

Guides  
pratiques  
FORMER ET SE FORMER

- Formateurs
- animateurs
- Enseignants

# COMMENT FAVORISER L'APPRENTISSAGE ET LA FORMATION DES ADULTES ?

2<sup>e</sup> édition

Daniel Faulx  
Cédric Danse

Préface de  
Philippe Maubant



**COMMENT FAVORISER  
L'APPRENTISSAGE  
ET LA FORMATION  
DES ADULTES ?**

# Guides pratiques

FORMER ET SE FORMER

Sous la direction de Jean-Marie De Ketele, professeur émérite de l'Université catholique de Louvain

Privilégiant le point de vue de l'utilisateur, cette collection propose des réponses pratiques et scientifiquement validées aux questions que se posent les professionnels de l'éducation : enseignants et futurs enseignants du secondaire, responsables pédagogiques, responsables d'établissements scolaires, formateurs, formateurs d'adultes, formateurs de formateurs, étudiants adultes en formation continue...

BERNARD H., *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?*

BERTRAND BASCHWITZ M. A., *Comment me documenter ?*

CANZITTU D., Demeuse M., *Comment rendre une école réellement orientante ?*

CHARNET C., *Comment réaliser une formation ou un enseignement numérique à distance ?*

CHARLIER É., BIEMAR S., BOUCENNA S., BECKERS J., FRANÇOIS N., LEROY CH., *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques.* 2<sup>e</sup> édition

CURCHOD-RUEDI D., DOUDIN P.-A., *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes ? Soutien social Modèle d'intervention*

DEVERMELLES V., *Comment utiliser la vidéo pour améliorer sa pratique professionnelle ?*

DUPONT C., LETESSON M., *Comment développer une action intergénérationnelle ?*

ETIENNE R., FUMAT Y., *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?*

FAULX D., DANSE C., *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* 2<sup>e</sup> édition

FRERES G., *Comment rendre efficace le « Conseil de classe » ?*

HUME K., *Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents ?*

LE BRUN I., LAFOURCADE P., *Comment s'exercer à apprendre ?*

LEBRUN M., SMIDTS D., BRICOULT G., *Comment construire un dispositif de formation ?*

LEMENU D., HEINEN E., *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants.*

LETOR C., *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires ?*

MALDEREZ A., BODOCZKY C., *Comment pratiquer un tutorat de qualité ?*

MUSIAL M., PRADÈRE F., TRICOT A., *Comment concevoir un enseignement ?*

PARENT F., JOUQUAN J., *Comment élaborer et analyser un référentiel de compétences en santé ?*

PEYRAT-MALATERRE M.-F., *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ?*

TASSIN-GHYMERS M., *Comment donner sens et saveur aux savoirs ?*

THÉORÊT M., LEROUX M., *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?*

VIANIN P., *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté ?*

- Formateurs
- animateurs
- Enseignants

# COMMENT FAVORISER L'APPRENTISSAGE ET LA FORMATION DES ADULTES ?

Daniel FAULX  
Cédric DANSE

Deuxième édition

Préface de Philippe Maubant

Illustrations réalisées par InnerFrog ([www.innerfrog.be](http://www.innerfrog.be))



Pour toute information sur notre fonds  
et les nouveautés dans votre domaine  
de spécialisation, consultez notre site web :

**[www.deboecksuperieur.com](http://www.deboecksuperieur.com)**

De Boeck Supérieur s.a., 2021  
Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale, Paris : mars 2021

Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2021/13647/014

ISBN : 978-2-8073-3303-1

# Sommaire

PRÉFACE À LA 2 <sup>E</sup> ÉDITION .....	7
INTRODUCTION .....	17
<b>PARTIE 1</b>	
<b>Les quatre dimensions d'une formation</b> .....	23
<b>CHAPITRE 1 : COMMENT PENSER LES EFFETS DE SES ACTIONS PÉDAGOGIQUES ET FORMATIVES ?</b> .....	25
<b>PARTIE 2</b>	
<b>Les six déterminants de l'action pédagogique</b> .....	49
<b>CHAPITRE 2 : COMMENT DÉVELOPPER SES PRATIQUES DE FORMATION ?</b> .....	51
<b>CHAPITRE 3 : COMMENT ACCROCHER LES APPRENANTS À LA THÉMATIQUE DE LA FORMATION ? – PREMIER DÉTERMINANT : LA RELATION AU CONTENU</b> .....	55
<b>CHAPITRE 4 : COMMENT RÉPONDRE AU DÉFI D'UNE RELATION PÉDAGOGIQUE AVEC DES ADULTES ? – DEUXIÈME DÉTERMINANT : LA RÉGULATION DES RELATIONS ENTRE FORMATEUR ET APPRENANTS</b> .....	91
<b>CHAPITRE 5 : COMMENT CRÉER ET ENTRETENIR UNE DYNAMIQUE RELATIONNELLE FAVORABLE AU PROCESSUS FORMATIF ? – TROISIÈME DÉTERMINANT : LA RÉGULATION DES RELATIONS ENTRE APPRENANTS</b> .....	113
<b>CHAPITRE 6 : COMMENT ORGANISER L'ESPACE-TEMPS MATÉRIEL ET SYMBOLIQUE D'UNE FORMATION ? – QUATRIÈME DÉTERMINANT : LES DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE</b> .....	135
<b>CHAPITRE 7 : COMMENT SÉLECTIONNER, PRÉSENTER ET UTILISER LES SUPPORTS À L'APPRENTISSAGE ? – CINQUIÈME DÉTERMINANT : LES MÉDIATEURS PÉDAGOGIQUES</b> .....	173
<b>CHAPITRE 8 : COMMENT MOBILISER TOUTES LES FORMES DE L'ÉVALUATION AU BÉNÉFICE DE L'APPRENANT ET DU FORMATEUR ? – SIXIÈME DÉTERMINANT : LE RAPPORT À L'ÉVALUATION</b> .....	191
<b>CHAPITRE 9 : RETOUR SUR L'ENSEMBLE DES DÉTERMINANTS ET APPLICATION AUX QUATRE DIMENSIONS D'UNE FORMATION</b> .....	219

## **PARTIE 3**

### **Comment rendre les apprenants actifs lors d'un exposé ?**

#### **– Nouvelles perspectives pour développer**

**un discours pédagogique** ..... 221

**CHAPITRE 10 : COMMENT RENDRE LES APPRENANTS ACTIFS LORS D'UN EXPOSÉ ?**

**– NOUVELLES PERSPECTIVES POUR DÉVELOPPER UN DISCOURS PÉDAGOGIQUE** ..... 223

**CHAPITRE 11 : COMMENT MOBILISER LA PENSÉE DE L'APPRENANT ?**..... 233

**CHAPITRE 12 : COMMENT UTILISER LES CAS ET LES EXEMPLES ?**..... 253

## **PARTIE 4**

### **Comment mettre en œuvre l'apprentissage expérientiel ?**

#### **– Concepts et stratégies d'animation individuels**

**et de groupe pour aider à apprendre** ..... 263

**CHAPITRE 13 : D'UNE PHILOSOPHIE DE L'APPRENTISSAGE**

**À UNE PHILOSOPHIE EN ACTE** ..... 265

**CHAPITRE 14 : COMMENT METTRE EN ŒUVRE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL ?**

**– CONCEPTS ET STRATÉGIES D'ANIMATION POUR AIDER À APPRENDRE** ..... 267

**CHAPITRE 15 : L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL : D'UNE PHILOSOPHIE**

**DE L'APPRENTISSAGE À DES PRINCIPES D'APPLICATION CONCRETS ISSUS**

**DU PARADIGME DE L'ANIMATIQUE DES GROUPES**..... 271

**CHAPITRE 16 : QUATORZE PRINCIPES ET LEURS APPLICATIONS**

**POUR UNE PÉDAGOGIE EXPÉRIENTIELLE**..... 273

**CHAPITRE 17 : LES EXPÉRIENCES STRUCTURÉES : UNE APPLICATION COLLECTIVE**

**PARTICULIÈRE DE LA PÉDAGOGIE EXPÉRIENTIELLE**..... 301

**CONCLUSION**..... 305

**ANNEXES FICHES-OUTILS** ..... 307

**BIBLIOGRAPHIE** ..... 325

**TABLE DES ENCADRÉS**..... 333

**TABLE DES FIGURES** ..... 335

**TABLE DES TABLEAUX**..... 337

**TABLE DES ILLUSTRATIONS** ..... 339

**TABLE THÉMATIQUE DES ILLUSTRATIONS**..... 343

**TABLE DES FICHES-OUTILS**..... 345

**TABLE DES MATIÈRES** ..... 347

## Préface à la 2<sup>e</sup> édition

La formation des adultes ressemble à un long fleuve tranquille. *A contrario*, l'éducation scolaire, continue d'être soumise aux soubresauts des spasmes médiatiques et aux velléités démiurgiques de quelques ministres soucieux de laisser, à tort ou à raison, une trace dans l'histoire des politiques éducatives. Face à ce tumulte sociétal, la formation des adultes témoigne, ici et ailleurs, d'une formidable capacité d'adaptation. Elle exprime la sérénité des vieux sages.

Mais ne nous y trompons pas. Outre son engagement indéfectible dans le dépassement des vieilles tensions entre l'École et l'Entreprise, la formation des adultes s'est considérablement transformée, entraînée, parfois malgré elle, dans les vicissitudes des mutations, imposées à marche forcée, du marché du travail. Son mandat reste principalement le soutien aux politiques économiques et sociales visant à résoudre les dysfonctionnements voire combler les plaies béantes considérées souvent comme la résultante d'une économie néo-libérale débridée et décomplexée dont nous pouvons mesurer chaque jour les effets sur la mise à mal du principe démocratique de justice sociale.

La formation des adultes ne s'est jamais résignée à n'être qu'un faire-valoir de politiques économiques discutables privilégiant trop souvent la rentabilité financière au détriment du bonheur des femmes et des hommes sans lesquels l'économie ne peut fonctionner. Mais chacune et chacun, sans l'activité humaine que les organisations productives initient et mettent en œuvre, déserteraient l'aspiration au merveilleux et renonceraient à la quête séculaire et inachevée du développement humain.

La formation des adultes s'est d'abord inventée comme chemin de traverse. En assumant cette bifurcation, elle s'est cherché des alliées dans ce qui prétend être résolument des éducations spécifiques et singulières aux côtés d'une École objet de toutes les sollicitations et de tous les fantasmes. Proche de l'Éducation permanente, amie de l'Éducation nouvelle et de l'Éducation populaire, la formation des adultes se définit encore aujourd'hui comme une éducation des adultes, comme si l'usage du concept de formation risquait de précipiter et de consolider son atypicité. Certes, la formation des adultes revendique son particularisme éducatif. Mais elle ne souhaite pas prendre le risque d'une marginalisation, prémisses de la relégation voire de l'oubli. Dans de nombreux pays, le construit d'éducation des adultes prévaut encore sur celui de formation des adultes. La plate-forme européenne EPAL se présente comme une plate-forme électronique pour l'éducation

et la formation des adultes en Europe. Néanmoins, ces différentes éducations se rejoignent dans l'utopie du projet d'éduquer, autrement dit dans la recherche d'un mieux-être.

Outre l'alternance des concepts d'éducation et de formation, le débat sur les caractéristiques de l'adulte perdure. Qui est cet adulte, objet de formation ? Un étudiant, un stagiaire, un bénéficiaire, un formé, un apprenti, un adulte en devenir, un futur professionnel, un novice, un junior, un travailleur en insertion, en reconversion ou en quête de promotion ? L'inflation des terminologies convoquées pour nommer les professionnels de la formation ne nous aide pas davantage dans la compréhension de cet univers éducatif très particulier.

Tour à tour formateur, éducateur, intervenant, médiateur, superviseur, conseiller, coach, accompagnateur, chargé d'insertion, le professionnel de la formation des adultes se cherche une posture qui soit en adéquation avec les objectifs du dispositif dans lequel il agit et en harmonie avec ses utopies éducatives.

Saisir et caractériser la formation des adultes nécessitent aussi d'interroger notre rapport au Temps et aux temporalités. En effet, la formation des adultes peut être permanente, continue ou continuée. Elle peut être pensée comme une suite a priori logique de la formation initiale. Elle peut être audacieuse lorsqu'elle promet la belle idée d'une éducation tout au long de la vie. La formation des adultes nous interroge donc dans notre propre rapport au Temps, et tout particulièrement dans notre relation intime aux temps de la vie. Elle nous contraint parfois, bien malgré nous, à choisir entre différentes temporalités. Est-ce le bon moment pour se former ? Est-ce opportun de s'engager dans un projet de formation ? N'est-il pas trop tard pour se former ? La manière de concevoir et d'exprimer les différents temps de la vie semble aussi déterminer la manière dont nous pensons la place d'une éducation dans un système institué et en dehors de ce système. L'institution scolaire fixe des horaires, autrement dit un début et une fin, ponctuée d'étapes plus ou loin décisives pour l'être scolarisé. L'affirmation d'une éducation « permanente », « tout au long de la vie » révèle une conception discontinue et itérative des temporalités de l'éducation. Cette conception traduit la préoccupation contingente et récurrente des êtres humains visant à interroger leurs rapports intellectuels et spirituels aux différents temps de vie.

Enfin, quels sont le sens, l'intérêt et l'usage de la formation des adultes ? Les adjectifs « professionnelle » ou « professionnalisante » ne laissent guère de place à d'autres qualificatifs. Dès lors, la formation des adultes est-elle nécessairement une formation professionnelle ou professionnalisante des adultes ? En posant cette question, nous comprenons que penser la formation des adultes, c'est convoquer ses fondements philosophiques, idéologiques et politiques. Que cherche-t-on dans la mise en place d'une formation des adultes ? Quels sont les objectifs explicites et implicites ? Quelles sont les attentes ? Quels sont les effets attendus sur les acteurs et sur les organisations ? En répondant à ces questions complexes, nous tentons de révéler les valeurs à l'origine de la mise en place des politiques de formation, des programmes, des plans, des dispositifs et des actions de formation dédiés aux adultes. C'est donc en retournant aux origines des discours sur, pour (à propos de) la formation des adultes que nous devrions être en mesure de répondre à nos interrogations suivantes : Éducation ou formation ? Qui est l'adulte ? Qui est

le professionnel de la formation des adultes? Quelles sont les temporalités de la formation des adultes? Quels sont les objectifs de la formation des adultes?

En France, la doctrine justifiant le déploiement d'une éducation des adultes se consolide pendant la Révolution française. L'objectif est d'alphabétiser une population rurale, jusque-là en grande partie illettrée. En alphabétisant cette population d'adultes, les révolutionnaires français cherchent à instruire leurs futurs électeurs. Leur dessein disruptif est de substituer le suffrage universel au suffrage censitaire. Il épouse une conviction philosophique considérant que l'instruction supprime l'ignorance. L'instruction prépare l'affranchissement des peuples et l'émancipation de l'humain. Pendant cette période, deux thèses s'affrontent.

La première décline l'objectif d'instruction en une pédagogie de la transmission de savoirs savants. La seconde thèse défend l'idée que l'instruction est au service d'une éducation globale, complète et continuée.

Le rapport Condorcet, déposé en avril 1792 à l'Assemblée nationale française, détermine une conception de l'éducation des-aux adultes orientée principalement vers l'alphabétisation de populations illettrées, même si ce texte fondateur de l'École républicaine française considère que l'instruction doit viser tous les âges de la vie. Dans l'héritage d'un Comenius prônant deux siècles plus tôt le respect de l'ordre temporel du Monde, Condorcet adhère à l'idée que cette éducation des-aux adultes doit s'inscrire dans la prise en compte des temporalités humaines, celle du temps de la vie et celle du quotidien. Pour les héritiers de Condorcet, l'éducation, pensée comme globale, complète, continuée et universelle est primordiale dans le sens où elle doit l'emporter sur les autres activités humaines. Elle doit imposer ses propres temporalités. Le principe d'universalité de l'éducation porte en lui les lieux mais aussi les temps éducatifs. L'universalité de l'éducation impose une extension des territoires et des temporalités, autrement dit l'espérance d'une immortalité éducative.

De ce bref rappel de quelques fondements de la formation des adultes semblent se dégager trois variables. Celles-ci nous permettent de saisir les sens premiers de la formation des adultes: une éducation globale, une éducation continuée tout au long de la vie, une éducation-instruction. Ces trois variables expriment ensemble une valeur attendue et affirmée de cette éducation des-aux adultes: l'émancipation des êtres humains. Tant l'instruction comme pédagogie d'une transmission de savoirs savants que la recherche d'une adéquation des temps éducatifs aux temps sociaux, tout cela constitue des moyens pour parvenir à ce grand dessein de l'émancipation des peuples.

En rappelant le contexte historique et les projets socio-politiques à l'origine d'une éducation des-aux adultes déployée en France, nous sommes encouragés à ne pas détacher les conceptions de la formation des adultes des idéaux et des idéologies de leurs fondateurs. La formation des adultes doit-elle relever d'une politique nationale imposant à une population-cible une éducation obligatoire, institutionnalisée et régie par une législation? Doit-elle relever d'organisations productives, comme des associations de métiers ou des corporations professionnelles? Ou doit-elle relever du seul projet individuel dans l'esprit d'une autodidaxie permanente? Autrement dit, qui est à l'initiative des politiques et des dispositifs de formation des adultes? L'État, un collectif ou un individu?

La réponse à ces questions nous invite à considérer que la formation des adultes ne répond pas à un objectif individuel d'éducation ou de formation. Elle répond en premier lieu à une question politique. La formation des adultes est en effet d'abord une action politique et ceci dans les deux acceptions du terme : l'idéologie et la gouvernance de la Cité. Jusque dans une période très récente, la formation des adultes intéressait les collectifs, qu'il s'agisse de groupes sociaux ou de communautés aussi diverses que des congrégations religieuses, des syndicats, des corporations professionnelles, des associations de bienfaisance, des œuvres philanthropiques, des municipalités, des coopératives de production ou encore des entreprises industrielles. Or, depuis quelques années, la formation des adultes exprime davantage une individuation du projet d'éducation.

La prise en considération des valeurs de l'autodidaxie et de l'auto-formation, la prise en compte des expériences humaines dans les apprentissages, l'intérêt pour des formes variées de *Homeschooling*, le souci de respecter et de valoriser le développement personnel sont autant de signes d'un glissement progressif d'une éducation des-aux adultes, autrefois pensée comme un instrument d'une politique éducative et économique vers une formation des adultes centrée davantage sur l'individu et moins soumise aux décisions politiques voire aux *doxas* idéologiques, qu'elles émanent de l'État ou d'autres collectifs décisionnels. Certes, ici et ailleurs, la politique nationale soutenant une formation dynamique et offensive des adultes se fait encore entendre. Mais elle favorise aussi des possibilités d'utiliser les dispositifs de formation des adultes comme des moyens au service de la réalisation d'un projet individuel dont la finalité n'est pas nécessairement de répondre immédiatement aux injonctions des entreprises et des marchés.

Ces deux conceptions de la formation des adultes, l'une servant un dessein philosophique, idéologique et politique, l'autre ouvrant des perspectives situationnelles favorisant la réalisation de soi se rejoignent toutes deux par l'objet de cette formation : le travail. Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'essor d'un capitalisme du travail s'est accompagné d'une organisation rationnelle et finalisée des organisations productives. Il était nécessaire d'adapter la main-d'œuvre aux impératifs de production industrielle et aux spécificités des postes de travail. Les projets d'éducation dédiés au Peuple faisaient du travail l'alpha et l'omega du développement social. Les pédagogues marxistes comme Makarenko ont soutenu cette conception d'une éducation ouvrière fondée sur le travail. Il s'agissait de préparer et de servir le projet révolutionnaire. Les pédagogues de l'Éducation nouvelle, à l'instar de Pestalozzi, ont conféré au travail une place centrale de leur projet pédagogique. Il convenait de rassembler la double visée éducative des Lumières : instruire et éduquer.

Chaque mouvement intellectuel a donc justifié, à sa façon, la valeur éducative du travail. Les pédagogues de l'Éducation populaire ont souhaité faire du travail non pas une force de production à vendre et à négocier, ni une pédagogie du détour dépassant les limites d'une instruction traditionnelle, mais l'expression d'une étape, parmi d'autres, de l'activité humaine. L'Éducation marxiste considère le travail comme l'organisateur des temporalités humaines. L'Éducation nouvelle pense le travail comme une méthode pédagogique instituant des situations concrètes comme des situations éducatives. L'Éducation populaire définit le travail comme un temps d'activité humaine, aux côtés d'autres temps d'activité sociale. Les temps sociaux

sont dès lors à penser comme des temps éducatifs. L'expérience du travail est une expérience humaine parmi d'autres. Ces trois éducations (ouvrière et marxiste, nouvelle et populaire) contribuent à dessiner progressivement ce qui va fonder la formation des adultes contemporaine, autrement dit une formation pensée dans et par le travail.

La manière de penser la formation des adultes continue, encore aujourd'hui, d'osciller, voire d'hésiter entre, d'une part, une conception éducative fonctionnaliste, prescriptive, collective et normalisatrice au service d'un projet philosophique, idéologique et politique universaliste d'émancipation des peuples et, d'autre part, une conception éducative ouverte, culturelle, globale et personnalisée au service d'un projet sociétal humaniste fondé sur l'ambition d'un apprentissage transformateur de soi, sur soi et pour soi. Si peu à peu, la formation des adultes, nourrie de ses trois mouvements de pensée va souhaiter progressivement placer l'individu au centre des conceptions éducatives et des dispositifs de formation, elle profitera aussi de l'essor de la psychologie, et dans une moindre mesure de la sociologie pour esquisser une pédagogie davantage centrée sur l'utilisateur que sur les fins ou les moyens.

Le développement des pédagogies de l'apprentissage souligne les limites de la forme scolaire du projet d'éduquer. Au début du  $xx^e$  siècle, les pédagogies de l'apprentissage puisent dans les apports de la psychologie du développement, dans certains courants psychanalytiques et dans les lectures plurielles, différentes voire divergentes de la sociologie contemporaine.

Ces pédagogies de l'apprentissage insistent pour souligner, argumentaire scientifique à l'appui, l'impact sur l'élève de pédagogies traditionnelles fondées sur une sécularisation des savoirs et sur une sanctuarisation de l'instruction. Dès lors, l'élève devient objet des sciences sociales et humaines. Il devient progressivement le sujet de théories scientifiques en émergence, et ceci à double titre. À l'instar d'un médecin, le docteur Itard, il est le sujet-objet des expériences scientifiques. À l'instar de philosophes, comme John Dewey ou Gaston Bachelard, l'élève est d'abord le sujet-acteur de ses propres transformations.

Les pionniers de la formation des adultes contemporaine vont se réclamer de cette conception éducative proposant de remplacer le paradigme organisationnel et sociétal par le paradigme individuel et social. Ils donneront toute leur importance aux idées pédagogiques comme des traductions de la mise en acte de la pensée éducative. Dès lors, ils affirment ou réaffirment que la pédagogie est bien cet enveloppement mutuel et dialectique sur la même personne, par la même personne. Le pédagogue habite dès lors, et ceci définitivement, tout professionnel en charge d'éduquer autrui. À cet égard, ils clament leur rupture avec les pédagogies traditionnelles, d'obédiences laïques et/ou confessionnelles. Ils se réclament tout autant de pédagogies de l'entraînement mental, d'inspiration behavioriste que de pédagogies non directives, d'obédience rodgérienne. La primauté de l'acte pédagogique sur l'acte d'éduquer permet à la formation des adultes de justifier sa fonction et sa place dans l'offre éducative globale. La pédagogie permet notamment de répondre aux injonctions du monde industriel des économies des Trente Glorieuses, visant à qualifier et à spécialiser les travailleurs et à les adapter ultérieurement aux transformations du travail. À titre d'exemple, les travaux skinneriens, d'inspiration comportementaliste sur l'enseignement programmé des années cinquante, visent

à améliorer les comportements d'apprentissage des sujets et potentiellement les aptitudes et les capacités des travailleurs. L'intérêt des organisations de travail pour ce type de démarche scientifique exprime, encore aujourd'hui, la recherche d'une corrélation explicite entre choix des méthodes d'apprentissage et gains de productivité de l'activité humaine. Dans cet esprit, les pédagogies de l'apprentissage vont se colorer d'injonctions technicistes et fonctionnalistes. Le rêve d'une pédagogie de l'apprentissage, méthodiquement et scientifiquement fondée, est présent chez les pédagogues de ce début du xx<sup>e</sup> siècle. Il perdurera longtemps encore chez les formateurs d'adultes.

Mais les pédagogies de l'apprentissage ont pour projet, aussi, de servir les ambitions émancipatrices d'une éducation permanente dont l'esprit de renaissance s'est construit sur les ruines des idéologies génocidaires du xx<sup>e</sup> siècle. Certes, ces pédagogies font de l'acte d'apprendre leur priorité axiologique et leur visée praxéologique de transformation de l'École. Mais elles proposent aussi de penser l'apprentissage, non pas seulement comme un apprentissage de savoirs savants, utiles immédiatement pour les activités humaines, instruits par des enseignants mais comme un apprentissage d'autres savoirs, produits et transmis hors l'École, non nécessairement utiles dans l'immédiat, visant une éducabilité d'autrui et porté par des éducateurs soucieux de concilier fins et moyens.

Oscillant alternativement entre ces deux conceptions des pédagogies de l'apprentissage, la formation des adultes sera invitée voire obligée à prendre en compte la réalité économique et sociale. Cela ne se traduira pas pour autant par le fait de privilégier une pédagogie de l'apprentissage d'inspiration comportementaliste. La formation des adultes cherche à s'adapter aux demandes émanant principalement de l'industrie. Mais elle propose aussi de répondre aux politiques de promotion sociale et culturelle.

La longue période de reconstruction de l'après-guerre pèsera sur les attentes à l'égard de la formation des adultes. En contribuant à la qualification des ouvriers, en particulier ceux provenant de l'immigration tout en prenant une part active dans la promotion supérieure du travail dédiée à former les cadres dont les industries ont besoin, la formation des adultes se décline en parcours de formation visant l'acquisition de savoirs scientifiques et techniques et le développement de compétences culturelles et sociales. Les pédagogies de l'apprentissage s'adaptent à ces deux mandats confiés à la formation des adultes par les pouvoirs publics et par la société civile. La conviction de l'éducabilité cognitive de l'apprenant se traduit dans le slogan prometteur du apprendre à apprendre.

Dans la décennie 80, les signes de ralentissement économique s'accompagnent des premières manifestations du tournant idéologique du capitalisme. Glissant progressivement d'un capitalisme du travail vers un capitalisme financier, les organisations productives se réorganisent souvent au détriment de la masse salariale et des emplois. En Europe, la mondialisation de l'économie achève ce processus de démantèlement de secteurs industriels nés au xix<sup>e</sup> siècle. Dès lors, les politiques d'éducation-formation des-aux adultes vont progressivement s'orienter vers le traitement social de populations précarisées et marginalisées. Il est demandé à la formation des adultes d'accompagner les reconversions professionnelles et de qualifier, par une intense formation de base, les populations qui ne le sont pas, ou pas suffisamment au regard des

nouvelles exigences de qualification et de certification. Dès lors, les pédagogies de l'apprentissage ont pour projet d'apprendre ou de réapprendre des savoirs de base et d'apprendre des compétences sociales et culturelles nécessaires à l'insertion sociale et professionnelle. Mais elles sont aussi attendues dans leur capacité à soutenir une reprise d'étude considérée comme le préalable à la réinsertion sur le marché du travail. Les pédagogies de l'apprentissage s'inscrivent donc dans une conception de la formation des adultes pensée comme une formation adaptée aux contextes de crise sociale. L'adulte en formation est considéré comme un sujet précaire et fragile qu'il convient d'aider par une action de remise à niveau et par une resocialisation et une acculturation lui permettant de reprendre un parcours de formation dont les pouvoirs publics garantissent qu'il conduira à l'emploi. Cette double visée de l'apprentissage (des savoirs de base et des compétences sociales et culturelles) doit permettre de soutenir une population que les États ne souhaitent pas voir basculer définitivement dans la grande pauvreté et dans la marginalité.

La prise en charge, par la formation des adultes, de ces nouveaux publics traduit à la fois un héritage éducatif séculaire ayant le souci d'autrui et l'exigence plus récente de ne pas dissocier les dispositifs de retour à l'emploi des dispositifs de formation qualifiante. En ayant l'ardente obligation d'apprendre, de réapprendre et d'apprendre à apprendre, la formation des adultes s'inscrit dans une longue histoire d'une éducation dédiée aux populations précaires et fragiles. L'éducation, par la centration sur l'apprentissage du sujet, est bien cette démarche de réalisation d'un mieux-être. Mais en situant le processus apprendre au cœur d'un dialogue entre situations de formation et situations de travail, la formation des adultes défend audacieusement un nouveau projet d'apprentissage, celui d'apprendre dans et par les situations de travail.

Pour consolider cette nouvelle lecture de l'acte d'apprendre, la formation des adultes initiera, encouragera et accompagnera la mise en œuvre de groupes de recherche en formation des adultes. Souvent ces collectifs et équipes de recherche situeront leurs actions à mi-chemin entre la formation-accompagnement des acteurs de la formation des adultes et la recherche-action en formation des adultes.

C'est pourquoi ces équipes seront à l'origine d'une production pédagogique et scientifique considérable et exceptionnelle dans sa qualité et remarquable dans sa capacité à accompagner le changement des pratiques et des organisations.

Depuis les années 2000, nous pouvons considérer que la formation des adultes répond à quatre objectifs fédérés par une double finalité : la professionnalisation des métiers et la professionnalisation des parcours de formation. Ces quatre objectifs sont les suivants : Accompagner la transmission des compétences d'un professionnel senior à un professionnel junior par le soutien à un processus de transfert de savoirs ; Accompagner la formation et l'insertion des futurs professionnels ; Accompagner l'adaptation des compétences des professionnels dans des organisations en constante transformation ; Accompagner l'apprentissage et le développement professionnel. Pour réussir ce double dessein de la professionnalisation et répondre à ces quatre objectifs, la formation des adultes est encouragée à se doter d'une pédagogie spécifique : l'accompagnement. Dès lors, le formateur d'adultes, de par ses multiples postures adaptatives et grâce à ses pratiques plurielles adressées à autrui, est en mesure d'incarner cet accompagnateur dont nous percevons aujourd'hui l'essence même du principe organisateur de sa pratique : tout faire pour que l'autre fasse.

C'est dans cet esprit que Daniel Faulx et Cédric Danse ont rédigé cette seconde édition de leur ouvrage intitulé : Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ? Les deux auteurs situent leur propos dans un héritage philosophique, idéologique et politique. Dès les premières pages, ils défendent une démocratie de la formation et de la connaissance. L'analyse de leur riche biographie témoigne de l'inscription de leurs actions, de leurs propos et de leurs réflexions dans un engagement quotidien au service d'un projet sociétal, considérant à juste titre que la problématique de l'apprentissage des adultes traverse toutes les strates de la société. Mais ils considèrent aussi que cette question est tellement essentielle voire existentielle d'un point de vue démocratique qu'on ne peut pas la laisser dépendre seulement des décisions politiques.

Pour Daniel Faulx et Cédric Danse, l'apprentissage des adultes est d'abord une affaire de formateur et d'apprenant. En rappelant cette réalité de la relation éducateur-éduqué, à l'origine de toutes les conceptions éducatives et de toutes les idées pédagogiques, les deux auteurs installent la pédagogie comme l'axe central d'une formation des adultes en devenir. Dans leur texte, cette défense tout aussi ardente que brillante de la pédagogie nous a conduits à accepter cette généreuse sollicitation de préfacier leur ouvrage. En dressant dans cette préface une brève histoire de la formation des adultes, nous avons souhaité mettre en évidence de quelles manières la préoccupation pédagogique est née avec l'éducation des-aux adultes. Même si elle a pu parfois s'égarer dans des débats idéologiques et politiques, parfois polémiques, la formation des adultes s'est d'abord pensée comme une pédagogie spécifique. Et c'est bien le projet d'écriture de Daniel Faulx et Cédric Danse que nous découvrons par ce bel ouvrage.

Dès lors, en caractérisant cette pédagogie des adultes, Daniel Faulx et Cédric Danse nous invitent à entendre ce que disent les apprenants et les formateurs. Cherchant tous deux à apprendre et à apprendre de l'autre, ce livre insiste sur l'importance de solliciter des experts de l'apprentissage. Que nous les nommions aujourd'hui accompagnateur ou mentor ou, comme hier, formateur ou éducateur, l'intervenant en formation des adultes est d'abord un fin et habile connaisseur du processus apprendre. Dans cette perspective, l'ouvrage de Daniel Faulx et Cédric Danse fournit au lecteur de nombreux savoirs lui permettant de se situer aisément dans le dédale des théories et des concepts de l'apprentissage et plus généralement dans l'univers scientifique de la formation des adultes.

À cet égard le livre ne s'adresse pas qu'aux formateurs. Il est une nécessité pour tous les professionnels s'adressant à autrui avec l'objectif de mettre en place les conditions de réussite d'un apprentissage transformateur. Il constitue aussi indéniablement un ouvrage de référence pour tous les chercheurs et chercheuses engagés-es dans l'étude de la formation des adultes et dans les recherches sur l'apprentissage des adultes. Le livre de Daniel Faulx et Cédric Danse dresse notamment un panorama très complet des fondements de l'apprentissage des adultes selon un double point de vue : celui du formateur et celui de l'apprenant.

Les deux auteurs font de leur ouvrage l'incarnation même de la pédagogie en faisant dialoguer théorie et pratique et en puisant dans trois types de sources : des écrits scientifiques, des résultats de recherches empiriques, des expériences de formateur d'adultes. Ces trois vecteurs de réflexion nourrissent l'ambition de rendre intelligible

les fins et les moyens de l'apprentissage des adultes. Le livre ne s'arrête pas à la question a priori évidente du comment apprendre et faire apprendre? Il enracine les démarches, les méthodes et les outils de l'apprentissage des adultes dans des théories empruntant tout à tour à la psycho-pédagogie, aux sciences cognitives, aux sciences du langage, à la psychologie sociale, à la sociologie et à l'anthropologie.

L'ouvrage de Daniel Faulx et Cédric Danse constitue in fine un système pédagogique théâtralisé rassemblant les deux principaux acteurs, décrivant les différents contextes et situations, faisant le récit des actions entreprises et de leurs effets sur les protagonistes, sur les situations et sur les contextes, faisant référence aux expériences vécues des uns et des autres, décrivant les intentions implicites des individus et des collectifs et leurs projets. Le livre se lit comme une pièce de théâtre, avec ses digressions somme toute pas si secondaires que cela, avec ses récits ponctuels, avec ses illustrations et son décor changeant, avec ses dialogues nourris d'images, de métaphores et d'analogies, avec son vocabulaire dont certains mots claquent dans le bruissement sourd des transformations sociétales faites de renoncements et de nouveaux départs. L'ouvrage de Daniel Faulx et de Cédric Danse fait de la pédagogie et de la formation des adultes une œuvre à part entière, à mi-chemin entre idée, discours, action et esthétisme. Ils font œuvre pédagogique en nous offrant et en nous livrant, avec une infinie générosité, l'expression de leurs utopies éducatives, de leurs idées pédagogiques à la lumière de leurs engagements dans l'acte d'apprendre et du faire apprendre. Ils sont les dignes héritiers et les fabuleux passeurs d'une histoire de la formation des adultes qui se poursuit.

**Philippe Maubant**  
Université de Sherbrooke, Canada



# Introduction

## Les défis de l'apprentissage chez les adultes

Comment aider les autres à apprendre et se développer ?

Répondre à cette question relève à la fois de la mise en place de pratiques concrètes et de la mobilisation d'une « philosophie en acte » générale. Cette philosophie, dont la synthèse des principes est rappelée dans la quatrième partie, s'intègre dans un projet plus large encore : contribuer à construire une **démocratie de la formation et de la connaissance**, c'est-à-dire une société dans laquelle chacun, qu'il soit demandeur d'emploi, cadre, formateur, sportif, employé, ouvrier, enseignant, artiste, policier, acteur du monde rural, intervenant social, simple citoyen... pourra se développer en fonction de ce qu'il cherche et de ce que l'environnement attend de lui.

Pour parvenir à construire cette démocratie de la formation et de la connaissance, notre société a un besoin urgent de formateurs, d'enseignants, d'animateurs, de gestionnaires d'équipes, de travailleurs sociaux capables de proposer des actions pédagogiques adaptées aux personnes, riches de sens pour elles, respectueuses de leur expérience, de leurs projets et de leur environnement, et porteuses de nouvelles possibilités d'invention de leurs actions.

C'est à la manière dont on peut mettre en œuvre concrètement cette intention générale qu'est dédié ce livre, depuis la plus petite action que l'on développe avec des apprenants jusqu'aux réflexions générales sur les dispositifs à mettre en place.

En effet, pour tous ceux qui souhaitent se mettre au service de l'apprentissage des autres, relever le défi de la formation suscite de multiples questions qui tiennent aux différents aspects de l'action pédagogique avec les adultes. Parmi elles, citons :

- Comment favoriser la motivation et la perception du sens de l'apprentissage par l'apprenant ?
- Comment tenir compte de la trajectoire et de l'identité des apprenants ?
- Quelles postures relationnelles adopter avec des adultes de telle sorte que cela les aide à progresser ?
- Comment susciter des dynamiques relationnelles entre les apprenants qui soutiennent l'apprentissage ?
- Quels dispositifs mettre en place pour stimuler le développement individuel et collectif ?

- Quelle place réserver aux différentes modalités de l'apprentissage (exposés, mises en situation, simulations, exercices...)?
- Quels supports, objets, matériaux pédagogiques proposer à des adultes compte tenu de leurs spécificités personnelles, culturelles, identitaires?
- Comment utiliser adéquatement le langage – termes, structures du discours, exemples, comparaisons et analogies... – pour favoriser le développement et la compréhension d'autrui?
- Comment s'assurer de la bonne compréhension des apprenants?
- Comment faire face aux obstacles d'apprentissage et aux difficultés de compréhension et les convertir en alliés pour atteindre ses objectifs de formation?
- Comment gérer les différentes tensions propres à l'apprentissage des adultes : désir à la fois d'être reconnu dans son savoir et de découvrir de nouvelles choses, envie de donner et de recevoir, besoin d'un apprentissage rapide et nécessité de temps pour apprendre, aspiration à être autonome et à être guidé, attente d'apprentissages qui répondent à la fois à des préoccupations à court terme et à des besoins de développement plus généraux?...

Pour répondre à ces différentes questions, nous proposons dans cet ouvrage un ensemble, d'une part, de **théories** et de **concepts** éclairants pour la pratique formative et, d'autre part, de **méthodologies** et **outils** applicables en situation, le tout illustré par des exemples concrets issus du terrain. En effet, le défi du formateur consiste à déployer des stratégies globales mais également des actions et des « gestes professionnels » ciblés qui lui permettront d'atteindre ses objectifs.

## Comment lire cet ouvrage ?

L'ouvrage est présenté de telle sorte qu'il permette deux modalités de lecture.

1. **Une lecture de l'ensemble.** Tous les éléments sont placés dans un ordre logique. L'ouvrage commence par la question des effets recherchés (première partie), pour aller ensuite vers le déploiement de moyens et de stratégies de formation pour atteindre ces effets (deuxième partie), pour aboutir enfin à deux modalités spécifiques et complémentaires que sont l'exposé et la pédagogie expérientielle (troisième et quatrième parties). La lecture complète constitue donc, à nos yeux, la meilleure manière de procéder pour saisir l'essence de cet ouvrage et ainsi se développer en tant que formateur.
2. **Une lecture par partie.** Chaque partie peut être lue indépendamment des autres et répond à des questions pratiques. Pour le lecteur intéressé par un point ou une problématique plus spécifique, il est donc possible de cibler une des parties ou un des chapitres qui les composent. Il y trouvera des réflexions et propositions méthodologiques utiles pour sa pratique. Cette manière d'aborder l'ouvrage présente donc l'avantage d'un ciblage et d'une efficacité plus immédiate.

Par ailleurs, des icônes sont utilisées pour faciliter l'identification des différentes composantes.

1. L'icône 🔍 renvoie aux illustrations et présentations de cas concrets, qui viendront exemplifier les propositions méthodologiques et éléments de connaissance relatifs à l'apprentissage des adultes. Ils sont issus de contextes très variés : formations à caractère technique, formations à visée psychosociale et relationnelle, développement personnel, formations à orientation politique et culturelle, formations sportives. Certaines de ces illustrations reviendront à plusieurs reprises, ce qui donnera au lecteur l'occasion de découvrir une même situation sous des perspectives nouvelles et avec de nouveaux détails<sup>1</sup>.



**Illustration 0. Les exemples et cas sont repérables par cette mise en forme particulière.**

2. Les deux icônes 📖 et 📚 identifient un éclairage plus conceptuel issu de la littérature scientifique. L'icône 📖 est utilisée lorsque nous rendons compte du point de vue d'un auteur en particulier. L'icône 📚 fait appel aux « regards croisés », qui donnent au lecteur l'occasion d'approcher une même notion sous différents angles.



ou



**Encadré 0.**

Les encadrés « apport d'un auteur » ou « regards croisés » se présentent sous cette forme.

3. L'icône 📝 renvoie à des *fiches-outils* qui se trouvent en fin d'ouvrage. Elles permettent *l'appropriation et la mise en application de points clés* sous forme d'une démarche de questionnement guidé que chaque lecteur pourra adapter à ses propres projets. Ces fiches-outils peuvent être reproduites et utilisées par le lecteur dans le cadre de ses actions formatives. Elles peuvent en outre être utilisées à des fins de formation des formateurs.



4. L'icône 📌 est liée à la présence de conseils méthodologiques ou de pistes d'actions particulières pour le formateur.

## Les trois spécificités de l'ouvrage

### Sept champs disciplinaires

Pour répondre à la question d'ouverture de l'ouvrage et à toutes les questions qui en découlent, sept champs disciplinaires ont été mobilisés :

- **l'ingénierie pédagogique** qui traite de la mise au point de méthodologies et d'outils pédagogiques en fonction de finalités et d'objectifs ;
- les **approches cliniques des relations humaines** appliquées aux situations d'apprentissage ;
- le champ **psychopédagogique**, qui renvoie au fonctionnement cognitif, affectif et motivationnel de l'apprenant ;
- les **sciences du langage** et les questions de structuration et de contenu du discours pédagogique ;

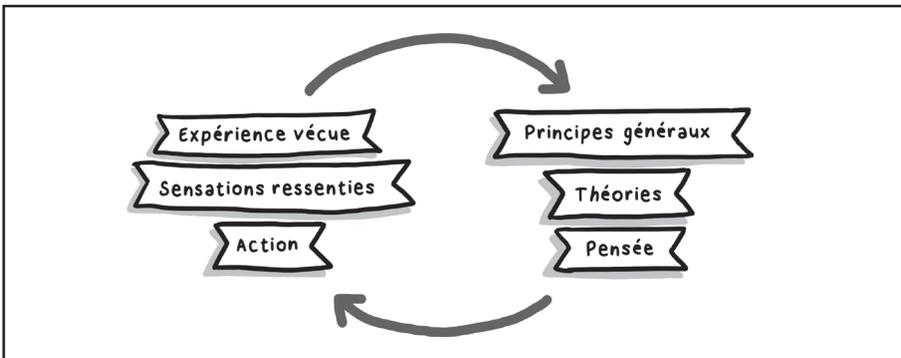
1. La table thématique des illustrations (page 343) permet une telle lecture transversale des cas.

- la **psychologie sociale** qui concerne notamment les dynamiques groupales et intergroupales dont on sait qu'elles influencent grandement l'apprentissage individuel ;
- les **sciences cognitives** qui décrivent et étudient le fonctionnement de la pensée ;
- les **analyses sociologiques et anthropologiques des sociétés contemporaines** appliquées aux questions pédagogiques.

Par le biais de réflexions, de propositions et d'exemples, nous invitons ici le lecteur à une approche intégrée au confluent de ces différents courants et qui vise le développement de **l'adulte apprenant**, dans le double sens que permet la langue française : celui d'un adulte qui aide autrui à apprendre (qui « fait apprendre ») et dans celui d'un adulte qui apprend lui-même (qui « est en train d'apprendre »).

## Un espace de médiation entre théorie et pratique

La seconde spécificité de cet ouvrage tient au positionnement de son contenu. Nous avons souvent été frappés par le fait que, généralement, la littérature relative à l'apprentissage des adultes relève soit d'approches hyperpragmatiques visant les débutants sous forme de guides pratiques ou de fiches très simples ; soit d'approches de recherche souvent complexes et destinées à un lectorat académique et scientifique très averti. Si, incontestablement, l'une et l'autre sont intéressantes et utiles pour leurs publics respectifs, il nous est relayé depuis longtemps qu'il manque un entre-deux, une médiation entre la pratique et la théorie. Une pratique théorisée ou une théorie pragmatique, voilà ce que nous visons dans cet ouvrage. Nous avons transposé en livre le principe que nous appliquons toujours en formation : la recherche permanente du lien entre l'expérience concrète et des principes plus généraux ; l'utilisation des théories comme éclairage du monde des sensations et du vécu des participants ; le rapprochement entre la pensée et l'action. Cette boucle de l'apprentissage peut se représenter schématiquement comme suit.



**Figure 1**  
**L'apprentissage, entre théorie et action**

En somme, l'objectif de ce livre est de se tenir proche de la réalité sans se perdre dans l'anecdotique ou, et à l'inverse, de convoquer la théorie sans pour autant perdre de vue le réel.

## Un croisement entre deux champs longtemps opposés

La troisième particularité de cet ouvrage est d'associer les approches pédagogiques issues de la formation des adultes et celles en provenance de l'enseignement. Celles-ci seront régulièrement mises en correspondance de telle sorte qu'elles s'enrichissent mutuellement. Une telle démarche n'a en effet que trop rarement été travaillée en raison notamment d'une polémique historique liée au positionnement de la formation des adultes comme contre-modèle au système scolaire. Or il est évident pour nous qu'un tel échange constitue une réelle plus-value tant pour les formateurs que pour les enseignants.

### Les sources

Les éléments qui figurent dans ce livre sont issus de trois sources :

- la littérature scientifique ;
- notre pratique et notre expérience d'enseignant, animateur et formateur d'adultes ;
- plusieurs études originales que notre équipe a menées dans les domaines de la conception de dispositifs favorisant l'apprentissage, de l'animatique des groupes et de l'analyse micropédagogique.

Chacun pourra alors mobiliser ces éléments dans sa pratique et au service de ses propres projets d'apprentissage.

### À qui s'adresse ce livre

Tout d'abord, aux **formateurs, animateurs et enseignants pour adultes**, pour lesquels l'apprentissage des autres constitue le métier et la fonction principale. Qu'ils proposent des formations en groupe, des conférences, des cours, de l'accompagnement individuel, de l'encadrement de projet collectif, de la formation à distance ou quelque autre dispositif pédagogique, cette préoccupation reste centrale pour eux et se formule de bien des manières différentes : aider les autres à apprendre, à se développer, à se découvrir, à changer, à transformer leur point de vue, à modifier leurs pratiques, à évoluer... en somme à grandir dans tous les sens du terme.

Mais nous nous adressons également aux **personnes qui gèrent, dirigent, coordonnent et encadrent des équipes**. Certes, de telles fonctions « managériales » ne sont pas prioritairement centrées sur l'apprentissage, et pourtant, elles exigent souvent de mener une réflexion sur la manière dont on peut aider les autres à progresser.

Et puis il y a toutes ces **autres fonctions sociales et professionnelles pour lesquelles l'apprentissage d'autrui est crucial**, même s'il n'en est pas l'objet principal : le travailleur social, l'entraîneur sportif, l'animateur de loisirs, le gestionnaire de ressources humaines, et plus largement encore, la personne expérimentée face

à des novices, celui qui détient une connaissance ou des compétences particulières qu'il souhaite échanger avec ses collègues dans une équipe, celui qui a envie de partager son expérience, son savoir ou des pratiques avec ses pairs... Toutes ces personnes seront amenées à un moment ou un autre à endosser le rôle du formateur.

## Structure de l'ouvrage

Pour développer des démarches d'apprentissage pertinentes dans une telle diversité de situations, il y a lieu, tout d'abord, de s'interroger sur ce que l'on cherche à produire en proposant une formation – ce sont les **effets** –, et ensuite, de se doter des **moyens** pour les atteindre.

C'est pourquoi cet ouvrage s'articulera en quatre parties, la première étant consacrée aux effets recherchés par une formation, et les trois suivantes, aux moyens à mettre en œuvre.

**Partie 1. Les quatre dimensions d'une formation.** Nous verrons dans cette partie quelle(s) logique(s) de conception et de gestion un formateur peut mettre en œuvre afin de réfléchir aux effets qu'il souhaite produire.

**Partie 2. Les grands déterminants de l'action pédagogique.** Ce modèle conceptuel, constitué de six paramètres, balise l'ensemble des ressources qui sont à la disposition d'un formateur pour générer les effets souhaités.

**Partie 3. Rendre les apprenants actifs lors d'un exposé.** Cette partie traite de l'art et de la manière de réaliser un discours pédagogique susceptible de stimuler les auditeurs et de leur permettre d'apprendre.

**Partie 4. L'apprentissage par expérience.** Nous y développerons les stratégies d'animation de groupe qui peuvent être déployées dans le cadre des pédagogies expérientielles (ou pédagogies fondées sur l'action). Cette dernière partie fait également le point sur la philosophie générale qui a animé tout l'ouvrage.

En fin d'ouvrage, le lecteur trouvera également, outre les différentes **tables** (des matières, des illustrations, des tableaux, des encadrés, des figures), une **bibliographie**, une **table thématique des illustrations** ainsi que l'ensemble des **fiches-outils**.

Partie

1

**LES QUATRE DIMENSIONS  
D'UNE FORMATION**

**Chapitre 1**

Comment penser les effets de ses actions pédagogiques  
et formatives ?



# Chapitre



## **Comment penser les effets de ses actions pédagogiques et formatives ?**

<b>1.1</b>	Les trois registres de choix	27
<b>1.2</b>	Les quatre types d'effets et les quatre logiques qui en découlent	30
<b>1.3</b>	Articuler les registres de choix et les gammes d'effets	45

Cette première partie de l'ouvrage va s'articuler autour de deux concepts clés fondamentaux : les **choix** et les **effets**.

Les **choix**, ce sont toutes les options, grandes ou petites, que le formateur va prendre lors de la conduite de sa formation. Les **effets**, ce sont tous les impacts produits chez le participant par l'action de formation. Bien entendu, les deux sont liés : les choix du formateur vont influencer les effets obtenus.

Lors d'une formation, quel qu'en soit le sujet, il y a donc lieu de se poser ces deux questions :

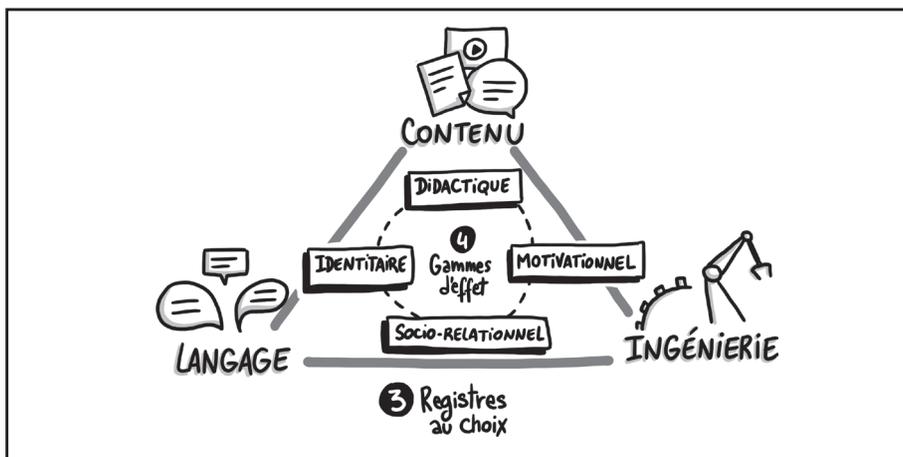
**Quels sont les effets que je veux produire ? Et quels vont être mes choix pour y parvenir ?**

Plus précisément, nous allons découvrir dans ce chapitre que tout choix d'un formateur implique des options

1. de contenu ;
2. d'ingénierie ;
3. de langage.

Ces choix produiront des effets simultanément

1. sur le plan de l'apprentissage ;
2. sur le plan de la motivation ;
3. sur le plan des dynamiques sociales et relationnelles ;
4. sur le plan identitaire.



**Figure 1.1**  
**Trois registres de choix et quatre gammes d'effets**

Voyons donc de plus près en quoi consistent ces registres de choix et ces gammes d'effets<sup>1</sup>.

1. Pour d'autres développements, voir aussi Faulx et Danse (2020).

## 1.1 Les trois registres de choix

Concevoir et conduire une formation, c'est, en permanence, poser des choix (Berbaum, 2005). Par choix de formation, on entend toute option prise par un formateur dans le cadre de son action.

Certains choix sont pris de manière intentionnelle et réfléchie, d'autres sont posés « dans le feu de l'action » sans vraiment que l'on y prête attention mais, quoi qu'il en soit, tous ces choix produiront des effets.

Les choix relèvent de trois grands registres : le contenu, l'ingénierie et le langage.

Le **contenu** concerne les sujets qui seront abordés dans la formation.

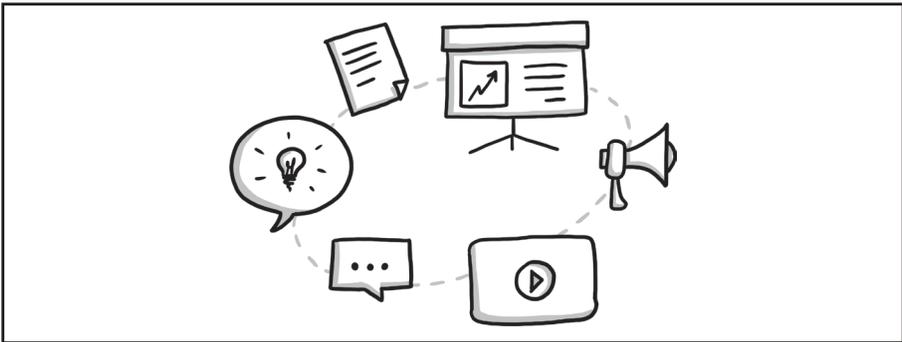


Figure 1.2  
Le registre du contenu

Le registre du contenu invite à poser et se poser notamment les questions suivantes : *Quelle thématique vais-je aborder ? Quel sujet vais-je traiter ? Quels concepts vais-je mentionner ? Quels gestes vais-je montrer ? Quelles théories vais-je transmettre ? Quels exemples ou récits vais-je raconter ? De quoi vais-je faire parler les participants ?*

L'**ingénierie** concerne le déroulement de la formation.

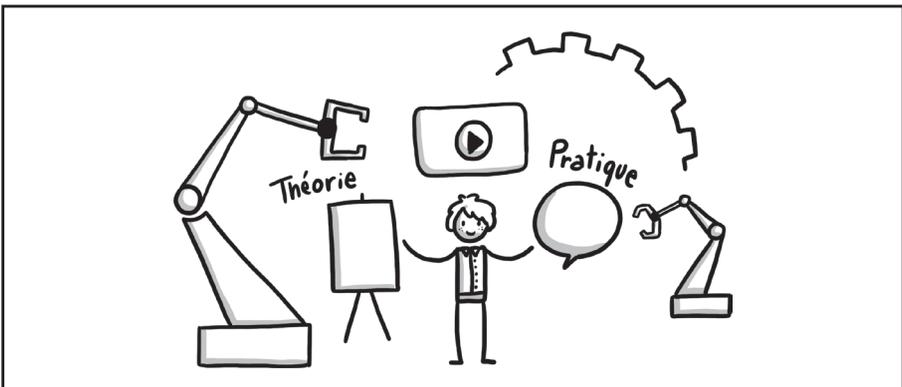
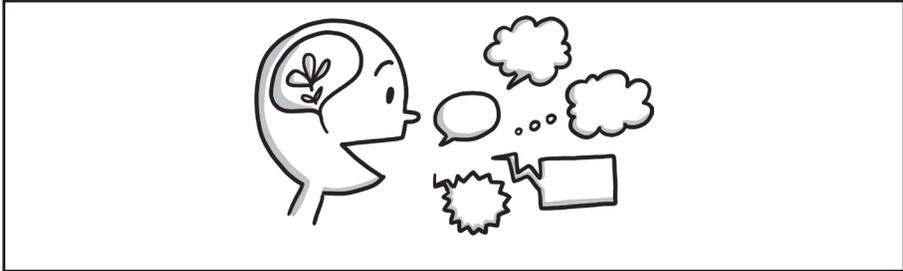


Figure 1.3  
Le registre de l'ingénierie

Le registre de l'ingénierie invite à poser et se poser notamment les questions suivantes :

*Quelle durée pour ma formation et ses différentes séquences ? Comment organiser l'espace ? Quelles situations pédagogiques choisir ? Quels supports ? Quels outils pour apprendre ? Quelles modalités de regroupement entre les participants ?*

Le **langage** concerne les modes d'expression du formateur.

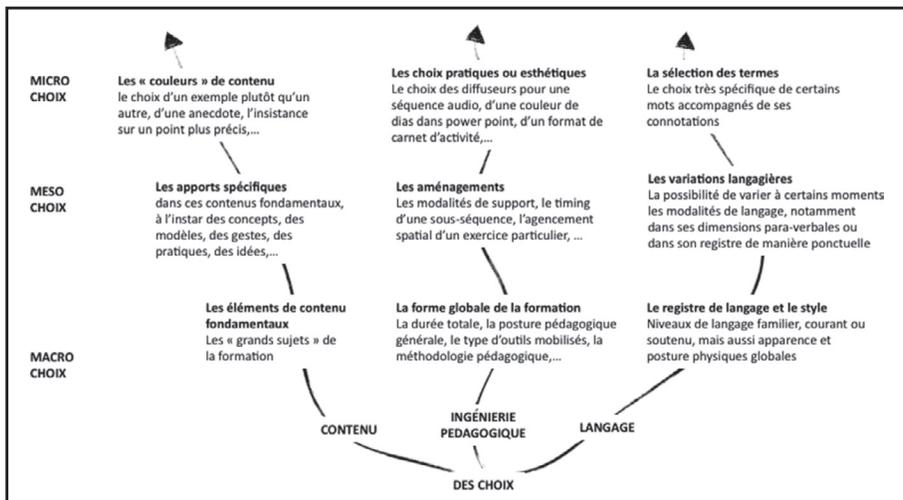


**Figure 1.4**  
**Le registre du langage**

Le registre du langage invite à poser et se poser notamment les questions suivantes :

*Quel registre de langage adopter ? Quel mot choisir pour désigner un objet ? Quelle emphase donner à tel ou tel sujet ? Comment moduler mes intonations, mon rythme, mes pauses ? Comment tourner mes questions ? Quel « tone of voice » (manière avec laquelle un formateur communique avec ses apprenants dans tous les médias du dispositif de formation) (Roland, 2020) ?*

Les choix peuvent être de niveaux différents. On parle alors de niveaux micro, méso et macro. C'est ce que nous représentons dans le schéma suivant.



**Figure 1.5**  
**Macro, méso et micro-choix**

L'exemple ci-dessous illustre la façon dont un formateur conduit une formation à la vente de véhicules en show-room (Faulx & Petit, 2010) peut mobiliser ces trois registres. Nous avons indiqué le choix réalisé (indiqué en italique) parmi un éventail de trois propositions évoquées par le formateur.

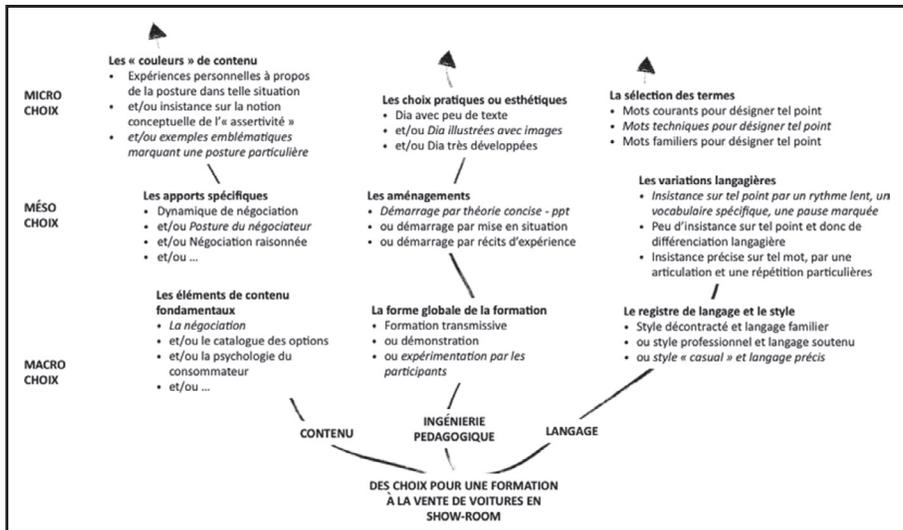


Figure 1.6

### Exemple de macro, méso et micro-choix pour concevoir une formation

Chaque option du formateur, chaque action, petite ou importante, incarnera donc des choix dans ces trois domaines.

Cet autre exemple présente quelques choix posés dans le cadre d'une formation à la gestion de l'hétérogénéité dans un groupe.



#### Illustration 1.1. Formation à la gestion de l'hétérogénéité : une question de choix !

La formation se déroule au bénéfice d'une association d'alphabétisation. Huit enseignants de français langue étrangère sont réunis autour du thème : gérer l'hétérogénéité des groupes. Pour cette formation, voyons comment la formatrice va opérer ses choix dans les trois grands domaines.

Dans le domaine de **l'ingénierie**, elle a décidé de placer les participants en cercle et qu'elle mettra en œuvre un enchaînement de séquences comprenant des exposés, des mises en situation, des situations de coaching réciproque. Elle a également préparé un carnet d'activité pour chaque participant, elle va utiliser le film crash pour illustrer certaines notions.

En ce qui concerne le **langage**, la formatrice a soigné son introduction. Elle explique que la gestion de l'hétérogénéité des groupes est une demande fréquente dans le secteur. Et pourtant, voilà un sujet étonnant, dit-elle. En effet, dans son speech introductif, elle attire l'attention des participants sur le fait que tout groupe est hétérogène, par nature. Elle les interpelle par des mots

*simples mais percutants. Elle leur raconte la parabole du moniteur de ski qui élimine chaque fois le plus mauvais skieur pour avoir un groupe homogène jusqu'à ce qu'il se retrouve avec un seul élève (ce qui est en fait le seul moyen d'obtenir un groupe réellement homogène). Elle fait aussi des choix de langage non verbal en adoptant une posture relativement détendue mais en choisissant le plus souvent la position debout. Elle se déplace régulièrement près des participants, notamment lors des séquences de coaching en duos.*

*Enfin, du côté du **contenu**, elle va notamment présenter la typologie de Tomlinson (2004) sur la différenciation pédagogique, où l'on apprend que l'on peut différencier ses activités sur cinq points essentiels : le contenu (ce que les élèves vont apprendre et quand) ; les processus (les types de tâches et les activités) ; les productions (les moyens par lesquels les élèves démontrent leur apprentissage) ; les environnements affectifs et physiques (le contexte et l'environnement dans lesquels les élèves apprennent et démontrent leur apprentissage). Mais elle crée aussi ses propres contenus en proposant de remplacer le continuum hétérogène versus homogène par le continuum différences versus ressemblances du public (explications plus détaillées à la section 5.2., L'hétérogénéité des groupes d'adultes).*

On le voit, les trois registres que sont les contenus, l'ingénierie pédagogique et le langage sont intimement liés. Bien entendu, tout choix peut être pertinent au regard des objectifs et finalités poursuivis. Néanmoins, il importe de prendre en compte la cohérence globale de ces choix pour s'assurer que l'un d'entre eux ne met pas à mal les autres. Penchons-nous maintenant sur les effets produits par ce choix.

## 1.2 Les quatre types d'effets et les quatre logiques qui en découlent

Par **effets**, on entend l'impact que les choix du formateur produisent chez le ou les participants.

Ces effets sont de quatre types sachant que **toute action de formation produira ses effets aux quatre niveaux**. On distingue les effets :

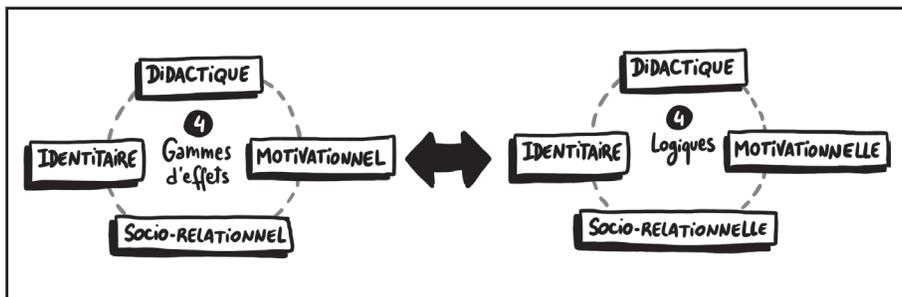
- **didactiques**, c'est-à-dire relatifs aux **dynamiques d'apprentissage** des participants ;
- **motivacionnels**, lorsqu'ils concernent l'**engagement** des formés dans la démarche d'apprentissage ;
- **socio-relationnels**, lorsqu'ils touchent aux **modes d'interactions** et au climat groupal et relationnel générés par la démarche de formation ;
- **identitaires**, c'est-à-dire relatifs à la préservation ou la transformation de **l'image de soi** lors d'une formation.

Ainsi donc, avant de déployer, dans la suite de l'ouvrage, la diversité des **choix de formation** qu'un formateur peut poser, il s'agit dans ce premier chapitre d'encourager les formateurs à élaborer une réflexion sur la question des **effets** recherchés et des moyens de les atteindre, en procédant aux choix les plus judicieux possibles.

Mais que signifie judicieux ? Si l'on suit les quatre gammes d'effets, on dira qu'un choix judicieux est un choix qui :

- *permet l'apprentissage visé et suscite les dynamiques d'apprentissage souhaitées ;*
- *suscite l'engagement et la motivation ;*
- *crée des dynamiques relationnelles entre participants qui soutiennent le processus de formation.*
- *génère les dynamiques identitaires voulues ;*

L'articulation de la réflexion entre la **logique du formateur** et les **effets produits chez les participants** constitue l'objectif principal de cette partie.



**Figure 1.7**  
**Les effets d'une formation et les logiques du formateur**

Ces quatre gammes définissent, si l'on centre son regard sur l'apprenant, les quatre types d'**effets** produits par les choix de formation, ou, si l'on braque la caméra vers le formateur, les quatre types de **logiques** (ou critères de raisonnement) qu'il peut mobiliser en vue d'obtenir les effets recherchés.

Dans les pages qui suivent, nous allons expliciter ces différentes dimensions en commentant dans un premier temps les effets avant de détailler les logiques des formateurs qui y correspondent.

Pour illustrer les propos, nous prendrons un exemple fil rouge. Il s'agit d'une formation à la communication interpersonnelle dont l'objectif est d'aider les participants à développer leurs compétences en argumentation, en techniques d'entretien individuel et en gestion de la relation. La formation est d'une durée de deux jours, et vise une première sensibilisation du public, les formateurs étant conscients que le sujet est bien trop vaste pour être approfondi en une si courte durée. Elle est proposée dans trois contextes différents : pour des étudiants en troisième année de psychologie qui ont jusque-là uniquement suivi des cours théoriques, pour de jeunes juristes avec un ou deux ans d'expérience et qui effectuent leur stage dans un bureau d'avocats, et enfin à destination de guichetiers d'une mutuelle de soins de santé. Pour bien montrer les différentes logiques, nous rendrons compte des dialogues qui ont eu lieu entre deux formateurs amenés à préparer cette formation.

## La dimension didactique

### Les effets didactiques

De manière globale, les effets didactiques, ce sont tous les effets relevant de la dynamique d'apprentissage produits chez les participants. Ces effets répondent à la question du « qu'est-ce qui a été appris et comment ? ». Cela comprend donc toutes les choses qui auront été apprises (gestes, notions, techniques, normes, manières de penser et d'agir...), mais aussi ce qui est relatif à la dynamique d'apprentissage : conflits cognitifs, remises en question, confirmations, blocages, difficultés, réflexions en cours...

Au cours de cet ouvrage, nous nous intéresserons à tous les types d'apprentissage qui peuvent être visés par une formation. À ce sujet, la distinction proposée par Tardif (1992) entre les différents types de connaissance constitue une référence de base utile.



#### **Encadré 1.1. Connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles**

Selon Tardif (1992), il existe trois types de connaissance différents.

Les premières sont dites **déclaratives**. Il s'agit de propositions susceptibles d'être facilement énoncées et explicitées par les individus. Celles-ci sont généralement statiques, et correspondent à la connaissance théorique de concepts, lois, faits, règles, énoncés... (du type « capitale de tel pays », « fonctionnement de tel principe physique » ou encore « histoire de telle bataille romaine »).

Les connaissances **procédurales** relèvent de l'action (Fijalkow, 1995). Elles correspondent au « comment » de l'action, aux étapes pour réaliser celle-ci. Il s'agit donc de « séquences d'action » (Tardif, 1992). Ces connaissances sont généralement implicites et peu conscientisées. C'est pourquoi, par exemple, nous éprouvons tant de difficultés à expliquer la conduite en voiture à quelqu'un qui prend le volant pour la première fois.

Enfin, les connaissances **conditionnelles** doivent permettre l'activation adéquate de telle ou telle connaissance procédurale. Elles se présentent en effet comme les conditions de l'action : quand et pourquoi recourir à telle démarche ? Bon nombre d'étudiants en statistiques connaissent cette difficulté : ils connaissent l'existence de plusieurs tests possibles (connaissances déclaratives), ils savent réaliser chacun de ceux-ci (connaissances procédurales) mais, face à une situation donnée, ils ne savent pas toujours choisir le test pertinent (connaissances conditionnelles). Le développement des connaissances conditionnelles nécessite donc de s'intéresser aux caractéristiques de l'environnement au sein duquel les connaissances déclaratives et procédurales sont mises en œuvre.

### La logique didactique

Si l'on se place maintenant du point de vue du formateur, on dira que tout ce qui est pensé au nom du « comment bien faire apprendre » relève de cette logique didactique.



**Figure 1.8**  
**La logique didactique**

Voici quelques exemples de questions qui se posent classiquement à ce niveau :

- « Cet outil pédagogique est-il un bon support d'apprentissage ? »
- « Mon discours est-il structuré de manière à permettre aux apprenants de progresser ? »
- « Ce dispositif est-il un choix pertinent dans l'optique du développement intellectuel ou physique de mes apprenants ? »
- « Cette métaphore est-elle éclairante pour la compréhension ? »
- « Vaut-il mieux adopter une logique de progression (démarche analytique qui propose d'aller du plus simple au plus complexe par une progressivité soigneusement calculée) ou une approche globaliste (partir de la complexité et décortiquer ensuite) pour que les apprenants suivent bien le raisonnement ? »
- « Si je veux favoriser une acquisition de savoir-faire, dois-je recourir à un exposé théorique ? »
- « Vont-ils mieux apprendre si je me montre plus souple ? »
- « Étant donné que le savoir que je cherche à faire acquérir est très normatif, dois-je être plus directif ? »
- « Dois-je, pour stimuler une meilleure compréhension, susciter des échanges en groupe plus soutenus et plus francs ? »
- « Une empathie entre les membres du groupe favoriserait-elle plus d'apprentissage sur cette thématique au contenu fortement émotionnel ? »
- « Comment animer ce groupe pour que les participants s'apprennent des choses les uns les autres ? »

À chacune de ces questions, il n'y a évidemment pas de réponse toute faite ! Mais ce qu'il est important de noter ici, c'est que toutes ces interrogations mettent l'apprentissage au centre du propos. C'est de cette manière que, familièrement,

on dira que tel dispositif ou tel discours est « pédagogique » : le déroulement respecte une progression logique, les discours et les gestes proposés sont adaptés aux connaissances et compétences du public, les supports sont intelligibles et facilitent l'apprentissage, l'apprenant comprend où le formateur veut en venir, la complexité est croissante, les relations favorisent le cheminement...

### *Illustration*

Venons-en à l'exemple pour montrer de quelle manière cette logique va être mobilisée par les formateurs lors d'une réunion de préparation. Au cours de celle-ci, ils hésitent entre deux options :

- soit commencer par les exercices pratiques pour ensuite exploiter ce qui en sera ressorti et amener à cette occasion la théorie,
- soit au contraire démarrer la formation par un exposé suivi des applications pratiques.

Le premier formateur propose le raisonnement suivant : « Il vaut mieux, pour un bon apprentissage des notions théoriques et une bonne acquisition des compétences en communication, proposer d'abord un exposé bien clair, avec des injonctions comportementales suffisamment nettes, pour ensuite amener les mises en situation. Celles-ci devront être progressives. Courtes dans un premier temps, elles aideront les participants à "faire leurs dents". Ils seront dans de l'application simple. Puis, petit à petit, on proposera des situations de plus en plus longues, avec des interactions de plus en plus complexes. À défaut, insiste ce formateur, le public sera perdu. Trop de notions risquent de se télescoper et de perturber la compréhension, car aucun des publics-cibles ne possède de notions solides sur la communication. »

L'autre formateur, qui voit les choses différemment, entreprend de contre-argumenter. Pour lui, il faut d'abord plonger les participants dans des situations complexes (comme un jeu de rôle ou une simulation) et les aider ensuite à décortiquer ce qu'il s'y est passé. Pour ce formateur, la compréhension de l'exposé théorique sera alors meilleure car les notions abordées auront déjà bénéficié d'une illustration qui l'aura précédé. Quand le formateur exposera tel ou tel concept, l'écoute par exemple, il pourra directement faire lien avec ce qui a déjà été vécu ou observé. Ainsi, dit-il, on évite que l'exposé soit trop abstrait. Le savoir sera mieux intégré et mieux appliqué.

Leur discussion fait émerger des solutions nouvelles. En voici une : on réalise un exposé concis pour commencer la formation, puis progressivement des exercices spécifiques qui visent à permettre l'identification de composantes de communications plus précises, ensuite une synthèse théorique et en fin de deuxième journée, un jeu de rôle complexe qui met en scène tous les apprentissages. Ou, autre possibilité, on peut également débiter par un partage de situations vécues, suivi de mises en scène qui les illustrent, le tout ponctué par des éclairages du formateur.

Les solutions sont bien entendu infinies et nous aurons largement l'occasion d'en proposer un grand nombre. Mais quelle, que soit l'issue de la discussion entre ces formateurs, tous leurs échanges se situaient dans la logique didactique, puisque la question de référence était toujours : ***qu'est-ce qui fera le mieux apprendre ?***

# “ L'apprentissage, entre théorie et action

**Comment soutenir le développement et l'apprentissage d'autrui ?** Telle est la question centrale de cet ouvrage qui vise non seulement les formateurs, animateurs et enseignants pour adultes et adolescents mais aussi toute personne engagée dans une action de développement d'autrui.

Ce livre propose un ensemble de réflexions, concepts et théories éclairants pour la pratique formative ainsi que des méthodologies et outils applicables en situation.

Il se structure autour de quatre grandes parties.

- **La première partie de l'ouvrage** traite des **choix** que le formateur peut poser et des **effets** que cela produira sur les participants. Le formateur dispose de trois registres pour poser ses choix, et ceux-ci produiront quatre types d'effets.
- **La deuxième partie** propose un modèle conceptuel pratique qui développe les **six paramètres d'une action de formation**. Il permet de baliser l'ensemble des ressources qui sont à la disposition d'un formateur pour concevoir, mener et évaluer sa formation.
- **La troisième partie** présente des **stratégies, postures et techniques** qui peuvent être mobilisées au sein d'une communication pédagogique, à l'instar des exposés.
- **La dernière partie** porte sur les **stratégies d'animation de groupe** qui peuvent être déployées dans le cadre des **pédagogies expérientielles** (ou pédagogies fondées sur l'action).

Ce guide indispensable fournit des clés de référence et d'approfondissement pour toutes les questions soulevées par l'organisation d'une formation.



- 46 schémas et figures
- 95 exemples traitant de formations psychosociales, techniques, linguistiques, artistiques ou sportives
- 13 fiches outils

▶ **Daniel Faulx** • Docteur en psychologie et sciences de l'éducation, il est professeur à l'Université de Liège où il dirige depuis 2007 l'Unité d'Apprentissage et de Formation continue des Adultes (UAFA) au sein du département Éducation et Formation.

▶ **Cédric Danse** • Maître de conférences à l'Université de Liège, il travaille au sein de deux services (Unité d'Apprentissage et Formation continue des Adultes / Psychologie Sociale des Groupes et des Organisations). Il pratique également l'intervention psychosociologique au sein du cabinet Pragmagora.

ISBN 978-2-8073-3303-1



deboeck **B**  
SUPERIEUR

[www.deboecksuperieur.com](http://www.deboecksuperieur.com)