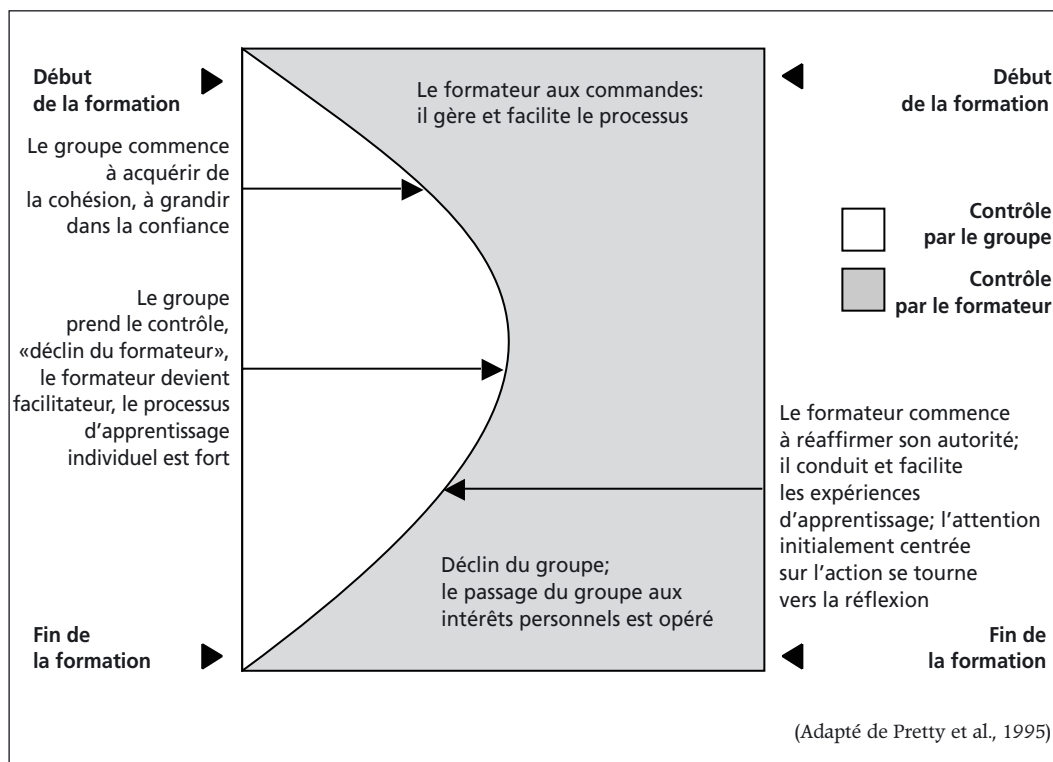
- On peut amener le groupe à participer à l'orientation du programme, dans une certaine mesure, en l'interrogeant sur ses attentes et ses ressources.
- Les groupes quotidiens d'évaluation et les autres techniques de feedback permettent l'expression des opinions et des sentiments au sujet de la formation. L'équipe doit être claire concernant la façon dont elle exploite le feedback qu'elle reçoit.
- Il est utile de créer des comités en charge des différents aspects de la formation:
 - Un comité social responsable des activités culturelles et sociales;



- Un comité chargé du rapport quotidien de la formation (cela ne signifie pas que ce comité doit tout écrire – il peut être responsable de la coordination et de la délégation);
- Des groupes quotidiens d'évaluation ou de réflexion (avec ou sans les formateurs) qui analysent la journée écoulée et les sessions de formation et, éventuellement, émettent de nouvelles suggestions de programme;
- Des initiatives concernant les méthodes de planification du programme et la méthode décisionnelle – qui doit impliquer le groupe dans les décisions substantielles relatives au programme.

TE-21

Phases de contrôle dans le processus de formation



4.3.4. L'interaction groupe-équipe et la prise de décision

L'un des objectifs les plus habilitants de la formation est l'éducation par les pairs; le partage de la responsabilité du processus de formation et de son contenu permet à l'espace des participants – leurs connaissances, expériences et intérêts – de se développer en tant que ressource commune. Souvent, ce processus est facilité en laissant dans le programme un peu d'espace libre qui sera rempli par les besoins et les attentes des participants. Mais comment cet espace va-t-il être rempli? Le renforcement de l'autonomie ne signifie pas seulement que les participants tirent les leçons de différentes expériences d'apprentissage et de nouvelles formes de connaissances, mais aussi qu'ils apprennent de leur active participation à la prise de décision. La prise de décision en groupe est un processus complexe, parfois exaspérant; les formateurs doivent prendre en considération la façon dont ils souhaitent que se prennent les décisions – et même ce qui constitue une décision. Le diagramme ci-dessous détaille les différentes méthodes décisionnelles envisageables dans le cadre d'une formation, selon la nature et les besoins du groupe.



Décisions, décisions...

La prise de décision à la majorité

Le vote se déroule et le choix qui obtient le plus de voix devient la décision. Il s'agit d'une formule normalement efficace que nous avons soigneusement socialisée pour l'accepter. Ceci dit, il peut y avoir des votes masqués de sous-groupes (genre, culture, statut social ou éducatif) et, dans un groupe qui s'est engagé pour un travail en équipe et des processus participatifs, un vote direct pourrait sembler cru. La majorité doit réfléchir à la façon d'incorporer les besoins de la minorité - ou courir le risque que des participants décident de ne pas participer ou soient désabusés.

Le consensus ou la prise de décision collective

Cette formule repose sur la volonté de parvenir à un accord - accepté par le groupe dans son ensemble - sur toutes les décisions. Cette méthode est fortement participative; elle fait appel à la sagesse du groupe et encourage chaque membre à assumer la responsabilité de la décision prise. Le processus peut être laborieux mais, avec la pratique, les groupes parviennent à trouver leur rythme. Ceci dit, la pression pour l'obtention d'un consensus peut pousser certains participants à faire des compromis, par peur de retarder le groupe; il peut aussi ouvrir la porte à une large palette de rôles de blocage.

La prise de décision:

Une personne décide au nom du groupe. Cette approche est acceptable pour des décisions urgentes et d'autres, plus routinières; sinon, elle est plutôt nuisible au développement de la participation et au partage de la responsabilité au sein du groupe. Elle peut en outre donner à l'équipe la possibilité de voir se dessiner des rôles dominants.

La décision prise en sous-groupe

Les décisions se prennent en sous-groupes par des personnes clés désignées pour cette fonction (sur la base des principes de la prise de décision à la majorité ou collective). Cette méthode peut être utile en cas de tâches spécifiques ou concernant des domaines de responsabilité relativement à la formation dans sa globalité.

Dans une formation, on recourt généralement à une combinaison de ces différentes méthodes - selon le groupe, l'objet des décisions et le contexte. Pour les décisions cruciales dont dépend la vie du groupe (comme les règles communes ou des éléments du programme), la prise de décision collective est la méthode la plus appropriée, dans la mesure où elle correspond aux valeurs de la formation des jeunes et favorise chez les individus l'appropriation partagée de leur expérience de formation.

Les relations avec les participants, ou «elle m'aime, il ne m'aime pas...»

Les bonnes formations sont différentes des bons films sur un point; elles peuvent se passer des sentiments amoureux. Les relations entre les formateurs et les participants sont une considération de nature professionnelle que tous les formateurs n'appréhendent pas de la même façon. Dans certaines formations de formateurs, le point n'est même pas évoqué; dans certaines organisations de jeunesse, on se trouve face à un véritable tabou. Mais comment gérer l'amour le temps d'une formation?

Durant une formation internationale de jeunesse, Jana (23 ans), membre de l'équipe des formateurs, entame une relation amoureuse le troisième soir de la formation avec Peter (21 ans), l'un des participants.

Le jour suivant, le nouveau couple n'est pas très visible pour les participants, si ce n'est que tous deux parlent beaucoup ensemble et mangent côte à côte. Jana a l'air un peu fatiguée et distraite, mais elle est d'excellente humeur et très heureuse.

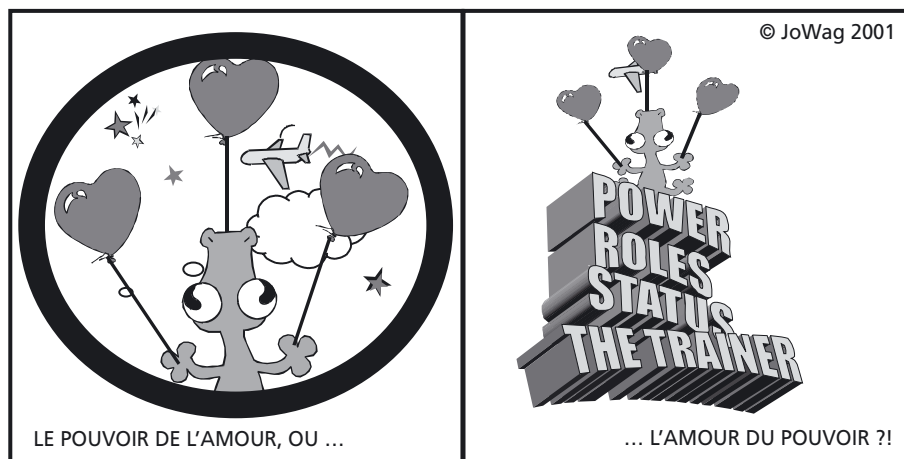
Le même jour, lors d'une réunion de l'équipe, l'un de ses collègues, sentant que «l'amour est dans l'air» lui fait part de son intuition; Jana est très heureuse de partager son nouveau bonheur.

- Comment l'équipe devrait-elle gérer cette nouvelle situation? Pensez à différentes solutions.
- Quels problèmes pourraient surgir dans le groupe si leur relation devenait publique?
- Comment réagiriez-vous si la personne concernée parmi les formateurs n'était pas Jana, mais Jan?
- Comment réagiriez-vous si Jana avait 10 ans de plus que le participant?



Il semble difficile d'apporter une réponse adaptée à une situation fictive. Nombreuses sont les personnes qui répondent instinctivement – ou par principe –, les réponses se situant d'un «non» catégorique à un «oui» tonitruant. Dans la mesure où le participant a plus de 18 ans, on pourrait invoquer le fait que l'amour arrive toujours à l'improviste et qu'il ne faut pas réprimer ses sentiments. De toute évidence, ce dilemme met en jeu une multitude de valeurs, d'expériences et d'attentes normatives.

Si nous faisons abstraction du dilemme pendant un moment, nous pourrions nous poser une autre question: Quel est le point commun entre les rôles professionnels des professeurs, des psychologues, des psychothérapeutes et des formateurs? Un aspect important est que tous sont impliqués dans une relation structurée avec des individus qui, dans une certaine mesure, dépendent d'eux du fait de leurs différents niveaux de savoir et de statut. Un point crucial est que le pouvoir est omniprésent dans ces relations – du pouvoir institutionnel dans la relation entre l'enseignant et l'élève, au pouvoir de satisfaction des besoins et d'interprétation qui existe entre les psychologues et leurs patients. Dans plusieurs de ces professions, notamment dans la psychothérapie, des codes professionnels plus ou moins explicites interdisent ce genre de relations.



Les formateurs, en dépit ou peut-être à cause du cadre participatif dans lequel ils interviennent, entretiennent eux aussi des relations complexes de pouvoir et de dépendance avec leurs participants. Par-dessus tout, la vision professionnelle des limites à fixer aux relations formateur-participant suggère également quelques raisons en rapport avec la qualité de la formation offerte.

Dans la mesure où le formateur est responsable du processus de formation, de tous les participants et de lui-même, il en découle que cette attention et cet «amour» doivent être donnés à tous et pas à une seule personne – sans mentionner l'impact de cette préférence sur la dynamique de groupe. L'intensité multipliée d'une relation amoureuse, dans le cadre d'une formation déjà exigeante, peut épuiser les ressources mentales et physiques du formateur. La question de l'intensité est importante; en effet, le côté artificiel de la situation de formation, dans laquelle le rapprochement et la confiance entre les individus se développent très rapidement dans une période de temps compressée, s'oppose à l'idée qu'un véritable amour puisse naître durant un séminaire.

La recherche psychologique a démontré que le «pouvoir était sexy», pas seulement pour les adultes en pleine ascension mais aussi pour les jeunes. Avoir une relation amoureuse avec un membre de l'équipe de formation peut avoir de nombreux impacts psychologiques; un renforcement de l'estime personnelle et une amélioration du statut au sein du groupe de pairs. Naturellement, il existe des formateurs qui abusent de leur position et satisfont leurs besoins relationnels et sexuels durant les formations, pour des raisons personnelles et liées au travail. Nous pourrions tenter de les comprendre – mais nous préférons tout simplement dire non à ces relations. Peut-être les futures normes de qualité pour la formation européenne devraient-elles toucher à la question des limites et conseiller que la question soit abordée dans les stages de formation des formateurs.

Et puis, si vous tombez amoureux(se) d'un ou d'une participante, rien ne vous empêche de vous retrouver après la formation pour vivre votre amour.



4.4 Adapter le programme et le mettre en œuvre

Si l'équipe de formation choisit d'impliquer activement les participants lors du stage, il convient de préparer à l'avance les moyens d'y parvenir; en outre, un programme flexible est nécessaire. L'adaptation n'est pas en rapport avec les préférences des consommateurs. Elle exige de prévoir des méthodes pour faciliter l'intervention des participants dans le processus d'apprentissage. Compte tenu de la multitude d'approches envisageables à cette fin, nous commencerons ici par examiner les valeurs et l'exploitation des attentes et du feedback – éléments normalement présents sous une forme ou une autre dans toute formation internationale.

4.4.1 Les attentes

Il est habituel, au début d'une manifestation, que les participants soient invités à exprimer leurs attentes relativement au stage. Parfois, cela débute avec les formulaires de candidature. Parmi les questions classiques, figurent:

- Pourquoi êtes-vous là?
- Qu'attendez-vous de ce stage?
- Que voudriez-vous ramener à la maison?
- Qu'êtes-vous prêt à partager et à donner?

L'expression des attentes fait partie des rituels communs; une foule de post-it colorés vient alors tapisser les murs. Mais nombreuses sont les équipes, même face aux réalisations les moins colorées, qui ne sont à ce moment plus tout à fait sûres de ce qu'elles doivent faire de cette multitude d'idées. Les équipes doivent par conséquent être en mesure d'accueillir ces attentes, de les analyser avec les participants et entre eux et de les considérer comme une contribution au programme global. L'enjeu est de les intégrer de façon significative; en effet, collecter des attentes et ne pas les prendre en considération est un geste symbolique dangereux.

Des attentes ambitieuses?

Voici deux façons de collecter les attentes en début de stage.

Petit groupe. Après avoir introduit les buts et les objectifs, demandez aux participants d'exprimer leurs attentes relativement au stage. Il est important de faire le lien avec les buts et les objectifs, car c'est ce que les participants vont vivre, jouer et partager dans les jours à venir. Soyez clair sur le fait qu'il ne s'agit pas de leurs attentes relativement à la vie en général!

Sélectionnez des questions pertinentes et rassemblez les résultats. L'utilisation de post-it de couleur différente pour chaque question est la technique favorite, mais sentez-vous libre d'innover. Après un temps approprié, les attentes sont partagées en plénière – y compris celles de l'équipe de planification. Suite à cela, un groupe de discussion devrait se charger de mettre en lumière les attentes «dans la ligne» du contenu du stage, celles qui sont légèrement «hors cadre» mais pourraient être intégrées et, enfin, celles auxquelles le stage, en dépit de sa flexibilité, ne peut répondre. Les résultats de cette discussion peuvent servir de base à un contrat de travail, parfois appelé «contrat de formation». Ce contrat fait le lien entre les buts et les objectifs centraux qui doivent être atteints tout en tenant compte des attentes des participants. Ce contrat peut enfin être repris pendant le stage et servir de référence pour le feedback.

Grand groupe. Le second exemple fait appel à une approche en deux phases avec un grand nombre de participants. Après avoir demandé au groupe d'exprimer ses attentes, un sous-groupe composé de quelques formateurs et de quelques participants est constitué. Sa mission consiste à regrouper les attentes de même nature, puis à présenter les résultats de son travail en plénière. Les participants doivent être en mesure de répondre aux questions ou de clarifier leurs attentes tandis que le groupe travaille. Ensuite, la discussion se déroule, comme dans l'exemple ci-dessus, dans la perspective d'obtenir le même résultat.

Quelle que soit la méthode choisie, la phase qui consiste à prendre en considération les attentes des participants est très délicate. Dans la mesure où cette étape se situe en début de formation – au moment où les relations entre formateurs et stagiaires sont encouragées –, l'équipe doit veiller à ne pas apparaître comme la seule propriétaire du stage, qui n'écouterait et ne gèrerait les idées des participants que par pure faveur.



Même lorsque les participants expriment des attentes que le stage, de toute évidence, ne peut satisfaire, l'équipe doit leur communiquer cette impossibilité avec beaucoup de prudence. Ces attentes dépassent rarement les bornes; elles peuvent être placées au second plan sans pour autant être jugées non valides en tant qu'objectifs d'apprentissage et sans que les participants n'aient le sentiment que leurs besoins sont marginaux.

Ainsi gérées, les attentes peuvent servir de base à l'évaluation durant la mise en œuvre. Si elles sont considérées comme le résultat d'un accord, l'équipe et les participants doivent être en mesure de les reprendre à toutes les phases du stage. Lors du déroulement d'une session, il est envisageable d'évoquer la façon de faire le lien entre la procédure et les attentes – mais il faut faire attention à ne pas créer des liens artificiels et à forcer des associations.

4.4.2 Le feedback

Les participants communiquent en permanence leur feedback, tous les jours, à travers leurs réactions et leurs comportements. La façon dont ils réagissent à la proposition d'une activité, leur degré d'attention, le type de questions qu'ils posent, leur ponctualité ou leurs retards systématiques sont autant d'indicateurs ouverts à la lecture du formateur attentif. Plusieurs éléments du programme les invitent également explicitement à faire part de leurs réactions. Communiquer, recevoir et évaluer ce feedback est une nécessité constante pour le formateur. Son importance ne réside pas seulement dans l'établissement de certaines relations entre les formateurs et les participants, mais aussi dans le fait qu'il encourage l'apprentissage mutuel, entre les participants. Il est inutile de se précipiter pour une réunion d'équipe approfondie à chaque fois que les participants font part de leurs réactions; par contre, il incombe à chaque formateur de savoir garder ouverts les yeux et les oreilles (et le cœur?) et d'agir en fonction de ce qu'il voit, entend et ressent. Le feedback peut aisément être mal compris ou mal utilisé pour diverses raisons. Donner et recevoir ce feedback est une forme de communication particulière entre deux personnes. Elle exige un esprit critique, le sens de la solidarité et la capacité à gérer toutes les insuffisances de la communication interpersonnelle dans une situation sensible. Par conséquent, il importe de convenir de règles claires de communication de sorte à limiter la confusion ou éviter les échanges sur de simples opinions. L'encadré qui suit, en détaillant une procédure de feedback, se veut être un guide point par point pour procéder à un feedback utile.

Etape 1: X informe Y de ses impressions au sujet des actions de Y (comportement).

Etape 2: X décrit les réactions provoquées en lui par le comportement de Y.

Etape 3: X fait le point pour savoir si ses observations sont exactes ou pas.

Etape 4: Y réagit au feedback qui lui a été communiqué (facultatif).

Note pour celui qui reçoit le feedback: Recevez le feedback sans faire de commentaires! Contentez-vous d'écouter et de clarifier certains points si nécessaire. Le fait d'argumenter ou de réagir immédiatement est contraire à l'objectif.

COMMENT DEVRAIT ÊTRE LE FEEDBACK	A NE PAS DIRE	DITES PLUTÔT
Descriptif	«C'est bien!», ou «c'est mal!» Ne dites pas que quelque chose est bien ou mal; ce type de jugement est subjectif et les autres peuvent avoir sur la question un avis différent.	«Ta façon de parler fort pendant le jeu de rôles m'a stressé.» Contentez-vous de décrire ce qui s'est passé et ce que vous avez ressenti à ce moment. Laissez à l'autre la décision de ce qu'il doit faire de votre feedback.
Concret	«Tu es une personne dominatrice!» Inutile et conflictuel	«Lorsque nous avons pris cette décision, j'ai eu l'impression que...»
Approprié	Le feedback, ce n'est pas: «Ce que je veux que tu fasses...» (mes propres besoins)	Le feedback, c'est: «Les besoins que je perçois chez toi...»
Utile	Si une personne semble incapable de changer une situation, ne l'évoquez pas.	
Souhaité	Le feedback est d'autant plus efficace qu'il est souhaité par celui qui le reçoit. Avec certaines personnes, c'est même le seul cas où il va s'avérer utile.	
En temps opportun	Si possible, le feedback doit être communiqué dès que l'impression est ressentie.	
Clair	Demandez à l'autre (celui qui reçoit le feedback) s'il a bien compris ce que vous vouliez dire.	

(Tiré du Rapport des participants au TC3, 1997)



Points de réflexion

Pensez à la dernière fois où vous avez fait part de vos réactions à quelqu'un.

1. Quel était le rapport avec la procédure et les règles exposées ci-dessus?

Pensez à la dernière fois où vous avez reçu le feedback d'une autre personne.

2. L'aviez-vous demandé?
3. Les règles ci-dessus sont relativement strictes. Etes-vous d'accord avec le fait que le feedback doit être exempt de jugement? Est-ce véritablement possible?

Exercice pour la pratique du feedback

L'exercice se prête à des groupes de 10-15 participants. Si votre groupe est plus grand, vous pouvez créer des sous-groupes. L'exercice fonctionne mieux si les participants se connaissent déjà.

1. Le formateur distribue les règles sur le feedback (photocopie, présentée comme ci-dessus).
2. Il demande aux participants de former un cercle et doit lui-même s'y joindre.
3. Le formateur explique ensuite aux participants qu'ils vont, tour à tour – à la manière d'un jeu de domino –, communiquer un feedback positif à la personne située sur leur gauche. Ils peuvent choisir n'importe quel aspect des derniers jours du séminaire qu'ils jugent approprié.
4. Le formateur commence par faire part d'une réaction positive à la personne sur sa gauche; puis celle-ci continue le tour du cercle.
5. Le formateur n'intervient que pour signaler les éventuels jugements et aider les participants à reformuler leur feedback.
6. Lorsque le tour du cercle est complet, le formateur invite les participants à répéter l'exercice, cette fois en communiquant un feedback négatif.
7. Une étape facultative peut être ajoutée en demandant aux participants de répéter l'exercice, mais cette fois en transmettant à leur voisin un jugement - positif ou négatif.
8. Lors du compte rendu, le formateur demande aux participants ce qu'ils ont ressenti en recevant le feedback (positif ou négatif) de leurs collègues, puis le jugement sur leur comportement. Puis, il lance une discussion sur ce que pensent les participants d'une procédure de feedback cadrée par des lignes directrices spécifiques.

4.4.3 La facilitation – compétence d'animation

Introduire de (nouveaux) thèmes

Sans recourir à un numéro de cirque ou à des cascades insensées, trouver une méthode adaptée et intéressante pour présenter un nouveau sujet peut susciter curiosité et motivation. La seule limite dans ce contexte est votre propre imagination, à laquelle s'ajoutent quelques critères méthodologiques. Une introduction doit:

- Préparer émotionnellement et intellectuellement les participants au nouveau sujet;
- Donner des indications sur ce qui va suivre, sans rentrer trop dans le détail ni anticiper sur les résultats à atteindre;
- Être minutée correctement – nous suggérons 30 minutes maximum, selon l'importance et la complexité de la session de formation ou du thème;
- Insuffler une dynamique et de la motivation



Présider les sessions plénières

Les sessions plénières sont importantes et épuisantes:

- Importantes
- Pour les phases d'introduction et de compte rendu
 - Pour le partage d'informations organisationnelles relativement au programme de formation
 - Pour le partage des résultats avec l'ensemble du groupe
 - Pour que les participants acquièrent le sentiment d'appartenir à un groupe
- Epuisantes
- Du fait du manque de participation
 - Parce que concentration et discipline sont requises pour travailler avec les contraintes de l'interprétation, en cercle élargi, dans une atmosphère confinée, etc

Cela signifie que le facilitateur doit établir un équilibre entre les besoins individuels ou les besoins du groupe et le processus de formation. Il doit être conscient de son rôle dans la communication, de l'énergie du groupe et de la longueur de la session plénière. Etablir un roulement dans l'animation des sessions plénières et travailler en équipe simplifie la vie de tous, y compris des participants. Il est également possible de mettre en place une «équipe de facilitation», avec un animateur responsable du contenu et un autre du processus, par exemple. Cette co-facilitation est utile en cas de conflit entre le responsable du contenu et un participant; l'animateur en charge du processus peut alors prendre en main la résolution du problème dans la mesure où il s'est investi dans le travail de construction.

Quelques péchés capitaux que tout animateur de session devrait fuir comme la peste:

- Etre insuffisamment préparé et poser les mauvaises questions lors du compte rendu;
- Mettre trop l'accent sur les sentiments des participants;
- Etre paternaliste - vous voyez de quel comportement il s'agit;
- Employer un jargon;
- Interpréter certains points dans le but de servir son propre programme – autrement dit, dicter le programme;
- Entamer un dialogue avec une personne, favoriser la prise de parole de certains participants;
- Faire sans cesse de petits exposés ou, d'une manière générale, trop parler;
- Ne pas écouter ou trop parler;
- Ne pas tenir compte de l'heure et des niveaux d'énergie;
- Faire un résumé inadapté, ou ne pas en faire du tout.

(Liste adaptée du *TTC 2000* p.39)

Comment faciliter une discussion vivante!!

Pour celui qui préside une plénière, le sentiment de ne pas faire peur – comme le dentiste! – est toujours plaisant. Ceci dit, les discussions peuvent parfois devenir trop vives et trop rapides, notamment lorsque tous les participants se mettent à parler en même temps et que l'interprétation ne suit plus.

Pour prévenir ce scénario, quelques règles ou rituels de prise de parole peuvent être salutaires:

Le bâton d'orateur: A l'origine utilisé par les Indiens d'Amérique, le bâton permet à celui qui le tient, et à lui seul, de s'exprimer. Il est transmis d'orateur en orateur.

Le micro volant: Une petite balle avec une queue de couleur peut être utilisée à la place du bâton d'orateur. Son principal avantage sur le bâton est qu'elle peut être lancée sans risque, d'orateur en orateur.

La liste d'orateurs: Elle est utile en cas de flot ininterrompu d'orateurs. Si possible, la limiter à 5 personnes à la fois pour éviter une discussion décousue.

Toutes ces méthodes vous laissent la possibilité d'appliquer une limite en terme de temps, si nécessaire



Encourager la participation

La liberté, ce n'est pas être assis au sommet d'un arbre, la liberté ce n'est pas le vol d'une mouche bleue; la liberté, c'est participer.

G. Gaber, chanteur-compositeur italien

Dans ces discussions sur les différentes méthodes et styles de formation, il convient de garder à l'esprit que tous les choix que nous faisons sont ensuite portés par nos personnalités – qui leur donnent alors vie dans la formation. Dans toutes ces pratiques de facilitation, encourager la participation est l'une des exigences fondamentales. Il n'existe pas de recette pour ce faire; cela dépend des attitudes affichées, du langage corporel exprimé et du degré de naturel que nous pouvons atteindre. Encourager la participation implique de créer un espace confortable que les participants puissent occuper.

4.4.4 La synthèse

À la fin de toute activité vient l'une des tâches les plus importantes pour un formateur – la synthèse. Sans cette phase, la session est incomplète, les résultats risquent d'être confus voire préjudiciables. La synthèse est le moment où les formateurs analysent une expérience avec les participants dans le but de faire le point sur leurs apprentissages. C'est le moment de prendre du recul, de reconsidérer les objectifs de l'activité et de prendre le temps d'exploiter l'expérience pour en dégager des idées, tirer des conclusions et de poser des questions. En bref, cela revient à prendre une personne par la main et à la guider à travers son expérience, en la faisant s'arrêter pour cueillir les fruits de son apprentissage.

La synthèse est généralement organisée autour d'une série de questions en rapport les unes avec les autres. Ces questions peuvent correspondre aux cycles d'apprentissage évoqués dans le Chapitre 3, à savoir travailler sur l'expérience pour aboutir à des considérations abstraites, puis revenir à l'expérience:

- Comment vous sentez-vous à présent?
- Quelque chose a-t-il changé depuis le début de l'activité? Pourquoi? Pourquoi pas?
- Qu'avez-vous appris?
- Qu'est-ce que vous n'avez pas compris ou apprécié?
- Est-ce que cela a rapport avec la situation dans laquelle...?
- Si vous deviez recommencer, agiriez-vous différemment?

S'il existe une règle magique pour cette phase, elle consiste à systématiquement se référer à des exemples concrets de situation lorsque l'on fait une remarque et notamment un récapitulatif, ou que l'on se réfère à du matériel abstrait ou théorique. Le compte rendu perd tout son sens en cas d'exagération; un energizer de 2 minutes ne requiert pas une synthèse de plus de 10 minutes. Les sessions clés de même que les principales activités de la formation exigent ce type de procédé, afin d'aider les participants à se concentrer sur l'expérience vécue et à les mettre en relation avec les différentes composantes du programme et leur place dans la stratégie de formation.

Suggestions de réflexion

- Pour quelles activités prévoyez-vous généralement un compte rendu?
- Quelles questions posez-vous? Pourquoi?
- Comment pourriez-vous améliorer vos comptes rendus?

4.4.5 La gestion du temps

Notre problème, ce n'est pas le manque de temps, mais le temps que nous utilisons mal.

Senèque

Si vous manquez de temps, alors vous avez du temps pour tout. Vous n'êtes jamais dans la hâte. C'est ça la vraie liberté.

Poverbe amérindien

Ces proverbes sont issus de deux contextes culturels et temporels différents; quoi qu'il en soit, ils nous rappellent que, dans le cadre d'une formation ou d'une équipe, le concept de temps,



apparemment simple, peut donner lieu à des «clashes culturels». (Voir aussi le *T-Kit sur l'apprentissage interculturel* pour une discussion sur le temps culturel, et le *T-Kit sur le management des organisations* pour une discussion sur cette même question et une analyse des «voleurs de temps», pp. 29-31). La vision amérindienne est davantage tournée sur le spirituel – le temps en tant que processus –, tandis que Sénèque met l'accent sur une tâche et une perspective axée sur un objectif. Cette dernière vision s'est imposée dans les pays industrialisés, où l'obligation culturelle de performance ou d'objectif est devenue la valeur fondamentale. Les théories contemporaines affirment aussi que la mondialisation, en comprimant le temps et l'espace, altère la façon dont nous concevons le temps. En dépit de ces débats intéressants sur la nature du temps, les formations de jeunesse ont davantage pour philosophie celle de Sénèque. Dans la mesure où ces formations cherchent à atteindre des objectifs susceptibles de permettre aux participants d'améliorer leur action dans leur environnement, elles doivent utiliser le temps de la manière la plus contrôlée possible – ce qui exige une certaine ponctualité de la part de toutes les personnes impliquées. Ce point doit être précisé dès le début de la formation. L'équipe doit en outre préparer une stratégie qui lui permettra de gérer le temps à la manière d'un problème potentiel.

Suivent quelques suggestions – relatives à la fois aux phases de préparation et de déroulement de la formation – susceptibles de faciliter la formation en réduisant la pression du temps.

Durant la préparation:

- N'élaborez pas un programme dont chaque instant est planifié. Parfois, mieux vaut en faire moins! Il est également vrai que certains styles d'apprentissage exigent un programme plus structuré. Il importe par conséquent de trouver le juste équilibre.
- Essayez d'instaurer un équilibre entre moments formels (programme ou tâches) et informels (loisirs ou distractions, mais néanmoins axés sur la poursuite du processus). Les moments informels permettent aux personnes de partager leurs expériences personnelles, de se rencontrer dans un environnement détendu. Ils sont en outre favorables au processus de construction du groupe et à l'apprentissage informel.
- Prévoyez du temps pour des activités ad hoc ou des sujets proposés par les participants.
- Incluez les réunions de l'équipe dans le programme à des moments où le groupe est moins susceptible d'avoir besoin de vous.
- Utilisez des méthodes que vous avez déjà expérimentées, afin d'avoir une idée du temps nécessaire à leur mise en oeuvre, même si cela ne doit pas être un élément primordial de leur choix.
- Veillez à ce que les activités en soirée ne nuisent pas au programme prévu le lendemain.
- Prévoyez du temps libre afin que les participants puissent se mettre à l'écart du groupe, ou tout simplement se relaxer ou dormir (voir aussi 1.2.5).

Durant la formation:

- Gardez à l'esprit les points ci-dessus lors de l'introduction de changements dans le programme ou de l'affectation de temps à la résolution de conflits.
- Veillez aux «voleurs de temps» dans les formations:
 - durant les exercices: analyses ou comptes rendus, changement de salles, préparations et présentations;
 - transport en cas de visites ou d'études sur le terrain;
 - repas, notamment au restaurant.
- Lorsque vous indiquez une limite de temps, ne dites jamais «Vous avez 20 minutes pour ce travail en groupe», mais exprimez-vous en relation avec l'heure réelle, «Rendez-vous à trois heures en plénière».

Points de réflexion

- Comment est perçu le temps dans votre culture/environnement?
- Lorsque vous avez rendez-vous avec un ami à 17h00, quel retard est acceptable?
- Lorsque vous avez rendez-vous professionnel à 17h00, quel retard est acceptable?
- Quel type de programme préférez-vous? Détaillé minute par minute ou le moins chronométré possible? Pourquoi?