

Heidi Ehrensperger

Quel sens revêt la résistance?

Gestion professionnelle du phénomène de
la résistance dans la formation des adultes



Colloque national
destiné aux professionnels de la formation - 2013
Ecole-club Bâle

Contenu

1. Introduction.....	3
2. Définition des termes.....	4
2.1 Définition de la notion de «résistance» (Widerstand).....	4
2.2 La notion de «résistance» dans le développement d'organisation.....	6
2.3 La notion de «résistance» dans le domaine du conseil.....	8
3. La notion de «résistance» dans la formation des adultes.....	9
3.1 Tobias Brocher.....	10
3.2 Gerd Doerry.....	13
3.2.1 Attitudes face à certains aspects de la situation d'apprentissage.....	13
3.2.2 Les besoins auxquels répond l'apprentissage en groupe.....	14
3.2.3 Les attentes placées dans les cours.....	15
3.2.4 Répercussions sur la situation au moment du démarrage des cours....	15
3.2.5 Conséquences à tirer pour les méthodes didactiques appliquées dans la formation d'adultes.....	16
3.3 Sigrid Rotering-Steinberg.....	17
3.4 Anne A. Huber.....	19
3.5 Kees von Rijn.....	22
3.6 Horst Siebert.....	22
4. Possibilités concrètes d'intervention.....	23
4.1 A quoi veiller, à quelles mesures songer et comment intervenir?.....	23
4.1.1 Recommandations possibles pour les phases du déroulement de la formation:.....	23
4.1.2 Tâches des formateurs en général:.....	24
4.1.3 Prévention des résistances:.....	25
4.1.4 Modes de communication utiles:.....	27
5. Considérations finales.....	28
Bibliographie.....	30

1. Introduction

En tant que formateurs d'adultes, nous cherchons à éviter de proposer dans notre enseignement des idées toutes faites. Néanmoins, nous rencontrons à intervalles réguliers dans nos séminaires de formation permanente, respectivement dans les cours pour adultes, des personnes que cet effort dérange, cela pour les raisons les plus diverses. Elles rechignent à apprendre, refusent de s'ouvrir à de nouvelles perspectives et consacrent beaucoup d'énergie à démontrer à leurs collègues ainsi qu'à nous les responsables de la formation que «ce qui est proposé ici» ne leur sert à rien.

Face à de telles attitudes, les formateurs peuvent nourrir des idées du genre: dans ce cours, il est difficile d'enseigner. Le titre du livre de Rolf Arnold «Seit wann haben Sie das?» (depuis quand éprouvez-vous cela?) nous invite à la réflexion. Il vaut la peine de nous poser les questions suivantes: comment pourrais-je mieux comprendre les sentiments qui habitent les participants à mon cours? Comment pourrais-je procéder avec méthode afin que, chez eux, les situations de stress intérieur deviennent plus apparentes? De quelle façon pourrais-je mieux répondre à leurs besoins? Comment pourrais-je présenter ma vision des choses et celle des participants sous une forme qui coupe court aux discussions du genre «vrai/faux»? Au travers de quelles méthodes cognitives et analogiques les participants pourraient-ils analyser les raisons de leur résistance? Cela leur permettrait de faire des expériences qui leur seraient durablement longtemps utiles. De plus, ces participants seraient à même de comprendre ce phénomène qui veut que l'on tende souvent à reproduire le comportement de ses propres clients lorsqu'on se trouve soi-même dans un cours de formation permanente. Ce serait précieux si l'énergie mise à faire de la résistance pouvait être exploitée comme une force positive.

Ce cahier thématique ambitionne d'analyser le sens que revêt la résistance dans un contexte d'enseignement et comment il est possible de gérer ce phénomène avec

professionnalisme. Après une incursion dans le dictionnaire de la formation des adultes («Wörterbuch Erwachsenenbildung»), nous donnerons la parole à divers auteurs d'ouvrages spécialisés afin de faire la lumière sur la notion de résistance dans les formations d'adultes. En outre, des domaines spécialisés proches, tels ceux du développement d'organisations et de conseil, seront également analysés sous l'angle de la problématique de la résistance. En revanche, nous n'entrerons pas en matière sur la notion de résistance en psychanalyse ou en politique.

2. Définition des termes

2.1 Définition de la notion de «résistance» (Widerstand)

Dans le dictionnaire de la formation des adultes précité, on ne trouve pas le terme de «Widerstand» en tant que tel, mais ceux de «Lernstörungen – Lernwiderstände» (troubles de l'apprentissage – résistance à l'apprentissage). Dans l'article d'Ortfried Schäffter consacré à ces deux notions, l'auteur postule *que les troubles de l'apprentissage et la résistance à l'apprentissage sont susceptibles d'être traités au niveau pédagogique tout au plus dans la perspective de la formation permanente institutionnalisée, ce d'autant que ces phénomènes en sont justement un sous-produit typique. En définitive, il s'agirait tout au plus d'une décision allant à l'encontre de la présomption de la volonté d'apprendre.* Parmi les possibilités d'action, Schäffter signale que *l'apprentissage institutionnalisé dispose de moyens structurels pour faire face aux troubles ou à la résistance sous la forme d'arrangements appropriés.* L'auteur affirme dans la conclusion de son article que *les interprétations et angles d'approches constructivistes propres à la formation d'adultes se révèlent fructueux. La résistance suscitant l'irritation peut être décrite à partir de cas concrets de perturbations dans lesquels toutes les personnes impliquées ont une part. Dans un premier temps, les questions de savoir qui constitue une source de perturbation pour les autres dans des processus d'apprentissage troublés, qui a un trouble ou qui se sent*

*perturbé dans son état normal demeureront ouvertes. Les troubles et la résistance apparaissent dès lors comme un vécu différent provoquant des frottements entre des structures d'interprétation divergentes. Au regard d'une théorie de la formation fondée sur l'histoire de l'individu se posera dès lors la question de la reconnaissance (réciproque) de la variabilité et de l'altérité. Ces affirmations donnent déjà clairement à entendre qu'il est inadmissible de localiser les phénomènes de résistance uniquement chez les participants et d'ignorer l'institution, la présomption de volonté d'apprendre ainsi que les exigences et aspects individuels des responsables du cours. Dans le même dictionnaire de la formation des adultes, l'article de Gerd Doerry proposé sous le terme «Gruppe» explique de quoi dépendent le bon fonctionnement de groupes et l'aptitude de ses membres à apprendre: *la dynamique du déroulement des interactions au sein de groupes d'apprentissage dans le cadre de la formation des adultes est déterminée pour une part essentielle par le passé des participants en matière d'apprentissage. Font partie de ce passé les expériences antérieures vécues dans un contexte d'apprentissage, lesquelles suscitent, face à des exigences d'apprentissage, des réactions soit de curiosité soit de peur, selon les participants. Appartient également à ce passé la ‚préstructure psychosociale‘ (Tobias Brocher) qui porte la marque des rapports précoces à l'objet au sein de la famille d'origine. Dans le cadre d'un cours, ces rapports sont transférés inconsciemment sur les enseignants et les autres participants. Tout au long de la durée du cours, le formateur peut constituer une source de conflits possible. Cette réalité est imputable à une double cause: à savoir la crainte nourrie par de nombreux participants de ne pas être à la hauteur des exigences et de se trouver en concurrence, et, par ailleurs, leurs tentatives de se faire du formateur un allié, de lui conférer un rôle d'arbitre ou, alors, de le réduire à l'état de bouc émissaire. De telles réactions peuvent être aussi la conséquence d'un style d'enseignement ressenti comme inhabituel, voire menaçant pour les participants. Doerry décrit en ces termes les exigences accrues auxquelles doit satisfaire aujourd'hui l'enseignant: son rôle est de veiller désormais non seule-**

ment au bon déroulement du processus d'apprentissage mais encore à la dynamique de groupe. Cela exige de lui de décoder la communication non verbale des participants et de percevoir les changements dans la structure du groupe. En outre, il est appelé à identifier, autant que faire se peut, les répercussions de sa propre manière d'interagir sur le groupe des élèves. A la fin de son article, Doerry ajoute ceci: le développement d'une culture d'autoréflexion au sein du groupe offre en tout état de cause à l'ensemble des participants une chance supplémentaire de développement de leurs compétences sociales.

Nous reviendrons plus loin aux réflexions des deux auteurs cités ici, soit Brocher et Doerry, en tant que spécialistes de la question de la résistance dans le contexte de la formation d'adultes. Au préalable, nous jetterons un rapide coup d'œil sur le sens donné à la résistance dans le monde du développement d'organisations et dans celui du conseil.

2.2 La notion de «résistance» dans le développement d'organisation

L'ouvrage de référence «Change Management», de Klaus Doppler et Christoph Lauterburg, qui traite notamment de la gestion des résistances, pose la définition suivante: *il y a résistance chaque fois que des décisions prévues ou des mesures arrêtées – pourtant considérées comme judicieuses, logiques, voire indispensables, cela même après un examen critique – se heurtent, pour des raisons apparemment incompréhensibles, à un rejet diffus et à des réticences de la part d'individus, de groupes isolés ou de l'ensemble du personnel, ou encore sont contournées par un comportement passif de ces personnes.* A ce propos, les auteurs ont créé une grille des symptômes révélateurs d'une résistance active ou passive, verbale ou non verbale. En guise de résumé, ils énoncent quatre principes: *1.) Il ne saurait y avoir de changement sans résistance! 2.) La résistance recèle toujours un «message codé»! 3.) Ignorer la résistance conduit à des blocages! 4.) Ne pas prendre la résistance de front!* Suit une thèse qui fait le lien avec les propos de Doerry: *celui qui résout le problème*

constitue le problème lui-même. Doppler et Lauterburg estiment que l'obstacle le plus dangereux ne réside pas dans la résistance manifestée mais dans la perception qu'en ont les planificateurs et les décideurs et l'impatience de ces derniers. Ces personnes auraient oublié combien la nouveauté à laquelle ils se sont résolus leur avait coûté d'énergie. Ils ne seraient plus capables de se mettre à la place de ceux qui sont touchés par le changement. Les managers supporteraient difficilement de ne pas être suivis. L'irritation, l'apitoiement sur soi, l'indignation et la nécessité impérieuse d'agir constitueraient des obstacles périlleux sur la voie conduisant à la mise en place de solutions. Dans une publication récente, Doppler livre la description suivante: la résistance est indissolublement liée au changement, tels des frères siamois. Sa gestion constructive est un des premiers facteurs de succès du management du changement ainsi qu'en cas d'introduction de nouveaux modèles d'organisation et de direction. Et comme la résistance ne passe pas pour être une vertu – elle est au contraire le plus souvent décriée – elle tend à se manifester de manière déguisée au travers de divers comportements: manque d'attention, d'empressement et de ponctualité, absentéisme, renvoi de décisions à plus tard, manque d'enthousiasme, silence et discussions sur des questions de principe. Les origines de la résistance tombent sous le sens, à savoir qu'elles sont d'ordre psychologique. Les intéressés ne savent pas de quoi il retourne en réalité. Ils ne comprennent pas les buts, les raisons sous-jacentes ou les motifs d'une mesure. Ils ne croient pas ce qu'on leur dit. Ils ne veulent pas ou ne peuvent pas tirer à la même corde parce qu'ils craignent notamment de ne pas pouvoir satisfaire les exigences nouvelles qui leur sont fixées ou de perdre leur statut actuel. A lui seul, le fait d'écouter serait un signe clair d'intérêt pour les personnes concernées. Ce sont là de fortes paroles se rapportant au monde de l'économie et des managers que l'on peut facilement transposer à celui de la formation d'adultes et des enseignants.

2.3 La notion de «résistance» dans le domaine du conseil

Wolfgang Weigand définit comme suit la notion de résistance dans le contexte du coaching de groupe. Il y a résistance chaque fois que, dans une situation donnée, notamment du fait d'interventions d'un conseiller chez un client, certains conflits inconscients, c'est-à-dire non abordés, sont réactivés et prennent un tour virulent. Le client réagit alors par la défensive afin de ne pas être submergé par des tensions vécues douloureusement et suscitant chez lui des sentiments de honte ou de peur. La résistance camouflée derrière cette attitude de défense sera d'autant plus forte que le conseiller ne comprend pas grand-chose aux conflits qui agitent le client. La résistance diminuera en général si le conseiller parvient à s'identifier à celle-ci, autrement dit quand il se met du côté de la résistance.

Parallèlement, il convient de citer ici les propos d'Eva-Renate Schmidt et de Hans Berg. Ils parlent de résistance lorsque les interactions entre deux systèmes ne peuvent plus fonctionner. Ces auteurs dressent une liste des rôles que jouent les résistances. *Elles visent à garantir la survie de l'organisation et peuvent constituer une tentative originale de faire passer un message. La résistance pourra également être utilisée comme une béquille qui révèle quelque chose sur la santé ou, au contraire, la faiblesse d'une organisation. Aussi, on ne saurait l'ignorer et l'écarter d'un revers de main. Les résistances sont toujours révélatrices de forces (bridées) de transformation. Dans le domaine du conseil, un principe prévaut en matière de gestion des résistances: il faut travailler avec elles.* Cela implique pour le conseiller d'identifier les résistances, d'accepter ces dernières et de contribuer à ce que le système du client en favorise l'expression. Enfin, il ne faut pas interpréter d'emblée les résistances comme un empiètement dans son propre domaine de compétence. *La manière dont le conseiller travaille avec la résistance peut devenir un modèle à reprendre dans le système du client pour ce qui a trait à la gestion des difficultés et des oppositions.* Cette dernière constatation fait le lien avec la thèse

déjà formulée dans l'introduction. Celle-ci cite l'effet de miroir qui veut que les participants à une formation permanente se comportent souvent comme leur propre clientèle. Dans leur postface, Schmidt et Berg affirment que *ce n'est que lorsqu'on distingue clairement contre quoi est dirigée la résistance qu'il est possible de travailler avec elle. Pour comprendre et lever les résistances, il est important d'analyser les peurs et l'énergie qui se cachent derrière elles. A conseillers différents, résistances différentes.*

3. La notion de «résistance» dans la formation des adultes

Geri Thomann soutient estime que l'inflation actuelle d'innovations et de changements engendre chez les individus, de même qu'au sein de groupes et d'organisations, un phénomène de résistance qui fait désormais partie intégrante des projets de développement. Il renvoie à la grille des symptômes de Doppler et Lauterburg, et passe ensuite à la formation des adultes. Pour lui, la résistance constitue à l'évidence toujours une forme de relation entre deux personnes ou parties impliqués, en l'occurrence entre celle faisant de la résistance et l'instance qui s'oppose à elle. Les initiateurs du changement (p. ex. le formateur ou le conseiller) voient souvent les situations à travers des lunettes dominées par l'émotion et vivent la résistance comme si elle était dirigée contre leur personne ou ce qu'ils ont à offrir. De leur côté, les «résistants», qui se sentent menacés par des exigences diffuses, cherchent à se protéger. En pareille situation, il existe incontestablement un risque d'escalade pouvant déboucher sur un conflit ouvert. Si le formateur assimile un peu trop vite la résistance à un rejet, un premier pas sera d'ores et déjà franchi en direction d'une mise en cause de sa personne par le participant aux fins de justifier son comportement.» Thomann juge normal que les enseignants, par leur profession même, souhaitent favoriser le changement. Par conséquent, cette catégorie de professionnels se trouve en contact avec des forces qui promeuvent le changement,

mais aussi avec d'autres forces qui le rejettent. La résistance est toujours le signe que l'on se sent concerné. Elle est donc révélatrice de l'importance cruciale du problème soulevé. Dès lors, une résistance qui se manifeste nous conduit à mettre le doigt sur les aspects fondamentaux d'un changement, dès lors aussi sur les sources d'énergie nécessaires aux processus d'apprentissage.

3.1 Tobias Brocher

Dans son livre «Gruppendynamik und Erwachsenenbildung» (dynamique de groupe et formation d'adultes), Tobias Brocher a proposé des modèles et émis des thèses sur la dynamique de groupe dans la formation des adultes qui, jusque-là, n'avaient jamais été formulées de cette manière dans l'espace germanophone. Brocher avance un modèle qu'il qualifie de «préstructure psychosociale» (*psychosoziale Vorstruktur*): *Sous ce terme, on range la somme de toutes les expériences personnelles antérieures dans lesquelles sont ancrés des événements en tout genre vécus avec des personnes de référence d'origine. Sur la base de confirmations ou de dénégations de son entourage, chaque enfant acquiert une conscience identitaire – à savoir sa réponse intérieure à la question: qui suis-je? Doerry résume ainsi les thèses de Brocher de 1967: il résulte de cette préstructure psychosociale, d'une part, une attitude de curiosité variable à l'endroit de divers objets et, d'autre part, une dépendance de l'attention portée à sa personne dans les situations d'apprentissage.* Le processus d'apprentissage se déroule à deux niveaux. Au premier, l'adulte agit comme quelqu'un qui a opté librement pour un certain projet d'apprentissage, tandis qu'au second interviennent des sentiments qui sont tributaires des expériences antérieures. Souvent, les véritables motifs de l'adulte qui se lance dans une formation ne sont pas conscients. Il peut arriver que la démarche serve à corriger ou compenser un échec, ou que l'on cherche à travers elle à gagner plus d'influence. Enfin, l'adulte est confronté à *des objets ou contextes du monde extérieur*. Dans ces situations déstabilisantes, on est porté à faire des transferts sur l'enseignant. Lors de l'entrée au sein d'un nouveau groupe, la crise d'identité vécue lors de la

séparation d'avec la famille (en tant que groupe primaire) tend à se reproduire, *car les personnes du nouvel environnement réagissent différemment des figures familières des relations primaires à l'objet. Dans ce contexte, la manière dont s'est déroulé à l'origine le passage à des groupes secondaires est essentielle pour surmonter la crise identitaire.* Selon la nature des relations avec les autres membres du groupe et les enseignants, *des démêlés sérieux peuvent surgir à propos de questions concrètes en raison d'éléments inconscients de l'histoire personnelle. Ces tensions sont susceptibles de se produire sans que le décalage de fait entre la charge émotionnelle et la divergence concrète soit perçu comme un phénomène de dynamique de groupe qui n'a rien à voir avec les causes apparentes de la survenance du conflit.* En faisant siennes les normes d'un groupe, l'adulte tente d'être accepté comme membre de celui-ci et de parvenir à une stabilité de sa conscience identitaire. Et si des adultes se plient à de nouvelles normes propres à un groupe, ils attendent en contrepartie la satisfaction de besoins tels que d'avoir droit à l'attention et à la reconnaissance. Mais cette attente engendre à son tour une dépendance plus forte à l'égard du groupe qui risquera d'accroître le potentiel de pulsions agressives et, avec elles, l'énergie déployée pour réfréner celles-ci. *Une autre cause de perturbation réside dans le fait que lorsque l'attention attendue n'est pas accordée, l'énergie mise à réprimer des pulsions jugées non souhaitables est vécue comme disproportionnée.* Or, des adultes se trouvant dans de telles situations de déséquilibre seraient portés à réagir par des manifestations visibles de régression: fuite, querelles, pairing, dépendance par rapport à l'animateur du groupe (axiomes de Bion). Ce sont là des indices d'une dépendance par rapport à un responsable de la conduite du groupe ressenti comme tout-puissant. Semblables phénomènes empêchent une approche rationnelle du travail à accomplir ou des tâches qu'implique l'apprentissage.

Les sept points suivants peuvent servir de repères pour le formateur:

1. Si la formation d'adultes ambitionne de contrer la faiblesse croissante du moi dans la société industrialisée et la tendance qui en résulte de s'appuyer sur des institutions puissantes, il lui appartient de promouvoir, dans le domaine qui lui est propre, l'autonomie de l'individu plutôt que le conformisme.
2. Cela signifie que la transmission du savoir doit être complétée par une sensibilisation à la perception personnelle et à celle de l'autre s'agissant de tout ce qui se déroule au niveau de l'affect des participants dans le cadre de la formation.
3. Les tensions latentes entre les membres qui entament la capacité de travailler doivent être abordées de manière adéquate.
4. Tout cela présuppose que l'enseignant développe sa propre capacité de réflexion au point d'être apte à percevoir le second niveau inconscient de l'enchaînement des réactions émotionnelles, le but à viser étant de faciliter les processus d'apprentissage et le travail dans l'intérêt de ceux qui font appel à lui.
5. Mais l'effort attendu de l'enseignant inclut aussi qu'il surmonte sa résistance à prendre conscience de la part non réfléchie de son impact personnel sur les participants et à l'intégrer dans l'analyse des mécanismes d'apprentissage. Il doit aussi être prêt à assumer la responsabilité non seulement de l'acquisition d'un savoir théorique ou pratique, mais aussi du développement de compétences sociales. Ces dernières seront à tester dans la double perspective de replacer dans une nouvelle constellation des situations traumatisantes antérieures et refoulées dans l'inconscient, et de permettre ainsi de les dépasser.
6. La formation d'adultes est une situation dans laquelle il y a lieu de recourir à des méthodes de travail et à des modes d'échange permettant d'authentiques interactions et une activité autonome. Ainsi, grâce à une évolution de la perception que l'on nourrit de soi, des souvenirs malheureux du groupe primaire pourront passer

à l'arrière-plan, et l'identité des participants adultes s'en trouvera stabilisée.

7. On mettra en œuvre les moyens méthodologiques de l'analyse des processus favorisant la formulation et la prise de conscience des chaînes de réactions émotionnelles au sein de groupes tels qu'ils sont décrits par Brocher.

3.2 Gerd Doerry

Doerry s'est penché sur la question des *facteurs socio-émotionnels conditionnant le comportement d'adultes face à l'apprentissage*. Il s'agit ici de mettre en avant les éléments concrets se rapportant à notre sujet: quel sens faut-il attribuer à la résistance dans un contexte de formation d'adultes et comment peut-on la gérer de manière professionnelle?

3.2.1 Attitudes face à certains aspects de la situation d'apprentissage

Force est de constater dans un premier temps que le vécu antérieur du participant en matière d'apprentissage marquera son attitude face à une formation d'adulte. Doerry estime que pour une majorité d'individus le fait même d'apprendre est synonyme d'expériences malheureuses. Même les universitaires participants à un séminaire n'auraient pas nécessairement un passé plus favorable à cet égard. L'objet de l'apprentissage lui-même a des incidences importantes. Il mentionne aussi le caractère ambivalent de la liberté de choix, à savoir que nombre de participants ne sont pas là de leur plein gré et que tous ne nourrissent pas un grand enthousiasme pour l'ensemble des branches étudiées dans le cadre de la formation complémentaire choisie. Dans la formation d'adultes sous ses formes actuelles, les expériences faites dans l'enfance et pendant la jeunesse au sein des groupes de pairs auraient des incidences. *Ainsi, pour de nombreux adultes, la perspective de se retrouver dans un groupe d'élèves réveille des souvenirs de rejet, de moqueries ou d'avoir été ignorés. Cela peut susciter chez eux la crainte de remettre en cause l'assurance et la reconnaissance acquises dans l'intervalle dans leur profession, leur famille et leur cercle*

*d'amis. De même, chez les adultes que se souviennent au contraire d'avoir été acceptés, pris au sérieux et considérés au sein de groupes d'apprentissage peut naître une peur que les choses en aillent autrement dans le nouveau groupe auquel ils participent. Revenant au modèle de la «préstructure psychosociale» proposé par Brocher en 1967, nous aborderons maintenant l'image primitive de l'enseignant que les adultes participant à un cours véhiculent en eux. Celle-ci serait souvent ambivalente. Alors que la possibilité de se faire aider par une personne plus compétente que soi pour résoudre ses propres problèmes est envisagée positivement, en revanche la nécessité de se trouver concrètement dans sa dépendance est ressentie comme pesante. Or, ce qui, sur un plan, contribue à réduire la peur éprouvée ne fait que l'accroître sur l'autre. Doerry aborde un aspect supplémentaire influençant le comportement du formateur: la concurrence que représentent pour lui les participants. Il se réfère à Max Pagès qui a étudié le maître, les enfants et l'école. Dans le domaine de la formation d'adultes aussi, les enseignants doivent pouvoir supporter le fait d'être confrontés à des personnes susceptibles de constituer pour eux une menace (concurrence) en raison des nouvelles compétences qu'ils acquièrent. Enfin, Doerry aborde un ultime aspect qu'est le besoin éprouvé par *maints participants d'exorciser le problème qu'ils éprouvent face à la personne de l'enseignant en tant que tel, respectivement à l'autorité qui lui est attachée, par exemple en faisant de l'obstruction systématique.**

3.2.2 Les besoins auxquels répond l'apprentissage en groupe

Le fait que des adultes attendent d'une formation complémentaire un élargissement de leurs compétences ne surprendra pas. Doerry explique toutefois que la satisfaction des seuls besoins cognitifs ne suffit pas. Pour le formateur, négliger le développement en parallèle d'une culture ayant trait à l'affect aurait des répercussions néfastes sur l'apprentissage faute d'avoir comblé des besoins socio-émotionnels. Le contact et les activités distrayantes sont

certes des aspirations connues de longue date; mais, de nos jours, il se peut que des participants à un séminaire n'éprouvent pas le moindre besoin à cet égard, et que la prétention à vouloir répondre à de telles aspirations dans le cadre d'une formation complémentaire suscite plutôt le désagrément.

3.2.3 Les attentes placées dans les cours

Au travers d'exemples, Doerry explique clairement comment les attentes nourries par les participants influencent leur perception de la réalité. En particulier, il met le doigt sur les prévisions qui ne manquent pas de se réaliser lorsque quelques adultes se comportent dans le cadre d'une formation complémentaire de manière à ce que celle-ci soit aussi décevante qu'ils se l'étaient imaginés avant de s'y rendre.

3.2.4 Répercussions sur la situation au moment du démarrage des cours

Lorsqu'un cours débute, les participants sont plutôt sur la retenue. A ce propos, Doerry cite George McCall et Jerry Laird Simmons pour qui *la phase de départ est celle de l'ébranlement des identités sociales*. Systématiquement ou presque, une ou deux personnes se distinguent par un comportement qui détonne, en particulier par des manifestations d'agressivité verbale dirigées contre le formateur ou d'autres participants. Pour Doerry, *il s'agit de personnes qui supportent moins bien que d'autres l'ambiguïté de la situation sociale et se lancent dans une fuite en avant*. Et c'est bien plus tard, lorsqu'on travaillera de manière détendue, qu'il apparaîtra que, *derrière les premiers propos tenus se cachait notamment une peur de l'inconnu*. Il arrive également que des participants souffrent de se trouver en concurrence avec des collègues qui en savent autant qu'eux et, pourtant, semblent bénéficier de plus d'attention des formateurs. Il décrit avec précision les difficultés rencontrées dans les situations de départ: *il est immanquable que, par moment, l'attention, l'écoute, la capacité d'abstraction, etc., soient réduites*. Lorsqu'un cours démarre, l'énergie psychique à consacrer est telle que des malentendus sont fatalement à l'ordre du jour. Il appartient

néanmoins aux formateurs de rester à l'écoute et de ne pas être paralysés par l'angoisse qu'ils éprouvent eux aussi dans les débuts.

On devrait ajouter aux considérations de Doerry le stress éprouvé par les participants et que ces derniers n'expriment pas ou ne peuvent pas exprimer d'emblée. Il s'agit de facteurs de stress tels que la surcharge de travail qu'implique une formation en marge de la profession, l'exercice d'activités pesantes et épuisantes (par exemple, travail avec les chômeurs de longue durée), la peur de perdre son emploi, une situation de chômage, un divorce, la solitude et des phases de bouleversements de toute nature. Ces situations apparaissent souvent de manière beaucoup plus nette au fil des cours lorsqu'on apprend notamment que des participants changent d'emploi, attendent un enfant ou mettent fin à leur union.

3.2.5 Conséquences à tirer pour les méthodes didactiques appliquées dans la formation d'adultes

Doerry soutient la thèse selon laquelle les difficultés et troubles liés à la «préstructure psychosociale», au vécu individuel en matière d'apprentissage, aux attentes et aux hypothèses échafaudées touchent en principe tous les participants à des formations d'adultes. Mais leurs répercussions négatives momentanées ou durables sur le comportement en matière d'apprentissage ne se manifestent pas avec la même acuité chez chacun. Aussi, cet auteur met en garde contre le fait de ne s'intéresser qu'au comportement de ceux qui sont actifs aux cours et d'ignorer le langage corporel des autres. L'enseignant s'efforcera de décoder ce dernier et d'entrer en contact avec les participants concernés. Néanmoins, il ne lui appartient pas de prendre sur lui tout ce à quoi il est confronté. *Car si tel était le cas, on ferait porter de facto au formateur non seulement la responsabilité morale des entraves à l'apprentissage subies antérieurement par les participants durant leur vie, mais encore celle de veiller à ce que l'institution dans laquelle il enseigne et le groupe dont les membres se trouvent réunis par hasard à la suite d'une offre de cours ne ravivent pas les traumatismes subis, pire*

les aggravent. Il y a lieu plutôt de concevoir une responsabilité partagée, et, dans cette perspective, Doerry recommande aux formateurs de passer un contrat avec les participants dès le début de la formation.

3.3 Sigrid Roterung-Steinberg

Le cahier n° 2 de 2003 du magazine spécialisé «Gruppen-dynamik und Organisationsberatung» (dynamique de groupe et conseil en organisation) a été consacré à la résistance dans les processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que dans ceux de conseil (Widerstand in Lehr-/Lern- und Beratungsprozessen). Cela nous conduit la parole à Sigrid Roterung-Steinberg et à Anne A. Huber. Dans l'éditorial, Sigrid Roterung-Steinberg affirme que *la résistance est un phénomène bien perceptible, mais difficile à cerner objectivement. Cela pourrait expliquer pourquoi la littérature traitant de ce processus partiel est si rare.* Elle termine son propos par un appel à *vivre et à traiter la résistance de vos vis-à-vis comme un moyen interactif de poursuivre le développement personnel et professionnel de tous les acteurs!*

Dans son article intitulé «Begegnungen mit Widerstand in Bildungsprozessen: Lernchancen und Sinnfindungen» (confrontations à la résistance dans les processus de formation: chances pour l'apprentissage et quête de leur sens), Roterung-Steinberg souligne que *malheureusement, en psychologie pédagogique, la résistance passe aujourd'hui encore pour être un trou noir, notamment dans le domaine de la formation d'adultes, cela quand bien même mes expériences d'élève et d'enseignante m'ont toujours permis de ressentir intuitivement que ce phénomène peut cacher des processus constructifs de changement. A noter que c'est plutôt dans les domaines axés sur les sciences naturelles qu'on trouve une approche dépourvue de tout jugement de valeur du concept de résistance, au sens d'une attitude ou d'une force qui s'oppose à une autre dans un rapport d'égalité. Dans les sciences sociales, la résistance est associée à un rejet émotionnel, à un comportement négatif et dérangeant, ou encore à de*

l'obstruction. Dans le domaine de la santé en revanche, la capacité de résistance recouvre quelque chose d'éminemment positif. Plus loin, l'auteur vise à montrer ce qu'il y a d'utile et de positif dans la notion de résistance. Elle évoque ses expériences de formatrice active dans la formation continue des maîtres et maîtresses d'école et cite Thomas Häcker qui souligne le caractère paradoxal de la résistance. D'un côté, la résistance est considérée comme une perturbation du processus d'apprentissage pour les sciences de l'éducation et la psychologie pédagogique alors que, de l'autre, on estime qu'elle a sa place dans l'éducation afin de favoriser la maturité, la réflexion et le développement d'autres qualités centrales. Si l'on admet que c'est à bon escient que les formateurs font de la résistance lorsqu'ils se trouvent dans le rôle d'élèves, à savoir qu'ils expriment un point de vue personnel et une volonté propre, il s'avère possible d'entreprendre sur des bases plus concrètes l'analyse du processus enseignement-apprentissage ou de la situation d'apprentissage et de son contexte. Roterling-Steinberg estime que les résistances à l'apprentissage peuvent être qualifiées d'épisodes fructueux susceptibles de conduire à de nouveaux processus de réflexion et d'apprentissage fondés sur le dialogue, à l'interaction et la communication, ainsi qu'à l'individualisation et la professionnalisation des processus d'apprentissage. Elle milite en faveur du développement d'une didactique de l'apprentissage et de l'enseignement prenant en compte l'histoire personnelle des individus dans laquelle les processus de résistance sont abordés automatiquement et inclus dans l'apprentissage et l'acquisition du savoir. Elle propose un exercice complémentaire à des fins de visualisation qu'a esquissé van Houten. Cet exercice, appelé «Landschaftsverfahren» est une évocation du paysage intérieur dans laquelle peuvent apparaître des tempêtes, des éruptions volcaniques, des zones de hautes et de basses pressions, des montagnes et des vallées, des fleuves et des mers, le flux et le reflux de la marée. Après une préparation, chaque participant décrit le mieux qu'il peut à quoi ressemble son paysage intérieur, comment il y retrouve son chemin et quelles sont

les questions qui l'habitent. Les résultats de ce travail individuel font l'objet de discussions au sein de petits groupes lors desquelles de nombreuses autres approches peuvent encore s'ajouter. Rotering-Steinberg renvoie à Ralf Besser qui renonce de propos délibéré à utiliser la notion de résistance au profit de celle de «traitement des objections». Il affirme que ces dernières recèlent un potentiel caché d'optimisation. C'est pourquoi il encourage de manière ciblée à la formulation d'objections. Lorsqu'on traite la critique avec respect et dans un esprit constructif, il devient possible d'exprimer des objections sans prises de position (inconvenantes), et cela permet aussi de discuter d'autres sujets.

3.4 Anne A. Huber

Dans le même numéro de la revue «Gruppendynamik und Organisationsentwicklung», Anne A. Huber énumère les possibilités d'aborder de manière constructive la résistance dans les cours destinés aux formateurs d'adultes traitant de méthodes didactiques appliquées dans leur domaine d'activité. Elle souligne que l'on ne saurait déduire de l'attitude d'opposition des participants qu'ils n'auraient rien appris. Ensuite, elle apporte un éclairage critique sur le concept de résistance. Passant en revue différents contextes, elle constate que tous les concepts d'opposition ont un point commun, à savoir de se mettre en travers d'un changement exigé. Si l'on applique ce constat aux cours pour formateurs, la résistance signifie concrètement le refus d'offres de formation ou de propositions de changement. De manière générale, la notion de résistance suscite des associations négatives. Mais on peut tout aussi bien porter sur le phénomène un regard positif et le considérer comme la tentative d'une personne ou d'un système de préserver son intégrité et sa marge de manœuvre, ou encore de maintenir le statu quo. Dès lors, la résistance joue toujours également un rôle stabilisateur au sein du système.) Huber explique comment le concept de résistance a été abandonné au profit de celui de perturbation dans la «Themenzentrierten Interaktion» (interactions axées sur des thèmes) selon Ruth Cohn. Cette notion de

perturbation est considérée principalement comme un concept phénoménologique. Pour cette dernière, l'individu est invité, conformément au postulat qui veut que les perturbations aient la priorité, à présenter les obstacles à l'apprentissage et à exprimer si son propre apprentissage s'en trouve affecté. Par ce moyen, on cherche à maintenir un équilibre dynamique entre le thème, les besoins de l'individu et les besoins du groupe. Huber opte quant à elle pour un maintien de la notion de résistance. Elle la définit comme un rejet ouvert ou déguisé d'offres d'apprentissage et de changement, cette résistance impliquant parallèlement de se pencher de près sur le point de savoir comment aménager les offres de formation pour qu'elles soient acceptées et présentent un intérêt pour les élèves. Elle recommande de ne pas mettre la faute sur les uns ou les autres, mais au contraire à décrire des phénomènes.

Huber distingue trois niveaux possibles de motivation parmi les participants à une formation, soit ceux des clients, des visiteurs et des revendicateurs. Les clients sont véritablement intéressés à l'objet de l'apprentissage et au changement. Les visiteurs souhaitent avant tout obtenir une attestation, tandis que les revendicateurs cherchent les raisons pour lesquelles un changement ne s'impose pas. *De telles situations en matière de motivations évoluent parfois au fil du déroulement d'un séminaire.* Pour ce qui des raisons de la résistance, elle distingue les participants qui ne peuvent pas accepter une offre de changement parce que les compétences nécessaires leur manquent de ceux qui ne *veulent* pas l'accepter. Ce refus peut porter sur les contenus ou les objectifs, notamment ceux qui ne coïncident pas avec des constructions personnelles de la réalité, ainsi qu'avec des théories subjectives ou des intérêts propres. Mais un refus peut aussi être lié au niveau relationnel ou à l'environnement dans lequel se déroule la formation. L'auteur mentionne également les rapports de force inégaux incitant à opter pour une résistance déguisée plutôt qu'à manifester un refus clair. Pour Huber, l'image que les formateurs nourrissent d'eux-mêmes et la conception qu'ils ont de leur rôle sont essen-

tiels. Elle voit dans l'individu *un être capable d'agir qui développe et rejette des hypothèses à l'instar des scientifiques. On attend de lui des caractéristiques telles que l'intentionnalité, la réflexivité, la rationalité potentielle, l'autonomie, la capacité de communiquer verbalement et les aptitudes à une construction cognitive active.* Toutefois, une action rationnelle et réflexive ne se révèle pas possible en permanence. En particulier lorsqu'il s'avère nécessaire d'agir rapidement ou dans des situations émotionnellement chargées, les adultes reviennent à des comportements routiniers ou à des modèles comportementaux préexistants. Dans ce contexte, Diethelm Wahl parle d'action sous pression. Huber souligne que dans les situations d'apprentissage/enseignement, une telle pression peut se manifester rapidement *lorsque les participants se sentent dépassés, menacés dans leur vision de la réalité, mis sous tutelle par le formateur ou mal à l'aise au sein du groupe.* Et, enfin, un autre point ne saurait être négligé, à savoir que *les formateurs pourraient bien avoir du mal à accepter de la résistance de la part des participants. Car, généralement, ils sont convaincus de la matière enseignée, et des manifestations d'opposition risquent de les amener rapidement à se sentir eux-mêmes remis en cause. L'enthousiasme du formateur pour la branche qu'il enseigne est décisif pour le succès de l'apprentissage. Cependant, cet engouement ne saurait aller trop loin dans la mesure où seule une certaine distance à l'égard de ce que l'on cherche à transmettre permet de rester ouvert aux participants et aux difficultés qu'ils éprouvent face à la matière à acquérir.* Huber recommande aux formateurs de s'organiser en groupes de supervision fonctionnant sur une base collégiale.

Huber demande que dans les séminaires de formation des formateurs, une place soit réservée explicitement à la problématique de la résistance en tant que question de fond à traiter à part. La mesure se justifie à d'autant plus forte raison que les participants sont également confrontés à ce phénomène dans leurs propres cours. Admettre d'emblée que les phénomènes de résistance pourraient

être prévenus et réglés systématiquement par des formateurs compétents est une hypothèse que Huber écarte d'emblée: *la mesure dans laquelle les formateurs adhèrent à l'offre de formation et de changement est un choix qui leur appartient, leur seule mission étant d'aménager le cadre de leur cours sous des formes qui permettent une approche réflexive et rationnelle de l'objet de l'apprentissage et des résistances*. S'appuyant sur des méthodes thérapeutiques systémiques et axées sur des solutions, l'auteur propose un certain nombre de modes de communication qui se sont révélés utiles dans sa propre expérience.

3.5 Kees von Rijn

Kees van Rijn évoque les possibilités de gérer habilement la résistance: aborder le phénomène avec compréhension et patience, créer des situations où les participants sont moins portés à se défendre, manifester un authentique intérêt, offrir un espace où faire part sans risque de sa résistance, observer de près la situation de départ, éviter de donner trop d'informations préliminaires et, surtout, s'abstenir de toute forme de précipitation au début du cours, ne pas réagir par la défensive, énoncer des règles utiles à l'apprentissage, faire montre de souplesse et introduire au début de chaque cours un point intitulé «questions en suspens».

3.6 Horst Siebert

Horst Siebert souligne dans son ouvrage intitulé «Methoden für die Bildungsarbeit», sous la rubrique «Lernfähigkeiten und Lernwiderstände» (aptitudes et résistances à l'apprentissage), que le désapprentissage est souvent plus difficile que le nouvel apprentissage parce que la démarche remet souvent en question l'identité. Il évoque les convictions subjectives du participant concernant sa propre efficacité et qui jouent un rôle important dans l'apprentissage (et, par voie de conséquence aussi, dans le refus ou l'impossibilité d'apprendre). De même, on soulignera ses considérations à propos de la capacité de passer à un autre niveau qu'on ne saurait ignorer, cela

dans ses quatre dimensions cognitive, émotionnelle, pragmatique et sociale.

4. Possibilités concrètes d'intervention

Quel sens revêt la résistance dans le contexte de la formation de base et de la formation complémentaire? Comment la gérer avec le professionnalisme voulu? Si les formateurs ont compris qu'ils ne doivent pas prendre systématiquement les résistances à titre personnel et sont conscients également que le rôle et l'image qui leur sont attachés suscitent à eux seuls de la résistance, la réflexion est déjà bien avancée. En outre, le modèle de la «préstructure psychosociale» développé par Brocher offre de précieuses clés d'interprétation (p. 10).

4.1 A quoi veiller, à quelles mesures songer et comment intervenir?

Une liste d'actions concrètes possibles recommandées par divers auteurs est dressée ici. Elle est fournie sans citer à nouveau toutes les sources:

4.1.1 Recommandations possibles pour les phases du déroulement de la formation:

I. Phase d'information

Les formateurs doivent fournir des indications et proposer des structures se caractérisant par leur clarté. Prévoir beaucoup de temps pour la phase de démarrage et éviter toute précipitation. Ne pas donner trop d'informations de but en blanc parce qu'au départ beaucoup d'indications ne sont même pas entendues. Conclure avec le groupe un contrat et définir avec lui les règles du jeu.

II. Lutte pour la reconnaissance de la place et du rôle des acteurs/phase de décantation et de mise au point

Les formateurs sont mis à l'épreuve par les participants. Vivre cette situation avec sérénité. Ne pas interpréter d'emblée les résistances comme un empiètement sur ses compétences. Ne pas réagir par la défensive. Il s'agit de garder un espace ouvert pour la discussion constructive.

III. Plaisir de travailler et efficacité

Les formateurs doivent se tenir en retrait dans la mesure où l'autonomie des participants est importante. Se concentrer plus fortement sur un rôle de conseiller et d'animateur de débats.

IV. Phase finale

Faire le tour des contenus, préparer le passage à une autre étape, permettre la prise de congé.

4.1.2 Tâches des formateurs en général:

- La mission des formateurs ne se limite pas à transmettre un savoir. Ils doivent aussi accompagner de près le processus de formation en groupe, ce qui oblige à une réflexion permanente. En intervenant à bon escient, ils contribueront à développer les compétences sociales des participants grâce auxquelles ils pourront porter un regard nouveau sur des situations pénibles connues dans le passé et les surmonter.
- Lorsque la perspective d'un nouvel apprentissage révèle des sentiments enfouis, l'affect des personnes concernées en est fortement ébranlé. Ce sont là des aspects auxquels il faut être attentif.
- Les formateurs doivent être conscients que le désapprentissage est souvent plus difficile qu'un nouvel apprentissage.
- Maxime: travailler avec le phénomène de la résistance.
- Dans une nouvelle situation d'apprentissage, les participants aspirent à être reconnus et à faire l'objet d'attention. Dans le même temps, ils redoutent d'entrer dans la dépendance des formateurs. Il convient dès lors de pousser à l'autonomie plutôt qu'au conformisme.
- Aborder ouvertement au sein du groupe avec le doigté voulu les tensions et chaînes de réactions émotionnelles et en favoriser l'expression. Ne jamais rejeter la faute sur qui que ce soit et se limiter à décrire des phénomènes. A cet égard, les formateurs peuvent recourir à des moyens cognitifs ou à des images (cf. évocation du paysage intérieur en p. 18), en tant qu'exemple de

travail par la métaphore). Les formateurs veillent au respect des normes adoptées par le groupe et tentent de renforcer celles qui sont utiles à l'apprentissage. Dès le deuxième cours, un point permanent «questions en suspens» figurera au programme de manière à ce que tout soit mis d'emblée sur la table lors de chaque rencontre. Grâce à toutes ces mesures, les participants ont la possibilité de prendre conscience de leurs résistances et la garantie de pouvoir les exprimer.

- Recourir à des méthodes de travail et à des modes d'échange qui rendent possibles les interactions avec les participants et favorisent leur autonomie. La conscience identitaire des participants s'en trouvera stabilisée.
- Souvent, les participants qui s'inscrivent à une formation complémentaire vivent d'importants changements dans leur situation personnelle. Parfois, ils n'en mesurent pas encore toute l'ampleur au moment de se lancer dans la formation. Il est bon que les formateurs en aient conscience et abordent le phénomène de la résistance avec compréhension et patience.
- Les formateurs sont invités à tempérer leur enthousiasme pour la branche qu'ils enseignent. En faire trop pousse à la résistance.
- Manifester un authentique intérêt pour les participants et les résistances qu'ils éprouvent.
- Les formateurs feront montre de souplesse.
- Créer des situations dans lesquelles les participants ne doivent pas avoir à se défendre.
- Aborder avec délicatesse les sentiments de gêne.
- **Le formateur devraient toujours réfléchir à sa conception de l'homme.**
- S'organiser en groupes d'intervision ou de supervision.

4.1.3 Prévention des résistances:

Huber recommande la réalisation de sept préconditions contribuant à prévenir la survenance de résistances.

1. Transparence et information des participants

Il s'agit d'informer dès le début les participants des buts et contenus de la formation ainsi que des procédures suivies; ensuite, on se laissera guider par les intérêts des participants.

2. Prendre en compte les différences individuelles

Individualisation et différenciation sont des maîtres-mots. Ou, exprimé de manière plus générale, il s'agit de travailler avec la diversité dans toutes ses dimensions.

3. «Biplan pédagogique»

Le «Biplan pédagogique» consiste en ceci: au cours de leur formation, les participants mettent eux-mêmes en œuvre les méthodes qu'ils appliqueront plus tard. Ils vivent ainsi un enseignement par l'exemple qui accroît les chances d'un transfert des acquis.

4. Structure en sandwich

L'image du sandwich illustre l'alternance de diverses phases. Lorsque des informations sont transmises, cette phase doit être suivie immédiatement d'une seconde phase consacrée à un travail concret sur les données communiquées. Selon Diethelm Wahl, la première phase doit être brève, à savoir ne pas excéder une durée d'environ 9 minutes.

5. Formes d'apprentissage fondées sur la coopération

Appliquer des méthodes d'apprentissage conduisant les participants à jouer un rôle actif et leur permettant en particulier d'utiliser leurs connaissances antérieures et de les transmettre. Le «Partnerpuzzle» (ou table ronde d'experts), l'apprentissage en binôme; le débat contradictoire structuré et l'apprentissage réciproque sont des exemples de telles formes d'apprentissage basées sur la coopération.

6. Phases de feedback et de réflexion

Réfléchir et discuter sur le déroulement du cours: on le fera au travers de sessions ouvertes de réflexion, de coups de projecteur, de discussions au méta-niveau ou en recourant à la métaphore avec des images telles que celles de la météo, etc.

7. Transfert des acquis dans la pratique et soutien par les pairs

Dans les phases initiales déjà, mettre en place des tandems et/ou des groupes d'apprentissage qui faciliteront le transfert des acquis au domaine d'activité propre du participant. Ces deux modes de travail confèrent à ces derniers une meilleure maîtrise de leurs émotions et les aideront à trouver des suggestions pour la mise en œuvre du savoir acquis.

NB: en conférant aux participants une responsabilité accrue face à l'apprentissage, maints problèmes de résistance ne se produisent pas. On ne saurait toutefois jamais les exclure totalement.

4.1.4 Modes de communication utiles:

- «Jusqu'ici, vous n'avez pas encore trouvé de solution. Regardons s'il n'y a pas d'autres possibilités que vous pourriez explorer à l'avenir»: partir du passé pour suggérer un autre avenir.
- «Ah bon! Vous avez eu aussi d'autres expériences positives ... »: **Se concentrer sur les aspects positifs.**
- «A votre avis, quelles sont vos idées qui vous rapprocheront le plus de la résolution du problème?»: recourir au questionnaire qui, quoi, comment, où?
- En cas de généralisations, posez la question des exceptions.
- «N'appliquez pas cette idée dans l'immédiat. Cela pourrait être prématuré»: enjoindre les participants à renoncer à faire quelque chose, ce qui ne les mettra pas sous pression, tout en leur laissant entendre que leur idée pourrait constituer une solution.
- Faire des participants des «experts de leurs propres résistances». Les méthodes pédagogiques du «débat contradictoire structuré», de l'«Amerikanische Debatte» ou de la «conférence de presse» peuvent notamment être utilisées.

5. Considérations finales

Tout ce qui ressemble à de la résistance n'en est pas nécessairement. Cela me fait penser à ce participant taciturne venu pieds nus à un séminaire et qui me donnait l'impression de ne s'intéresser à rien. Lors de la discussion sur son excellent travail, il m'a expliqué avoir tout « pompé » telle une éponge et qu'il aspirait à trouver un emploi en tant qu'enseignant en procédant de la même manière. Depuis lors, il a atteint son objectif. Je songe également à un participant qui arrivait souvent en retard au cours et repartait avant l'heure. Il a brillamment réussi sa formation complémentaire qu'il a achevée par un master en formation d'adultes. Et je pense aussi à une expérience personnelle que j'ai faite au cours de ma formation d'institutrice. Dans le cadre d'un séminaire d'une semaine, j'avais eu pour sujet d'étude l'humoriste bavarois Karl Valentin. Voilà qu'au matin du troisième jour, je ne le trouvais toujours PAS DRÔLE DU TOUT, et je m'en suis ouverte à mon professeur d'allemand (que j'appréciais beaucoup). Or, le quatrième jour, j'ai enfin compris qui était Karl Valentin! Mon professeur d'allemand m'a été ici d'une grande aide dans la manière d'aborder ma résistance.

Tout cela démontre que la patience, un authentique intérêt pour l'autre ainsi que l'aptitude à se pencher avec respect sur un éventuel sentiment de l'élève d'être dépassé par ce qui lui est demandé sont de bons moyens pour aborder avec professionnalisme les phénomènes de résistance. Et il ne faut pas l'oublier, la gestion habile de ces manifestations ouvre aux participants et aux enseignants des possibilités de continuer à se développer!

Quelques questions demeurent toutefois ouvertes: comment les formateurs peuvent-ils placer à bonne hauteur la barre de leurs ambitions en matière de gestion professionnelle de la résistance? comment parviendront-ils à conserver leur sérénité malgré toutes les pressions qu'ils subissent et, parallèlement, utiliser leurs propres émotions en tant que baromètre de celles des participants?

En guise d'épilogue, je citerai une phrase de Guy Krneta (dramaturge et auteur de «spoken word» alémanique): «De nombreuses pièces de théâtre, films et livres qui m'ont longtemps habité et marqué sont des œuvres que j'ai violemment rejetées au premier contact.»

Bibliographie

- Arnold, R. (2009). *Seit wann haben Sie das? Grundlinien einen Emotionalen Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Besser, R. (1999). *Transfer. Damit Seminare Früchte tragen*. Weinheim: Beltz.
- Bion, W.R. (1974). *Experiences in groups*. New York: Basic Books 1974.
- Brocher, T. (1981). *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen*. (16. Aufl.) Braunschweig: Westermann.
- Cohn, R.C. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett.
- De Shazer, S. (1998). „...Worte waren ursprünglich Zauber“. *Lösungsorientierte Therapie in Theorie und Praxis*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Doerry, G. (1981). Soziale emotionale Bedingungsfaktoren des Lernverhaltens von Erwachsenen. In G. Doerry, u.a. *Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann (S. 9-62).
- Doerry, G. (2010). Gruppe. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (S. 137-140).
- Doppler, K., Lauterburg, Ch. (2008). *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten*. (12. Auflage). Frankfurt: Campus.
- Doppler, K. (2009). Die Gruppe als Mittel zum Wandel und Folge des Wandels. In C. Edding, K. Schattenhofer (Hrsg.). *Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis*. Weinheim: Beltz (86-123).
- Groeben, N. (1988). Explikation des Konstrukts ‚Subjektive Theorie‘. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S. 11-17) Tübingen: Francke.
- Häcker, T.H. (1999). *Widerstand in Lehr-Lernprozessen*. Frankfurt: Peter Lang.
- Houten van, C. (1993). *Erwachsenenbildung als Willenserweckung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Huber, A.A. (2003). Möglichkeiten des konstruktiven Umgangs mit Widerstand in erwachsenendidaktischen Veranstaltungen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 34(2), 133-145

- Kade, J. (1985). *Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krneta, G. (2011). Interview „Frisch von der Leber“ In: *Der Sonntag* (Nr. 159, 5. Jg., Ausg. 23, 12. Juni 2011) S. 45.
- McCall, G., Simmons, J.L. (1974). *Identität und Interaktion*. Düsseldorf.
- Mitscherlich, A. (1961). *Revision der Vorurteile als Bildungsziel*. Hrsg. v. Deutschen Volkshochschul-Verband, Bonn.
- Mücke, K. (1998). *Systemische Beratung und Psychotherapie – ein pragmatischer Ansatz*. Berlin: Klaus Mücke Systeme Verlag.
- Nevis, E.C. (1988). *Organisationsberatung. Ein gestalttherapeutischer Ansatz*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Pagés, M. (1971). Ein hochschuldidaktisches Experiment. In: *Gruppendynamik*, 2(3), 284-295.
- Rotering-Steinberg, S. (2003). Editorial und Begegnungen mit Widerstand in Bildungsprozessen: Lernchancen und Sinnfindungen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 34(2), 121-131.
- Schäffter, O. (2010). Lernstörungen – Lernwiderstände. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (S. 200-201).
- Schmidt, E.R., Berg, H.G. (1995). *Beraten mit Kontakt. Handbuch für Gemeinde- und Organisationsberatung*. Offenbach: Burckhardthaus-Laetare.
- Siebert, H. (1999). *Pädagogischer Konstruktivismus*. Neuwied.
- Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren* (4. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung*. Wiesbaden.
- Szepansky, W.-P. (2010). *Souverän Seminare leiten* (2. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Thomann, G. (2002). *Ausbildung der Auszubildenden. Exemplarische Materialien aus sieben Kompetenzbereichen zur Vor- und Nachbereitung von komplexen Praxissituationen*. Bern: h.e.p.-verlag.

Van Rijn, K.J.M. (1987). Der Umgang mit Widerstand in der Trainingsarbeit; eine andere Perspektive. *Gruppendynamik*, 18(1), 47-60.

Von Schlippe, A., Schweitzer, J. (1998). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Weigand, W. (2009). Die Gruppe als Resonanzraum und Mittel zur Beratung. In C. Edding, K. Schattenhofer (Hrsg.). *Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis*. Weinheim: Beltz (209-257).

