



LES JEUDIS DE L'AFREF – 20 JANVIER 2005

**La formation des salariés :
Quels choix pédagogiques aujourd'hui ?**

Synthèse du débat

En ouverture de séance, **Sylvia ARCOS-SCHMIDT**, Présidente de l'AFREF, remercie chacun des participants et des intervenants d'avoir bien voulu participer à cette matinée de réflexion sur « *La formation des salariés : quels choix pédagogiques aujourd'hui ?* »

Elle indique que cette séance est réalisée en partenariat avec **CENTRE INFFO**, et particulièrement avec **Françoise DAX-BOYER** qui a coordonné le n°191 de la revue « Actualité de la formation permanente » consacré au sujet de cette séance « *La formation des salariés : quels choix pédagogiques aujourd'hui ?* ». Elle dit sa satisfaction que l'AFREF consacre une séance aux fondamentaux de la formation, **la pédagogie**, dans cette période où l'on parle surtout de juridique et de financier à propos de la formation professionnelle.

Dans le cadre de l'ANI, du DIF et des contrats de professionnalisation impulsés par la loi Fillon, **Françoise DAX-BOYER** a voulu porter un éclairage spécifique sur la place de la pédagogie, « *cœur de métier du formateur* », et plus particulièrement aux pédagogies des adultes au niveau de l'entreprise : quel est le rôle du formateur, médiateur ou facilitateur, dans un dispositif de formation ? Est-il dans une démarche de transmission du savoir ou instaure-t-il une relation pédagogique nouvelle, basée sur une grande attention portée à l'apprenant ? Quelles méthodes pédagogiques ont-elles « le vent en poupe » ?

Pour répondre à ces interrogations sur les pédagogies des adultes, elle a sollicité avec **Sylvia ARCOS-SCHMIDT** plusieurs intervenants spécialisés dans ce domaine.

Avant de leur donner la parole, **Françoise DAX-BOYER** présente les intervenants :

- **Pierre CASPAR**, professeur émérite et "référence" dans l'apprentissage de la formation des adultes au CNAM. Il interviendra sur les différents courants pédagogiques
- **Chantal BARTHELEMY-RUIZ**, créatrice de jeux de formation, expliquera l'intérêt des pédagogies ludiques
- **Pierre ROTURIER**, chargé des Ressources humaines à ALTADIS, parlera de la mise en place d'une pédagogie ludique au sein de son entreprise
- **Lyane BERGERIOUX et Michèle BAUM**, conseillères en formation continue au GIP-FCIP, parleront de l'approche didactique professionnelle et de son utilisation chez DANONE
- **Britt-Mari BARTH**, directrice du laboratoire de recherche pour le développement socio-cognitif, expliquera comment apprendre dans un contexte de formation d'adultes.

1 : LA PEDAGOGIE DES ADULTES : DEFIS ET EVOLUTIONS

Pierre CASPAR rappelle tout d'abord la définition "étymologique" de la pédagogie : « *c'est l'art d'instruire et d'élever les enfants* ». Appliquée à des adultes, il apprécie beaucoup cette idée « d'élévation des adultes ». Il abordera ce thème de la pédagogie sous trois angles.

1. Le rappel du sujet : de quoi parle t-on et de quel point de vue,
2. La typologie des méthodes de pédagogie,
3. Les événements professionnellement et personnellement vécus lui paraissant interroger les essais de typologie.

1) Les méthodes (pédagogiques)

Il cite **Guy HASSON** : La méthode, c'est « *une disposition d'esprit permettant de choisir ou d'imaginer la création d'étapes, aptes à résoudre un problème dans son ensemble* ».

Puis il ajoute une définition de **Marcel LESNE** qui appliquait cela à la formation en précisant que c'est une « *Manière d'agir propre à atteindre un objectif de formation et les modes d'organisation et d'opération nécessaires pour réaliser cette action de formation* ».

Il y a donc deux aspects : un aspect technique et un aspect d'attitude générale.

Il est difficile de distinguer la frontière entre l'aspect technique (choix des supports) et l'instrumentation des méthodes. Il est facile de passer de l'un à l'autre. **Pierre CASPAR** cite l'exemple des simulateurs des centrales nucléaires d'EDF qui sont des outils, mais aussi des instruments permettant une approche par la pratique.

Il aborde ensuite une autre approche portant sur la manière de faire de la pédagogie.

Ainsi un chercheur cherche à créer du savoir (savoir savant ou savoir expert) et à le transmettre. Mais pour que cette transmission ait lieu, il est nécessaire de re-conceptualiser ce savoir savant.

Il y a un effet de médiation dans l'acte pédagogique.

Il ne faut pas non plus négliger l'impact du temps et du lieu dans l'appropriation des savoirs (voir l'importance des savoirs acquis tout au long de la vie et des savoirs acquis en milieu professionnel).

2) Les essais de typologie des méthodes pédagogiques.

Il cite **Marcel LESNE**, créateur de la formation pour adulte au CNAM, qui disait : « *une caractéristique principale d'une méthode c'est la conception que l'on se fait d'une personne en formation* » (voir bibliographie).

On peut les considérer sous différents angles :

– L'apprenant peut être objet d'acculturation (transmission du mode de pensée, culture d'agir) : pédagogie prescriptive. Il s'agit de conduire chacun à sa juste place (sans que cette remarque soit péjorative).

– L'apprenant est sujet de sa propre formation (exemple : co-investissement, engagement en formation). Ici on part de l'intérêt du sujet pour la formation, d'où l'importance que celui-ci en soit un acteur.

– L'apprenant est acteur au sein de la situation. Par conséquent, il réintroduit le processus d'apprentissage dans l'ensemble des processus professionnels dans lequel il se trouve. C'est une façon de replacer l'adulte au sein de la formation.

Il rappelle que les adultes en formation ne sont pas "*désincarnés*". Ils ont une position, un statut, une histoire individuelle et collective. Ils ont un lieu de travail, parfois commun, parfois individuel, parfois conjoint. Ils ont une vision de leurs perspectives et de leur avenir. Ils ont un système de valeurs, des idéologies.

Afin d'illustrer son propos, il présente en exemple les résultats d'une étude réalisée au CNAM sur le thème de l'engagement en formation, dont la problématique principale était « *Qu'est ce qui fait que les gens s'engagent en formation ou pas ?* ».

Deux constats sont établis :

– Le premier est que les gens réfléchissent en termes de "coût" et de "bénéfice" : Qu'est ce que cette formation va me coûter en termes d'investissement personnel et professionnel par rapport à ce qu'elle peut me rapporter. On parle de retour sur investissement. Si l'investissement est plus important que la vision de ce que cela peut rapporter, cela conduit à ne pas s'inscrire en formation.

– Le second concerne les gens qui abandonnent en cours de formation. Ce fait culpabilise souvent les enseignants car ils pensent que leur formation ne convient pas à ces adultes. Il a été découvert grâce à cette étude que ce n'était pas la majorité des cas et que les gens quittaient la formation car le projet qui les avait conduit à réaliser cette formation était atteint (exemple : promotion, trouver un emploi) et de ce fait, ils ne percevaient plus la nécessité de continuer la formation. (Le coût en devient plus important que le bénéfice).

Pour sa part, il caractérise deux visions possibles des rapports pédagogiques :

- La relation au savoir.
- Le rapport au pouvoir.

La relation au savoir : c'est s'intéresser aux résultats visés concrètement. C'est ce sur quoi doivent porter les apprentissages ; c'est l'idée d'appropriation mais également de partage, et aussi éventuellement de création. On ne crée pas du savoir pour créer du savoir. Cela peut être le rapport entre ce que l'on a appris et ce qui va nous servir. Promotion, conversion, reconversion, etc....

Le rapport au pouvoir : Selon **ROGERS**, « *la pédagogie ne peut pas échapper aux contraintes des structures dans lesquelles elle prend place* ».

Le rapport au pouvoir c'est aussi le rapport professionnel, le rapport de force, son propre système de valeurs que l'on transmet à son insu. Il y a rapport au pouvoir, sans vision péjorative ; le pouvoir existe et il y a mille façons de l'exercer, cela peut se faire en l'étonnant ou pas.

3) Evènements professionnellement et personnellement vécus lui paraissant interroger les typologies.

- a. L'émergence du concept d'ingénierie : cahier des charges, référentiel. La pédagogie est à l'ingénierie ce que l'architecture est à ce que l'on construit.
- b. En se fondant sur les travaux sur la « didactique professionnelle » de **Gérard VERGNAUD** et **Pierre PASTRE**, il invite à revoir la formation avec des yeux un peu différents. L'approche cognitive centrale a un intérêt sur la raison, c'est la façon dont l'individu apprend.
- c. La compétence : savoir exécuter une tâche à un certain niveau de performance, en associant le faire à la performance que l'on veut atteindre : c'est intéressant car cela peut conduire à différents niveaux.
- d. Le contrat d'étude prospective conduit par Interface sur les différents acteurs de formation est important car il conceptualise des familles professionnelles du champ de la formation. Celui-ci repère cinq familles professionnelles dont une nouvelle : le monde du commerce et du marketing.
- e. Les technologies et les réseaux : les technologies hors formation ont complètement modifié l'univers des compétences en élevant le niveau de compétences exigées, en faisant apparaître notamment des compétences beaucoup plus complètes. Il y a un autre versant qui est l'ensemble des technologies appliquées à la formation. **Bernard BLANDIN** explique dans sa thèse que l'on apprend beaucoup à travers l'usage des instruments et des outils que l'on a

entre les mains, et cela peut être autre chose que le contenu qu'ils véhiculent.

- f. L'autonomie dans l'apprentissage : la formation ouverte à distance ne développe-t-elle pas une certaine autonomie ? L'autonomie n'est-elle pas une condition *sine qua non* de pouvoir s'inclure dans les dispositifs qui sollicitent beaucoup l'individu en partant du principe que celui-ci n'a pas besoin d'apprendre ce sur quoi on le sollicite.
- g. L'évolution du degré de liberté de choix des pédagogues et des formateurs : par exemple, quel est le rôle des directions de Ressources humaines dans ce que l'on appelle la gestion par les compétences ? Quel est le rôle des acteurs dans la formation ?
L'importance du référencement des organismes a un impact considérable dans la liberté de choisir des méthodes pédagogiques. La formation ultra normée, (dont la pédagogie est toujours la même) est apparue partant du principe que c'est ce qui marche, c'est ce qui rentabilise l'investissement engagé pour les construire. On peut aussi s'interroger sur les modèles de pensée dans ce qu'il convient d'appeler le marché de la formation.

2 : TEMOIGNAGES

1) L'utilisation des pédagogies ludiques en entreprise

Intervention de Chantal BARTHELEMY-RUIZ

Chantal BARTHELEMY-RUIZ, organisatrice du salon LUDIMAT, travaille sur l'utilisation du jeu en situation pédagogique au sein de l'association "Permis de jouer" dont elle est la responsable. Dans ce cadre elle crée des jeux et anime des formations de formateurs ; D'autre part, elle est chargée de l'enseignement du « jeu dans la formation » dans le DESS des Sciences du Jeu à l'Université Paris XIII.

Au début de son exposé, elle précise qu'elle parlera des pédagogies ludiques plutôt que des jeux ; Les pédagogies ludiques sont des techniques qui peuvent aussi bien relever du jeu théâtral, de la musique que du média culturel et fonctionnent comme le jeu. Elle nous précise d'autre part que le jeu et les pédagogies ludiques ne sont pas des méthodes opposées mais complémentaires et que les pédagogies ludiques peuvent être utilisées comme une alternative à d'autres méthodes plus conventionnelles.

Pour elle, « jouer et apprendre sont deux facettes du même phénomène ». Le jeu dans la formation permet ainsi de retrouver les conditions essentielles de l'apprentissage. Il stimule les savoirs inconscients, d'autant mieux qu'il sait faire oublier à la personne qu'elle se trouve en formation.

Pour aborder le sujet, **Chantal BARTHELEMY-RUIZ**, s'appuie sur des proverbes pour ponctuer de manière « ludique » son intervention et expliquer les raisons de l'utilisation des pédagogies, la manière dont elles sont utilisées et les conditions de réussite.

-« Autant de trous, autant de chevilles »

Les personnes ont diverses manières d'appréhender un sujet et de l'apprendre. Certaines vont préférer commencer par la théorie et d'autres par la pratique. L'utilisation de pédagogies diverses, prises comme alternatives (y compris les pédagogies ludiques) permet donc d'éviter les blocages chez certaines personnes.

-« Construire un château fort, jeu merveilleux ou travail d'esclave, c'est selon la manière ». Fernand de Ligny¹

Nous sommes dans une culture où tout ce qui s'apprend se fait "à la sueur du front" et demande beaucoup d'efforts. C'est ainsi que l'utilisation des jeux ou pédagogies ludiques en entreprise vont permettre de former les adultes dans des situations moins pénibles et de recréer les conditions naturelles d'un apprentissage réussi. Elles vont permettre aussi de donner envie d'apprendre par des mises en situation, étapes indispensables des pédagogies ludiques.

¹ Fernand de Ligny (1913-1996) : Poète et écrivain français

« *La sauce fait manger le poisson* ». Proverbe africain

Le jeu permet d'appriivoiser le sujet. Le jeu va normalement lever les blocages que les personnes peuvent avoir dans différents domaines, comme par exemple la comptabilité. Par rapport à ces situations bloquantes, les simulations et les mises en situation devraient permettre aux individus d'apprendre et de s'approprier le sujet.

« *Jouer, c'est se lancer dans une aventure* ». Wladimir Jankélévitch² (phrase sortie du contexte)

De nombreux jeux s'utilisent avec une scénarisation, ce qui permet aux personnes d'entrer dans un univers fictif créé par le jeu. Les sujets formés peuvent ainsi oublier qu'ils sont dans des situations d'appropriation d'éléments assez difficiles et/ou pénibles. Le « parcours ludique » est une formule utilisée en entreprise, notamment dans les situations de travail en équipe ou d'intégration d'un nouvel arrivé.

D'autre part le jeu va permettre de créer un « fil rouge », pendant la durée de la formation, pour relier les différents temps dans lesquels il y a des objectifs différents (recherche d'une compétence, production de quelque chose...).

« *La réalité du jeu est dans l'homme seul* ». Paul Valéry³

La réussite d'un jeu va tenir essentiellement aux conditions de mise en situation des personnes concernées : le formateur et l'apprenant. La manière dont un animateur utilise et anime un jeu aura une incidence sur sa réussite future.

Si le jeu ne convient pas au formateur, s'il n'adhère pas à ses objectifs et principes, si il n'est pas convaincu de la méthode, il n'arrivera pas à mettre les personnes en formation dans une situation leur permettant d'apprendre et d'utiliser les apprentissages.

Si l'adhésion du formateur aux méthodes est une des clefs de réussite des pédagogies ludiques, il en est de même pour les apprenants. Pour entrer dans un jeu proposé, ils doivent aussi y adhérer et par conséquent savoir que c'est un jeu. C'est pourquoi, pour assurer la réussite des pédagogies ludiques, il est très important de les dénommer comme telles.

« *Qui trop embrasse, mal étirent* »

Un autre facteur de réussite de ces méthodes pédagogiques réside dans leur utilisation. Plus un produit est bien ciblé avec des objectifs pédagogiques bien définis, plus les pédagogies ludiques ont de chance de réussir. Les personnes en apprentissage vont pouvoir cerner les objectifs du jeu et se rendre compte de leur succès.

Cibler les objectifs pour permettre aux personnes en situation d'apprentissage de mesurer et de repérer leur résultat est donc aussi un des éléments de réussite.

« *Le plus beau jeu du monde ne peut donner que ce qu'il a* »

Le jeu permet d'enclencher des démarches et/ou processus de réflexion mais ne peut pas pallier à toutes les carences de compétences dans une entreprise. Les pédagogies ludiques restent un outil, avec des pratiques particulières dans un contexte particulier, et restent aussi complémentaires à d'autres méthodes.

En conclusion, **Chantal BARTHELEMY -RUIZ** évoque la devise de son association " *Permis de jouer* " :

« *Un bon jeu vaut mieux qu'un long discours* ».

Elle rappelle que le jeu est une méthode à la mode, à la mode pour des raisons bien différentes d'il y a 30 ans, où l'utilisation du jeu économique permettait aux participants de découvrir une des réalités complexes de l'entreprise que pouvait être par exemple la finance.

Aujourd'hui, les méthodes dites de pédagogies ludiques sont utilisées en entreprise pour répondre à des phénomènes comme l'acquisition et la révélation de compétences ou pour aider à la réflexion dans les démarches de changement, phénomènes qui correspondent à une nouvelle demande d'entreprise.

Intervention de Pierre ROTURIER (groupe ALTADIS)

² Wladimir Jankélévitch (1903- 1985) : Philosophe français

³ Paul Valéry (1871-1945) : Poète et écrivain français

Le groupe ALTADIS est le 3^{ème} groupe européen dans le secteur du tabac, né du regroupement du français Seita et de l'espagnol Tabacalera. En 2000, le groupe compte 8 établissements industriels et 3900 salariés dont 1800 sur le secteur industriel.

Pierre ROTURIER est chargé de Ressources humaines auprès de la Direction industrielle de ce groupe. Il intervient auprès des usines en France et à l'étranger (Pologne, Maroc et Russie) sur des processus de recrutement, de formation et d'intégration.

L'objet de son intervention est de présenter le récit et la description d'une action intitulée *Acteurs dans l'entreprise*, menée dans son entreprise au cours des années 2000 et 2001.

- Le contexte

Depuis 1993, ont été mises en place, dans les usines, des organisations industrielles par « îlots de production » managés par objectifs où apparaissaient des indicateurs économiques. La privatisation de l'entreprise en 1995, qui a permis à l'actionnaire de devenir un acteur majeur dans l'entreprise, a introduit un état d'esprit différent. Dans ce contexte, les indicateurs économiques ont changé.

- L'objectif de l'action

Il s'agit alors de développer une culture économique commune aux différents acteurs de la production industrielle pour permettre, entre les usines, un langage commun alors que les indicateurs de résultats des groupes de production diffèrent selon les sites ; Et aussi de permettre d'appréhender l'importance des actions menées par chaque salarié dans l'obtention des résultats collectifs attendus.

- Le constat

Il faut donc organiser une formation qui concerne et implique tous les salariés de tous les établissements. La Direction a décidé de faire animer les actions de Formation par les agents de maîtrise et les Responsables des Ressources humaines de chaque établissement pour développer un dialogue entre les salariés et leur hiérarchie sur les valeurs économiques de l'entreprise. La Direction prend conscience que seul le « jeu » peut permettre à tous les agents de maîtrise d'animer la formation, eux-mêmes ne connaissant pas l'ensemble des données économiques.

- Les étapes

- 3 mois ont été nécessaires à l'élaboration du cahier des charges, à la réalisation de l'appel d'offre et au choix de l'intervenant.
- 3 autres mois ont servi à la mise au point du jeu. Il a fallu l'adapter à la réalité des différentes usines, puis le tester auprès d'un public hétérogène afin de voir si le jeu proposé était accessible.
- 2 mois ont été nécessaires à la formation des agents de maîtrise et des cadres (150 personnes)
La période de formation des 1500 ouvriers et ouvriers professionnels a duré 9 mois. La formation s'est déroulée dans de bonnes conditions; Le jeu a notamment permis de lever les blocages et réticences du départ.

- Le déroulement d'une journée

La formation d'une journée *Acteur dans l'entreprise* aborde donc de façon ludique la gestion d'une usine (comprendre et évaluer l'impact des coûts, des délais ou de la qualité au niveau de l'atelier, l'usine ou du groupe) ainsi que la compréhension des décisions prises par la hiérarchie. Le jeu créé est construit sur le modèle du jeu de l'oie avec des cases « événements » où les participants sont amenés à faire des choix et des arbitrages face à différentes situations de production.

Au début de la journée de formation, le directeur de l'usine ou le RRH accueille les participants et présente les objectifs de la formation puis les animateurs expliquent les règles du jeu.

A la fin du jeu, le contrôleur de gestion du site vient analyser les résultats obtenus par les différents groupes.

Le directeur ou le RRH conclut la journée et répond aux diverses questions des participants concernant les choix engagés par l'entreprise.

- Le bouquet final

Le processus de Formation se termine par le regroupement à Paris des agents de maîtrise. Durant une journée, chaque établissement présente un bilan des sessions de formation en faisant remonter les questions les plus difficiles à traiter. Puis un plan d'action commun est élaboré.

- Les résultats

Le jeu s'étant déroulé en 2000-2001, **Pierre ROTURIER** est en mesure de faire le bilan de cette formation.

Même si après les sessions de formation, plusieurs fermetures d'usines ont été annoncées, les retombées en terme d'efficacité sont mesurables.

Le jeu a permis un dialogue plus "technique" autour des résultats trimestriels. Effectivement quelques mois après la formation, les questions concernant la pertinence des indicateurs étaient beaucoup plus pointues et la lecture des résultats par les ouvriers était plus fine.

Le jeu a aussi permis un renforcement de la cohésion entre cadres et agents de maîtrise dans les usines. Cet effet n'avait pas forcément été identifié au départ par la Direction mais a été induit par le processus de formation.

Question de la salle :

Le jeu n'était-il pas là pour déguiser ces restructurations ?

Réponse :

Ce n'était pas une opération de « déguisement ». L'objectif premier de la mise en place de cette formation était bien de rendre les ouvriers acteurs du changement et de les aider à comprendre les processus de choix engagés par la Direction.

2) La didactique professionnelle de l'analyse à l'apprentissage du travail

Intervention de Lyane BERGERIOUX et Michèle BAUM. (GIP FCIP)

le GIP FCIP (groupement d'intérêt public formation continue et insertion professionnelle) est un organisme rattaché à une académie Il a pour mission d'accompagner les opérateurs dans le montage et la réalisation des projets co-financés par l'Europe et soutient les E.P.L.E (Etablissements Publics Locaux d'Enseignement) et les partenaires en remplissant le rôle de relais de trésorerie. Lyane BERGERIOUX et Michèle BAUM sont conseillères en formation continue dans ces structures respectivement à l'Académie de CRETEIL et de PARIS.

Les deux intervenantes précisent que leur exposé a pour but de présenter une utilisation de la didactique professionnelle suivant l'approche développée par **Pierre PASTRE** du CNAM : "*construire des contenus de formation correspondant à la situation professionnelle de référence mais aussi utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation des compétences*"

L'étude présentée dans cet exposé s'est déroulée chez Danone. Elle a commencé en 2003, par la rencontre du directeur du développement des organisations de Danone et s'est terminée en novembre 2004, par la mise en place d'un plan de formation permettant le transfert des compétences formelles et informelles.

La problématique était double : développer les compétences et gérer un futur départ massif d'agents ayant une grande ancienneté (trente ans au minimum), sans pour autant subir une perte de leurs savoirs informels.

Il a tout d'abord fallu analyser tous les documents produits par Danone à ce sujet. La deuxième étape a consisté à réaliser une étude sur le terrain. Elle s'est déroulée au sein de l'usine de Bailleul, un site ancien comptant 285 salariés dont la moyenne d'âge approche 45 ans.

Au cours de l'observation trois types d'opérateurs ont été identifiés : ceux qui s'occupent du lait, ceux de la chaîne et ceux de la maintenance.

Dans le cadre de la recherche, **Lyane BERGERIOUX** et **Michèle BAUM** ont restreint leur observation au métier le plus difficile : chef de ligne de conditionnement, c'est à dire les opérateurs chaîne.

Afin d'affiner l'observation, les intervenantes se sont particulièrement centrées sur ce qui était le cœur du métier, c'est-à-dire l'activité qui sollicite le plus la réflexion et qui est jugé comme critique : le redémarrage machine avec un nouveau produit.

Une rapide synthèse de la situation a ensuite été dressée : Le recrutement des conducteurs de ligne de conditionnement à longtermes été réalisé pour des personnes sans diplôme formées sur le tas. Mais avec le

vieillesse des effectifs et la volonté d'augmenter la polyvalence des salariés (pour diminuer les effectifs), ce système ne permettait plus une bonne transmission extra générationnelle.

Le contexte étant précisément défini, les intervenantes ont ensuite présenté le protocole d'intervention qu'elles ont suivi :

1. L'analyse du travail présent dont le référentiel est centré sur les conducteurs de lignes et passe par un entretien avec les chefs d'équipe
2. Le repérage d'une activité critique, qui a lieu lors :
 - Des observations informelles,
 - Des entretiens exploratoires menés sur la hiérarchie, les opérateurs et plus particulièrement sur trois opérateurs reconnus comme experts, à la fois par leurs supérieurs et par leurs pairs. C'est notamment par ces entretiens que le cœur du métier a été identifié
3. Le recueil de données qui est réalisé par le biais de plusieurs moyens :
 - Des observations outillées auprès de trois experts,
 - Un enregistrement vidéo,
 - Un entretien en auto confrontation simple : le but est par ce moyen de faire réfléchir l'opérateur sur ses pratiques et de le mettre face à son activité afin qu'il puisse l'expliquer. Les entretiens de confrontation sont aussi enregistrés pour permettre de comprendre ce qui fait l'expertise et tenter ensuite de la conceptualiser.
4. L'analyse des données recueillies à différents moments :
 - Le démarrage machine lors d'un changement de produit : Les trois entretiens d'experts ont été confrontés afin de détecter des invariables issus de cette activité critique ; cinq moments clés ont pu être identifiés :
 - Le changement de la bobine décors,
 - Le changement éventuel de la bobine plastique,
 - Le changement de la bobine complexe,
 - Redémarrage de la machine,
 - Taches de suivis et de contrôle de début de la production.
 - L'observation en mode normal et dégradé qui a également conduit à découvrir les pannes causant le plus de stress pour les opérateurs, du fait de leur fréquence. Celles-ci sont les pots écrasés et les bourrages provoqués par les bandes de papier figurant sur les pots.

Toutes ces informations ont été recoupées et retravaillées afin de pouvoir créer un outil pédagogique qui a pour but d'orienter les choix des opérateurs et cela en respectant :

- La pluralité des gestes qui étaient transmis aux jeunes. (Pas une seule manière de faire pour être le plus efficient).
 - La prise de conscience de la part des opérateurs de leur expertise, mais aussi de leur importance dans sa transmission.
 - La mise en mots de leur travail avec leur participation, et dans le respect de leur logique
5. élaboration d'un outil pédagogique vidéo.
Celui-ci est composé de cinq modules :
 - 1- Centre décors avec trois séquences qui sont toujours brèves.
 - 2- Module changement complexe.
 - 3- Module redémarrage de la machine.
 - 4- Module contrôle et réglage redémarrage.
 - 5- Module dysfonctionnements.

En conclusion, les intervenantes ont souligné que toute leur étude est basée sur la réalité du travail, l'utilisation de l'intelligence, la conservation des gestes et le savoir du métier.

Pour synthétiser, l'ensemble du raisonnement repose sur le fait que le travail lui-même devient source de formation, et cela n'est possible que parce qu'il est basé sur les faits des opérateurs et non sur des dires.

3 : APPRENDRE DANS UN CONTEXTE DE FORMATION D'ADULTES

Britt-Mari BARTH est enseignant chercheur à la faculté d'éducation à l'Université Catholique d'Angers et directrice du laboratoire de recherche pour le développement socio-cognitif spécialisé dans l'étude des contextes et des interactions qui favorisent les apprentissages et induisent le processus de construction de sens. Cette praticienne, d'origine suédoise, et formatrice des adultes a construit une approche théorique et pratique de la pédagogie des adultes et des enfants et a imaginé des scénarios sur les processus d'apprentissage.

Elle se propose d'aborder les questions suivantes :

Qu'est ce qu'apprendre ? Comment apprendre ? Comment faire pour faire apprendre ? Qu'est ce qui fait qu'un individu s'engage dans un apprentissage ? Comment se construit la motivation pendant l'apprentissage ? Quelles sont les conditions d'un apprentissage motivé et réussi ?

Britt-Mari BARTH a repéré 5 conditions et/ou principes qui affectent le processus enseigner-apprendre :

Avant la situation d'apprentissage, il faut rendre le savoir accessible :

1/ « Définir le savoir à enseigner en fonction de transfert visé »

L'objet de la connaissance par le formateur est une condition essentielle à l'interaction entre l'apprenant et celui qu'elle appelle désormais « l'enseignant transmetteur ».

2/ « Exprimer le savoir dans des formes concrètes »

Le savoir n'a pas un contenu statique et le premier défi pour le formateur est de transformer ce savoir statique en savoir vivant, en des situations contextualisées qui permettent aux apprenants de se familiariser avec ce savoir nouveau.

De plus, le présupposé « *quand on construit son savoir, on construit sa personne* » va guider sa démarche : un savoir sans personne n'existe pas et vice-versa, il n'y a pas non plus de savoir-faire sans savoir.

Pendant la situation d'apprentissage, il faut négocier le sens du savoir pour comprendre :

3/ « Engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens »

Ce dernier doit être impliqué socialement, intellectuellement, affectivement pour qu'il prenne conscience de l'apprentissage et le faire adhérer au processus.

On peut parler alors du « contrat d'intersubjectivité », présupposé commun pour la formation, qui permet de créer un espace relationnel entre le formateur et le sujet. Ce contrat cherche à rendre explicite des questions implicites, que peuvent se poser les apprenants : qu'est ce qu'il faut faire pour apprendre ? Comment savoir si on a bien compris ? A-t-on le droit à l'erreur, à la parole, à l'écoute ? La consigne peut être un exemple de contrat d'intersubjectivité, elle rassurera et donnera envie au sujet d'apprendre. Ce qui est important dans ce type de contrat, c'est que les stagiaires comprennent clairement les règles du jeu, le sens de l'activité proposée et ce que l'on attend d'eux.

4/ « Guider le processus de construction de sens »

La question à élucider ici est de savoir comment engager une personne dans un processus de conceptualisation (démarche et consigne). Le dialogue cognitif fait parti de ce processus, il faut un objet d'attention commun, pour avancer dans le même sens.

Cette quatrième étape est donc le but de la médiation cognitive où le médiateur assiste les apprenants dans l'activité intellectuelle.

5/ « Préparer au transfert de connaissances et à la capacité d'abstraction à travers la métacognition »

Le but est de rendre le savoir accessible en revenant sur ce que l'on sait tout en prenant en compte la personne et son affectif pour qu'il mette son savoir au service d'autrui pour pouvoir se l'approprier lui-même.

L'évaluation est donc la dernière étape à intégrer à la situation d'apprentissage. L'évaluation sert à faire prendre conscience de ses compétences, de ses aptitudes. Cette approche met l'accent sur l'implication de l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

En synthèse, on peut dire que l'apprentissage n'est pas forcément un acte solitaire et que le formateur, médiateur ou transmetteur joue le rôle d'intermédiaire entre l'apprenant et le savoir durant le processus d'apprentissage. Aussi on comprend que l'implication ou la motivation de l'apprenant n'est pas quelque chose que le médiateur peut exiger au départ. Cette implication se construit tout au long du processus d'apprentissage notamment par la compréhension de l'objet à apprendre : il faut d'abord comprendre le sens du transfert visé pour apprendre. « Donner du sens » et « conceptualiser » sont 2 termes dont se sert **Britt-Mari BARTH** pour définir l'apprentissage.

4 : QUESTIONS DES PARTICIPANTS ET DISCUSSION AVEC LA SALLE

1) *la conceptualisation pour les adultes se passe-t-elle de la même façon que pour les enfants ?*

Britt-Mari BARTH cite en réponse l'exemple du bébé, qui dès son plus jeune âge crie face à quelqu'un qu'il ne connaît pas : Il montre qu'il sait reconnaître sa mère. Au moment où il crie « Maman », il est dans l'abstraction : il a remplacé quelque chose de l'ordre du réel par un symbole : Maman.

Dès ce jeune âge, la personne est déjà dans l'abstraction.

Le cerveau fonctionne de cette façon jusqu'à l'état adulte ; il se différencie seulement par le biais d'exemples individuels, d'habitudes mentales différentes, de symboles différents.

Nous fonctionnons avec des "lunettes conceptuelles" pour analyser des situations et comprendre les choses qui se sont forgées avec nos vies, nos lieux d'être conceptuel. Nos connaissances, notre capacité à comprendre les situations seront influencées par ces lunettes.

Nous sommes donc tous différents, tout en ayant la capacité de distinguer les similitudes et les différences, car nous sommes obligés de tout catégoriser.

Il est selon elle important de savoir dans quelle situation nous nous trouvons afin d'éviter que l'idée que l'on se fait de quelque chose soit fausse.

Elle ajoute qu'aujourd'hui qu'il y a toujours des difficultés en psychologie pour savoir comment le cerveau réfléchit, calcule, lit, et trie en même temps, car tout ceci est imbriqué.

Britt-Mari BARTH constate ensuite qu'il est impossible d'être intellectuellement efficace, s'il y a un problème affectif. Par exemple s'il y a des problèmes à l'école, c'est essentiellement, selon elle, parce que les élèves ne comprennent pas ce qu'ils font. L'école est devenue un monde sur papier (« *a world on paper* »). Nous sommes constamment en train de catégoriser, d'interpréter des choses plus ou moins éloignées de la réalité : On émet des hypothèses, on constate, on compare les choses. Ensuite nous interprétons en fonction de notre expérience. Donc, ce qui est important, c'est l'influence de la culture et les outils culturels que nous utilisons.

2) *Constatant, au travers de sa fonction, l'existence d'un fossé entre le savoir et le faire, et entre ce que les gens devraient faire et ce qu'ils font, une participante souhaiterait savoir si les intervenants ont réfléchi aux blocages empêchant les gens de faire ce qu'ils veulent.*

Dans son ouvrage, « Le savoir en construction » **Britt-Mari BARTH** dit avoir commencé à aborder une autre façon de comprendre le savoir, pour ne pas séparer le savoir sous forme de mots de ce que l'on fait. Elle énonce ensuite la théorie de la « fermeture éclair » : il est impossible de progresser si l'on n'associe pas les choses qu'il faut faire, aux mots qui vont permettre de dire ce que l'on fait. Nous avons besoin d'établir des liens entre les

savoirs abstraits qui s'écrivent sous forme de symboles et de mots, et de savoir comment cela se traduit en "français". Il faut éviter d'avoir un savoir parler d'une part et un savoir faire de l'autre.

C'est le premier sujet d'apprentissage de l'abstraction. La méthode proposée opère un va et vient entre la chose elle-même et les mots. Pour avoir un langage commun, il faut apprendre les mêmes mots et les mêmes règles, c'est-à-dire pour le formateur, se demander à quoi l'on associe ce que l'on dit, pour que le mot et le sens viennent ensemble. Ils ont tendance à être trop séparés.

3) *Un participant souhaiterait savoir si le corps a une importance dans la phase d'apprentissage*

Britt-Mari BARTH précise avant tout que le corps est important mais qu'il n'a pas la même importance dans l'apprentissage de la marche et dans le langage :

- la marche est un apprentissage inscrit dans les gènes. Il n'est pas conceptuel, contrairement à l'apprentissage de la langue.
- Le langage s'acquiert parce qu'on vous l'a appris.

Elle évoque une expérience réalisée au Moyen Age : A cette époque on voulait démontrer que si l'on ne parlait pas aux enfants, ils parleraient naturellement le latin. Alors on a fait vivre, pendant quelque temps, des enfants avec des nourrices auxquelles il avait été préalablement recommandé de ne pas parler aux enfants. Au final, ces enfants n'ont jamais parlé.

Donc, la langue est un outil intellectuel des plus importants que nous possédions.

Mais le corps fait partie du système cognitif *a minima* dans sa dimension du bien être : on s'exprime, on sent avec des parties de son corps. Par exemple, s'il n'y a pas de bonnes conditions physiques et qu'on n'a plus d'air pour respirer, on ne peut plus penser.

Pierre CASPAR, sur la question de la mise en application et sur le rôle du corps dans l'apprentissage, avance l'idée de posture juste et de l'intention. L'accent a tellement été mis sur le cérébral, sur le cognitif, que le corps est négligé. Par exemple derrière le travail manuel il y a le savoir ouvrier : Ce qui se passe dans la tête, ce qui programme, organise, structure. Nous ne parlons plus du corps.

Il existe un rôle du corps dans la mise en application de l'apprentissage :

Le cerveau est un corps : la partie inconsciente s'exprime par toute une série de signaux donnés.

Par exemple il y a l'engagement dans la formation ; il y a aussi le désengagement dans la formation. C'est ce qui fait que l'on n'a plus envie d'apprendre. Mise à part la raison psychomotrice, nous n'arrivons pas à apprendre parce que l'on ne sait pas apprendre, ou plutôt parce que l'on n'ose pas. Il est vrai que quelquefois nous cherchons à dépasser cette dernière raison en étant volontaristes.

Il faut donc être attentifs à ce que l'on envoie comme signaux sur les mécanismes d'apprentissage qui ne sont pas communiqués par les formateurs mais par soi-même.

L'autre versant de tout cela, ce sont les signaux que le corps envoie dans des situations de risque ou de danger, notamment dans les métiers dangereux. Nous recevons parfois des signaux complètement inexplicables, qui ne sont pas de l'ordre de l'analyse, du cérébral, que l'on retrouve dans le jeu. Il y a là quelque chose qui ne relève pas du raisonnement.

Comme s'interroge Pierre PASTRE, qu'est ce qui fait qu'un expert est meilleur qu'un autre ?

Il y a 3 réponses :

- la personne sait faire des choses que d'autres ne savent pas faire
- la personne sait organiser son travail sur le même problème mais d'une autre façon
- la personne a une gamme plus étendue de démarches vis-à-vis de la situation

Le langage du corps est important dans la mesure où l'on peut s'autoriser à avoir une démarche différente, qui ne passe plus par le verbal et qui n'est pas une expérimentation directe.

Chantal BARTHELEMY-RUIZ intervient à son tour en constatant ce rôle du corps au cours des différents types de jeux.

Elle remarque, qu'en général, les gens n'hésitent pas à expliquer leur stratégie du jeu. Mais dès que le corps est impliqué par le biais d'un jeu de rôle notamment, lorsqu'il y a du rythme, des engagements du corps (ex :

simulateur de vol), la démarche va s'appuyer non seulement sur l'intellect, mais également sur l'affectif, comme si la chose s'ancrait en nous.

On constate alors notamment une certaine pérennité des éléments acquis.

Un participant réagit en citant comme exemple de l'intervention de **Chantal BARTHELEMY-RUIZ**, la difficulté d'apprendre la comptabilité.

Référence au jeu « Eco firmes » où les gens apprennent à faire deux opérations avec leurs pieds : une opération matérielle (acheter un camion) et passer l'écriture.

Une participante remarque à propos du corps, qu'à travers les différentes cultures, nous savons maintenant que les différentes parties du corps sont attachées à la symbolique et qu'on retrouve souvent la même symbolique d'une culture à l'autre.

Parfois, selon elle, l'apprentissage permet de passer d'un code symbolique à un autre.

Les enjeux du corps dans l'apprentissage ne sont pas anodins et permettent vraisemblablement des passages et des « dépassages » de l'abstraction.

Donc l'expérimentation au cours de la formation facilite l'application de l'apprentissage et l'accompagnement dans les premiers moments. C'est une explication à part entière, car on part, non seulement du régime normal, mais également de tous les dysfonctionnements.

BIBLIOGRAPHIE :

- **Marcel LESNE** : « *Travail pédagogique et formation d'adultes : éléments d'analyse* », éd. L'Harmattan, 1994.
- **Pierre CASPAR et autres** : « *Traité des sciences et techniques de formation* », éd. Dunod, 2004
- **Gérard VERGNAUD** : « *Apprentissage et didactique, où en est-on* », éd. Hachette Education, 1994
- **Etude Interface - La Documentation Française, édit**
- **Brit-Mari BARTH** : « *Apprentissage de l'abstraction* », éd Retz, 2001
- **Brit-Mari BARTH** : « *Le savoir en construction* », éd Retz, 2002
- **Chantal BARTHELEMY-RUIZ** : « *Les jeux et les supports ludiques en formation d'adultes* », éd. Organisation, 1995

POUR EN SAVOIR PLUS...

- **CENTRE INFFO** : <http://centre-inffo.fr>

Interlocuteur privilégié de l'Etat, des partenaires sociaux et des professionnels, CENTRE INFFO a pour mission de promouvoir la formation professionnelle auprès des acteurs et décideurs dont la mission est de concevoir, informer, orienter.

Cet organisme publie en particulier une lettre électronique "Le quotidien de la formation", une revue bimensuelle "Inffo Flash" et une revue "Actualité de la formation permanente".

Il possède aussi un centre de ressources documentaires sur la formation

- **Revue Education Permanente** : <http://www.education-permanente.com.fr>

Revue de référence en matière de formation des adultes.

En relation avec cette séance, on peut citer en particulier les N° suivants, avec en particulier plusieurs contributions de P. PASTRE et G. VERGNAUD :

Analyse des pratiques (N° 160) – Apprendre des situations (N°139) – Analyse du travail et didactique professionnelle N°123) – Représentation et apprentissage chez les adultes (N°119) – approches didactiques en formation d'adultes (N°111).

Auteurs du compte-rendu : Sonia ABBEY, Mélanie ANGLARS, Laurene BRUNET, Cyrille ROPARS
du DESS en Ressources Humaines « ATOGE » (Analyse du Travail, Organisation et Gestion de l'Emploi)
Paris X – Nanterre - www.atoge.org

Coordinateur : Jacques PEVET, délégué de l'AFREF

Contacts : **Jacques PEVET**

Responsable du thème : **Sylvia ARCOS-SCHMIDT, Françoise DAX-BOYER**

Compte-rendu « Les Jeudis de l'AFREF » - Séance du 20 janvier 2005