

LA QUESTION DU CHANGEMENT ET DE SON ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION

Texte paru dans les Cahiers de la Maison de la Recherche en Sciences Humaines,
numéro spécial octobre 2005. PUF CAEN.

Alain LEU, Conseiller d'Orientation Psychologue, formateur associé. IUFM Basse Normandie.

La question du changement en formation, s'est posée concrètement pour moi, quand j'ai commencé, il y a environ 12 ans à vouloir former des collègues Conseillers d'Orientation Psychologues à l'entretien de conseil. Il s'agissait de travailler avec eux, autour de la notion de tenir conseil, par opposition à donner des conseils. Tenir conseil est centré sur l'idée qu'on ne pas savoir à la place d'une personne, ce qui est bien pour elle, on ne peut que l'accompagner dans sa recherche : le concept est simple, mais la réalisation plus difficile. Il s'agissait pour les C.O.P stagiaires de passer de la posture « d'expertise » à une posture d'accompagnement de la personne. Ce changement n'est pas si simple, il remet en cause les compétences acquises, il est déstabilisant...

Cette question du changement se pose de la même manière dans les stages de formation transversale que j'ai pu vivre avec des collègues enseignants. Globalement, la formation pose la question de la transformation des attitudes au travail, des représentations, etc. Généralement, le formateur nourrit l'espoir que ses stagiaires changent un peu leur pratique à la suite d'un stage. Cependant, dès que l'on parle changement, apparaît la question de la résistance au changement. Essayer de comprendre ce qui se joue pour les personnes dans cette tension entre changement et résistance est l'objet de cette intervention.

Cependant, avant de poursuivre, il faut replacer cette problématique dans le contexte actuel : la question du changement est devenue sociale et politique. Le changement serait du côté du progrès, la résistance au changement du côté de la réaction de l'immobilisme. Dans un tel contexte, l'institution Education Nationale, au nom d'une certaine efficacité sociale, prône le changement sans s'interroger sur sa valeur propre et bien entendu demande aux formateurs de porter ce changement. Or, tout changement n'est pas bon en soi, toute résistance n'est pas réactionnaire. Il y a là une question d'éthique de la formation : avant d'adhérer aux changements prescrits, ou de s'en prescrire soi-même, il semble important de se questionner sur leurs valeurs, sur les impacts possibles, sur qui les souhaite, d'où ils viennent, à qui ils s'adressent... Je ne résiste pas à faire allusion à Ernest –Antoine Sellière qui rédige un texte ventant le mérite de la mobilité sociale et géographique, et la prescrit aux autres, confortablement installé dans la demeure ancestrale... C'est là une question centrale de la formation que je voulais poser en préalable...

Ceci étant posé, je vous propose un exposé sur les points suivants qui sont donc volontairement restreint au fonctionnement de la personne en formation. Je vais donc tenter de :

1. préciser ce que l'on entend par changement en formation,
2. montrer comment ces changements mettent en cause des structurations personnelles reliées à des enjeux importants,
3. présenter la résistance au changement comme un processus sain et naturel,
4. mettre des mots sur les processus d'ouverture et de protection en jeu lors de changements,
5. Proposer des modalités d'accompagnement du changement.

1 De quels changements s'agit-il ?

Dans l'exemple cité à propos des Conseillers d'Orientation Psychologues, il s'agit de changer de posture professionnelle : le passage de l'expertise à l'accompagnement. Ce changement, qui semble facile à conceptualiser, a pour effet, dans la pratique quotidienne du métier, de remettre en cause, au

moins momentanément, toutes les compétences professionnelles acquises. Il touche à la représentation du métier et cette représentation n'est pas sans lien avec les motivations profondes qui ont amené la personne à choisir cette profession, et plus précisément à choisir la manière qu'elle a de l'exercer. Le comportement professionnel a un sens particulier et profond pour la personne. Avant de le remettre en cause, il est nécessaire de le comprendre, de s'en approcher. Par ailleurs, nous ne pouvons ignorer qu'après avoir remis en cause des compétences, il faut beaucoup de temps pour en intégrer de nouvelles.

De la même manière, en formation transversale, nous touchons à chaque formation à des représentations, des motivations, des actes de métier qui sont ancrés dans la personnalité, qui la structurent, qui signent une appartenance à un groupe de pairs. Nous travaillons sur le « modèle du praticien réflexif », sur l'interdisciplinarité, sur les rapports aux savoirs, sur l'autorité etc. En se référant à ces quelques exemples nous voyons qu'ils touchent au regard que chacun porte sur le métier, les collègues, sa discipline, sa relation aux élèves.

Choisir de former dans de tels registres peut mettre en cause la personne, l'identité professionnelle, l'appartenance à un groupe de référence. Pour qu'un enseignant adopte un nouveau comportement, une nouvelle manière de penser, il faut d'abord qu'il renonce à ceux qu'il utilisait jusque là. Il faut même qu'il décide de les remettre en cause. C'est bien à partir de là que l'on peut apprendre (il est important qu'il y ait un questionnement qui crée une ouverture), cependant, du questionnement au sentiment d'incompétence, à la perte d'estime soi, à l'isolement professionnel, le passage est facile... Non seulement, « vous ne faites pas comme il faut », mais « vous ne pensez pas comme il faut » et « vous ne devez plus penser comme les autres ». Les représentations de soi, du métier, le rapport au métier, les rapports aux savoirs, aux élèves, aux collègues, l'habitus, tout cela peut être remis en cause. Or, ces représentations et ces gestes de métier nous fondent : d'une certaine manière, nous sommes ce que nous pensons et ce que nous faisons et personne ne peut impunément venir nous dire que nous devons changer...

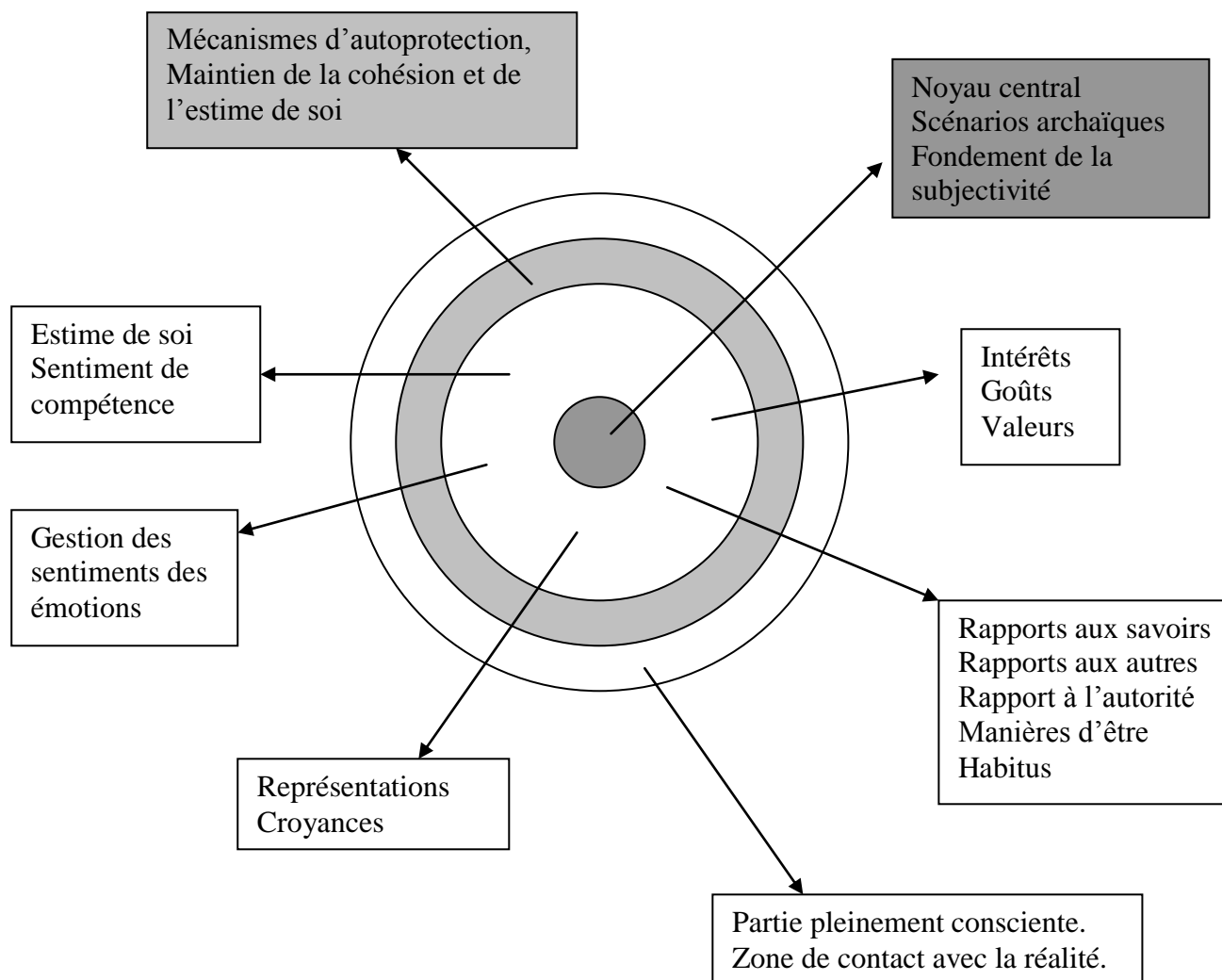
Ces changements, qu'il faudrait mettre en œuvre pour devenir « praticien réflexif », travaillant en interdisciplinarité, en prenant en compte la subjectivité de l'élève et la spécificité de ses rapports à l'école aux savoirs à la vie, tout en gardant la bonne distance, en exerçant une juste autorité... (dans une école qui, dans les faits propose/impose des normes de fonctionnement très différentes du modèle de référence des formateurs), sont considérables. On pourrait les comparer en intensité à une perte d'emploi, un déménagement imposé, un deuil, un changement professionnel important, de plus, ils sont difficilement réalisables dans un contexte souvent défavorable.

2 Ces changements touchent à la structuration de la personne.

Ces changements touchent à l'identité professionnelle, aux intérêts, aux valeurs professionnelles, aux représentations de soi, à tout ce qui fait qu'un individu se sent en cohérence avec lui-même, se sent compétent, garde un contrôle sur ses manières de se comporter, vit un sentiment de continuité, de fidélité à lui-même, s'estime...

Pour donner à comprendre les enjeux personnels et psychologiques qu'il peut y avoir à vouloir rester soi-même, à ne pas changer, je vous propose un schéma très simplifié (trop) qui est sensé représenter la structure de la personnalité.

Schéma très simplifié de la structure de la personnalité.



L'humain, se structure progressivement en donnant du sens aux diverses expériences qu'il est amené à vivre. A travers ces expériences, il se forge une personnalité avec ses goûts, ses intérêts, ses valeurs etc. Cela va fonder son identité, son mode de relation aux autres, qu'il va tenter de conserver. Face aux changements, il va donc mettre en place, de manière plus ou moins consciente, divers mécanismes d'autoprotection.

Ce qui est protégé, c'est :

- L'identité elle-même, la structure de la personnalité.
- Un système de représentation de la réalité, comportant valeurs, intérêts, croyances, pensées, représentations...
- Une perception de soi, de son pouvoir sur les événements, les relations, la perception que les autres ont de nous...
- Une organisation affective (capacité à gérer ses sentiments, ses émotions) en lien avec soi et avec les autres.

Ce qui est recherché, par cette autoprotection, c'est :

- Garder une certaine cohésion, rester semblable à soi-même, se reconnaître, être reconnu...

- Garder de l'estime de soi et l'estime des autres.
- Se sentir compétent, capable de....

3 La résistance au changement, un processus sain et naturel.

Les refus de changement (concernant des changements qui pourraient s'avérer bénéfiques) sont donc le plus souvent motivés par la crainte de perdre sa cohérence, de perdre son estime de soi, de perdre ses compétences, ceci vis à vis de soi-même et aussi vis à vis des autres.

Les mécanismes de protection de soi, sont donc des mécanismes sains de sauvegarde de l'identité ; avant de s'aventurer dans des changements qui peuvent le déstabiliser, l'individu utilise (la plupart du temps de manière inconsciente) des processus naturels et sains d'autoprotection.

Cependant, l'humain n'est pas figé définitivement dans sa structure, il est en quête de développement, il recherche le changement et il peut s'y ouvrir, à partir du moment où il peut lui donner du sens, où cela va lui permettre de devenir plus compétent, de gagner en estime de soi, en cohésion personnelle. Tout individu cherche donc, à la fois à maintenir son identité et à se transformer. Cela donne lieu à des mouvements de fermeture, de protection (plus le changement est vécu comme important et menaçant, plus la protection est forte) et des mouvements d'ouverture au changement.

En temps que formateur et à partir de nos représentations subjectives, nous pouvons observer les comportements suivants dont voici quelques exemples qui peuvent s'interpréter comme relevant de la protection, de la fermeture :

- Refus de venir en formation (ne s'inscrit pas ou ne vient pas aux stages).
- Vient aux stages, mais s'oppose à tout ce qui est proposé.
- Vient aux stages, en partie seulement et pour faire autre chose.
- Ne vient en stage qu'accompagné de tel collègue.
- Exige du « concret ».
- Veut un cours, refuse de s'engager dans une démarche expérimentale.
- Fait tout docilement, sans s'investir, pour finir vite...
- Traîne à la pose, se dit incompetent...
- Accepte de faire, mais laisse entendre qu'il ne réutilisera pas.
- Adhère à ce qui se fait dans le stage, puis ne cherche pas à utiliser.
- Adhère à ce qui se fait, essaye de transférer à sa pratique, puis abandonne...

Toutes ces attitudes sont justifiées, ceux qui les adoptent ont des raisons personnelles profondes de se comporter ainsi. Elles montrent simplement que la formation peut être vécue comme un danger remettant en cause l'identité et l'appartenance. Cependant, ces mécanismes de protection peuvent être violents, ils disqualifient le formateur, lui rendent le travail impossible et l'on est souvent tenté d'y réagir au premier degré plutôt que les interroger pour en chercher le sens.

Il est possible de percevoir une « progression » dans les exemples cités, cependant, la réalité est plus complexe et une même personne peut passer par ces attitudes différentes sans respecter un tel ordre.

Par ailleurs, dans un certain nombre de situations, on peut remarquer un début de changement suivi d'un abandon.

Que se passe-t-il pour une personne qui adhère au changement proposé et qui essaie de le mettre en œuvre ? Pour quoi est-il si difficile, même pour les personnes désireuses de changer, d'apprendre, de mener ces changements jusqu'au bout, c'est à dire ici d'aller jusqu'à la mise en place d'une pratique professionnelle nouvelle ?

4 Proposition d'une grille d'observation des processus de changement et d'apprentissage.

Nous pouvons repérer dans les stages, mais aussi dans des situations d'accompagnement des personnes vivant un processus d'apprentissage ou de changement (changement accepté, désiré ou changement subi) des phases qui se reproduisent avec plus ou moins de rapidité et d'intensité selon les personnes et les situations. Ces phases, ont été décrites par Kurt Lewin (cf. schéma Page 8). Elles donnent des repères pour observer les processus à l'œuvre dans les situations d'apprentissage et pour permettre de mieux les accompagner.

Je propose de les décrire pour qu'elles soient utilisables comme grille d'observation d'un processus d'apprentissage, chez un stagiaire en formation. Méfions-nous cependant des repérages théoriques qui deviennent des cases où faire entrer la personne ; en les utilisant, il me semble important de se souvenir que le sujet échappe toujours, qu'il reste et restera pour une part imprévisible et mystérieux.

Le processus est décrit en cinq phases. La description ordonnée des phases pourrait faire croire qu'il s'agit d'un processus linéaire, or au moment où nous avons contact avec une personne, il se peut par exemple, qu'elle soit déjà à la phase 2 ou 3, il se peut que des changements et apprentissages divers se chevauchent et interfèrent de façon complexe, bref, il s'agit d'un modèle simplifié qui peut permettre de mettre des mots sur des comportements parfois difficilement compréhensibles.

Première phase : désignée dans le schéma comme « structure initiale ». La personne avant un changement ou un apprentissage est supposée être structurée de manière stable et suffisamment cohérente. La recherche et le maintien de la cohérence sont nous l'avons vu, un des fonctionnements de base de l'humain. Cependant, à partir de cette stabilité qu'il protège et tend à conserver, l'humain peut se questionner et s'ouvrir au changement. C'est donc à partir d'une base suffisamment stable et cohérente que le questionnement et l'ouverture peuvent se mettre en œuvre. La structure initiale est présentée sur le schéma comme suffisamment équilibrée avec une ouverture. Cela correspondrait à une personne stabilisée ayant la possibilité, l'espoir et le désir d'apprendre.

Deuxième phase : « le début de l'apprentissage ». Un apprentissage ou un changement qui a un impact sur la personne, amène des remaniements souvent profonds. Dès le début de l'apprentissage un déséquilibre s'installe, l'incertitude s'ouvre. Cela touche aux aspects cognitifs, aux savoirs, mais aussi aux rapports aux savoirs, aux représentations de soi (comme personne qui sait, ne sait pas, ne sait plus, a peur de ne pas savoir et ceci face à soi même, face aux autres du groupe qui la regardent, face au formateur...). La dimension affective est donc toujours présente dans ces processus. Des prises de conscience de ce que l'on sait ou ne sait pas interviennent, des liens conscient-inconscient peuvent se créer. C'est donc la personne dans sa globalité qui est en jeu. On ne peut pas réduire l'apprentissage et le changement à des phénomènes cognitifs. L'inquiétude est présente, le doute, la peur et le désir d'apprendre se côtoient. L'engagement plus avant dans le changement se jouera sur des rapports affectifs relationnels : sens et importance donnés aux apprentissages, qualité, sécurité, confiance, respect vécus dans la relation aux formateurs et au groupe.

Troisième phase : « la confusion ». Si le processus d'apprentissage se poursuit et s'il est important pour la personne concernée, il est probable qu'elle passe par une phase de confusion. Les savoirs ou compétences sur les quels elle s'appuyait au départ se trouvent remis en cause par les nouvelles acquisitions. Quelques exemples pour illustrer : l'élève qui est autonome en CM2 et qui en arrivant en 6^{ème} ne peut plus s'appuyer sur les mêmes ressources pour garder son autonomie ; le sportif qui joue bien au tennis de table et qui veut apprendre le tennis : son nouvel apprentissage déstructure les gestes qu'il avait acquis, il sera temporairement moins bon ; le stagiaire en formation qui remet en cause sa pratique habituelle : il ne peut plus et n'a plus envie de faire comme avant, mais il n'a pas encore intégré les nouvelles compétences pour agir de manière différente. Partir étudier loin, réapprendre à

vivre après un deuil ou une séparation... sont des situations de changement qui font vivre les mêmes processus.

La personne qui vit cette phase de confusion est en perte de repères, en perte de compétences et en perte de cohérence, elle est potentiellement en perte d'estime de soi. Il est possible qu'elle vive un moment difficile qui pourrait réactualiser toutes les difficultés d'apprentissage qu'elle a connues dans le passé et réactiver ses faiblesses personnelles. Pour garder un peu de cohérence et d'estime, elle peut se protéger en utilisant des mécanismes tournés contre elle « je n'y arriverai jamais, je suis trop nul, trop petit, trop vieux, c'est trop difficile pour moi, il vaut mieux arrêter... » ou des mécanismes attribuant les difficultés à l'environnement « les formateurs sont nuls, ce qu'on apprend ne sert à rien, on perd son temps, tout cela est du baratin, je faisais mieux avant... » C'est un moment où la personne peut avoir envie de partir, d'abandonner, c'est un moment difficile pour tous : le stagiaire et le formateur. On peut être tenté de prendre à la lettre et de vouloir répondre à ces propos... Or, la personne qui vit cette expérience douloureuse peut ne pas comprendre ce qui lui arrive, elle se sent fragilisée et elle a un fort besoin affectif d'être reconnue, comprise, validée dans une relation respectueuse et sécuritaire qui l'aide à restaurer l'estime de soi. Il y a à ce moment là, la nécessité de garantir un climat de respect, de non-jugement, de sécurité affective. L'aider dans ce moment là, c'est l'aider à nommer ce qui se passe (la compréhension donne du pouvoir sur l'événement) en lui donnant à comprendre le processus de changement dans lequel elle est engagée. C'est aussi l'aider à retrouver en elle les ressources pour avancer. Mais c'est le moment où le formateur risque de recevoir des reproches du stagiaire, peut se sentir remis en cause et douter de lui : il n'est pas alors dans la situation la plus facile pour aider...

Quatrième phase : « la restructuration ». Progressivement, si la phase de confusion est supportable et ne provoque pas replis ou abandon, l'intégration pour soi, à partir d'une compréhension personnelle et singulière des nouveaux apprentissages commence à se mettre en place. La tendance humaine à structurer les expériences et à donner de la cohérence au vécu se met à l'œuvre. Les nouveaux acquis ne sont pas encore suffisamment intégrés et disponibles pour se traduire immédiatement en compétences : il faudra un temps plus ou moins long selon les personnes, les contextes de vie et l'importance des remaniements en cause, pour passer à la phase d'intégration. Il se peut que, la personne retournant dans un contexte trop différent, abandonne tous ses acquis nouveaux pour se réadapter à ce contexte. (C'est là peut-être une des limites de la formation qui devrait travailler davantage aux problèmes posés par le retour sur le terrain.)

Cinquième phase : « la nouvelle structure ». Si les changements s'intègrent, une nouvelle structuration se met en place, elle intègre et réaménage la structure initiale (c'est un des paradoxes du changement : quel que soit ce changement, la personne continue à être qui elle est.) La structure nouvelle est plus large, plus variée, plus souple et devrait permettre de nouvelles ouvertures. La personne est alors prête pour vivre de nouveaux apprentissages.

Remarques : de nombreuses évolutions de la vie se font de manière similaire. Il n'y a pas de construction sans destruction. Pour obtenir un changement (apprendre quelque chose de nouveau et de significatif constitue un changement important) il y a souvent passage par de la perte. Et même si, pour certains les changements se font à bas bruit, il y a souvent de la difficulté à vivre cette perte.

Apprendre, c'est changer, c'est devenir différent, c'est grandir, c'est risquer de perdre son groupe d'appartenance, c'est s'autoriser à vivre ces changements. Changer, c'est vivre une rupture avec le passé pour se tourner vers le risque de l'espoir, c'est abandonner la certitude de l'ancien pour l'incertitude du nouveau. Ce passage peut mobiliser toutes les forces d'autoprotection et demande alors à être accompagné dans une relation de confiance.

Ces cycles d'apprentissage et d'intégration peuvent se dérouler sur des périodes courtes (quelques heures à quelques jours, en cas de changement et d'apprentissages simples) mais peuvent s'étendre sur des périodes beaucoup plus longues (des mois et des années) pour des changements impliquant la personne plus profondément. Apprendre des méthodes différentes, devenir autonome, changer ses rapports aux savoirs etc. font partie des processus longs.

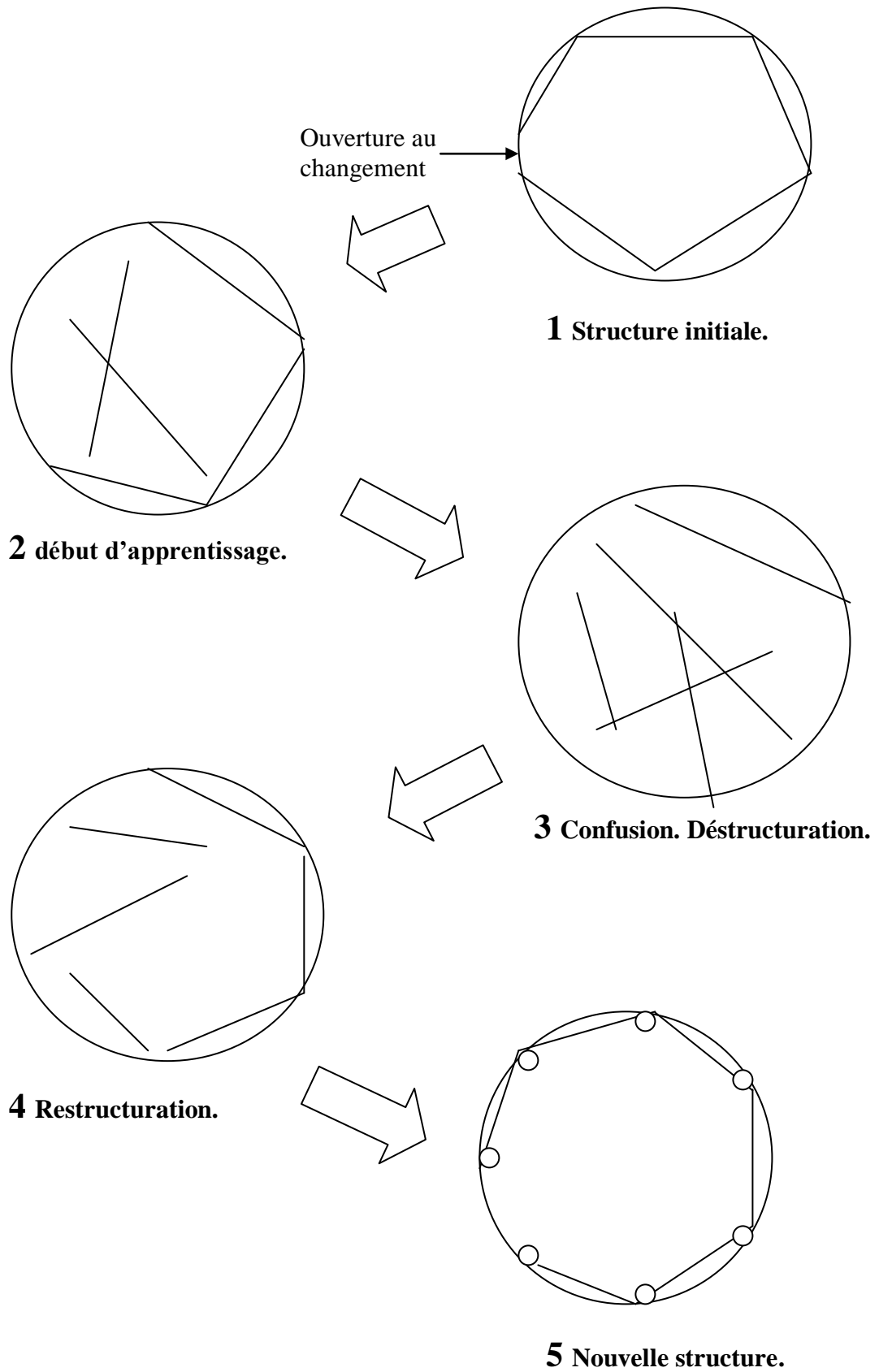
Pour apprendre et changer, il paraît préférable d'avoir une structure de base équilibrée qui va permettre l'ouverture : d'un côté la déstructuration et la confusion permanentes ne permettent pas de s'ouvrir à de nouveaux apprentissages (c'est le cas de personnes qui arrivent en situation d'apprentissage en étant déjà déstabilisées par des difficultés), d'un autre côté une trop forte inquiétude face au risque de changement peut amener la personne à se cramponner à sa structure initiale (cela peut-être le cas de personnes qui arrivent en situation d'apprentissage après avoir fait des expériences douloureuses de remise en question inutile : préserver sa structure, ne rien apprendre, ne rien bouger, c'est alors se protéger, c'est éviter de remettre en jeu une estime de soi restée fragile, c'est éviter de vivre ou revivre un traumatisme...). L'ouverture au changement se base sur une estime de soi suffisante qui permet de traverser l'épreuve de la phase de confusion en acceptant de vivre une remise en cause.

Même lorsque la personne le souhaite, au plan individuel, le changement est donc une question difficile. Cependant, la question se repose à second niveau : celui du groupe des pairs.

Dans la mesure où l'ensemble d'un groupe, se comportant comme un collectif de travail évolue et change, il facilite le changement de tous ses membres. Il peut même les contraindre au changement sous peine d'exclusion.

Revenir de formation et vouloir mettre en œuvre des changements sur le terrain pose la question de la confrontation avec le groupe des collègues. Le groupe fonctionne comme la personne : il préfère la cohésion et la sécurité plus que le changement. Il peut alors peser très fort pour arrêter toute tentative de mise en pratique, surtout si le stagiaire est rentré fragilisé, sans avoir complètement intégré de nouvelles compétences. Cela pose la question de l'organisation de stages sur site ou de privilégier les candidatures d'équipes....

Processus d'apprentissage et de changement.



(A partir de travaux de Kurt Lewin.)

5 Quelques remarques concernant l'accompagnement du changement en formation.

Essayer de prendre en compte les phénomènes de changement et d'autoprotection est un véritable défi pour le formateur.

Il faudrait qu'il puisse :

- Concevoir les formations en prenant en compte les processus qui viennent d'être décrits.
- Partir de la subjectivité des stagiaires, travailler avec eux à partir de leurs représentations, sans perdre de vue la direction qu'il vise.
- Instaurer un climat de confiance propice à l'ouverture et au changement.
- Ne pas mettre les stagiaires dans l'obligation de changer.
- Ne pas se mettre, en temps que formateur, dans une telle obligation vis à vis de l'institution qui pourtant exige.
- Ne pas mener les stagiaires plus loin qu'ils ne le veulent, ne le peuvent.
- Percevoir les manifestations d'autoprotection des stagiaires et les respecter.
- Comprendre les mécanismes en jeu dans les phénomènes de protection et les traiter en respectant les personnes.
- Donner du temps pour intégrer (cela peut aussi vouloir dire refuser de faire certaines formations dont les conditions de durée et de nombre de participants ne permettent pas un travail respectueux des stagiaires et de leur rythme.)
- Avoir la capacité de saisir à quelle phase de son apprentissage se situe chacun des ses stagiaires.
- Avoir conscience des déstabilisations provoquées et éviter d'aller trop loin.
- Accompagner individuellement, surtout dans les moments de déstabilisation.
- Aider à anticiper et accompagner le retour sur le terrain, en aidant le stagiaire à mesurer les risques et à trouver des points d'appuis.
- Favoriser les candidatures d'équipes qui vont faciliter les dynamiques de changement.

La liste pourrait s'allonger... On peut prendre conscience à travers ces quelques propositions qui ne touchent qu'à une petite partie de la professionnalité du formateur de l'immensité du travail que nous avons à concevoir.

Bibliographie.

BASCH M.F, *Comprendre la psychothérapie,, Derrière l'art, la science,*
La couleur des idées. SEUIL 1995.

BOWLBY J, *Attachement et perte-* Paris, Gallimard, 1975.

KOHUT H, *Le soi*, PUF,, Le fil rouge,1974

LECOMTE C. et ALAIN M, *Les facteurs communs dans les entretiens psychothérapeutiques.*
Psychologie française. 1990. volume 35/3

LECOMTE C. et TREMBLAY L, *Entrevue d'Evaluation en counseling d'emploi,*
Institut de Recherches Psychologiques. Montréal. 1987.

LEU A, *Entretien de conseil en orientation, autosupervision, changement, résistances au*
changement. Grille d'analyse de la psychologie du soi.

Texte de l'université académique « Approfondissement de la dimension
psychologique du conseil en orientation » SAIO CAEN juin 2000.

LEWIN K, *Psychologie dynamique : les relations humaines*, Paris PUF, 1950.

MARROW A J, *Kurt Lewin*, Editions ESF, Paris, 1972.

ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE, numéro spécial: le conseil en
orientation,

Mars 2000/VOL.29/N°1

REVUE QUEBECOISE DE PSYCHOLOGIE. Vol. 20 n° 2 1999

La psychothérapie humaniste-existentielle au Québec à travers ceux qui
l'ont marquée.

ROGERS C, *Le développement de la personne*,. DUNOD, 1970.

TOURETTE-TURGIS C, *Le counseling, Que Sais-je?*. PUF.- 1996