



L'importance du rythme en formation

Daniel Faulx-Cédric Danse

CDGAI

Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle asbl

Publication pédagogique d'éducation permanente



C.D.G.A.I.

L'importance du rythme en formation

Propositions pour analyser et concevoir
des dynamiques temporelles qui s'ajustent aux
multiples rapports au temps du public

Auteurs

Daniel FAULX - Cédric DANSE

Concept et coordination

Marie-Anne Muyshondt - CDGAI

Collection Méthodologie - 2016

Éditrice responsable : Chantal Faidherbe

Présidente du C.D.G.A.I.

Parc Scientifique du Sart Tilman

Rue Bois Saint-Jean, 9

B 4102 - Seraing - Belgique

Graphisme : Le Graphoscope

legraphoscope@gmail.com

Méthodologie

Les publications pédagogiques d'éducation permanente du C.D.G.A.I.

La finalité de ces publications est de contribuer à construire des échanges de regards et de savoirs de tout type qui nous permettront collectivement d'élaborer une société plus humaine, plus «reliante» que celle qui domine actuellement. Fondée sur un système économique capitaliste qui encourage la concurrence de tous avec tous et sur une morale de la responsabilité, notre société fragilise les humains, fragmente leur psychisme et mutile de nombreuses dimensions d'eux-mêmes, les rendant plus vulnérables à toutes les formes de domination et oppression sociétales, institutionnelles, organisationnelles, groupales et interpersonnelles.

La collection Méthodologie

Cette collection aborde les pratiques professionnelles des animateurs et formateurs, prioritairement de l'éducation permanente. Elle vise à outiller la réflexion de tout acteur de l'éducation et ainsi, à soutenir sa créativité émancipatrice.

Ces publications sont proposées comme des outils de réflexion sur et à travers sa pratique individuelle, associative ou institutionnelle, notamment via la (re)découverte des méthodes et principes d'action de militants et pédagogues qui ont marqué notre société.

Les enjeux de cette collection sont de permettre un ancrage conscient et éclairé des animateurs et formateurs dans les racines de leur profession, de les (re)situer en tant qu'héritiers de ces pédagogies et mouvements alternatifs, de favoriser la compréhension critique des pratiques actuelles afin de permettre d'élaborer au mieux le présent et le futur des secteurs sociaux, socioculturels, de la santé et de la formation.

INTENTIONS

- ◆ Encourager le lecteur/formateur à :
 - Se décentrer dans le but de repérer et comprendre la temporalité des sujets ;
 - Imaginer et développer des dispositifs et actions de formation ajustés aux multiples rapports au temps des personnes en formation.

PUBLIC VISÉ

- ◆ Tout acteur de l'animation, de l'éducation, de l'enseignement et de la formation.
- ◆ Les enseignants ;
- ◆ Les éducateurs ;
- ◆ Les accompagnateurs des CEFA, les tuteurs et autres professionnels de l'accompagnement individuel ou d'équipe.

MÉTÉOROLOGIE

SOMMAIRE

Temporalités multiples, dispositif unique : une équation insoluble ?	7
Comprendre les temporalités, s'y ajuster	10
Le point de départ de la réflexion	11
Approche méthodologique	13
Un modèle pour la temporalité en formation	15
Application du modèle	23
• Principe général	23
• Études de cas	24
• Quelques enseignements issus des études de cas	28
• Deux grandes voies pour modifier la longueur des circuits	29
• Et le temps matériel dans tout ça ?	30
Conclusion	31
Bibliographie	32

MÉTÉOROLOGIE

TEMPORALITÉS MULTIPLES, DISPOSITIF UNIQUE : UNE ÉQUATION INSOLUBLE ?

Le temps, et plus particulièrement la temporalité, est une donnée fondamentale de l'activité humaine et un paramètre crucial en formation des adultes, comme dans les contextes éducatifs (Roquet, Gonçalves, Roger & Viana-Caetano, 2013).

Il y a d'une part le temps matériel, celui qui est défini par un système métrique codifié et mesuré, par exemple, par une horloge. Il s'agit d'ailleurs d'un paramètre reconnu comme un sujet de préoccupation majeur pour les enseignants (Chopin, 2006). Mais, au-delà de cette donnée matérielle, ce qui nous importe dans ce livret, c'est, d'autre part, la multiplicité des temporalités que peut ressentir un être humain et notamment un participant à une formation. Pour citer quelques-unes de ces temporalités, reprises par Allhadeff-Jones (2014), nous mentionnerons les cycles naturels circadiens ou saisonniers, les rythmes sociaux, les rythmes biologiques et psychologiques, les rythmes personnels et interpersonnels,... La question des temporalités repositionne sur le devant de la scène les différences dans le vécu du temps selon la position sociale, psychologique ou relationnelle de chaque acteur (Forgeard, 2013 ; Janvier & Testu, 2005 ; Varga, 2013).

Dès lors que l'on admet le foisonnement des temporalités pour les individus, cela pose alors la question de leur diversité en formation (Roquet, 2103). En effet, chaque personne est traversée par ces temps multiples qui rendent sa situation unique de ce point de vue.

On perçoit là tout le défi pour le formateur qui doit faire face à la contradiction potentielle entre deux paramètres :

d'un côté, les dispositifs de formation proposent un temps relativement harmonisé que chacun est censé suivre ensemble : temps d'apprentissage, temps de pause, enchaînement des activités, débit de parole du formateur,... Ces offres se présentent de manière similaire pour tous les apprenants ;

d'un autre côté, la temporalité de chaque personne est singulière. En formation, les individus varient notamment du point de vue du rythme d'apprentissage, des sentiments associés à la durée, du délai pour faire confiance au formateur ou aux autres apprenants, du temps que prend la professionnalisation et l'acquisition d'une nouvelle compétence, ... autant de données de la temporalité intimement liées à chaque individu.

En outre, ces temporalités multiples entrent en interaction à l'échelle individuelle et peuvent s'avérer complémentaires, contradictoires et antagonistes (Alhadeef-Jones, 2014), ce qui en fait une configuration encore plus unique pour chacun. Les temporalités sont d'autant plus variables que chacun compare l'intérêt de sa présence en regard des autres activités qu'il pourrait être en train de faire par ailleurs pour remplir d'autres rôles sociaux, familiaux ou professionnels (Barbier, n.d.).

Ceci suppose donc un travail important de conscientisation et d'ajustement de la part du formateur.

La problématique est d'autant plus épineuse lorsque les marges temporelles se rétrécissent, ce qui réduit les possibilités d'aménagement du temps.

Or, les sociétés postmodernes se caractérisent notamment par le rétrécissement du temps (Augé, 1994). L'hypertrophie du présent (Boutinet, 2004), le syndrome de Chronos (Ettighoffer & Blanc, 1998), les sentiments d'urgence (Jauréguiberry, 2003) en sont d'autres manifestations. Avec un temps rétréci, c'est aussi l'apparition d'incompatibilités entre un modèle d'apprentissage fondé sur une certaine progressivité, et donc lenteur, et une culture du temps court qui vient poser question aux formateurs d'adultes (Faulx & Manfredini, 2007).

Dès lors, comment penser des dispositifs qui tiennent compte de l'usage temporel objectif ou subjectif qui en est fait ? Qui plus est, dans une société de la vitesse, comment trouver les marges nécessaires pour proposer une formation qui prend en

compte les temporalités multiples ?

De telles questions tiennent compte du fait que ce qui se vit en formation dépend à la fois de ce que propose le formateur et de l'usage que les participants vont faire du dispositif (Astier, 2011). Elle nécessite donc une articulation des différentes temporalités, à la recherche de l'efficacité de l'action formative.

COMPRENDRE LES TEMPORALITÉS, S'Y AJUSTER

Une formation nécessite l'orchestration des temps, ce qui implique de combiner une organisation extérieure des temporalités avec les vécus intérieurs des sujets (Varga, 2013). Pour opérer une telle combinaison, deux démarches nous semblent essentielles, l'une d'analyse, l'autre de conception, en ce compris une conception en cours d'usage telle que décrite notamment par Leclercq (2011).

La première démarche, l'analyse, consiste à tenter de repérer et comprendre la temporalité des sujets. L'enjeu de ce travail de décentration est de saisir leur rapport singulier au temps dans le contexte de l'apprentissage qui leur est proposé.

L'autre démarche, la conception consiste à imaginer et développer des dispositifs et des actions de formation qui s'ajustent aux singularités des personnes en formation du point de vue des temporalités.

Cette double démarche est applicable tant dans les situations où la formation est pratiquée individuellement, dans le cadre du coaching, du tutorat, de l'accompagnement, ..., que dans les contextes collectifs, formation en groupe, accompagnement d'équipe, ...). Dans le deuxième cas, il se posera en plus la question de la différenciation des stratégies en fonction des différentes personnes.

LE POINT DE DÉPART DE LA RÉFLEXION

Lors de nos formations de formateurs ainsi que de nos investigations auprès des professionnels de l'éducation pour adultes, nous avons souvent été confrontés à deux constats récurrents venant des professionnels. Ces constats, d'apparence légère et sans importance, souvent banalisés, méritent cependant que l'on s'y attarde car ils témoignent d'une problématique liée à la gestion de la temporalité décrite plus haut. Nous en avons retenu deux.

Tout d'abord, l'extrême diversité du vécu temporel dans les formations en groupe. Schématiquement, les formateurs étaient frappés par des écarts marquants entre des individus qui trouvaient la formation très, voire trop, rapide et d'autres qui avaient le sentiment que cela n'avancait pas assez vite ; entre ceux qui voulaient se poser sur une notion et ceux qui souhaitaient passer à autre chose ; entre ceux qui avaient des facilités à comprendre et ceux qui avaient besoin de plus de temps pour apprendre ; entre ceux qui avaient expédié un travail individuel et ceux qui s'y attardaient encore ; entre les sous-groupes qui obtenaient un résultat rapide et ceux qui n'en étaient encore qu'au stade de l'incubation,...

Par ailleurs, un autre élément est souvent revenu : les «surprises» des formateurs quant aux écarts entre le temps qu'ils percevaient de leur côté et celui qui était exprimé par les apprenants. Ce constat, formulé tant par des débutants que par des formateurs plus chevronnés, recouvrait l'impression que formateurs et participants fonctionnaient dans des univers temporels différents.

Ainsi, par exemple, le formateur avait le sentiment qu'une séquence était courte là où pour les participants, le temps était déjà long et le besoin d'une pause se faisait sentir avec urgence ; le formateur avait l'impression d'avoir déjà passé beaucoup de temps sur une notion mais celle-ci nécessitait pourtant d'y passer encore un moment selon les apprenants ; le temps d'un travail de groupe aux yeux du formateur semblait conséquent mais les participants estimaient qu'il était trop court, le formateur estimait qu'il devait s'attarder sur une notion mais les participants l'enjoignaient à «passer à autre chose»,...

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Face aux questions récurrentes sur la manière de gérer au mieux ces situations qui marquent profondément le vécu et l'efficacité d'une formation, nous sommes partis à la recherche d'outils d'analyse et de pistes de solutions sur la multiplicité des univers temporels.

Méthodologiquement, notre démarche est fondée sur deux entreprises complémentaires. La première procède par des rencontres individuelles de formateurs et de l'animation de réseaux de formateurs et animateurs. Ils nous ont permis de recueillir des informations précieuses sur ce qui était vécu par les formateurs dans différentes situations et contextes d'apprentissage, notamment les décalages temporels évoqués plus haut. Nous avons mené ces entretiens dans l'optique d'une recherche-accompagnement (Beauvais & Haudiquet, 2012), que les auteures exposent comme une démarche susceptible de produire du nouveau et de favoriser, chez les acteurs engagés dans une démarche de réflexion dans et sur l'action, le re-nouvellement de leurs conceptions et de leurs pratiques. Les fruits des entretiens comprennent donc aussi bien des éléments d'information apportés par les formateurs que des analyses menées en co-construction et des propositions co-élaborées dans ce contexte.

Par la suite, des travaux de conception ont été mis en place. Autrement dit, nous avons re-designé des dispositifs de formation, soit que nous dispensions nous-mêmes, soit dans les réseaux de formateurs-animateurs avec les professionnels concernés, de telle sorte d'en tester les nouvelles configurations et d'en apprécier les résultats. Avec ces formateurs, nous avons donc à la fois sollicité les situations dans lesquelles la temporalité posait question et développé avec eux des stratégies d'ajustement.

Les différentes études de cas ainsi produites nous ont permis de développer un modèle qui est présenté ci-après.

La démarche est donc qualitative et fondée sur l'appréciation subjective des participants à l'expérience. Elle vise à émettre des propositions nouvelles qui n'ont pas fait l'objet aujourd'hui d'une vérification systématique qui pourra suivre dans d'autres études. C'est à ce titre que les propositions qui suivent sont à entendre.

UN MODÈLE POUR LA TEMPORALITÉ EN FORMATION

En termes de temporalités, ce n'est pas tant la durée matérielle d'une formation ou d'une séquence d'apprentissage qui compte mais bien le temps tel qu'il est vécu. Or, ce vécu dépend de plusieurs paramètres. Nous en avons dégagé six (Faulx & Danse, 2015) qui vont caractériser la différence entre un «circuit court» et un «circuit long». Ces paramètres seront perçus de manière singulière chez chacun et vont influencer sa perception du temps.

Ce modèle en six dimensions vise à approfondir ce qui influence le sentiment de durée chez un apprenant, ou, plus métaphoriquement, la distance qui le sépare d'un apprentissage. En effet, la brièveté ou la longueur (matérielle et vécue) d'une séquence peut provenir de plusieurs facteurs, et pas seulement le temps matériel ou le fait qu'il y a beaucoup de choses à aborder, mais aussi d'autres éléments que nous commentons ci-après comme la difficulté, la complexité, le caractère inhabituel, la dimension confrontante de l'apprentissage, la distance de transfert.

Nous allons décliner les six paramètres sous forme de six continums que le formateur pourra à la fois observer mais aussi en quelque sorte régler en fonction de ses observations. Chacun de ces continums comprend un pôle dit en circuit court (ou temporalité courte) et un pôle opposé en circuit long (temporalité longue).

Afin de conserver une harmonie dans la présentation, nous puiserons nos illustrations dans un domaine particulier, celui des formations à la sécurité même si, le modèle s'applique à tout contexte de formation.

L'AMPLEUR DE LA MATIÈRE

La première acception de la différence entre circuit court et circuit long est celle du *temps matériel* nécessaire pour énoncer une matière, expliquer un geste, détailler une question. Elle se structure en un continuum qui va de «demande peu de temps» à «demande beaucoup de temps».

La première dimension du circuit court – circuit long est donc intimement liée à la durée matérielle de l'apprentissage liée au nombre d'éléments (concepts, gestes, règles, théories, grilles d'analyses,...) à connaître ou acquérir.

Illustration 1. La sécurité au CERN, Organisation européenne pour la recherche nucléaire, où il est impossible de faire le tour de la question en quelques minutes

Apprendre la sécurité du CERN, c'est un circuit long, comparativement à la plupart des milieux de travail, tout simplement parce que les règles de sécurité sont très nombreuses. Il y a des Règlements de Sécurité (SR), des Codes de Sécurité (CS), des Plans de Sécurité et Procédures de Sécurité (SP), des Instructions Générales de Sécurité (GSI), des Instructions Particulières de Sécurité (SSI) des Instructions de Sécurité (IS) – et enfin des notes de sécurité. Rien qu'énumérer toutes ces règles et plans prend du temps, a contrario du slogan «Portez vos EPI'» proposé par la société Seton.

LE NIVEAU DE DIFFICULTÉ

La deuxième acception du circuit court ou long de l'apprentissage est celle de la *difficulté*, dont les pôles du continuum vont de «facile» à «difficile». Ainsi, un apprentissage peut être en circuit court parce que les connaissances ou les gestes sont faciles à acquérir, en circuit long parce que leur maîtrise ne peut se faire du premier coup par les apprenants. Au contraire, dans ce dernier cas, cela demandera des exemples multiples, de la pratique, de l'entraînement, de la décantation. Bien entendu, la donnée dépend étroitement du participant : ce qui est facile pour un apprenant peut être difficile pour un autre.

1 Équipements de Protection Individuelle

Cela sera fonction notamment des compétences, des connaissances, de l'expérience préalable du sujet, de ses facultés à apprendre ou de ses dispositions personnelles.

Illustration 2. Pour comprendre les conditions du travail en hauteur, chacun son rythme

La formation se déroule dans une entreprise qui forme des techniciennes de surface. Il est question dans la formation des règles relatives au travail en hauteur. Le formateur prend conscience que les rythmes d'avancement en la matière sont très différents entre les participantes. Il faut dire que le public est extrêmement diversifié, ne fut-ce que sur des questions de maîtrise de la langue française.

Ainsi, lorsque le formateur énonce que les équipements de protection collective (par exemple les garde-corps) ne peuvent être interrompus qu'au lieu d'accès à l'échelle ou à l'escalier, cette notion, qui lui paraît simple, est en fait d'une difficulté très différente selon les participantes. Encore faut-il savoir ce qu'est un garde-corps, comprendre la notion d'interruption, visualiser la scène. Pour certains, le circuit est plus long que pour d'autres pour des raisons de vocabulaire, de capacité d'abstraction, de capacité à manipuler mentalement des notions d'espace.

LE NIVEAU DE COMPLEXITÉ

La troisième signification est celle du caractère «simple» ou «complexe». On parlera de circuit court lorsque l'objet d'apprentissage est relativement normatif et ne varie pas trop selon les situations. L'action et l'apprentissage obéissent donc à un nombre limité de paramètres. Si une règle de sécurité est immuable et applicable quel que soit le contexte (porter sa combinaison de protection durant tout le temps où on est dans l'usine quelle que soit l'heure, le climat, la fonction de la personne,...), l'apprentissage n'est dit en circuit plus court que si l'application d'une règle de sécurité, par exemple, dépend de nombreux facteurs contextuels.

Illustration 3. La signalisation de chantier : une matière complexe.

La signalisation de chantier semble répondre à quelques règles simples. Pourtant, il s'agit là d'une matière qui demande du temps en raison d'une complexité et du caractère multifactoriel du travail de signalisation qui implique de multiples acteurs, de multiples critères qui doivent être pris en compte. «La signalisation : une question de bon sens» affirme un document officiel des autorités wallonnes en matière de mobilité, et l'auteur d'y expliquer que «la signalisation (...) s'inscrit dans une réglementation claire et précise» mais que «sa mise en œuvre... sont des tâches un peu délicates». Il ajoute, montrant bien là la complexité de la problématique qu'elle implique « de nombreux acteurs, qui tous s'en mêlent à des degrés divers» et admet que «la situation revêt en effet, dans divers cas, une certaine complexité». Il conclut en affirmant que «cette problématique mérite donc une réflexion de fond et une approche globale». Autrement dit, cette matière est plus complexe qu'il n'y paraît !

Dans la lignée de ces constats, nous avons supervisé une recherche-accompagnement sur des formations à la signalisation de chantiers pour une société des eaux. Le contexte est le suivant : lorsque l'on répare une conduite, des panneaux sont placés sur la route pour prévenir les automobilistes de la présence de travaux. Or, en interrogeant les professionnels (formateurs et opérateurs), nous nous sommes rendu compte que, certes, la formation comprend quelques apprentissages en circuit court (il faut placer un panneau «travaux» à 30 mètres de l'endroit où l'on pratique la réparation), par contre, il paraît clairement qu'une bonne signalisation implique la prise en charge de la complexité. Cette signalisation de qualité prend en effet en compte un grand nombre de facteurs : l'état de la route (si elle est bonne, les voitures roulent plus vite et on met le panneau plus loin), la présence de tournants à proximité du chantier (on mettra alors un panneau avant le tournant), les conditions météo, la visibilité, la nécessité de ne pas trop perturber la circulation, les règlements communaux,...

Le circuit apparemment court de la signalisation devient un circuit long car l'apprentissage est complexe, c'est-à-dire contextuel, relatif et multifactoriel. Il demande plus de réflexions, plus d'analyses, plus d'expérience aussi.

Pour faire une distinction sémantique, dans le point précédent, l'apprentissage en circuit long est compliqué, dans celui-ci, il est complexe.

LE NIVEAU DE FAMILIARITÉ

Quatrième distinction, le caractère «familier» ou «inhabituel» d'un apprentissage. En circuit court, il s'agira d'une notion, d'un geste, d'une pratique qui s'intègre facilement dans la structure cognitive présente chez l'individu ou dans son univers habituel de gestes.

La personne n'est donc pas déroutée par l'apprentissage. A l'inverse, un apprentissage en circuit long est celui qui demandera une remise en question, une modification des pratiques ou manières de penser. Du point de vue conceptuel, on retrouve ici la théorie piagétienne sur le processus d'équilibration et ses deux composantes : l'assimilation (incorporation d'une nouvelle connaissance dans un ensemble de connaissances existantes appelée structure d'accueil) et l'accommodation (modification ou création d'une nouvelle structure suite à l'introduction d'une nouvelle connaissance incompatible avec la structure d'accueil). Bourgeois et Nizet (1997) en ont discuté l'importance cruciale en formation d'adultes. A partir du moment où l'apprentissage n'exige pas de remise en question et n'implique pas la gestion d'un conflit interne, il s'en voit facilité et se situe donc en circuit court, à l'inverse des éléments qui amènent à des transformations cognitives.

Illustration 4. Danger familier, danger inconnu : quand le risque est de ne pas percevoir le risque.

La situation se passe dans une industrie sidérurgique. Suite à la fermeture de la phase à chaud, des opérateurs sont reconvertis dans la phase à froid.

Du jour au lendemain, des travailleurs qui se trouvaient au quotidien dans un environnement manifestement dangereux sont placés dans un contexte où le risque est beaucoup moins perceptible.

Si on se penche sur la structure cognitive qu'ils ont construite au long des années passées au contact de l'acier en fusion, on peut dire que celle-ci associe le danger à la chaleur («ce qui est chaud est dangereux»), à des installations de grande taille («ce qui est gros est dangereux»), bruyantes («ce qui fait du bruit signale le danger»). Dans leur nouvel environnement de travail, ils se retrouvent avec des installations plus petites, plus propres (finissage, parachèvement, emballage nécessitent plus de propreté), en apparence plus sécurisées (plus de robotisation, de mise à distance du travailleur). Toute la difficulté, lors d'une formation à la sécurité sur le travail dans la sidérurgie, va consister à accompagner ce circuit long d'un apprentissage non familier. Il va falloir remettre en question des croyances, changer des représentations, évoluer dans des conceptions profondément ancrées. L'apprentissage de la sécurité dans un environnement à froid n'est pas en soi nécessairement plus difficile ou plus complexe que pour ce qui est de l'environnement à chaud, par contre, pour ces travailleurs, il va nécessiter un travail et un accompagnement importants pour y parvenir vu les représentations antagonistes aux nouvelles conceptions à acquérir.

LE NIVEAU DE CONFRONTATION

On peut aussi estimer le circuit court ou long au caractère «réconfortant» ou «confrontant» de l'apprentissage. Ce qui rassure, conforte, confirme à la personne que ce qu'elle faisait jusque-là était «dans le bon» se situe du côté du pôle réconfortant. Les apprentissages confrontants, au contraire, renvoient à la personne une image plus négative de ses pratiques antérieures. Elle réalise que ses pratiques n'étaient pas nécessairement adéquates ou plus exactement qu'il y a un écart entre son savoir, ses pratiques, ses habitudes et ce qu'elle se voit proposer dans la formation.

Illustration 5. Changer une ampoule : des éléments qui confrontent avec une pratique quotidienne.

Dans une formation sur la sécurité au travail, il arrive fréquemment que les participants interpellent le formateur sur la manière de «changer une ampoule».

C'est une forme de questionnement emblématique : si on suit toutes les règles de sécurité à la règle, alors cela voudrait dire que pour changer une ampoule, il faudrait s'attacher et mettre ses équipements de sécurité. On comprend ici que la situation n'est ni complexe (au contraire, elle est d'une simplicité limpide) ni difficile à comprendre, mais que c'est la confrontation aux pratiques habituelles qui rend le trajet long pour les apprenants. C'est une forme d'invalidation des pratiques les plus courantes et à ce titre, cela ne confronte pas dans les modes d'actions habituels.

LE NIVEAU DE TRANSFERT

Enfin, le circuit court ou long est aussi associé aux notions de «transfert proximal» et de «transfert distal». On fait appel ici à de nombreux travaux sur la notion de distance de transfert (Broad et Newstrom, 1992; Clark et Vogel, 1985; Holton et Baldwin, 2003; Royers, 1979; Saks et Haccoun, 2004; Yamnill et McLean, 2001). De manière synthétique, nous distinguons le transfert proche dit proximal du transfert lointain dit distal. Le transfert proximal demande peu d'adaptation de la part de l'apprenant, qui peut appliquer assez fidèlement ce qu'il a vu en formation sur le lieu d'application. Le transfert distal s'exprime en revanche dans des situations qui présentent de plus grandes différences entre formation et contexte d'application. Dans ce deuxième cas, l'apprenant doit plutôt identifier des principes ou des concepts généraux qui lui permettront d'adapter ses apprentissages à la singularité des situations rencontrées. Un circuit court suppose donc une application de ce qui est vu en formation à l'identique ou presque, au contraire du circuit long qui nécessite un important travail d'ajustement.

Illustration 6. D'un logiciel à l'autre : presque le même ou pas ?

On apprend à des participants à utiliser un «logiciel de consignation», c'est-à-dire un système informatique qui bloque toutes les sources d'énergie potentielles pour permettre l'intervention sur un système technique (ici une ligne de production de pare-brise de voiture) et ainsi éviter les accidents. Or, le logiciel mobilisé en formation ne correspond pas tout à fait au logiciel utilisé sur certains sites. Il en existe des versions légèrement différentes liées à des développements informatiques. Bien que les fonctionnalités soient rigoureusement les mêmes entre les logiciels, l'interface présente des différences de surface (notamment graphiques) et l'une ou l'autre option qui se décline différemment. Pour certains participants, le transfert d'un logiciel à l'autre ne pose pas de problème, d'autres sont au contraire en difficulté face à un transfert qu'ils vivent comme «long», peinant à opérer les correspondances nécessaires.

APPLICATION DU MODÈLE

PRINCIPE GÉNÉRAL

Nous l'avons précisé au début de cet écrit, le but du modèle est à la fois orienté sur l'analyse et sur l'intervention.

Ainsi, la première fonction sera d'essayer de comprendre la temporalité singulière des personnes en formation à travers les six critères. Nous pourrons donc nous employer à les situer par rapport à une séquence de formation, un contenu d'apprentissage, une méthodologie pédagogique. En quelque sorte, une cartographie de la temporalité afin de situer subjectivement le groupe et éventuellement les différents participants sur le schéma circuit court - circuit long, peut être établie.

Cette démarche d'analyse consiste donc à chercher à comprendre où se situe l'apprentissage que nous proposons pour les apprenants. Circuit court ou circuit long ? Précisons à nouveau qu'il ne s'agit pas de saisir la temporalité du formateur mais bien de ses apprenants. La démarche consiste, selon les situations, à se mettre à leur place, à les observer, voire à les questionner sur la manière dont ils vivent la séquence. Les six paramètres vont permettre de situer sur quel plan la séquence est en temporalité longue ou courte. On verra ici si la longueur du circuit convient ou pas aux participants.

La suite de la démarche découle de cette première phase. En fonction des observations recueillies, on pourra procéder à des choix de temporalités pour la suite. Il s'agira donc de s'ajuster pour proposer des temporalités qui conviennent le mieux possible aux apprenants dans le contexte des objectifs poursuivis.

Cela peut impliquer à ce stade des stratégies de différenciation, si les apprenants manifestent de fortes différences dans la longueur des circuits.

ÉTUDES DE CAS

Pour illustrer la démarche, nous présentons ici deux études de cas issues de nos recherches-actions avec des formateurs. Afin d'élargir le champ, nous quittons maintenant le domaine de la sécurité au travail pour explorer d'autres univers.

Illustration 7. Des stratégies pour raccourcir un circuit trop long, afin de s'initier au théâtre

La formation se déroule dans le contexte de l'alphabétisation. Le formateur donne des cours de français à un public d'adultes composé à la fois de personnes dont c'est la langue maternelle mais qui en ont une maîtrise très limitée et de personnes d'origine étrangère qui apprennent donc le français comme langue étrangère. Le formateur a prévu, en association avec des organismes culturels de mettre en place une «activité théâtre». L'aboutissement du projet consiste à ce que les apprenants prennent part à un événement culturel qui va réunir différentes associations. Cet événement culturel mettra en scène, sous forme de représentations diverses (expositions de photos, scènes théâtrales, témoignages en public, récits écrits), des trajectoires de migrants, des histoires de vies «atypiques», des expériences de marginalité. Le formateur souhaite donc que les participants puissent présenter quelques scènes théâtrales construites et scénarisées pendant le cours, et qui seront jouées par les apprenants eux-mêmes.

Lors du travail avec le formateur, celui-ci nous explique sa difficulté à mettre en place l'activité. Il ressent beaucoup de freins chez les apprenants et a le sentiment que le travail avance très lentement, beaucoup plus lentement que ce qu'il avait imaginé en lançant le projet. Pourtant, en formateur expérimenté qu'il est, il lui semblait au départ qu'il avait choisi un projet «réaliste» par rapport à ses apprenants qu'il connaît bien : un niveau de français adapté, des scènes pas trop longues ou difficiles, des activités de préparation «à leur portée».

Dans le cadre de la recherche-accompagnement, on en vient à conscientiser la longueur du circuit pour les participants. Au départ, on convient que l'activité est difficile, certes, mais à portée des apprenants. Par contre, elle est fort inhabituelle pour

eux. La plupart n'ont jamais ni pratiqué ni même assisté à des représentations théâtrales. Elle est également confrontante, les renvoyant à des incapacités et des méconnaissances culturelles fortes. Elle est enfin complexe car jouer, c'est à la fois parler, bouger, utiliser le langage paraverbal, gérer l'interaction, l'espace, le texte, les autres, la mise en scène. Le formateur réalise à quel point le circuit est long pour ses apprenants. Il faut donc «raccourcir» un ou plusieurs critères.

Avec le formateur, nous élaborons un scénario où il va modifier tout d'abord la complexité. Il se rend compte que pour ses apprenants, il y a beaucoup trop d'éléments à gérer simultanément. Il va donc procéder par simplification par différents dispositifs «épurés» : lecture simple du texte, sans intonation, assis, sans mouvement ; uniquement des déplacements sans le texte ; jeu debout sans intonation, etc. Cela raccourcit le circuit et facilite un temps qui semble moins contraignant pour apprendre.

Une autre stratégie sera tentée : la réduction du circuit de la familiarité. Ici, c'est un apprivoisement progressif qui va être élaboré. Tout d'abord, aller au théâtre, en tant que spectateur et ainsi se rapprocher de cet univers.

Ensuite, regarder des extraits de théâtre pendant la formation, en discuter, se sentir petit à petit quelqu'un qui approche cet univers avec moins d'appréhensions.

Le formateur procède aussi par mini-scènes, ce qui réduit à la fois le circuit du temps matériel mais joue également sur la familiarité par approche progressive, depuis des situations qui ressemblent à la vie quotidienne vers des activités qui, d'avantage, «font théâtre».

Enfin, le formateur joue sur le circuit de la confrontation. Là où les activités posaient problème aux apprenants par leur caractère difficile, il veille à construire des situations pédagogiques qui les mettent dans les situations de succès. Il fait également plus attention aux feedbacks qu'il renvoie, les rendant plus encourageants avant de viser la performance par des critiques, certes constructives, mais néanmoins déstabilisantes.

Il va aussi réduire le circuit de la familiarité en revenant de temps à autre à des formes de cours plus classiques, plus transmissifs, rendant ainsi sa démarche pédagogique plus conforme aux habitudes du public. En raccourcissant le circuit, on accorde les temporalités et on s'adapte au vécu singulier du public, et finalement, l'activité théâtre va s'avérer beaucoup plus jouable, au sens propre comme figuré. Par la suite, le formateur va petit à petit introduire une certaine difficulté dans les exercices théâtraux, autorisée par cette aisance qui sera revenue au groupe.

Illustration 8. Une stratégie de différenciation pour faciliter la conduite d'un groupe aux multiples temporalités

La formation est proposée à des personnes qui occupent des fonctions de direction dans des associations du secteur social (directeurs, coordinateurs, responsables de ressources humaines).

Elle porte sur la gestion des congés du personnel (comment les attribuer, les répartir, les encoder, faire face à des absences imprévues, assurer le suivi, ... Le tout conformément à la législation sociale et dans une approche globale de la gestion des ressources humaines).

Il s'avère que dans l'assemblée, certaines personnes travaillent dans des associations qui sont très avancées sur la question (nous les appellerons le «premier sous-groupe»), alors que d'autres sont beaucoup plus «naïfs» et découvrent jusqu'à l'existence d'une réglementation contraignante en la matière (ce sera le «deuxième sous-groupe»). Autrement dit, la temporalité par rapport au sujet s'avère assez différente si l'on se réfère à ce que nous avons indiqué dans l'introduction : les différences dans le vécu du temps selon la position sociale, psychologique ou relationnelle de chaque acteur.

Et de fait, dans la formation, lorsque le formateur reprend les bases législatives sur les congés, pour certains, cela semble, si pas inutile, en tout cas trop long et trop lent. D'autres, au contraire, estiment que «cela va trop vite», ont des «difficultés à suivre» et trouvent la matière difficile, complexe, peu familière. L'apprentissage est également pour eux très confrontant : ils se

rendent compte qu'ils sont en rupture avec ce que la loi exige et qu'ils n'ont aucune connaissance sur un sujet aussi important.

Le formateur se trouve donc exposé à une forte différence de temporalité. Il relève également de nombreuses tensions dans le groupe, et notamment entre les deux sous-groupes.

Lors de la formation, les personnes du «premier sous-groupe», ont tendance à détourner systématiquement le sujet pour poser des questions sur d'autres problèmes qui les intéressent. Ils poussent le formateur à la digression, profitent de sa présence pour aborder toute une série de sujets qui ont trait à la gestion de leur association, débordant la question des congés.

En fait, ils font un usage du dispositif orienté vers une temporalité plus longue pour eux : ils veulent des contenus moins familiers, plus difficiles. Ou, sur le sujet des congés, ils abordent des cas de figure exceptionnels, des situations-problème épineuses. Autrement dit, ils réclament là un allongement du circuit sur le critère de la complexité. A l'inverse, le «deuxième sous-groupe» pousse le formateur à procéder autrement : réduire la difficulté en recourant à des exemples faciles, raccourcir la complexité en prenant des situations prototypiques, réduire la difficulté en fournissant des ressources comme des glossaires, aides mémoires et fiches récapitulatives.

Dans la foulée de l'analyse, le formateur commente également les tensions qui apparaissent entre les deux sous-groupes et la difficulté que lui-même ressent pour faire face à la situation. Tirailé entre l'envie de maintenir le cap de sa formation et le souhait de répondre à des questions connexes, soucieux à la fois d'apporter de la matière utile aux uns et de ne pas «larguer» les autres, la situation qu'il est en train de gérer peut se lire sous l'angle d'un mélange, voire une confrontation, de temporalités difficiles à harmoniser.

C'est pourquoi nous allons opter avec lui dans la recherche-accompagnement pour un dispositif de différenciation des temporalités. L'enjeu est à la fois d'allonger le circuit des uns et de raccourcir celui des autres.

D'une part, avec le premier sous-groupe, il va créer des exercices plus complexes sur les congés afin de les recentrer sur la matière, il va réfléchir à des modes de gestion plus avancés et sophistiqués, va leur donner des éléments juridiques plus détaillés ; il va aussi leur proposer de créer, d'explorer de nouveaux logiciels moins familiers, va les initier à une réflexion sur les interactions en gestion des congés et des ressources humaines en général augmentant ainsi la complexité, il va les initier à différents outils de gestion.

Le transfert sera plus long car chacun va devoir réfléchir à la manière de l'appliquer sur son terrain. Inversement, avec le deuxième sous-groupe, il va travailler à raccourcir le circuit par des aides mémoires, supprimer certains détails dans la matière prévue, aborder essentiellement des situations prototypiques diminuant ainsi la complexité, soutenir la mise en place de systèmes d'aménagement des congés basés sur ce qu'ils mettent déjà en place dans d'autres domaines (augmentation de la familiarité), de la réassurance par rapport à ce qui est déjà fait (diminution du caractère confrontant).

QUELQUES ENSEIGNEMENTS ISSUS DES ÉTUDES DE CAS

ALLONGER, RACCOURCIR, COMBINER : TROIS STRATÉGIES

Lors de nos investigations, nous avons pu identifier à la fois des intentions et stratégies pour allonger un circuit et pour le raccourcir.

L'exemple de l'initiation au théâtre est typiquement une situation pour laquelle le formateur prend conscience que le circuit est beaucoup plus long que ce qu'il imaginait avec ses propres cadres de références. Il nous est arrivé souvent de recevoir ce commentaire : «je n'imaginai pas que pour eux, ce serait si difficile (ou complexe, ou peu familier, ou confrontant,...)». Ici donc, nous avons élaboré différents moyens avec le formateur pour raccourcir le circuit.

Dans l'autre étude de cas, nous avons vu la nécessité d'allonger certains circuits. Ainsi, certains participants réclamaient des savoirs plus complexes, plus difficiles, moins dans un transfert immédiat.

Nous avons pu également concevoir avec les formateurs, dans l'optique d'une recherche-accompagnement, des systèmes d'équilibrages, c'est-à-dire que certains paramètres étaient allongés pendant que d'autres étaient restreints.

Ainsi, dans l'exemple du théâtre, le circuit plus court sur le plan de la familiarité a permis d'allonger le circuit de la difficulté. Ainsi, alors que l'on a facilité le sentiment de proximité avec l'activité, par de la familiarisation progressive, le formateur a petit à petit maintenu puis augmenté la difficulté sur le plan linguistique. C'est aussi avec cette logique d'équilibrage qu'il faut travailler, un paramètre allongé pouvant autoriser à un ou plusieurs autres d'être raccourcis et *vice versa*.

DEUX GRANDES VOIES POUR MODIFIER LA LONGUEUR DES CIRCUITS

Pour raccourcir un circuit ou l'allonger, deux grandes voies peuvent se dégager. Soit on joue sur les propositions du formateur, lesquelles s'avèrent plus ou moins confrontantes, plus ou moins déstabilisantes, plus ou moins longues,... C'est donc un travail de réglage que le formateur entreprend en choisissant adéquatement le niveau de longueur de ses actions pédagogiques. Par propositions du formateur, nous entendons principalement trois familles d'actions possibles : soit une action sur l'ingénierie pédagogique (modifier les dispositifs, les supports pédagogiques, les situations d'apprentissage), soit sur la relation pédagogique (modifier la manière de soutenir, d'accompagner, d'être aux côtés des apprenants), soit sur le langage (donner d'autres explications, détailler des consignes et recommandations, changer les feedbacks,...).

L'autre voie consiste à agir sur les ressources dont disposent les apprenants. En effet, on peut conserver le même niveau de longueur d'une séquence, mais fournir aux apprenants des aides par rapport à ce qui leur est demandé.

Ainsi, dans l'exemple du théâtre, lorsque l'on propose des scènes plus courtes ou plus faciles, lorsque l'on demande de lire sans intonation, on joue sur le premier paramètre, celui de raccourcir la séquence en travaillant sur les propositions du formateur. En revanche, lorsqu'on leur propose d'aller au théâtre pour réduire leur manque de familiarité, lorsqu'on leur donne des stratégies pour appréhender une scène, lorsque l'on fournit des aides-mémoires pour réduire leur stress d'oublier, ce sont plutôt des ressources que l'on augmente.

ET LE TEMPS MATÉRIEL DANS TOUT ÇA ?

Fort de tous ces paramètres, le temps matériel consacré à une séquence d'apprentissage est à considérer comme un élément de plus sur lequel on peut jouer. Il n'est pas le seul, comme nous avons pu nous en rendre compte tout au long de cet écrit, mais on peut évidemment aussi décider d'allonger ou de raccourcir la durée d'une séquence d'apprentissage. Ainsi, lorsque le circuit paraît long pour les personnes, on peut passer plus de temps sur une question pour faciliter l'apprentissage, à l'inverse, lorsqu'il nous semble qu'on est en circuit court, on peut accélérer et passer plus vite à autre chose. En quelque sorte, le temps matériel apparaît ici comme un des ressorts de la temporalité, là où les études qui abordent le rapport au temps des enseignants comme celle de Chopin (2006) se focalisent uniquement sur ce paramètre physique.

Ceci ne signifie pas que les formateurs ne doivent pas se battre, et c'est une situation très fréquente, pour faire allonger la durée d'une session jugée trop courte en regard des objectifs fixés (Faulx & Danse, 2015). Mais pour autant, il s'agira aussi de jouer sur le temps vécu, à l'aide des différents paramètres, pour comprendre et ajuster au mieux la temporalité aux besoins de chacun, y compris les siennes.

CONCLUSION

Le temps est une donnée fondamentale de la vie humaine. Elle influence donc considérablement ce qui sera vécu en formation et l'efficacité de l'action du formateur. Comme nous l'avons compris, ce qui est en jeu ici, c'est non seulement le temps matériel, mais également le temps tel qu'éprouvé par chacun-e en fonction de ses caractéristiques personnelles et sociales, autrement dit la temporalité. Pouvoir être attentif à cette temporalité, l'analyser en regard de différents critères et mettre en œuvre des stratégies pour la moduler constitue donc une compétence essentielle pour un formateur d'adultes. Cela va lui permettre, pour le dire familièrement, de proposer des séquences de formations «ni trop courtes, ni trop longues», autrement dit, bien ajustées en regard des différents rapports aux temps. Cela ouvre aussi vers de la différenciation pédagogique sur le plan temporel, ce qui constitue un autre enjeu de cette démarche.

Dans nos sociétés où le rapport au temps est de plus en plus tendu, cette grille d'analyse et d'action devrait aider les formateurs à analyser les ressources de leurs apprenants et à se pencher sur leurs propres actions. L'enjeu est d'en apprécier les effets et de les ajuster au mieux dans l'optique d'une meilleure gestion des différentes temporalités des participants entendues sous deux grands principes : se décentrer de sa propre temporalité et tenir compte de la diversité des temporalités des participants.

BIBLIOGRAPHIE

Astier, P., (2012). Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise : un point de vue sur l'ensemble du numéro. *TransFormations : Recherche en Education des Adultes*, 7, Lille, CUEEP, 17-30.

Barbier, R., (n.d.), *Une philosophie de la formation des adultes en France*. Retrived from : http://www.arianesud.com/bibliotheque/formation_apprentissage_tutorat/barbier_philosophie_de_la_formation_des_adultes

Beauvais M. & Haudiquet, A. (2012). La recherche-accompagnement : des postures en retrait pour des visées autonomisantes. *Pensée plurielle*, 2, 30-31, 165-174.

Chopin, M.-P. (2006). Les usages du «temps» dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 170, 87-110.

Faulx, D. & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes*. Louvain-La-Neuve, De Boeck.

Forgeard L. (2013). Rythmes scolaires : le temps de cerveau disponible des élèves. *Enfances & Psy*, 2/59), 6-10.

Holton, E. F. et Baldwin, T. T. (2003). *Improving learning transfer in organizations*. San Francisco, CA : John Wiley & Sons. http://mobilite.wallonie.be/files/Centre%20de%20doc/CeMathèque/cematheque08_200402_0855596.pdf

Janvier, B. & Testu, F. (2005). Développement des fluctuations journalières de l'attention chez des élèves de 4 à 11 ans», *Enfance*, vol. 2/57.

Leclercq, G. (2012), Histoire du numéro : de l'appel à proposition aux textes définitifs. *TransFormations-Recherches en éducation et formation des adultes*, 7, 6-9

Renàta V. (2013). «Rapport au temps et orchestration des temporalités en formation», *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 2 | 2013, mis en ligne le 18 février 2013, consulté le 22 février 2017. URL : <http://dms.revues.org/217> ; DOI : 10.4000/dms.217

Roquet, P. (2013). «Temporalités et temps vécus». In P. Roquet, M. J. Gonçalves, L. Roger, & A. P. Viana-Caetano (éd.), *Temps, temporalité et complexité dans les activités éducatives et formatives* (p. 1121). Paris, L'Harmattan.

Roquet, P., Gonçalves, M.-J., Roger, L., Viana-Caetano, A.-P. (2013). *Temps, temporalités et complexité dans les activités*. Paris, L'Harmattan.

Saks, A. M. et Haccoun, R. R. (2013). *Managing Performance through Training and Development* (6e éd.). Toronto, Canada, Thomson Nelson.

Intéressé-e par :
D'autres thèmes de publications pédagogiques ?
Des ateliers d'échanges de pratiques ?
Des formations ?
Des supervisions individuelles ou collectives ?

www.cdgai.be

+32 (0)4 366 06 63
info@cdgai.be

**Centre de Dynamique
des Groupes et d'Analyse Institutionnelle asbl**

Parc Scientifique du Sart Tilman
Rue Bois Saint-Jean, 9
B - 4102 Seraing
Belgique

Le temps est une donnée fondamentale de la vie humaine. Elle influence donc considérablement ce qui sera vécu en formation et l'efficacité de l'action du formateur. Ce qui est en jeu ici, c'est non seulement le temps matériel, mais également le temps éprouvé par chacun-e en fonction de ses caractéristiques personnelles et sociales, autrement dit la temporalité. Pouvoir être attentif à cette temporalité, l'analyser en regard de différents critères et mettre en œuvre des stratégies pour la moduler constitue donc une compétence essentielle pour un formateur d'adultes. Cela va lui permettre, pour le dire familièrement, de proposer des séquences de formations «ni trop courtes, ni trop longues», autrement dit, bien ajustées en regard des différents rapports aux temps. Cela ouvre aussi vers de la différenciation pédagogique sur le plan temporel, ce qui constitue un autre enjeu de cette démarche.

Dans nos sociétés où le rapport au temps est de plus en plus tendu, la grille d'analyse et d'action présentée par Daniel Faulx et Cédric Danse, devrait aider les formateurs à analyser les ressources de leurs apprenants et à se pencher sur leurs propres actions. L'enjeu est d'en apprécier les effets et de les ajuster au mieux dans l'optique d'une meilleure gestion des différentes temporalités des participants entendues sous deux grands principes : se décentrer de sa propre temporalité et tenir compte de la diversité des temporalités des participants.



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

ISBN 978-2-39024-094-5



9 782390 240945