

Centre Provincial d'Enseignement de Promotion Sociale du Borinage

Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur

58, route de Valenciennes

B-7301 HORNU

PSYCHOLOGIE DE L'ADULTE

Patrick VANTOMME

Professeur M. Lambotte

Année 2014-2015

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	p. 1
Réflexion concourant à la présentation	p. 2
<i>Professionnels</i>	
<i>Ecrits</i>	
<i>Traçabilité</i>	
<i>Réflexivité</i>	
Apprendre	
Pratiques	
Conclusion	
Annexe de questionnement	
Support de présentation	p. 10
De l'échange	p. 13
Bibliographie	p. 14

*« Personne n'éduque autrui.
Personne ne s'éduque seul.
Les hommes s'éduquent ensemble
au contact du monde¹ ».*

¹ P. Freire, cité par Neumayer O. et Neumayer M., p. 211.

INTRODUCTION

Il a été difficile de choisir lorsque tout est bon, nombre de sujets pouvaient donc m'intéresser. Pourtant, le siècle des Encyclopédistes est loin derrière. Il me faut donc trier afin de sélectionner et après quelques sassage, il ne m'en reste que cinq. Je vous les livre :

- *pratiquer le team-building pour préparer les étudiants à leur vie professionnelle ou tout simplement constituer une classe ;*
 - *de la puissance d'une approche dialectique entre paradigmes, entre méthodologies quant à l'abord des savoirs/savoir-faire/savoir être et savoir devenir sur le développement de l'identité professionnelle ;*
 - *de la rhétorique comme outil de pensée et d'expression en situation d'enseignement-apprentissage ;*
 - *l'enseignement par la discussion, une manière d'aborder certains de nos contenus ;*
 - *traçabilité, réflexivité : sensibiliser mes étudiants à l'élaboration d'écrits professionnels de qualité.*
- Quelle(s) méthodologie(s) employer ?*

Entre eux, mon cœur balance à moins qu'il ne s'agisse de mes tripes d'écervelé. J'éprouve un intérêt, y compris sociologique, pour cette notion de *team-building*². J'y œuvre même par certaines pratiques comme le choix pour chaque promotion d'un totem communautaire, parfois l'évaluation utilise cette dynamique et plus sporadiquement, des activités « extra-scolaires » sont organisées.

Ensuite, il y a cette trilogie, exigeante et délicieuse, comme pour le chocolat. Des mots-clés s'y trouvent : dialectique, paradigmes, rhétorique et même discussion. Comme doute, dialectique, discussion et même deuil³ trouvent leur étymologique origine dans le chiffre *deux*. Il faut (au moins) deux paradigmes pour être dialectique, il faut une thèse et une antithèse pour parvenir à une synthèse créatrice, productrice. Discuter, c'est disputer ... et il faut être deux. Merveilleux, la situation pédagogique fourmille de binômes, potentiellement : *Prof-étudiant*, *Prof-classe*, *classe-étudiant*, *étudiant-étudiant* comme autant de protagonistes, d'antagonistes, bref, d'interlocuteurs.

Pour notre travail, le doute me semble être un précieux allié. Il est inconfortable et de ce fait, bien accompagné, peut devenir constructif. Une phrase résume ma vision de l'éducation : passer de la certitude ignorante à l'incertitude réfléchie⁴. Par et dans l'écriture, douter et discuter se retrouvent, potentialisant ainsi leurs effets pédagogiques. Ils permettent de construire de la compréhension. Est-il possible de dissocier com-prendre d'ap-prendre ? D'ailleurs, le point commun de ces sujets n'est autre que la question ou plus exactement, le questionnement⁵ : point de départ, point d'ignition, point d'arrivée, point d'extinction, telle est la question.

² Les cadres, surtout juvéniles, les *managers* donc, aiment parler anglais !

³ En venant se former, ils viennent faire mourir quelque chose d'eux pour savoir ou mieux pouvoir devenir.

⁴ Je place volontairement cette sentence sur le frontispice de chacun de mes supports de (dis-)cours.

⁵ Le questionnement permet de fuir le dogme, devenir tolérant ou vicariance, entretient la réflexivité comme la réfutabilité.

Traçabilité, réflexivité : sensibiliser mes étudiants à l'élaboration d'écrits professionnels.

Quelle(s) méthodologie(s) employer ?

Telle est maintenant ma question ! Commençons, comme la grammaire nous y invite, par le verbe avant d'égrener les autres termes de cette phrase. « Sensibiliser » est, en réalité, le minimum pédagogique à viser dans toutes ces formations professionnalisantes, ou au moins le point de départ d'une aventure, celle de l'apprentissage. Sans cette manœuvre liminaire, il me semble impossible de former sauf à remplir une tête. Après les avoir sensibilisés, quitte à suivre l'un des nombreux modèles décrivant le *leadership*, il s'agira de poursuivre l'effort engagé tant en quantité qu'en qualité, tant par l'une que par l'autre partie de cette singulière situation, vers l'écriture dite professionnelle. Cette écriture trouvera d'ailleurs son acmé dans l'Epreuve Intégrée. Le TFE devenu EI, au-delà de son rite, est le lieu et l'instant de passage entre deux mondes : de l'école à l'entreprise. L'enjeu est de taille à en considérer la docimologie de cette ultime épreuve. Il y a donc de toute évidence matière et manière à s'y préparer.

Professionnels

Ici, le mot est adjectif qualificatif et qualifiant, tantôt il sera substantif. A ce stade, je précise que j'ai la chance de participer à la formation d'aides-soignantes, d'éducateurs spécialisés et de cadres de santé. C'est dans cette dernière section que j'exerce d'ailleurs ma charge principale. C'est aussi au sein de cette section que les méthodes et pratiques, évoquées ou invoquées par la question, sont les plus développées, même si certaines touchent, tentent de sensibiliser d'autres sections⁶. Ces métiers du soin, de l'éducation et de l'encadrement sont en quête de professionnalisme, autrement dit de reconnaissance sociale. En outre, ces métiers sont historiquement et sociologiquement marqués par leur oralité. *Allez savoir ce qui lie oralité et reconnaissance !* Les métiers du soin sont également frappés d'une habitude cognitive, plutôt ancrée, un quasi-habitus : celui de ne pas poser de questions. *Tais-toi et penses*. Pour les cadres soignants, cette habitude cognitive devient alors *n'avoue pas ton ignorance*⁷. Chez les uns comme chez les autres, ce « bon sens » semble être le frein, parfois entretenu, à la connaissance, pourtant préalable à l'éducation et donc au professionnalisme.

Qu'attend-on d'un cadre de proximité (en milieu de soins) ? La mission d'un cadre, s'il l'accepte, est de prendre des décisions et de les faire appliquer. Mais comment décide-t-on ? Et comment ensuite en arguer⁸ ? Ils vont gérer c'est-à-dire diriger, persuader, faire participer ou faire faire (déléguer). Ils vont devoir ou il va falloir discuter, disputer et se disputer, argumenter et

⁶ Pour les amateurs, il existe une Unité d'Enseignement dénommée « ESS - Méthodes de travail » (971111U21D2).

⁷ Un cadre s'affirme, ne doute pas, est sûr de lui. Autrement, il ne pose pas de questions, il impose la solution. Attention, ceci n'est rien d'autre qu'une représentation sociale dominante.

⁸ J'adore les liaisons...

convaincre ; en un mot, négocier. Ils vont devoir ou il va falloir régler des problèmes et, donc, des conflits et en poser aussi : ceux de la qualité comme de la continuité des soins, celle de la formation continuée comme celle de l'évaluation, etc.⁹. In fine, le *job* du *manager* n'est que de communication ; il est et il a ce seul média... ou presque. Manager du soin réclame donc du professionnalisme y compris en termes de traçabilité. Nous y reviendrons. Cette formation s'étale généralement sur trois années et quelques 900 périodes. J'ai un peu de temps devant eux !

Ecrits

Comme nombre de nos étudiants, ils savent¹⁰ écrire, lire et compter. Emprisons-nous d'ajouter qu'écrire est un acte proprement culturel, relevant donc d'un apprentissage ou, a minima, d'une socialisation. L'écriture offre une possibilité de mettre en forme sa pensée en usant de graphismes, de symboles où se mêlent conventions et imagination, déterminisme et créativité¹¹. Nos écrits ne sont que rarement la transcription de notre oralité ou de nos actes. Tous les mots, ou signifiants, ont plusieurs sens, ou signifiés, et il faudra s'entendre. Tout autant, nous écrivons pour être lu, pour faire savoir et donc faire du lien. De fait, l'écriture dispose d'une valeur sociale élevée et d'une efficacité culturelle non négligeable. Les scribes de l'Égypte Ancienne ne devraient pas me contredire. Ecrire a donc bien une fonction opératoire et Voltaire de surenchérir par deux fois : « qui écrit s'engage ! » mais aussi « faire savoir pour faire valoir¹² » ou partager¹³. L'écrit offre aussi une capacité de conservation et plus encore de diffusion, démultipliées par l'imprimerie et, plus récemment, par les procédés de numérisation.

Ecrire : ça compte et ça raconte de soi ! Ecrire n'est pas un don, une compétence innée (oxymore). L'écriture naît de l'usage comme la pensée, le plus souvent dans un contexte voire une demande sociale. La formation en est une. Que fait l'offre ? De ce fait, l'écriture participe à la construction de soi et aussi de la sociabilité. Ces deux-là sont tout aussi indissociables qu'écrire et penser. Là est d'ailleurs notre *job* ! Au-delà du geste, l'écriture est une expérience de soi d'abord, des autres ensuite ; toujours enrichissante et à enrichir dans la rencontre conflictuelle-confluente des échanges. Y aurait-il ici une énième définition de la réflexivité ? Il reste néanmoins que cette construction, cet apprentissage nécessite du temps et de l'accompagnement !

Traçabilité

La traçabilité semble d'ailleurs relever d'un impératif temporel. Elle suppose un média, un support à la donnée : ici, l'écrit éventuellement, désormais idéalement, numérisé. L'écriture informatisée

⁹ Toujours pour les curieux : l'A.R du 13/07/2006 ou le profil professionnel annexé au 8ter des Dossiers Pédagogiques de la Section.

¹⁰ Est-ce un belgicisme ?

¹¹ Tiens, une dialectique vient de passer !

¹² *Faire valoir* peut se traduire é-valuer.

¹³ « *Écrire, c'est une façon de parler sans être interrompu* » nous dit Jules Renard dans *Leçons d'écriture et de lecture*, Ed. du Sonneur, 2009, p. 25.

offre de nouvelles possibilités et autant de limites, y compris dans le monde du soin¹⁴. A l'hôpital, depuis que la vache est devenue folle, il faut *tout* tracer : le dossier patient, les procédures, la démarche qualité et les événements indésirables¹⁵, aussi. Là est mission du cadre. Les enjeux sont d'ordre économique et juridique. La qualité tracée des actes de soins devient source de financement tout en assurant le volet « responsabilités ». Le cadre ne peut s'y déroger, pas plus que son équipe d'ailleurs. Profitons-en même et l'enjeu peut être aussi professionnel. La traçabilité et plus encore son partage assurent délibérément la continuité des soins, gageure et gage de la performance collective. Nous pouvons y ajouter un éventuel effet Balint et/ou un effet Voltaire !

Dans l'enseignement aussi, ces pratiques font irruption, posant question(s). Nous ne devons pas craindre ce *marketing* car il peut nous apporter gros. Conserver une trace de nos productions comme de nos échanges, c'est faire mémoire. Faire mémoire permet d'y revenir, d'y réfléchir assurant ainsi la qualité¹⁶ et plus encore la continuité de notre mission, dans le temps.

Réflexivité

Comme la traçabilité, la réflexivité nécessite aussi un média. Les médias de réflexivité sont nombreux ; il y a, par exemple, et quel exemple, le *Prof* quoiqu'ici, il s'agisse de l'écrit ou plus précisément, de l'écriture : cette pensée en acte¹⁷. Tracer sa réflexivité, c'est augmenter le potentiel, le pouvoir de réflexivité. « *Les écrits restent...* » ; ils permettent donc d'y aller, d'y revenir et même de considérer le chemin parcouru. Avec l'écriture comme avec la pensée, la réflexivité nous invite donc à mettre vingt ou cent fois sur le métier¹⁸. Dénommons cela l'auto-réflexivité.

Ce n'est pas fini ! Si l'écriture peut faire trace de notre pensée, il devient alors possible d'examiner ce discours qu'il soit mien ou celui d'un autre que moi. Ajoutons donc quelques éléments judicieusement, professionnellement, bien choisis d'hétéro-réflexivité ! L'écriture, au sens plein du terme, je veux dire productive, entraîne et entretient l'activité critique et l'articulation au réel que cette dernière permet. Tous nos professionnels en herbe, moi compris, qu'ils soient de l'encadrement de proximité en milieu de soins ou non, en auront bien nécessité¹⁹ !

Apprendre

Ce verbe n'est pourtant pas dans la liste des mots-clés du sujet retenu. Il est en filigrane du questionnement méthodologique à l'adresse des enseignants que nous sommes et que nous voulons devenir. Si j'ai répondu partiellement au *pourquoi*, voilà donc le *comment* apprendre à réfléchir en traçant ses écrits pour s'interroger sur son devenir (professionnel) ? Est professionnel celui qui est

¹⁴ Eduquer, n'est-ce pas une forme de prendre soin ?

¹⁵ « ... *et les paroles s'envolent !* » Cette phrase d'Horace fait encore hésiter nombre de « professionnels » à écrire.

¹⁶ Cette pratique de la traçabilité peut s'avérer contributive dans les recours.

¹⁷ Merci Hannah de me prêter ce concept.

¹⁸ « *Avant donc que d'écrire, apprenez à penser. Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement, Et les mots pour le dire arrivent aisément. Hâtez-vous lentement, et sans perdre courage, Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage, Polissez-le sans cesse, et le repolissez, Ajoutez quelquefois, et souvent effacez.* » (Boileau, in *L'Art poétique*).

¹⁹ De la réflexivité : je ne vais pas trop en dire, faut qu'il m'en reste pour le dossier professionnel !

capable de s'interroger, de questionner ses pratiques, ses pensées aussi²⁰. Est professionnel, celui qui est capable de (se) dire « *je ne sais pas* », suivi d'un impératif éthique, professionnel, mais « ... *je vais chercher* » Il me semble y avoir là une sorte de méta-compétence (professionnelle) à travailler quotidiennement ce « *sens du problème*²¹ ».

Face à la question, à l'écrit, à la trace, l'inconfort présente un intérêt constructiviste : « *pas d'éducation sans frustration*²² » Confronter, manipuler des idées, des notions provoque de la dissonance cognitive (mais pas que). Ainsi, ils apprennent à forger leurs conceptions, leurs représentations sociales en formation. Ce n'est pas vraiment un modèle transmissif²³. Et la phrase motrice devient : « *confronter pour conforter* » dans laquelle je retrouve une suite phonétique intéressante (mais pas que): polémique, politique, poétique, poïétique²⁴ ! De la sorte, par l'écriture tracée, ils apprennent à penser, à penser ce qu'ils font ou vont faire ou vont faire faire. Par transitivité, ils pensent aussi à ce qu'ils sont ou veulent (peuvent) devenir. Ils apprennent aussi à dire leur pensée c'est-à-dire à se positionner²⁵, à se confronter afin d'à nouveau se questionner ... pour articuler la pensée à l'acte, articuler les moyens aux fins.

L'écriture offre donc un temps utile à la construction de cette articulation entre sens et action, surtout s'elle est accompagnée et tracée²⁶. Comme mon ami JJR, j'opte préférentiellement pour des méthodes les amenant à développer leur jugement plutôt que leur mémoire (restitutive)²⁷. En outre, mes connaissances en neurophysiologie laissent présager que le premier entretiendra à son tour la seconde, et même notre humanité.

De manière évidente, il s'agit ici d'une pédagogie de l'engagement, en lieu et place de la version autoritaire de la prescription. Toutefois, cette approche non exclusive nécessite un cadre, des balises et un accompagnement organisé dialectiquement, errant entre déterminisme et créativité. Les outils proposés ci-après peuvent se résumer dans le concept de l'atelier d'écriture et donc de pensée. Cet atelier est protégé puisque l'engagement est partagé. Nous l'évoquons dès la page suivante.

Pratiques :

La méthode se veut plutôt active, tantôt en individuel voire solitaire, tantôt communautaire voire solidaire ; comme l'écriture autour de laquelle elle s'organise. Evoluant par projets, la pédagogie du projet peut même prétendre à celle du chef d'œuvre. Quels sont les moyens mis en œuvre ?

²⁰ Penser avant d'agir, et aussi penser après l'agir.

²¹ G. Bachelard

²² in Meirieu P., *Pédagogie : le devoir de résister*, p.14.

²³ ... peut-être est-il même un brin émancipateur. Lire J. Rancière (cf. bibliographie).

²⁴ Socrate aurait préféré que j'écrive « maïeutique ».

²⁵ Regardez, par trois fois, la forme réflexive du verbe, forme que l'on dit pronominale dans la grammaire.

²⁶ Cette trace est donc aussi celle de l'accompagnement.

²⁷ Cette capacité de jugement leur permettra également de développer leur mémoire (au masculin), leur EI.

Autant que possible, au début d'un cours, je recueille, par écrit et en format libre, les représentations des étudiants. Ce premier niveau de questionnement prend comme départ soit une notion, soit le métier auquel prépare la formation. Si le groupe est de taille restreinte, le méta-plan est alors utilisé. Au sein de la section « Cadres de santé », la transversalité de mes activités m'autorise à évoquer l'Épreuve Intégrée dès le premier jour de la formation tout en envisageant la progressivité de ces apprentissages qui tient dans cette suite de préfixes : proto-, micro-, méso-, macro- !

La première Unité d'Enseignement²⁸ procure l'opportunité de la protoEI, accolée à l'exercice de style du cours de sociologie. Ils ne doivent pas l'écrire en *Oulipo* mais l'idée est d'écrire le discours de différentes disciplines autour d'une problématique de santé. Ce travail est à remettre à la fin des huit semaines de ce premier module. En même temps, et cette fois sans cadre, ils peuvent remettre leur premier essai dont la seule consigne : écrire leur projet professionnel.

Ensuite, des UE consistantes prennent le relais et l'un des volets d'évaluation de la deuxième consiste à la remise de la microEI. Les cours servent alors de modèles puisqu'il s'agit essentiellement de relever (*sic*) un problème professionnel et d'y « coller » un minimum de trois notions. Sur le fond, ces notions sont à documenter tout en respectant la balise β qui rassemble les conventions éditoriales. La deuxième « année » est considérée comme l'année de l'écriture. La finalité est progressiste : lire mieux, écrire mieux, parler mieux²⁹. Pendant le congé, les étudiants ont reçu une « carte postale » apportant un regard, des conseils aussi sur leur microEI. Au premier cours de la deuxième année, après explicitation de la procédure menant à l'EI, l'exercice de la problématique tournante peut trouver sa place. Ils sont amenés « à froid » à écrire une problématique professionnelle tenant en une phrase mobilisant trois notions et éventuellement complétées d'un champ. Ces éléments sont à identifier dans la phrase. Ce document va ensuite passer de main en main et chaque étudiant est amené à commenter par écrit et successivement le projet de l'autre, jusqu'à récupérer le sien. De sceptiques ou suspicieux, ils en viennent souvent à l'enthousiasme d'enrichir les réflexions des autres, et la sienne en même temps. Ensuite, chaque étudiant va distribuer son petit commentaire ; chacun récupérant n-1 commentaires. Le *Prof* reprend alors la main : tout en ramassant la primo-problématique, il en réclame une autre, avec le même canevas, dite de secours. Je conserve les deux, ne sait-on jamais !

Ensuite, il y aura deux exercices de correspondance. Le premier vise à solliciter, par écrit, une personne-ressource dans le cadre de leur projet d'EI. Le second est une première étape dans la négociation de leur projet de stage. Il y a aussi les exercices dits de lecture-réécriture, au nombre de trois. Ils ont à résumer une balise (très) théorique du cours de *Méthodologies de recherche*. Cet exercice se fait par groupes de trois visant à confronter/partager afin d'élaborer cette synthèse. Cette

²⁸ « Elaboration du projet de formation »

²⁹ *professionnel*, si vous voulez.

production est ensuite diffusée à tous, en complément de la synthèse établie par le *Prof*. Ces quelques synthèses sont régulièrement sollicitées dans la suite de cette matière.

Le second exercice ajoute un élément supplémentaire : le choix. En effet, après un exposé traitant des méthodes de lecture, ils sont renvoyés vers un lot de deux articles. Ils doivent commenter l'un et discuter l'autre. Identiques pour tous, le lot se compose de deux articles volontairement polémiques, dénaturés de leur auteur et de son prestige, dont l'un affère au métier d'origine, le soin, et l'autre au métier futur, l'encadrement. Les deux articles doivent être traités mais différemment, et il revient à l'étudiant de les étiqueter. À réception, l'étudiant reçoit commentaires et conseils sur sa production. Ce retour amène la suite, le nouvel exercice dit du pot-pourri. Cette fois, l'étudiant se retrouve devant un lot d'articles, établi sur-mesure. Il comprend de trois à cinq articles, ne relevant pas d'une seule et même thématique. L'étudiant y ajoutera au moins une autre référence. A partir de ces ressources, il écrit une discussion où sont appréciées ces capacités de synthèse mais surtout les liens. L'analyse critique vient argumenter son positionnement. L'objectif est de lui permettre d'acquérir les aptitudes nécessaires à l'élaboration d'une démarche conceptuelle. Les étudiants s'y essayeront d'ailleurs dans le cadre immédiat de leur mésoEI qui compte une démarche conceptuelle et une « démarche opérationnelle » qui vise à passer leur problématique au banc des cinq méthodes étudiées en classe.

L'évaluation de cette UE se réalise uniquement à l'écrit avec, en outre, un élément de mise en situation utile à leur futur métier : la gestion du temps. Pendant quatre périodes, trois étapes sont réalisées : un examen de statistiques, un examen général portant sur les notions de *Méthodologies de recherche* à adapter à leur travail³⁰ et une longue liste de questions ciblées. Cette dernière est faite sur la base de la lecture qu'a fait le *Prof* de leur production. Pour les deux dernières étapes, ils peuvent amener tous supports, documents utiles, PC même connecté. A distance, ils recevront leur liste en vue de leur troisième année, celle de la macroEI.

Nous terminerons ce volet en soulignant que les TIC offrent à ces pratiques une aide précieuse : notes de cours, balises, courriels, archivage et même publication de leur EI³¹.

Conclusion

Vous n'avez peut-être pas l'envie de lire Machiavel ou ce « *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens* », alors lisez l'ouvrage d'Yves Guégan. Il présente « *cent stratégies pour mobiliser les élèves* » sous le titre « *Les ruses éducatives* ». Un certain nombre d'entre elles s'avère présente dans ma démarche. Il y a tout d'abord cette théorie de l'engagement à rendre réciproque. De fait, l'implication de l'enseignant dans la réflexivité écrite et tracée de l'étudiant ne peut

³⁰ Il a été remis quelques semaines plus tôt.

³¹ Du chemin parcouru : la part conceptuelle, créatrice, productrice (de sens) s'est accrue au détriment de la reproduction du monomodèle qui ne rassure que le *Prof* institué, pétri(fié) de certitudes et donc d'un certain immobilisme. Cette démarche évidente d'émancipation pose question voire conflit à l'institution.

qu'apporter une plus-value à l'équilibre didactique-relationnel de nos pratiques. Cette implication peut alors agir par mimétisme voire par émulation. Ce potentiel ne s'envisage pas uniquement entre l'étudiant et le *Prof*, mais également entre eux. Sans devoir étaler ma culture anthropologique, le don amène le contre-don, suggère la bienveillance et même la convivialité, chère à Illich.

Surenchérissions sur Guégan, en affirmant que l'écriture organise l'écoute, lui donne une trace visible. Dans sa version personnalisée, cette formule réduit l'influence parfois négative du groupe qui s'exprime souvent par l'inertie ou d'autres formes de résistance. Dans le même registre, il m'encourage à user sans abuser de la stimulation par l'obstacle, de mettre l'étudiant en difficulté. Cet auteur va même jusqu'à proposer le sabotage ou l'erreur volontaire de l'enseignant comme moyen de mobiliser l'étudiant et/ou le groupe-classe.

La dialectique et ses paradigmes sont le plus souvent perçus comme des obstacles par le doute qu'il génère³². Même s'il y a une dose homéopathique de Piaget dans ma suite EI, c'est Henri Wallon qui conceptualise le mieux la portée éducative de la dialectique. Cette dialectique, amenée par le *Prof*, permet et permettra de « *mettre de l'ordre dans le monde* » : le leur. C'est bien à l'étudiant de faire ce travail³³ sur lui et sur le monde.

Si la formation est un projet, il faut bien que *Prof*, dans son cartable, dispose de plusieurs ruses pour que l'étudiant puisse produire, créer ce chef d'œuvre. Certaines d'entre elles passent par l'écriture et toute écriture est réflexive comme d'ailleurs toute question. Tant l'écriture que la question, surtout celle énoncée par la dialectique, tentent de mettre en relation. Dédramatisons avec eux l'écriture comme la question et il est préférable de s'y essayer tôt. En effet, « *l'école nous a le plus souvent appris à répondre à des questions qu'à les poser*³⁴ » alors que, à revisiter la formule d'Oscar Wilde, les questions ne sont jamais idiotes. A nous de ruser pour y répondre pour que la question garde son sens, qu'elle fasse même sens. J'y voie même le moyen de parfaire notre œuvre, en ajoutant à leur employabilité à court terme de l'épanouissement³⁵ personnel à long terme.

³² Ils viennent souvent ne pensant trouver en formation que des certitudes.

³³ Wallon poursuit même en évoquant le plaisir de ce travail, le plaisir à mettre de l'ordre.

³⁴ Bellenger L., p.10.

³⁵ Allusion est faite ici à l'article 7 de la « Constitution » de la Promotion Sociale, autrement dit, le Décret organisant l'enseignement de promotion sociale du 16/04/1991 (M.B. 25/06/1991). Depuis cette date, il a subi ou bénéficié d'un certain nombre de modifications.

Annexe de questionnement :

- ? combien de temps pouvez-vous rester silencieux après avoir lancé une question au groupe-classe ?
- ? prenez alors tous une feuille et écrivez chacun votre réponse !
- ? combien de fois avez-vous dit : « je ne sais pas » afin de savoir si quelqu'un d'autre que le *Prof* savez ou pouvez s'exprimer ?
- ? reformuler une question, est-ce y répondre ?
- ? pour répondre à une question, puis-je retourner une autre question ?
- ? adresse-moi ta question par courriel !
- ? si tu me poses cette question, c'est que tu as sans doute une réponse (hypothèse) à proposer ?
Je t'écoute.
- ? en admettant que la matière ne prévoit qu'une seule réponse, combien de fois me suis-je posé la question : *n'est-ce pas ma question qui est mal formulée ?*
- ? à une question « *M'sieur, pourquoi ... ?* », pouvons-nous répondre « et pourquoi pas ? »
- ? Et si c'était le contraire³⁶ ?

Support de présentation :

En pages suivantes.

³⁶ Le *Prof* peut-il faire l'avocat du diable, s'il existe

CAPAES

APPROCHE DU JEUNE ADULTE ET DE L'ADULTE

Prof. : Mr Lambotte

Un sujet

Une présentation

Un débat

Un dossier

Un étudiant :
Patrick Vantomme

Approche du jeune adulte et de l'adulte

82° - Le vécu de pédagogies nouvelles dans le secondaire est-il source de modes d'être et de performances différents dans le supérieur ?

Liste **NON EXHAUSTIVE** de sujets

- ? Outiller l'étudiant pour l'aider à faire face à la grande souffrance chez les jeunes patients
- ? Outiller l'étudiant pour l'aider à faire face à l'accompagnement des mourants
- ? Animer un groupe de paroles pour décanter des vécus de stage en soins infirmiers
- ? A propos des différences de profils étudiants et de leur conception de leur identité professionnelle suivant qu'ils viennent ou non de passerelles : enquête, résultats, conclusions
- ? De l'art de pratiquer un débriefing de stage
- ? Concevoir et pratiquer des jeux de rôle pour développer des facettes de l'identité professionnelle
- ? Le rapport au temps et le développement de la pensée prévisionnelle chez les jeunes adultes, futurs bacheliers en....
- ? Du sens des responsabilités et de la manière de le développer
- ? Appliquer la démarche du projet collectif dans la formation d'étudiants bacheliers
- ? Ce que signifie acquérir la culture professionnelle propre aux organismes futurs employeurs des étudiants de ma section et comment leur faire acquérir
- ? Des styles cognitifs et de leur poids sur le contexte d'enseignement-apprentissage
- ? De la métacognition et de son application à l'enseignement de ma discipline
- ? Ce que peut apporter le coaching aux élèves de ma section.
- ? Pratiquer le team-building pour préparer les étudiants à leur vie professionnelle ou tout simplement constituer une classe
- ? Le sens de l'organisation (versant méthodologique) : de quoi s'agit-il et des techniques pour le faire acquérir ?
- ? Comment (et de quoi s'agit-il ?) inscrire la formation permanente dans les habitudes étudiants pour promouvoir un développement socio-professionnel durable

Approche du jeune adulte et de l'adulte

Approche du jeune adulte et de l'adulte

Approche du jeune adulte et de l'adulte

L'éducation, c'est passer de la certitude ignorante à la incertitude réfléchie

Traçabilité, réflexivité : sensibiliser les étudiants à l'élaboration d'écrits professionnels. Quelle(s) méthodologie(s) employer ?

Approche du jeune adulte et de l'adulte

Traçabilité, réflexivité : sensibiliser les étudiants à l'élaboration d'écrits professionnels

Mission(s):
Ils vont devoir ou il va falloir ...

- régler des problèmes
- régler des conflits
- poser des problèmes
- poser des conflits

ORALITÉ

Fais-toi et penses

DE LA COM'

Approche du jeune adulte et de l'adulte

Traçabilité, réflexivité : sensibiliser les étudiants à l'élaboration d'écrits professionnels.

DE LA COM'

Trans-crire, c'est passer de l'oral à l'écrit
 Comme parler, **écrire**, c'est mettre en forme sa pensée en usant de **symboles**
Ecrire, c'est parler sans être interrompu
Ecrire, c'est se parler avant de dire
 de se faire entendre
 et ... de s'entendre

Ecrire va avec lire
 et lire signifie faire du lien, des liens
L'écriture présente une valeur sociale et
L'écriture présente une valeur culturelle élevée

ECRITURE

Conventions Créativité

Approche du jeune adulte et de l'adulte

Traçabilité, réflexivité : sensibiliser les étudiants à l'élaboration d'écrits professionnels.

ECRITURE

Qui écrit s'engage !
 Faire **SAVOIR** pour faire **VALOIR**
 et **partager**

L'écriture ≠ compétence innée (oxymore)
L'écriture naît de l'usage et/ou d'une demande sociale
 Que fait l'offre ?
 Idem pour la **pensée** !
Penser et écrire = une expérience **constructrice** de soi
 & une expérience **constructrice** de la sociabilité

Apprendre à penser et à écrire nécessite de l'**accompagnement** et du **TEMPS**

Approche du jeune adulte et de l'adulte

Traçabilité, réflexivité : sensibiliser les étudiants à l'élaboration d'écrits professionnels.

TEMPS

Il faut **TOU**T tracer à l'hôpital

- dossier patient
- procédures
- événements indésirables
- performances
- démarches *Qualité*

mais **QUI** trace ?

CONserver une trace de nos productions comme de nos échanges,
 C'est faire **MÉMOIRE**

Approche du jeune adulte et de l'adulte

Traçabilité, réflexivité : sensibiliser les étudiants à l'élaboration d'écrits professionnels.

= un média de réflexivité
 = un média de réflexivité

AUTOréflexivité **HETERO**réflexivité

Tracer **SA** réflexivité, c'est augmenter son potentiel réflexif !
 Tracer **CES** réflexivités, c'est augmenter leurs pouvoirs !

Approche du jeune adulte et de l'adulte

Traçabilité, réflexivité : sensibiliser les étudiants à l'élaboration d'écrits professionnels.
 Quelle(s) méthodologie(s) ?

Apprendre

Mémoire, mémoire, dis-moi qui . puis-je devenir
 ou TFE
 ou **Epreuve Intégrée**

Approche du jeune adulte et de l'adulte

Traçabilité, réflexivité : sensibiliser les étudiants à l'élaboration d'écrits professionnels.
 Quelle(s) méthodologie(s) ?

Apprendre

Face à la question, face à l'écrit, face à la trace, face à la réflexivité,
 l'inconfort (dissonance cognitive) présente un intérêt constructiviste
 « pas d'éducation sans frustration » (PM)
 => **CONFRONTER** pour **CONFORTER**

Approche du jeune adulte et de l'adulte

Traçabilité, réflexivité : sensibiliser les étudiants à l'élaboration d'écrits professionnels. Quelle(s) méthodologie(s) ?

Apprendre

Par l'écriture tracée et réflexive, ils **apprennent à ARTICULER sens et action**

- à manipuler des notions et des idées
- à forger leurs conceptions
- à penser ce qu'ils font
- ce qu'ils vont faire
- ce qu'ils vont faire faire
- à se questionner
- à dire leurs pensées
- à se positionner
- à penser ce qu'ils sont
- ce qu'ils veulent devenir

Approche NON exclusive

- => un cadre
- => des **BALISES**
- => un **acCOMpagnement**

Approche du jeune adulte et de l'adulte

Traçabilité, réflexivité : sensibiliser les étudiants à l'élaboration d'écrits professionnels. Quelle(s) méthodologie(s) ?

=> **l'ACCOMPAGNEMENT**

- pédagogie de **l'ENGAGEMENT**
- = méthode pluridisciplinaire et communautaire

ATELIER PROTEGE

Méthode(s), méthodologie(s) ou méthodo-logie, telle est (peut-être) VOTRE question ?

Approche du jeune adulte et de l'adulte

Traçabilité, réflexivité : sensibiliser les étudiants à l'élaboration d'écrits professionnels. Quelle(s) méthodologie(s) ?

Les ruses éducatives
100 stratégies pour mobiliser les élèves
Yves Guégan
COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE BENOIST

- = engagement pour engagement réciproque
- = implication réflexive et réciproque
- = mimétisme et émulation
- = bienveillance voire convivialité

DON & contre-DON

L'écriture organise l'**ÉCOUTE** en lui donnant une **trace** !

L'écriture permet la stimulation par l'obstacle en relativisant l'inertie du groupe

L'écriture apprend à poser (des) **QUESTIONS** !

Méthode(s), méthodologie(s) ou méthodo-logie, telle est (peut-être) VOTRE question ?

Approche du jeune adulte et de l'adulte

Traçabilité, réflexivité : sensibiliser les étudiants à l'élaboration d'écrits professionnels. Quelle(s) méthodologie(s) ?

<http://www.lereservoir.eu/TESPASCAP.html#écriture>

Méthode(s), méthodologie(s) ou méthodo-logie, telle est (peut-être) VOTRE question ?

Approche du jeune adulte et de l'adulte

De l'échange, re-problématisation et ...

Cette dernière page servira donc de conclusion à cet exercice. Il s'envisage particulièrement en regard de l'échange suggéré en classe entre l'enseignant et nous, les étudiants. Qu'en extraire avant de projeter et de se projeter vers d'autres exercices ? Une des rares richesses de la situation qui nous occupe, celle du CAPAES, naît de la rencontre avec d'autres enseignants, d'autres individus, aussi. Ainsi, après rassemblé quelques données à la fois pratiques et théoriques, un écrit a été produit et partiellement « reproduit » dans une présentation orale, supportée par un diaporama. Nous nous retrouvons à cinq dans un amphithéâtre et nous décidons de passer à table. Au menu, deux exposés dont le mien ! Le premier énonce son sujet, je reste d'abord perplexe mais il livre ensuite sa vision, sa lecture comme la manière de l'exposer me séent particulièrement. D'ailleurs, un dialogue s'installe entre l'orateur, le *Prof* et moi. La pensée en acte est désormais partagée, au bénéfice de ce que l'on nomme en ces lieux, la réflexivité.

Même avant que ne vienne mon tour de présenter, une paradoxale impression se fait sentir et ce n'est pas la première fois. Il y a un échange riche conceptuellement, dynamique intellectuellement d'une part et d'autre, des spectateurs un rien alanguis, distraits ou dépassés. Mon exposé n'allait probablement pas améliorer cette situation, certainement pas ! Le rythme rapide de ma parole, entraînée par l'enchaînement des mots à l'écran et d'autres raisons vont empêcher d'installer durablement une discussion. Je ne suis guère certain que de transmettre préalablement le texte écrit, une trace, aurait modifié cette donne. L'intervention de mon compère, à peine découvert, n'allait pas faire mieux et l'échange va s'éteindre. Je le déplore !

Il est difficile d'estimer la réceptivité d'un public, plus ou moins contraint. J'aurai pu tenter de les faire travailler, par l'écriture, d'agiter progressivement leurs représentations afin qu'ils les expriment. Ainsi, j'aurai probablement suscité de cette fameuse réflexivité qui peut naître de la confluence-conflictualité que pourtant, j'utilise en d'autres lieux. Est-ce une question de légitimité qui m'a fait hésiter ? Est-ce le souci d'être dans le cadre sans se risquer à la confrontation ? Est-ce le sujet ou le propos trop docte qui ont interdit ou au moins modéré fortement les interactions ? Est-ce la volonté d'arriver au but, d'obtenir ce sésame certifiant que nous réfréons, moi compris, nos tentatives, nos essais dotés d'autant d'erreurs que de succès, amenant toujours son lot de découvertes ? Nous ne nous sommes pas risqués... C'est le *paradoxal système*³⁷.

³⁷ Voulzi L.

Bibliographie (incomplète) :

- Bachelard G., *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1983, 257 p.
- Bellenger L., Couchaere M.-J., *Les techniques de questionnement, Poser et se poser les bonnes questions*, coll. Formation permanente, ESF éditeur, 2000, 167 p.
- Bourdieu P., *La distinction. Critique sociale du jugement*, coll. Sens commun, éditions de Minuit, 1979, 672 p.
- Boutinier S., Goguel d'Allondans A., Uzundis D., *Réussir sa thèse ou son mémoire*, coll. Principes, Jeunes éditions, 2002, 171 p.
- Dubar C., Tripier P., « *Sociologie des professions* », Colin A.1998, 283 p.
- Dubet F., *Sociologie de l'expérience*, coll. La couleur des idées, Seuil, 1994, 262 p.
- Fragnière J.-P., *Comment réussir un mémoire*, Dunod, 2001, 112 p.
- Goudeaux A., Loraux N., Sliwka C. (coord.), *Formateurs et formation professionnelle*, coll. Cadre de santé, éditions Lamarre, 2003, 302 p.
- Guegan Y., *Les ruses éducatives, 100 stratégies pour mobiliser les élèves*, coll. Pédagogies, ESF éditeur, 2013, 208 p.
- Hesbeen W. (collectif dont), *Les soignants : l'écriture, la recherche, la formation*, Seli-Arslan, 2012, 176 p.
- Hesbeen W., *Cadre de santé de proximité. Un métier au cœur du soin*, Elsevier-Masson, 2011, 155 p.
- Joule R-V. & Beauvois J-L., *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, PUG, 2005, 286 p.
- Lévine J., Develay M., *Pour une anthropologie des savoirs scolaires, De la désappartenance à la réappartenance*, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur, 2003, 123 p.
- Machiavel N., *Le Prince*, coll. Philosophie, Librio, 2007, 187 p.
- Menaut H., *Le formateur et l'accompagnement du TFE*, coll. Cadre de santé, éditions Lamarre, 2007, 124 p.
- Meirieu P., *Pédagogie : le devoir de résister*, coll. Pédagogies, ESF éditeur, 2008, 155 p.
- Meyer M., in « *La problématique* », PUF, col. Que sais-je ?, 2010, 128 p.
- Neumayer O. et Neumayer M., *Animer un atelier d'écriture, faire de l'écriture un bien partagé*, ESF Editeur, 2003, 221.
- Reye B., in *Revue Française de Pédagogie* (<http://rfp.revues.org/195>), à propos d'un livre de Maulini O. : *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*.