

Accorder les temps

Rapport no. ET-2023-03

Version 1.0
octobre 2023

Luigi Russi^{a, b}

*(avec les contributions de Baptiste Cuche^a, Léa Eynaud^a,
Benoît Halgand^a, Véronique Malé^a, Clemence Pichon^a, Tom
Renault^a, Roxane Sansilvestri^a, Téo Saal^a, Alexandra
Verguet^a et Lucas Zufic^a)*

^a Campus de la Transition

^b Laboratoire ADEF, Aix-Marseille Université

*Série « Expériences et Témoignages
du Campus de la Transition »*

ISSN : 2970-2100

La série « *Expériences et Témoignages du Campus de la Transition* » cherche à contribuer au discours scientifique francophone par une série de travaux « non-conventionnels », où une réflexion interdisciplinaire et transdisciplinaire se fonde sur l'expérience du terrain et sur les problèmes très concrets qu'elle pose pour les chercheuses et les chercheurs et pour les praticiennes et les praticiens. Chaque publication de la série a son point de départ dans les projets et les expérimentations menés au Campus de la Transition, abordés comme exemples de questions pertinentes pour la société au sens large.

Méthode de citation recommandée :

Russi, L. avec Cuche, B. *et al.* (2023). *Accorder les temps : les enjeux du métier de formatrice et de formateur au Campus de la Transition*, Rapport no. ET-2023-03. Forges, France : Campus de la Transition.

Mentions légales

© Les Auteurs

Éditeur : Association Campus de la Transition
2 Rue de Salins
77130 Forges

ISSN : 2970-2100

Accorder les temps : les enjeux du métier de formatrice et de formateur au Campus de la Transition

Sommaire

De quelles activités parle-t-on, concrètement, quand on parle de « formation à la transition écologique et sociale » ? Cet écrit offre, en guise de réponse, une cartographie tirée des « formations de formateurs » mises en place par le Campus de la Transition. Dans ce contexte, les formatrices et les formateurs sont investis dans des activités telles que : négocier une commande de formation ; finaliser les préparatifs avant l'arrivée d'un groupe ; permettre aux participants de se mettre dans des dispositions favorables pour une formation ; créer et faire vivre le lien entre la formation et la vie de l'écolieu sur laquelle elle se déroule ; amener les participants à réfléchir à la suite à donner à la formation ; accompagner l'assimilation par les participants des apprentissages qu'ils ou elles ont pu réaliser à plusieurs niveaux et, enfin, conduire une réflexion pédagogique au sein de l'équipe formation. À partir de récits des pratiques des membres de l'équipe Formation du Campus de la Transition, la formation apparaît ainsi comme un terrain sur lequel se jouent plusieurs injonctions différentes, chacune demandant un temps particulier pour se dérouler au rythme qui lui est propre. De ce fait, le métier de formatrice et de formateur à la transition comporte un travail important nécessitant d'accorder ces différents temps, amplifier les résonances réciproques et défaire les dissonances, dans le but de multiplier les temps forts et de dépasser les temps morts en formation.

Mots clés : formation, rythme, résonance, temps forts, tête-corps-cœur, six portes

Le temps est l'allié de l'apprentissage : les pédagogies les plus efficaces s'exercent dans la durée. L'innovation est aussi dans cette prise de conscience.

— Dominique Cottureau (2014, p. 7), Formatrice consultante et professeure associée à l'Université de Tours

Introduction¹

Je m'assieds autour de la table avec Marc et Geoffrey, qui sont en charge de la formation qui va démarrer dans quelques heures. Très vite, il apparaît que nous ne sommes pas tous « là » de la même façon. L'un des formateurs est attrapé par des soucis logistiques de dernière minute : un intervenant face à une annulation de transports en commun. Il se lève de table et échange au téléphone avec celui-ci pour l'aider à se sortir de ce problème logistique. Le deuxième formateur se lève, lui aussi, pour préparer la salle où la formation est censée avoir lieu : il range alors les chaises et donne un dernier coup de balai. Je m'attendais à pouvoir échanger une dernière fois avec eux avant que la formation démarre. Cependant, c'est déjà le temps de l'arrivée du groupe – auquel se livrent mes deux collègues formateurs – et il n'y a plus le temps pour un dernier moment d'échange.²

« Pas de temps ! » : dans les retours que les participants aux formations du Campus de la Transition font aux formateurs et formatrices après leurs séjours, ce simple constat est le « frein numéro 1 » à la capacité de s'engager de façon plus soutenue, une fois la formation terminée, dans les questions liées à la transition écologique et sociale. Or, la tâche qui m'a été confiée par le Campus de la Transition, en tant que chercheur postdoctoral en « évaluation des pédagogies pour la Grande Transition »,³ est d'apporter des pistes pour mieux comprendre l'effet que ses formations sont susceptibles de produire sur ses publics-cibles. Cependant, dès les premières semaines, j'ai eu l'impression de me trouver face à une problématique plus large que seulement celle de la pédagogie du Campus de la Transition. Le besoin de temps est apparu très vite un peu partout : dans les retours *post-formation*, bien sûr, mais aussi *avant* les formations, par exemple au stade des

¹ Je remercie Cécile Renouard et Sébastien Pesce pour leurs commentaires sur des versions précédentes et Alexandra Verguet pour son indispensable relecture.

² Dans les récits de pratiques partagés par les formateurs du Campus de la Transition, les noms des formateurs et des participants sont anonymisés conformément au protocole éthique de ma recherche postdoctorale. Le choix d'anonymiser découle, entre autres, du fait que l'identité exacte des participants ne saurait rien ajouter à la valeur scientifique de ces scènes comme illustrations de *moments intenses* de la pratique des formatrices et des formateurs à la transition.

³ Ce poste et les recherches qu'il a permis de réaliser ont été possibles grâce à un financement de la Fondation d'entreprise Michelin.

conversations préliminaires, et aussi *pendant* les formations. Le temps, et son manque, est maître ! Mettez-vous donc à ma place : de quoi ce « manque de temps » serait un symptôme ? Il n'y a aucun doute qu'il constitue un frein crucial par rapport à un meilleur engagement pour la transition écologique et sociale... mais qu'est-ce que ça voudrait dire d'adresser ce problème ? Qui est censé le faire ? Et comment ?

La scène d'ouverture, où deux formateurs sont attrapés par un vortex d'urgences avant le démarrage d'une formation, introduit une piste possible pour avancer sur ces questions. Dans cette scène, on voit des activités différentes qui demandent chacune un temps pour se dérouler : (i) la résolution d'une difficulté logistique d'un intervenant encore en route, (ii) l'arrivée du groupe de participants, et (iii) un dernier échange de préparation entre formateurs avant que la formation démarre. Dans la scène, ces activités – et les temps que chacune demande pour qu'elle puisse avoir lieu – ne s'accordent pas, ce qui fait qu'une de ces activités (l'échange de préparation) demeure au final inaccomplie. Or, ce type d'interférence entre temps différents qui n'arrivent pas à s'accorder n'est pas une exception : elle réapparaît cycliquement dans la quasi-totalité des situations qui se présentent en formation. Si cela est vrai pour toute situation de formation (Pineau, 2000), la formation à la transition offerte par le Campus de la Transition aux établissements d'enseignement supérieur (qui touche à des publics variés, tels que les enseignants-chercheurs et les directions d'établissements, et qui se déroule sur des formats différents allant de la formation continue à l'accompagnement) multiplie les possibilités d'interférence entre temps de nature différente... et donc elle finit par mettre l'art d'« accorder les temps » au cœur même du métier de formatrice et de formateur à la transition.

Dans cet écrit, je m'attache aux temps de la formation comme à un *fil rouge* à détricoter, pour faire sortir les différentes dimensions qui s'entremêlent dans la pratique de formateur et de formatrice à la transition, et qui se manifestent typiquement par une alternance – voir interférence – entre temps différents. Mon espoir est que cet écrit puisse servir, à la fois, à l'équipe Formation du Campus de la Transition (et aux formateurs et formatrices d'autres institutions qui travaillent dans la même filière) *mais aussi* aux établissements qui envisagent d'entreprendre un parcours de formation institutionnelle à la transition. En effet, il me semble important de cultiver une compréhension partagée, *entre* formateurs *et* publics de formation, autour des différents temps qui peuvent se manifester dans toute démarche de formation qui vise une montée en compétences par rapport à la transition écologique et sociale. Une compréhension partagée, à son tour, pourra fournir des ressources aux uns et aux autres par rapport à la gestion des temps de formation, sans se faire prendre en otage par le « manque de temps » qui découle d'un manque de coordination entre différents types d'exigences.

Dans les pages qui suivent, je vais donc décrire plusieurs temps différents qui peuvent apparaître dans le contexte d'une formation, et je vais mettre en évidence

comment – dans la pratique de formatrice et de formateur à la transition – la capacité à « accorder les temps » est une des clés principales pour que la période de formation aboutisse à une mise en mouvement réelle du public. Dans la première section, je commencerai par donner des informations plus spécifiques, pour éclairer le contexte du Campus de la Transition et, surtout, ce que le terme « formation à la transition » signifie dans la pratique de ce dernier. Dans la même section, j'expliquerai également pourquoi le temps constitue à mon avis une porte d'entrée utile pour décoder la complexité qui se joue dans le contexte d'une formation d'adultes. Dans la deuxième section, j'aborderai une cartographie des différents temps qui peuvent se manifester dans le contexte d'une formation, et spécifiquement d'une « formation à la transition » telle qu'elle est interprétée au sein de l'offre du Campus de la Transition. Le but de cette section est d'aiguillonner la capacité analytique par rapport aux interférences possibles dès que plusieurs activités de nature différente rentrent en concurrence. Par cette cartographie, j'espère permettre aux lecteurs de ce document d'avoir plus de repères pour arriver à reconnaître, anticiper, et gérer ces interférences au fil de l'eau. Dans la troisième section, je donnerai enfin des exemples de tentatives plus et moins réussies pour « accorder les temps », dans le but de contribuer à une capacité d'évaluation plus riche par rapport à ce qui peut se passer dans les formations. La conclusion offre, en guise de sommaire, quelques suggestions et points d'attention pour continuer à cultiver la capacité à « accorder les temps », qui me semble centrale pour le métier de formateur et de formatrice à la transition. Enfin, dans l'annexe, je décris plus en détail la méthodologie que j'ai utilisée pour mener la recherche sous-jacente de ce rapport : méthodologie à la fois (i) d'évaluation « évolutive » des formations du Campus de la Transition et (ii) de recherche collaborative avec l'équipe Formation du Campus de la Transition.

I. La formation à la transition dans le contexte du Campus de la Transition

Le Campus de la Transition est un centre de formation aux enjeux de la transition écologique et sociale pour un public varié d'étudiants, de personnels de l'enseignement supérieur (enseignants, enseignants-chercheurs et directions d'établissement) et du monde de l'entreprise. Cette mission de formation est au cœur de la raison d'être du Campus de la Transition. Une de ses manifestations concrètes est l'édition de plusieurs manuels (un manuel généraliste, *Le Manuel de la Grande Transition* [Collectif FORTES, 2020], accompagné par la série « Les petits Manuels de la Grande Transition », centrée sur des disciplines ou des sujets plus spécifiques). Ces manuels cherchent à traduire ce que « transition écologique et sociale » peut signifier pour des publics aux intérêts professionnels et disciplinaires potentiellement très différents. Au cœur de ces manuels est une approche « par portes », où six grandes thématiques, dites « portes », aident à donner accès au sujet à des lecteurs qui peuvent ne pas tous partager les mêmes points de départ –

et qui nécessitent donc des « portes d'entrée » différenciées selon leurs intérêts spécifiques. Loin de former des silos séparés, ces portes sont en même temps une invitation à s'approprier une pluralité de regards : elles s'inscrivent donc dans le passage d'une logique de simple juxtaposition de perspectives disciplinaires à une logique trans-disciplinaire... axée sur la *complexité* des situations comme déclencheur pour la mobilisation de différents savoirs (Renouard et al., 2021, pp. 43, 105).

Deuxièmement, le Campus de la Transition cherche à mettre en mouvement les publics en formation autour de ces « six portes » par une approche pédagogique holistique, dite « tête-corps-cœur » (Renouard et al., 2021). Cette approche se base sur le constat que la mise en mouvement du public en formation ne passe pas *que* par le partage d'informations autour de la crise écologique et de la nécessité conséquente d'une transition écologique et sociale. Pédagogie « tête-corps-cœur », à *minima*, signifie thématiser comme sujet d'apprentissage non seulement les constats autour de la crise écologique, mais aussi les ressentis des participants et les expériences sensibles qu'ils peuvent faire tout au long d'une formation (Renouard et al., 2021, p. 69). Bien que le Campus de la Transition porte la volonté de relier « tête », « corps » et « cœur », le temps du partage des connaissances ne se raccorde pas toujours aisément, surtout sur des formations courtes, avec un temps de travail sur les émotions suscitées par ces constats, auquel il faut encore rajouter un temps d'assimilation des expériences sensibles que les participants peuvent vivre lors des activités pratiques proposées en formation. Comme on le verra, cette difficulté peut se manifester en formation par une « famine temporelle » (Renouard et al., 2021, p. 69). C'est-à-dire : un manque de temps chronique qu'impose des passages abrupts et non réfléchis d'une activité à une autre, et qui empêchent au final l'assimilation des différentes dimensions d'apprentissage qui sont en jeu dans une formation à la transition.

Un dernier mot de contextualisation : « formation », tel que je l'utilise dans ce document, est un mot au sens sciemment générique. De façon plus concrète, le Campus de la Transition déroule sa mission de formation d'établissements d'enseignement supérieur selon deux modalités principales. Typiquement, des établissements visant une sensibilisation de leurs personnels aux enjeux de transition contactent le Campus de la Transition pour organiser des séances, de la durée de quelques jours, qui se déroulent sur son site – localisé dans un ancien château en Seine-et-Marne et qui abrite, à côté et en lien avec les formations, un écolieu (sur la démarche d'ancrage des formations dans un tel endroit, voire la sous-section II.3, « Les temps de l'écolieu »). Après un temps d'échange préalable avec l'équipe Formation, des enseignants-chercheurs ou des membres des équipes de direction viennent enfin au Campus de la Transition où ils/elles alternent leur séjour entre sessions de formation, repas et participation à la vie de l'écolieu (par ex., sous forme de court temps de bénévolat dans le potager ou à la cuisine).

Un deuxième sens du mot « formation » au Campus de la Transition touche, en revanche, à ce qui est plus proprement une offre d'*accompagnement*

d'établissement par une équipe du Campus de la Transition (Verguet, Sansilvestri, Saal et Zufic, 2023). Dans ce dernier cas, l'équipe travaille au sein d'un établissement d'enseignement supérieur (donc *hors* de ses locaux, sauf dans des cas exceptionnels) : elle rencontre ainsi de façon plus directe les différents temps qui rythment la vie d'une université, et elle anime une variété d'actions, dont de la formation, au sein de cette université. De façon un peu simplifiée mais efficace on peut donc distinguer (i) des « formations » résidentielles en écolieu sur quelques jours *et* (ii) des formes d'accompagnement d'équipe au sein de l'université elle-même, et donc dans les conditions de temps et d'espace qu'elle offre.⁴

Le fait que le Campus de la Transition offre de tels formats d'intervention auprès des établissements du supérieur implique que les formateurs et formatrices sont habituellement engagés dans une palette d'activités plus large que la seule animation de séances avec les groupes de participants. Notamment, leurs occupations habituelles s'étendent aussi aux réunions de négociation avec les partenaires, aux rencontres de planification des actions de formation et de sensibilisation avec ceux-ci, et à l'ingénierie pédagogique. C'est donc dans ce sens élargi que le terme « formateur » et « formatrice » sera utilisé dans les scènes décrites ci-après dans ce document.

Cette différence au niveau de format pourrait apparemment justifier un traitement séparé de ces différents types d'offres. À ce sujet, il est issu d'un choix conscient de ma part de ne pas différencier entre ces différents sens du mot « formation » dans l'offre du Campus de la Transition, mais d'aborder le sujet des temps de formation de façon transversale. Les temps que j'ai essayé de cartographier ici appartiennent à différents domaines de travail, tels que : le travail entre collègues qui participent à une formation, le travail pour relier l'institution Campus de la Transition à ses « clients », le travail qui se joue entre formateur(s) et participants, le travail des participants – ensemble et seuls – pour assimiler l'expérience formative vécue. Toutes ces activités se manifestent en proportion différente, selon les différents formats de l'offre du Campus de la Transition, mais elles sont néanmoins présentes dans chacun de ces formats. J'ai donc choisi une approche transversale pour permettre aux lecteurs qui appartiennent à l'équipe Formation de pouvoir trouver des repères utiles dans la pratique de leurs collègues, même quand ils sont apparemment engagés dans une offre de formation différente de la leur, dans le but de nourrir ainsi des apprentissages mutuels.

⁴ Un troisième type d'offre, encore en cours de développement, et qui est issu des réflexions partagées que j'ai pu conduire avec l'équipe formation, va se positionner « entre les deux », avec des « temps forts » de formation au Campus et des séances d'échange à intervalles réguliers avec des formateurs et des intervenants du Campus. Ces séances, qui pourront se dérouler aussi à distance ou dans l'établissement commanditaire, vont servir à créer une dynamique de groupe entre les participants, qui puisse les soutenir dans le travail de « traduction pratique », dans leur contexte professionnel, de ce qu'ils auront entendu et vécu en formation.

I.1 Pourquoi /les temps ?

Mon intérêt pour /les temps de la formation à la transition est né de l'observation de certains « vortex d'urgences » qui pouvaient se manifester en formation : ils apparaissent typiquement sous forme d'un sentiment de « compression », souvent manifesté par des signaux faibles, tels une accélération dans le ton de voix des formateurs ou des participants, une altération dans leur respiration qui s'entend par la parole, ou encore des expressions perplexes ou tendues qu'on peut lire sur le visage des gens. Le fait de constater ces « vortex d'urgence » m'a permis d'identifier un phénomène de « compression » temporelle : d'où vient-il ? Or, pour qu'il y ait compression, il faut qu'il y ait au moins deux entités, dont l'une comprime l'autre. C'est ainsi que j'ai commencé à m'intéresser à la possibilité de parler du temps au pluriel : des temps. À ce sujet, j'ai trouvé que les études plus approfondies ont eu lieu précisément dans les contextes des activités humaines où un tel sentiment de « compression » peut se manifester de façon récurrente : notamment le travail et la formation.

J'ai trouvé pertinente la distinction opérée par un sociologue du travail, William Grossin (1996), entre « cadre » temporel et « milieu » temporel. Pour Grossin, un cadre est « encadré » par une mesure unique et standardisée du temps (au singulier), celle de l'horloge. L'horloge, dit-il, n'est qu'une tentative de reproduire un temps (astronomique), perçu comme invariant, et de l'utiliser comme échelle de mesure universelle. D'après lui, cela comporte une tentative d'emboîtement de toute activité dans un « cadre », explicité en termes horaires, et qui soulève tous les problèmes liés à l'activité d'encadrement (Grossin, 1996, pp. 34–37) : la *juxtaposition* de cadres différents sans solution de continuité, la *superposition* de plusieurs cadres lorsqu'on arrive à les emboîter, la *concurrence* et même l'antagonisme entre cadres incompatibles, la *synergie* entre cadres dont l'un invite ou facilite l'installation de l'autre. Grossin oppose à cette idée de « cadres », à faire rentrer dans une mesure universelle, la notion de « milieu » temporel. Un milieu temporel, pour lui, est formé par une *pluralité* de temps, non assimilables à une mesure unique, et qui, au lieu d'être « concurrents », sont plutôt « concourants » – c'est à dire simultanés et reliés les uns aux autres avec souplesse, de façon à pouvoir s'ajuster réciproquement « selon des décalages variables » (Grossin, 1996, p. 41). L'exemple de « milieu » qu'il donne est celui de la vie humaine, où la modulation de rythmes différents (la respiration, la systole et la diastole du cœur, la digestion, les temps cérébraux, etc.) est à l'origine de formes différentes de coordination et donc d'activité visible (par exemple, le repos, l'exercice, le sommeil, l'attention concentrée). La distinction de Grossin extrait un peu la temporalité du vocabulaire de la « gestion » et de l'encadrement et l'approche plutôt du vocabulaire de l'écologie : qu'en serait-il d'approcher les temps comme si on n'en avait pas complètement la disponibilité et comme si les rythmes qui les habitent dépassaient une échelle de mesure standardisée ?

Par cette question, je suis arrivé au travail de Gaston Pineau. Pineau est un chercheur en sciences de l'éducation et de la formation qui est parmi les fondateurs

de « l'école de Tours » (dont les travaux portent sur la formation continue, les approches biographiques et la réflexivité) et qui a aussi contribué à faire émerger la notion d'« écoformation » au sein d'un groupe de chercheurs et chercheuses de l'IUT Carrières Sociales de Tours. Pour Pineau, la formation se joue sur plusieurs directions de mouvement (une direction d'autoformation, une autre de formation par les autres et en groupe, et enfin une troisième de formation par les milieux où une activité se déroule) et en deux phases (modélées sur l'alternance jour/nuit). Il parle ainsi de la formation comme d'une activité qui se déroule sur « deux temps et trois mouvements » (Pineau, 2000, pp. 125 et ss.). Pour lui, parler de formation en « deux temps » permet de mieux poser la relation entre l'apprentissage qui se déroule dans un « cadre » explicité et celui qui se fait « hors cadre », de façon expérientielle et implicite, par exemple : lorsqu'on demeure dans une activité à laquelle on vient de pendre partie même une fois qu'elle est terminée, comme pendant un repas ou dans le temps qui précède le sommeil. Pour Pineau, il est important de ne pas identifier ce qui se passe « hors cadre », dans ce qu'il appelle le régime « nocturne » de l'apprentissage, à une « absence » de tout apprentissage. C'est plutôt un des deux temps qui rythment *tout* processus de formation. Dans le contexte des formations au Campus de la Transition, j'ai parfois ressenti que le programme explicité pouvait rentrer en décalage avec cette alternance, par exemple lorsqu'on passait immédiatement d'une session « encadrée » à une autre, sans tenir compte de la « vague descendante » de l'activité juste terminée, lorsqu'elle demandait un temps « nocturne » d'assimilation.

Theodore Schatzki, un philosophe qui s'est longtemps interrogé autour de ce qu'est une « pratique sociale », propose de regarder toute activité humaine non pas comme se déroulant *dans* un temps, mais comme « *prenant son temps* ». Pour Schatzki, qui tire son inspiration de Heidegger, le temps ne préexiste pas une activité (de façon à en être une mesure extérieure ou un contenant), mais il est plutôt ce que cette activité *engendre*. Le temps est la *forme du mouvement* qui anime une activité, avec ses modulations internes : des pauses, des alternances, des répétitions, des retours, des déviations – en un mot son rythme (Lefebvre, 1992). Par rapport aux formations que j'ai pu observer, j'ai eu l'impression que toute activité qui se joue dans le contexte de formation fait exactement ça, elle « prends son temps ». À ce propos, j'invite les lecteurs et les lectrices à imaginer toute activité qui peut avoir lieu dans le contexte d'une formation comme une courbe qui oscille sur une fréquence. En même temps, lorsqu'une formation a lieu, cette courbe côtoie des courbes aux fréquences différentes (d'autres activités), ce qui peut créer des résonances ou des dissonances, selon que ces courants d'activités se renforcent mutuellement ou vont dans des directions opposées. C'est donc un art, pour un formateur à la transition, d'être attentif à cette « polyrythmie », c'est-à-dire à la coexistence des rythmes qui cadencent le déroulement de différentes activités (Alhadeff-Jones, 2018). L'art est d'y faire attention, mais *humblement*, comme si une formation était une *écologie* temporelle – qui *accueille* une pluralité de temps – et moins comme une simple question d'« encadrement » par un gestionnaire qui a la pleine disponibilité du processus d'apprentissage. Pour reprendre Grossin (1996), il

y a donc quelque chose qui n'est pas complètement disponible dans le temps et les mouvements de la formation : on ne peut pas tout encadrer par décret, mais on doit toujours *moduler ce qui est déjà là* et qui compose le milieu temporel de la formation. Cet écrit est une tentative d'illustrer ce travail de modulation temporelle, qui consiste à « accorder le temps ». À ce but, l'illustration n'est pas faite à travers des distinctions abstraites, mais en s'appuyant sur l'intelligence pratique des formateurs et formatrices du Campus de la Transition lors des « moments intenses » de leur activité de composition de plusieurs activités, dont chacune demande de « prendre son temps ».

II. Les temps de la formation

Les changements de rythme sont féconds : on ne peut s'installer ni dans la langueur, ni dans la précipitation. L'alternance des temps est comme une respiration, elle convient à notre synchronisation écologique.

— Dominique Cottureau (2014, p. 44)

Le petit manuel *Pédagogie de la Transition* (Renouard et al., 2021, « Petit Manuel » par la suite) articule les grandes lignes d'une pédagogie pour la transition écologique et sociale : c'est à ces grandes lignes que s'inspire la pratique des formatrices et des formateurs du Campus de la Transition. En le lisant, on rencontre à plusieurs reprises des indicateurs temporels, principalement dans la deuxième section, qui détaille les axes portants de la pédagogie « tête-corps-cœur » : « des *moments* de travaux ménagers, manuels et au jardin, en petit groupe » (p. 60, cursif ajouté) ; « des *temps* de réflexion personnelle et d'introspection sont systématiquement proposés » ; « toutes *les journées débutent* avec un 'mot du matin' de 15 minutes » ; « le climat de confiance au sein du groupe nécessaire pour que l'expression des réflexions personnelles et émotionnelles soit possible est créé *progressivement* » ; « le cadre de sécurité posé *au début* des formations » (p. 63, cursif ajouté) ; « un *temps* de partage de 'retours nourrissants' » ; « un *temps* dédié *chaque jour* à la tenue par chaque étudiant d'un journal de bord personnel des apprentissages » ; « la proposition systématique d'un *temps* d'analyse réflexive en collectif à la fin d'une séquence pratique ou d'un jeu pédagogique » ; « des *moments* d'échange *réguliers* à deux ou à plusieurs dans un cadre de confiance sur les contenus les plus marquants » (p. 68, cursif ajouté) ; « un *temps* d'inclusion sous forme de jeux de présentation non ciblés sur des éléments de statut », « *l'alternance de moments* en grand groupes et e sous-groupes » (p. 69, cursif ajouté).

Un autre endroit où le temps est thématiqué dans le Petit Manuel est la troisième section, qui offre des suggestions concrètes pour appliquer une pédagogie « tête-corps-cœur » dans le cadre d'un établissement d'enseignement supérieur avec le but de structurer des cours selon l'approche des « six portes ». Ici, la

proposition est faite de garder des « *temps* de débriefing » (p. 97, cursif ajouté), des « exercices de type brise-glace et un *temps* dédié à la présentation » (p. 98, cursif ajouté), des « *temps* dédiés à la création du groupe » (p. 99, cursif ajouté), des « *moments* d'évaluation personnelle » (p. 111, cursif ajouté), des « *moments* où corps, tête et cœur travaillent au même but » (p. 113, cursif ajouté). Toutes ces suggestions s'inscrivent à leur tour dans une démarche de renouvellement de la posture des enseignants en tant que « mentors », qui sachent accompagner l'apprentissage des étudiants par la capacité à « créer et saisir les *fenêtres d'opportunités* qui s'ouvrent lors du processus d'apprentissage » (Renouard et al. 2021, p. 121, cursif ajouté).

Toutes ces mentions d'une pluralité de temps et de moments différents, dans des endroits clés du Petit Manuel, aboutissent enfin à un appel à la « réappropriation du temps d'apprentissage », qui est « nécessaire pour intégrer savoirs, émotions, corps, nature et territoire commun » (p. 69). Cette réappropriation est contrastée à une « famine temporelle » qui peut « entraîner une aliénation multiple dans le rapport à l'espace, aux choses, aux actions, au temps, à soi et aux autres » (p. 69), lorsqu'elle comporte une succession de « sprints » qui ne fait qu'interrompre l'assimilation des constats et des expériences vécues en formation.

Dans ce texte fondateur pour la pédagogie du Campus de la Transition, les temps sont contemplés principalement par rapport à la formation des *étudiants* aux enjeux de la transition écologique et sociale. Par contre, ce même texte laisse entrevoir qu'une attention similaire aux temps de l'apprentissage est nécessaire par rapport à la formation des *formateurs*, qui sont confrontés à leur tour à une tâche d'apprentissage et d'assimilation personnelle, à la fois, des constats autour de la crise écologique et de postures professionnelles moins descendantes et plus collaboratives (pp. 70–73).

Dans les sections suivantes, je vais donc offrir une cartographie des temps qui rentrent en jeu dans les formations du Campus de la Transition, avec un regard particulier sur les formations adressées aux « formateurs » (enseignants-chercheurs et directions d'établissements). Cette cartographie est issue d'un travail d'analyse des pratiques réalisé au sein de l'équipe Formation du Campus de la Transition (dont le déroulement d'une séance-type est décrit en plus de détails dans l'annexe). À l'issu d'un certain nombre de séances d'analyses de pratiques, un premier groupe de récits de « moments intenses » de la pratique des formatrices et des formateurs du Campus de la Transition s'était accumulée (« moments intenses », tel que je l'utilise ici, veut dire simplement : tous ces moments qui interpellaient les formatrices et les formateurs pour une raison quelconque). À ce stade, j'ai donc demandé à chaque membre de l'équipe Formation de parcourir les écrits qui avaient été partagés jusque là, avec la consigne d'essayer d'articuler « de quelle situation-type tel ou tel autre récit pouvait être une description ». Cette consigne a permis de *thématiser l'expérience* des formateurs et formatrices du Campus de la Transition autour de certaines grandes activités dans lesquelles ils et elles sont investis au quotidien et qu'on peut retrouver dans leurs récits. Comme je l'ai explicité dans la

sous-section I.1, « Pourquoi les temps », on peut regarder chaque activité comme un mouvement, avec un rythme interne (un temps) à lui propre qui la différencie de tout autre mouvement. C'est pourquoi les sous-sections suivantes sont axées sur différents temps, qu'elles illustrent par des morceaux écrits tirés des récits d'analyse des pratiques rédigés par les formateurs et les formatrices du Campus de la Transition.

Avant de passer à cette cartographie, une dernière note de précaution : le vécu est toujours susceptible d'être découpé en d'autres manières que celles que je vais proposer dans les prochaines sections. Elles sont donc à voir juste comme des propositions minimales de *description*, afin de faciliter une première prise de recul par les formateurs et les formatrices à la transition, par rapport aux temps qui peuvent se jouer dans leurs formations. La valeur d'une telle cartographie est de leur proposer un « inventaire des moments intenses » de la pratique, afin qu'ils puissent monter en compétences par la conscientisation des jugements et des gestes qu'ils ou elles déploient de façon non-réflexive dans ces moments intenses (Galvani, 2016).

II.1 Le temps de la commande



Figure 1 Le programme affiché lors d'une formation au Campus de la Transition

Tout participant débarque au Campus de la Transition suite à un accord autour du programme de formation, accord qui a été conclu par son institution d'appartenance. Ce programme, qui est donc l'objet d'un contrat de formation, spécifie le séquençement des différentes activités qui vont être proposées aux participants. Typiquement, ce temps – que je vais appeler « le temps de la commande » – est le seul temps affiché de façon explicite, par exemple sur un panneau dans la salle de cours (Figure 1).

Le fait que le temps du programme affiché forme l'objet d'un contrat implique que, typiquement, tous les autres temps de la formation doivent rentrer dans le cadre plus ou moins rigide que ce programme pose. Un facteur ultérieur de complexité vient du fait que les établissements « commanditaires » et les formateurs et formatrices du Campus de la Transition peuvent ne pas reconnaître la même valeur, et donc la même place dans le programme, aux mêmes types de temps. Prenons une séance pédagogique « expérientielle » : elle nécessite un premier temps pour dérouler l'activité proposée (par exemple un temps au potager, un atelier ludique ou une expérience sensible du vivant) et un temps suivant d'assimilation, fait de moments de réflexion en solitaire alternés avec des échanges et des restitutions

en groupe. Par contre, ce deuxième temps d'assimilation peut souvent être imaginé comme un simple analogue du temps de « questions et réponses » à la fin d'une conférence. L'emprise d'une telle image peut conduire à des programmes de formation qui allouent des créneaux de la même longueur à des sessions « style conférence » et à des sessions axées sur des activités pratiques (qui demandent en revanche ce temps d'assimilation plus long). Comme on verra dans la sous-section II.6, « Le temps de l'assimilation », ces différentes façons de penser les temps peuvent produire des tensions. Il peut ainsi y avoir un décalage au niveau des attentes par rapport à la bonne longueur à allouer aux créneaux dédiés à différents types d'activité. Dans la scène suivante, on observe Geoffrey, un formateur du Campus de la Transition, qui jongle avec cette difficulté de produire une proposition de programme cohérente, face à des demandes parfois contradictoires ou floues.

J'assiste à un échange entre Geoffrey, qui est formateur du Campus de la Transition, et un établissement de l'enseignement supérieur. Ce dernier est représenté par des enseignants et par le « responsable transition ». Une enseignante interroge Geoffrey par rapport à la possibilité d'organiser une formation « pour les étudiants ». Par contre, le responsable transition formule une commande plus large : elle évoque aussi des formations pour les enseignants de l'établissement afin de refonder leurs maquettes, de bénéficier de moments de réflexion, d'apprendre à se connaître entre collègues et de comprendre quels sont les défis pour leur établissement. Le mot « prise de recul », qui sort plusieurs fois dans cet échange, résume bien l'essence des attentes portées par le responsable. J'observe Geoffrey en train d'essayer de formuler une proposition de formation en réponse à tous ces besoins. Je perçois, dans les demandes non alignées des enseignants et du responsable, un certain flou par rapport aux pas à suivre : « on est dans un processus de démarrage » avoue le responsable transition.

Le fait que la formation à la transition écologique et sociale soit un sujet nouveau au sein de l'enseignement supérieur explique des échanges tels que celui-ci, où le formateur se trouve à devoir jongler entre les attentes des commanditaires et sa propre expérience du temps que chaque activité demande pour se dérouler au rythme qui lui est propre. Dans les deux scènes suivantes, on voit deux autres formateurs du Campus de la Transition partagés entre ces injonctions contradictoires.

Le responsable du département souhaite mieux comprendre quel est l'état des maquettes des cours dans son département par rapport aux enjeux de transition. Il affiche une date d'échéance assez proche, en précisant que ce serait important pour lui de compléter cet état des lieux, afin de pouvoir l'utiliser dans des conversations stratégiquement importantes au sein de l'établissement. Un formateur du Campus de la Transition est présent à

cet échange, et il est bousculé par une date d'échéance qui lui paraît trop proche, à la lumière du travail demandé : pour un état des lieux approfondi il faudrait rencontrer et échanger avec les enseignants eux-mêmes pour qu'ils puissent présenter leurs contenus et pour qu'ils puissent avoir un échange autour de ce qui est pertinent avec le formateur du Campus de la Transition. Des temps différents s'entrechoquent ici : le temps de la commande et le temps de la mobilisation des différents acteurs qui produisent les maquettes de cours. Le formateur se trouve alors dans la difficulté de déjouer l'échelle temporelle imaginée par le responsable en lui partageant les temps que cette activité va demander concrètement.

Encore un autre exemple d'horizons temporels qui « tirent » la négociation temporelle vers des directions différentes :

Le responsable transition d'établissement a été très frappé par la fresque des frontières planétaires à laquelle il a participé il y a quelques mois, et qui l'a mis dans l'urgence. Il souhaite que l'établissement mette alors en place un cours pour tous les étudiants, où dans la première rencontre ils puissent faire expérience des mêmes constats bouleversants dont il a fait épreuve par rapport aux frontières planétaires et, par la suite, que tous les étudiants soient amenés à réfléchir en petit groupe par rapport à ces constats et aux solutions pour les dépasser. Face à une proposition aussi nette, la formatrice du Campus de la Transition hésite. Tout le monde n'arrive pas forcément à répondre de façon apprenante à des constats qui mettent dans l'urgence. Pire, cela pourrait être contre-productif et aboutir à l'opposé de ce qui est attendu, dans la paralysie. C'est-à-dire : même au sein d'un groupe apparemment homogène, tel que des étudiants, chaque personne a des temps d'assimilation différents, ce qui fait que dans chaque groupe il existe une multiplicité de réactions simultanément en jeu à thématiser (et que cela demande du temps et de l'attention). Dans cette situation, l'interlocuteur lui-même paraît être encore dans les griffes de l'urgence suscitée par la fresque, et il sous-estime le temps nécessaire pour thématiser des constats bouleversants.

Ces récits mettent en scène une des difficultés principales pour les démarches de formation à la transition. Notamment, celle de laisser de la place dans le programme pour des activités dont le formateur ou la formatrice connaît intuitivement l'existence, sans avoir toujours les bons mots pour les représenter au commanditaire en phase de négociation. En défaut d'un accord explicite autour de certains temps qui sont importants (voir, par exemple, les sous-section II.2 sur « Le temps de la reconnaissance », II.5 sur « Le temps des 'conversations entre collègues' » qui sert à faire le lien entre une formation et la suite qu'elle pourrait avoir en concret, et II.6 sur « Le temps de l'assimilation » des différents niveaux d'apprentissage), l'aménagement de ces derniers dans le programme affiché ne peut se faire que de

façon informelle, en « mangeant » des minutes supplémentaires à tel ou tel autre créneau du programme.

II.2 Le temps des préparatifs

Pour qu'il y ait une formation, il faut que tout le monde soit là, donc : soit que les participants arrivent au Campus de la Transition, soit que les formateurs du Campus de la Transition arrivent dans l'établissement où ils sont censés animer une session de formation, soit encore que les intervenants soient effectivement disponibles. C'est souvent ici que se manifestent des « vortex d'urgences », juste en amont du démarrage d'une formation.

Un formateur me demande si je peux prendre la place d'un intervenant qui a annulé à la dernière minute, afin de pouvoir animer une conversation avec trois personnes pour le groupe qu'il accompagne. Il y a un ton d'urgence dans sa demande. Le ton de son message me fait réfléchir aux « vortex d'urgences » qui peuvent se manifester pendant une formation, lorsqu'il y a des temps qui se désynchronisent. Dans ce cas, le formateur cherche à anticiper la déviation par rapport au programme affiché en comblant le vide laissé par l'intervenant originaire. Je lui propose de ne pas se mettre à chercher un remplaçant, mais de réfléchir ensemble à comment animer la conversation avec les intervenants qui seront là. Au final, le collègue préfère déjouer l'urgence par la recherche d'un remplaçant. On en reparle quelques jours après, et il me partage son approche face à ce type de complications : il trouve plus simple de les gérer s'il a le sentiment d'avoir rempli la commande, ce qui lui permet de mieux distinguer ce dont il est responsable de ce qui est de l'ordre de la difficulté des personnes en formation à assimiler ce qui leur est proposé.

Dans cette scène, je note la stratégie que ce formateur adopte pour ne pas se faire emporter par un « vortex d'urgences » : le déjouer sans trop s'écarter de ce qui est affiché dans le programme, afin de sauvegarder sa propre clarté de lecture par rapport aux difficultés qui peuvent se manifester auprès des personnes en formation.

Dans la scène suivante, on voit la stratégie qu'un autre formateur a appris, de structurer le programme pour faire de la place à un temps dont il connaît déjà la capacité de déclencher des « vortex d'urgences » : le temps de l'arrivée des participants.

C'est un lundi soir et Geoffrey et Marine sont en train d'accueillir les participants à une formation qui va démarrer le lendemain. J'ai comme l'impression que Geoffrey « se multiplie » en une demi-heure intense. Il accueille les participants, leur montre leurs chambres, demande à Marine de montrer à un participant mouillé par la pluie le fil à linge, conduit le groupe au calme pour qu'ils puissent se poser, amène des verres et une

carafe d'eau, fait une introduction au lieu, prend un appel d'un participant retardataire. Ça va très vite. Après coup, je lui partage mon étonnement à sa capacité de gérer la logistique de l'arrivée. Il m'explique que, pour arriver à bien la gérer, il a choisi de concentrer les arrivées sur le soir du premier jour, afin que l'urgence de la logistique ne contamine pas le rythme différent qu'il est souhaitable de préserver au début d'une formation – qu'il a programmée pour le matin suivant.

Dans cette scène, on voit la différence que cela fait d'explicitier dans le programme affiché un temps dont on connaît l'existence : le temps de l'arrivée des participants est anticipé par rapport au reste de la formation, afin d'éviter de contaminer celle-ci par l'urgence que peut accompagner l'arrivée des participants.

Voici enfin un formateur qui, même dans l'improvisation demandée par l'urgence, découvre néanmoins une opportunité.

Une annulation de train paraît condamner le formateur du Campus de la Transition à arriver largement en retard pour sa présentation auprès d'étudiants d'un établissement d'enseignement supérieur. Sans solution, il appelle la responsable qui gère son intervention au sein de l'université et celle-ci prend alors sa voiture pour le récupérer à une autre gare. Ils arrivent finalement quelques minutes avant 9h ... mais la salle affichée pour l'intervention est vide ! Le formateur et la responsable se renseignent alors auprès des services de l'université, pour découvrir qu'une autre salle a été communiquée aux étudiants. Ils s'y rendent en vitesse et la session peut démarrer avec seulement quelques minutes de retard. Une deuxième session a lieu l'après-midi, qui doit être enregistrée pour permettre aux étudiants de suivre à distance et de retrouver la présentation. Cependant, l'équipe enseignante n'a pas de matériel d'enregistrement : le formateur du Campus de la Transition part donc à la recherche de matériel auprès de toutes les personnes de l'université susceptibles de l'aider. Il les trouve finalement, tout est testé et semble prêt, et la deuxième session peut enfin avoir lieu. En fin de journée, en contrôlant l'enregistrement, le formateur découvre que le volume n'était pas suffisant... on n'entend rien. Bien qu'il aurait dû à ce stade avoir terminé sa journée, il ouvre son ordinateur et se met à répéter pour la troisième fois son intervention, pour produire enfin un enregistrement de bonne qualité. « Finalement » - il me dit - « je me suis senti soulagé une fois cette journée passée, satisfait que ce se soit malgré tout bien passé pour les étudiants, et aussi heureusement surpris d'avoir renforcé des liens un peu plus personnels avec la responsable et avec les enseignants qui ont partagé cette journée stressante. J'ai depuis l'impression qu'une confiance mutuelle s'est installée, ce qui est bien agréable ».

Les imprévus sont donc, en même temps, des occasions d'avoir besoin de la collaboration des autres. Ainsi, comme le démontre cette scène, ils peuvent être tournés en occasions pour bâtir une relation de confiance avec certains des participants.

II.3 Les temps de l'écolieu

Les participants aux formations au Campus de la Transition ne débarquent pas dans n'importe quel endroit, mais dans un écolieu qui est, en même temps, un centre de formation et aussi d'expérimentation low-tech. En effet, l'intérêt d'accueillir des formations au Campus de la Transition vient précisément de cette vocation plurielle du lieu. D'un point de vue physique, la salle de classe se fait moins centre de gravité que dans un bâtiment universitaire, ce qui ouvre à des activités de formation expérientielle qui débordent de la simple transmission de contenus, telles que le contact direct avec le vivant dans le potager ou dans le bois adjacent et l'exploration de nouveaux modes de vie sobres et conviviaux au sein de l'écolieu.⁵ La nature hybride du Campus de la Transition découle de l'intention d'offrir aux publics en formation un exemple fort de ce en quoi peut consister une pédagogie « tête-corps-cœur », qui s'inscrit dans la tendance de l'éducation à l'environnement, à favoriser l'appropriation corporelle et par le vécu (Cottureau, 2014, p. 94).

Ces atouts, qui sont ancrés dans l'approche pédagogique du Campus de la Transition, posent en même temps des contraintes supplémentaires de coordination. D'un côté, la plupart des participants peuvent ne jamais avoir été dans un écolieu et donc se trouver désorientés par les différents courants d'activités qui le font vivre.

Les participants à la formation, des enseignants-chercheurs, viennent d'arriver au Campus de la Transition. Je les accompagne en tant qu'observateur participant. Je vois qu'ils se promènent dans la salle à manger. « Est-ce que c'est la première fois que vous êtes dans un tel lieu ? » - je demande à un d'entre eux, qui avait l'air perplexe. « Oui » - il me répond. Je prends l'un moment pour échanger avec lui, lui dire dans quelle salle il se trouve, et partager quelques informations de plus sur qui sont les gens qui vivent dans l'écolieu faisant partie du Campus de la Transition. Dans la foulée, les formateurs vont donner un tour du lieu à ces nouveaux participants, où ils vont revenir sur ces informations.

⁵ Les formations en écolieu sont moins tournées autour de la salle de classe ou de l'amphithéâtre, par rapport aux bâtiments d'université. En ce faisant, elles invitent plus explicitement la possibilité de faire expérience des rythmes du vivant qu'on peut rencontrer dans un milieu - ce que Pineau (2000) appelle « écoformation ». Pourtant, comme le souligne Cottureau (2014), l'écoformation par la reconnexion au milieu demeure toujours une possibilité, même dans des contextes urbains (où se trouvent maintes établissements d'enseignement supérieur) avec leurs « entrecroisements d'êtres vivants et de matières naturelles ou transformées, toujours en invention » (p. 96).

Par ce petit échange, j'ai eu l'impression de me faire témoin du temps dont a besoin quelqu'un de nouveau pour « arriver » et faire connaissance avec les différents types d'activités qui rythment la vie d'un écolieu.

Il y a ensuite une tâche supplémentaire de coordination du programme de formation, et de son déroulement pratique, avec les temps de la vie dans l'écolieu, dont fait partie par exemple le temps du repas.

La cloche pour le repas sonne à heure ponctuelle à 12h30. Une queue se forme : ce sont les salariés et les habitants du Campus de la Transition. Il manque, par contre, tout le groupe en formation ! Une atmosphère d'attente s'installe alors. Au Campus de la Transition, il est de coutume que le cuisinier présente le repas et l'origine des produits face aux groupes... ce qui nécessite une arrivée ponctuelle du groupe pour coordonner la sortie des plats, la présentation du cuisinier et le déjeuner du reste de la communauté du Campus de la Transition. Le groupe arrive enfin avec une demi heure de retard. Il y a une atmosphère pressée. La formatrice s'excuse. Elle m'explique ensuite qu'elle était en train d'animer un cercle de parole et que ce n'était pas possible pour elle de couper soudainement la session au son de la cloche. Voilà, donc, un « vortex d'urgences » qui se manifeste quand deux temps différents, le temps du repas du Campus de la Transition (qui englobe toute la communauté qui vit et travaille sur place) et le temps d'un cercle de parole dans une session de formation, ne s'accordent pas.

Un des temps plus évidents, et où toute la communauté du Campus de la Transition se retrouve (les formateurs et les participants aux formations, les habitants de l'écolieu, les bénévoles et les salariés de l'association « Campus de la Transition ») est le repas de midi. L'horaire du repas est donc un « donneur de temps » fort, ce qui pose une contrainte par rapport aux activités qu'on peut penser faire en formation juste avant le repas. Dans la scène qu'on vient de lire, un cercle de parole, dont la durée peut être compliquée à gérer sans couper la parole à l'un des participants, ne s'accorde pas toujours avec une arrivée ponctuelle au repas.

Parmi les temps de l'écolieu il y a aussi celui des habitants et de leurs trajectoires de vie.

Les formateurs du Campus de la Transition choisissent de tester un nouveau format : un temps d'échange des participants à la formation avec les habitants. Il a lieu le soir, après toutes les autres sessions de la journée. Les participants sont divisés en petits groupes et forment des cercles de parole, chacun autour de deux habitants de l'écolieu. Il faut imaginer donc deux habitants pour 5/6 enseignants en formation, dans un cercle de parole. Le thème de la conversation est une réflexion autour de la « bifurcation », le phénomène qui voit de plus en plus d'étudiants ou de professionnels quitter leur travail face, entre autres, au constat de l'impact

environnemental des activités auxquelles ils sont censés contribuer par leur travail. Les habitants du Campus de la Transition portent leur propre expérience de vie, qui dépasse les cases d'un discours binaire autour de la bifurcation. Les conversations touchent aux histoires de vie des habitants du Campus de la Transition et elles invoquent une temporalité plus large de celle de la formation, celle d'une vie qui se déroule. Je vois que l'écoute de la vie des autres génère des échos chez les enseignants, par rapport à leurs propres vécus. Je m'en aperçois à partir des questions qu'ils portent, qui expriment des questionnements reliés à leurs propres choix personnels. Je note la capacité de ce moment à convier une respiration temporelle plus large que celle d'une conversation isolée, qui interpelle la recherche de cohérence dans la vie de chacun.

La session que je viens de décrire se révèle particulièrement puissante : il y a une *montée en intensité* qui se manifeste par les regards curieux, les exclamations et les rires qu'on entend venir des autres cercles, et aussi par le fait que plusieurs personnes continuent à échanger même quand le formateur annonce que le temps est écoulé. Je note ici l'accord profond qui s'est fait entre un passage du programme de formation et l'histoire de vie des habitants de l'écolieu.

II.4 Le temps de la reconnaissance

Le fait qu'un groupe de personnes soit physiquement présent au début d'une formation ou encore d'une réunion d'accompagnement ne signifie pas, automatiquement, que tous soient « disponibles » au travail que la formation ou la réunion va leur demander. C'est-à-dire qu'il y a un décalage temporel entre le *fait* de la présence physique et la *reconnaissance* de la situation telle qu'elle est, de soi-même comme participant à cette situation, et des autres personnes comme partenaires pour l'activité planifiée. La « reconnaissance » dont je parle dans l'intitulé est, donc, la reconnaissance de la situation (par les personnes qui s'y trouvent) comme étant une occasion de « formation », la reconnaissance de soi-même comme possibles participants à cette occasion et la reconnaissance des formateurs comme guides ou accompagnateurs de ce temps. Il est peut-être plus simple d'indiquer quelques signaux qui montrent que ce travail de « reconnaissance » n'est pas encore fini : il peut y avoir des participants qui ne reconnaissent pas la formation comme une « formation », mais plutôt comme une « imposition » (s'ils ont été envoyés là par leur employeur) ou comme une « perte de temps » (s'ils sont encore accrochés au travail qu'ils ont dû laisser de côté pour être présents). Également, il se peut qu'ils voient les autres participants comme ayant besoin de la formation, sans pour autant voir comment ils pourraient en profiter eux-mêmes. Ou encore, il peut y avoir des participants qui se perçoivent en décalage par rapport à leur capacité à s'investir dans la formation au même niveau que les autres, ce qui peut les mettre en retrait.

Dans la scène qui suit, on voit précisément cette transition d'une posture en retrait à une posture de participant :

« Je m'appelle Valérie, je suis enseignante-chercheuse ». Voilà la présentation par laquelle la formatrice du Campus de la Transition s'introduit à un public d'enseignants-chercheurs en formation. Elle leur propose une présentation des enjeux principaux liés au changement climatique, avec une aise particulière avec la littérature sur le sujet, ce qui est le fruit de ses études académiques sur le sujet. À la fin de la formation, j'échange avec un des participants. Il me confie que, au début, il avait approché la formation comme une case de plus à cocher, avec un certain scepticisme préalable. La présentation de Valérie, et sa capacité à mobiliser une bibliographie scientifique en support, lui ont plutôt donné le sentiment d'être en présence d'une « collègue ».

Ici, le participant initialement en retrait arrive à indiquer un moment où il a basculé. Après avoir reconnu une « collègue » dans la formatrice du Campus de la Transition, il arrive à mieux s'investir dans la suite. Par cette scène, on peut bien remarquer ce temps pour l'installation d'une confiance entre formateurs et groupe, qui se déroule à son rythme et silencieusement au fil des échanges, en parallèle avec le programme affiché de la formation.

Un complément utile à cette première scène vient d'un autre exemple, où cette reconnaissance ne s'installe pas, de telle sorte qu'une des participantes demeure en résistance.

Louise, une formatrice, anime un atelier d'introduction à la méthode des « six portes » du Campus de la Transition. Elle note très tôt le manque de confiance de certains participants, partageant des commentaires en opposition par rapport au sujet de la transition (en proposant des mots tels qu'« écran de fumée », « pompeux »). La présentation inclut une variété de formats : une introduction par la formatrice, des temps individuels en silence, des temps d'échange. Louise écrit à ce point : « la personne qui avait dit 'écran de fumée' se rend particulièrement vocale, emportant un autre collègue à elle, lui aussi en résistance. Elle nous indique qu'il n'y a absolument aucune porte qu'elle aimerait creuser, et le collègue en fait autant. Il y aurait par contre, disent-ils avec aplomb, des portes qui ne leur parlent pas du tout et qu'ils n'auraient aucune envie de creuser – comme la porte 'praxis', préalablement présentée par moi comme étant le lieu de l'engagement et de l'agir politique. Nous leur proposons alors d'inverser un peu l'exercice et de se prêter à l'écoute active avec une troisième collègue qui, elle, est partante pour partager son entrain pour la fameuse porte. Au sortir de l'exercice, les deux collègues réassertent bruyamment leur rejet inchangé de la porte : 'ah ça non, on n'est toujours pas convaincus, ça, certainement pas !' ».

Le récit de Louise s'arrête ici. En le relisant, je note l'indisponibilité initiale de ces participants envers ce qui leur est proposé, qui se manifeste tôt, par les associations d'idées que la formatrice note au tout début de sa présentation et qui, en effet, ne font que s'endurcir au fil de son récit.

Ce récit par Louise manifeste aussi la difficulté à accorder du temps pour se faire une idée du point de départ de chaque participant, temps qui peut être plus lent que le rythme d'une courte session de formation. À ce sujet, voilà un autre formateur, face au besoin d'écoute d'une participante qui demande une place telle qu'il devient difficile de lui accorder.

Geoffrey partage la difficulté de gérer une participante qui avait tendance à « prend trop de place », sans laisser la possibilité aux autres participants de se saisir d'un espace de parole. Je contacte cette participante après la formation pour un suivi, où j'entends un fort besoin, de sa part, en tant que personne elle même engagée au niveau de sa commune, d'être reconnue pour ce qu'elle faisait déjà face à ses collègues. Notre échange dure plus d'une heure. Je sors de ce suivi avec la confirmation de la difficulté pour Geoffrey de gérer ce besoin de reconnaissance dans les temps programmés du déroulé d'une formation courte.

Cette scène illustre comment le « temps de reconnaissance » que certains participants peuvent demander peut mettre en crise l'emploi du temps global au niveau de la formation, parce qu'il dépasse la flexibilité dont dispose le formateur ou la formatrice. D'ailleurs, la disponibilité des participants à « rentrer » dans la formation n'est pas complètement sous le contrôle du formateur ou de la formatrice, d'où l'art de travailler avec ce que les personnes amènent avec elles et, si cela est possible, d'anticiper certaines résistances prévisibles. Dans les quatre scènes suivantes, on voit quatre différentes stratégies d'anticipation de ces résistances :

Marc propose aux participants de démarrer leur journée de formation par un temps de rencontre, qui consiste en une action partagée et un moment d'échange et d'écoute réciproque. Il donne vite les consignes et les invite à commencer dans la foulée. À ce moment, Geoffrey, qui co-anime la formation, intervient. Il le fait pour donner plus de contexte aux consignes que Marc avait posées. Il ajoute alors que les rencontres matinales de ce type sont l'une des traditions du Campus de la Transition, et que cette activité leur est proposée dans le cadre de la formation pour leur faire vivre cette tradition. En tant qu'observateur, j'avais ressenti une certaine surprise dans le groupe face aux consignes de Marc, surprise qui redescend avec les clarifications de Geoffrey. Je me souviens, en assistant à cet échange, de ce que m'avait partagé une autre formatrice, par rapport à l'importance de nommer en amont le sens des activités qu'on

propose aux personnes en formation, dans un but de construire, par ce chemin, une confiance avec eux.

Dans cette scène, on voit donc une première stratégie : *explicitement en amont le sens d'une activité proposée*, de façon qu'elle prenne la forme d'une invitation et non pas d'une consigne imposée.

L'après-midi vient de démarrer avec un atelier, par petits groupes, de co-création d'un module pédagogique à partir des compétences liées à la transition. Je m'assieds dans un groupe de trois, où je note un participant regarder ailleurs, apparemment distrait. Je lui demande s'il est en difficulté : il se plaint, en disant avoir déjà créé un module comme ça... et donc de ne pas comprendre quelle est sa place dans l'atelier. Je le vois dans le flou, et je me demande s'il n'est pas en train de manifester ça en remettant en discussion sa participation (en se disant à haute voix qu'il n'a pas besoin de s'investir dans cet atelier parce qu'il a déjà réussi à faire ce type de travail). J'alerte alors Valérie, une formatrice, qui vient s'asseoir avec nous. Elle prend du temps pour reformuler les consignes, ce qu'elle fait en donnant un nouveau rythme par l'alternance d'un temps court de réflexion en solitaire avec un temps de partage au sein du groupe. Je vois ainsi le participant, qui jusque là était dans le flou, reprendre confiance par rapport à l'atelier et s'y mettre avec un nouvel intérêt. Après coup, je demande à Valérie et au participant ce qui s'est joué pour eux dans cette petite transition. Le participant répond : « J'avais besoin d'un pivot et elle me l'a donné ». Valérie rentre plus dans le détail, en me disant que, face à des consignes qu'ils ou elles ne comprennent pas, elle a parfois observé les participants tergiverser, rentrer en opposition avec les consignes au lieu de les suivre et d'essayer. À ces moments là, me dit-elle, elle intervient pour réduire le flou, soit en posant des étapes qui donnent un rythme à l'activité (comme l'alternance travail en solitaire/travail en groupe, que je viens de décrire) et que les participants peuvent trouver sécurisantes, soit en encourageant les participants à suivre leurs intuitions pour se mettre en mouvement. Pour ce participant, il a donc fallu un temps avant d'accepter sa place au sein de l'atelier au lieu de la remettre en discussion. Dans ce cas, la présence de Valérie à côté d'autres formateurs dans la salle a permis de suivre de près ce travail de coordination initiale des activités du petit groupe, sans qu'il soit aspiré par l'enchaînement des activités programmées.

Voici une deuxième stratégie, où la formatrice *reformule ses consignes*, afin de *repositionner la distance* entre les attentes des participants et l'invitation qui leur est faite.

« Il y a un risque que les participant.es analysent le Campus de la Transition comme étant la marche à suivre, ou que nous présentions le Campus comme le mode de vie post-transition. J'entends régulièrement que le mouvement écologiste peut être perçu comme moralisant ou contraignant... je pense qu'il y a un enjeu à prendre une position non-normative de ce point de vue, en laissant arriver les participant.es aux conclusions qui leurs sont propres face aux constats scientifiques des formations. Lors de la présentation [du Campus de la Transition aux participants à une formation], j'ai rapidement insisté plusieurs fois sur cette dimension non-normative, que nous ne prônions pas la généralisation rapide et massive de ce mode de vie. Bien au contraire, le Campus de la Transition prenait toute sa dimension de 'laboratoire à ciel ouvert' pour essayer des choses, voir si ça marche, ou pas et comment tout cela résonne avec la société civile. J'ai eu plusieurs retours de participants qui me disaient que cette précision avait été importante et que j'avais bien fait d'insister sur ce point ».

Ici, le formateur du Campus de la Transition s'écarte explicitement d'un registre qui pourrait être perçu comme normatif, dans le but de présenter la formation comme une invitation et non pas comme un chemin obligé.

« Dans les réunions avec les établissements il y a quelque chose de l'ordre de la hiérarchie qui se joue. Même si on est dans une bonne dynamique d'équipe, potentiellement il y a cette dynamique de hiérarchie qui reste assez prégnante. Par contre, c'est par l'informel et par des relations particulières qu'on rentre en confiance, par exemple avec les enseignants, avec qui on a partagé un repas ensemble. Au Campus de la Transition aussi, on peut partager des temps qui sont différents ».

Dans cette quatrième vignette, le partage de moments de convivialité est une autre stratégie pour accompagner la « rentrée » des participants dans une séance de formation.

Enfin, il est aidant de clôturer la description de ce temps de « reconnaissance » par deux scènes qui montrent comment, en dépit des stratégies qu'il est possible mettre en œuvre par un formateur ou par une formatrice, il y a quelque chose de finalement indisponible dans la confiance qu'une personne peut donner aux propos de formation.

Les personnes qui se questionnent autour de la transition peuvent se trouver dans une phase de leur vie où elles portent de l'éco-anxiété, sont fragiles humainement, révèlent des fragilités personnelles anciennes. Alors que certaines fragilités appartiennent aux personnes elles mêmes, elles peuvent être exprimés de premier abord comme des retours sur le

Campus de la Transition. Entre la fragilité des personnes, la mise en mouvement que cherche à provoquer le Campus de la Transition face aux enjeux de transition... la frontière est ténue. Je me souviens d'avoir été interpellée une fois, lors du mécontent exprimé par un participant pendant sa formation. Dans ce cas là, le formateur qu'accompagnait le groupe n'est pas descendu lui-même dans la préoccupation : pour lui le conflit est sain et fait partie de l'acte pédagogique quand on travaille sur les questions de transition. D'ailleurs, le lendemain, j'ai échangé à froid avec la personne, en relisant ce qui s'est passé pour elle, et elle a partagé des difficultés d'ordre personnel que la formation avait évoquées, mais qu'elle n'avait pas réussi à exprimer, à chaud, de façon plus constructive.

Parfois, la complexité du cadre de formation, avec des co-participants qu'on ne connaît pas très bien et dans un contexte communautaire, peut tout simplement être impossible à gérer de façon constructive pour un participant en raison de son propre vécu et de ses capacités. Il est utile, comme l'illustre cette vignette, de *mettre des mots sur cette difficulté* – même *a posteriori* - afin de permettre au moins une prise de conscience partagée.

« Dans certaines situations, tu as beau avoir une relation de confiance, ça ne garantit pas le succès des discussions [pour mettre en marche une formation]. Par exemple, lors de ma première journée au Campus de la Transition, j'ai rencontré Jean-Yves, un cadre dirigeant d'entreprise avec qui la confiance s'est vite installée. Il a participé à une formation au Campus de la Transition et a développé un fort attachement à celui-ci depuis. Il avait à cœur de relayer notre offre de formation au sein de son entreprise, et a parlé de nous à la directrice RSE notamment. Grâce à notre confiance mutuelle, Jean-Yves et moi avons continué à échanger, à nous donner des conseils et idées pour faire avancer la transition. Mais nos propositions se sont heurtées à l'hésitation de la part de l'organisation à leur donner une suite. La confiance interpersonnelle est une chose, mais n'entraîne ni la confiance entre des organisations, ni ne pâtit de l'absence de celle-ci : Jean-Yves et moi sommes toujours en contact ».

Cette vignette rappelle enfin que, même si une ambiance de collaboration se crée pendant une séance de formation, *la question de la suite à donner à la formation ne dépend pas seulement de cette confiance*, qui peut se limiter au simple cadre de la formation. Comme on le verra dans la sous-section suivante, le travail qui reste à faire, une fois la formation terminée, afin de traduire les apprentissages dans le vécu quotidien des participants, demande un temps à soi.

II.5 Le temps des « conversations entre collègues »

Les formations du Campus de la Transition sont souvent des formations intra-établissement, donc elles incluent des collègues qui amènent avec eux leurs dynamiques de groupe, leurs besoins et leurs questions pour la suite.

Un formateur note un manque d'engagement dans un groupe en formation, dont plusieurs membres ne se présentent pas à une session. Il choisit alors d'amener ce sujet à leur attention, dans l'esprit de comprendre s'il y avait des éléments de leur expérience au fil de la formation dont il n'avait pas conscience et qui auraient pu l'aider à mieux voir les raisons derrière ce manque d'engagement. Dans l'espace de parole qui s'ouvre, il apprend que la formation tombait à un moment de l'année assez chargé avec d'autres engagements pour plusieurs participants, dont ils n'arrivaient pas complètement à se dessaisir. Quelqu'un d'autre manifeste aussi une dynamique « à deux vitesses » dans le groupe, dont certains membres donnaient l'impression de participer à reculons, avec une attitude qui nuisait à l'investissement des autres. Le formateur en tire l'apprentissage suivant : « Ce que j'ai réalisé en fait c'est que les groupes qui viennent au Campus de la Transition ont une histoire qui me précède. J'ai souvent cru, parce que c'était mon expérience quand je suis venu au Campus de la Transition la première fois en tant que participant à une formation, que poser le cadre dès l'arrivée d'un groupe était une manière de poser une première brique fondatrice de leurs relations interpersonnelles. En fait, il me semble qu'il faut plutôt aller à la rencontre de ces histoires de groupes. Chercher à comprendre leur passé tout en étant clair dans la proposition que nous portons ».

Tout groupe a une histoire, et de ce fait, les futurs participants sont déjà en train d'avoir des conversations entre eux avant leur arrivée. Parfois, on peut s'apercevoir de ce phénomène dès la négociation du programme de formation, donc très en amont d'une session de formation, comme l'illustre la scène suivante :

Je suis en visioconférence, où j'observe un formateur du Campus de la Transition échanger avec des commanditaires autour d'une possible formation. Plusieurs suggestions viennent des commanditaires, un groupe hétérogène d'enseignants-chercheurs et de personnels missionnés autour de la transition au sein du même établissement. Les enseignants-chercheurs cherchent à voir comment le Campus de la Transition pourrait offrir un endroit de passage pour eux et leurs étudiants. Les chargés de mission « transition » cherchent plutôt à comprendre s'il serait possible d'être accompagnés dans une démarche d'état des lieux global. J'ai comme l'impression qu'ils sont encore en train d'avoir une conversation entre eux autour de leurs visions réciproques, alors qu'ils sont déjà dans

un échange avec le formateur du Campus de la Transition visant à préparer un parcours de formation.

Chaque groupe de commanditaire est traversé par une dynamique interne qui rentre en jeu dès la phase de clarification vis-à-vis de la future formation. « L'après » se prépare donc dès ce stade : c'est lors de ces conversations que les futurs participants partagent les chantiers qui leur sont importants et qui vont les motiver à se saisir des questions de transition une fois la formation terminée. En outre, cette « conversation entre collègues » possède sa propre énergie et peut ainsi ré-émerger de manière inattendue à d'autres moments de la formation.

Je suis en observateur lors d'un échange entre les participants d'une formation et deux intervenants. La parole tourne de manière assez prévisible : intervenant 1, intervenant 2, et ensuite elle revient au formateur du Campus de la Transition qui prend des questions... et ça repart pour un autre tour. Les intervenants sont au centre de cette dynamique. « La mienne n'est pas vraiment une question aux intervenants, mais un commentaire ... » - dit un participant. Il commence par la suite à partager son expérience d'enseignant-chercheur et à décrire sa propre façon d'introduire des questions de transition dans ses enseignements. Son partage active immédiatement d'autres collègues, dont beaucoup lèvent la main et commencent à échanger avec lui. « La boîte de Pandore est ouverte » me dit à l'oreille, avec humour, un participant qui est assis à côté de moi. À ce moment, j'ai l'impression d'assister à une conversation entre collègues qui « attendait de pouvoir avoir lieu » et qui éclate comme ça, en bon milieu d'un temps au rythme différent. Je prends conscience de comment, dans la scène, ces deux rythmes – celui des questions/réponses avec les intervenants et celui de la conversation entre collègues qui attendait d'avoir lieu - s'approchent et s'écartent. Parfois, comme il arrive maintenant, ils se bagarrent pour trouver leur place.

Par contre, il peut y avoir des situations où le formateur réussit à accorder le déroulé de la formation avec le temps de ces conversations « qui attendent d'avoir lieu ». Cela crée une résonance qui peut se traduire dans des moments de grande intensité :

C'est bientôt la fin de la formation, et l'atmosphère parmi les participants change soudainement. Il s'agit d'une équipe de collègues qui travaillent ensemble sur les enjeux de transition dans leur école d'ingénieurs. Dans ces dernières heures du programme de formation, ils proposent de se saisir du temps qui leur reste pour préparer la suite. « Certains d'entre nous ont rédigé quelques orientations pour communiquer à nos collègues de département ce qui nous paraît important pour acter la transition. Est-

ce que vous seriez d'accord de relire notre ébauche et de la signer ensemble ? »

Geoffrey, le formateur, reconnaît que quelque chose est en train de se jouer. C'est comme si un propos avait muri parmi les participants durant leur formation et que cela devenait enfin visible à ce moment. Au lieu d'arrêter l'échange pour continuer avec le déroulé de la journée, il part chercher un projecteur pour que le texte de la lettre puisse être lu par tous. Il se met ainsi au service du groupe et de son temps de travail, en lui accordant de la place même si tout cela arrive de façon soudaine. Pourtant, Geoffrey ne s'efface pas totalement, il prévient les participants de son intention de garder un temps de parole une demi-heure avant la fin, pour les inviter à un cercle de partage de leurs ressentis pendant la formation, afin de clôturer le programme.

Le formateur, dans ce cas spécifique, se saisit d'une montée en intensité de la « conversation entre collègues » qui devient palpable vers la fin du programme. Il choisit de lui faire de la place pour que les participants puissent s'en saisir de façon consciente et ainsi jeter des pistes pour continuer à travailler ensemble sur ce chantier, chantier qui est évidemment rentré en résonance avec les sessions proposées au fil de la formation.

II.6 Le temps de l'assimilation

[L'assimilation] doit me permettre de réaliser une nouvelle expérience, d'ouvrir un horizon ou une relation avec le monde que je n'avais pas auparavant.

—Hartmut Rosa et Nathanaël Wallenhorst (2022, p. 37)

La pédagogie « tête-corps-cœur » invite une mobilisation des participants sur plusieurs niveaux : non seulement le partage de constats par rapport à la crise écologique, mais aussi la prise de conscience par le corps et par la conversation autour de leur vécu et de leurs ressentis en formation. Or, le temps nécessaire pour aboutir à une assimilation par rapport à chacun de ces niveaux n'est pas le même, ce qui pose la difficulté de les faire tous rentrer dans les créneaux affichés du programme.

« On pourrait poursuivre toute la matinée avec les échanges, mais on est attendus au passage suivant du programme ». Cette phrase, ou des variations, revient souvent dans les formations. Dès qu'un cercle de parole s'ouvre, une énergie se libère parmi les participants. Le temps de la mise en mouvement des participants peut se manifester par des moments de grande intensité. La voix du formateur se fait alors gentille, elle cherche

le ton d'une invitation. Il cherche à faire une transition pour ramener cette énergie dans le rythme du programme.

Voilà, dans cette scène, un formateur qui essaye de gérer le temps dans un cercle de parole : comment ne pas couper la parole et, en même temps, orienter la formation vers le passage successif ?

« J'ai trouvé la transition entre la session de ce matin et celle de cet après-midi un peu... brutale ! ». Je m'assieds à côté du participant qui a verbalisé ça, en lui demandant ce qu'il met derrière ce mot fort. Il m'avoue avoir eu du mal à suivre la session de l'après-midi, une session d'information sur les approches pédagogiques, parce qu'il était encore en train de réfléchir à celle du matin – la « marche du temps profond », qui permet d'appréhender par le sensible (une marche de 4.6 kilomètres) la longueur de l'histoire de la terre et du vivant (4.6 milliards d'années). Bien qu'il y ait eu un temps de partage à la fin de cette marche, ce participant semble être encore dans la demande de temps pour articuler le sens de ce qu'il a vécu, avant de repartir sur une autre activité.

Ce passage est un bon exemple du risque de passer trop mécaniquement d'une activité à l'autre, en priorisant le programme affiché, alors que certains participants sont encore en demande de plus de temps pour donner un sens à une expérience sensible qu'ils ou elles ont vécue dans la session précédente. Dans l'extrait suivant, cette difficulté est explicitée davantage par un autre formateur.

« Mon travail avec la pédagogie tête-corps-cœur se réduit parfois à la seule animation d'un cercle de parole au matin ». Charles est en train de me partager sa difficulté à mobiliser les participants à la fois par rapport aux informations qu'ils ont pu entendre (tête), à leurs ressentis (cœur), et à leur expérience sensible (corps)... dans le temps d'une formation courte. Porter de l'attention de manière systématique à tous ces niveaux d'expérience demande des temps d'échange, qui permettent de mettre des mots dessus. Cela nécessite un rythme ajusté, dans le but de « maintenir la confiance interne au groupe pour qu'il soit en mesure d'avancer depuis là où il se situe. Pour que ces espaces ouverts soient féconds, il faut certains ingrédients : une confiance installée, du temps pour approfondir les sujets, la confiance de soulever les non-dits ». Dans l'espace de quelques jours seulement, ce rythme peut se trouver coincé, par l'enchaînement des sessions, dans des temps qui ne lui sont pas naturels.

Le fait qu'un certain nombre des formations du Campus de la Transition se déroulent sur une durée de quelques jours crée une difficulté supplémentaire dans le but de

faciliter l'assimilation, par les participants, des apprentissages qu'ils ont pu faire à différents niveaux.

Un intervenant anime une session pour une formation courte. Je reconnais son style, celui de quelqu'un qui s'est formé sur des publics de personnes en formation longue, avec l'attente qu'une conversation puisse continuer à plusieurs reprises. Dans le temps d'une formation de quelques jours, son approche paraît par contre trop « lente » : il avance pour ce qui semble un temps assez long sans partager la direction dans laquelle il veut aller. En outre, il ne peut pas s'appuyer sur une connaissance préalable de son public, et ne sait pas où ils en sont vis-à-vis des questions qu'il adresse. Sur des temps concentrés, on risque d'avancer comme dans le vide, sans pouvoir prendre beaucoup de points de repère.

Comme on le voit ici, même un intervenant avec de l'expérience peut être en difficulté sur une séance de quelques heures, s'il n'est habitué à travailler que sur des temps longs, qui permettent de reprendre par la suite ce qu'on aborde rapidement une première fois. Gérer une « vague » d'activité sur un créneau de quelques heures seulement nécessite, assez tôt, une mise en mouvement des participants dans une direction annoncée, afin de laisser assez de temps pour accompagner la suite de leur travail d'assimilation avant la fin de la session.

II.7 Le temps de réflexion pédagogique par les formateurs

[U]ne fois fabriqué, un outil est statique et devient vite obsolète s'il n'est pas assez ouvert aux changements et aux besoins de chaque utilisateur.

— Dominique Cottureau (2014, p. 101).

Comme on l'a vu dans la section I (« La formation à la transition dans le contexte du Campus de la Transition »), la pédagogie du Campus de la Transition est basée sur un outil dit des « six portes », qui exemplifient chacune un terrain de questionnement différent par rapport aux enjeux de la transition. Or, à force d'introduire différents publics à cet outil, chaque formateur et formatrice a développé des attentions particulières, avec le souci de ne pas le mobiliser de façon mécanique, mais aussi de nommer et d'anticiper les réactions possibles de la part des participants. Voici quelques exemples d'adaptations :

Vincent décrit ainsi sa façon d'introduire les six portes à un groupe de professionnels : « Je vulgarise les portes et les relativise : ni exhaustives ni inquestionnables, sentez-vous à l'aise pour me dire ce que vous en pensez, ce que vous voyez derrière, etc. ». Le fait que les portes soient six peut paradoxalement être perçu comme une clôture (il n'y en a pas une

septième!), ce qui frustrerait l'intention d'ouverture à des sensibilités différentes, qui est à la base de cet outil. D'ici découle l'attention de Vincent à ne pas les faire paraître comme une liste normative, mais plutôt à « faire de la place à des questionnements, remises en question » pour que les personnes en formation puissent les approcher avec curiosité (comme ouverture sur des possibles) plutôt que dans la résistance (comme si elles étaient des passages obligés).

Un autre exemple d'appropriation raisonnée des six portes :

Je note la même attention dans une autre session de Valérie avec des enseignants-chercheurs, où elle leur partage ses propres affinités et résistances autour des « six portes » et les invite à ne pas hésiter à verbaliser leurs propres affinités avec une porte spécifique et leurs résistances par rapport à d'autres. Elle utilise ce type d'invitation comme forme d'appropriation des questions rattachées à chaque porte.

Si ce travail d'adaptation créative des outils est important, il est également important de pouvoir *conscientiser* les critères qui sont derrière ces appropriations et adaptations. À ce sujet, dans les sessions d'analyse des pratiques que j'ai animé avec l'équipe Formation, j'ai noté un obstacle qui vient de la tendance à vouloir trouver *vite* la solution à une difficulté qui a été rencontrée dans la pratique.

Après les premières sessions d'analyse des pratiques, je m'aperçois du risque de partager des jugements par rapport au vécu des formateurs et des formatrices (« cela était bien », « ça n'a pas marché »), sans prendre le temps de rentrer dans les détails de ce qui s'est passé. Dans une de mes notes à l'équipe pour préparer une session d'analyse, j'introduis cette consigne : « ici je vous demande un lâcher prise : mettez autant que possible de côté les jugements que vous avez sur des situations que vous estimez être les mêmes... et cherchez plutôt à comprendre quels sont les détails, dans la scène que votre collègue décrit, qui l'amènent à porter certains jugements (en les écoutant, vous pourrez bien vous rendre compte que vous n'avez pas toujours la même réaction qu'elle et que vous ne porteriez donc pas le même jugement dans tous les cas) ».

Souvent, on aimerait pouvoir trouver une solution rapidement pour pouvoir faire autrement lors des prochaines fois. Cependant, face à la grande variété de type et de longueur des formations, de publics, de formateurs et formatrices etc., le souhait d'amélioration immédiate entre en contradiction avec le temps qu'il faut pour avoir une compréhension réellement partagée de ce qui est en jeu dans une situation qui nous questionne et qui demande d'accepter de ralentir pour détricoter les jugements rapides.

III. Entre temps forts et temps morts : l'interaction de temps différents

En développant leur capacité à réfléchir sur les moments décisifs dans lesquels ils ont su poser le bon geste au bon moment, les praticiens peuvent comprendre et transmettre la partie la plus créative et la plus significative de leur expérience.

—Pascal Galvani (2016)

Dans la section précédente, j'ai proposé une description possible des différents temps qui se jouent dans une formation au Campus de la Transition : le temps de la commande, le temps des préparatifs, les temps de l'écouleur, le temps de la reconnaissance, le temps des « conversations entre collègues », le temps de l'assimilation et enfin le temps de la réflexion pédagogique par les formateurs.

Dans cette section je me concentrerai plus spécifiquement sur le travail qui consiste à « accorder » tous ces temps en formation. Je le ferai en partageant des exemples réussis et moins réussis, afin de favoriser une prise de conscience de la nature de ce type de travail. Dans ce but, je m'attacherai à la distinction entre « temps forts » et « temps morts », qu'utilise Gaston Pineau (2000) pour décrire différentes façons de gérer les moments d'attente, c'est-à-dire les passages qui marquent une transition entre activités différentes.

III.1 L'entrechoque de temps différents

Un temps devient « mort » lorsqu'une transition entre activités différentes est vécue comme blocage : « la tension, la pression est telle qu'elle tue le temps, c'est-à-dire le devenir, en l'arrêtant à un élément du processus » (Pineau, 2000, p. 24). Durant une formation au Campus de la Transition, des temps morts se manifestent lorsque la formation demande un temps qui n'est pas reconnu (comme le temps pour la reconnaissance ou pour l'assimilation), ce qui le transforme en attente frustrée manifestée par la résistance ou par le désarmement des participants. Il est ainsi nécessaire de cultiver une capacité de lecture de ces passages pour repérer les temps qui demandent à sortir et leur donner de la place.

La Deep Time Walk est une « marche du temps profond », où les participants cheminent sur une longueur de 4.6 kilomètres, et où la longueur globale de la marche représente l'âge de la Terre (y compris sa formation). Concrètement, la marche est ponctuée par des arrêts, qui marquent différentes étapes de l'apparition de la Terre et de la vie sur Terre, et des temps de marche où les participants sont invités à échanger entre eux. La marche rend visible, de façon incarnée, un temps géologique qui peut être difficile à saisir de façon sensible. C'est une expérience qui change la perception des participants, et qui interroge la place de l'humain au sein de la Terre et du vivant. Elle invite donc à prendre un temps d'échange après coup, pour permettre une assimilation non seulement par ses propres ressentis mais aussi par le partage de ceux des autres. Avec Geoffrey, on accompagne dans cette marche un groupe guidé par un animateur spécialisé. Presque sans s'en apercevoir, on arrive à 12h30, et la cloche du déjeuner sonne (le temps de l'écolier appelle !). Cependant, on vient juste de terminer la marche, sans avoir encore pu commencer un partage de ressentis dessus. Par conséquent, le temps du partage en souffre : un tour de parole abrégé, avec l'invitation à utiliser le temps du repas à ce but. Dans la salle du repas, il y a beaucoup trop d'activité et de bruit... j'ai donc l'impression qu'on a un peu perdu le moment. Suite au repas, l'après-midi se poursuit avec d'autres sessions programmées (le temps de la commande), et je garde l'impression d'un temps d'assimilation de l'expérience vécue le matin qui n'arrive pas vraiment à trouver sa place.

Différente formation, même activité :

Une formatrice déjeune avec les participants, lors d'une situation similaire à celle ci-dessus, où il n'y a pas eu de temps de réflexion après une expérience marquante. Elle écrit : « j'entends un mécontentement qui s'est exprimé dans le groupe autour de la marche du temps profond. Cet exercice a suscité des expériences très différentes. On me dit que c'est une activité très intéressante qui a provoqué un clivage au sein du groupe. Pour certains, puisqu'il y a déjà eu cinq extinctions, ce n'est pas grave qu'il y en ait une sixième, l'humanité survivra, il n'y a pas de raison de s'inquiéter davantage, et chacun espère faire partie des survivants. Pour d'autres, au contraire, cela les a bouleversés, ces constats remettent pour eux l'humanité à sa juste place par rapport à la nature et invitent à l'humilité, etc. Les participants constatent qu'il n'y a manifestement pas eu de temps à la fin de la marche pour reprendre tous ces ressentis en groupe. Beaucoup me disent que c'est important, que ça aurait du faire partie de la pédagogie de l'exercice et qu'ils n'ont pas pris le temps de discuter entre eux de ce qui s'est passé ».

Ces deux exemples illustrent les tensions engendrées lorsque un des temps décrits dans la section précédente n'est pas pris en charge. Ce manque laisse quelque chose de tronqué, coupant le mouvement qu'une expérience de formation peut apporter aux participants.

III.2 La composition de temps différents

Un temps « fort » est issu, lui aussi, d'une transition. Par contre, dans ce dernier cas, une « énergie créatrice » se produit (Pineau, 2000, p. 24). Énergie créatrice qui dérive – je fais l'hypothèse – d'une résonance entre les rythmes d'activités différentes qui arrivent à se renforcer mutuellement. Les scènes suivantes étoffent cette hypothèse en illustrant comment cette résonance peut devenir visible par une *intensification* de l'activité, qu'on peut observer dans l'*attention profonde* qui s'installe dans un groupe ou encore par une *coordination inattendue* de son activité.

Geoffrey avait compris que quelque chose était en train de monter parmi les participants. Il partagea avec moi, après la formation, qu'il les avait déjà vu travailler ensemble sur une proposition de lettre pour leurs collègues de département pendant la session du matin. Il n'est donc pas bousculé quand ils lui proposent d'utiliser le temps qui reste dans la formation pour collaborer ensemble à l'écriture d'une lettre pour leurs autres collègues ingénieurs du même département. Le temps d'un travail que les participants souhaitaient effectuer entre eux émerge ainsi dans l'espace de la formation. Geoffrey s'adapte à cette dynamique et se limite à lui donner un temps : il lui fait de la place dans son programme, en annonçant juste son désir de garder un cercle de partage à la fin. Soudainement, beaucoup d'énergie est mobilisée, avec les participants qui s'engagent sur place dans une dynamique coopérative et qui arrivent à mettre des mots sur ce qu'ils souhaitent partager à leurs collègues et qui leur paraît essentiel de communiquer par rapport aux enjeux de la transition. L'atmosphère se fait effervescente, créative. Je remarque comment le choix de Geoffrey d'improviser un autre emploi du temps afin de faire de la place à ce moment de collaboration évite de couper l'élan du moment, tout en gardant certains repères pour se permettre de clôturer la formation par un cercle de parole. Ce moment de créativité et d'engagement trouve ainsi de la place pour s'installer. J'oserai appeler le travail que Geoffrey a fait à ce passage « accorder les temps » : il compose deux rythmes qui s'entrecroisent, ce qui produit un temps fort dans la formation.

Dans cette scène, le formateur note la montée d'un courant d'activité et accueille cette interruption, en lui aménageant une place dans le programme. Le résultat est un moment où l'avancée du programme de formation rentre en résonance avec le

temps des « conversations entre collègues », en libérant de l'énergie. Quelque chose de similaire est en jeu aussi dans la scène suivante :

« Je repars content d'avoir redessiné mon cours... ça ne mobilise peut-être pas toutes les stratégies pédagogiques dont on nous on a parlé sur ces deux jours de formation, mais c'est un début pour moi ». Cette formation courte avec une école de commerce s'est terminée par un atelier coopératif, où un certain nombre de participants se sont appliqués à redessiner (avec l'assistance de leurs collègues) leurs maquettes de cours : à la fois (i) en intégrant les enjeux de la transition et (ii) en mobilisant des outils pédagogiques qui invitent une plus grande participation des étudiants à l'apprentissage – deux aspects qui avaient été travaillés pendant leur formation avec le Campus de la Transition.

Je note ici la coïncidence de deux temps qui arrivent à s'accorder : (i) l'assimilation par les participants (par l'atelier coopératif, ils se sont trouvés eux-mêmes à devoir mobiliser ce qu'ils ont vécu et entendu pendant ces deux jours de formation) et (ii) la dynamique de leur travail au sein de l'institution en tant qu'enseignants-chercheurs. À ce sujet, l'atelier leur a permis de repartir avec quelques exemples de ce que « repenser une maquette de cours » à l'aune de la transition écologique et sociale pourrait signifier, ce qui constitue ainsi un nouvel « acquis » dans leur dynamique de collègues et de professeurs. Cet acquis pourra ensuite servir d'exemple pour d'autres collègues au sein de l'institution, en nourrissant donc une dynamique de changement plus lente, qui dépasse le temps de la formation, tout en ayant été déclenchée par la formation.

Ces deux exemples pourraient renvoyer l'impression qu'« accorder les temps » signifie simplement arriver à concentrer différents courants d'activité dans un même cadre. Or parfois, le travail d'« accorder les temps » demande plutôt de reconnaître des dissonances et de ne pas forcer des activités aux rythmes décalés dans les mêmes créneaux.

Valérie a travaillé plusieurs fois avec la même école de commerce. Au fil du temps, elle est arrivée à distinguer intuitivement plusieurs « types » de conversations qui peuvent se superposer, même brusquement, l'une sur l'autre : une conversation qu'elle dit « politique », qui touche à l'horizon de l'école sur un quinquennat, et qui est souvent portée par la direction. Une autre conversation s'attache plutôt à la « mobilisation » des différents publics de l'école sur l'année académique. Elle ajoute enfin un troisième type de conversation plutôt « opérationnelle » et qui se déroule en lien direct avec les différentes parties prenantes aux enjeux de transition au sein de l'école. Elle me décrit comment, au tout début, ces conversations pouvaient se superposer et se faire concurrence dans les mêmes réunions, ce qui créait une atmosphère de frustration, des temps morts. Il

y a des « arcs temporels » qu'il est difficile de composer dans une même conversation. Une stratégie qu'elle a tentée a plutôt été de créer, dans la limite du possible, des occasions d'échange différentes, chacune ciblée spécifiquement sur l'une ou l'autre conversation.

On voit ici comment marquer les différentes occasions d'échange s'est avéré pour cette formatrice une stratégie importante, qui lui a permis de prendre conscience pour elle-même – et de rendre visible à ses interlocuteurs au sein de l'école – ces différentes échelles temporelles, sans chercher de les forcer les unes dans les autres comme cela pouvait arriver au début de son engagement.

Conclusion : amplifier les résonances en formation

Donner du sens à l'existence prend du temps. Si trop peu de temps est accordé et si la reproduction quantitative des savoirs prime sur la construction qualitative des apprentissages, alors la pédagogie de la transition ne pourra être déployée.

— Cécile Renouard et al. (2021)

Dans ce document, j'ai offert une possible classification des différents types d'activité qu'on peut rencontrer pendant une formation à la transition au Campus de la Transition. Chacune de ces activités engendre son rythme « interne », qui lui appartient, et qui crée ainsi un temps spécifique à accorder avec le temps des autres activités. J'ai aussi introduit la distinction entre deux façons différentes de se rapporter au temps, que j'ai tirées des travaux du sociologue Grossin (1996) : on peut parler du temps comme s'il était un « cadre » ou comme s'il était un « milieu ». Le premier mot donne l'impression qu'il soit possible d'« encadrer » les temps, comme s'ils étaient entièrement à la disposition du formateur. Le deuxième s'apparente plutôt à l'idée qu'il y ait une « écologie temporelle » reliant une pluralité de rythmes, ce qui met alors la formatrice ou le formateur plutôt dans le rôle d'« écologue des temps ». Dans ce dernier cas, s'il ou elle n'a pas complètement la main sur les temps qu'une formation va lui demander d'accorder (par exemple, des groupes différents vont nécessiter des temps de reconnaissance ou d'assimilation à leur tour différents), il ou elle a par contre le choix (i) de faire attention (ou pas) à la montée et à la descente des rythmes de différents courants d'activité et (ii) de les faire cheminer ensemble s'ils sont en résonance ou de les décaler s'ils sont en dissonance. C'est ce dernier type de travail que j'appelle « accorder le temps », et que j'ai cherché à illustrer par des scènes concrètes au long de ce document. À ce sujet, ma démarche s'accorde avec la proposition de Sébastien Pesce (2018), professeur en Sciences de l'Éducation et de Formation à l'Université de Tours, qui

propose d'approcher les métiers éducatifs moins sous l'angle d'un référentiel de techniques de « gestion » de l'expérience des participants qu'il faudrait juste « mettre en pratique »... mais plutôt par la capacité de *porter attention* et de *mettre des mots* sur ce dont on fait expérience dans le milieu de formation, sans présupposer d'en avoir la complète disponibilité. Ce, afin de donner vie à une *pratique souple et évolutive* qui demeure en dialogue avec une communauté d'autres personnes (telles les autres formateurs et formatrices mais aussi les parties prenantes des formations). À la lumière des différentes scènes que j'ai partagées ici, il me semble pouvoir tirer un certain nombre d'apprentissages et de points de vigilance, afin de mieux accompagner et de continuer à faire évoluer le travail d'« accorder les temps » en formation.

1) Engager une « diplomatie des temps » avec les partenaires. La formation à la transition commence dès la phase de négociation d'une offre de formation, par le travail de programmer des créneaux cohérents avec le rythme de différentes activités. Ici, il s'agit pour les formatrices et les formateurs à la transition de faire de la place aux activités qui dépassent la simple transmission de contenus et qui investissent aussi la formation expérientielle, en leur accordant les temps d'assimilation qu'elles demandent.

2) Anticiper les transitions problématiques qui peuvent l'être du fait de leur répétition à chaque formation. Voici quelques exemples de « transitions problématiques » qu'on peut retrouver dans les scènes partagées dans cet écrit :

- la transition entre le temps des préparatifs (avec la logistique de l'arrivée des participants et des intervenants) et le début des activités de formation ;
- la transition entre une activité de formation expérientielle et une activité de formation axée sur les contenus : elles demandent des temps d'assimilation différents et, probablement, des créneaux non uniformes ;
- la transition entre activités de formation et les temps communs à l'écolieu (comme dans la transition entre cercle de parole et repas qu'on a vu dans la sous-section II.3, « Les temps de l'écolieu »).

Par rapport à ces différentes transitions, « anticiper » peut signifier (i) rassembler ce qui est en résonance ou bien (ii) donner des créneaux séparés à ce qui est en dissonance.

3) Il n'est pas possible de tout anticiper. Dans ce cas, il est en tout cas désirable d'**oser mettre des mots sur les changements de rythme dont on s'aperçoit au fil de la formation**, même s'ils sont inattendus (et même *a posteriori*, voire la stratégie de « mettre des mots » à la page 21-22). L'explicitation des changements de rythme permet de se laisser plus de choix au fil d'une formation, au lieu de tomber inconsciemment dans des sprints imposés.

4) Une telle prise d'initiative est facilitée par une pratique régulière d'analyse des pratiques de formation qui permet de mieux conscientiser ces « moments

intenses » et de construire, au fil du temps, un répertoire d'exemples partagés au sein d'une équipe de formatrices et de formateurs.

Pour terminer cet écrit, je voudrais enfin essayer d'articuler ce que les scènes et les considérations partagées ici semblent nous dire sur la nécessité d'*accélérer* la transition écologique et sociale face aux défis du changement climatique (Collectif FORTES, 2021), nécessité que le Campus de la Transition cherche à porter à sa manière. Notamment, l'expérience des formatrices et des formateurs du Campus de la Transition permet à mon avis de préciser le sens du mot « accélération » comme faisant référence à une accélération « par la résonance » (Rosa et Wallenhorst, 2022) – plutôt qu'à une imposition de « sprints » successifs pour respecter une feuille de route qui peut être indifférente, en principe, au rythme interne des activités qui nous occupent.

Comme on l'a vu, le « temps de la commande » (ce que le formateur est censé faire faire aux participants) n'est qu'*un* des temps qui peuplent le milieu temporel d'une formation. Quand un formateur ou une formatrice n'arrive pas à noter la montée en intensité d'un certain temps, tel que celui de la reconnaissance ou de l'assimilation (ou encore quand il/elle la note... mais fait le choix de privilégier la fidélité au programme), cela augmente le risque que la transition entre activités différentes se fasse au prix de temps morts, de coupures, d'aliénations. Ce type de risque illustre à petite échelle ce qui se produit, à plus large échelle, lorsqu'on imagine l'accélération de la transition écologique et sociale... uniquement comme une avancée vers une date d'échéance. L'avancée à marche forcée est toujours possible, mais au prix de perdre des temps forts sur le chemin et de ne rester qu'avec une poignée de temps morts.

Pour en revenir au contexte de la formation, lorsqu'un formateur ou une formatrice « accorde » des temps qui sont en résonance (ou bien libère des temps qui se font concurrence parce qu'en dissonance), on assiste à une montée en intensité des activités concernées qu'on pourrait appeler également « accélération ». Cependant, l'accélération dont on parle dans ce deuxième cas n'est plus définie en relation avec une échéance qui est *indifférente* au rythme des activités en question, c'est le *rythme* des activités lui-même qui se trouve accéléré, de l'intérieur, par leur résonance réciproque. La formation à la transition écologique et sociale nous offre donc une occasion de découvrir un nouveau respect pour le rythme interne propre à la nature de nos activités, et des apprentissages qu'elles ouvrent pour chacun : rythme qui peut s'accélérer, par la résonance, à condition qu'on s'exerce systématiquement à l'écouter.

Annexe

A.1. Évaluation évolutive

Un dispositif se met en place pour obtenir un résultat. Il est donc logique de vérifier que ce résultat ait été atteint. En revanche, en ce qui concerne un acte éducatif, le résultat n'a pas plus d'importance que le processus... Un résultat positif peut cacher un processus peu cognitif pour chacun.

—Dominique Cottureau (2014, pp. 48-49)

Ce document est issu d'un projet postdoctoral d'évaluation de la pédagogie du Campus de la Transition, évaluation spécifiquement ciblée sur la « formation des formateurs » (donc, typiquement : des enseignants-chercheurs et des directions d'établissement). Dans cette première section de l'annexe, je présente brièvement en quoi mon travail peut être qualifié « d'évaluation », en précisant qu'il est prévu de publier un article qui aborde de façon plus détaillée les questions de méthode sur l'évaluation des projets de transition (Russi, 2023). Je ne reprendrai donc pas cet article en détail et me contenterai simplement de donner quelques éléments clés de compréhension pour un public de lecteurs et lectrices non spécialistes.

L'évaluation des programmes demande normalement d'y porter un regard « extérieur », afin de formuler un jugement sur ces derniers. Voici quelques exemples de questions auxquelles peut s'attacher une démarche évaluative : le programme a-t-il une « raison d'être » qui répond à un besoin existant ? Adresse-t-il ce besoin de façon efficace ? Son rapport cout-bénéfices est-il acceptable ?

Au début de mon projet d'évaluation, j'ai trouvé que ce type de questions évaluatives présupposait qu'on ait un modèle déjà fait du programme à évaluer, et donc du type « d'efficacité souhaitée » que l'on attendait de celui-ci. De ce fait, les questions usuelles d'évaluation peuvent entrer en conflit avec la nature expérimentale de beaucoup de projets de transition, qui fonctionnent plutôt comme des *prototypes*.⁶ Le prototype se situe en amont du modèle accompli et « prêt à évaluer » : sa valeur est plutôt qu'il permet d'aboutir à une clarification des *attentes* (et donc des types d'efficacité souhaitée) qu'il est possible de porter vis-à-vis d'un projet d'intervention. Le prototype permet en effet de sonder, tester les attentes dans la pratique, sur le terrain, et donc de les clarifier.

⁶ Gaëtan Brisepierre (2020), sociologue titulaire d'un cabinet de conseil qui s'occupe de l'accompagnement des démarches d'amélioration de la performance énergétique des bâtiments, partage des considérations du même ordre par rapport à l'évaluation des projets expérimentaux. Il écrit cela dans un rapport d'évaluation d'un dispositif de formation participative, où il décrit sa propre démarche comme une évaluation « chemin faisant » (p. 5) tandis que, dans ce texte, je parle plutôt d'« évaluation évolutive », en lien avec la littérature sur le sujet produite par Michael Quinn Patton (2010).

Très vite, j'ai découvert que je n'étais pas le premier à rencontrer ce type de difficulté relative à l'évaluation d'un projet lié à la transition écologique et sociale : un cabinet d'évaluation spécialisé dans ce type de projets, Quadrant Conseil, m'avait précédé ! En effet, en 2016, ils ont réalisé une évaluation des initiatives de transition mises en place par la commune de Loos-en-Gohelle dans les Hauts-de-France (Sage, Dewaele et Honoré, 2016). Ils ont décrit la problématique suivante : du fait de leur nature expérimentale, il n'est pas aisé d'explicitier en amont le type d'efficacité dont elles peuvent être porteuses sur le long terme. Dit autrement : sans un modèle avéré de « société de transition » à atteindre, on peut juste noter la mise en mouvement des acteurs, sans pouvoir les situer avec précision sur une séquence d'étapes à franchir (Delahais, Sage et Honoré, 2020). Par rapport à l'évaluation de Loos-en-Gohelle, par exemple, l'équipe d'évaluateurs et d'évaluatrices de Quadrant Conseil s'est bornée à relever le type d'effets que les programmes de la commune ont engendré dans le contexte locale, tout en laissant ouverte la question de l'efficacité ultime du programme dans sa globalité (Sage, Dewaele et Honoré, 2016).

Inspiré par le travail de cette équipe, pour l'évaluation de la pédagogie du Campus de la Transition j'ai alors utilisé une approche dite d'« évaluation évolutive », qui permet de mieux assumer cette nature de prototype des projets de transition. L'idée qui sous-tend l'évaluation évolutive (Patton, 2010) est que la personne (ou l'équipe) chargée de l'évaluation prenne un rôle de « miroir » par rapport aux parties prenantes du programme, par le biais d'échanges et de restitutions au fil de l'eau qui permettent à ces dernières une meilleure prise de conscience de la nature du projet auquel elles travaillent ensemble.

Dans le cas de la formation de formateurs du Campus de la Transition, j'ai alors mis en place une série d'interventions qui visaient, à la fois, (i) la collecte de données et (ii) la restitution « en temps utile » pour offrir aux membres de l'équipe Formation du Campus de la Transition un nouveau regard sur leurs pratiques. Le but de mener une évaluation par ce type d'approche est, *in fine*, d'aboutir à des variables plus pertinentes, parce qu'issues « de l'intérieur » de l'activité à évaluer. Cette démarche est préférable à celle qui viendrait imposer, sur le projet à évaluer, des types d'« efficacité souhaitée » qui peuvent paraître pertinentes à un évaluateur ou à une évaluatrice, avant même de prendre conscience de ce que l'initiative à évaluer *réalise effectivement* sur le terrain, par rapport au contexte spécifique où elle a lieu.

La nouveauté d'une institution comme le Campus de la Transition et du type d'actions de formation et d'accompagnement qu'elle met en place font qu'une grande complexité se joue dans l'organisation et le déroulé de toute formation. Le document que vous avez sous vos yeux est donc une tentative pour déplier un peu plus cette complexité par une distinction entre temps différents, qui correspondent à des types d'efficacité différente qu'une formation est susceptible de produire. Par exemple, une formation qui priorise un déroulement exacte et ponctuel conforme au programme annoncé et négocié avec les partenaires peut être regardée comme un succès (contractuel), même si cela, en soi, ne dit pas beaucoup de la mise en mouvement effective des participants. Ils auront peut-être vécu cette formation

comme une « série de sprints imposés » qui ne leur aura finalement pas permis d'assimiler ce qui leur a été proposé. Il est donc important d'être au clair sur le type d'efficacité à évaluer. De la même manière, une formation qui est ambitieuse pédagogiquement sans prendre en compte l'histoire d'un groupe de participants et ses dynamiques internes pourra certes offrir des jours passionnants... au risque de rester une exception sympathique une fois les participants revenus à leur routine, s'ils n'arrivent pas à comprendre comment l'expérience des jours de formation peut parler à leur quotidien.

Cartographier les différents temps qui sont en jeu dans une formation, comme je l'ai fait ici, permet donc à une équipe de formateurs et de formatrices de mieux discerner les variables en jeu et donc de conscientiser le type d'effets auxquels ils désirent donner priorité. Avec ce type de cartographie, il devient davantage possible de rapprocher le « modèle d'efficacité » d'une formation avec la réalité concrète à laquelle elle est confrontée, de façon à pouvoir engager une démarche itérative d'amélioration sur la base de dimensions ancrées dans la terrain.

A.2. Recherche collaborative

Lorsqu'un praticien expérimenté veut entreprendre une recherche réflexive, la première opération consiste à faire l'inventaire des moments intenses de sa pratique.

— Pascal Galvani (2016)

Pour illustrer la méthode de recherche collaborative qui m'a permis d'entamer un « cycle continu » d'observation de la pratique et de restitution à l'équipe Formation (dans le but de conduire l'évaluation évolutive que je viens de décrire), l'option la plus simple est de partir de la *liste d'auteurs* inscrite sur la couverture du présent document. Je suis indiqué en premier auteur, et l'on retrouve, entre parenthèses, les noms des membres de l'équipe Formation du Campus de la Transition, précédés de l'expression « avec la contribution de ».

Cette distinction révèle l'existence de rôles différents derrière cet écrit : le mien étant celui de « chercheur/évaluateur ». Concrètement, j'ai pris en charge d'organiser et de suivre les activités de « collecte de données » et de réflexion autour des pratiques ainsi que la rédaction de cet écrit. Les membres de l'équipe Formation, de leur côté, ont continué à être investis en priorité dans l'organisation et la conduite de formations au jour le jour, tout en dégagant du temps pour prendre partie à des moments de réflexion avec moi.

Serge Desgagné (1997), professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Laval au Canada, offre une distinction utile pour clarifier la différence entre une recherche « collaborative » et une « recherche-action » dans un contexte de formation, qui peut s'appliquer à la recherche que j'ai mené pour le Campus de la Transition.

La recherche-action nous semble plus proche, dans sa motivation d'origine, d'un besoin de redonner aux enseignants du «pouvoir» sur leur pratique en faisant d'eux des chercheurs, c'est-à-dire des praticiens qui questionnent leur pratique; sans exclure cela, la recherche collaborative nous semble plus proche, à l'origine, d'un besoin de rapprocher les chercheurs universitaires et les praticiens en vue d'une co-construction de «sens», sans pour autant faire de ces praticiens des chercheurs, et sans pour autant faire de cette identité de praticien-chercheur une condition de leur émancipation. L'approche collaborative nous semble plutôt miser, concernant le développement des connaissances liées à la pratique, sur une «prise de pouvoir» partagée entre chercheurs universitaires et praticiens (Desgagné, 1997, pp. 387-388)

Pour Desgagné, dans une recherche collaborative les rôles et responsabilités entre chercheurs et praticiens restent distincts, tout en étant reliés dans la pratique. Cela signifie que ce sont les chercheurs qui demeurent en charge de convier et d'animer des espaces permettant une prise de recul autour du vécu des praticiens. Il s'agit donc, à proprement parler, d'une recherche avec des praticiens. Par contre, une « recherche-action » peut aller jusqu'à une relation égalitaire et un partage de responsabilités plus poussé, ayant pour but que les praticiens puissent assumer à leur tour le rôle de chercheurs par rapport à leurs pratiques.

Dans le cas du travail d'évaluation que j'ai conduit pour le Campus de la Transition sur une échéance de 12 mois, il aurait été trop ambitieux de vouloir atteindre une démarche de véritable partage des responsabilités. En effet, un partage plus égalitaire des rôles demande une compréhension, elle aussi partagée, des demandes du travail réflexif et de la disponibilité de temps que ce travail nécessite, compréhension qui ne peut s'installer en l'espace de quelques semaines.

Ma démarche de recherche a donc mélangé quelques formes plus traditionnelles avec d'autres plus collaboratives. Parmi les formes plus traditionnelles, où le chercheur « observe » et collecte des « données » du terrain, il y a la participation en tant qu' « observateur participant » à plusieurs séances de formation, aussi bien que la réalisation de suivis avec des anciens participants aux formations. Parmi les formes de recherche collaborative, il y a l'animation d'un groupe d'analyse des pratiques auquel les formateurs et formatrices de l'équipe du Campus de la Transition ont participé à un rythme mensuel, en présentant à tour de rôle des récits décrivant des moments de leur pratique « qui les interpellaient ».

La consigne pour l'analyse des pratiques que je viens de partager peut apparaître un peu flou au premier abord. Elle répond en réalité à l'objectif d'approcher l'analyse des pratiques comme une occasion d'autoformation pour les formateurs et formatrices du Campus de la Transition. Pascal Galvani (2016), professeur en psychosociologie de l'Université du Québec à Rimouski, éclaire de façon brillante la logique qui permet de faire de l'analyse des pratiques une occasion d'autoformation sur laquelle capitaliser. Pour Galvani, les praticiens développent dans leur activité une série de critères implicites les aidant à guider leurs actions.

Cependant, la plupart du temps, ils se contentent de mettre en pratique ces décisions, sans nécessairement verbaliser les critères qui ont guidé leur prise de décision (et qui demeurent donc implicites). De là découle l'importance de récupérer les « moments intenses » de la pratique, c'est-à-dire les moments (i) où un praticien prend une décision sur la base de critères qui lui sont encore implicites et (ii) qui sont donc potentiellement révélateurs de sa compétence actée.

Dans l'analyse des pratiques que j'ai conduite avec l'équipe Formation du Campus de la Transition, j'ai donc invité les participants à produire des récits de « moments intenses » de leur pratique, sans poser la condition qu'ils sachent dire, avant la séance d'analyse de pratiques, *pourquoi* ces moments étaient intenses pour eux. La conscientisation du « pourquoi » a fait partie du travail des sessions d'analyse, où les participants étaient invités à (i) noter les jugements qu'un collègue paraît poser dans son récit et à lui poser (ii) des questions d'approfondissement (pour mieux se rendre compte de qu'avait été la scène vécue par leur collègue) ou (iii) des questions d'élucidation (pour comprendre comment il ou elle passait de l'observation d'un certain détail à un jugement, révélé par son action).⁷

La « cartographie » de différents temps qui est présentée dans ce document est le fruit de ce travail de capitalisation des « moments intenses » de la pratique. Cette cartographie aide à prendre conscience que l'équipe Formation met *déjà* en pratique des stratégies d'aménagement de plusieurs « courants d'activité » (et des temps associés) dans le contexte d'une formation. Le fait d'avoir rendu explicite ce qui était plutôt de l'ordre du ressenti informel permet alors d'accroître la capacité évaluative et d'amélioration continue des membres de l'équipe, en leur mettant à disposition davantage de mots pour communiquer et partager, avec leurs collègues, leur vécu de praticiens et praticiennes de la formation à la transition.

⁷ Je tire cette distinction entre questions d'approfondissement et questions d'élucidation du travail de Duperray et Le Mouillour (2020).

Bibliographie

- Alhadeff-Jones, M. (2018). *Time and the Rhythms of Emancipatory Education*. Londres : Routledge.
- Brisepierre, G. (2020). *Évaluation sociologique d'une expérimentation de formation participative dans le contexte de la recherche appliquée sur les bâtiments performants*. Rapport A2E. Annecy : CAUE de Haute Savoie.
- Collectif FORTES (2020). *Manuel de la Grande Transition*. Paris : Les Liens qui Libèrent
- Cottureau, D. (2014). *L'éducation à l'environnement : l'affaire de tous ?* Paris : Éditions Belin.
- Delahais, T., Sage, K. et Honoré, V. (2020). Evaluators in Transition. *Zeitschrift für Evaluation* 2020(2) : 239–260.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherché collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation* 23: 371 – 393.
- Duperray, P. et Le Mouillour, S. (2020). Les dynamiques d'une expérience de recherche collaborative. *Éducation Permanente* 225(4): 93–111.
- Galvani, P. (2016). « Conscientiser l'intelligence de l'agir : les kairos de l'autoformation pratique » dans Pascal Galvani (coord.), *Démarches de recherche réflexive en étude des pratiques psychosociales* (pp. 145–172). Rimouski : UQAR.
- Grossin, W. (1996). *Pour une science des temps : Introduction à l'écologie temporelle*. Toulouse : Octares.
- Lefebvre, H. (1992). *Éléments de rythmanalyse : Introduction à la connaissance des rythmes*. Paris : Syllepse.
- Patton, M.Q. (2010). *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York, NY: Guilford Press.
- Pesce, S. (2018). « Training Semiotically Wise Teachers : Rhetoric of Inquiry, Epistemology of Action and Habit-Change » dans A. Stables, W. Nöth, A. Olteanu, S. Pesce et E. Pikkarainen, *Semiotic Theory of Learning : New perspectives in the Philosophy of Education* (pp. 174–188). Londres : Routledge.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en Formation : Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.
- Renouard et al. (2021). *Pédagogie de la Transition*. Paris : Les Liens qui Libèrent.
- Rosa, H. et Wallenhorst, N. (2022). *Accélérons la résonance !* Paris : Le Pommier.
- Russi, L. (2023). Une « écologie de l'évaluation » pour la Grande Transition ? *Fondements de l'évaluation axée sur la causalité formelle*. Article en cours de révision par les paires.
- Sage, K., Dewaele, J. et Honoré, V. (2016). *Évaluation de la stratégie de conduite du changement de la commune de Loos-en-Gohelle*. Rapport ADEME.
- Schatzki, T. R. (2010). *The Timespace of Human Activity : On Performance, Society and History as Indeterminate Teleological Events*. London : Routledge
- Verguet, A., Sansilvestri, R., Saal, T. et Zufic, L. (2023). *Transformer l'offre de formation des universités à l'aune des défis de la transition écologique et sociale : retour d'expérience*. Rapport du Partenariat CY Cergy Paris Université/Campus de la Transition.

