



**HAL**  
open science

## Partage et construction de l'expérience entre générations en situation de formation

Marlène Manach, Catherine Archieri

► **To cite this version:**

Marlène Manach, Catherine Archieri. Partage et construction de l'expérience entre générations en situation de formation. *Bildungsforschung*, 2017. hal-02534342

**HAL Id: hal-02534342**

**<https://hal.science/hal-02534342>**

Submitted on 6 Apr 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **Partage et construction de l'expérience entre générations en situation de formation**

Marlène Manach et Catherine Archieri,

Université de Bretagne Occidentale

*Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche bénéficiant d'une aide de l'Etat gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du programme investissements d'avenir portant la référence n°ANR-11-IDFI-0035.*

## **Résumé**

Tout au long de la vie professionnelle, des individus issus de cultures et de générations différentes sont amenés à travailler ensemble. Ceci implique un nouveau questionnement de la notion de compétences sociales, à l'heure où les métiers évoluent et où il devient de plus en plus nécessaire de développer l'intelligence collective (Bellier, 2000). Cet article propose de rendre compte d'une étude exploratoire, pour tenter de déterminer l'influence de la diversité socio-culturelle et générationnelle sur l'engagement et le développement des individus. A partir de l'articulation des cadres théoriques et méthodologiques du cours d'action (Theureau, 2004, 2006) et de l'approche sociotechnique (Albero, 2010), il s'agit d'identifier l'incidence des interactions issues d'un collectif pluriel sur la construction de l'expérience individuelle (Zeitler, Guérin et Barbier, 2012), au sein d'un environnement de formation qui mobilise pédagogie active et approche par l'expérience.

## **Mots-clés**

diversité générationnelle – formation d'adultes – compétences sociales – analyse de l'activité humaine – apprentissage expérientiel

## **Abstract**

Throughout the professional life, individuals stemming from cultures and from different generations are brought to work together. This implies a new questioning of the concept of social skills, when the jobs evolve and when it becomes increasingly necessary to develop the collective intelligence (Bellier, 2000). This article suggests reporting an exploratory study, to try to determine the influence of sociocultural and generational diversity on the individuals' motivation and development. From the articulation of the theoretical and methodological scopes of "cours d'action" (Theureau, 2004, 2006) and "approche sociotechnique" (Albero, 2010), it is a question of identifying the incidence of the interactions stemming from a plural collective on construction of the individual experiment (Zeitler, Guérin & Barbier, 2012), within an environment of formation which mobilizes active pedagogy and approach by the experiment.

## **Key words**

generational diversity – adult training – social skills – analysis of human activity – experiential learning

## 1. Introduction

La question des compétences sociales et comportementales est une question d'actualité dans le champ de l'éducation et de la formation. Dans une société de l'accélération (Rosa, 2010) où les métiers évoluent, les compétences sociales<sup>1</sup> sont devenues un critère de recrutement, d'orientation et de développement professionnels pour toutes les générations et toutes les catégories socio-professionnelles. On constate aujourd'hui qu'il convient de dépasser les compétences techniques (*hard skills*) et de faire preuve de compétences sociales. Cet état de fait représente un enjeu pour la formation d'adultes.

Cette étude s'inscrit dans le courant des recherches sur les besoins sociaux et professionnels actuels (Abbet, 2014). Le développement des savoir-être, ou *soft skills*, résulte d'un apprentissage social (Bandura, 1980). Fort de ce constat, de nombreuses formations se mettent en place avec le principe fondateur de réunir des individus d'horizons sociaux divers. Certaines structures parient également sur la force de la dimension intergénérationnelle pour le développement des compétences sociales. C'est le cas de TalentCampus, la structure qui propose la formation que nous allons étudier dans le cadre de cette contribution.

La question à laquelle nous nous proposons de répondre est la suivante : les modalités pédagogiques choisies pour encourager les relations intergénérationnelles au sein d'une formation ont-elles une incidence sur le développement des compétences sociales des stagiaires ?

Nous présenterons : 1) le contexte dans lequel se déroule cette étude, 2) le cadre théorique qui soutient notre approche et la méthode utilisée pour construire nos données, 3) l'analyse de deux actions de formation spécifiques du programme de TalentCampus, 4) une discussion relative à la dimension intergénérationnelle de l'expérience vécue par les stagiaires.

## 2. Une formation qui privilégie les interactions multiples

TalentCampus est une structure de formation créée en 2012 et portée par les universités et les écoles d'ingénieurs de Bourgogne et Franche-Comté. Il s'agit d'un IDEFI<sup>2</sup> qui propose des modules de formation dédiés au développement des compétences sociales : prise de parole en public, développement de la confiance en soi, de la créativité, etc. Ces modules s'adressent à un public varié et de tous les âges : étudiants, salariés, demandeurs d'emploi.

---

<sup>1</sup> Nous proposons la définition des compétences sociales suivante : en référence à la traduction des termes *soft skills* et *social skills*, les compétences sociales sont des compétences orientées vers les interactions humaines et qui font appel à l'intelligence émotionnelle (Goleman 1998 ; Salovey et Mayer, 1997, cités par Letor, 2006), par opposition aux compétences techniques (*hard skills*) et aux compétences disciplinaires (Albandea et Giret, 2016).

Les compétences sociales recouvrent un ensemble de savoir-être (créativité, esprit critique, motivation, estime de soi, etc.) et de savoir-faire relationnels (négociation, écoute, coopération, travail en réseau, etc.) (Bellier, 1998) servant à interagir de façon cohérente (Danancier, 2011), constructive (Abbet, 2014) et réciproque (Dutrenit, 1997) dans un groupe et un contexte donnés.

<sup>2</sup> Initiative d'excellence en formations innovantes.

Des sessions de formation de 3 à 5 jours sont proposées et mettent en avant la promesse de « révéler les talents » à savoir les atouts – connus ou encore à découvrir - des stagiaires à travers une pédagogie active. L'argument avancé est qu'il s'agit de développer l'intelligence collective pour favoriser l'insertion professionnelle. Pour cela, l'équipe de formateurs impliqués privilégie les exercices de communication, de collaboration et de mise en scène de soi, exercices réalisés en groupes restreints. Les formateurs prennent le parti de varier, d'un module à l'autre, la composition des groupes constitués dans le but de multiplier les occasions de relations sociales non choisies<sup>3</sup>. Ce « brassage » fréquent donne ainsi l'occasion pour les stagiaires de côtoyer une grande diversité de personnes, de milieux et d'âges variés. C'est également l'occasion de mener une pratique ensemble, donc de favoriser le partage d'expérience.

Deux modules de la formation ont fait l'objet d'un suivi spécifique pour mener cette étude : « le parcours de vie » et « l'atelier photo ». Ces modules ont lieu respectivement au premier jour et au troisième jour de la formation proposée par TalentCampus.

### **2.1. Le parcours de vie**

L'action de formation « parcours de vie » marque la fin de la première journée de la formation, journée dont le but est la découverte des rôles dans une équipe et de la notion de compétences sociales, à travers des exercices de type « brise-glace ». Le « parcours de vie » a pour but que les stagiaires « *identifient des zones de talent et leurs compétences clés* »<sup>4</sup>. Pour cela, ils ont pour consigne de représenter graphiquement leur parcours, en représentant le passé, le présent et le futur de diverses catégories : études, travail, famille, loisirs, etc. Une fois le dessin réalisé, chaque stagiaire le présente aux autres membres de son groupe qui vont repérer les compétences sociales ou les talents de la personne, à la lumière de son récit de vie et de ses projets. Ces notions de « talents » ou « atouts » sont définies sous forme de liste puis de glossaire comme des « compétences sociales intra-individuelles » (exemples : estime de soi, concentration, esprit critique) et des « compétences sociales inter-individuelles » (exemples : négociation, coopération, réseau). Cette présentation est suivie d'un temps d'échange (réactions, questions) en groupe.

### **2.2. L'atelier photo**

L'atelier photo a lieu au troisième jour de la formation. Cette journée est dédiée à un travail sur l'image de soi que l'on cherche à donner au sein d'un groupe et mobilise l'outil photo<sup>5</sup>. De nouveaux groupes de stagiaires sont constitués. Les membres du groupe ont pour consigne de réaliser deux photos collectives où chacun doit montrer quelque chose de lui de positif, puis quelque chose qu'il n'a pas l'habitude de montrer. Chaque photo est préparée en amont en groupe ou en dyade, à l'aide d'une trame de questions fournie par les formateurs<sup>6</sup>. Une fois réalisée, chaque photo fait ensuite l'objet d'un débriefing collectif<sup>7</sup>.

Les actions de formation que nous allons analyser dans le cadre de cette contribution se fondent sur une pédagogie active (Lebrun, 2002). Cette méthode d'apprentissage de type

---

<sup>3</sup> Nous n'avons pas repéré d'exercice où il était proposé aux stagiaires qu'ils se regroupent par affinités, par exemple.

<sup>4</sup> Objectif énoncé dans le roadbook animateur TalentCampus.

<sup>5</sup> Les stagiaires sont invités à réaliser une photo à l'aide d'une tablette numérique.

<sup>6</sup> Exemples de questions : Qu'est-ce que je laisse voir de moi ? Est-ce que je connais mes points forts ?

<sup>7</sup> A l'aide d'une autre trame de questions, par exemple : Est-ce que j'ai trouvé ma place dans le processus de groupe ? Qu'est-ce que je montre de moi de positif et que j'aime dans cette photo ?

socioconstructiviste implique que le stagiaire apprenne dans et par l'action et avec d'autres personnes. Le rôle du formateur est alors de permettre, faciliter, accompagner l'expérience d'apprentissage. Le concept d'apprentissage expérientiel, c'est-à-dire un apprentissage basé sur les processus d'action et de réflexion, est au fondement de cette méthode pédagogique. Ces actions de formation s'inspirent notamment du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984)<sup>8</sup>.

### **3. La mise en place d'une enquête empirique pour recueillir le point de vue des acteurs de la formation**

Cette étude s'inscrit dans une recherche plus vaste<sup>9</sup> qui porte sur la description et la compréhension des processus de construction de l'activité individuelle-collective<sup>10</sup> et leur incidence sur le développement personnel. Il s'agit de déterminer en quoi les diverses actions de formation mises en place par TalentCampus, impliquant des interactions multiples entre les stagiaires, participent à la construction de l'expérience de chacun. Dans le cadre de cette contribution spécifique, nous nous focaliserons sur la dimension intergénérationnelle et son incidence sur les interactions entre les stagiaires.

#### **3.1. Le cadre théorique**

Le cadre théorique dans lequel nous nous inscrivons se fonde sur une approche orientée activité inspirée du programme « cours d'action » de Theureau (2004, 2006, 2009)<sup>11</sup> et de l'approche sociotechnique d'Albero (2010)<sup>12</sup>. L'articulation de ces deux cadres théoriques et méthodologiques a pour but d'analyser l'activité des acteurs de la formation, à partir de leur point de vue sur ce qui est signifiant pour eux dans leurs interactions avec leur environnement, et ainsi de rendre compte de ce qui fait dispositif<sup>13</sup>. Il s'agit donc d'observer la congruence entre les objectifs de la formation, leur mise en œuvre et ce qui est vécu par les différents acteurs de la formation *in situ*.

---

<sup>8</sup> Sur le modèle d'apprentissage de Kolb, chaque exercice se déroule en 4 phases formant un cycle : 1) l'expérience concrète : on entreprend une action de formation, on agit. 2) l'observation réflexive : avec le formateur, on débat des processus engagés pendant l'action. 3) la conceptualisation abstraite : avec le formateur, on identifie les domaines dans lesquels les aptitudes manquent. C'est aussi le moment où le formateur apporte un éclairage théorique. 4) l'expérimentation active : on entreprend une autre action de formation où on peut mettre en pratique ce que l'on a appris.

<sup>9</sup> Thèse de doctorat en cours de rédaction (Manach).

<sup>10</sup> L'activité, comme étant l'expression du rapport entre l'acteur et son environnement, ne peut être considérée comme exclusivement individuelle ou exclusivement collective. La participation d'autres acteurs à la situation dynamique d'un acteur fait que l'activité individuelle est en fait « individuelle-sociale » et que l'activité collective est en fait « sociale-individuelle » (Theureau, 2009).

<sup>11</sup> Le programme « cours d'action » de Theureau (2004, 2006, 2009) est une approche de type qualitative qui consiste à analyser la construction de l'expérience d'un acteur en rendant compte de ses interactions entre lui et son environnement. La méthodologie de recherche, issue de cette théorie, consiste à documenter pour ensuite catégoriser l'activité d'un acteur, de son point de vue et à un instant *t*, à partir de traces vidéo. A partir d'un entretien dit d'autoconfrontation, l'acteur, en se regardant agir, va expliciter son action au chercheur qui va pouvoir analyser son activité au moyen d'une reconstruction de la pensée par signes.

<sup>12</sup> L'approche sociotechnique est fondée sur le concept de couplage entre technique et activité humaine, en faisant le lien entre les artefacts utilisés en formation et la pédagogie (Albero, 2010b).

<sup>13</sup> L'approche sociotechnique est utilisée pour contribuer à mettre en lumière ce qui, par « l'agencement stratégique et finalisé de ressources humaines et matérielles » (Linard, 1989) « fait dispositif » (Albero, 2010, 2011).

### 3.2. La méthodologie

Pour réaliser cette enquête de type empirique, nous avons filmé les modules de formation puis mené des entretiens de type autoconfrontation<sup>14</sup> avec deux participants volontaires, représentatifs de la diversité socio-culturelle et générationnelle des participants aux formations TalentCampus : Christine, 54 ans, cadre salariée et Dan, 25 ans, étudiant d'origine étrangère. Nous avons également mené des entretiens semi-directifs avec d'autres stagiaires (Elisabeth, 41 ans, en recherche d'emploi et Emma, 24 ans, doctorante), dans le but d'enrichir les données issues des entretiens d'autoconfrontation. En parallèle, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les formateurs-concepteurs de ces sessions de formation, en orientant nos questions sur leurs objectifs, la mise en œuvre de la séance et leur vécu à l'issue d'une journée de formation.

Les *verbatim* des entretiens avec les stagiaires et les formateurs ont été classés par catégories de sens puis rapprochés pour faire apparaître les convergences ou divergences de points de vue relatifs à l'incidence de la dimension intergénérationnelle dans le processus de travail sur les compétences sociales.

## 4. Les intentions des concepteurs de la formation à l'épreuve du vécu des stagiaires

Le premier et le troisième jour de la formation donnent lieu à des moments significatifs de partage d'expérience, notamment « le parcours de vie » et « l'atelier photo ».

### 4.1. Le « parcours de vie » ou l'occasion d'apprendre de la vie des autres

Du point de vue des formateurs-concepteurs, cet exercice répond à l'objectif d'apprendre par et avec les autres. « *La pertinence du grand groupe, c'est aussi l'apport que font les stagiaires pour les autres. Plus il y a de stagiaires, plus il y a d'échanges possibles* » (O., formateur TalentCampus). « *Notre conviction, c'est que les talents on les trouve plus par le regard des autres parce que c'est ce qu'ils ont remarqué chez nous. Or le talent, c'est ce qui est remarquable* » (E., formateur-concepteur TalentCampus). Le feedback de l'autre est jugé comme déterminant pour prendre conscience de ses atouts (par exemple, la patience ou le sens de l'effort).

La conception de l'exercice « parcours de vie » offre la possibilité d'échanges entre les membres du groupe à plusieurs moments : au moment de préparation de la présentation de son parcours, au moment de la présentation, au moment d'écoute du parcours de l'autre, et enfin au moment du temps d'échange final au sein du groupe. Lors de l'étape de préparation, les stagiaires cherchent à se décrire au travers de symboles pour délivrer un message marquant aux autres membres du groupe. « *J'ai pensé au cœur et du coup j'ai fait ça, pour que ce soit plus simple parce qu'il y avait des choses que je n'avais pas forcément envie de délivrer* » (Elisabeth, 41 ans). « *Symboliquement je trouvais que c'était sympa l'idée de la rivière. L'idée que c'est quelque chose qui bouge, qui évolue, qui change* » (Christine, 54

---

<sup>14</sup> Cf. note n°11.

ans). L'engagement<sup>15</sup> des stagiaires est ici de se présenter sans trop s'exposer parce que les membres du groupe ne sont pas encore, à ce stade de la formation, en terrain connu et qu'il y a une forme de pudeur à s'exposer. La recherche du symbole à mettre en avant prime sur l'expression de son parcours de vie. La phase de présentation, pour Christine, a été vécue difficilement « *le faire à l'oral, ce n'est pas simple, de montrer quelque chose qui a du relief à des personnes qui ne me connaissent pas et que je ne connais pas* ».

Il s'avère néanmoins qu'à posteriori – au moment de l'entretien mené avec le chercheur – l'exercice est perçu favorablement, notamment l'étape consacrée à l'écoute des parcours des autres : « *j'ai beaucoup aimé ce moment où chacun se présentait, chacun a fait quelque chose de différent. Il y avait un vrai intérêt et de l'écoute* ». Cette étape offre la possibilité d'écouter et de partager un vécu et des expériences entre stagiaires de générations différentes et d'y trouver de l'intérêt. C'est le cas de Christine : « *Julien, il est très jeune, 24 ans, et sur son schéma qu'il avait fait en escargot, il avait écrit : merci, merci, merci, parce qu'en fait il a vécu plein d'échecs mais il a dit qu'à chaque fois c'était pour rebondir. J'ai été surprise, un peu éblouie. Il y a cette reconnaissance à la vie que je trouve très belle, que je savoure de voir chez les autres et que j'envie un peu* ».

Ce point vient corroborer les intentions des formateurs pour qui le mélange des générations et des catégories socio-professionnelles est source d'un développement potentiel. « *Le fait d'être ensemble, avec des gens qui sont très différents de soi, ce sont ces gens-là qui vous font comprendre, vous montrent ou vous disent des choses* » (A. cofondateur de TalentCampus).

Ainsi, cet exercice est considéré comme difficile et inconfortable dans sa phase de préparation. Il est jugé plus favorablement par les stagiaires dans la phase de partage entre stagiaires. Les effets attendus par les formateurs sur le développement et la prise de conscience de ce qu'ils nomment « talents » sont relégués en fin de module, au moment du feedback entre stagiaires. Nos données ne nous ont par permis d'identifier en quoi ce temps d'échange final avait contribué à une quelconque transformation relative aux compétences sociales. Ce qui est significatif, c'est que les stagiaires sont en mesure, dans le cadre de cette expérience, de se « reconnaître » à travers l'évocation du parcours de vie d'un autre, d'y déceler l'image d'un moi « fantasmé ».

#### **4.2. L'atelier photo comme une métaphore de l'exposition de soi**

L'objectif des formateurs-concepteurs pour ce module est de « *stimuler la réflexion chez les gens [et qu'ils] repartent en ayant découvert quelque chose d'eux, qu'ils aient plus d'estime d'eux-mêmes, en utilisant l'outil photo et l'accompagnement pour faire grandir leur estime* » (P. et J., formateurs-concepteurs indépendants). Il s'agit donc d'amener l'individu à une meilleure acceptation, connaissance, estime de soi à travers l'activité collective. Selon les formateurs, la diversité générationnelle participe à cet objectif, puisque chaque individu, dans ses interactions avec les autres, mobilise son expérience et la partage avec les membres de son groupe. Le but des formateurs est d'encourager l'entraide entre stagiaires. « *En termes d'âges, les gens n'en sont pas au même point en termes de chemin de vie. Du*

---

<sup>15</sup> Nous définissons l'engagement selon l'acception de Theureau (2006), à savoir l'ensemble des possibles réalisables par un individu au regard de ses expériences passées.

*coup, il y a des entraides, il y a vraiment des trucs intéressants de projection dans ces cas-là, c'est beaucoup plus dynamique ».*

La préparation de la deuxième photo a été repérée comme un moment saillant de la transformation de l'activité<sup>16</sup> des stagiaires interrogés. En effet, les interactions entre stagiaires ont donné lieu à des prises de conscience. Pour Christine (54 ans), l'échange avec Max (24 ans) et le fait qu'elle se trouve des points communs avec lui l'aide à réaliser que son jugement à l'égard des autres n'est pas toujours fondé. *« Je me dis qu'il y a pas mal de fois où mon impression passe par le filtre de mes peurs et c'est ce qui fait que la grille de lecture est quand même bien parasitée ».* Pour Dan (25 ans), l'échange avec Marielle (50 ans) sur une part cachée de lui (sa sensibilité) et le fait de percevoir l'empathie de cette dernière l'aide à commencer un processus d'acceptation de soi. *« Je lui ai dit que j'étais très émotif mais que je ne le montrais pas parce que les gens l'utilisent contre moi ». « C'était bon de m'ouvrir, de montrer quelque chose de vraiment réel de moi parce que quand j'étais dans les groupes, je jouais le rôle de quelqu'un qui a confiance en lui mais ce n'est que du théâtre ».* Ce processus d'acceptation de soi est également présent chez Emma (24 ans), qui après avoir reçu un feedback positif de son groupe, réalise que sa personnalité réservée peut être utile au groupe. *« Cette place, c'est plutôt un retrait, une place de contemplation, d'observation, de sensibilité. Etre là, présente, mais pas dans l'action. Je pensais que cette place-là n'avait pas de valeur et d'utilité. En en parlant, je me suis rendue compte que ça avait de la valeur à mes yeux et aux yeux des autres. Certains voyaient ça comme quelque chose de positif et qui pouvait manquer à un groupe. Donc ça a vraiment changé mon regard. »*

Ces évolutions de posture sont observées par les formateurs qui se placent comme accompagnateurs de l'activité individuelle et collective davantage que comme transmetteurs du savoir. *« Le formateur peut devenir l'animateur d'un processus et aider les gens à descendre en profondeur, sans forcément être présent mais en sachant que c'est en train de se passer ».* Christine confirme ces propos. *« Il [le formateur] était présent mais pas indispensable. La valeur de la parole du groupe était aussi importante ».* Concernant ce dernier point, il s'avère que c'est la diversité repérée dans le groupe qui provoque la transformation de l'activité des stagiaires interrogés et non un contenu théorique du formateur d'ordre sociologique ou psychologique.

Dans ce module, ce sont les interactions interpersonnelles et intergénérationnelles qui contribuent aux transformations des stagiaires. Nos résultats illustrent que l'artefact « photographie » est un médiateur efficace entre stagiaires pour activer les processus d'entraide selon l'hypothèse des formateurs-concepteurs du module. D'autres études ont en effet démontré la forte incidence de l'usage de l'image de soi sur les processus de développement des individus en formation (Archieri, sous presse).

## **5. L'influence de la rencontre intergénérationnelle et sociale : une expérience éducative à plusieurs niveaux**

En Occident, dans un contexte de mutations socio-économiques, la recherche sur la coexistence des générations a une place importante (Hummel et Hugentobler, 2007). En effet, à l'heure actuelle, plusieurs générations sont amenées à vivre et à travailler ensemble.

---

<sup>16</sup> L'apprentissage se construit dans l'action et est un processus continu de transformations de l'activité, qui se renouvelle et se développe (Durand, 2007).



De plus, le développement de la formation tout au long de la vie, dans un souci d'égalité au sein même des générations mais aussi entre les générations qui se succèdent (Vincens, 2001), donne lieu à une diversité importante en termes de profils de stagiaires. Il est indéniable que la formation TalentCampus s'inscrit en droite ligne de ce constat.

Cette étude nous a permis d'illustrer que si le lien intergénérationnel est essentiel dans la cohésion de la société<sup>17</sup>, il ne se construit pas toujours de manière rectiligne et sans heurt dans un environnement de formation. La rencontre entre des personnes *a priori* très différentes, en situation de formation, peut s'avérer source de congruence, certes, mais aussi de dissonance dans le cadre du vécu de formation. C'est l'objet de la discussion proposée ici.

### **5.1. La rencontre intergénérationnelle concordante**

L'atelier photo est considéré par les stagiaires comme un moment marquant de la formation en raison des différentes interactions lors des exercices de préparation des deux photos, en groupe ou en dyade. Les stagiaires mentionnent apprécier de travailler avec certains membres de leur groupe sans distinction d'âge<sup>18</sup>. Cette proximité permet de nouer un rapport de confiance qui va influencer la manière d'interagir et qui va permettre une collaboration constructive entre les stagiaires (Baudrit, 2007). Le conflit sociocognitif (Doise et Mugny, 1997) résultant de cet échange est favorable pour les stagiaires, grâce à ce climat de collaboration. L'autre est perçu davantage comme une « ressource » que comme une « menace » (Sommet, Darnon et Butera, 2011), ce qui permet aux individus d'apprendre, en faisant un pas de côté sur leurs représentations et en les reconsidérant. Ainsi se développe la motivation d'innovation (Favre, 2016) qui va inciter, potentiellement, à rencontrer et à interagir avec d'autres personnes *a priori* différentes de soi, pour continuer à apprendre.

En échangeant sur ce qu'ils n'ont pas l'habitude de montrer d'eux (consigne de l'exercice) et en se donnant des conseils, les stagiaires interagissent<sup>19</sup>. Nos résultats illustrent ainsi l'idée que la transmission intergénérationnelle (Attias-Donfut et al., 2004), que nous nommerons plutôt ici influence intergénérationnelle, est aussi bien descendante qu'ascendante, dans le sens où les jeunes et les moins jeunes, à travers leurs différences, peuvent co-construire et s'influencer mutuellement, dans l'évolution de leurs comportements ou de leur vision du monde.

### **5.2. La rencontre intergénérationnelle discordante**

Le principe d'organisation des groupes, qui consiste à en modifier fréquemment la configuration, encourage la multiplication des interactions sociales et les rencontres plus ou moins affinitaires entre les participants. Dans certains cas, la rencontre est discordante, c'est-à-dire vécue comme négative par les stagiaires car il y a peu d'affinités et donc peu d'échanges et d'ouverture possibles entre deux ou plusieurs membres d'un même groupe de travail<sup>20</sup>. On peut interpréter cette difficulté comme une tension typique du conflit

---

<sup>17</sup> Ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité (2006). Conférence nationale de la famille, rapport, p.2 (cité par Hummel et Hugentobler, 2007).

<sup>18</sup> C'est le cas de Christine et Max.

<sup>19</sup> L'interaction étant l'influence réciproque de deux personnes (définition Larousse, 2010).

<sup>20</sup> A titre d'exemple : le vécu de Christine lors de l'exercice à la fin de la première journée de formation est mitigé (le fait d'écouter les parcours de vie des autres est mieux vécu que de présenter son propre parcours) car lors de cette première journée de formation, elle fait équipe avec Valérie (35 ans) avec qui elle ne partage pas la même conception du collectif.

intergénérationnel tel que défini par Grima : « une difficulté à travailler avec des personnes d'une génération différente, voire une préférence pour travailler avec des personnes de la même génération » (Grima, 2007). La nécessité d'adaptation intergénérationnelle peut générer de l'inconfort. Cet inconfort peut générer une baisse du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003), impactante sur l'ensemble d'un groupe. Comme l'explique Grima (2007), ces tensions de rôles<sup>21</sup>, qu'on peut repérer aussi dans le monde du travail, sont liées à l'âge : les stéréotypes dont souffrent les plus de 50 ans au travail entraînent une baisse de l'estime de soi, car ils s'estiment jugés sur leurs performances professionnelles par leurs pairs et leurs supérieurs hiérarchiques. Le fait de travailler avec des plus jeunes les confrontent à une image sociale qui les définit comme étant en retrait de la société. Soit ils y font face, en utilisant des stratégies pour ne pas subir cette tension de rôles, soit ils fuient la situation quand ils pensent qu'ils n'ont pas les moyens d'agir pour la changer. Ce scénario est repérable dans le cadre de notre étude : si Christine opte pour la deuxième solution lors de cette première journée de formation, elle fera en sorte de ne plus subir cette tension lorsqu'elle se retrouvera dans le même groupe que Valérie, lors du quatrième jour de formation.

### 5.3. Construction de l'expérience et environnement de formation

Qu'elles soient concordantes ou discordantes, les interactions entre stagiaires de différentes générations sont constitutives d'une construction de l'expérience et donc sources d'apprentissage. En effet, l'expérience acquise en situation est le produit d'un processus de construction (ce que comprend et ce que fait une personne de son vécu) et devient une ressource possible pour permettre à la personne d'agir dans d'autres situations similaires (Zeitler, Guérin et Barbier, 2012). Dans une approche dite « activité », l'action collective, parce qu'elle encourage les interactions et le partage d'expérience entre générations, a une incidence sur la pensée des stagiaires à propos d'eux-mêmes et de leur rapport avec les autres. Il s'agit donc de rendre possible, en formation, les effets des actions collectives pour permettre cette actualisation pour les stagiaires, au cours de la formation et après la formation. Un processus itératif se met alors en place, en boucle courte<sup>22</sup>. On peut faire l'hypothèse que les effets de cette transformation peuvent s'activer aussi en boucle longue<sup>23</sup> : grâce à l'évolution dans la conscience de soi permise par l'expérience de formation<sup>24</sup>, les stagiaires sont potentiellement en mesure, après la formation et dans des

<sup>21</sup> Grima (2007) définit les tensions de rôles selon l'acception de Kahn et al. (1964) comme l'ensemble des conflits de rôle (« occurrence simultanée de deux ou plusieurs demandes incompatibles telles que l'adaptation à l'une rend plus difficile l'adaptation à l'autre ») et des ambiguïtés de rôle (« degré d'information manquante pour occuper une position dans l'organisation »).

<sup>22</sup> Forte de son expérience du premier jour avec Valérie, Christine explique lors de l'entretien d'autoconfrontation qu'elle adopte une posture plus observatrice lorsqu'elles travaillent à nouveau ensemble (le quatrième jour de la formation), ce qui lui permet de mieux gérer ses émotions : « *Je n'avais pas envie d'être avec Valérie et puis j'ai repensé au premier jour où j'essayais de trouver ma place. J'ai vu comment je fonctionnais lundi, je n'avais pas envie que ça me pourrisse. En observatrice, j'étais plus tranquille* ». En ce quatrième jour de formation, cette nouvelle posture lui donne la possibilité de mieux trouver sa place dans le groupe et d'être un soutien pour les autres membres du groupe lorsqu'un conflit survient : « *Je suis contente du rôle que j'ai pris, à essayer d'aider les uns et les autres et je comprends un peu plus Valérie* ».

<sup>23</sup> Dan, six mois après la formation, en retient une plus grande confiance en lui, grâce aux interactions avec les autres : « *J'ai beaucoup plus confiance en moi. Ce sont les gens que j'ai rencontrés qui m'ont donné cette force* ».

<sup>24</sup> Goleman (1999) définit la conscience de soi comme étant le fait de reconnaître ses émotions, de connaître ses forces et ses limites mais aussi sa valeur et ses capacités.

situations similaires, de transformer leur rapport aux autres et de mieux gérer leurs émotions.

L'approche orientée « activité » se fonde sur la prise en compte du couplage entre l'individu et son environnement. Dans le cas de la formation étudiée, la dimension de bienveillance est fréquemment prescrite<sup>25</sup>. Ce cadre de sécurité psychologique (Edmondson, 2002) participe potentiellement à la transformation de l'activité des stagiaires. En effet, la perception d'un espace réputé protégé est susceptible d'inciter les stagiaires à se dévoiler et à oser des actions nouvelles, en limitant le risque d'être jugé ou blessé par les autres<sup>26</sup>. Envisager la rencontre avec les autres en gardant à l'esprit l'importance de la bienveillance implique une écoute active telle que la définit Rogers, avec empathie et absence de jugement (Rosenberg, 2003) et permet potentiellement à l'individu qui se sent écouté une plus grande réflexivité sur lui-même et sur sa relation avec les autres, au cours de la formation et après la formation.

Nous faisons donc l'hypothèse que les stagiaires, à travers les interactions concordantes et discordantes sous-tendues par des différences générationnelles dans un cadre de sécurité psychologique, développent des compétences émotionnelles en parallèle de compétences sociales. Nous rejoignons ainsi le concept de compétence émotionnelle développé par Goleman (1999) qui montre que la compétence émotionnelle ou l'intelligence émotionnelle mobilisée en situation se compose de deux éléments interdépendants : la compétence personnelle (conscience de soi, maîtrise de soi et motivation) et la compétence sociale (empathie et aptitudes sociales telles que le sens de la collaboration, la négociation et la résolution de conflits). Le rôle des émotions en lien avec des facteurs internes (l'individu, sa personnalité et son cadre de référence) et des facteurs externes (les interactions) semblent inhérente à la construction de l'expérience.

## 6. Conclusion : des outils mobilisables

Le projet de cette contribution était de montrer en quoi les modalités pédagogiques choisies pour encourager les relations intergénérationnelles au sein d'une formation peuvent avoir une incidence sur le développement des compétences sociales dans un environnement de formation.

Il s'avère donc que les expériences partagées par des individus – positives ou négatives – contribuent à la transformation de leur activité. Nous faisons le pari que ces transformations peuvent s'actualiser ailleurs et plus tard, dans d'autres situations présentant un air de famille (Durand, 2007), notamment au sein de groupes restreints. Si former signifie « former des tendances à agir » (Muller et Plazaole Giger, 2014), cet environnement de formation est donc potentiellement un lieu de transmissions de connaissances et d'expériences mobilisables entre stagiaires de différentes générations, tout comme il peut l'être dans l'environnement professionnel, entre différentes générations de

---

<sup>25</sup> Le terme « bienveillance » est fréquemment employé par les acteurs de TalentCampus : sur leur site internet, dans les plaquettes de présentation des formations, dans le discours des concepteurs-formateurs, au moment de la contractualisation en ouverture de modules, etc.

<sup>26</sup> « *Le cadre fait que tu n'es pas sur un ring, ou alors bien protégé. Ça permet de sortir de sa marge de confort* » (Christine) « *J'ai rencontré beaucoup de gens avec qui je me suis senti accepté, à l'aise et en sécurité. C'est peut-être aussi la bienveillance qui a accéléré les choses. Normalement, ça prend plus de temps pour devenir amis* » (Dan).

travailleurs (Méda et Vendramin, 2010) ou dans l'environnement social, au moyen de projets visant à « rapprocher les âges de la vie » (Loriaux et Remy, 2012). La formation, dans le cadre de l'éducation populaire et de la formation tout au long de la vie, comme c'est le cas de TalentCampus, doit encourager le développement personnel *versus* instruction et donner l'occasion de développer « la capacité à être soi tout en étant avec les autres », de mieux appréhender la relation aux autres et de mieux s'insérer socialement (Flahault, 2006). Cette approche de la formation d'adultes intègre pleinement la dimension « compétences sociales en contexte intergénérationnel », aujourd'hui essentielle pour l'insertion sociale et professionnelle. Elle rejoint les courants de pensée du bien-vivre ensemble, issus des philosophes des Lumières, et que les siècles suivants, ancrés dans des préoccupations de rentabilité, avaient eu tendance à minimiser.

## Références bibliographiques

- Abbet, J. P. (2014). *L'interactivité des compétences sociales dans l'éducation et la formation : raisons théoriques et implications empiriques*. Lausanne : USRP
- Albandea, I., Giret, J.F. (2016). L'effet des soft skills sur la rémunération des jeunes diplômés. *Rapport Cereq, Net.Doc*, 149
- Albero, B. (2011). Une approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi « les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu » ? In *Actes du colloque « Outils pour la formation, l'éducation et la prévention »*. Nantes
- Albero, B. (2010c). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In Charlier, B., Henri, F. (dir.). *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*. Paris : PUF, 47-59
- Albero, B. (2010b). Une approche sociotechnique des environnements de formation : rationalités, modèles et principes d'action. *Education et didactique*, (4)1, 7-24
- Archieri, C. (sous presse). Simulation filmée et mise en scène de soi en formation.
- Attias-Donfut, C., Daveau, P., Baillauquès, S. (2004). Génération. *Recherche et formation*, 45, 101-113
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga
- Bellier, S. (2000). Compétences comportementales : appellation non contrôlée. In Bellier, S. *Compétences en action, expérimentations, implications, réflexions pratiques*. Paris : Editions Liaisons
- Bellier, S. (1998). *Le savoir-être dans l'entreprise : utilité en gestion des ressources humaines*. Paris : Vuibert
- Danancier, J. (2011). *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif : ROCS, référentiel d'observation des compétences sociales*. Paris : Dunod
- Doise, W., Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin
- Durand, M. (2007). Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 6, 83-98
- Dutrénit, J.M. (1997). *La compétence sociale : diagnostic et développement*. Paris : L'Harmattan
- Edmondson, A.C. (2002). *Managing the risk of learning. Psychological safety in work teams*. Boston, MA: Division of Research, Harvard Business School
- Favre, D. (2016). *Eduquer à l'incertitude*. Paris : Dunod
- Flahault, F. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. *Revue du MAUSS*, 2(28), 295-304
- Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle : maîtriser nos émotions pour améliorer nos compétences personnelles et sociales*. Paris : Editions Robert Laffont
- Hummel, C., Hugentobler, V. (2007). La construction sociale du « problème » intergénérationnel. *Gérontologie et société*, 30(123), 71-84
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs. Traduction de Samuel Chartier
- Lebrun, M. (2002). *Courants pédagogiques et technologies de l'éducation*. Louvain-la-Neuve : Institut de pédagogie universitaire et des multimédias

- Letor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 53, 2-30
- Linard, M. (1989, 1996, revu et augmenté). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan
- Loriaux, M., Remy, D. (2012). Rapprocher les âges de la vie : une analyse des projets intergénérationnels en Belgique. *Retraite et Société*, 64, 22-52
- Méda, D., Vendramin, P. (2010). Les générations entretiennent-elles un rapport différent au travail ? *SociologieS, théories et recherche* (en ligne). URL : <http://sociologies.revues.org/3349>
- Muller, A., Plazaole Giger, I. (2014). *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse : Octarès Editions
- Rosa, H. (2010). *Accélération : une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte
- Rosenberg, M.B. (2003). *La communication non violente au quotidien*. Genève : Editions Jouvence
- Sommet, N., Darnon, C., Butera, F. (2011). Le conflit : une motivation à double tranchant pour l'apprenant. In Bourgeois, E., Chapelle, G. *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF, 285-296
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès Editions
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès Editions
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès Editions
- Zeitler, A., Guérin, J., Barbier, J.M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70, 9-14