

**Décalage entre l'offre et la demande de formation.
Coopération et rapport au savoir**

Caroline Corvasce

► **To cite this version:**

Caroline Corvasce. Décalage entre l'offre et la demande de formation. Coopération et rapport au savoir. Gestion et management. 2012. dumas-00775892

HAL Id: dumas-00775892

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00775892>

Submitted on 14 Jan 2013

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.

Laboratoire d'Economie et Sociologie du Travail
(UMR 7317)

Caroline Corvasce-Cartallier

Décalage entre l'offre et la demande de formation
Coopération et rapport au savoir

Mémoire de Master 2 :
« Recherche en Economie du Travail et Gestion des Ressources Humaines »

Sous la direction de :
Mme Martine Gadille

Année universitaire 2012-2013

Avertissement

« Les opinions exprimées dans ce mémoire sont celles de l'auteur et ne sauraient engager le Directeur du mémoire le LEST ou l'Université de la Méditerranée ».

Remerciements

Il serait illusoire et prétentieux de prétendre que mon mémoire traitant de la coopération se soit fait sans partenariat. Aussi, bien que protocolaire, cette page de remerciements et surtout pour moi l'occasion de remercier les personnes qui m'ont accompagnée tout au long de ce travail.

J'adresse mes plus profonds remerciements à ma directrice de mémoire, Martine Gadille pour ses conseils éclairés, ses recommandations décisives à toutes les étapes de ce travail. Je la remercie pour la disponibilité et la patience dont elle a toujours su faire preuve à mon égard. Le travail accompli lui doit beaucoup. Sa vision de l'apprentissage et ses modes de transmission du savoir vont bien au delà de ce que j'ai pu écrire dans ce mémoire. Je la remercie aussi pour ses qualités humaines qui ont largement dépassé l'encadrement de ce travail.

Merci à M. Christophe Baret, qui a accepté de faire partie du jury.

Je souhaite remercier Amandine Pascal et Lise Gastaldi qui étaient présentes au tout début de ce travail. Par la suite, leurs aides ponctuelles et précises m'ont permis d'avancer sereinement.

Je remercie les membres du Tigrest, Catherine Gosselin et Patrice Cacciutolo qui m'ont encouragé par leur présence bienveillante et leur humour décontractant !

Ce mémoire accorde également une place décisive à l'étude de terrain. Ainsi je remercie Elisabeth Diez, Erick Vaschalde et Antoine Lai du Centre National de la Fonction Publique et Territoriale (Lagarde). Véritables partenaires, ils m'ont aiguillée, guidée dans les méandres de la formation, domaine qu'il me semblait pourtant connaître.

Je tiens également à remercier Jean-Charles Rolland, première personne à m'avoir fait confiance en tant que formatrice et qui me soutient dans mon cursus universitaire depuis la reprise de mes études en licence. Sa vision de la formation et ses nombreuses réflexions depuis presque 10 ans sont certainement à l'origine de ce travail.

Sur un plan plus personnel je remercie mon Mari, Fabien Cartallier, qui me soutient et me permet, de part sa charge de travail alourdie (!), de travailler dans une ambiance propice à la réflexion ! Merci à ma famille qui a également contribué à alléger le quotidien.

Et pour finir, ces remerciements ne seraient pas complets sans ceux adressés à mes collègues de promotion, Sandra Vacavent, Sandra Hebbache, Fatima Ouldkaci. Nos longues heures au téléphone ou en face à face ont grandement contribué à la maturation des idées embryonnaires. Je n'oublie pas non plus l'encadrement "thésardien" de Jérémy Vignal et Julien Maisonnasse dont les ateliers m'ont beaucoup apporté.

INTRODUCTION

| | |
|---|-----------|
| <u>1.Revue de littérature.....</u> | <u>6</u> |
| <u>1.1Le rapport au savoir.....</u> | <u>6</u> |
| <u>1.1.1La vision et la perception de l'apprentissage.....</u> | <u>7</u> |
| <u>1.1.1.1les théories.....</u> | <u>8</u> |
| <u>1.1.1.2Les styles d'apprentissages.....</u> | <u>9</u> |
| <u>1.1.1.3les stratégies d'apprentissage.....</u> | <u>10</u> |
| <u>1.1.1.4Le rôle du groupe.....</u> | <u>11</u> |
| <u>1.1.2Les modes de transmission du savoir.....</u> | <u>12</u> |
| <u>1.1.2.1La pédagogie.....</u> | <u>13</u> |
| <u>1.1.2.2La didactique.....</u> | <u>16</u> |
| <u>1.1.2.3Place et rôle du formateur.....</u> | <u>17</u> |
| <u>1.2Les prescriptions croisées.....</u> | <u>18</u> |
| <u>1.2.1le programme : un lien entre les deux acteurs.....</u> | <u>18</u> |
| <u>1.2.2Une coopération nécessaire.....</u> | <u>19</u> |
| <u>1.2.3Modèle d'analyse.....</u> | <u>21</u> |
| <u>2Etude empirique.....</u> | <u>22</u> |
| <u>2.1Epistémologie.....</u> | <u>22</u> |
| <u>2.1.1Présentation du Paradigme Epistémologique Constructiviste.....</u> | <u>22</u> |
| <u>2.1.2Les implication du Paradigme Epistémologique Constructiviste.....</u> | <u>22</u> |
| <u>2.2Méthodologie.....</u> | <u>23</u> |
| <u>2.2.1Pourquoi une démarche qualitative.....</u> | <u>23</u> |
| <u>2.2.2La collecte des données.....</u> | <u>23</u> |
| <u>2.2.3L'analyse des données : les étapes.....</u> | <u>23</u> |
| <u>2.3Analyses.....</u> | <u>24</u> |
| <u>2.3.1Analyse côté stagiaires.....</u> | <u>24</u> |
| <u>2.3.1.1Les rapports au savoir.....</u> | <u>24</u> |
| <u>2.3.1.2L'apprentissage.....</u> | <u>24</u> |
| <u>2.3.1.3Pédagogies et didactiques.....</u> | <u>25</u> |
| <u>2.3.1.4Prescriptions croisées.....</u> | <u>28</u> |
| <u>2.3.1.5Le rôle du groupe.....</u> | <u>29</u> |
| <u>2.3.2Analyse formateur.....</u> | <u>31</u> |
| <u>2.3.2.1Les rapports au savoir.....</u> | <u>31</u> |
| <u>2.3.2.2L'apprentissage.....</u> | <u>31</u> |
| <u>2.3.2.3Pédagogies et didactiques.....</u> | <u>32</u> |

| | | |
|---------|--|----|
| 2.3.2.4 | Prescriptions croisées..... | 34 |
| 2.3.2.5 | Le groupe..... | 34 |
| 2.4 | Résultats..... | 36 |
| 2.4.1 | Le face à face formateur stagiaire : décalages de rapport au savoir..... | 36 |
| 2.4.2 | Le face à face formateur stagiaire : une coopération absente..... | 36 |
| 2.4.3 | Le face à face formateur stagiaire : le groupe comme médiateur..... | 37 |
| 3 | Discussion..... | 39 |

71

ANNEXES 78

INTRODUCTION

L'utilisation de la formation professionnelle continue est fortement liée à la construction du système éducatif d'un pays (Béret, 2009). En Allemagne, le système éducatif valorise la formation professionnelle. Les programmes de formation sont établis conjointement par l'Etat, les syndicats et les entreprises (Bosch et Charest 2008). De fait les entreprises détiennent les informations leur permettant de connaître les compétences détenues par les salariés. Ainsi la formation professionnelle continue permet de palier certaines lacunes et d'augmenter la productivité, cette dernière donnant lieu à une valorisation monétaire d'environ 11% (Béret et Dupray, 2000). En France, c'est la formation générale qui est mise en avant. Les programmes ne sont pas construits avec les entreprises (Bosch et Charest, 2008). Devant le manque d'information quant aux capacités des individus, elles se basent sur la hiérarchie des diplômes et utilisent ces derniers comme des filtres permettant de sélectionner une future productivité possible. Les entreprises, par la formation professionnelle continue ne cherchent pas forcément qu'à réguler des compétences mais l'utilisent également comme un instrument de motivation ou de reconnaissance. C'est donc le nombre de formations qui compte plus que son contenu ce qui entraîne une très faible valorisation monétaire (Béret et Dupray, 2000). Baudouin (2005) précise que la formation professionnelle continue est aussi un régulateur social de part les échanges qu'elle induit tant au niveau de la construction que de son application.

Ces différents objectifs pourraient être un point de départ concernant le décalage existant entre l'offre de formation et la demande du point de vue organisation. L'attente n'est pas la même si l'objectif de la formation et l'apprentissage, la récompense ou la motivation. Le public devient aussi hétérogène que les objectifs visés. Ce problème de décalage a été soulevé dernièrement en 2008 par le gouvernement lors de la parution du « rapport sur la qualité de l'offre et de l'achat de formation ». Le sujet a été abordé sous l'angle de la qualité. Selon les auteurs « la qualité de formation n'est pas suffisamment visible par la confusion entre les notions de déclaration, agrément qualité, label ». Cette qualité est appréhendée sous l'angle économique. Kremer (2001) précisait déjà ce point économique, l'objectif étant « de gagner ou de conserver un client d'un côté, de garantir ou de rentabiliser un investissement de l'autre, et des deux côtés, de faire preuve de plus de professionnalisme dans un secteur d'activité en voie de développement et de structuration ». Il en ressort une conception quasi industrielle de la formation.

Mais ces normes « *parce qu'elles se focalisent quasi-exclusivement sur la relation client-fournisseur, excluent une des dimensions essentielles de la formation, sa dimension service, et derrière celle-ci, la coproduction du service de formation* » (Voisin, 2001).

Dans cette perspective La formation est assimilée à une « boîte noire » qu'il faudrait seulement rendre plus visible. Mais ce rapport ne pose pas la question du contenu de ces formations ni des apprentissages qui s'y déroulent. Pourtant « *la qualité de la formation doit pouvoir se développer à partir de l'acte d'apprendre, cœur de formation, et dont l'individu est l'élément essentiel* » (Voisin, 2001).

Pour vérifier qu'une formation a répondu aux exigences des commanditaires, ce dernier regarde surtout si l'apprenant utilise ses nouvelles connaissances. Pourtant, de retour à son poste de travail, l'apprenant éprouve des difficultés à les transférer. Cette difficulté viendrait selon nous du fait que les connaissances des apprenants une fois la formation finie, resteraient à « l'état inerte » et ne passeraient pas à « l'état productif » (Poitou, 2007). L'état de transition n'aurait pas lieu. « La phase de transition entre l'état inerte et l'état productif, est évidemment la phase décisive, [...] nommée la « *mise au travail* ». "J'entends par là d'abord le processus par quoi les connaissances sont activées, combinées de manière efficace" (Poitou, 2007).

De nombreuses études ont mis l'accent les facteurs qui influencent le transfert (Devos et Dumay 2008). Cette revue de littérature met en avant trois types de facteurs : ceux liés à l'environnement de travail (variables structurelles, climat-culture, support social envers le transfert), ceux liés à l'individu (caractéristiques stables, motivation, sentiments d'efficacité personnelle) et ceux portant sur la formation. Dans ce dernier, ils recensent des caractéristiques avant la formation (modalité d'inscription, informations reçues), sur les dispositions pédagogiques (ressemblance entre formation-fonction, identification des obstacles) et l'utilité (pour la fonction, alignement perçu entre la formation et la direction stratégique) et une partie « autres » qui recense les types de compétences enseignées (compétences cognitives et interpersonnelles). La question est de savoir qui est le garant de l'identification et du respect de ces facteurs. Escourrou (2011) y répond sous l'angle de la responsabilité des différents acteurs (collectivités, entreprises, formateurs et stagiaires) et met l'accent sur le formateur. Elle précise « *les formateurs doivent amener les formés à être capables de réaliser, de produire ou de comprendre des concepts pour agir ensuite dans des cadres plus professionnels* ». Elle rejoint Britt-Mari Barth (1996) qui quinze ans plus tôt écrivait « *Le transfert est souvent traité comme un phénomène séparé de l'apprentissage initial qui devrait se produire ultérieurement dans une situation nouvelle* ». Musconi et al (2000) précisent « La transmission du savoir n'est pas un but en soi. Elle n'est que le complément indispensable de la construction du savoir ».

Le décalage entre l'offre et la demande est donc antérieur au transfert des connaissances et se situerait au niveau de l'apprentissage.

Pour Vergnaud (1992) « *la formation doit développer des compétences permettant aux individus de s'adapter aux évolutions rapides que connaissent actuellement nos sociétés* ».

Cette idée a été reprise par Bonamy et Mendeti (2001) en spécifiant que les préoccupations communes de tous les pays européens est « *l'adaptation de la formation professionnelle continue aux besoins changeants de l'économie* » comme la complexification des logiques métier et les nouveaux profils de travail. Mais comment identifier et analyser les compétences exigées par des tâches professionnelles et les besoins en formation ? Comment traduire ces compétences en termes de contenus à enseigner ? Comment évaluer l'efficacité de la formation ?

Une autre question se pose alors celle de la relation entre les acteurs permettant d'arriver à l'apprentissage visé. Pour Kremer (2001) « la formation professionnelle continue peut être appréhendée comme une relation entre trois principaux acteurs ou groupes d'acteurs : l'organisme offreur de formation, l'entreprise dite cliente ou employeur dans un sens large, demandeur de formation : l'apprenant. La relation entre l'organisme offreur de formation et l'entreprise est d'ordre économique, celle entre l'organisme offreur de formation et l'apprenant est d'ordre pédagogique. L'organisme offreur est donc tiraillé entre deux attentes.

Ramené à des personnes et non des structures nous pouvons dire que le formateur (offreur) agit dans un cadre contraint, par rapport à sa relation économique d'avec le commanditaire. Il doit rendre des comptes sur les effets de sa formation. Il a aussi une relation pédagogique avec l'apprenant. Ce dernier agit dans un cadre non contraint. C'est de retour sur son lieu de travail qu'il devra rendre compte de ses savoirs. Le processus s'inverse alors : le formateur passe du cadre contraint à non contraint, sa mission étant terminée, le stagiaire agit sur son poste de travail en cadre contraint. Notons que le décalage de cadre en revanche subsiste.

Difficultés d'apprentissage, déphasage des contraintes de cadre, le décalage entre l'offre et la demande de formation semble complexe. **Ainsi dans ce mémoire nous tentons d'apporter un éclairage sur les phénomènes qui peuvent expliquer le décalage entre l'offre et la demande de formation c'est à dire entre ce que le formateur propose et ce**

que le stagiaire attend. Nous essayons également de trouver des pistes permettant de le réduire.

La première partie théorique (section 1), pose les divers décalages pouvant exister dans une salle de formation. Nous parlons donc de rapports au savoir, de visions et de perceptions des apprentissages ainsi que des modes de transmission du savoir. Puis, par le biais des prescriptions croisées nous tentons d'apporter une réponse à la possible réduction de ces décalages sous l'angle de la coopération entre le formateur et le stagiaire.

Dans une deuxième partie (section 2) nous explicitons notre posture épistémologique ainsi que la méthodologie mise en œuvre pour aborder notre partie empirique dans le contexte des formations en informatique.

La mise en avant des résultats suite à cette étude empirique, se déroule en trois temps.

Dans un premier temps nous analysons les stagiaires. Puis nous nous focalisons sur les formateurs. Enfin nous mettons en regard les résultats obtenus séparément afin de mieux aborder les décalages existant et le rôle déterminant des prescriptions croisées permettant de les réduire.

Pour finir, la discussion et la conclusion feront office d'une troisième partie.

1. Revue de littérature

Afin d'apporter un éclairage sur les phénomènes qui peuvent expliquer le décalage entre l'offre et la demande de formation c'est à dire entre ce que le formateur propose et le stagiaire attend, nous abordons deux théories principales qui sont le rapport au savoir (Jobert, 2000) et les prescriptions croisées (Hatchuel, 1994).

La première théorie à travers les métaphores du rapport au savoir (Jobert, 2000) (section 1.1) nous permettent de brosser un tableau des divers décalages cognitifs et métacognitifs pouvant exister entre le formateur et le stagiaire. La théorie des prescriptions croisées (Hatchuel 1994) (section 1.2) nous permet d'apporter un éclairage sur une possible coopération des acteurs afin de réduire ces nombreux décalages.

1.1 Le rapport au savoir

Le rapport au savoir est un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social (Musconi et al, 2000). "*Comprendre le rapport au savoir d'un sujet devient dans un premier moment comprendre son rapport à l'apprendre[...] puis comprendre comment le même sujet « métabolise » ses apprentissages croissants et successifs*" (Musconi et al, 2000).

Ainsi rapport au savoir et apprentissage sont étroitement liés. Giordan (1992) précise que « *L'apprentissage d'un savoir dépend de ces « idées ». C'est à travers elles que l'apprenant interprète les informations diffusées.* »

Le rapport au savoir est étudié depuis plus de vingt ans par l'équipe de Jacky Beillerot et une grille de lecture précise n'existe pas, tant ce rapport au savoir est complexe. Néanmoins, nous nous appuyons sur les représentations de Jobert (2000) qui exprime le rapport au savoir suivant trois métaphores : le savoir comme stock, le savoir comme action, le savoir comme développement. Ces métaphores nous semblent intéressantes car elles permettent d'ajouter au décalage des cadres contraints-non contraints dont nous avons parlé dans notre introduction, un décalage cognitif lié aux différents rapports au savoir des acteurs.

Le savoir comme un stock

Cette métaphore repose sur l'idée que les capacités nécessaires pour occuper un statut ou remplir une fonction procèdent de l'accumulation de connaissances qui préexistent hors du sujet et que celui-ci doit ingurgiter ou emmagasiner. C'est une vision comptable du savoir. Il est extérieur aux personnes et indépendant des circonstances de sa production et de sa mise en œuvre c'est-à-dire désincarné et ahistorique. Le savoir est alors perçu comme le remplissage du vide cognitif par des contenus formatifs. Pour les salariés les savoirs cumulables, mesurables et certifiables, constituent une ressource dans la négociation salariale et offrent une garantie de mobilité et donc de liberté.

Comme tout stock, celui des connaissances demande un entretien permanent. Son contenu est périssable, soit par obsolescence soit par dégradation.

Le stockage représente un moment de suspension entre le passé au cours duquel s'est faite l'accumulation et le futur qui verra la réalisation du stock. Stocker c'est anticipé un profit différé. C'est cette conception que l'on retrouve dans les référentiels de connaissances destinés à l'élaboration d'actions de formations.

Ici l'apprenant est une mémoire et le formateur un fournisseur de données ou un serveur d'accès à une information pertinente. Les relations sont simples : une sélection de savoirs formalisés transitant par un médiateur humain ou instrumental entre des banques de données et un récepteur humain qui les mémorise. Le savoir semble être vu comme statique, indépendant de son utilisation, qu'il faut d'abord mémoriser en temps que "contenus" et ensuite savoir appliquer dans des contextes différents.

Mais cette métaphore ne rend pas présent trois éléments à savoir un réel, une situation et une finalité.

Le savoir comme action

La métaphore ne vise pas seulement à « faire image » à des fins didactiques. Elle ouvre une « manière de voir » la formation dans laquelle savoir et action se recouvrent au point que c'est leur consubstantialité qui définit la nature du nouveau modèle de la compétence. Il faut alors faire une sélection dans le stock de savoir pour ne retenir que les sélections des savoirs nécessaires à l'action.

Ici la formation permet de résoudre des problèmes de dysfonctionnement.

Au niveau des relations, dans le cas de cette résolution de problèmes, les formations doivent être élaborées localement par les acteurs concernés au prix d'une mobilisation individuelle et collective d'intelligence. L'action du formateur est alors centrée non plus sur les contenus ou sur l'apprenant mais sur les diverses conditions de la mobilisation subjective des acteurs.

Le savoir comme développement

Vygotski (1934) envisage le développement comme un rapport conflictuel entre interne et externe. Le moteur du développement réside dans la tension qui s'établit entre l'état à un moment donné des capacités du sujet livré à lui-même et les sollicitations de l'environnement. Le développement se repose sur le fait d'accomplir dans les interactions sociales permanentes. L'élément central de cette théorie est la notion de médiation.

Dans ce modèle la formation est un « processus d'appropriation d'expériences sociales préexistantes, cristallisées sous de multiples formes dans des systèmes d'outils, d'objets produits et de signes" (Jobert,2000). La formation permet au sujet d'accroître son rayon d'action et son pouvoir d'agir. Le formateur et l'apprenant interagissent continuellement.

Il existe donc trois métaphores liées au savoir, le savoir comme stock, comme action ou comme développement. Chaque métaphore fait référence à une façon d'appréhender le

savoir, son utilité et les relations engendrées entre les deux acteurs. D'une vision mécanique dans le rapport au savoir comme stock (le formateur transmet un savoir, l'apprenant le mémorise) on arrive à une véritable interaction entre les deux acteurs dans le savoir comme développement. Le rapport au savoir comme action sera détecté chez une personne dont le savoir sert à résoudre un dysfonctionnement. Ainsi un premier décalage cognitif peut émerger entre un formateur qui a un rapport au savoir comme stock et un stagiaire qui a un rapport au savoir comme développement. Afin d'approfondir la notion de rapport au savoir, il nous semble important d'expliquer d'autres dimensions qui s'y rapportent comme la vision de l'apprentissage et les modes de transmissions du savoir.

1.1.1 La vision et la perception de l'apprentissage

La vision et la perception de l'apprentissage sont des notions vastes que nous définissons à travers quatre points. Le premier fait référence à trois théories (béhavioriste, gestaltiste, cognitive) qui posent un cadre large des approches que nous pouvons avoir de l'apprentissage. Le deuxième met en avant les styles d'apprentissages. Les styles d'apprentissages définissent des manières d'apprendre. Les stratégies d'apprentissages, qui feront office d'un troisième point, permettent de comprendre comment chaque individu mobilise ses structures cognitives pour apprendre. Enfin le quatrième point apporte une dimension sociale aux apprentissages. Nous parlons alors des différents types de groupes et du rôle qu'ils jouent.

1.1.1.1 les théories

Les théories ont évolué, partant des théories du comportement jusqu'aux théories cognitives. On part donc d'un processus externe dicté par l'environnement vers un processus interne.

La théorie béhavioriste

« Cette théorie fait du comportement observable l'objet même de la psychologie et de l'environnement, l'élément clé de la détermination et de l'explication des conduites humaines » (Raynal et Reunier, 2010).

Elle envisage l'apprentissage comme basé essentiellement sur le conditionnement. Watson père du béhaviorisme, écrit en 1913 un article dans lequel il élabore la thèse du «modelage» qui mise sur les conditions externes. L'individu n'est plus qu'une boîte noire et les concepts stimulus, réponse, renforcement deviennent alors les éléments clés de l'explication du comportement humain.

Ramené au domaine de l'apprentissage, cette théorie repose sur sept principes :

- Principe 1 : il n'y a apprentissage que si la réponse associée au stimulus pertinent est effectivement produite. L'enseignant doit faire produire la réponse au stimulus critère et cette réponse doit être observable donc mesurable.
- Principe 2 : pour apprendre il faut être en mesure de séparer le stimulus pertinent afin de lui donner la réponse adéquate. Par exemple pour faire une addition l'apprenant doit séparer le signe (+) des autres signes arithmétiques.
- Principe 3 : tout comportement renforcé positivement a tendance à se reproduire. C'est la loi de l'effet. L'enseignant devra donc proposer des exercices de difficultés graduées en fonction des capacités de l'apprenant afin que celui-ci puisse être régulièrement encouragé par ses efforts, par le fait qu'il réussisse.

- Principe 4 : une réponse complexe ne s'acquiert pas d'emblée. L'enseignant proposera des exercices gradués pour modeler la réponse complexe. l'apprentissage est linéaire.
- Principe 5 : un stimulus peut se transférer à un autre stimulus par le principe du conditionnement opérant. Par exemple un enseignant pour apprendre un mot dans une langue étrangère peut lier le geste à la parole puis progressivement annuler le geste.
- Principe 6 : l'apprentissage doit être généralisable pour être transférable.
- Principe 7 : les apprentissages sont des apprentissages de chaînes de réponse. Il faut donc pratiquer le chainage des réponses c'est-à-dire associer les réponses les unes au autres si on souhaite obtenir des apprentissages complexes.

Un des premiers courants à s'opposer vivement à la notion de conditionnement - prévalant dans les théories behavioristes - est la gestaltthéorie – ou psychologie de la forme.

La théorie gestaltiste

Ce mouvement, qui prend naissance dans les années 30 est issu de l'Ecole de Berlin (gestalt en Allemand signifie « forme globale »). Il développe l'idée que la résolution d'un problème ne résulte pas de simples conditionnements mais suppose aussi et surtout la compréhension de schèmes d'action complexes articulés. Les principaux représentants de ce courant sont Wertheimer, Köhler, mais aussi l'américain Kurt Lewin et le français Paul Guillaume.

Pour les gestaltistes, les formes complexes ne se réduisent pas à partir d'éléments plus simples. Il y a prééminence du principe de totalité c'est-à-dire que le tout est autre chose que l'ensemble des parties, quelque chose de plus riche que l'ensemble des éléments. Ainsi par exemple un carré est perçu comme un carré et non comme quatre segments de droite égaux assemblés.

Köhler (1975) parle également du concept « d'insight ». c'est le phénomène de « compréhension soudaine » qui se produit lorsqu'il y a un changement brutal dans la perception d'une situation. C'est une reconstruction cognitive. Leur interprétation liée à la « compréhension soudaine » (l'insight), constitue une option radicalement nouvelle de l'apprentissage, fondée sur des « restructurations » et des « totalités », contrairement aux thèses behavioristes qui se fondent sur le principe de « contiguïté » entre des éléments (Stimuli et réponses).

Pour les gestaltistes, les apprentissages doivent faire appel à la compréhension par Insight et donc à une pensée véritablement créatrice, et non pas à des présentations d'éléments morcelés de connaissances, à relier progressivement entre eux par mémorisation (l'apprentissage par cœur).

L'application la plus célèbre de la théorie Gestaltiste vient de Ovide Decroly (Belgique) qui a introduit la méthode « globale en lecture » (partir du tout, la phrase, pour aboutir à l'apprentissage des éléments isolés, les lettres).

Les expériences de Köhler avec le chimpanzé Sultan montrent que la résolution d'un problème ne résulte pas de simples conditionnements comme revendiqué par les behavioristes, mais passe par différentes étapes qui sont le tâtonnement, la phase de réflexion (courte), la vision soudaine de la solution : « l'Insight ».

« Les travaux des gestaltistes sur l'activité intellectuelle constitueront le point d'ancrage théorique du cognitivisme » (Parot et Richelle, 1992)

La théorie cognitiviste.

Avant de décrire cette théorie nous allons dans un premier temps faire un détour par le concept de cognition. "La perception, l'action finalisée, l'organisation conceptuelle, le raisonnement, l'apprentissage, la communication, le langage, sont autant d'aspects que recouvre le concept de cognition" (Andler, 2003). Depuis les travaux sur la cognition située nous pouvons affirmer que la cognition est consubstantielle à la situation. L'hypothèse de la cognition (action) située s'est imposée en 1987 avec l'ouvrage de Lucy Suchman (1987), « Plans and situated actions ». L'organisation des cognitions dans le cerveau est appelée structure cognitive. D'après Richard et Richard (1992) on peut étudier le système cognitif en postulant une structure à trois niveaux :

" 1. le premier est le niveau infrasémantique : il correspond à l'analyse du signal physique et concerne l'étude des systèmes qui sont spécialisés dans l'extraction de l'information du signal, et de ceux qui assurent l'exécution des mouvements. C'est ce qui fait l'objet de la perception et de l'étude du mouvement.
2. le deuxième (niveau) est, pour ce qui concerne la prise d'information, le niveau sémantique de l'identification des objets qu'ils soient physiques ou symboliques, considérés isolément en dehors de leur contexte, celui du texte ou de la situation. C'est le niveau d'accès aux significations à partir de la perception des mots et des objets physiques.
3. le troisième (niveau) est le niveau sémantique du traitement des significations et de l'élaboration des décisions d'actions. Ce niveau est proprement celui de l'interprétation, de l'intégration des significations auxquelles on a accès par l'identification des mots et des objets. Cette interprétation prend en compte le contexte de la situation et de la tâche, elle permet l'élaboration d'objectifs et aboutit à des décisions d'action."

La théorie cognitiviste s'appuie sur les structures cognitives pour expliquer l'apprentissage. En effet, la théorie cognitiviste est un paradigme centrale de la psychologie actuelle qui utilise, pour décrire les états internes de l'individu, le modèle du traitement de l'information. Cette théorie comprend quatre auteurs importants qui sont Piaget, Vygotski, Bruner et Moscovici.

Selon Piaget (1936), la connaissance ne se transmet pas verbalement, elle doit être nécessairement construite et reconstruite par celui qui apprend. Elle se construit grâce au processus d'équilibration des structures cognitives (définies ci-dessus), en réponse aux sollicitations et aux contraintes de l'environnement. Pour Vygotski, l'acquisition des connaissances passe par un processus qui va du social (connaissances interpersonnelles) à l'individuel (connaissances intrapersonnelles). Une nouvelle connaissance peut être soit subjective (propre à un individu), soit objective (commune à un groupe). On retrouve le niveau infrasémantique. Bruner, inspiré par Piaget et Vygostki explique que pour qu'il y ait un réel apprentissage, l'apprenant doit participer à celui-ci. Il ne reçoit pas des informations, mais les interprète. On retrouve le niveau sémantique. Le terme apprenant ici n'est pas anodin. « Apprenant » est néologisme d'origine québécoise, construit sur le modèle de l' « étudiant » ou à partir de l'expression de « [sujet] apprenant », est couramment utilisé dans la littérature française sur la formation continue (Voisin, 2001). Son usage permet d'opposer une connotation positive (l'activité) à la connotation négative que véhiculent les termes « formés » (la passivité) ou « stagiaire ». Le terme apprenant renvoie aux finalités même de l'acte d'apprendre.

Serge Moscovici quant à lui accorde une importance aux représentations sociales des sujets qui constituent de véritables filtres face à toute intervention éducative « *Les multiples convictions personnelles construites par le sujet, à travers ses diverses expériences, lui donne des manières d'interpréter le réel, de décoder les messages, et de se construire des manières de penser qui orientent, filtrent, voire déforment les leçons dont il*

bénéficié». Il va relier le concept d'apprentissage à celui de savoir et situer la problématique de l'apprentissage au niveau du fonctionnement cognitif et affectif de l'apprenant plus que de ses produits et résultats. (Altet 2011). On retrouve le niveau décisionnel.

Nous retrouvons à travers ces auteurs les trois niveaux des structures cognitives décrites par Richard et Richard (1992) vues plus haut c'est à dire le niveau infrasémantique, sémantique et sémantique du traitement des significations.

On passe donc au début du XXème siècle d'une pédagogie frontale de transmission de savoirs à la volonté d'activation des processus d'apprentissage (Éducation nouvelle). A travers ces trois théories (Béhavioristes, Gestaltise, Cognitiviste), nous montrons que l'apprentissage peut être abordé de façons différentes.

Chaque métaphore du rapport au savoir (savoir comme stock, comme action ou comme développement) est influencé par une vision de ce qu'est un apprentissage que la vision et la perception soient comportementales, globales ou fortement cognitives.

Le décalage de rapport au savoir fait référence à un décalage de vision et de perception de l'apprentissage. Le courant de pensée cognitiviste permet alors d'approfondir la notion d'apprentissage par le biais des styles d'apprentissages.

1.1.1.2 Les styles d'apprentissages

Avant de parler de styles d'apprentissages Gordon Allport évoque la notion de style cognitif : *“ Chaque individu possède un ensemble de traits personnels correspondant à des modes fondamentaux de penser et d'agir qui orientent ses perceptions, ses images et ses jugements à propos de son monde personnel”*

Le style d'apprentissage *"repose sur l'idée que des apprenants différents ont des manières différentes d'apprendre. C'est à dire que ce qui peut expliquer leur réussite ou leur échec n'est pas seulement une question de niveau d'efficacité, mais aussi les façon différentes dont ils perçoivent, stockent traitent et restituent l'information, la façon dont ils construisent leurs bases de connaissances"* (Chartier, 2003 Raynal).

Nous retenons la typologie élaborée par Kolb pour déterminer quatre styles d'apprentissages.

Tenant une synthèse des théories de Dewey, Lewin et Piaget, Kolb (2005) imagine une théorie constructiviste dite expérientielle qui lui permet de classer les apprenants selon deux axes : abstrait/concret et expérimentateur/observateur. Il détermine ainsi quatre styles d'apprentissage :

- Le divergent (concret-réfléchi) : Intuitif pragmatique (génère des solutions). Il interprète des situations concrètes, de différents points de vue. Question caractéristique de l'apprenant : Pourquoi ? Il répond bien à des explications reliées à des expériences et des intérêts personnels.
- L'assimilateur (réfléchi-abstrait): intuitif réflexif (planifie et formule des théories). Il s'approprie une gamme étendue d'informations et les intègre selon un processus concis et logique. Question caractéristique de l'apprenant: Quoi ? Il répond bien à une information présentée de façon organisée, logique, et réagit bien si on lui laisse du temps pour réfléchir.
- Le convergent (abstrait-actif): méthodique réflexif (planifie et décide). Il recherche des applications pratiques aux concepts et aux théories. Question caractéristique de l'apprenant: Comment ? Il répond bien à des occasions de travailler activement sur

des tâches bien définies et apprend par essais-erreurs dans un environnement où l'échec est accepté.

- L'exécutant(concret-actif): méthodique et pragmatique (exécute et réalise). Il met en œuvre des expériences pratiques et s'implique personnellement dans de nouvelles expériences comportant un défi. Question caractéristique de l'apprenant: Qu'est-ce qui se passe si ? Il répond bien à des occasions d'appliquer un concept appris à des situations nouvelles pour résoudre des problèmes.

Chaque apprenant a donc des attentes particulières détectées à travers leurs questionnements (quoi, pourquoi, comment...). Or ces attentes peuvent être construites, précises et conscientes ou au contraire floues, inconscientes, voire parfois inexistantes ou repoussées (Kremer,2001). Pour les détecter on parle de détection des besoins. Mais il n'existe pas des besoins d'un côté et des apprenants de l'autre. Sur le terrain, les apprenants sont généralement considérés comme standards dans leurs motivations à apprendre, dans leur capacité ou leur degré d'autonomie à le faire, dans leurs attentes. C'est pourquoi les formations qui leurs sont proposées sont très largement standardisées. Il s'agit alors d'accepter que les apprenants ne soient en aucun cas « standards » et de rechercher à comprendre leurs singularités pour construire un contexte de formation y répondant au mieux (Kremer, 2001).

Le décalage entre le formateur et le stagiaire amorcé par un déphasage des cadres contraints-non contraints se poursuit à travers les différents rapports au savoir. Ces rapports au savoir dépendent de la vision et de la perception de l'apprentissage qu'en ont les acteurs et des différentes attentes côté apprenant qui émergent en fonction de leurs styles d'apprentissages. Mais détecter un style d'apprentissage ne suffit. Encore faut il que le formateur soit conscient des stratégies d'apprentissages mis en œuvre lors d'une session de formation.

1.1.1.3 les stratégies d'apprentissage.

Antoine de La Garanderie (1980) a fondé sa recherche sur l'observation des processus mentaux dans le milieu scolaire. Traitant les renseignements recueillis auprès de ceux qui réussissent, il a découvert que chacun utilise des méthodes de travail assez stables. Il a discerné des familles d'enseigné et d'enseignants en fonction des types d'images mentales utilisées par celui qui apprend et réfléchit.

A partir de sa recherche, il a pu établir des profils pédagogiques : les auditifs et les visuels focalisant ainsi les explications des conduites d'apprentissage sur les préférences concernant les canaux sensoriels de prise d'information. Sur le plan théorique, il a été noté (Lieury, 1990, 1991 Lieury, A. & Fenouillet, F. (1996)) que l'auteur confond deux notions pourtant bien distinctes : celle de modalité sensorielle de prise d'information (Visuelle ou Auditive, en l'espèce) qui est très transitoire dans le processus de traitement de l'information (de l'ordre de 0,5 seconde) et celle de modalité de codage symbolique en mémoire à long terme (Imagée ou Verbale). De ce fait, il y a une assimilation abusive entre Auditif (sensoriel) et Verbal (qui relève des deux codages, auditif et visuel).

Howard Gardner élargie les vecteurs d'apprentissages de De La Garanderie avec la théorie des intelligence multiples. Son succès dans le monde anglo-saxon depuis sa parution en 1983 a été considérable, en particulier dans les champs de l'éducation et de la formation permanente (*Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligence*). Il introduit une nouvelle façon de comprendre l'[intelligence](#) des enfants en échec scolaire aux États-Unis. Il

détermine huit formes d'intelligences, vecteurs d'apprentissages. Selon lui les formes d'intelligences sont exclusives. Hors certains auteurs comme Paul Jorion qui travaillent sur la polymathie (connaissance approfondie de plusieurs domaines des arts et scientifiques) remettent en cause cette exclusivité. Pour autant dans le système scolaire seulement deux formes d'intelligences sont sollicitées (Hourst, 2012).

- la verba-linguistique c'est à dire la capacité à être sensible aux structures linguistiques sous toutes ses formes

- la logique mathématique c'est à dire tout ce qui est lié aux nombres ou à la logique très analytique.

Six sont donc ignorées du système scolaire :

- l'intelligence visuelle-spatiale. C'est la capacité à créer des images mentales, et à percevoir le monde visible avec précision dans ses trois dimensions.

- l'intelligence musicale-rythmique liée à des personnes qui apprennent à travers le rythme et la musique.

- l'intelligence corporelle utilisée par les personnes qui apprennent en pratiquant et/ou qui ne peuvent pas assimiler en restant assis sur une chaise.

- l'intelligence interpersonnelle c'est à dire la capacité à entrer en contact avec les autres. Il y a des personnes qui ont besoin de discuter avec d'autres personnes de ce qu'ils ont appris pour intégrer. L'échange permet d'apprendre.

- l'intelligence intrapersonnelle qui est la capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même.

- l'intelligence (du) naturaliste. Elle a été rajoutée aux sept précédentes par Howard Gardner en 1996. C'est la capacité à reconnaître et à classer, à identifier des formes et des structures dans la nature, sous ses formes minérales, végétales ou animales. On la reconnaît chez ceux qui savent organiser des données, sélectionner, regrouper, faire des listes.

Outre les vecteurs d'apprentissages, qui apportent une couche supplémentaire de complexité dans le décalage entre le formateur et l'apprenant, nous pouvons approfondir les stratégies d'apprentissages par les stratégies cognitives utilisées par les apprenants. Nous retenons pour illustrer les différences de stratégie d'apprentissage la taxonomie de Christian Bégin (2008). L'utilisation de la notion de stratégie en apprentissage provient des travaux et des recherches issus de l'approche cognitive en psychologie. Celle-ci aborde deux grands aspects : la cognition, qui réfère aux différentes activités mentales liées au traitement de l'information (Martineau, 1998 ; Matlin, 2001), et la métacognition, qui s'intéresse à la connaissance ou à la conscience que possède la personne de son propre fonctionnement (Lafortune et St-Pierre, 1994 ; Martineau, 1998 ; Peters et Viola, 2003). Nous retenons cette taxonomie car elle se situe dans la lignée de la théorie et de la pédagogie cognitives vues en section 1.1 consacrée au rapport au savoir.

Bégin (2008) décompose les stratégies d'apprentissage en stratégies métacognitives, stratégies cognitives de traitement et stratégies cognitives d'exécution.

Les stratégies métacognitives

De façon générale, les deux éléments importants de la métacognition sont la conscience de ses propres processus cognitifs et la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles une activité cognitive est impliquée (Lafortune et St-Pierre, 1994 ; Martineau, 1998 ; Matlin, 2001). Les **stratégies métacognitives** proposées dans la présente taxonomie sont au nombre de deux : anticiper (tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux

tâches ou aux situations. **Anticiper** sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles.) et **s'autoréguler** (procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à ses façons de faire. S'autoréguler permet une adaptation par l'utilisation la plus efficace et la plus rentable possible des ressources personnelles et environnementales). Il s'agit là d'une différence importante par rapport au nombre de stratégies métacognitives proposées dans les écrits de recherche. Cette différence s'explique par le fait qu'une stratégie est définie ici comme une catégorie d'actions, alors qu'ailleurs, chaque action ou procédure rattachée à la métacognition est traitée comme une stratégie en elle-même (Boulet et collab., 1996 ; McKeachie et collab., 1987).

L'apprentissage tient compte également de deux types de situations : l'apprentissage et la réutilisation des connaissances. Pour cela deux catégories distinctes de stratégies cognitives sont alors proposées dans la taxonomie : les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives d'exécution.

Les stratégies cognitives de traitement

Les stratégies cognitives de traitement sont importantes pour l'analyse et la résolution de problème. Elles rassemblent six stratégies cognitives : sélectionner (rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles) , répéter (reprendre ou reproduire fréquemment l'information par la même action ou procédure), décomposer (défaire le tout en parties, séparer des éléments du tout qui ont leurs caractéristiques propres ou qui sont des unités complètes en elles-mêmes), comparer (rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations) , élaborer (développer ou transformer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques ou composantes), organiser (construire un ensemble des informations ou des connaissances selon des caractéristiques ou une disposition qui permette d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative).

Les stratégies cognitives d'exécution

Les quatre stratégies cognitives d'exécution représentent une catégorisation des différentes actions ou procédures habituellement associées aux situations de performance, de production et d'exécution. Evaluer (poser un regard critique sur les connaissances dans le but de faire un choix, en déterminer la justesse ou la valeur) vérifier (s'assurer de la qualité ou de la cohérence des informations ou des connaissances produites en fonction de critères ou d'exigences externes), produire (extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes), traduire (transformer une connaissance dans une autre forme, dans un but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte).

Le formateur et le stagiaires évoluent dans des cadres différents (contraints-non contraints). Le décalage se poursuit par les différences de rapports au savoir qui s'explique par une vision et une perception de l'apprentissage. Nous avons défini cette vision et cette perception à travers les théories (behavioristes, gestaltistes et cognitives), les styles d'apprentissages et les stratégies d'apprentissage. Les stratégies d'apprentissages apportent une nouvelle dimension au décalage entre le formateur et le stagiaire qui est la métacognition. Le décalage qui existe entre le formateur et le stagiaire est donc d'ordre métacognitif.

Nous avons décrit jusque là des dimensions intrapersonnelles avec un "oubli" de la dimension "influence sociale" dans l'apprentissage. Nous l'avons évoquée succinctement à travers l'intelligence intrapersonnelle décrite par Gardner (1983). Dans la partie qui suit nous allons voir l'influence que peut avoir le groupe sur les apprentissages.

1.1.1.4 Le rôle du groupe

La formation en informatique telle qu'envisagée dans notre mémoire s'effectue en groupe. Elle intègre le formateur et les apprenants. Un groupe est un "*ensemble d'individus ayant un but commun et s'influençant réciproquement*" (Raynal et Rieunier, 2010). Même si nous pensons que le contenu d'une formation est important dans l'appropriation des connaissances (cf section XXX), il est également utile de prendre en compte les interactions entre les apprenants. Car les échanges permettent de mettre en lumière les différentes façons d'aborder un même problème et en facilitent la résolution par l'intermédiaire du conflit socio-cognitif. Comme le précise Bazile (2002) « *seule la confrontation collective des expériences qui introduit la diversité, permet d'envisager les différentes facettes de la classe de situations observées, et donc d'aborder la structure conceptuelle de la situation sous son angle le plus large. C'est un exercice de construction ou de reconstruction des concepts sous-jacents* ».

Afin de donner un statut méthodologique à la notion de groupe d'apprentissage, Meirieu (1991), à partir d'une étude sur l'efficacité des méthodes d'enseignement-apprentissage, propose quatre grands types de groupes d'apprentissage :

- le groupe d'apprentissage à la pensée déductive où chaque groupe réfléchit sur un thème et confronte ses différents apports pour en faire une synthèse.
- le groupe d'apprentissage à la pensée inductive où chaque groupe dispose d'un élément du puzzle qu'il doit reconstruire pour en apercevoir le sens.
- le groupe d'apprentissage à la pensée dialectique où chaque groupe décline sur un même thème un point de vue différent.
- le groupe d'apprentissage à la pensée créatrice où le groupe invente, imagine, explore de nouvelles combinaisons à partir de deux ou trois contraintes.

Dans la lignée des travaux de Meirieu (1991), Astolfi (1991) propose une intéressante typologie de groupes d'apprentissages permettant au formateur d'élargir le concept de travail en groupe, proposant des directions à l'action pédagogique et favorisant la conception de nouvelles situations d'apprentissage.

- le groupe de découverte dont l'objectif est de permettre d'approfondir un aspect d'une question sur la base d'un problème collectif. On est alors en logique projet.
- le groupe de confrontation pour organiser une confrontation des points de vue afin de provoquer leur dépassement. On est dans la logique du conflit socio-cognitif.
- le groupe d'inter-évaluation afin de déterminer les faiblesses d'un travail et faciliter le rebondissement. On est dans une logique de communication.
- le groupe d'assimilation où on laisse le temps de se redire avec ses mots une notion qui vient d'être présentée. On est dans une logique de la reformulation.
- le groupe d'entraînement mutuel qui a pour objectif de rendre la tâche plus facile à chaque élève grâce aux ressources collectives du groupe.
- le groupe de besoin pour permettre la reprise d'une notion et son approfondissement en tenant comptes des difficultés précises constatées.

Notre connaissance du terrain nous permet de dire qu'en formation informatique, le groupe premier est le groupe de besoin, assimilé à un besoin d'utilisation d'un logiciel.

Le débat reste ouvert sur la nécessaire homogénéité ou pas du groupe. Certains estiment que les individus d'un même groupe de formation doivent avoir le même niveau pour que l'apprentissage soit efficace ; d'autres valident plutôt l'idée qu'une certaine compétition entre individus plus faibles et ceux d'un niveau plus élevé est plus propice à faire évoluer au mieux le processus d'apprentissage.

Notre connaissance du terrain nous permet d'avancer le fait que l'hétérogénéité devient la règle de part les évolutions rapides des métiers comme nous l'avons spécifié dans notre introduction. Nous voyons cette hétérogénéité comme une chance. Ainsi « *Il convient en premier lieu de souligner qu'adopter un tel point de vue revient à effectuer un changement de posture car, comme l'ont indiqué B. Nootboom et al. (2007), on est ainsi convié à penser positivement l'hétérogénéité et non, comme cela est traditionnellement le cas, comme une contrainte avec laquelle il faut faire* ». Il semble toutefois nécessaire que, suivant la même formation, chacun en ait approximativement la même attente: apprendre à faire telle ou telle chose, et en finalités en faire approximativement la même chose sur son lieu de travail. Comme le dit Vergnaud (1992) "*pour qu'une situation ait du sens pour l'apprenant, il faut que celui-ci y reconnaisse un problème pour lui : ni trivial, ni hors de portée*»

Le décalage entre le formateur et le stagiaire amorcé par le déphasage de cadre (contraint-non contraint), et poursuivie par les différents rapports au savoir et les diverses visions et perceptions de l'apprentissage, est accentué par le groupe qui cristallise ces divergences. Le formateur devient alors l'élément central de la formation. Il doit donc être en mesure, quelque soit son rapport au savoir et ses contraintes, d'adapter sa pédagogie et sa didactique en fonction des divergences du groupe. Mais de quelle pédagogie parlons-nous et jusqu'où peut aller le formateur dans la didactique? C'est ce que nous allons voir dans la partie qui suit.

1.1.2 Les modes de transmission du savoir

En toute logique, formateur devrait être synonyme d'enseignant mais l'usage le réserve toutefois aux formateurs d'adultes. "*est formateur ou formatrice toute personne susceptible de concevoir, d'organiser, d'animer des actions de formations à temps plein, à temps partiel ou à titre occasionnel*" (AFPA, 1992).

Tout formateur « *remplit deux fonctions reliées et complémentaires d'articulation des processus enseignement-apprentissage : une fonction didactique de structuration et de gestion des contenus, et une fonction pédagogique d'aide à la construction du savoir par la relation fonctionnelle et l'organisation des apprentissages et des situations* » (Altet, 2011).

Nous pouvons schématiser la situation pédagogique par le très connu triangle pédagogique d'Houssaye (1993). Houssaye estime que dans cette relation triangulaire, il y a toujours un élément qui participe tout en étant hors jeu.

Soit l'enseignant privilégie le contenu. il aura tendance à privilégier son discours qui devrait suffire d'après lui à intéresser les élèves. Soit l'enseignant a décidé de privilégier la relation avec l'élève. Dans ce cas c'est le savoir, le contenu qui est hors champs. On se retrouve ici dans les pédagogies de l'échange, de la relation. Soit l'enseignant a décidé de privilégier la relation entre l'élève et le savoir. Ici l'enseignant est très présent en amont pendant la préparation des documents mais se trouve en retrait durant l'activité d'apprentissage, même si sa présence attentive durant cette période est totalement indispensable.

"Toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts. Changer de pédagogie revient à changer de relation de base, de processus (Alexandre, 2010).

Nous verrons donc dans cette partie quelles sont les pédagogies dont peuvent faire preuve les formateurs et les éléments didactiques sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour organiser les contenus.

1.1.2.1 La pédagogie

Altet (1991) définit la pédagogie comme "le champs de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, par l'action interactive dans une situation éducative donnée".

Nous pouvons distinguer deux sortes de pédagogies. Les pédagogies traditionnelles centrées sur le contenu et les pédagogies de l'apprentissage centrées sur l'apprenant. Les pédagogies centrées sur l'apprenant ne s'intéressent pas seulement à l'acquisition de contenus, mais aux démarches que mettent en œuvre les apprenants. « Ainsi la pédagogie traditionnelle est pensée en fonction de contenus et de la prestation de l'enseignant, dans une logique de transmission de ces contenus, alors que les pédagogies récentes se centrent sur l'activité de l'apprenant et la logique propre des apprentissages [...] La finalité de ces pédagogies est directement la réussite du processus d'apprentissage » (Altet, 2011). Ces pédagogies cherchent à développer les stratégies cognitives et métacognitives de l'élève, tentent d'aider l'apprenant à développer sa capacité d'apprendre, de réfléchir et à les exercer seul. « A ce niveau Clarapède est le père des pédagogues contemporains qui mettent l'accent sur l'importance des stratégies cognitives, de l'engagement et du sens des tâches » (Altet, 2011).

Nous ne voulons pas ici faire une liste exhaustive des pédagogies existantes, ce n'est pas le propos de ce mémoire. Nous retenons donc celles qui nous paraissent pertinentes au vu de notre sujet. Nous commençons par les pédagogies centrées sur le contenu (pédagogie magistro-centriste, pédagogie par projet) et poursuivons par les pédagogies centrées sur l'apprenant (pédagogie de projet, de la différenciation, cognitive).

Le courant magistro-centriste

Le courant magistro-centriste est celui qui définit parfaitement la pédagogie traditionnelle. « Le savoir est premier, il est préparé par le Maître, la situation est organisée par le Maître, la communication vient du Maître, est dirigée par lui. L'élève écoute et reçoit le savoir du Maître, un savoir indifférencié le même pour tous. » (Altet, 2011).

L'apprentissage est conçu comme un processus de réception, d'accumulation des savoirs. Ce courant privilégie l'articulation des éléments savoir et enseignant au détriment de l'apprenant et de la situation. (Altet, 2011).

La pédagogie par objectifs

A l'origine Bobitt (1918), Tyler (1950) et Bloom (1969), ont pour idée de rationaliser le système éducatif pour le rendre efficace. Pour ce faire l'enseignant définit des objectifs comportementaux observables (être capable de faire ceci ou cela), il doit décrire les conditions de réalisation du comportement attendu et préciser la performance minimale à atteindre. (Mager, 1968 : préparant instructional objectif). "Il s'agissait de ne plus se payer de mots, d'annoncer le plus clairement possible ce que l'on attendait des élèves, de clarifier ainsi le "contrat didactique" afin d'éviter cette sélection par l'implicite dont on découvrait alors le caractère implacable" (Meirieu, 1992 Raynal p 343). Pour améliorer l'efficacité de l'action, il faut des objectifs généraux, intermédiaires et spécifiques. En formation on parlera d'objectifs pédagogiques. Un objectif dépend toujours d'une intention, plus générale appelée finalité.

Mais pour certains auteurs comme Bloom, l'objectif doit d'abord traduire une activité intellectuelle. Celle-ci doit être le noyau dur de la situation d'apprentissage, l'objectif comportemental n'étant finalement que la partie visible de l'iceberg.

De plus si l'objectif spécifique, inclut le critère de performance, on est alors très proche d'un outil d'évaluation.

Enfin l'ensemble des découpages d'un objectif général (qui peut être flou ou mal formulé) en une multitude d'objectifs spécifiques ne recouvre plus la compétence nécessairement complexe que décrit l'objectif général.

La logique d'articulation des objectifs opérationnels en objectifs intermédiaires conduisant à un objectif final construite par l'enseignant ou l'expert, s'inscrit dans une conception linéaire de l'apprentissage. Elle permet dans son processus même une forme d'évaluation. Mais Raynel (2010) précise : "aujourd'hui on ne remet pas en cause "les objectifs" bien au contraire; s'ils constituent un substrat fondamental de l'activité éducative, on se préoccupe de les rendre plus efficaces et mieux adaptés, en tenant compte de leurs contextes d'application (projet, groupe, individualisation, alternance...) et on réexamine leurs fonctions "directionnelles" d'un point de vue didactique (objectifs obstacles, objectif de transfert, objectif d'intégration), métacognitif et des stratégies cognitives."

Ainsi la pédagogie par objectifs peut-être abordée de deux façons. Une vision behavioriste des apprentissages fera que la pédagogie sera centrée sur le contenu. Une vision cognitive permettra également de prendre en compte des stratégies métacognitives à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs. On voit bien par cet exemple le lien direct entre vision et perception de l'apprentissage et le mode de transmission des savoirs.

La description de cette pédagogie permet de faire le lien entre les pédagogies centrées sur le contenu et celles centrées sur l'apprenant.

La pédagogie de projet

La pédagogie de projet est d'inspiration fonctionnaliste. Pour Dewey le projet correspond au "learning by doing". « Plus qu'une production attendue à court terme sous forme de performance, ce sont des apprentissages à long terme de compétence qui sont visées par la pédagogie de projet. » (Altet, 2011). Une action de formation relève de la pédagogie de projet si elle inclut trois éléments :

- la transaction, "*qui se définit comme l'ensemble des démarches qui vont de la mise en projet à la rédaction du contrat final*" (Altet, 2011).
- la négociation ou recherche de l'accord
- le contrat lui-même détaillant la nature et l'objet de l'engagement, ainsi que les obligations réciproques (moyens, évaluations...) De ketel (1996).

Pour Charpentier d'un point de vue épistémologique la démarche de projets souligne le fait que "*la connaissance se construit plus qu'elle ne se transmet*". Cette pédagogie demande des formateurs compétents, imaginatifs et disponibles, capable de différencier la logique d'apprentissage et la logique de projet.

Cette pédagogie va à l'encontre de la pédagogie par objectifs du point de vue de l'apprentissage linéaire. "*Il faut bien convenir que les objectifs ne se présentent pas, dans la poursuite d'un projet, selon l'ordre de complexité croissant qui permettrait leur assimilation. Des objectifs très complexes peuvent survenir très vite, requis par la tâche, bien avant les objectifs plus simples nécessaires néanmoins pour leur compréhension*" Meirieu (1991). Elle pourrait très bien convenir à une personne possédant une vision gestaltiste des apprentissages c'est à dire qui regarde la complexité dans son ensemble sans la morceler.

La pédagogie de la différenciation

La pédagogie de la différenciation divulguée dans l'enseignement par Philippe Meirieu, a été créée par Louis Legrand, au début des années 1970. Elle consiste à multiplier et diversifier les itinéraires d'apprentissage en fonction des différences de connaissances, de profils, de cultures et centres d'intérêt des apprenants et donc diversifier les pratiques pédagogiques en les recentrant sur une gestion différenciée des apprentissages. « *Elle donne du sens aux apprentissages en amont et en aval* » (Altet, 2011). Elle cherche à évaluer non seulement les produits de l'apprentissage mais également le processus d'apprentissage mis en œuvre par les individus.

Le formateur conserve une progression collective mais alterne les méthodes utilisées. « *Car aider à apprendre c'est bien rendre possible la pratique d'une démarche qui vous est propre* » (Berbaum, 1992). Pour réguler et optimiser l'activité d'apprentissage, les tenants de cette théorie estiment donc indispensable de tenter de connaître les difficultés individuelles (absence de pré-requis, absence de stratégie cognitive adaptée...) afin de différencier le traitement pédagogique en fonction des caractéristiques de chacun.

Il existe deux types de différenciation.

- La différenciation successive qui se pratique dans les situations collectives, le plus souvent d'engagement d'un apprentissage, de découverte de notions nouvelles, de construction d'un nouveau concept. L'enseignant garde la direction des opérations et fait varier les questionnements, les outils, les supports au sein d'une même activité complexe qui concerne donc tous les apprenants
 - la différenciation simultanée qui prend appui sur les constats de l'évaluation formative (évaluation tout au long du processus d'apprentissage) pour créer les véritables conditions de la différenciation. Elle construit et rend opérationnels les parcours d'apprentissage.
- Les différents aspects de la différenciation simultanée sont :
- Différenciation des remédiations, des tâches, des niveaux d'exigence par rapport à la tâche

- Différenciation des activités, de leur complexité, de leur longueur, de leur durée, de leur positionnement dans le processus d'apprentissage
- Différenciation des groupes: groupes de besoin, de niveau, de stratégies, de projets
- Différenciation des outils et des cheminements méthodologiques : apports métacognitifs, didactiques
- Différenciation (exceptionnelle) des mises en situation d'apprentissage, voire des situations d'apprentissage

Différencier la pédagogie veut donc dire ne pas apporter les mêmes réponses pédagogiques ou didactiques à tous les apprenants d'un même groupe, confronté pourtant aux mêmes apprentissages, ayant pourtant le même programme à s'approprier, dans le même laps de temps. Avoir le souci d'un « processus d'apprentissage individualisé » ne signifie pas travailler avec chaque apprenant, mais permettre à chaque apprenant, sur des tâches communes à tous, d'avoir accès à ses propres processus cognitifs, à ses propres régulations, pour les amender ou les transformer le cas échéant.

Pédagogie centrée sur les stratégies cognitives et métacognitives de l'apprenant.

Brith-Mari Barth (1996) appuie sa réflexion sur les travaux de Jérôme Bruner et sur la métacognition. Elle part de l'hypothèse que l'enseignant peut aider les apprenants à mobiliser leurs capacités intellectuelles à condition qu'il sache les repérer, qu'il y ajuste sa pédagogie et qu'il rende les élèves conscients des stratégies d'apprentissage qui leur permettront de construire leurs savoirs (Altet, 2011). Chez Brith-Mari Barth, c'est par la médiation cognitive que le pédagogue donne les moyens d'apprendre, les moyens de réussite au travers d'une démarche de co-construction de sens. « *La métacognition permettant la prise de conscience de la disposition nécessaire pour apprendre, de la nature du savoir, de ce qu'on a appris, de la façon dont on l'a appris et de la façon dont on peut utiliser ses connaissances* » On passe de la transmission mimétique à une pédagogie de l'appropriation différenciée. Altet (2011) donne les exemples de questionnements illustrant cette théorie? : "*Quelle est la difficulté? L'ai-je déjà rencontrée? Comment m'y étais-je pris? Comment tu la vois toi? Et comment tu t'y prends? Tu crois que je peux essayer comme cela? Non comme ça je n'y arrive pas. C'est parce que je n'ai pas compris ou que je m'y prend mal? je vais essayer d'y arriver autrement. Mais là le problème m'échappe. Non décidément je n'y arrive pas. Je vois ce qu'il faut faire mais je ne sais pas comment m'y prendre. Dis-moi comment tu t'y prends?*". Et d'ajouter "*Qui niera le caractère formateur de ce questionnement et contestera que le maître ait intérêt à y participer, à l'organiser systématiquement, parce que c'est là, précisément, qu'il transmet et émancipe à la fois.*"

Nous venons de décrire quelques types de pédagogies du cours magistral aux conflits cognitifs internes.

La pédagogie par objectifs, dont l'atteinte de ces derniers est lié au comportement de l'apprenant, peut être utilisée lorsque la personne a une approche behavioriste des apprentissages. A l'inverse, une pédagogie cognitive sous-tend une approche cognitive des apprentissages. Le mode de transmission est donc lié à la vision de l'apprentissage permettant ainsi de définir un rapport au savoir. La non adéquation des pédagogies utilisées et attendues par un groupe d'apprenant est également une source potentiel d'accentuation du décalage entre le formateur et le stagiaire.

Comme nous l'avons dit au début de cette section, le formateur remplit deux fonctions une fonction pédagogique d'aide à la construction du savoir dont nous venons de donner

quelques exemples et une fonction didactique de structuration et de gestion des contenus que nous allons voir dans la partie suivante.

1.1.2.2 La didactique

Pour Vergnaud (1992) la didactique étudie les processus de transmission et d'appropriation des connaissances, en vue de les améliorer. Elle étudie ainsi les conditions dans lesquelles des sujets apprennent ou n'apprennent pas, en portant une attention particulière aux problèmes spécifiques que soulève le contenu des savoirs et savoir-faire dont l'acquisition est visée. Ce sont des disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoir, savoir-faire). C'est donc la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages qui spécifie les didactiques.

Pour certains, le terrain centrale de la didactique est l'école et pour d'autres qui prônent une didactique « élargie » l'objet des didactiques est tout phénomène d'apprentissage. Et bien qu'ayant prit racine sur le terrain scolaire, depuis les années 1990 s'est développé de manière importante la didactique professionnelle, caractérisée par ses relations étroites avec la formation d'adultes, fondée sur des analyse fines du travail (prescrit et réel) et orientée vers le développement de compétences professionnelles sans référence donc à telle ou telle matière scolaire (Pastré,2008).

Pastré, Vergnaud, Mayen (2006) la décrivent parfaitement dans le résumé qui suit :

« La didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles. Née en France dans les années 1990 au confluent d'un champ de pratiques, la formation des adultes, et de trois courants théoriques, la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique, elle s'appuie sur la théorie de la conceptualisation dans l'action d'inspiration piagétienne. Son hypothèse : l'activité humaine est organisée sous forme de schèmes, dont le noyau central est constitué de concepts pragmatiques. Elle cherche un équilibre entre deux perspectives : une réflexion théorique et épistémologique sur les fondements des apprentissages humains ; un souci d'opérationnaliser ses méthodes d'analyse pour les faire servir à une ingénierie de la formation. L'analyse du travail qu'elle a développée a débuté avec le travail industriel et s'est étendue aux activités de service et d'enseignement. Cette analyse du travail a un double rôle : elle est un préalable à la construction d'une formation. Elle est aussi, par sa dimension réflexive, un important instrument d'apprentissage. »

Cette intention méthodique d'apprendre dans et par l'activité aboutit dans un premier temps à opposer didactique professionnelle et les didactiques des disciplines. Mais la distinction n'est pas si franche car la maîtrise d'une situation professionnelle mobilise des connaissances opérationnelles pour l'action. Ces connaissances peuvent être de métier, scientifiques, techniques qui dans certains domaines sont indispensables pour orienter l'action efficace. *« Ainsi, pour apprendre des situations, il faut aussi disposer de savoirs, même si l'assimilation de ces savoirs est une condition nécessaire, mais non suffisante pour la maîtrise des situations »* (Pastré, 2008).

On peut également voir la didactique comme une réflexion sur les contenus centrée sur la cohérence des contenus et leur appropriation par les enseignants en dehors de toute réflexion sur le processus d'apprentissage des apprenants. C'est une vision restrictive de la didactique. Reuter (2010) précise *« En effet dans ce cadre, il s'agit souvent bien plus de prescrire et d'appliquer que de décrire et de comprendre »*.

Pour faire le lien avec les savoirs, l'enseignant et l'apprenant, la didactique a elle aussi son triangle appelé système didactique et qui n'est pas sans rappeler le triangle pédagogique en

section 1.1.2.1 consacrée à la pédagogie. Nous allons donc expliquer les spécificités du triangle didactique.

L'apprenant : dans une didactique élargie l'apprenant n'est pas le seul élève du cadre scolaire mais tout sujet didactique en situation d'apprentissage.

De même l'enseignant peut être entendu au sens large : « tout sujet didactique qui, dans un système didactique (scolaire, universitaire, professionnel, privé) accomplit intentionnellement un acte destiné à apprendre quelque chose à quelqu'un" (Reuter, 2010). Le contenu d'enseignement (ou de formation) peut constituer un savoir, un savoir-faire, un rapport à.

Ces trois éléments du système didactique entretiennent des relations. (Chevallard, 1995) qui peuvent créer des tensions. Mais ajoutons que le pôle contenu, à l'inverse du triangle pédagogique, ne peut être exclu et qu'il spécifie les relations entre chaque élément. Ainsi la relation Enseignant-Apprenant ne relève pas des didactiques mais plutôt de la pédagogie ou de la psychologie. Inversement la relation Contenu-Enseignant ne relève pas d'un champs théorique autre que la didactique.

La relation Apprenant-Contenu est selon Reuter (2010) l'objet qui concerne le plus grand nombre de disciplines, outre la didactique.

Ce système se met en place à travers des situations didactiques élaborées dans le but de donner du sens aux apprentissages pour l'apprenant.

Par rapport au triangle pédagogique, le triangle didactique ne cherche pas à construire la même réalité. Dans le système didactique la pédagogie n'est pas centrale même si la description des modes de fonctionnement du système didactique peut rencontrer des descriptions que fait telle approche pédagogique.

Cela ne veut pas dire que la didactique récuse les recherches et les résultats de la pédagogie : ce qui frappe, au contraire c'est qu'elle essaie d'en faire fructifier l'héritage.

La didactique donne un éclairage important sur la constitution du programme (Cf section 1.2) par le biais de la transposition didactique. C'est Yves Chevallard (?) qui a donné le premier une formalisation de cette notion. "*Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont les rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement*". Le "travail" qui, d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement, est appelé la "*transposition didactique*." La transposition didactique caractérise donc le décalage entre les savoirs, de référence, le savoir à enseigner puis le savoir enseigné.

En effet pour devenir des objets d'enseignement, les savoirs sont parcellisés, c'est-à-dire que plusieurs savoirs normalement intriqués sont présentés comme autonomes. De ce fait ils sont decontextualisés de leur sphère de production et recontextualisés dans leur sphère d'enseignement.

Ces éléments de savoir existent dans l'absolu et sont finalement présentés comme objectif, non dépendants des conditions de leurs productions. Cela permet de circonscrire ce qui doit être appris. Mais est-ce pour autant légitime?

En didactique des disciplines il existe la notion de noosphère. La noosphère est le lieu de rencontre entre le système éducatif et son environnement sociétal, où s'arbitre la sélection des objets à enseigner, et où interviennent de nombreux individus aux fonctions multiples. Elle permet ainsi de rendre légitime le savoir à enseigner, d'une part en évitant qu'il soit perçu par les savants comme trop éloigné du savoir savant dont ils sont garants, d'autre part en évitant qu'il soit trop proche du savoir communément partagé par les parents. La noosphère permet le rééquilibrage entre le système d'enseignement et la pratique.

La question reste ouverte en formation sur qui sont les acteurs impliqués dans cette noosphère afin d'établir la transposition didactique des savoirs lors de la construction du programme. Car pour Tavignot (1995) " le processus de mise en route du changement de contenu dépend bien de décisions de « groupes noosphériens »

En effet le formateur doit il être le seul garant de cette transposition didactique?

Les modes de transmission du savoir (pédagogie et didactique) sont dépendant de la vision et de la perception que nous pouvons avoir de l'apprentissage. Ainsi le formateur en fonction de son rapport au savoir sera amené inconsciemment à utiliser telle pédagogie et aura une vision plus ou moins élargie de la didactique. C'est lui dans une formation qui imposera dans un premier temps son approche. Se pose alors la question de la place et du rôle du formateur dans les apprentissages.

1.1.2.3 Place et rôle du formateur

Dans les pédagogies de l'apprentissage le formateur devient un médiateur entre l'apprenant et son savoir, en facilitant l'élaboration de sens des apprentissages, en engageant l'apprenant dans un processus de construction de sens. « *La fonction d'enseignant n'est plus uniquement définie par l'institution comme une fonction d'enseignement, de transmission de savoirs mais comme une fonction de médiation dans les apprentissages, d'organisation de situations d'apprentissages actives pour l'apprenant, une fonction d'aide à l'apprentissage* » (Altet, 2011). Cette vision n'est pas nouvelle. Pour Berbaum (1992) "*l'objectif de l'enseignant qui privilégie sa fonction de facilitateur d'apprentissage devrait être double : faciliter la tâche de l'apprenant en lui procurant les situations qui sont favorables à son apprentissage, attirer son attention sur sa manière d'apprendre pour qu'il puisse progressivement prendre son apprentissage en charge*" Plus tard Kremer (2001) écrivait « *le formateur apparaît de plus en plus souvent comme un facilitateur, un accompagnateur, un médiateur ou encore une personne-ressource* ».

Dans la didactique, le formateur peut également avoir une attitude réflexive quant aux savoirs qu'il doit dispenser lors de la transposition didactique seul ou avec d'autres acteurs. Le formateur tient donc ici le rôle d'expert. Selon Tinjala (1999), un expert a des connaissances décomposables en trois éléments : des connaissances formelles, des connaissances pratiques et des connaissances auto-régulatrices. Les connaissances formelles sont assimilées à des connaissances déclaratives, c'est-à-dire explicites et factuelles (ici les savoirs qui ont attiré au domaine d'expertise du formateur). Les connaissances pratiques sont souvent appelées des connaissances procédurales c'est-à-dire liées à la compréhension des événements (ici la pédagogie du formateur). Les connaissances auto-régulatrices, « *consistent en des compétences métacognitives et de réflexion que mobilisent l'individu pour surveiller et évaluer ses propres actions* »

(pédagogie et didactique).. Comme le souligne Presse (2011) « le processus de formation conduit à entretenir une relation dialogique entre action et réflexion ; il s'agit d'un processus de décontextualisation-recontextualisation qui favorise l'émergence de nouvelles pratiques en s'appuyant sur l'appropriation et ou la conscientisation des nouveaux savoirs ».

Tout comme les apprenants, il n'existe pas non plus de formateur standard puisqu'il est libre de se rapprocher de la pédagogie de son choix et avoir une vision de la didactique qui lui est propre. On voit bien qu'il y a une grande différence entre le « Maître » de la pédagogie magistro-centriste et le « médiateur » de la pédagogie cognitive. Qu'il n'est pas la même chose d'envisager la didactique comme la seule mise en place des contenus mettant ainsi de côté le système didactique dans son ensemble.

Il serait donc utile que le formateur soit en mesure de conseiller efficacement l'apprenant, voire propose des ajustements de sa formation en fonction de ses attentes. Il serait tout aussi intéressant qu'il puisse prendre en compte l'impact du groupe et de fait l'hétérogénéité des apprenants.

Le décalage entre l'offre et la demande de formation, c'est à dire dans notre mémoire entre le formateur et le stagiaire en situation de formation en informatique, est de plusieurs ordres.

Tout d'abord il y a une opposition de cadre dans lequel évoluent les protagonistes. Le formateur est dans un cadre contraint, tiraillé entre une relation économique qui le lit à son commanditaire et une relation pédagogique qui le lit avec l'apprenant. Le stagiaire évolue quant à lui dans un cadre non contraint. En fin de formation, ce processus s'inverse mais le décalage demeure. Le formateur libéré de sa mission est en cadre non contraint.

L'apprenant qui doit alors rendre compte de ses apprentissages sur son lieu de travail évolue alors en cadre contraint.

Il peut également exister entre les deux acteurs un décalage lié au rapport au savoir. Ce savoir peut-être perçu comme un stock (empilement de connaissances), comme une action (réglage d'un dysfonctionnement) ou comme un développement (accroissement de son rayon d'action et de son pouvoir d'agir).

Ces rapports au savoir se définissent à travers la vision et les perceptions qu'ont les acteurs de l'apprentissage entraînant des modes de transmission du savoir (pédagogie et didactique) attendus et utilisés qui peuvent être opposés.

Le groupe enfin mettra en exergue ces divergences pouvant aggraver le décalage.

Ce pourrait donc être un décalage métacognitif entre le formateur et l'apprenant qui entrainerait une difficulté d'apprentissage à l'origine de l'échec du transfert des connaissances sur le lieu de travail.

Mais identifier les sources possibles du décalage ne suffit pas. Se pose la question de la réduction de ce dernier. En effet les acteurs sont pris dans une dynamique qui fait qu'il interagissent un minimum lors d'une session de formation. Le formateur joue un rôle central dans ce processus. En effet, s'il n'existe aucun échange constructif entre l'apprenant et le formateur l'ajustement paraît difficile. Berbaum (1992) le précisait il y a 20ans « *On peut simplement rappeler que la curiosité et l'intérêt seront d'autant plus grands que objets et situations proposés seront proches des objets et situations souhaitées par l'apprenant* ». C'est donc en cherchant constamment à connaître les préoccupations des apprenants, leurs propres objectifs, leurs démarches spontanées d'apprentissage que l'enseignant parviendra à créer ce climat propice à l'apprendre.

Les relations formateur-stagiaires sont décrites dans la section suivante.

1.2 Les prescriptions croisées

Nous avons mis en avant les différentes raisons qui nous permettent d'expliquer pourquoi il existe un décalage entre l'offre et la demande de formation. La résolution de ce décalage nous amène à penser les relations qui existent entre le formateur et le stagiaire. Nous expliquons dans cette partie que les acteurs sont liés par le programme de formation et ce bien avant l'entrée en salle de formation. Mais là encore des décalages subsistent. Nous posons alors le postulat qu'une coopération est nécessaire entre les acteurs pour tenter de réduire les différents décalages évoqués.

1.2.1 le programme : un lien entre les deux acteurs

Un programme est une liste de contenus à enseigner qui s'accompagne généralement "*d'instructions méthodologiques qui les justifient éventuellement et donnent des indications sur la méthode ou l'approche que ses auteurs jugent la meilleure ou la plus pertinente pour enseigner ces contenus*" (D'Hainault, 1988). De nombreux catalogues qui recensent ces divers programmes sont mis à disposition par les organismes de formation créant un effet de « stagification » (Guigou, 1975) et inversant le processus : ce n'est pas la demande qui fait l'offre, mais l'offre qui fait la demande. Ce programme fait également parti de la convention signée entre le responsable formation et le formateur et fait office de contrat entre le formateur et les stagiaires. Le premier est un contrat économique, le deuxième un contrat pédagogique. Bien que primordiale, cette notion de programme reste floue. S'agit-il de ce que le formateur est censé transmettre ou de ce que les apprenants retiennent réellement ? S'agit-il de ce qui est présenté officiellement, ou de ce qui est effectivement transmis ? Et dans tous les cas, s'agira-t-il plutôt de connaissances et de capacités ponctuellement mesurables, ou bien d' "*habitus*" profonds, de schèmes de pensée, d'attitudes. Qu'est ce qui importe, la "*forme*" du contenu ou la "*substance*" ? (Musconi et al 2000) Au-delà de la simple opposition entre le réel et le réalisé (Vygotski, 1994), pour nous tous les critères sont à prendre en considération pour qu'ait lieu un apprentissage.

Plus précisément, pour Samurçay & Rogalski (1992) concevoir une formation revient à identifier deux éléments essentiels : le corps des savoirs de référence et les conditions de leur enseignabilité.

Les savoirs de référence sont un ensemble de « *savoirs en acte efficace* » manifestés dans les pratiques professionnelles. Cela revient à identifier les invariants (conceptuels et stratégiques) qui doivent être mis en œuvre pour le traitement d'une classe de situations données. Vergnaud (1990) en distingue deux : une classe de situations pour lesquelles le sujet dispose dans son répertoire, à un moment donné de son développement et sous-certaines circonstances, des compétences nécessaires au traitement immédiat de la situation ; des classes de situations pour lesquelles le sujet ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui l'oblige à un temps de réflexion et d'exploration, à des hésitations, à des tentatives avortées, et le conduit éventuellement à la réussite, éventuellement l'échec. La distinction n'est pas absolue et l'on peut identifier des paliers intermédiaires. L'accroissement de la spécificité des situations de travail rend précisément plus difficile de considérer qu'une situation est représentative d'une classe de situation. Chacune de ces situations a une forme de légitimité qui devient un objet central d'analyse objective. (Bazil, 2002).

Les conditions d'enseignabilité sont alors déterminantes.

En effet « *les savoirs de références de la pratique formative apparaissent tout aussi situés que l'action qui constitue son objet.* » (Jobert 2000). De fait il arrive qu'en cherchant les compétences les plus élémentaires, on aboutisse à des situations sans intérêt, sans valeur épistémologique et sans fonction visible pour l'apprenant. On voit aussi que les

situations choisies (entendons les problèmes à résoudre et à analyser) sont en fait décisifs pour montrer la fonctionnalité de la connaissance.

C'est pourquoi l'analyse conceptuelle du contenu des connaissances est nécessaire à l'analyse cognitive des situations à traiter et des schèmes dont la formation est visée (Piaget dans les années 40 a introduit le concept de schème pour désigner l'organisation invariante des conduites relatives à une classe de situations données). Comme le précise Michel Develay (1992) « *Cette première phase nécessite d'identifier la ou les connaissances déclaratives la ou les connaissances procédurales* ». Nous retrouvons ici l'importance d'une didactique élargie (cf section 3.2.3).

Le formateur, doit élaborer un programme dont la définition reste subjective, et il doit le faire dans une perspective d'apprentissages multiples au vu des styles d'apprentissages de chaque apprenant et des divers groupes.. Pour Musconi et al (2000) « l'activité requiert de l'animateur sa puissance créatrice, sinon à chaque instant, du moins à certains moments. Cette puissance créatrice n'est pas totalement spontanée et imprévisible. Elle est elle-même issue de son expérience, c'est-à-dire de l'histoire, plus ou moins consciente, réfléchie et mémorisée par lui-même, de cas antérieur plus ou moins similaires ». Il ne s'agit pas d'un simple ajustement de niveau mais selon leurs termes d'un véritable apprentissage.

Le programme, bien que lien premier entre le formateur et le stagiaire est également source de décalage. Le formateur de part son expérience, en début de formation a déjà des idées sur l'efficacité de ce qu'il va proposer. Mais il ne sait pas d'avance quel sera l'effet réel car chaque formation est singulière deux apprenants ne réagissent jamais de façon identique. Le formateur doit sans arrêt reconsidérer la proposition et la revoir avec les apprenants pour évaluer ce qui ne fonctionne pas et pourquoi : mauvaise formulation des consignes ou des explications, accompagnement trop contraint ou manque d'autonomie ? Une coopération permettrait de mettre en adéquation le contenu de formation aussi bien sur le fond que sur la forme.

Cette interaction entre les acteurs a également été soulevée par Escourrou (2011) qui conclue « seul un quatrième mode de responsabilité pourrait combler un tel écart entre ce que la formation est censée apporter au stagiaire et ce dont ce dernier a besoin dans son cadre professionnel. Il s'agit de la coresponsabilité ou de la coconstruction de formation, et donc d'un partage de responsabilités qui nécessiteraient un réel engagement de toutes les parties prenantes ».

La théorie des prescriptions d'Hatchuel (1994) peut nous éclairer sur ces interactions. En effet c'est à travers les prescriptions croisées et par la même les crises engendrées par ces prescriptions que nous pouvons identifier les rapports au savoir entre nos deux acteurs. C'est ce que nous décrivons dans la section suivante.

1.2.2 Une coopération nécessaire

La théorie des prescriptions d'Hatchuel (1995) pose que le concept de coopération n'est pas seulement mécanique mais résulte d'apprentissages croisés nommés « *rapports de prescriptions* ». C'est une vision dynamique des savoirs et de leurs relations. « *la prescription est définie implicitement comme un vecteur de connaissance et de développement* » (Bazile, 2002).

L'auteur appuie son modèle des « apprentissages croisés » sur trois notions, à savoir les acteurs, les savoirs et les relations. Ces apprentissages croisés permettent « à chaque acteur de construire ses propres objectifs tout en interagissant avec son partenaire ». Il précise

« Nous appelons rapport de prescription le schéma générique de l'action collective dans une organisation (ou une entreprise) ».

Le fait que les acteurs coopèrent tout en gardant leurs objectifs est un concept qui s'applique parfaitement à la formation au vu de ce que nous avons vu précédemment.

Cet apprentissage croisé ne peut se faire sans savoir. Hatchuel (1994) en distingue trois :

- les "*savoir faire*". Ils désignent les savoirs particuliers qui peuvent s'exprimer et se modéliser par une base de connaissances proches du système expert. Pour former ce savoir il faut être en mesure de répertorier la liste des notions qui forment l'érudition nécessaire à l'activité et décrire les liens de cause à effet utiles et les faits identifiables. »
- les "*savoir comprendre*". Ce sont des « savoirs construits pour l'identification des causes d'un phénomène »
- les "*savoir combiner*". Se sont des savoirs permettant de « générer un plan d'action qui réponde a de multiples contraintes, parfois changeantes, impliquant plusieurs acteurs. C'est un savoir de l'élaboration des compromis. »

Cette définition des savoirs est selon notre connaissance du terrain, plus pertinente que les savoir, savoir-être, savoir faire classiquement utilisés dans la formation. En effet ces savoirs sont utilisés pour définir ce qu'est une compétence individuelle. Hors les savoir-faire, savoir-comprendre et savoir combiner sont liés à la fois à un apprentissage individuel (l'individu sait faire, comprend pourquoi il le fait et met en place des plans d'actions) mais aussi collectif. Cette dimension collective et dynamique est explicitée à travers les prescriptions fortes ou faibles.

Car chaque savoir est lié à une prescription. Les « prescriptions fortes » sont des prescriptions basées sur des savoir-faire qui laissent peu d'autonomie à la personne qui la reçoit. Ces prescriptions sont utilisées dans des espaces confinés donc très contraints. Les acteurs ne peuvent que tenter « d'aboutir à des compromis de représentations acceptables et cohérents avec la prescription formulée » En revanche des « prescriptions faibles » s'appliquent à des environnements ouverts et peu « confinables ». C'est pourquoi on y retrouve les savoir-comprendre et savoir-combinés.

Bien sur la différence entre les deux prescriptions n'est pas aussi franche « Ainsi de la prescription forte à la prescription faible ya t'il une différenciation croissante des apprentissages du prescripteur et de l'opérateur » (Hatchuel, 1994).

Mais il ne suffit pas d'élaborer des prescriptions fortes ou faibles encore faut il que ces prescriptions soient réciproques afin que l'échange des savoirs constitue un véritable apprentissage.

Chaque prescription comporte des crises. Ainsi les prescriptions fortes peuvent entrainer des crises de l'opérateur et du prescripteur. La crise de l'opérateur concerne les activités qui s'éloignent progressivement des hypothèses de confinement. L'opérateur désirant maintenir son niveau de savoir-faire « expert » n'adapte pas ce savoir lorsque la situation l'exige et réduit ainsi ses capacités d'apprentissages. « la crise se déclenche lorsque l'écart entre la prescription et le confinement deviennent visibles pour le prescripteur. »

La crise du concepteur, se produit lorsque l'opérateur adopte des actions correctrices sans faire remonter l'information. C'est comme s'il validait une prescription alors qu'il ne la suit pas. Un quiproquo s'engage alors entre l'opérateur et le prescripteur.

Les prescriptions faibles entraînent quatre crises liées à l'autonomie. La première est une prescription faible qui se transforme progressivement en prescription forte. Le prescripteur ne comprend pas l'apprentissage de l'opérateur et l'oblige peut à peut à se conformer à ses attentes. L'autonomie de l'opérateur est alors fortement réduite. La deuxième se déclenche lorsque la prescription faible est confuse, floue, voire contradictoire mettant alors

l'opérateur dans une situation impossible. L'autonomie n'est pas restreinte mais doit être reconstruite, mieux cadrée. Dans la troisième crise le prescripteur donne des orientations à l'opérateur mais sans comprendre quelle est réellement sa situation de travail.

L'apprentissage du prescripteur est alors limité et ponctuel souvent lors d'échanges liés à des objectifs. L'autonomie est alors orientée. Enfin la dernière crise concerne des apprentissages croisés qui entraînent des débats « comme condition d'autonomie [...] c'est souvent le prix de la coopération et d'une autonomie réellement perçue par les acteurs » (Hatchuel, 1994).

Lorsque l'autonomie est recherchée en formation, elle se rapproche de la notion d'échafaudage et de déséchafaudage de Vygotski (1934). La première phase se justifie, sur le plan cognitif, par le besoin d'aide, d'informations de matériaux ressources, de manuels, de fiches, de dispositifs. Pour atteindre l'autonomie, il faut apprendre à se passer des aides formatives, à se dégager de la dépendance affective vis-à-vis de celui qui transmet son savoir – c'est le déséchafaudage. L'apprenant doit donc petit à petit se détacher du formateur.

L'objectif de l'apprentissage croisé d'Hatchuel (1994) est de créer un processus de conception. Un processus de conception se caractérise par quatre caractéristiques principales. En premier lieu « à l'origine d'un processus un acteur (ou groupe d'acteurs) fait office de prescripteur initial ». Ce processus permet de mobiliser des acteurs différents, qui passent de prescriptions faibles à des prescriptions de plus en plus fortes non pas de manière coercitive mais au travers d'un échange de savoirs. Enfin, « il n'est pas possible de spécifier complètement et par avance les savoirs et les acteurs à mobiliser ou ceux qui viendront inférer ». De part son côté dynamique, les modèles de coopérations, c'est à dire « la nature et le contenu des prescriptions est nécessairement variable avec le temps ».

Les divers décalages vus dans la section 1.1 consacrée au rapport au savoir (cadre contraint, non-contraint, vision et perceptions des apprentissages, mode de transmission du savoir) peuvent être réduits par des prescriptions croisées entraînant une véritable coopération entre le formateur et les stagiaires. Les crises décrites ci-dessus pourraient expliquer le manque de coopération existant entre eux. Les prescriptions étant trop fortes ou trop faibles en rapport avec des visions et des perceptions d'apprentissages, des modes de transmission du savoir attendus et utilisés. Comme nous l'avons noté au début de notre introduction certains apprentissages répondent à un désir d'augmentation de performances professionnelles ou personnelles, d'autres sont une réponse à un besoin de reconnaissance sociale, de mieux-être ou de bien-être personnel. Sans ces prescriptions, nous nous demandons comment le formateur peut favoriser les échanges au niveau du groupe, concevoir, réaliser et évaluer les apprentissages effectués lors de la formation. Ainsi nous émettons les propositions suivantes :

Proposition 1 : le décalage entre l'offre et la demande de formation serait un décalage métacognitif induit par un décalage des rapports au savoir.

Proposition 2 : Le décalage métacognitif peut être réduit par des prescriptions croisées menant les acteurs à une possible coopération.

Proposition 3 : Le groupe aurait un rôle à jouer dans la réduction du décalage métacognitif existant entre le formateur et l'apprenant.

Suite à ces propositions nous proposons le modèle d'analyse suivant

1.2.3 Modèle d'analyse

2 Etude empirique

En début de mémoire, nous sommes posés la question des phénomènes qui peuvent expliquer le décalage entre l'offre et la demande de formation c'est à dire entre ce que le formateur propose et ce que le stagiaire attend. La littérature nous ayant apporté de nombreux éclairages, nous avons proposé que le décalage était d'ordre métacognitif induit par des décalages de rapports au savoir. Ces décalages pourraient être réduits par des crises de prescriptions amenant à une possible coopération. Enfin nous pensons que le groupe a un rôle à jouer dans cette coopération sans en préciser toutefois les caractéristiques. Après avoir explicité notre posture épistémologique (section 2.1) nous détaillons la méthodologie employée sur le terrain des formations en informatiques (section 2.2). Nous avons interrogé des formateurs et des stagiaires. Ces deux acteurs sont analysés séparément (sections 2.3.1 et 2.3.2). Puis nous avons mis en regard les résultats trouvés (section 2.4) afin de confronter les résultats empiriques à nos propositions. Nous discutons alors nos résultats (section 3) et concluons sur l'ensemble de notre mémoire.

2.1 Epistémologie

Selon Martinet (1990) on ne peut pas faire de la recherche sans avoir un positionnement épistémologique. La réflexion épistémologique est consubstantielle à toute recherche qui s'opère. Le travail épistémique permet de comprendre la réflexion du chercheur sur son processus de production des connaissances. C'est pourquoi avant d'aller plus loin et d'explicitier notre méthodologie nous tenons à définir notre posture épistémologique.

2.1.1 Présentation du Paradigme Epistémologique Constructiviste

Nous nous reconnaissons du paradigme épistémologique constructiviste (PEC) selon Gasersfeld (2001), Le Moigne (1993) Riegler (2001). Nous justifions notre posture à partir des hypothèses principales du PEC.

L'Hypothèse ontologique qui exprime la vision du monde est relativiste: il existe de multiples réels socialement construits non gouvernés par des lois naturelles, causales ou autres.

L'hypothèse d'ordre épistémique renvoie à l'interdépendance entre le sujet connaissant et le phénomène étudié. Le chercheur est en immersion profonde, il est non neutre. Dans notre cas, l'objet étudié, le décalage entre l'offre et la demande de formation, est lié à notre activité de formateur.

Au niveau du critère de validité, les connaissances produites sont en adéquation avec les représentations que s'en font également les acteurs. L'immersion du chercheur et l'interdépendance liée aux acteurs induit que "*les connaissances ont donc le statut d'hypothèses plausibles légitimées par la manière dont elles ont été élaborées sur la base de l'expérience empirique du chercheur*" (Rani, 2011). Cette légitimité repose sur une description détaillée de la démarche, aussi bien au niveau du processus mis en œuvre que de son explicitation.

2.1.2 Les implication du Paradigme Epistémologique Constructiviste

Les caractéristiques propres au paradigme épistémologique constructiviste (PEC) ont un impact direct sur notre recherche.

Notre projet de recherche est guidé par la connaissance du phénomène étudié lié à notre activité professionnelle. Nous étudions le décalage entre l'offre et la demande de formation en informatique sous l'angle de la coopération entre le formateur et le stagiaire. Ce projet aura une influence sur le processus de recherche et les connaissances élaborées. La démarche qui nous anime est de comprendre ce qui peut faciliter ou non cette coopération.

Ce paradigme de recherche nous permet une ouverture sur les méthodes possibles à mettre en œuvre. Ainsi selon, Grawitz (1996) les modalités et résultats peuvent être très différents selon les méthodes de collecte des données (questionnaires, entretiens, observations...).

L'explicitation du processus mis en œuvre permet de respecter le principe de transparence, d'éthique et de rigueur du travail épistémique (Avenier, 2008).

Notre démarche est conduite dans une recherche d'adéquation et de plausibilité. Nous avons étudié plusieurs cas, les personnes interrogées appartenant à des structures différentes. La théorie "building" mêlant rapport au savoir et prescriptions croisées, est un intermédiaire qui s'applique à une classe de phénomènes. De fait les connaissances produites sont subjectives et contextuelles.

Nous avons procédé par abduction. L'abduction est une association mentale qui associe des ressemblances partielles visibles à d'autres ressemblances. Ce n'est pas un raisonnement. Nous avons raisonné par boucles d'abduction-induction-déduction.

2.2 Méthodologie

2.2.1 Pourquoi une démarche qualitative

Nous avons mené une étude qualitative au sens de Wacheux (1994) de part le caractère émergent de la problématique. Selon nous cette démarche est plus à même d'expliquer la coopération entre le formateur et le stagiaire liée à leurs rapports au savoir. *"Une recherche qualitative s'intéresse précisément aux études spécifiques et enchâssées dans un contexte. Elle se focalise sur la compréhension des dynamiques présentes dans des configurations uniques"* (Rani, 2011). Nous ne rejetons pas la méthodologie de nature quantitative mais les données font référence à des dimensions intrapersonnelles qui nous paraissent difficilement quantifiables. Par conséquent, nous n'accordons pas la première place aux chiffres et aux statistiques.

2.2.2 La collecte des données

Notre étude se veut exploratoire et nécessitera des approfondissements certains dont nous discuterons dans la section 3. Trois formateurs et trois stagiaires sont interrogés. Nous voulons déterminer si un petit nombre d'acteurs est en mesure de mettre en lumière des phénomènes complexes rencontrés dans une salle de formation. De part notre connaissance du terrain nous savons que dans une salle de formation un formateur se trouve en face de six à douze stagiaires. Le nombre de trois formateurs et de trois stagiaires nous paraît assez représentatif des cas de figures possibles réunis lors d'une session de formation. Un tableau récapitulatif du public ciblé se trouve en annexe p81.

Pour cette étude exploratoire nous avons choisie de mettre en œuvre des entretiens individuels semi-directifs en face à face. Le rapport au savoir est une dimension difficilement observable, déduite de l'explicitation des sous-dimensions telles que la vision

de l'apprentissage ou les modes de transmission du savoir. C'est pourquoi nous n'avons pas utilisé d'observation participante.

Les entretiens ont pour but la contextualisation de l'expérience de coopération lors de sessions de formations en informatique. Ils ont également pour objectif de faire émerger les rapports au savoir des deux acteurs et de comprendre le lien entre rapport au savoir et prescriptions croisées menant à une possible coopération.

Nous faisons le choix d'entretiens individuels et non de groupe parce que nous souhaitons connaître l'expérience de chaque personne afin de pouvoir établir une comparaison entre eux. Nous avons mené des entretiens d'explicitation (Vermesh, 1996). L'objectif du questionnement d'explicitation est d'aider à la description de l'action effective. Il s'effectue à posteriori, après que l'action ait été effectuée, et aide l'interviewé à dépasser l'implicite inhérent à la dimension agie afin d'élucider comment il s'y est pris pour effectuer cette action. L'objectif n'est pas que la personne nous donne des lois générales sur son mode de fonctionnement mais donne la "*description de l'action effectivement mise en œuvre dans une occasion singulière*". Ainsi l'interviewé est dirigé vers l'évocation de son passé singulier. Il s'agit donc de "*développer l'écoute, le repérage, de ce qui n'est pas décrit mais qui pourrait l'être*" (Vermesh, 1996).

Les entretiens d'explicitations sont semi-directifs. L'entretien semi-directif va nous permettre de poser des questions en guise de point de repères sur ce que l'on souhaite connaître. Par le biais de questions neutres et peu nombreuses, nous nous assurons que le répondant donne des détails sur ses actions. Ainsi, les relances sont du type "Pourriez-vous préciser ce point", "Comment expliqueriez-vous" "Qu'entendez-vous par" etc. La grille d'entretien est élaborée en fonction des thèmes théoriques : rapport au savoir et prescriptions croisées. Elle permet d'aborder les concepts nécessaires à la compréhension de notre phénomène étudié.

Nous ne rejetons pas les entretiens libres mais dans le cadre de notre étude, nous cherchons à connaître des données liées à des thématiques précises afin de pouvoir établir des comparaisons. Les entretiens directifs, ne sont pas adaptés parce que nous avons besoin que la personne interviewée puisse s'exprimer librement en fonction de la question posée. Le détail des informations recueillies étant nécessaire, nous sommes amené à écarter ce mode d'entretien.

Le face à face est choisit au téléphone car nous connaissons les personnes interrogées et nous voulons garder la proximité des liens déjà établis. Cela contribue selon nous à faciliter les échanges sur des points qui sont assez personnels tels que des ressenties.

2.2.3 L'analyse des données : les étapes

Nous enregistrons et retranscrivons entièrement chaque entretien. Nous voulons garder les éléments dans leur contexte alors qu'une retranscription partielle aurait décontextualisé les propos. De plus, nous voulons donner du sens aux données que seules des lectures multiples pouvaient permettre. (cf entretiens annexe p 82).

La recherche a lieu en deux temps. Dans un premier temps nous élaborons des connaissances dans leurs contextes. Une fois la retranscription effectuée, nous lisons chaque entretien dans son intégralité afin d'en dégager un sens global en notant parfois des indications dans les marges.

Grâce à une grille de lecture théorique (cf annexe xxx) nous réalisons pour chaque entretien un tableau permettant d'organiser les extraits suivant les thèmes théoriques dégagés. (cf exemple de tableau annexe p111)

Cette decontextualisation nous permet des comparaisons. Nous les résumons par la suite afin de faire ressortir les idées principales.

Nous analysons ces extraits en donnant du sens à chaque partie grâce à une description générale. Nous faisons donc un travail d'abstraction permettant non pas une généralisation statistique mais une généralisation analytique permettant la comparaison des événements étudiés afin de construire des compréhensions théoriques. Ces compréhensions théoriques pourront être appliqués à d'autres contextes (formations en management par exemple). Nous analysons en parallèle l'entretien retranscrit et les tableaux afin de construire les tableaux de synthèse côté stagiaire et côté formateur (cf section 3.1 et 3.2). Ces tableaux résument notre interprétation personnelle des données en lien avec nos deux théories principales. L'analyse de ces tableaux nous permet de mettre en relation nos théories et notre terrain par l'explication du modèle d'analyse (cf section 1.2.3). Ces étapes, bien que décrites de manière linéaires font l'objet de nombreuses interactions et n'ont pas forcément eu lieu dans le sens présenté. Ce travail nécessite de "*nombreux allers-retours et itérations entre les informations déjà collectées, les savoirs locaux, la littérature, les conjectures élaborées par le chercheur et le terrain pour y collecter des informations complémentaires*" (Avenier et thomas, 2011). L'analyse qui nous a permis de construire les tableaux de synthèse est détaillée dans la partie qui suit.

2.3 Analyses

2.3.1 Analyse côté stagiaires

Afin de faire ressortir les éléments clés, nous informons le lecteur qu'à la fin de chaque partie un résumé des principales idées est noté en gras.

Un tableau récapitulatif des stagiaires se trouve en annexe p112

2.3.1.1 Les rapports au savoir

Les trois stagiaires ont un rapport au savoir différent. On retrouve les trois métaphores de la théorie c'est-à-dire le savoir comme un stock (Anna), le savoir comme action (Sarah) et le savoir comme développement (Cathy).

Anna a un rapport au savoir comme stock. Au début de son entretien on aurait tendance à penser que son rapport au savoir est lié à l'action. C'est lorsqu'elle rencontre des difficultés ou que sa hiérarchie le lui demande qu'elle part en formation. Mais très vite nous nous apercevons qu'elle voit le savoir comme un stock. Ce savoir lui permet de rivaliser avec les personnes qui ont les diplômes qu'elle n'a pas. Cela lui permet de se positionner en interne en montrant ce qu'elle sait faire mais cela la rassure également par rapport à son employabilité au cas où elle perdrait son emploi. Plus le stock est important, plus la vie future sera meilleure. Cela rejoint le fait que dans ce rapport au savoir, les savoirs cumulables offrent une garantie de mobilité et donc de liberté.

Elle fait également en sorte de gérer son stock de connaissances pour ne pas les perdre en retravaillant les formations régulièrement.

" T'as pas peur de les perdre tes connaissances avec le temps ?

Je fais en sorte de gérer, d'alimenter, même si c'est pas pour le travail. j'ai une grosse capacité de stockage".

Sarah a un rapport au savoir comme action. Elle va en formation lorsqu'il lui manque certains outils, lorsqu'elle se retrouve confrontée à des difficultés. Les formations sont toujours en relation avec sa fonction. Elle en a besoin pour mener à bien ses projets professionnels. Elle recherche des savoirs qui s'appliquent ensuite.

Cathy a un rapport au savoir comme développement. En effet le savoir permet certes de répondre à un besoin mais également d'élargir son domaine de compétences, d'anticiper un besoin.

Ces trois rapports au savoir se définissent à travers des théories de l'apprentissage différents.

2.3.1.2 L'apprentissage

Anna qui gère ses connaissances comme un stock se situe dans une théorie behavioriste de l'apprentissage. C'est lorsqu'elle voit qu'elle sait appliquer un savoir qu'elle pense l'avoir appris. Elle a donc une intelligence corporelle.

C'est une divergente (concrète-réfléchi). Elle a besoin de comprendre pour assimiler les connaissances. Elle applique ce que le formateur lui dit de faire et fait des ponts avec son travail. Il faut donc bien que la formation réponde à des explications liées à des expériences et des intérêts personnels.

Elle ne met pas en place des stratégies métacognitives car elle n'a pas conscience de ses processus cognitifs et n'anticipe pas les futures situations de son travail. Elle relie les connaissances à sa situation de travail actuelle.

Nous n'avons pas beaucoup d'information sur ses stratégies cognitive de traitement. En revanche les stratégies d'exécution sont très présentes notamment lorsqu'elle explique son attitude vis à vis du programme. Elle compare ses objectifs avec ceux du programme puis une fois la formation terminée elle compare ce qu'elle a appris avec les objectifs annoncés. Le delta fera la réussite ou l'échec de la formation.

Elle ne recherche pas vraiment d'autonomie au niveau de l'apprentissage, elle a besoin de prescriptions fortes, d'être guidée. Elle a une vision passive de l'apprentissage, le formateur parle, le stagiaire écoute. Ce n'est qu'une fois sur son lieu de travail qu'elle procède au processus de désétayage (rappel : autonomie par rapport au formateur). En formation c'est plus un apprentissage mimétique. L'apprentissage passe essentiellement par la pratique.

*"Si je montre un geste technique au retro tu l'intègres ?
oui parce que je le fais c'est pas toi qui fait à ma place avec tac tac voilà c'est fait tu m'as montré mais c'est moi qui fait."*

On retrouve ici l'intelligence corporelle telle que définie par Gardner (1983).

Sarah apprend par l'interaction, la participation. Elle sait comment elle apprend et ce dont elle a besoin pour comprendre. Elle se situe ainsi dans une théorie cognitive de l'apprentissage. C'est un divergente, concret réfléchi. Elle interprète des situations concrètes de différents points de vue (aidée par le groupe) et la formation doit être en relation avec ses expériences personnelles. Elle n'a pas de stratégie métacognitive d'anticipation mais de régulation. En formation elle échange avec des phrases de type

*"j'ai besoin qu'on m'explique plusieurs fois" "je suis pas quelqu'un qui comprend vite"
"j'ai besoin de beaucoup pratiquer avant d'y arriver" "je réfère qu'on m'explique concrètement les choses".*

Cathy se rapproche de la théorie gestaltiste. Pour elle il est important de globaliser les connaissances. Un savoir appris est une clé pour un autre savoir.

*"L'objectif c'est de dupliquer tes savoirs ?
Oui si c'est juste apprendre un truc pour une fois. Mais tu sais ça marche en chaine tu vas travailler, tu vas apprendre quelque chose sur un logiciel tu vas apprendre sans que ce soit dit des tas de choses sur d'autres logiciels et desfois ça te donne des clés sur des choses que tu as vu partiellement etc. ce que je trouve super intéressant c'est que ça globalise les connaissances"*

C'est une convergente (abstrait-actif) car elle recherche des applications pratiques aux concepts et aux théories. La théorie donne un cadre et facilite la compréhension.

"Je pense que c'est un préambule assez important. Collectivement ça pose des choses on part tous sur...on est tous à des niveaux différents quand tu pars sur un sujet précis avec des demandes différentes donc ça permet de repositionner tout le monde sur la case départ je trouve que c'est intéressant de ce point de vu là et puis comme je te disais tout à l'heure ya des choses qu'on apprend parfois ben nous desfois on est confronté à des choses sur le terrain est on n'a pas forcément le cadre théorique qui ava avec et ça nous permet de re emmagisner des infos et des choses comme ça qui sont importantes et qu'on maîtrise moins donc pour la compréhension c'est important".

Elle met en place des stratégies métacognitives d'anticipation et de régulation en plus des stratégies cognitives de traitement et d'exécution. C'est la seule sur les trois stagiaires qui a une activité métacognitive complète.

Nous retenons de cette partie que chaque rapport au savoir est défini par une vision et une perception de l'apprentissage. Celles-ci impactent l'accès aux stratégies métacognitives des apprenants. Elles sont inexistantes dans un rapport au savoir comme stock. Dans un rapport au savoir comme action apparaissent les stratégies métacognitives de régulation. Enfin pour le savoir comme développement nous retrouvons les stratégies métacognitives de régulation et d'anticipation.

Dans la partie qui suit nous allons voir l'impact de cette vision et de cette perception des apprentissages sur les modes de transmission du savoir.

2.3.1.3 Pédagogies et didactiques

La pédagogie attendue par Anna, qui n'utilise pas de stratégies métacognitives est la pédagogie par objectifs centrée sur les contenus. D'ailleurs elle emploie le mot "objectif" 16 fois dans son entretien. Comme dit plus haut elle regarde les objectifs à atteindre avant la formation puis les compare aux objectifs atteints après. D'ailleurs lorsque nous parlons de la préparation du formateur elle pense que lui aussi fonctionne par objectifs.

"A ton avis comment il prépare le formateur ?

Bonne question. Ben lui-même se met des objectifs je suppose. Ben voilà "à la fin du stage j'aimerais que le groupe arrive à faire ça » donc il va l'amener petit à petit à ça en travaillant lui même d'arrache pied pour savoir à quoi l'amener"

La décomposition en sous-étapes est aussi très claire

"Non c'est plutôt expliquer ce que je ne comprend pas, de décomposer. Enfin au maximum en tout cas"

La pédagogie magistro-centriste est également adaptée à condition qu'elle ne soit pas que théorique et tienne compte de son intelligence corporelle. Mais si le formateur qui tient ici le rôle

d'expert impose un savoir-faire ça ne la gêne pas. Quand on lui pose la question sur le rôle du stagiaire elle précise que son rôle

"c'est d'écouter, d'appliquer ce qu'il nous montre". ou encore "on me demande de faire ça ben d'accord je vais le faire"

Sa vision de l'apprentissage est très mécanique.

"...pouvoir lui donner ses connaissances...juste en expliquant ce que tu connais"

La pédagogie est centrée sur le contenu. En effet, même si elle pense que dans l'absolu le formateur doit répondre à chaque attente, elle ne parle pas de varier les méthodes pour que chacun atteigne ses objectifs et encore moins des stratégies cognitives à mettre en place. Nous retrouvons bien la théorie béhavioriste qui a tendance à morceler les étapes

lorsqu'elle parle de l'évaluation du formateur qui doit s'assurer qu'elle a bien compris le geste technique, qu'elle sait le reproduire.

Le formateur doit être patient, transmettre son expérience, gérer son temps pour pouvoir atteindre les objectifs du programme et de chaque stagiaire et transmettre son expérience. Au niveau des contenus, le référentiel c'est ce qui est présenté (objectif, public visé), ce qui est transmis (comparaison des objectifs avant et après la formation) donc des connaissances et des capacités mesurables. La cohérence, l'enchaînement n'ont pas d'importance dans la mesure ou on ne sort pas du thème général. Les exercices doivent correspondre à des situations de travail ou être des ouvertures. Elle n'a pas conscience d'une didactique même restrictive.

Sarah qui utilise des stratégies métacognitives de régulation a besoin que le formateur ait une pédagogie cognitive, il faut que le formateur pénètre son esprit pour lui donner les bonnes explications. Il doit lui laisser de l'autonomie tout en s'assurant qu'elle comprenne.

"Tu m'as parlé du formateur qui s'occupe de toi, qu'est ce que tu attends du formateur ? Qu'il arrive à cibler les problèmes que je rencontre parce que ok j'ai des difficultés sur Excel par exemple mais je peux employer des mauvais mots, des mauvaises choses par rapport à mon travail et j'ai besoin quoi s'il arrive qu'il cible ce que j'aurai besoin en plus parce que je sais pas forcément ce qui me manque et m'amener vers d'autres pistes de recherche sur ma façon de faire."

Une pédagogie par projet serait adaptée car elle apprend dans l'action, et n'est pas dans un apprentissage linéaire. Elle parle de la formation pour répondre à ses projets professionnels.

"donc j'ai besoin d'approfondir pour mener à bien mes projets".

Le formateur, afin qu'il soit adapté à son rapport au savoir, ne doit pas avoir une pédagogie centrée sur le contenu mais sur les apprenants. Selon ses dires, le formateur doit être proche de ses stagiaires en se déplaçant physiquement, en posant des questions. La didactique peut être complètement transparente, la cohérence même des contenus n'est pas importante, elle cherche des réponses à ses questions. C'est pourquoi avant d'entrer en formation elle compare ce qu'elle sait faire avec ce qui est annoncé dans le programme. Et si besoin elle interagit avec le formateur. Elle n'est donc pas passive et s'oppose sur ce point à Anna.

Enfin, Cathy qui utilise des stratégies métacognitives d'anticipation et de régulation recherche une pédagogie différenciée car a conscience que chaque stagiaire est différent. Le formateur doit en même temps gérer le groupe et l'individu. La pédagogie est centrée sur l'apprenant. Le formateur est à la fois un "médiateur", "un équilibriste", "un gestionnaire du temps", "un rassembleur", "un animateur", "un fédérateur" et est consciente de la complexité de sa tâche.

" Oui il doit avoir une grosse attention avec des gens différents, avec des horizons différents et des savoirs différents des besoins différents. Je pense que tu peux homogénéiser un peu tout ça mais pas que. Que chacun s'y retrouve."

Comme pour Sandra le formateur doit établir un contact physique avec chaque personne. Elle est également sensible au côté humain du formateur qui "*donne beaucoup*". C'est un élément central dans la formation. La pédagogie doit être centrée sur l'apprenant. Elle a vision du programme globale. C'est ce qui est annoncé puis transmis, c'est également ce que l'apprenant retient. Le but de la formation doit en même temps donner des connaissances mesurables mais également ancrer des schèmes et des habitus profonds afin de réutiliser les savoirs plus tard.

"J'aime bien avoir une vue globale, comprendre ce que je fais. Pour moi c'est un gain d'efficacité tu intègres les choses au bon endroit et quand il s'agit de les ressortir tu sais. Si t regardes jusque comme ça t'as l'horizon là t'es pas dans une optimisation. La globalité c'est une optimisation"

Ainsi nous retenons que des rapports au savoir sont définis à travers des pédagogies attendues différentes selon que les stagiaires utilisent ou non des stratégies cognitives. L'idée d'une didactique, même si elle est restrictive, n'est présente que lorsque le rapport au savoir est lié au développement.

Les modes de transmission du savoir sont fortement liés aux visions et perceptions des apprentissages. Chaque stagiaire a ici son propre rapport au savoir.

2.3.1.4 Prescriptions croisées

Pour Anna dont les pédagogies magistro-centristes et par objectifs sont attendues il n'y a pas d'apprentissages croisés car elle pense qu'elle n'apporte rien au formateur. Elle attend la fin de la formation si un contenu n'a pas été montré, sauf si c'est un objectif prioritaire. Les prescriptions sont fortes, elle recherche du savoir-faire et a besoin d'être guidée.

"L'interaction que tu recherches c'est quoi ?

L'interaction que je recherche ben. C'est même pas une interaction d'ailleurs c'est le formateur qui me donne moi je lui donne rien. J'ai l'impression que je n'apprends pas grand-chose au formateur."

Cette recherche des savoir-faire n'est pas étonnante car, bien qu'agissant dans un cadre non contraint, elle confine son pouvoir d'agir par l'intermédiaire du respect des objectifs. Elle peut déclencher les deux crises du monde des prescriptions fortes (rappel : crises ou l'autonomie de l'opérateur comme du prescripteur se restreint) la crise de l'opérateur et la crise du prescripteur.

Interagissant peu avec le formateur, la crise de l'opérateur (l'opérateur n'applique pas les savoirs appris) peut apparaître car le travail de désétayage se fait une fois la formation finie (rappel : autonomie par rapport au formateur). Une fois sur le poste de travail il se peut qu'il n'y ait pas d'adaptation du savoir à la situation de travail.

Il y a également un risque d'une crise du prescripteur (l'opérateur s'adapte sans faire remonter l'information. Ayant une position d'écoute et n'osant pas intervenir elle s'adapte (en demandant de l'aide au groupe) sans que le formateur ne le sache.

Sarah a besoin que se créent des apprentissages croisés. Elle apprend du formateur mais lui donne également des information sur sa situation de travail. C'est elle qui est à l'origine de la prescription.

"Ben je lui explique ce que je fais dans mon travail, et lui demande parfois comment je peux intégrer les choses dans mon travail"

Elle a eu une mauvaise expérience avec un formateur qui ne répondait pas à ses questions sous prétexte que la notion avait été vue. Ici l'autonomie était mal cadrée, les prescriptions étaient trop floues. Cela peut également entraîner une crise de l'opérateur vu que le formateur ne s'assurait pas des apprentissages, Sarah risque de ne pas utiliser ce savoir non adapté à sa situation et non compris.

" Ben c'était du genre « mais on l'a vu tout à l'heure, on l'a vu hier, retrouvez vos notes c'est à vous de trouver » pire qu'à l'école ! J'aurai préféré qu'il vienne, qu'il m'explique ou je butais, comment y remédier franchement c'était pas sympathique ni légitime pour une formation professionnelle. Mais lui il avait pas l'air de comprendre que ça n'allait pas et c'est vrai que personne n'a osé le remettre en question je sais pas pourquoi. On était un peu...je sais pas comme si on parlait à un mur."

Comme elle a un rapport au savoir comme action c'est une situation très frustrante pour elle. L'attitude du formateur la touche alors personnellement.

"Par rapport à la personne qui fait son cours et veut partir, un moment donné tu as pu exprimer tes attentes ?

Non pas spécialement non parce que j'étais tellement déçue et vexée parce que je suis une personne très susceptible que j'ai préféré rien dire, la discussion je pense aurait tourné au vinaigre, je trouvais que ça se faisait pas du tout de s'en foutre de la formation, c'est un droit qu'on a et on vient ici sur notre temps de travail donc notre intérêt c'est d'abord de recevoir quelque chose de bénéfique pour nous et j'ai l'impression que c'était plus lui qui venait pour son intérêt je sais pas lequel je pense que l'intérêt dans ce type de formation c'est nous, on doit nous prendre en compte. Donc j'ai pas voulu lui en parler parce que ça aller mal se finir."

En terme de prescriptions Cathy recherche des prescriptions croisées afin que le formateur puisse répondre à ses attentes. Selon elle le stagiaire doit écouter, être clair sur ses attentes pour pouvoir les exprimer au formateur, interagir pour ne pas se laisser distancer et échanger des expériences. Elle est, comme Sarah, à l'origine des prescriptions croisées

" Le formateur doit s'adapter, mener sa barque etc et le stagiaire quel est son rôle ? Alors un écouter, c'est fondamental, être clair sur ces demandes et sur ce qu'il a besoin, d'ailleurs c'est intéressant qu'il nous ai demandé de clarifier nos besoins en début de séance, savoir où il en est et où il veut aller, poser des questions, ne pas se laisser embarquer quand il a pas compris ya vraiment un échange avec le formateur hein même si ya une gestion collective mais oui c'est important. Et puis le stagiaire a aussi à ..t'es quand même en position de réception après évidemment ya des échanges d'expériences qui se font naturellement donc ça aussi c'est chouette quand l'animateur fédère ça amène quelque chose aussi"

Elle donne trois exemples de crises de prescriptions quasi simultanées qui ont lieu dans une même formation et ce dès le début de la formation.

Il y a eu dans un premier temps un manque de diffusion concernant des pré-requis qu'elle ne possédait pas et n'en était pas informée avant d'entrer en formation. On est ici en présence d'une crise où les prescriptions sont floues, le stagiaire qui entre en formation n'est pas cadré. Elle a du constamment rattraper le groupe mais le formateur n'en a rien su. Elle s'est donc adaptée sans faire remonter l'information.. On est dans une crise du prescripteur. Ce même formateur en début de formation a fait remonter des attentes par le biais d'un questionnaire mais n'en a pas tenu compte. Le formateur ne s'intéresse pas aux

situations de travail, il ne peut pas adapter sa formation en conséquence. On est en présence d'une prescription dont l'autonomie est mal orientée.

Nous retenons dans cette partie qu'avec trois stagiaires qui ont des rapports au savoir différents, nous sommes en présence de quatre des cinq crises de prescriptions empêchant la coopération. La crise de l'opérateur et du prescripteur que l'on retrouve dans les prescriptions fortes, la crises de prescriptions floues ou mal orientées que l'on retrouve dans les prescriptions faibles. La crise des prescriptions faibles en fortes n'est pas évoquée. En effet dans ces exemples ce n'est pas que le prescripteur (formateur comme stagiaire) comprend mal les apprentissages de l'opérateur c'est qu'il n'en tient pas du tout compte.

A travers l'entretien d'Anna, nous comprenons que des stagiaires ne recherchent pas une coopération particulière avec le formateur. Cette dernière qui a un rapport au savoir comme stock, recherche essentiellement des prescriptions fortes lui permettant d'atteindre ses objectifs. A travers eux, elle "s'auto-confine", s'ajoutant des contraintes qu'elle n'a pas au départ.

Les situations évoquées par Cathy montrent que les crises de prescriptions peuvent être quasi-simultanées ou s'enchaîner rapidement.

Cathy et Sarah nous apprennent que ce sont les stagiaires qui sont à l'origine des prescriptions croisées. Si le formateur n'est pas réceptif, la coopération amorcée s'arrête net.

De fait lorsqu'il y a un problème de coopération c'est le groupe qui prend le relais

2.3.1.5 Le rôle du groupe

Nous retrouvons deux groupes vus en théorie (section 1.1.1.1) qui sont le groupe d'entraide et le groupe de confrontation. Il est à remarquer que nous ne rencontrons pas ce dernier chez Anna dont le rapport au savoir est lié à des stratégies métacognitives inexistantes. Même si elle en parle positivement en vu d'échanger des expériences il n'en reste pas moins qu'un vrai conflit socio-cognitif n'est pas souhaitable.

"soit les gens sont assez intelligents celui qui est super fort de ne pas s'exposer, s'exprimer « ah c'est bon ça je sais le faire » ça peut un peu énerver du monde "

Pour Sarah et Cathy ce groupe de confrontation est vu comme un enrichissement, une ouverture non donnée par le formateur.

Sarah : " on s'est rendu compte que certains avaient d'autres intérêts à utiliser ce logiciel" " Donc ça nous permettait de savoir aussi quelles autres utilisations on pouvait faire, ça donnait des ouvertures en fait" "moi je le vois comme ci comme ça »

Cathy : " C'est génial parce que tu as un partage de connaissances des expériences, ya des questionnements que tu n'aurais pas et que d'autres ont, que tu peux emmagasiner, ça peut servir un moment donné donc ça c'est génial"

Ce sont surtout Sarah et Anna qui évoquent le groupe d'entraide mutuelle. Mais elles l'utilisent différemment. Pour Sarah, il permet de rendre la formation dynamique. Ca lui permet de se rassurer quant à ses apprentissages lorsqu'elle est en mesure d'aider quelqu'un. Pour Anna il vient pallier un manque de disponibilité du formateur.

Anna : " De l'aide technique, voilà ou a m'expliquer aussi parce que le formateur n'est pas là que pour moi donc si je vois que quelqu'un peut m'aider, mon voisin ben je vais demander à mon voisin. Je pense que ça demande une sacrée énergie de répondre à la demande de chacun."

Sarah ajoute une dimension au groupe qui ne fait pas partie de la classification d'Astolfi c'est la dimension sociale du groupe. Cette dimension a deux objectifs : lutter contre la solitude de son travail et se constituer un réseau pour se tenir au courant d'autres formations à faire avec. Le groupe ne s'arrête pas à la sortie de la formation.

Nous retiendrons ici le rôle de médiateur joué par le groupe. Deux groupes ont cette fonction: le groupe d'entraide mutuelle et le groupe de confrontation socio-cognitif. Le groupe de confrontation socio-cognitif permet de désamorcer la crise de l'opérateur (non utilisation des savoirs car non adaptés à la situation) en créant des ouvertures.

Le groupe d'entraide désamorce la crise de prescriptions floues en palliant un manque de clarté du formateur.

Le groupe a également une forte dimension sociale. Sarah qui a une intelligence interpersonnelle forte, est rassurée quant à l'acquisition de ses apprentissages en discutant avec ses collègues.

Mais le groupe peut aussi amorcer des crises ou les laisser s'installer. Ainsi il peut être à l'origine d'une crise du prescripteur lorsque le stagiaire ne fait pas remonter l'information comme quoi à un moment donné il a dû demander de l'aide.

Une crise d'autonomie mal orientée (amorcée lorsque l'échange se situe uniquement au niveau des objectifs) peut rester latente si une majorité des individus qui composent le groupe possède un rapport au savoir comme stock ou comme action. Il contraint ainsi le formateur à réduire son autonomie, celui-ci ne se focalisant alors que sur l'atteinte des objectifs sans se préoccuper des moyens pour les atteindre.

2.3.2 Analyse formateur

Afin de faire ressortir les éléments clés, nous informons le lecteur qu'à la fin de chaque partie un résumé des principales idées est noté en gras.

Un tableau récapitulatif des formateurs se trouve en annexe p114

2.3.2.1 Les rapports au savoir

Lorsque les trois formateurs sont interrogés sur leur rapport au savoir, lorsqu'ils en parlent dans l'absolu, ils un rapport au savoir comme développement.

Thierry : *"Tu t'enrichies tu progresses. Le savoir tu peux l'utiliser pour un instant t mais tu peux aussi le garder le faire murir, il peut te servir à anticiper. D'où l'importance d'échanger d'ailleurs. Savoir pour savoir pour moi ça n'a pas d'intérêt."*

Paul, grâce au partage de connaissance, fait évoluer les mentalités. Selon lui le savoir permet d'être réflexif dans son métier et sur ses conséquences, il redonne de la liberté, permet d'être réactif et autonome.

Enfin pour Brigitte le savoir permet d'apprendre des autres, d'échanger.

Pour autant, dès que le savoir est lié à la formation professionnelle, les trois formateurs on un rapport au savoir comme action. Ils parlent d'objectifs, de besoins, d'attentes, de situation de travail. Ils se situent donc la définition de la formation professionnelle comme adaptation au poste de travail.

Nous retrouvons ici l'idée du cadre contraint dans lequel le formateur évolue et qui va jusqu'à brider son rapport au savoir. Il est en balance entre son rapport au savoir premier (savoir comme développement) et le transforme en rapport au savoir second (savoir comme action). Le formateur est à la fois tiraillé entre sa relation économique d'avec le commanditaire à qui il doit rendre des comptes visibles (par le biais de l'évaluation par exemple), sa relation pédagogique d'avec l'apprenant qui a des attentes (quelles soient floues ou précises). Mais il existe également un tiraillement interne entre ce qu'il souhaiterait faire (divulguer son savoir dans un but d'évolution et de développement) et ce qu'il s'impose de faire (sa mission d'adaptation au poste de travail).

2.3.2.2 L'apprentissage

Les trois formateurs se situent dans une théorie béhavioriste de l'apprentissage. C'est en observant le stagiaire qu'ils en déduisent si celui-ci a des difficultés d'apprentissage.

Brigitte donne des détails très visuels. *" De voir les mimiques, les discours internes, les signaux physiques de fatigue, le regard aussi quand on explique des choses et qu'on voit des regards un peu vides on se dit « là il faut que j'explique différemment ».*

Thierry vérifie par la pratique. A la question sur sa manière de procéder à l'évaluation des apprentissages il répond *" Par l'évaluation permanente. S'apercevoir sans faire de l'évaluation écrite, par des exercices par exemple des applications toujours vérifier que*

les apprentissages précédents sont bien acquis." On vient également par cet extrait la vision linéaire des apprentissages ressortir.

Enfin Paul appuie également sur l'apprentissage linéaire " *Donc d'abord on voit tout ce qui est base, on les familiarise etc ensuite on commence à voir ce qui a derrière et ensuite comment aller plus loin.*"

Ils ont une vision mécanique de la formation résumée dans l'extrait suivant suite à une question sur les bonnes conditions d'apprentissage

Paul : *"Si tu as une idée des pré-requis des participants que tu connais l'objectif et que tu as la possibilité de mettre en place le programme de la formation avec un publique demandeur et un formateur doué pour la pédagogie".*

Les formateurs sont conscients que les stagiaires n'apprennent pas de la même façon mais cela reste superficiel. Ils parlent des canaux par lesquels passent l'information rejoignant la description d'Antoine de la Garanderie ou des intelligences multiples que nous pouvons déduire (intelligence verbale, visuelle, corporelle) mais ne vont pas jusqu'aux stratégies cognitives.

Thierry " *Oui personne n'apprend de la même façon. Il y a les auditifs les visuels les kinésistes il faut être capable de montrer la même chose de trois façons différentes. Chacun apprend à sa manière, à son rythme. Et puis il faut que chaque savoir appris puisse être transposable. C'est important de s'assurer que les stagiaires à chaque étape aient compris.*"

Paul ramène cette différence à son propre mode de fonctionnement. " *Parce que l'oreille ça suffit pas, d'écouter un exposé, enfin dans mon domaine c'est sur que si je vais suivre une conférence de socio ou politique...et encore j'aurai un papier avec des notes. L'information elle m'arrive par des voies, des sens différents et j'ai l'impression que ça consolide ce que j'entends.*"

Ce point n'est pas abordé par Brigitte qui parle juste de "gens différents".

Il n'y a aucune référence aux stratégies métacognitives des apprenants. La connaissance des situations de travail ne sert pas à faire en sorte que le stagiaire anticipe mais répond à un besoin présent. Aucune stratégies de régulation des stagiaires n'est ressortie des entretiens.

Nous retenons dans cette partie que les trois formateurs ont une approche behavioriste des apprentissages. Ils ne savent pas vraiment comment les stagiaires apprennent. Certains ont uniquement relevé les différents canaux par lesquels l'information donnée peut passer.

Il est à noter que dans les entretiens, il ressort en filigrane que la vision et la perception des apprentissages seraient différentes dans un autre contexte. Ainsi Paul se rapprocherait d'une théorie gestaltiste car il a tendance à globaliser la formation dans un discours général. Cette globalisation disparaît dès qu'il évoque des situations précises. Brigitte serait dans une vision cognitive qui apparaît lorsqu'elle compare les différences entre le fonctionnement de deux groupes (cf la partie sur le groupe 2.3.2.5). On retrouve ici la tension entre les deux rapports dont nous parlons en section 2.3.2.1

2.3.2.3 Pédagogies et didactiques

Sans surprise par rapport à ce que nous avons dit ci-dessus, la pédagogie dominante utilisée par les trois formateurs et la pédagogie par objectifs. En effet la finalité de la formation est de répondre aux attentes, aux besoins donc aux objectifs de chacun. Paul fait plusieurs fois référence à la situation initiale A et à l'objectif B attendu.

"Comment tu définirais un contenu de formation ? Ben c'est une suite d'objectifs, de points à traiter de partir du point A au niveau B. alors évidemment avec connaissances du niveau A et B et imaginer par quelles étapes...et ça c'est la maîtrise de ton sujet qui te dit voilà il faut d'abord qu'ils sachent faire ça, puis ça c'est toi qui le sait ça. Donc tu construis une succession d'étapes."

Thierry : *" C'est quoi pour toi le rôle du formateur? C'est faire en sorte d'amener le groupe aux objectifs qu'il s'est fixé tout en répondant aux attentes de chacun. Il doit aussi faire la balance entre les objectifs du groupe, ceux qu'il a prévu et la demande du commanditaire"*

Brigitte parle tout au long de son entretien des attentes de chacun mais n'aborde pas non plus les stratégies d'apprentissages.

Les formateurs touchent du doigt la pédagogie de la différenciation. Mais ils ne restent qu'aux stades des méthodes et ne vont pas jusqu'à la métacognition préconisée par Meirieu (1991). Ce n'est pas en répondant aux objectifs de chacun et en alternant des méthodes que l'on utilise pour autant une pédagogie différenciée. Il faut également rendre les stagiaires conscients des stratégies d'apprentissage qui leur permettront de construire leurs savoirs. C'est un peu comme si les formateurs n'allaient pas au bout de leur démarche. Ils savent que les stagiaires apprennent différemment, ils ont conscience qu'il existe des intelligences multiples (verbale, visuelle, corporelle) mais la réflexion ne va pas jusqu'aux structures cognitives. Là encore, nous pensons que derrière se trouve une contrainte latente qui pourrait être liée à un manque de temps, manque de compétences, ou une fixation sur l'atteinte des objectifs et non les moyens pour y parvenir. C'est ce qui est reproché à la pédagogie par objectifs lorsqu'elle est mal utilisée et qu'elle s'attache aux objectifs spécifiques (les étapes) et non à l'objectif général (l'apprentissage) (cf section sur la pédagogie 1.1.2.1).

De fait les messages qui sont passés différemment le sont pour atteindre un objectif donc du savoir faire et non pour que le stagiaire comprenne ou combine ses savoirs. Le stagiaire une fois sur son lieu de travail risque d'avoir du mal à transposer ses connaissances entraînant ainsi une crise de l'opérateur.

Paul *" C'est quoi la pédagogie pour toi ? C'est la façon de présenter, éventuellement de différentes façons parce que desfois tu expliques un truc et ça passe pas donc il fait savoir éventuellement pour présenter le même concept ou la même connaissance avec des chemins différents. "*

Thierry : *"Il faut aussi qu'un formateur puisse pour chaque apprentissage, pour chaque action de formation quelle quelle soit avec plusieurs façon de montrer la même chose pour expliquer la même chose de façon différente. Ensuite ya des gens qui ont des techniques d'apprentissages. Yen a ils le font par la découverte yen a qui le font par l'exemple yen a qui le font par la répétition il faut trouver"*

Nous retenons dans cette sous-partie sur la pédagogie que les formateurs emploient tous une pédagogie plutôt centrée sur le contenu que sur les apprenants. Cette forte présence de la pédagogie par objectifs est possiblement liée au fait que le formateur agit dans un cadre contraint. L'opposition rapport au savoir comme action et comme développement, retranscrit dans la vision et la perception des apprentissages, créant une contrainte cognitive est ici révélée par l'amorce de la pédagogie de la différenciation. Les formateurs alternent les méthodes, conscients qu'il existe divers styles d'apprentissages, mais ne poussent pas le stagiaire vers une voie réflexive quant à ses apprentissages.

Au niveau de la didactique, seul Paul en a une vision restrictive c'est à dire une didactique centrée sur les étapes du contenu sans réflexion sur leurs rôles. Il s'en sert pour élaborer une progression dans les apprentissages et atteindre les objectifs.

Paul : *"Comment tu définirais un contenu de formation ? Ben c'est une suite d'objectifs, de points à traiter de partir du point A au niveau B. alors évidemment avec connaissances du niveau A et B et imaginer par quelles étapes...et ça c'est la maîtrise de ton sujet qui te dit voilà il faut d'abord qu'ils sachent faire ça, puis ça c'est toi qui le sait ça. Donc tu construis une succession d'étapes."*

Thierry et Brigitte ont une vision plus réflexive. Ils portent une attention aux problèmes soulevés par le contenu et leur appropriation.

Brigitte : *" bref je fais un travail de synthèse de ce qui est incontournable et après le but du jeu pour moi c'est de dire j'ai retenu cet aspect technique, est-ce que c'est utile, est-ce que les personnes vont s'en servir, parce que montrer la technique pour la technique ça ne m'intéresse pas"*.

Au niveau de la transposition didactique, qui permet de passer du savoir à enseigner à un objet d'enseignement, les trois formateurs se servent de leurs expériences professionnelles et des formations passées pour améliorer leurs futures formation.

En ce qui concerne la noosphère c'est à dire le groupe d'acteur permettant de légitimer les savoirs à enseigner, elle est inexistante chez Thierry. En revanche Paul fait parfois appel à d'autres formateurs sur des points techniques précis.

Paul : *" Tu m'as dit que tu échangeais des trucs et astuces et pour ton plan de cours tu échanges avec d'autres personnes ? Parfois oui. Je cherche les points techniques que je pourrai oublier mais ça c'est quand je ne maîtrise pas un sujet"*.

Brigitte en parle à ses stagiaires directement et regarde parfois les plans de cours des autres formateurs sur le net.

Nous retenons dans cette sous - partie sur la didactique que les trois formateurs utilisent une pédagogie par objectifs et abordent de façon partielle la pédagogie différenciée sans toutefois atteindre le niveau métacognitif. La didactique est non restrictive pour deux d'entre eux. Bien que Paul évoque les formateurs et Brigitte les stagiaires il semble que la noosphère est assez faible voir quasi inexistante. Ils détectent de façon assez solitaire les invariants techniques.

Nous allons voir dans la partie qui suit ce que cela engendre au niveau des prescriptions croisées.

2.3.2.4 *Prescriptions croisées*

Les trois formateurs recherchent les prescriptions croisées uniquement pour atteindre leurs objectifs. On se situe clairement dans une crise d'autonomie mal-orientées. Le formateur donne des orientations mais sans savoir exactement qu'elle est la situation de travail, quelles sont les stratégies d'apprentissage des stagiaires. L'apprentissage du formateur est alors limité et ponctuel et s'effectue lors d'échanges liés à des objectifs.

Les formateurs n'ont pas conscience qu'ils peuvent, comme cela a été souligné par les stagiaires, déclencher des crises de prescriptions floues. Pourtant, le fait qu'il n'y ait pas de questionnement sur comment atteindre les objectifs peut induire des directives imprécises. Il se cache derrière ces crises de l'autonomie mal orientée et des prescriptions floues une crise de l'opérateur. Le stagiaire peut ne pas utiliser sur son lieu de travail des savoirs non adaptés à sa situation.

La crise de prescription croisées très recherchée et déclenchée par les stagiaires est totalement absente. Cette crise mène pourtant à des débats menant à une forte coopération. Cela peut s'expliquer par l'absence de la métacognition du côté des formateur.

Nous retenons dans cette partie que les formateurs recherchent des prescriptions dans le but d'échanger en vu d'atteindre des résultats. Les prescriptions sont la partie visible de ce que nous avons vu plus haut à savoir que dans un univers contraint, le formateur tirillé entre un rapport au savoir comme action et comme développement axe sa stratégie sur les objectifs dont l'atteinte est visible par tous (commanditaire, formateur stagiaire) légitimant ainsi son travail.

Cette crise de prescriptions sous-tend deux autres crises qui sont la crise de prescriptions floues et la crise de l'opérateur.

L'absence de prescriptions croisées amenant à une forte coopération est étroitement liée à une absence d'activité métacognitive. En ce sens, les formateurs s'opposent clairement aux stagiaires.

Pour pallier ces crises les formateurs se reposent sur le groupe.

2.3.2.5 *Le groupe*

Le groupe est très présente chez Thierry. Il évoque le mot 23 fois pendant l'entretien. Cette globalisation des stagiaires n'est pas étonnante puisque nous avons dit plus haut que dans un cadre autre que la formation professionnelle il tendrait à avoir une vision et une perception des apprentissages proches de la vision gestaltiste.

Certes il parle d'entraide ou de confrontation par le biais des échanges mais là encore tout est lié à l'objectif. Le groupe est présent dans chaque thème abordé :

- le rapport au savoir. *"Mais on évolue parce qu'on se compare à d'autres. La formation de groupe permet aussi ça"*
- le programme en cas de retard *" Et comment tu fais pour rattraper ? Là encore je vois avec le groupe"*
- l'apprentissage *" Le rôle du stagiaire...alors pas si simple la question...le stagiaire fait partie intégrante du groupe"*

Le groupe est présent du début à la fin de l'entretien. Un peu comme un méta groupe qui contiendrait les autres dimensions du groupe (groupe d'entraide, groupe de communication). Il se sert du groupe pour éviter le rapport individuel. Cela peut être induit

inconsciemment par un manque d'activité métacognitive. Ainsi les véritables prescriptions croisées menant à la coopération sont écartées.

Thierry : *" Mais si un individu me pose une question je réponds au groupe. Toute question individuelle doit servir au groupe "*

Pour les trois formateurs, le groupe sert de palliatif aux trajectoires personnelles. un stagiaire qui n'ose pas intervenir sera "sauvé" par un autre qui osera.

Paul : *" Que penses-tu du fait que les formations se passent en groupe ? Ça peut apporter quelque chose parce que les gens qui osent pas poser de questions ben en fait la question qu'ils posent 9 fois sur 10 yen a un autre qui voulait la oser mais qui osait pas donc ça peut enrichir. Après oui dans tous les cas ça enrichie, ça freine rarement c'est rarement une perte. "*

Cette trajectoire personnelle reconstituée par le groupe est également évoqué par Brigitte lorsqu'elle fait référence à deux groupes bien distincts : un groupe dans lequel il y a peu d'interactions et un groupe dans lequel cette dimension est très présente. Dans le premier, le groupe qui n'échange pas, il ressort que les attentes sont bien identifiées par chaque stagiaire et le formateur. Dans le deuxième, il n'y a aucune attente particulière (la formation est imposée) et le groupe échange beaucoup (avec le formateur et en interne) permettant ainsi de faire ressortir des attentes. Ainsi les prescriptions croisées à l'intérieur d'un groupe sont utilisées comme palliatif aux trajectoires personnelles. Le groupe crée une activité métacognitive collective.

Cette activité métacognitive collective peut se substituer au manque d'activité métacognitive du formateur. Ainsi lorsque ce dernier ne répond pas aux attentes individuelles, le stagiaire se tourne vers le groupe. Ainsi il permet de désamorcer des crises latentes comme un possible crise de l'opérateur ou une prescription floue.

Paul : *"Mais ils s'entraident beaucoup et c'est très productif parce qu'ils présentent les choses d'une autre façon et voilà. Et donc je pense que c'est plutôt intéressant."*

Nous retiendrons de cette partie que plus qu'un enrichissement ou une entraide, le groupe sert de palliatif aux manque de prescriptions croisées en créant une activité métacognitive collective. Le groupe se substitue ainsi à une défaillance dans la trajectoire personnelle d'un des deux acteurs.

Nous avons fait une analyse des entretiens des stagiaires puis nous avons effectué celle des formateurs. Nous allons dans la partie qui suit mettre en regard ces deux acteurs afin de mieux comprendre le décalage métacognitif qui existe entre eux, tenter d'expliquer les éléments pouvant le réduire et enfin identifier le rôle joué par le groupe. Cela nous permettra de développer nos propositions.

2.4 Résultats

Dans le cadre de notre démarche de problématisation, nous nous interrogeons sur les liens existants entre le rapport au savoir et les prescriptions croisées (tels que nous les avons définis dans la partie théorique) ainsi que le rôle joué par le groupe.

Nous montrons dans cette partie qu'il existerait bien un décalage métacognitif entre le formateur et l'apprenant, induit par un décalage de rapports aux savoirs. Ce décalage peut à la fois se situer entre le formateur et le stagiaire mais également être intrinsèque au formateur. Le cadre contraint dans lequel il évolue fait qu'il est en balance entre deux rapports au savoir. Ce décalage cognitif est identifié aussi bien au niveau de la vision et de la perception des apprentissages qu'au niveau des modes de transmission du savoir. Cette difficulté ne se pose pas chez les stagiaires qui agissent dans un cadre non contraint. En revanche, le décalage de rapport au savoir est également intrinsèque au groupe de part le nombre des apprenants.

Nous remarquons également que des prescriptions croisées pourraient réduire ces décalages à condition que chaque acteur aient une activité métacognitive quant aux apprentissages. Hors elle semble absente chez le formateur et plus présente chez les apprenants à des degrés différents.

Enfin, en cas d'absence de métacognition chez l'un des deux acteurs, le groupe joue le rôle de médiateur en créant une activité métacognitive collective. Il pallie ainsi une défaillance dans la trajectoire personnelle d'un des deux acteurs.

2.4.1 Le face à face formateur stagiaire : décalages de rapport au savoir

Le rapport au savoir des stagiaires est clairement identifié et il est unique. Anna a un rapport au savoir comme stock, Sarah comme action et Cathy comme développement. En revanche côté formateur le rapport au savoir est ambiguë. Les trois formateurs expriment en début d'entretien un rapport au savoir comme développement. Pourtant des indications comme la vision behavioriste des apprentissages et l'utilisation dominante de la pédagogie par objectifs indique un rapport au savoir lié à l'action. Nous pensons que cela vient du fait que le formateur dichotomise sa vision de l'apprentissage suivant qu'il se place ou non en contexte de formation. Il a donc son propre rapport au savoir (comme développement et non comme action) mais se focalise sur l'atteinte des objectifs dès qu'ils commencent une session de formation. Cela peut être du au fait que la définition de la formation comme adaptation au poste de travail (cf introduction) est très ancrée. De fait, il existe une tension entre sa relation d'avec le commanditaire à qui il doit rendre des comptes et sa relation pédagogique d'avec le stagiaire. Il doit légitimer ses résultats et le fait par l'intermédiaire des objectifs. Cette focalisation sur les objectifs l'amène à brider son rapport au savoir. A l'opposé, les rapports au savoir des stagiaires sont uniques. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils agissent en cadre non contraint et ne sont donc pas mis en difficulté par un décalage cognitif. Nous remarquons également que sur trois entretiens les trois rapports au savoir sont différents. Cela nous amène à penser qu'il existe également un décalage de rapport au savoir à l'intérieur du groupe. De fait, chacun attend une pédagogie particulière qu'elle soit centrée sur le contenu ou sur l'apprenant. Cela veut dire que dans une même salle de formation, le formateur devrait alterner entre une pédagogie magistro-centriste, par objectifs, par projet, cognitive et différenciée. En réponse à cette demande les formateurs qui ont tous le même rapport au savoir, ne proposent de manière dominante qu'une pédagogie par objectifs.

Ainsi une des dimension présente chez les stagiaires mais totalement absente chez les formateurs est la dimension métacognitive dans les apprentissages. En premier lieu, les formateurs n'identifient pas les styles d'apprentissages et encore moins les stratégies

cognitives ou métacognitives que les stagiaires mettent en place. Pourtant chez les stagiaires on retrouve selon la typologie de Kolb deux personnes sur trois se posent la question du "pourquoi apprendre" et une du "comment apprendre". Au niveau des stratégies cognitives, deux d'entre elles, vont jusqu'à l'utilisation des stratégies métacognitives de régulation et d'anticipation. Or face à cette attente les formateurs restent positionnés sur des stratégies d'exécution ou de traitement liées à l'objectif. Face à un tel public les formateurs ne devraient pas se poser la question de comment faire atteindre les objectifs mais comment détecter et adapter les styles et les stratégies d'apprentissage et les utiliser pour les atteindre. Il faut noter que les formateurs ont tous intégré le fait que chacun apprend différemment. C'est pourquoi ils varient les méthodes et les canaux par lesquels ils font passer les messages rejoignant ainsi la théorie de Antoine de la Garanderie ou Howard Gardner (cf section sur les stratégies d'apprentissage 1.1.1.3) . Mais deux problèmes se posent. Premièrement en terme de canaux il manque six canaux de l'intelligence et deuxièmement le niveau métacognitif rendant le stagiaire conscient de ses stratégies d'apprentissages n'est pas présent. C'est pourquoi nous pensons que les formateurs s'approchent de la pédagogie différenciée de Meirieu en diversifiant les canaux ou les méthodes mais ne l'appliquent pas entièrement de part l'absence de la dimension métacognitive.

A l'inverse une dimension quasi absente chez les stagiaires mais très présente chez les formateurs est la didactique (rappel : la didactique étudie les processus de transmission et d'appropriation des connaissances). Nous pensons que cela peut être dû au fait que les stagiaires ne sont pas des professionnels de la formation, cette dimension peut leur paraître complètement transparente. Ainsi ils ne cherchent pas de cohérence particulière dans les contenus ni n'attendent une réflexion sur leur légitimité car ils n'ont pas conscience de cette réalité. En revanche la didactique est présente chez tous les formateurs, même si elle l'est de manière restrictive pour l'un d'entre eux.

Cette forte présence de la didactique peut être liée à la pédagogie par objectifs centrée sur le contenu. Le contenu devient l'élément central. Ce n'est que lors de la didactique que l'activité métacognitive se met en place.

Nous remarquons également que le formateur est un expert isolé. La transposition didactique qui transforme un savoir à enseigner en objet enseigné se fait exclusivement par l'expérience. La noosphère (pour rappel : groupe d'acteur permettant de légitimer les savoirs lors de la transposition didactique) est inexistante pour l'un et se réduit à quelques formateurs et quelques stagiaires pour l'autre. Mais il ne transparait pas une dynamique particulière mise en œuvre.

Nous retenons de cette partie que dans une salle de formation se trouve une multiplicité de rapports au savoir, de visions d'apprentissages et de modes de transmission des savoirs. Cette diversité est surtout présente chez les stagiaires alors que les formateurs semblent suivre une même représentation de ce que doit être le savoir dans une formation.

Nous avons donc ici des éléments pouvant expliquer le décalage entre l'offre et la demande de formation c'est à dire entre ce que propose le formateur et ce qu'attendent les stagiaires. Il existerait un décalage métacognitif induit par un décalage de rapports au savoir. Le formateur propose des savoirs servant à mener à bien des actions. La réussite de ces actions passe par des objectifs précis rendant l'apprentissage linéaire et selon des contenus choisis de manière solitaire. Les stagiaires ont une vision plus élargie de ce que doit apporter une formation, ils ne cherchent pas un apprentissage linéaire mais plus en fonction de leurs projets. Ils attendent du formateur qu'il apporte une dimension métacognitive que ce soit sur la prise en compte de leurs styles et leurs stratégies d'apprentissage ou l'agencement des contenus.

Le décalage métacognitif est présent à plusieurs niveaux. Ainsi il existe un décalage de rapport au savoir entre le formateur et le stagiaire. Un autre décalage est intrinsèque au formateur puisqu'agissant dans un univers confiné il bride son rapport au savoir comme développement et adopte un rapport au savoir comme action. Enfin, le fait que la formation s'effectue en groupe induit un décalage de rapports au savoir interne à celui-ci.

Notre première proposition (le décalage entre l'offre et la demande de formation serait un décalage métacognitif induit par un décalage de rapport au savoir) est ainsi développée.

Il existerait non pas un mais trois décalages métacognitifs : un décalage existant entre le formateur et le stagiaire, un décalage qui serait intrinsèque au formateur car agissant dans un cadre restreint et un décalage interne au groupe qui cristallise les divergences. Ces décalages seraient bien induits par des décalages de rapports au savoir.

Nous allons voir dans la partie qui suit comment ces différences peuvent impacter la coopération entre les acteurs. Car les différences de rapport au savoir entraînent des crises de prescriptions.

2.4.2 Le face à face formateur stagiaire : une coopération absente

Par rapports aux crises définies par Hatchuel (1994), nous retrouvons cinq des six crises définies dans la section 1.2.1. Ce seraient les stagiaires qui amorceraient la coopération et les formateurs qui la freineraient. De fait les crises de prescriptions suivantes persistent. Nous expliquons dans cette partie comment les crises de prescription se déclenchent. Nous montrons également que la coopération est absente de part le manque d'activité métacognitive côté formateur alors qu'elle permettrait de réduire les décalages cités plus haut.

La crise de l'opérateur (non adaptation du savoir lié à la situation de travail) est déclenchée par le formateur lorsque ce dernier établit la transcription didactique sans intégrer les stagiaires à la noosphère. Le programme est établi à priori, par expérience ou en fonction des invariants techniques mais n'est pas pour autant adaptés aux stagiaires présents à un moment donné dans une salle. Nous avons expliqué dans l'introduction que les métiers évoluaient rapidement, des formations passées ne sont donc pas forcément garantes de la réussite des formations futures.

Cette crise apparaît également lorsque le formateur ne s'assure pas des apprentissages réalisés par le stagiaire. Un savoir non maîtrisé ne peut être utilisé et dupliqué dans d'autres situations. Soit le stagiaire n'a pas intégré ce savoir qui lui est pourtant utile. Soit il reste au stade du savoir-faire. Dans ce cas nous parlerons d'apprentissage mimétique, il ne saura pas l'appliquer à une autre classe de situation. Car la mise en œuvre d'un savoir dans une situation donnée ne garantit pas que dans d'autres situations ce savoir sera mis en œuvre. Pour que cela soit possible il faudrait à minima que le stagiaire atteigne le stade du savoir-comprendre. Seule l'atteinte du savoir-combiné lui permettra de mettre en œuvre des plans d'actions pour utiliser ce nouveau savoir dans d'autres classes de situations. Il devra donc dans son apprentissage atteindre les stratégies métacognitives de régulation et d'anticipation et le formateur s'assurer de leur atteinte.

Mais nous avons vu que le formateur ne permet pas d'atteindre ce stade.

Enfin cette crise apparaît lorsque le formateur fait remonter les attentes des stagiaires mais n'en tient pas compte. Il peut, comme nous avons eu l'exemple faire remonter les attentes par le questionnaire ou lors du tour de table mais ne pas en tenir compte dans son déroulé.

Le stagiaire inconsciemment permet l'installation de cette crise lorsqu'il déclenche une crise du prescripteur. La crise du prescripteur a lieu lorsque le stagiaire s'adapte sans faire remonter l'information. Ainsi, si le stagiaire ne fait pas part de ses attentes, de ses difficultés ou de la non adéquation des contenus avec sa situation de travail, le formateur n'a pas la possibilité de réajuster sa formation.

Dans cette situation transparaissent alors des injonctions paradoxales latentes. Le stagiaire peut faire remonter les informations mais le formateur peut ne pas en tenir compte. A l'inverse le formateur peut vouloir adapter les contenus aux situations de travail mais le stagiaire ne pas lui transmettre l'information. Un apprentissage croisé, donc une coopération permettrait alors au stagiaire de s'exprimer en donnant au formateur toutes les données utiles et le formateur expliquer ce qu'il peut prendre en compte ou non dans le cadre de la formation. Car le problème n'est pas qu'il n'intègre pas les attentes au déroulé de sa formation (elles peuvent être hors sujet) mais plus qu'il n'en fait pas part au stagiaire qui attend que son besoin soit satisfait. Une fois le contenu légitimé et validé le formateur pourrait alors s'assurer de l'apprentissage du stagiaire. Il ne peut le faire qu'en étant attentif aux styles et aux stratégies d'apprentissages et le stagiaire pour cela doit faire part de ses difficultés. On retrouve ici l'importance de la métacognition, absente dans le rapport au savoir des formateurs permettant au formateur de s'assurer que le stagiaire atteint dans son apprentissage le stade de la métacognition. Tinjala (1999) (cf section 1.1.2.3) parlait de connaissances auto-régulatrices que détenait l'expert (consistent en des compétences métacognitives et de réflexion que mobilisent l'individu pour surveiller et évaluer ses propres actions). Le formateur en est dépourvu lorsqu'il n'évalue pas les apprentissages de ses stagiaires.

Une ébauche de prescriptions croisées est toutefois réalisée lorsque le formateur et le stagiaire déclenchent simultanément une crise d'autonomie mal orientée c'est à dire qu'ils échangent en vue de la réalisation d'un objectif. Mais encore faut il que les objectifs soient clairs pour les deux parties ce qui n'est pas forcément le cas notamment lorsque les attentes du stagiaire sont floues, imprécises voir inexistantes. La prescription croisée permettrait alors de faire émerger ses attentes, de valider les objectifs. Là encore le manque de métacognition côté formateur est un handicap lorsque ce dernier ne l'intègre pas dans l'atteinte des objectifs. Nous avons à plusieurs reprises spécifié que le formateur devait en question première se préoccuper de la manière d'atteindre les objectifs plus que de l'atteinte à proprement parlée.

Ce qui nous amène à la crise de prescriptions floues. Elle peut être à l'origine du stagiaire lorsque ce dernier a des attentes inexistantes ou qu'il n'arrive pas à les verbaliser mais également être à l'origine du formateur qui ne cadre pas sa formation. Le stagiaire est alors déstabilisé ne comprenant pas bien vers où le formateur veut l'emmener. A l'inverse le formateur a du mal à s'adapter lorsqu'il n'arrive pas à cerner les besoins du stagiaire. Lorsque cette crise est déclenchée simultanément par les deux acteurs et qu'aucun d'entre eux n'essaye de la résoudre, aucune rencontre, aucun compromis n'est alors possible. Chacun part dans une direction, l'incompréhension est totale. Cette crise est sans doute une des plus difficile à désamorcer car elle nécessite une activité métacognitive profonde. Le stagiaire doit être en mesure d'expliquer pourquoi il pense que la formation n'est pas cadrée donc avoir une attitude réflexive en temps réel sur le déroulé de la formation. Et le formateur accepter les remarques et débattre. Dans le cas des attentes floues ce dernier doit être capable de rentrer dans les " méandres de l'esprit du stagiaire" (cf annexe entretien stagiaire Paul) pour faire émerger les attentes de ce dernier et le stagiaire être en mesure de les valider. Une fois de plus est mis en avant l'importance des stratégies métacognitives côté stagiaire et côté formateur sans que dans ces cas de figure la prescription croisée et donc la coopération est impossible.

Bien que non évoquée directement, la crise des prescriptions faibles en forte apparaît en filigrane dans les exemples vus ci-dessus. Cette crise est déclenchée lorsque le formateur, qui ne comprend pas bien l'apprentissage du stagiaire l'oblige peut à peut à se conformer à ses attentes c'est à dire à s'adapter au contenu qu'il a déterminé à priori. Inversement, un formateur dont la formation est peu cadrée peu être amené par le stagiaire dans une direction non souhaitée au départ. Sans prescriptions croisées un des acteurs est contraint par l'autre à se conformer à ses attentes. En d'autres terme l'autonomie d'un acteur est contrainte par l'autonomie de l'autre.

Les crises de prescriptions posent le problème de la place et de la légitimité de la métacognition dans la formation. Elle est indispensable car à l'origine des prescriptions croisées. Son absence provoque des injonctions paradoxales latentes. Ces injonctions paradoxales latente empêchent la réduction des décalages entre le formateur et le stagiaire, les décalages internes au formateur et ceux internes au groupe.

Nous pouvons alors développer notre deuxième proposition (le décalage métacognitif peut être réduit par des prescriptions croisées menant les acteurs à une possible coopération).

Les décalages métacognitifs peuvent être réduits par des prescriptions croisées menant les acteurs à une possible coopération à condition que ces derniers aient une activité métacognitive simultanée.

Lorsque cette activité métacognitive est absente ou unilatérale c'est le groupe qui permet alors une possible réduction des décalages.

2.4.3 Le face à face formateur stagiaire : le groupe comme médiateur

Lors d'une absence de coopération entre le formateur et le stagiaire, c'est le groupe qui sert de médiateur et pallie un manque de prescriptions croisées entre le formateur et le stagiaire.

Dans la relation crise du prescripteur-crise de l'opérateur c'est le groupe d'entraide qui va faire office de médiateur. Le stagiaire va se tourner vers ses collègues afin de trouver en eux les réponses non fournies par le formateur. Le formateur favorise cette entraide car il connaît mal les situations de travail de ses stagiaires et pour diverses raisons (manque de temps, manque de capacité) ne cherche pas à les connaître. Idem en cas de difficulté, lorsque le formateur ne s'assure pas des apprentissages du stagiaire ou que ce dernier ne les fait pas remonter, le stagiaire se tourne vers ses semblables pour trouver des réponses. Ceci sera accentué par les stagiaires qui ont une intelligence interpersonnelle c'est à dire qui ont besoin des autres dans leurs apprentissages.

Dans les crises de prescriptions dont les échanges sont faits dans le but d'atteindre un objectif, c'est le groupe de confrontation qui déterminera la légitimité de l'objectif à atteindre. Les formateurs évoquent que c'est pendant le tour de table la plupart du temps qu'ils vérifient que les attentes sont bien en adéquation avec le programme construit à priori. C'est à ce moment là qu'ils réadaptent ou non le contenu des formation. Ils recherchent une forme de consensus dans les objectifs de formation, préférant des objectifs de groupe plus flous à des objectifs individuels plus précis. Ils cherchent à garder leur autonomie face à la transposition didactique qu'ils ont établie.

Ce groupe de confrontation sert également de précurseur aux trajectoires personnelles dans le cadre des prescriptions floues. Dans l'exemple de Brigitte ou un groupe avait été

contraint d'aller en formation, aucun stagiaire n'avait d'attente particulière. C'est l'échange entre les stagiaires qui petit à petit a fait émerger les attentes des uns et des autres. Les stagiaires se servent également de ce groupe lorsqu'ils n'osent pas intervenir et qu'une autre personne pose une question à leur place. Il va permettre de reconstruire les attentes individuelles mal définies. A l'inverse, lorsque c'est la formation qui n'est pas cadrée, le groupe va contraindre le formateur à répondre à ses attentes par la dynamique engendrée entre les stagiaires. Mais l'effet de groupe est aléatoire et dépend de l'alchimie existant entre les membres. Il n'en reste pas moins un opérateur intermédiaire puissant.

Pourtant il n'est pas pris en compte par les formateurs comme une ressource à part entière. Accès sur la didactique de contenu, il serait intéressant qu'une didactique de groupe soit également mise en oeuvre. En effet, entre les groupes définis par Mérieu ou Astolfi (Cf section sur le rôle du groupe 1.1.1.4) seuls deux types de groupe ressortent de ces entretiens, le groupe d'entraide mutuelle et le groupe de confrontation.

C'est pourtant lui qui, en tant qu'opérateur intermédiaire, permet de réduire le décalage si les deux acteurs n'y arrivent pas. Il ressort des entretiens qu'il pallie à la fois un manque de métacognition côté formateur et à la fois un manque de métacognition côté stagiaire.

Nous pouvons développer notre troisième proposition (le groupe aurait un rôle à jouer dans la réduction du décalage métacognitif existant entre le formateur et l'apprenant).

Le groupe jouerait un rôle de médiateur dans la réduction du décalage métacognitif existant entre le formateur et l'apprenant. Il créerait une activité métacognitive collective palliant un manque de métacognition des acteurs (cognition distribuée). Les informations échangées serviraient de précurseur lors d'une défaillance dans les trajectoires personnelles.

3 Discussion

L'objectif de cette recherche est d'apporter un éclairage sur les phénomènes qui peuvent expliquer le décalage entre l'offre et la demande de formation c'est à dire entre ce que le formateur propose et ce que le stagiaire attend.

Nous montrons par notre étude que se poser la question du décalage au singulier est assez réducteur. En effet, nous pensons qu'il existe au moins trois décalages et que ces décalages sont d'ordre métacognitifs (car liés à des rapports au savoir).

Le décalage de rapport au savoir existe entre un formateur et un stagiaire. Mais il existe également un décalage interne au formateur. Agissant dans un cadre contraint de par sa relation économique d'avec le commanditaire et pédagogique d'avec l'apprenant, le formateur peut être amené à brider son rapport au savoir premier (ici le développement) pour l'adapter dans un contexte de formation (ici comme action). Ce décalage peut se répercuter dans sa vision et sa perception de l'apprentissage ainsi que dans ses modes de transmission du savoir. En effet, nous avons mis en avant le fait que deux formateurs avaient une vision gestaltiste voir cognitive des apprentissages dans l'absolu mais une vision béhavioriste des apprentissages dans un contexte de formation. Et que les formateurs, alors ancrés dans une pédagogie par objectifs approchaient une pédagogie de la différenciation sans toutefois aller jusqu'à aider l'apprenant à réfléchir sur ses stratégies d'apprentissage.

Il existe par ailleurs un décalage de rapports au savoir interne au groupe de part le nombre de stagiaires qui le compose (six à douzes personnes). Ces trois formes de décalages métacognitifs peuvent alors être en présence simultanément lors d'une session de formation.

Nous avons également montré que les prescriptions croisées amenant à une véritable coopération pouvaient réduire ces décalages. Ces derniers sont détectés lors des diverses crises de prescriptions (crises de prescriptions fortes et faibles) qui engendrent alors des injonctions paradoxales latentes. Pour désamorcer ces crises et réduire les décalages une activité métacognitive des acteurs est indispensable. En cas de défaillance d'un des deux acteurs c'est le groupe qui prend le relais en créant une activité métacognitive collective (cognition distribuée). Bien que primordiale, la non conscience de ce mécanisme est un frein certain à la coopération.

Le groupe joue donc un rôle de médiateur. Les échanges créent des connaissances servant de précurseurs aux trajectoires personnelles défaillantes. Acteur important permettant de réduire les décalages, le groupe est perçu soit comme un enrichissement soit comme un moyen d'entraide. Il serait pourtant intéressant que les formateurs mettent en place une véritable didactique de groupe afin d'en exploiter toutes les dimensions.

Ces résultats sont toutefois à nuancer au vu de certaines limites qu'il nous semble important d'explicitier.

Le matériau empirique est constitué d'un nombre restreint de formateurs et de stagiaires (trois de chaque). Bien que permettant de révéler certains résultats, une quantité plus importante d'entretiens permettrait d'arriver à une saturation de l'information qui légitimerait les résultats.

Le contexte de formation en informatique peut également induire un biais face à la pédagogie choisie par les formateurs et leur vision et perception behavioriste des apprentissages. En effet, dans ces formations, le résultat de l'acquisition d'un apprentissage est quasi instantané de par le geste technique induit. Il en serait peut être tout autre dans des formations de gestion du changement ou de réflexion systémique dont les résultats ne peuvent se voir que sur du long terme. C'est pourquoi, non pas dans un soucis de généralisation mais de compréhension, il serait intéressant de confronter nos résultats à d'autres types de formations (management, social).

Autre point méthodologique, nous n'avons pas procédé à une triangulation des données. Nous nous sommes basés uniquement sur des entretiens à posteriori qui peuvent amener à déformer la réalité. Une étude longitudinale permettrait de croiser des données collectées par des entretiens avant et après la formation. Une observation participante pourrait porter sur les types de prescriptions et les crises engendrées.

Enfin, nous avons parlé du cadre contraint dans lequel évoluait le formateur. Nous avons, de part notre connaissance du terrain et nos relations, interrogé des formateurs indépendants. Il se peut que la contrainte soit moins forte dans le cas de formateurs en interne, le commanditaire comme les stagiaires étant connus. La proximité des liens peut amener à un élargissement de la marge de manœuvre du formateur, la connaissance du terrain palliant une contrainte économique ou pédagogique.

Au niveau théorique il serait intéressant de creuser la piste des intelligences multiples, dimension apparue en filigrane dans nos entretiens. La place des canaux vecteurs d'informations est une piste qui nous semble intéressante dans les questions d'apprentissage. En effet ces vecteurs sont un "chemin d'accès" aux stratégies cognitives et métacognitives des acteurs. Non utilisés, ils pourraient être un frein à l'accès aux stratégies métacognitives;

Autre dimension à approfondir et qui a émergé de notre étude exploratoire est la place de la cognition distribuée dans le déroulé d'une formation. Ce concept permet de poser deux questions :

Quelles sont les conditions propices à sa mise en place? Comment fonctionnent les précurseurs dans cette situation? Le terme précurseur est un concept étudié par Bastien (2007). Cet auteur spécialisé dans les questions de langage se propose de comprendre par quel(s) phénomène(s) une connaissance ancienne préfigure une connaissance nouvelle. Ainsi le groupe pallierait un manque dans une trajectoire personnelle selon des mécanismes qui restent à découvrir. Cette piste nous semble d'un intérêt certain.

Pour finir, nous avons étudié les décalages amorcés dans un contexte de formation. Mais il nous semble judicieux de pousser cette réflexion et de la prolonger une fois la formation finie. Nous avons à plusieurs reprises précisé le fait que les contraintes étaient inversées une fois la formation terminée. Le formateur est libéré de sa mission alors que le stagiaire doit rendre des comptes à sa hiérarchie. Nous nous demandons si les décalages de rapports au savoir et le manque de coopération ne se "décaleraient" pas après la formation pour "s'interposer" entre le stagiaire et sa hiérarchie. Nous pensons que les prescriptions croisées pourraient également réduire les décalages. La coopération faciliterait l'intégration des nouveaux savoirs tant au niveau individuel que collectif. Cette fois ce serait peut être les collaborateurs et/ou le formateur qui auraient un rôle de médiateur à jouer.

CONCLUSION

Dans cette conclusion générale du mémoire, nous proposons d'abord un bilan en rappelant les contributions de cette recherche, en termes d'apports théoriques et expérimentelles, puis nous discutons des principales limites avant d'exposer de nouvelles pistes de recherche, des prolongements envisagés.

Les apports théoriques et expérimentelle

Dans notre démarche de problématisation nous nous interrogeons sur les phénomènes permettant d'expliquer et de réduire le décalage entre l'offre et la demande de formation en informatique. Dans le cadre de notre travail nous ramenons cette problématique à un niveau individuel à savoir un décalage entre ce que le formateur propose et ce que le stagiaire attend.

La revue de littérature nous éclaire sur le fait que ce décalage peut-être d'ordre métacognitif car lié à un décalage de rapport au savoir. Nous définissons ce rapport au savoir selon trois axes : les métaphores du rapport au savoir (Jobert, 2000), la vision et la perception de l'apprentissage et les modes de transmission du savoir. Ce décalage existant est opérationnalisé par la théorie des prescriptions croisées d'Hatchuel (1994). Il est alors perçu à travers des crises de prescriptions empêchant une possible coopération entre les acteurs. Cette combinaison de théories permet de comprendre le décalage sur deux niveaux. Premièrement, elle permet de mettre en avant un décalage lié aux cadres dans lesquels les acteurs évoluent. Le formateur agit dans un cadre contraint (pris entre une relation économique et une relation pédagogique) et le stagiaire dans un cadre non contraint lors d'une session de formation. Nous savons par cette théorie, qu'un cadre confiné entraîne des prescriptions fortes, le formateur réduit alors l'autonomie d'apprentissage des stagiaires. Un cadre non confiné entraîne des prescriptions faibles, les stagiaires attendent du formateur une autonomie plus large. Cette opposition de prescriptions, liée à une opposition de cadre contraint, non contraint crée un premier décalage dans cet espace commun créé par des interactions. Deuxièmement, cette théorie permet de mieux appréhender la théorie du rapport au savoir qui, comme nous l'avons expliqué (section 1.1) n'est pas encore bien délimitée tant cette notion est complexe. La théorie des prescriptions sert de révélateur de ces décalages métacognitifs induits par des décalages de rapport au savoir et de temporalité. Là encore ce sont des crises de prescriptions qui nous prouvent l'existence des décalages et nous montrent comment la coopération peut amener à les réduire.

La revue de littérature nous amène à formuler trois propositions :

Proposition 1 : le décalage entre l'offre et la demande de formation serait un décalage métacognitif induit par un décalage des rapports au savoir.

Proposition 2 : le décalage métacognitif peut-être réduit par des prescriptions croisées menant les acteurs à une possible coopération.

Proposition 3 : le groupe aurait un rôle à jouer dans la réduction du décalage métacognitif existant entre le formateur et l'apprenant.

Afin de développer ces propositions, nous avons mené une étude qualitative. Les études qualitatives permettent de recueillir des informations enchâssées dans un contexte ici la formation en informatique. Nous avons mené des entretiens d'explicitation (Vermesrh,

1996) qui permettent de collecter des données à posteriori par rapport aux expériences de formation de nos deux acteurs. Un travail d'abstraction nous a mené à développer et préciser nos propositions.

Proposition 1 : Il n'existerait pas un mais trois décalages métacognitifs liés aux différences de rapport au savoir.

Le premier décalage se situe entre le formateur et le stagiaire. La différence de cadre contraint, non-contraint amène bien le formateur vers des prescriptions fortes alors que les stagiaires attendent des prescriptions faibles. Cela impacte les rapports au savoir. Les formateurs sont dans un rapport au savoir comme action, les stagiaires ajoutent un rapport au savoir comme stock et comme développement.

Le deuxième décalage se situe au niveau du groupe. La multiplicité des rapports au savoir est cristallisée par ce dernier.

Enfin il existe un décalage métacognitif intrinsèque au formateur. D'un rapport au savoir premier comme développement, le formateur contraint par son cadre de travail adopte un rapport au savoir comme action. Cette tension constante entre les deux rapports au savoir se retrouve à travers sa vision des apprentissages et ses modes de transmission du savoir dans lesquels il est continuellement en balance.

Proposition 2 : Les décalages métacognitifs pourraient être réduits par des prescriptions croisées menant les acteurs à une possible coopération à condition que ces derniers aient une activité métacognitive simultanée.

En effet seule une attitude réflexive mènerait à une coopération. L'exemple le plus éclairant est celui de la crise des prescriptions floues. Côté stagiaire cette crise se déclenche lorsque ces attentes sont imprécises. Pour les faire émerger le formateur doit comprendre la situation de travail du stagiaire. Il doit ensuite détecter son style d'apprentissage et ses canaux vecteurs d'informations pour adapter la forme de sa réponse à la situation. Enfin, de par sa pédagogie et sa didactique il doit amener le stagiaire à utiliser ses stratégies métacognitives afin d'enraciner le nouveau savoir. Côté formateur cette crise est amorcée lorsque le formateur ne cadre pas sa formation déstabilisant ainsi le stagiaire. Ce dernier doit être en mesure de comprendre pourquoi il est déstabilisé et faire le rapprochement avec le manque de cadre de la formation. Pour cela une attitude réflexive en tant réel est indispensable. Enfin il doit verbaliser son ressenti pour en faire part au formateur.

Nous concluons que la métacognition serait consubstantielle à la prescriptions croisées donc à la coopération.

Proposition 3 : Le groupe jouerait un rôle de médiateur dans la réduction des décalages existant entre le formateur et le stagiaire.

Lorsqu'un des deux acteurs ne permet pas d'amorcer une coopération par manque d'activité métacognitive, le groupe pallie ce manque en créant une activité métacognitive collective. C'est à dire que les prescriptions intergroupes font émerger des informations. Elles sont alors captées par un des deux acteurs. Celui-ci aidé par cette nouvelle information pousse sa réflexion jusqu'à pouvoir formuler une prescription adaptée ou renvoyer une information au groupe. Ces boucles créent ce que nous appelons une activité métacognitive collective mieux définie sous le terme de cognition distribuée. Une didactique du groupe servirait alors à exploiter ce potentiel cette dernière ne servant pour l'instant qu'aux contenus.

Les limites et perspectives de recherches futures

La conclusion de ce travail est l'occasion de prendre du recul et d'en effectuer une lecture critique.

Tout d'abord, il convient de rappeler la nature du travail empirique mené dans le cadre de cette démarche de problématisation.

Le matériau empirique est constitué d'un nombre restreint de formateurs et de stagiaires (trois de chaque). Bien que permettant de révéler certains résultats, une quantité plus importante d'entretiens permettrait d'arriver à une saturation de l'information qui légitimerait les résultats.

Le contexte de formation en informatique peut également induire un biais face à la pédagogie choisie par les formateurs et leur vision et perception behavioriste des apprentissages. En effet, dans ces formations, le résultat de l'acquisition d'un apprentissage est quasi instantané de par le geste technique induit. Il en serait peut être tout autre dans des formations de gestion du changement ou de réflexion systémique dont les résultats ne peuvent se voir que sur du long terme. C'est pourquoi, non pas dans un soucis de généralisation mais de compréhension, il serait intéressant de confronter nos résultats à d'autres types de formations (management, social).

Autre point méthodologique, nous n'avons pas procédé à une triangulation des données. Nous nous sommes basés uniquement sur des entretiens à posteriori qui peuvent amener à déformer la réalité. Une étude longitudinale permettrait de croiser des données collectées par des entretiens avant et après la formation. Une observation participante pourrait porter sur les types de prescriptions et les crises engendrées. Ainsi cette étude statique gagnerait à être traitée en dynamique de par les décalages de temporalité que nous avons mis en avant.

Enfin, nous avons parlé du cadre contraint dans lequel évoluait le formateur. Nous avons, de part notre connaissance du terrain et nos relations, interrogé des formateurs indépendants. Il se peut que la contrainte soit moins forte dans le cas de formateurs en interne, le commanditaire comme les stagiaires étant connus. La proximité des liens peut amener à un élargissement de la marge de manœuvre du formateur, la connaissance du terrain palliant une contrainte économique ou pédagogique.

Au niveau théorique il serait intéressant de creuser la piste des intelligences multiples, dimension apparue en filigrane dans nos entretiens. La place des canaux vecteurs d'informations est une piste qui nous semble intéressante dans les questions d'apprentissage. En effet ces vecteurs sont un "chemin d'accès" aux stratégies cognitives et métacognitives des acteurs. Non utilisés, ils pourraient être un frein à l'accès aux stratégies métacognitives;

Autre dimension à approfondir et qui a émergé de notre étude exploratoire est la place de la cognition distribuée dans le déroulé d'une formation. Ce concept permet de poser deux questions :

Quelles sont les conditions propices à sa mise en place? Comment fonctionnent les précurseurs dans cette situation? Le terme précurseur est un concept étudié par Bastien (2007). Cet auteur spécialisé dans les questions de langage se propose de comprendre par quel(s) phénomène(s) une connaissance ancienne préfigure une connaissance nouvelle. Ainsi le groupe pallierait un manque dans une trajectoire personnelle selon des mécanismes qui restent à découvrir. Cette piste nous semble d'un intérêt certain.

Pour finir, nous avons étudié les décalages amorcés dans un contexte de formation. Mais il nous semble judicieux de pousser cette réflexion et de la prolonger une fois la formation finie. Nous avons à plusieurs reprises précisé le fait que les contraintes étaient inversées

une fois la formation terminée. Le formateur est libéré de sa mission alors que le stagiaire doit rendre des comptes à sa hiérarchie. Nous nous demandons si les décalages de rapports au savoir et le manque de coopération ne se "décaleraient" pas après la formation pour "s'interposer" entre le stagiaire et sa hiérarchie. Nous pensons que les prescriptions croisées pourraient également réduire les décalages. La coopération faciliterait l'intégration des nouveaux savoirs tant au niveau individuel que collectif. Cette fois ce serait peut être les collaborateurs et/ou le formateur qui auraient un rôle de médiateur à jouer.

Bibliographie

- Alexandre, 1991 "Anthologie des textes clés en pédagogie", Le café pédagogique, p94;
- Altet, 2011 "Les pédagogies de l'apprentissage", PUF
- Andler (dir), 2004 "Introduction au sciences cognitives", Gallimard, Paris, p54
- Astolfi, 1991 "L'école pour apprendre", Esf Editeur, Paris
- Avenier 2008 "Quelles perspectives le paradigme des sciences de l'artificiel offre-t-il à la recherche en management stratégique?" Cahier de recherche CERAG, No 2008-01
- Avenier, 2010a, "Retrouver l'Esprit de la vallée du Constructivisme en remontant à ses sources épistémiques". Conférence de l'AIMS, Juin, Luxembourg
- Avenier, 2010b, "Shaping a Constructivist View of Organizational Design Science". Organization Studies, Vol.31, No 9 &10, p.1229-1251
- Avenier, Thomas 2011, "Mixer quali et quanti pour quoi faire? Méthodologie sans épistémologie n'est que ruine de la réflexion!" Journée de recherche Les approches mixtes :
- combiner quantitatif et qualitatif, 31 mars, Caen
- Barth, 1996 "Construire son savoir", Actes du Symposium REF, Bruxelles, De Boeck, p15-19
- Baudouin, 2005 "la formation, un espace social négocié?"
<http://basepub.dauphine.fr/handle/123456789/3524/Baudouin2005.pdf>
- Bazile, 2002 "Comprendre l'activité de l'autre, un apprentissage", Education permanente N°15
- Bégin, 2008 "Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié" Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n° 1, , p. 47-67.
- Beillerot, Blanchard-Laville, Musconi (sous la direction de), 1996 "Pour une clinique du rapport au savoir", Savoir et formation, l'Harmattan, 356p
- Berbaum, 1992 "Développer la capacité d'apprendre", Esf, p84-88
- Beret et Dupray, 2000 "Allocation et effet salarial de la formation professionnelle continue en France et en Allemagne : Une approche en terme d'informations" Economies publique N°5, p 221-269
- Bosh et Charest, 2008 "Vocational training and the labour market in liberal and coordinated economies" Industrial Relations Journal 39:5, p 428-447
- Bosh et Charest, 2009 "Vocational training : international perspectives" Routledge, p5
- Boulet, Savoie-Zajc, Chevrier, 1996 "Les stratégies d'apprentissage à l'Université", Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bruner, 1983 "Savoir faire, savoir dire. Le développement de l'enfant", PUF, Paris p54
- Charpentier, Collin et Scheurer, 1993 "De l'orientation au projet de l'élève", Hachette, Education p98-99
- Chartier, 2003 "les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique", Savoirs N°2, p7-28
- Chevallard, 1985/1991 "La transposition didactique", Grenoble, La pensée sauvage
- De Ketele, 1994, "La relation éducative" contribution dans Postic.M, PUF, p207-209
- De La Garanderie, 1981 "les profils pédagogiques", Editions Centurion
- Devos et Dumay, 2006 "Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature", Savoirs N°12, p9-46
- D'Hainault, 1988 "Des fins aux objectifs de l'éducation", Labor, p21
- Escourrou, 2011 "Qui est responsable de la formation?" Education permanente N°187, p95-106
- Forest, 2004 "Penser la production de connaissances pour repenser la politique des clusters", Revue d'économie industrielle, p101-120
- Guigou, 1975 "La stagification", Education permanente N°31, p3-25

- Grawitz, 1996 "*Méthodes des sciences sociales*" Dalloz, Paris
- Hatchuel, 1994 "*Coopération et conception collective. Variété et crises des rapports de prescriptions*", dans Terssac et Friedberg editors, "Coopération et conception, p101-121, Octares Editions, 1996
- Hatchuel, 1994 "*Apprentissages collectifs et activité de conception*" Revue française de gestion p 109-120
- Houssaye, 1988 "*Le triangle pédagogique*", Berne, Peter Lang 1
- Jobert, 2000 "*Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes*
- Jobert, 2000 "la compétence à vivre, contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail", Paris
- Kolb, 2005 "*The Kolb learning Style Inventory*" (version 3.1) Haygroup, Boston
- Kremer, 2001 "*(Trans)-formation de l'apprenant et qualité de la formation*", Education permanente N° 147, p87-97
- Lafortune, et St-Pierre, 1994 "*Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*." Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Lieury et Fenouillet, 1996 "*Motivation et réussite scolaire*", Dunod
- Mager, 1968 "*Preparing instructional objectives*" Belmont
- Martineau, 1998 "*Utiliser la recherche ou enseigner pour faciliter le traitement de l'information*". Vie pédagogique, 108, 24-28.
- Matlin, 2001 "*La cognition : une introduction à la psychologie cognitive*". Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- McKeachie, Pintrich, , Lin, and Palmer, 1987 "*Teaching a course in LTL*". Teaching of Psychology, 14(2), 81-86.
- Meirieu, 1991 "*Outils pour apprendre en groupe*", Chronique sociale, 4ème édition, 1991.
- Meirieu, 1992 "*Les objectifs de troisième type*", document associatif
- Meirieu, 1993 "*Objectif obstacle et situation d'apprentissage*" dans "*La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*", dir. Houssaye, Esf p294
- Musconi, Beillerot, Blanchard-Laville, 2000 "*Formes et formations du rapport au savoir*", Savoir et formation, l'Harmattan, p43
- Nooteboom et al, 2007 "*Optimal cognitive distance and absorptive capacity*", Research Policy vol 37, issue 7, p1016-103
- Parot et Richelle, 1992 "*Introduction à la psychologie, histoires et méthodes*", PUF, Paris, p174
- Pastré, 2008 "*Recherche en didactique professionnelle*", Octares
- Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006 "*la didactique professionnelle*", Revue française de pédagogie, p145-198
- Peters et Viola, "2003" "*Stratégies et compétences : intervenir pour mieux agir*", Montréal, Québec : Éditions Hurtubise.
- Piaget, 1936, "*la naissance de l'intelligence chez l'enfant*", Delachaux et Niestlé. p12
- Poitou, 2007 "*Des techniques de gestion des connaissances à l'anthropologie des connaissances*", Revue d'anthropologie des connaissances, p11-34
- Rani, 2011 "*L'intégration des PME au sein des dynamiques territoriales d'innovation: une approche fondée sur les connaissances. Le cas de deux clusters du Pôle de Compétitivité SCS*" Thèse Université de Nice - Sophia Antipolis
- Raynal et Reunier, 2010 "*Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*" Esf, p80, p106
- Reuter, 2010 "*Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*", De boeck
- Richard et Richard, 1992 "*Les bases des fonctionnements cognitifs*", Dunod, Paris
- Samurçay et Rogalski, 1992 "*Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes*", Education permanente N°111, p227-242

- Tavignot, 1995 "*A propos de la transcription didactique en didactique des mathématiques*", Spirale 15
- Tinjala, 1999 "*Toward expert Knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university*", International journal of Educational Research, p357-442
- Vermesh, 1996 "*L'entretien d'explicitation*", Esf
- Vergnaud, 1992 "*Qu'est ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés?*", Education permanente N° 111, p19-33
- Voisin, 2001 "*L'apprenant introuvable, ou les incertitudes de la recherche*", Education permanente N° 147, p63-75
- Vygostki, 1933 "*Pensée et langage*", Editions sociales, Mésidor
- Vygotski (1931/1994b) "*Défectologie et déficience mentale*" Lausanne Delachaux et Niestlé
- Vygotski, 1934 "*Pensée et langage*", La dispute, Paris

ANNEXES

| | |
|---|-----|
| Tableau public ciblé..... | 79 |
| Exemple d'entretien d'un formateur..... | 80 |
| Exemple d'entretien d'un stagiaire..... | 93 |
| Grille de lecture théorique..... | 105 |
| Exemple de tableau d'abstraction..... | 109 |
| Tableau récapitulatif stagiaires..... | 110 |
| Tableau récapitulatif formateurs..... | 112 |

Tableau du public ciblé

| Statut | Prénom | Expérience sur poste | Durée de l'entretien | Nombre de pages |
|-----------|----------|----------------------|----------------------|-----------------|
| Formateur | Paul | 25 ans | 01:15:02 | 10 |
| Formateur | Thierry | 20 ans | 00:45:48 | 5 |
| Formateur | Brigitte | 10 ans | 01:25:12 | 13 |
| Stagiaire | Anna | 5ans | 01:24:52 | 13 |
| Stagiaire | Sarah | 5ans | 00:50:14 | 7 |
| Stagiaire | Cathy | 7ans | 01:15:36 | 13 |

4

Entretien formateur Brigitte

27/04/2012

Présentation

En premier lieu je vais vous demander comment vous êtes devenu formateur ?

Je suis devenue formatrice par hasard. C'était par rencontre. J'étais dans une association qui faisait de la création d'entreprise et il y avait une personne qui avait un organisme de formation. On discutait comme ça et le jour où ça c'est mal passé dans cette association il m'a demandé si ça m'intéressait de faire de la formation pour adultes parce qu'il recherchait quelqu'un et il m'a embauché comme ça.

Et vous aviez une expérience métier à la base ?

Pas une expérience métier de formatrice pour adulte mais j'avais travaillé pendant un an dans une association d'orangina dans laquelle je faisais du transfert de connaissance. C'est-à-dire qu'on était avec des jeunes qui avaient besoin d'utiliser internet ou la vidéo et ça faisait des minis cours particuliers. Ils venaient avec un projet et je les guidais.

Et la connaissance informatique vous la tenez de quelle expérience ?

Je la tiens de cette expérience chez orangina. Car internet n'était pas du tout développé comme maintenant et en travaillant là bas comme ils étaient très graphisme et ça m'intéressait. Et j'ai vite emmagasiné tout ça parce que j'ai un esprit qui assimile vite, j'ai un BTS informatique à la base donc j'ai l'esprit formé à la technique, ça m'a passionné et je suis spartie là dedans.

Diriez-vous que vous aimez ce métier ?

Oui, j'adore ce métier.

Qu'est ce que vous aimez et aimez moins dans ce métier ?

J'aime le contact avec les gens. J'aime le fait de rencontrer des gens différents à chaque fois. C'est un métier où on apprend aussi plein de choses de nos stagiaires. On apprend des expériences métier, on apprend plein de choses. C'est l'échange et le contact.

Et ce qui vous paraît le plus difficile ?

C'est la nuit qui précède ! c'est toujours un peu stressant parce qu'à chaque fois ce sont des personnes qu'on ne connaît pas et donc à chaque fois c'est se représenter, recréer des liens et donc c'est difficile de rencontrer de nouvelles personnes à chaque fois.

Même si l'expérience se reproduit

C'est quand même pas pareil parce que c'est toujours des gens différents. Individuellement les gens sont différents, les groupes sont du coup différents aussi et du coup les structures aussi parfois sont différentes parfois on ne connaît pas l'entreprise. Ça tient à peu de choses hein un lieu qu'on ne connaît pas donc j'ai peur de ne pas trouver et d'arriver en retard ce qui fait que j'arrive très tôt ! j'aime bien repérer les lieux, prendre possession de ma salle.

Les gens vous en avait un aperçu auparavant ?

Non c'est ce qui me manque d'ailleurs. C'est que quand on arrive en formation qu'on sait ce que les gens attendent et ce dont ils ont besoin et souvent c'est à la fin d'une formation que je me dis si j'avais su tout ça avant j'aurais fait la formation différemment. J'aurai montré d'autres exemples, fait un autre cheminement. Ça fait un peu se jeter sans filet.

On va aborder le volet pédagogie et didactique. Quelles sont pour vous des bonnes conditions d'apprentissage dans le cadre de ces formations ?

Deux volets le côté matériel comme je travaille en informatique c'est déjà avoir des ordinateurs qui marchent et avec lesquels ont peu travailler, c'est une salle sans bruits, la possibilité pour les stagiaires d'avoir du chauffage en hiver une clim en été, un hébergement correct parce que tout ça se répercute énormément sur la formation. Et puis le côté humain avec des échanges, de l'interactivité, la possibilité de faire en sorte que tout le monde s'exprime.

Donc vous pensez que de bonnes conditions sont à la fois matérielles et immatérielles avec des conditions d'expression, qu'est ce que vous mettez en œuvre dans ce cadre là ?

Il y a toujours le classique tour de table qui est primordiale et parfois on n'y passe pas assez de temps. C'est vrai que c'est un moment délicat pour les stagiaires, parce qu'ils rentrent dans une salle ils ne se connaissent pas. C'est pas évident de parler de soi, de ce qu'on fait et par contre moi quand je prépare des formations j'ai un peu des idées de ce que je vais faire et quand les personnes me parlent je fais un lien avec ce que j'avais prévu pour réorganiser pour voir si je suis bien dans la demande si ça correspond et après c'est tout au long de la formation soit par de l'interaction soit par de l'observation. De voir les mimiques, les discours internes, les signaux physiques de fatigue, le regard aussi quand on explique des choses et qu'on voit des regards un peu vides on se dit « là il faut que j'explique différemment ».

Vous avez combien de personnes dans une formation ?

Ça varie entre 6 et 12 personnes suivant qu'on soit dans le privé ou le public. Ils veulent monter à 14 voir 18 personnes.

Et on arrive à capter le regard de 14 personnes ?

Oui par contre je pense que la problématique ne se situe pas à ce niveau là on rentre plus par les moyens que par les objectifs d'apprentissage. On nous demande qu'au bout de deux jours les personnes sachent faire des choses mais forcément plus ya du monde, plus le rythme est lent et donc un moment donné c'est de se dire on peut faire de la pédagogie différenciée par 18 personnes mais on va montrer beaucoup moins de choses donc il faut

que tout le monde soit conscient qu'on ne peut pas faire la même chose à 6, 12 ou 18 personnes. C'est important de le cadrer.

On va rentrer un peu plus dans le détail dans la façon dont vous élaborez votre plan de cours. Qu'est ce que vous pouvez préciser sur ce plan ?

Deux façons de faire ça dépend si c'est une première formation ou une que j'ai l'habitude de faire. Si c'est une première formation je regarde un peu les autres plans de cours, je regarde dans les livres et dans les vidéos bref je fais un travail de synthèse de ce qui est incontournable et après le but du jeu pour moi c'est de dire j'ai retenu cet aspect technique, est-ce que c'est utile, est-ce que les personnes vont s'en servir, parce que montrer la technique pour la technique ça ne m'intéresse pas. Et si c'est des formations que j'ai l'habitude de faire je me sers des formations déjà faites, je regarde ce qui passe bien ce qui passe moins bien après chaque formation.

Vous travaillez sur la base de votre mémoire de ces expériences passées ou vous avez une traçabilité.

Non c'est souvent de mémoire. J'ai une traçabilité technique avec des fichiers préparés, les étapes etc mais après c'est de mémoire je me constitue une base qui évolue. Comme ça je peux m'adapter. Après comme je disais l'échange est important car on a la connaissance technique mais on ne connaît pas le métier des autres. Donc on fait en fonction. Si on commence à connaître les entreprises ou le secteur on sait s'adapter aux besoins. Et puis parfois je préfère avoir beaucoup de choses à montrer en réserve car suivant les groupes on peut être en manque.

Est-ce que ça veut dire que dans la définition du plan de cours il y a toujours la possibilité de trou dans le plan, un moment vous ne nourririez pas assez ce plan par rapport à la demande ?

Oui il y a des groupes dans lesquels il y a de l'échange d'expérience de l'interactivité donc du coup on prend plus le temps de faire les choses. Et puis dans d'autres groupes il y a une forte demande de contenus et un moment donné on ne sait plus quoi montrer, ils ne sont pas dans une dynamique de développement. C'est ce qu'on appelle des formations à la « épate-moi Benoit » avec des personnes qui n'ont pas de besoins définis, qui viennent pour voir ce que peut faire le logiciel. C'est du style « ah oui ça peut m'intéresser, ah finalement non ». ils cherchent rien derrière ça.

Ça veut dire que ce n'est pas connecté à leur environnement de travail ?

Oui c'est un peu ça. C'était un peu « oui on m'a dit qu'il y avait une formation pourquoi pas, c'est toujours bon à prendre » et finalement ils ne s'en servent pas.

Et en quoi ces gens là se distinguent des autres ?

Ils ne participent pas.

Donc ils en demandent plus en contenu donc en temps de transfert, de démonstration mais ne donnent pas eux de contenus.

Non et même moi je fais attention d'aller vers les stagiaires sinon ça fini en cours magistrale et moi c'est pas ce que je veux, c'est pas ce que je recherche, même en essayant de connaître leur métier ou ce qu'ils veulent ils répondaient par onomatopée « oui non, je sais pas montre moi je verrai bien si ça m'intéresse » et puis après c'est de finir « ah ben non finalement ce logiciel n'est pas fait pour moi. »

Et avant de faire votre formation vous ne savez pas le dosage dans votre public entre les uns et les autres.

Non et c'est ce que j'aimerais changer maintenant.

Et si on dit sur quels éléments vous basez-vous pour établir votre contenu à ce niveau là vous avez quoi comme informations ?

C'est des informations à priori. Desfois on a des questionnaires mais ils ne nous aident pas. Parfois on a des réponses du genre « je fais cette formations pour augmenter mes connaissances sur ce logiciel. Oui je m'en doute mai sça ne m'aide pas.

Et qui met en œuvre ce questionnaire ?
Quand ils existent ce sont les responsables formation les ingénieurs formations.

Et donc vous vous n'êtes pas consulté dans ce processus.

Non mais je pense pouvoir changer cela. Dans une structure à laquelle je pense, je sais qu'ils ont les adresses mails avant. Donc ce serait les récupérer pour envoyer un mail avant la formation. Déjà ça fait un premier contact, comme ça quand on arrive en salle on n'est pas des étrangers. Et puis ya des personnes qui ont besoin de dire des choses pas devant le groupe et en amont ça me permet de voir si j'ai bien préparé ou pas. Le tout c'est de le savoir. Si j'ai un groupe qui attend du contenu je sais que je vais plus l'aborder comme un cours magistral et je chercherai à montrer du contenu. Si je sais que les personnes sont plutôt dans l'interactivité parce que j'ai reçu beaucoup de mail, parce que j'ai des demandes après c'est de voir en fonction et de cadrer ce qu'on peut faire ou pas suivant le temps imparti et quand c'est un mélange des deux c'est de donner à chacun ce dont il a besoin.

Est-ce que ce temps d'échange est un temps prévu en terme de tâche, de rémunération ?

Non. Mais c'est toujours un peu facile de se cacher derrière le côté économique, c'est notre travail, la moindre des choses c'est de la faire bien. Après ça prend pas 300ans de la faire et même pour notre confort. Après on peut envisager de comptabiliser ce temps de préparation en terme de tarif etc mais c'est assez formaté les tarifs et à la baisse. Ça dépend comment on voit la formation.

On est déjà rentré dans le volet des prescriptions. Est-ce que skype peut être intéressant pour ça ?

Je n'y ai pas pensé. Mais ça dépend parce qu'il faudrait que tout le monde sache s'en servir hors on fait des formations pour des personnes débutantes parfois donc là ça me semble difficile. Et puis pour d'autres ils n'ont pas la possibilité d'installer les logiciels qu'ils

souhaitent sur leur poste de travail. ça me semble délicat. Mais rien que le mail ou le coup de fil suffirait. Le mail c'est plus sympa parce qu'on commence déjà le groupe.

L'usage des TIC ça changerait en amont.

Oui et même pour les stagiaires après entre eux.

Le plan de cours vous le faites seul ou en collaboration ?

Seule. Entre formateurs on se voit pas, on ne discute pas forcément. Quand des systèmes existent et bien c'est essentiellement pour échanger des fichiers d'exercices pour ne pas avoir à les travailler donc c'est plus un centre de ressources et que d'échange.

Ça veut dire que les gens venaient plus pour échanger du matériel que sur leur façon de faire que leur expérience. C'est facile d'échanger sur son expérience ?

Je ne pense pas parce qu'un moment donné derrière ce cache un peu le jugement du meilleur formateur. Mais ça dépend des gens qui y sont, de comment c'est monté.

Et finalement avec qui vous pouvez discuter de vos plans de cours ?

Avec personnes finalement. Si avec mes stagiaires du coup parce qu'avant l'évaluation très formelle je leur demande comment ils ont ressenti la formation, ce qu'il faudrait améliorer. On le sait tout au long de la formation, aux pauses, le matin avant de commencer la nouvelle journée. Après c'est des choses qu'on sent. On le fait une fois deux fois et on change la façon de faire. Tout ce savoir perdu.

Oui on peut supposer que les collègues font la même chose de leur côté

Oui.

Mais vous ne le savez pas.

Non. On peut voir un peu par rapport aux plans de cours sur internet mais entre ce qu'on annonce et ce qu'on fait c'est pas pareil.

Donc votre façon de connaître ce que font les autres c'est par internet, l'affichage de l'offre de chacun

Oui comme les stagiaires.

Est-ce que certains ont ce souhait de se rencontrer ?

Je ne sais pas d'où l'internet de travailler mon profil sur des réseaux sociaux. J'aimerais bien à terme faire de l'échange.

Selon vous cet échange devait se faire à l'initiative de qui ?

De moi de nous. Après je ne m'y suis pas encore plus intéressée que ça sur ce qui existait.

Quand vous avez une forme de hiérarchie qui commande...

Dans un centre public je sais qu'ils voulaient mettre ça en oeuvre mais par manque de temps ça ne se fait pas. Mais y réfléchir sous quelle forme. Parce que même dans cette structure on ne se connaît pas. On est dans nos salles, on mange avec nos stagiaires et le soir on repart. Et pourtant on travaille dans la même structure.

Il peut y avoir des problèmes de synchronisation au niveau matériel. Vous pensez que les TIC pourraient être une aide.

Ça pourrait être envisageable. Après je sais aussi que je veux échanger parce que j'ai passé un cap, je m'interroge sur mon métier et pas sur « est-ce que je vais y arriver ». je suis plus sur « est-ce que les autres vont apprendre, est-ce que c'est utile.. »

Ça veut dire qu'il n'y a pas de représentation de votre corps professionnel dans le territoire ?

En tout cas pas à ma connaissance. Ya peut être des choses informelles qui le font, entre collègues.

Si on revient sur cette idée de conception de plan, j'aimerais savoir comment vous avez pu être amené à le modifier avec un exemple ou des circonstances précises.

Alors toujours en fonction des stagiaires. La modification du plan de cours ça peut être soit parce qu'il a des demandes auxquelles je n'avais pas pensé et il arrive que le soir j'y retravaille. Soit ça peut être parce qu'ils a des notions pas bien assimilées donc les stagiaires demandent un retour en arrière ce qui fait qu'au niveau de la gestion du temps il y a des choses qu'on ne montre pas. Mais ça c'est pas gênant tant que tout le monde à sa réponse.

Donc ec so,t des gens qui ont pris la parole pour manifester...

Soit ça vient d'eux soit ça vient de moi parce que je vois que ça coince à un moment donné.

Les indicateurs de perception de flottement ils sont clairs pour vous ?

Je saurais pas comment expliquer. En général c'est quand il n'y a plus d'échanges, un peu de retrait.

Ya des pauses organisées.

Oui on a 6h de face à face. Il y a des pauses toutes les 1h30 donc le rythme est important. Avec la courbe un peu comme les enfants, entrée en matière, puis on monte en puissance et on redescend. C'est pas toujours évident. Je le fais souvent au feeling. En fin de journée on est plus dans la production par exemple.

Les pauses sont utilisées pour vous pour échanger avec les stagiaires

Oui. Systématiquement. En général si à la première pause ya pas d'échanges entre les stagiaires ou avec moi c'est qu'il se passe un truc.

Vous avez un exemple ?

Oui j'ai eu une formation au final ça c'était très bien passé. Au niveau de l'évaluation très bien. Et pourtant j'ai pas senti le groupe pendant les deux sessions, j'avais fait du 4j+3j. aux pauses chacun était avec son téléphone alors qu'il y a vite une feuille avec les adresses mails qui circulent. Pas d'entraide entre les stagiaires non plus. J'avais l'impression qu'avec moi ça passait pas non plus. Y'avait pas de mélange à part j'arrive j'arrive pas. Et j'ai essayé de changer mon comportement me suis dit que j'étais peut être un peu trop familière et j'ai pas réussi à ce que la mayonnaise prenne. Je ne me sentais pas fatiguée pourtant.

Et l'évaluation était bonne.

Oui parce qu'il faut pas confondre ce que j'avais tendance à faire au tout début si le groupe est sympa c'est que ça se passe bien et sinon c'est que ça se passe mal. Alors que c'est pas lié.

Et vous avez compris pourquoi l'évaluation était bonne ?

Oui maintenant je pense que c'étaient des personnes qui avaient besoin d'avoir des réponses à leurs situations, ils ont eu leurs réponses et ils ne venaient pas chercher autres chose.

Et comment êtes vous arrivé à ce constat ?

Je me dis qu'ils ont un rapport au savoir lié à l'action et qu'ils sont venus chercher des réponses qu'ils ont eu.

Comment voyez-vous finalement le rôle du stagiaire dans le cadre de vos formations ?

J'attends beaucoup parce que je les fais bosser mes stagiaires. J'attends qu'ils participent qu'ils soient actifs, qu'ils échangent entre eux, avec moi, qu'ils soient actifs. Je vais toujours voir une personne un peu isolée au moment des pauses. Pour savoir si c'est de la timidité, si je suis bien dans ses attentes aussi ou si c'est juste que ça ne l'intéresse pas. J'ai déjà eu tout un groupe dont la formation avait été imposée donc c'est aussi à prendre en compte car souvent les personnes sont demandeuses mais il arrive que ce soit imposé par la hiérarchie. Donc voilà au moins à minima que le stagiaire me donne ses attentes.

Et ça vous le fait comment par écrit par oral ?

Maintenant je fais les deux écrit et oral parce que je me suis rendue compte que dans un tour de table les 4 premières personnes détaillent et les autres ont tendance à dire « tout pareil » alors que je vois bien par écrit que ce n'est pas tout pareil. Et en même temps ça me sert de traçabilité pour voir si j'oublie pas quelque chose.

Et vous leur demandez aussi s'ils ont là par contrainte, par prescription de la hiérarchie.

Non en général c'est eux qui viennent. Le cas dont je parlais en fait je fait toujours de table pour refaire le contenu du genre « qu'est ce que vous voulez voir, j'ai prévu des choses mais vous qu'est ce qui vous interesse » et là aucune attente. Et un grand silence de mort. J'ai essayé d'aiguiller en partant globale mais pas trop de réaction donc j'ai joué carte sur table en disant « non mais là ça va pas, dites moi tout, on vous a obligé à venir au moins que je le sache même si je peux comprendre que ça nous vous fasse pas plaisir d'être là autant tirer le maximum de ces deux jours. Et c'était ça. On leur avait dit qu'il y avait des formations et qu'ils devaient y aller. Pour certains ils n'en avait pas besoin et ne travaillaient pas sur ce logiciel donc ils ne comprenaient pas ce qu'ils faisaient là, d'autres qui en avaient besoin mais comme c'était imposé ils voulaient je pense faire en sorte que la formation se passe mal pour être en conflit avec la hiérarchie je pense. Mais au final le fait de tout mettre à plat ça s'est très bien passé. Et au fur à mesure la formation s'est construite.

Quel parallèle feriez-vous entre cette situation là et celle où les personnes ne parlaient pas ?

La différence cette formation là était en intra, toutes les personnes se connaissaient dans l'autre c'était de l'inter donc elles ne se connaissaient pas. Donc ya un effet groupe qui a joué je pense. Et donc dès qu'il y en a une ou deux qui s'est déridé les autres on suivi. Il y avait déjà des liens de crée. Dans l'autre ils n'y avait aucun lien de crée et il n'y en a pas eu. Les uns avaient des attentes et pas de lien entre eux, les autres n'avaient pas d'attentes mais des liens entre eux. Donc à chaque fois il a fallu faire le mix entre les deux.

Donc on peut dire que les attentes étaient homogènes dans l'autre groupe ?

Heu non les attentes sont toujours hétérogènes. Par contre il y avait de réelles attentes alors que pour excel elles étaient floues, soit y en avait pas soit elles étaient floues car on a réussi à les faire émerger petit à petit. Donc dans la formation excel je suis partie d'abord démo puis on est allé vers des points de plus en plus précis par l'échange et les attentes dans l'autre j'avais les attentes donc on est parti tout de suite dans ce dont ils avaient besoin.

Finalement comment accédez-vous aux éléments de travail des stagiaires ?

Je demande. Et desfois j'essaye de faire en sorte qu'ils échangent entre eux. Ça arrive souvent que j'ai du mal à expliquer quelque chose ou que la personne ne voit pas l'intérêt et c'est un stagiaire qui va dire « ah ben écoute moi je m'en sors comme ça, dans cette situation là, dans mon métier je fais ça ». donc je reformule derrière.

C'est une demande qui arrive quand ?

Dès le début, dès le tour de table je demande qu'ils se présentent, ce qu'ils font, pourquoi ils viennent et ce qu'ils attendent. Donc je lis les papiers maintenant et ensuite ils le font par oral comme ça ils voient qu'ils font la même chose, ou qu'ils ont les mêmes fournisseurs.

Est-ce que c'est quelque chose qui était déjà en oeuvre dans le groupe qui avait des bonnes attentes ?

Non c'était par le tour de table pareil dès le départ.

Donc dans le groupe qui vous a surpris par sa satisfaction finalement, vous saviez peu de chose sur leur situation de travail ?

Non c'est l'inverse ils savaient ce qu'ils voulaient « moi j'ai besoin de ça mon objectif c'est ça » c'était clair et net. J'ai fait le mox et j'ai replacé dans mon déroulé. Dans l'autre groupe non y'avait rien.

Ce qui est intrigant c'est que c'est pas un groupe ce sont des individus qui viennent individuellement et chaque individu a une attente ciblée. C'est une configuration qui se trouve là par hasard un moment donné ou ya pas de hasard ?

Non, c'est par hasard parce que dans la façon de faire par l'IF c'est toujours la même chose, est-ce que la personne a le logiciel sur son poste de travail, si elle est dans le bon métier. Ce qu'elle attend on sait pas trop.

Ils sont constitués par rapport au logiciel

Oui c'est toujours comme ça. Après je pense que c'était lié aux caractères des gens.

Dans ce groupe ils avaient tous répondu qu'ils comptaient l'utiliser mais c'est toujours le cas ?

Alors dans cette structure oui sinon on ne va pas en formation c'est la condition sine qua non sinon elle n'est pas sélectionnée. Mais pour d'autres structures non on ne regarde pas forcément le besoin comme le cas de la formation excel. Mais c'est rare. Ça m'est arrivé qu'une fois

Qu'une fois ou certains ne comptaient pas utiliser le logiciel ?

Qu'une fois ou certains ne comptaient pas utiliser le logiciel et ou ça avait été surtout imposé.

On peut penser qu'en formation on peut avoir des personnes qui ne vont finalement pas l'utilisé ?

Oui tout à fait. J'ai eu le cas dernièrement ou au bout de deux sessions la personnes a dit que finalement elle ne s'en servirait pas car pas adapté à son poste de travail malgré des réponses à ces attentes. Ça veut dire qu'au départ ya eu un soucis dans la sélection. Mais les groupes sont souvent basés sur la confiance par rapport au questionnaire. Mais certains mentent !

C'est fréquent ?

non

Est-ce que finalement pour vous, que pensez vous du fait que les formations se fassent en groupe ?

Pour moi c'est indispensable pour confronter les expériences. Un savoir appris d'une certaine façon peut être appliqué d'une autre façon. Ça permet l'entraide. Ça permet à la fin de la formation d'avoir un réseau parce que le groupe a fait la même formation donc ils peuvent échanger les fichiers, les connaissances, certains le font par mail. Et oui desfois ça rassure on s'aperçoit qu'on n'est pas seul à pas comprendre.

Est-ce que vous avez le choix ?

Oui on a commencé à faire des formations individuelles dans une structure qui on a suivi pendant un moment ou on a balayé toutes les personnes et là elles avaient besoin qu'on réponde de manière spécifique à un problème sans avoir à passer deux jours en formation. Ce qui ressort aussi c'est qu'on a la formation en groupe qui fonctionne très bien, la formation individuelle qui correspond à certains aspects et nous on aimerait lier les deux pour faire des ateliers pour que les personnes travaillent sur leurs fichiers et faire en feedback au groupe.

Est-ce que le groupe n'est pas imposé pour des raisons économiques finalement ?

Ah si si si mais je me dis que le métier va changer. Si le groupe augmente on va pas faire les formations de la même façon. De toute façon on 'a pas le choix. Il va falloir alterner des moments un peu généraux et garder du temps pour qu'ils travaillent sur leurs projets et récupérer les différentes questions individuelles pour en faire part au groupe. Il faut prendre en compte le cas de la personne qui n'a pas forcément de projet particulier ou pour qui on a répondu à ses attentes.

Et donc si ça s'organise comme ça vous pensez que la planification du temps peu évoluer ?

Non on nous demande de faire avec plus de stagiaires sur un temps plus cours. Pour l'instant c'est collé mais de plus en plus les stagiaires demandent de la régulation du 3+1. Dans le privé c'est plus simple et dans le public ça peut être plus délicat de réunir des personnes qui viennent de loin pour une journée. A voir en fonction des frais.

Parce que si vous les faites travailler sur un projet il faut du temps pour le projet.

Les formations graphismes sont déjà décomposées. Mais elles restent encore sous forme de niveau et non de partie. Et pourtant les métiers sont tellement variés qu'on ne peut plus raisonner en « je dois d'abord apprendre ça puis ça » maintenant je parlerai plus de trajectoires dans le logiciels parce qu'ils sont de plus en plus vaste.

Vous parlez de trajectoire c'est intéressant vous pouvez m'en dire plus ?

On fait pas tout dans un logiciel. On demande aux personnes d'être flexibles mais un logiciel on l'utilise d'une certaine manière et donc on va creuser le logiciel dans une certaines direction en fonction de son métier.

Donc dans un groupe vous pouvez avoir des personnes qui ont des trajectoires différentes

Oui c'est pour ça que maintenant je parle en partie et pas en niveau. Pour que les parties soient compatibles et cohérentes et que tout le monde s't retrouve. A moi de trouver le chemin qui balaye toutes les trajectoires !

Est-ce que vous auriez quelque chose à rajouter ?

Non pas particulièrement.

Remerciements.

Entretien Stagiaire Cathy

24/04/2012

Qu'est ce qui t'amène à rechercher des formations ?

Ben c'est pour élargir ton domaine de compétence essentiellement. Ça peut restructurer des choses. C'est soit très théoriques parce que tu as appris des choses sur le terrain et que tu as besoin de les restructurer, soit des applications des exemples pratiques parce que tu manques de concret. Non essentiellement c'est ça c'est pour élargir tes compétences. C'est pas juste pour m'absenter (rires) ou partir en vacances ! mais élargir tes compétences en rapport à un besoin. C'est pas « tiens, j'aimerais bien faire ça pour moi » c'est vraiment aujourd'hui on a besoin de ça est ce que... jusqu'à présent c'était « est-ce qu'on a besoin de ça » et donc on cherche la formation qui correspond souvent en vu d'un développement lié à une utilisation.

Quoi tu dois t'inscrire en formation, quels éléments tu retiens pour t'inscrire ?

Je regarde le programme le niveau.

Tu regardes quoi dans le programme

Si moi j'ai déjà les, un les pré-requis, est-ce que je suis dedans ou pas, le contenu, est-ce que ça m'intéresse est-ce que ça correspond à mes attentes. C'est un peu des évidences ce que je te dis non ?

Pas forcément ! donc tu regardes le contenu les pré requis

Oui est-ce que c'est bien en fonction de mes besoins. Enfin à priori parce qu'entre le programme annoncé et ce qui se fait c'est pas toujours ça mais voilà. Après je suis pas forcément exigeante sur la structuration tout ça je vais pas regarder comment c'est conçu etc en lisant le programme non vraiment ya j'ai un besoin est-ce que ce besoin va être alimenté ou pas

Tu appelles parfois les organismes ?

Enfin là tu parles d'aujourd'hui pas forcément de mon passé ou

A mon avis ça se recoupe

Ben à un époque j'étais chargée de trouver des formations donc j'avais des liens mais plutôt avec les organismes collecteurs et opus au niveau formation je dirai que je suis un peu attentive à ce qui se fait ou se fait pas et j'étais spécialisé dans une domaine donc j'avais un interlocuteur privilégié on travaillait avec X et on montait le dossier en fonction des besoins, des moyens, la façon dont on pouvait monter le dossier pour que ce soit optimisé par l'entreprise etc.

Tu mettais en place des formations donc

Oui j'étais la correspondante de l'entreprise. Je mettais pas en place le contenu de la formation mais c'était voilà, des personnes ont tels besoins, qu'est ce qu'on fait, quels types de contrats on va mettre en place, quel type de formation choisir, comment ça se déroule le financier.

Tu gérais la détection des besoins ?

Non c'était pas moi qui gérait ça c'était une petite structure, l'entreprise manifestait je veux telle truc, ou qu'une personne acquière telle compétence, ou tel titre donc à partr de là yu mets en place les choses. Tu sais dans le transport il te fait techniquement le caces ou autre donc t'y coupe pas donc c'est assez organisé. Je choisie pas comme ça dans l'espace une formation.

Tu avais des organismes reconnus ?

Oui. Par le biais de fédérations on sait plus ou moins.. ;la gestion financière c'est important donc il faut qu'elle soit sérieuse, reconnue. Par exemple dans le milieu de l'entroposage ya des croyances comme quoi certaines formations sont obligatoires, je sais pas si c'est pareil dans d'autres secteurs avec des rumeurs comme quoi il fau les faire. Je me rappelle le dossier sur le caces c'était il faut le passer par un organisme particulier mais en fait on peut le faire en interne bref ya quand même une complexité dès que tu sors des sentiers battus. Mais sinon on fait appelle à ceux qui sont connus avec des accords avec l'OPCA qui a tendance à t'éguiller sur tel ou tel..voilà.

Donc tu fais des formations régulièrement.

Ici j'ai pas un recul énorme là j'en ai fait deux depuis juin l'année dernière.

C'était des formations complémentaires ?

Une c'était photoshop car on l'utilise régulièrement et sur un logiciel de déploiement ? c'est du quotidien. C'est un peu une anticipation pour nous quand je te dis on fait en fonction du besoin c'est sur l'anticipation par exemple le déploiement c'est précieux pour nous c'est ce qui fait qu'au quotidien on se dégage du temps et on passe pas 4j à réinstaller un ordinateur. Le besoin est aussi anticipé.

Comment tu mobilises les savoirs appris en formation ?

Dans la mesure ou ça répond généralement à un besoin rès vite ya une mise en pratique. Perso souvent je reprend la formation, je prend beaucoup de note je me remet en situation de faire des choses, parfois on a pas le temps de le faire tout desuite mais tu sais que tu l'as , moi je garde toujours une trace écrite et après je vais rechercher on en discute avec patrice, on se met à diso les notes on essaye de faire un ptit panier dan slequel on peut aller puiser.

C'est important d'échanger avec patrice ?

Ben écoute ce qui est super quand on suit une formation à deux forcément on n'a pas pris les même choses donc on gagne des informations précieuses que quand tu reprends tes notes tout seul dans ton coin et que tu y passes 4h du coup lui il a entendu une chose moi une autre etc et là on est super efficace quand ion travaille comme ça avec la difficulté de prendre du temps pour mettre en commun. Après pour l'acquisition c'est important pour le

laboratoire dans l'acquisition personnelle je suis pas sûre que... enfin si en refaisant des choses mais c'est le fait de la pratique pas d'échanger.

La pratique c'est important

Ah oué moi j'ai besoin de faire plus que de voir. Ça me permet d'intégrer de clarifier

Intégrer quoi ?

Ben je refais pas je mets en œuvre si tu veux donc c'est acquis tu l'as intégré tu vois. Tu vois quand tu va quelque part et que tu conduis pas tu as du mal à repérer le chemin sauf si tu es très attentif. Quand tu es dans le vif du sujet tu es confronté au problème tu essaye de trouver une solution.

En formation tu n'es pas confronté au problème ?

Ça dépend des formations. En informatique c'est particulier tu ne peux pas te contenter d'une réponse théorique. T'es bien obligé de pratiquer c'est le domaine qui veut ça. Oui tu pourrais faire des grandes formations théoriques mais... oui remarque sur photoshop il avait repris des grands standards sur les grandes lignes de ce qu'est une image un pixel. Donc oui on n'est pas dans la pratique mais dans le cadre et c'est important que ce soit posé

Pourquoi c'est important ?

Je pense que c'est un préambule assez important. Collectivement ça pose des choses on part tous sur... on est tous à des niveaux différents quand tu pars sur un sujet précis avec des demandes différentes donc ça permet de repositionner tout le monde sur la case départ je trouve que c'est intéressant de ce point de vu là et puis comme je te disais tout à l'heure ya des choses qu'on apprend parfois ben nous desfois on est confronté à des choses sur le terrain est on n'a pas forcément le cadre théorique qui va avec et ça nous permet de re-emmagasiner des infos et des choses comme ça qui sont importantes et qu'on maîtrise moins donc pour la compréhension c'est important.

Que le geste technique non

Que le geste technique non il faut un ensemble. J'ai besoin de savoir ce que je fais ou je vais dans quel cadre je le fais.

Tu pourrais juste le refaire par mimétisme

Ah non si on te montre juste tac tac atc alors non non le mimétisme c'est de l'apprentissage mais ya des choses qu'on fait par mimétisme ya des choses c'est comme ça ya pas d'explication on fait forcément par mimétisme. Mais quand tu veux dupliquer dans d'autres situations tu as besoin de comprendre.

L'objectif c'est de dupliquer tes savoirs ?

Oui si c'est juste apprendre un truc pour une fois. Mais tu sais ça marche en chaîne tu vas travailler, tu vas apprendre quelque chose sur un logiciel tu vas apprendre sans que ce soit

dit des tas de choses sur d'autres logiciels et desfois ça te donne des clés sur des choses que tu as vu partiellement etc. ce que je trouve super intéressant c'est que ça globalise les connaissances. Non il faut les deux. Mais sans pratique c'est compliqué.

Tu m'as parlé tout à l'heure du fait qu'à travers les programmes tu recherchais une formation sérieuse. C'est quoi pour toi une formation sérieuse ?

C'est pas sérieuse c'est si oué si elle correspond à ton besoin. Si tu veux ya des programmes que j'ai vu passer tu te dis bon ça va ça je sais faire je vais pas aller retourner voilà ces basiques là je les ai ça sert à rien. Pour nous ya toujours une notion du temps que tu passes parce que c'est du temps ou tu travailles pas.

Pour toi des bonnes conditions d'apprentissage ce serait quoi ?

Alors ben je dirai suite à la dernière expérience parce qu'on n'a pas eu de chance un poste qui fonctionne. Déjà c'était ridicule qu'on soit deux par poste, patrice avait la main sur le poste qui avait tout le temps des problèmes. Et donc on était en décalage tout le temps.

Vous étiez tous deux par poste.

Ben oué déjà deux par poste niet. Remarque heureusement parce que vu le contexte avec le poste qui avait des problèmes on devait gérer le problème écouter ce qui se passait intégrer ce qui se passait bref c'était un gros soucis donc là j'avoue que pas très cohérent. Et ben après ce qui est important c'est qu'il y ait un cadre théorique qui soit posé ça me semble important tu vois en formation on rentre par le petit bout de la lorgnette toi tu dois refaire le travail ben ça je vais m'en servir pour ça ça ça .

Cadre théorique c'est quoi ?

Ben cadre d'application et peut être les grandes lignes. Là on s'est retrouvé dans une formation ou y'avait des pré-requis non spécifiés y'avait deux logiciels. Donc nous en 10 mn on du intégrer les deux logiciels plus les problèmes d'ordinateur donc ça aurait été bien qu'on le sache. On aurait pris le temps nous on a besoin de se structurer. Donc ce cadre est important mais c'est peut être aussi selon chacun mais je crois qu'on fonctionne beaucoup comme ça.

Deux par poste c'est niet donc trop nombreux c'est embêtant ?

Ben oui parce que si tu veux chaque fois qu'on avance...moi je pense que le formateur doit pouvoir dérouler son fil. Et je pense aussi que c'est bien de pouvoir échanger et poser des questions. Donc à 50 effectivement si à chaque fois qu'on avance...bon c'est normal qu'on pose tous des questions mai si ça prend 4h c'est compliqué. Pour moi la bonne formation c'est la gestion du temps par le formateur. Ça et puis évidemment le côté généraliste mais que toi de ta petite lorgnette c'est dans l'optique de ta demande, donc tu vas avoir des questions plus fines et je trouve que c'est un plus si tu peux, si chacun peut aller jusque là. mais c'est difficile hein

Por qui

Pour le formateur !

Pour toi le rôle du formateur ce serait quoi ?

L'objectif ? comment il serait ?

Un bon formateur, le rôle du formateur

Une bonne gestion du temps et des niveaux. D'être à l'écoute des avancés des un et des autres et le rythme. Si le rythme est pas respecter ça retombe.

Etre à l'écoute..

C'est un médiateur en fait c'est un équilibriste qui joue avec une dynamique et qui doit tout le temps gérer un peu tout, le temps les problèmes perso, le général ce qu'il a à transmettre ce que les gens attendent c'est un rassembleur aussi.

Tu m'as parlé du groupe, groupe hétérogène, différents niveaux, qu'est ce que tu penses des formations en groupe.

C'est génial parce que tu as un partage de connaissances des expériences, ya des questionnements que tu n'aurais pas et que d'autres ont, que tu eux emmagasiner, ça peut servir un moment donné donc ça c'est génial mais moi une formation sur le terrain, individuel ça me poserait pas de soucis non plus.

Tu ferais une différence entre le groupe c'est bien pour ça et l'individuel pour ça ?

Ben l'individuel c'est sur que la personne est adapté vraiment à tes besoins ben oui forcément en groupe c'est plus difficile. Ben tu vois dans les qualités d'un formateur c'est la souplesse, faire en sorte qu'il ait un écran neuf à chaque fois qu'il se met avec une personne ça c'est une gestion énorme. Et ça je pense que quand tu es en groupe... ben desfois ya des rythmes trop différents je pense que le formateur desfois il est coincé par ça. Ya ce qu'il pose les difficultés des gens l'hétérogénéité c'est sur que ça joue.

Parle moi de ta dernière formation

C'était photoshop en fait yen a eu deux. Le premier jour très...très...je suis partie je me suis dit j'ai rien intégré, rien appris. Bon yavait des choses que je savais faire...bon ya deux problèmes photoshop est un logiciel énormissime avec des fonctions énormes c'est un problème pour le formateur par quel bout je le prend qu'est ce que je mets etc. il nous a demandé de poser des attentes mais j'ai pas été nourries.

Comment il a procédé ?

Avec un petit questionnaire en début de formation il nous a demandé de les noter, ce qu'on était venu chercher. Donc j'avais dit effectivement bon c'était peut être un peu énorme mais j'avais besoin e connaitre comment être efficace avec des raccourcis, pas s'embêter et aller plus loin dans l'approche graphique. Ça il l'a pas du tout abordé mais c'était pas spécifié dans le programme non plus. L=c'était un peu condescendant c'était bizarre. Yen avait qui avaient des demandes extrêmement pointues je pense que c'était un peu compliqué. Ces mêmes gens avaient besoin qu'on repose des bases. On était tous dans

cette demande parce que c'est tellement énorme on avait tellement d'attentes c'était catastrophique.

Et le deuxième jour j'ai l'impression qu'il était plus détendu. Il est venu beaucoup plus à chaque poste. Parce que ça aussi en qualité de formateur c'est qu'il établit un contact avec chaque personne vraiment de passer, d'être là, l'acte physique de faire et suoper important devant un écran. Il a établi ça le deuxième jour, donc après 15j, pas la même chose du tout, peut être que bon on s'est détendu je sais pas.

Tu pense qu'il a retravaillé sa formation entre ?

Je sais pas. Je pense pas que ça soit par rapporte au attentes c'était comportemental il était plus..je pense que ce qu'il s'est passé oui effectivement c'est pas qu'il a plus retravaillé c'est qu'il s'est imprégné de nos attentes et donc il a travaillé différemment. Mais les premiers jours pff ou la générosité aussi.

Générosité

Ben oui il donne beaucoup le formateur. Il reçoit mais il donne beaucoup

Il donne quoi ?

Si t'as pas une attention importante c'est pas bon. Oui il doit avoir une grosse attention avec des gens différents, avec des horizons différents et des savoirs différents des besoins différents. Je pense que tu peux homogénéiser un peu tout ça mais pas que. Que chacun s'y retrouve.

Et comment tu homogenise un groupe aussi hétérogène ?

Ben un moment tu vas donner des standards c'est normal. C'est là justement que tu vas recadrer pour donner les mêmes choses et voilà c'est là à partir de là, quand le cœur est construit qu'on peut faire un tas d'autres choses mais. Et effectivement tu as aussi des gens qui arrivent en formation et pour eux le cœur est déjà construit et tu vois c'est une difficulté en informatique.

Tu m'as dit que tu regardais le programme « a priori » parce qu'il peut changer ?

Ben oui ya une adaptation quand même aux gens qui sont là, ce qu'on sait ce qu'on sait pas. Si tout le monde maîtrise c'est pas la peine. Ou alors si la personne a perçu un programme de 4 pages et qu'elle doit rester 3j sur la première elle finira pas.

C'est embêtant ?

Non pas du tout ça fait partie de l'adaptation

Et si c'est des points que t'as voulu voir et que t'as pas vu ?

Ben on est dans un groupe hein donc non je trouve ça normal. sinon tu fait la demande d'une uatre formation ou tu en parles au formateur après. Tu vois sur le logiciel de déploiement on a passé tellement de temps dans les configurations hyper complexes, on devait voir l'utilisation. On n'a pas pu voir l'utilisation. Mais c'est pas grave on s'était déjà

renseigné sur ce qu'il était capable de faire, on l'a pas vu mais on sait qu'il nous intéresse. J'aime bien avoir une vue globale, comprendre ce que je fais. Pour moi c'est un gain d'efficacité tu intègres les choses au bon endroit et quand il s'agit de les ressortir tu sais. Si t regardes jusque comme ça t'as l'horizon là t'es pas dans une optimisation. La globalité c'est une optimisation.

On pourrait parler d'ouverture ?

Oui tout à fait. C'est ça.

Tu m'as dit un moment « il faut laisser le temps au formateur de dérouler son fil » c'est quoi dérouler son fil ?

Ben tu vois dans photoshop il est arrivé en nous disant moi je vous vous transmettre... ça c'était un moment fort en fait de la formation et c'était positif le seul truc positif du premier jour il nous a dit « je vais vous montrer ce qu'est une image » et ça c'était son fil, ce qu'il a jugé bon de transmettre quoiqu'il advienne. La technique après c'était facile. Et c'est ça qui est dur et le côté équilibriste du formateur c'est que oui tu dois être à l'écoute mais tu dois aussi transmettre des choses sans que les gens te le demandent. Moi cette chose là m'a paru fondamentale il a posé un fondement qu'il ne s'enlèvera pas. C'était très théorique et en même temps très pratique. On a bien compris le pourquoi du comment et j'aborde pas du tout les images de la même façon. Ça c'était bien ça m'a bien nourrie. Mais sinon ce premier jour c'était brouillon yen avait dans tous les sens. Tu vois là il était trop dans la réponse. Moi je voulais savoir voilà avec photoshop vous pouvez faire ça ça tu vois ça faisait partie de mes demandes. Ben c'est pas en répondant aux gens, tu vois dérouler son fil, c'est pas en répondant aux gens à toutes les questions en vrac. A un moment sur un logiciel t'es obligé de structurer, de dérouler les fonctionnalités. Et ben ça ça se fait pas sous prétexte qu'on sait je sais.

Tu m'as dit que tu avais préparé ta formation tu le savais pas ça avant ?

On l'a fait si tu veux mais c'est énorme les fonctionnalités de photoshop donc tu le fais par ex sur MDT ou on a travaillé sur les fonctionnalités les différences mais lui il a reposé quoi je trouve ça fondamental. C'est là où le groupe peut être négatif parfois avec des gens qui attendent « mais moi je veux telle recette telle recette » oui mais ya pas que ça. Word c'est peut être super important de dire qu'il peut s'interfacer avec excel avec access ça ouvre tu vois dans l'ouverture tu vas peut être pas t'en servir tout de suite mais dans un an deux ans ou plus tu pourras te dire « ah oué ce logiciel il fait ça » ou quelqu'un va venir te demander « ah ben non fait pas ça avec ça parce que ça ça peut le faire.

En même temps ça répond à ton besoin du moment et en même temps tu anticipes

Oui j'attends les 2, évoluons, extrapolons.

Le formateur doit s'adapter, mener sa barque etc et le stagiaire quel est son rôle ?

Alors un écouter, c'est fondamental, être clair sur ces demandes et sur ce qu'il a besoin, d'ailleurs c'est intéressant qu'il nous ai demandé de clarifier nos besoins en début de séance, savoir où il en est et où il veut aller, poser des questions, ne pas se laisser embarquer quand il a pas compris ya vraiment un échange avec le formateur hein même si

ya une gestion collective mais oui c'est important. Et puis le stagiaire a aussi à ..t'es quand même en position de réception après évidemment ya des échanges d'expériences qui se font naturellement donc ça aussi c'est chouette quand l'animateur fédère ça ça amène quelque chose aussi. Ce qui est important c'est e savoir ou tu va, de pas arriver comme une fleur en disant « je suis là je sais pas pourquoi » bon c'est pour toi hein ça dérange personne mais dans l'apprentissage c'est peut être pas la même chose mai sbon ça peut aussi ouvrir des pistes remarques.

Tu parlais de formateur, du médiateur et là tu viens de me dire animateur ?

Ben oui le formateur est aussi un animateur il a besoin de fédérer, parce que quand tu es en formation tu fatigues, t'as une gestion des données énormes, l'attention retombe donc il doit être entraîné et conviviale, pas monocorde. C'est pas forcément conscient mais ça remobilise. Tu vois le formateur photoshop le premier jour il avait pas de rythme il était monocorde. Mais le deuxième il s'est passé quelque chose plus à l'aise plus naturel. L'attitude de formateur a changé la réceptivité des gens carrément. Yen a qui sont partis après le premier jour on sait pas pourquoi.

Pour en revenir à la cohérence et au fil rouge, ya besoin d'une cohérence ou on peu te montrer des choses qui n'ont pas forcément de liens entre elles ?

Chui capable de les prendre les choses comme ça mais j'ai besoin de structure. Tu vois le premier jour dans photoshop il nous a montré des trucs mais on se disait tous « mais il est où là » il nous manquait ce lien. Il parlait d'un truc il partait il y revenait et là oui ça pose un problème. Quand t'es vraiment...si tu maîtrises c'est pas grave tu vas t'attacher à des détails mais je pense qu'il était trop vite trop haut pas structuré mais le problème sur ce fameux photoshop c'est qu'on était tous en maîtrise de certaines choses mais de d'autres. Donc ça a créé ce type de problème et lui il était comme si on maîtrisait tout tout le temps et rien je sais pas c'était pas possible yavait vraiment un truc qui fonctionnait pas là-dessus. Et là si t'as pas quelqu'un d'un peu structuré ça va pas. Tant pis si je fais des redites on va dérouler ensemble, si vous savez on passe si vous savez pas on va approfondir. C'est ça qui est important pour moi. Il doit s'assurer, valider.

S'assurer de quoi

Que c'est ok pour tout le monde acquis, que ya pas de problème, la formation tu dois pas laisser les gens sur le bas côté de la route. Et lui il faisait en fouillis s'il est pas structuré c'est compliqué. Oui ça fait parti des qualités du formateur.

Structuré c'est quoi ?

Une logique dans ce qu'il me montre. Là encore ça dépend du niveau que tu as du logiciel. Si tout le monde a la base ça va mais si t'as pas mis les fondements ya un soucis. Sur le logiciel de déploiement le gars avait des niveaux différents des attentes différentes même si on était tous des responsables informatiques et le gars il a été excellent il a réussi à faire avec des systèmes d'exploitations différents certains sur linux d'autres sous windows d'autres sous mac. Il arrivait à gérer tout son petit monde avec des mondes qui se touchaient et des très différents et malgré tout il a quand même posé à quoi ça sert, la différence entre l'un et l'autre, voilà ce que vous pouvez faire avec tout ça. Et à rentrer aussi de manière précise dans la config en répondant aux questions de chacun sur ses petits

problèmes perso tu vois tout ça y était. Voilà les ingrédients y étaient. Je pense que c'est un dur métier. Des groupes avec que des bases je pense pas que ça existe encore les logiciels sont trop larges il faut reposer à chaque fois ce que en tant que formateur tu appelles les bases. Même si tu les as entendu 500 fois c'est pas grave ya toujours des petites choses que tu apprises mais ça fait longtemps « ah oui je m'en rappelais plus ».

Quand tu parlais d'échanges entre les stagiaires est-ce qu'il y a eu autre chose que des échanges ?

Oui il y a eu de l'entraide aussi. Beaucoup oui c'était bien. Après c'était partagé hein ceux qui voulaient pas restaient dans leur trucs. L'animateur après retransmettait.

Un contenu de formation pour toi c'est quoi ?

Pour moi c'est tous les ingrédients, une base globale il me faut tout le package. Mais c'est vrai qu'on est super exigeant en formation, tout a chacun vient avec ses petits besoins ses petits trucs et même si tu as conscience du collectif, j pense que si tu repars pas avec des réponses c'est pas bon non plus.

Si un point crucial pour toi n'est pas abordé pendant la formation comment ça se passe ?

J'irai le voir pour voir si on peut pas mettre quelque chose en place si on est plusieurs soit j'irais le voir en aparté lui demander de la doc.

Tu en parlerais pas pendant la formation ?

Si bien sur si on a le temps bien sûr. Tant qu'à faire ça peut aider d'autres personnes aussi.

Tu as des choses à rajouter sur le décalage entre l'offre et la demande de formation.

Non ah si si la deuxième formation, je sais pas si c'est du décalage mais j'étais très motivée pour ce logiciel, on n'a pas eu le temps de faire tout ce qu'on voulait faire mais je suis partie ravie. Le gars nous a donné parce que malgré les problèmes informatiques qu'on avait eu où je me suis un peu fâchée en disant « c'est pas à nous de gérer les problèmes ». On a fait que changer d'ordi, il fallait tout refaire à chaque fois recréer des machines virtuelles. Et la fatigue d'avoir l'œil là le cerveau là un moment donné j'ai dit stop. Moi je peux plus, c'est pas à nous de gérer les problèmes. Et pendant qu'il déroulait la suite du programme il nous fallait gérer les trucs, réintégrer ce qu'on avait loupé la veille on était tout le temps en décalage c'était hyper frustrant. Finalement on a fini par s'éclater sur d'autres postes. Le problème c'est que tu te retrouves à deux par poste avec des gens qui ne le souhaitent pas forcément. On est certainement passé à côté de plein de choses. Mais bon il nous a renvoyé par mail toutes ses notes. Mais c'était source de tension quand même. Et puis les eux logiciels dès le départ sans les pré-requis c'était dur aussi. D'ailleurs je l'ai mis dans les commentaires à la fin. Mais bon la clarté des pré-requis c'est important. Mais malgré tout ça je suis partie contente. Il nous a donc envoyé son powerpoint etc en nous disant si vous avez des soucis n'hésitez pas. Franchement chapeau. Sur cette formation y avait une dynamique, un échange de groupe. Le premier jour bof mais après bien.

TABLEAU GRILLE DE LECTURE THEORIQUE

| | |
|--------------------------|----------------------------|
| Apprentissage individuel | Théories |
| | Styles d'apprentissages |
| | Stratégies d'apprentissage |
| Apprentissage en groupe | |
| Programme | |
| Le formateur | Pédagogie |
| | Didactique |
| | Rôle |
| Coopération | |
| Rapport au savoir | |

Exemple du tableau d'analyse

| Extraits Stagiaire Cathy | Enoncé | Rubrique | Catégorie (Analyse globale) |
|--|---|--|--|
| <p>Comment tu mobilises les savoirs appris en formation ?</p> <p>Dans la mesure où ça répond généralement à un besoin très vite ya une mise en pratique. Perso souvent je reprend la formation, je prend beaucoup de note je me remet en situation de faire des choses, parfois on a pas le temps de le faire tout desuite mais tu sais que tu l'as , moi je garde toujours une trace écrite et après je vais rechercher on en discute avec patrice, on se met à dispo les</p> | <p>Mettre en pratique Reprend les notes sur son lieu de travail pour se remettre en situation En discute avec son collègue</p> <p>Deux stagiaires n'apprennent pas et ne notent pas la même chose d'où l'intérêt d'échanger avec la difficulté de prendre du temps pour le faire.</p> | <p>Vision et perception des apprentissages</p> | <p>Théorie gestaltiste car besoin de globalité</p> <p>Théorie cognitive</p> <p>Style d'apprentissage : réfléchit abstrait. a besoin de cadre théorique et peut s'approprier une gamme étendue d'information. A besoin que l'information soit présentée de façon organisée.</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| notes on essaye de faire un ptit panier dans lequel on peut aller puiser. | | | |
|---|--|--|--|

Tableau récapitulatif Stagiaires

| | Anna | Sarah | Cathy |
|---------------------------------|--|--|---|
| Rapport au savoir | Stock | Action | Développement |
| Apprentissage | Théorie béhavioriste Divergente (concrès-réflechi). Pas de stratégie méta-cognitive | Théorie cognitive Divergente (concrès-réflechi). Stratégie méta-cognitive de régulation | Théorie Gestaltiste Convergente (abstrait-actif) Statégie méta-cognitive d'anticipation et de régulation |
| Pédagogie Didactique | Centrée sur le contenu Pédagogie par objectifs Pédagogie magistro-centriste Ne recherche pas de cohérence particulière tant qu'on lui montre des choses | Centrée sur l'apprenant Pédagogie cognitive Pédagogie par projet Ne recherche pas de cohérence particulière tant qu'on répond à ses questions | Centrée sur l'apprenant Pédagogie différenciée Vision d'une didactique restrictive |
| Prescription | Ne recherche pas les apprentissages croisés Recherche des prescriptions fortes. Risque de Crise de l'opérateur Crise du prescripteur Crise de prescription mal orientée | Recherche les prescriptions croisées sinon Crise de prescriptions floues Crise de l'opérateur | Recherche les prescriptions croisées Crise de prescription floue Crise de l'opérateur |
| Groupe | Groupe d'entraide mutuelle pour Pallier le manque de temps du formateur | Groupe d'entraide comme enrichissement Groupe de confrontation pour avoir divers point de vue Dimension sociale du groupe | Groupe d'entraide comme enrichissement Groupe de confrontation pour avoir divers point de vue Palliatif aux problème matériel |

Tableau récapitulatif Formateur

| | Jean | Ramone | Carole |
|-------------------|---|---|---|
| Rapport au savoir | Développement dans l'absolu mais action dans la formation pro | Développement dans l'absolu mais action dans la formation pro | Développement dans l'absolu mais action dans la formation pro |
| Apprentissage | Théorie Béhavioriste | Théorie Béhavioriste | Théorie Béhavioriste |
| Pédagogie | Centrée sur le contenu Pédagogie par objectifs Centrée sur l'apprenant Pédagogie différenciée dans les méthodes | Centrée sur le contenu Pédagogie par objectifs Centrée sur l'apprenant Pédagogie différenciée dans les méthodes | Centrée sur le contenu Pédagogie par objectifs Centrées sur l'apprenant Pédagogie différenciée dans les méthodes |
| Didactique | Vision non restrictive Transposition par expérience Pas de noosphère | Vision restrictive Transposition par expérience Noosphère avec d'autres formateurs | Vision non restrictive Transposition par expérience Noosphère avec les stagiaires en direct |
| Prescription | Recherche les prescriptions croisées qu'au travers de l'atteinte des objectifs Crise mal orientée ou on échange pour atteindre les objectifs. Derrière crise de l'opérateur | Recherche les prescriptions croisées qu'au travers de l'atteinte des objectifs Crise mal orientée ou on échange pour atteindre les objectifs. Derrière crise de l'opérateur | Recherche les prescriptions croisées qu'au travers de l'atteinte des objectifs Crise mal orientée ou on échange pour atteindre les objectifs. Derrière crise de l'opérateur |
| Groupe | Groupe pour éviter l'individuel Groupe d'entraide comme palliatif au formateur | Groupe pour éviter l'individuel Groupe d'entraide comme palliatif au formateur | Les échanges de groupe comme palliatif aux trajectoires personnelles ou au manque de prescriptions croisées |