

## LES FORMATEURS ONT-ILS DES THEORIES SUR L'APPRENTISSAGE ?

Claire Tourmen

AgroSup Dijon  
26 Bd du Dr Petit Jean  
BP 87999  
21079 Dijon cedex  
Claire.tourmen@educagri.fr

---

**Mots-clés :** *Formateur Activité Théorie*

**Résumé.** *Cette communication s'appuie sur les échanges issus d'un groupe d'analyse de la pratique qui a regroupé 9 formateurs de l'Afpa pendant 1 an. Elle approfondit une intuition de Bruner et interroge les conceptions tacites des formateurs sur l'apprentissage, avant d'en discuter le rôle dans l'activité, l'origine, et l'intérêt pour la recherche et la formation des formateurs.*

---

Cette communication part d'un questionnement de responsables de l'Afpa<sup>1</sup> sur les évolutions du métier de formateur professionnel. L'Afpa recrute en effet des professionnels de différents secteurs qui sont formés à devenir formateurs. Des responsables de la formation des formateurs à l'INMF (Institut National des Métiers de la Formation, Afpa, Istres) se sont demandés quelles étaient les évolutions du métier de formateur professionnel. Comment caractériser leur expérience et leurs compétences ? Comment nourrir et renouveler leur formation ?

Ces questionnements ont motivé un groupe d'analyse de pratiques qui a réuni 9 formateurs expérimentés de l'Afpa pendant 9 mois, qui a amené à la rédaction d'un ouvrage (Tourmen, Prévost, 2010) et dont les échanges ont été intégralement retranscrits et analysés avec un cadre de didactique professionnelle.

Nous avons choisi de revenir, à l'occasion de cette conférence, sur un questionnement qui nous semble appeler d'autres développements et pouvoir, peut-être, contribuer à renouveler les recherches sur l'activité des formateurs (et des enseignants ?).

Nous avons en effet souhaité approfondir l'intuition de Bruner (1996), qui affirmait que les tuteurs et formateurs mobilisent deux « théories » dans leur activité : une « théorie de la tâche » et une « une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève », que nous appellerons par souci de clarification une théorie de l'apprentissage. Nous nous sommes donc demandé si les formateurs mobilisaient des théories sur l'apprentissage, comme on peut le supposer à la suite des travaux de Bruner sur l'interaction de tutelle (1996).

Nous avons trouvé des traces de telles théorisations dans les propos des formateurs, traces dont nous discuterons finalement le rôle possible dans l'activité, le statut et l'intérêt.

---

<sup>1</sup> Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes, présente sur l'ensemble du territoire Français, qui regroupe plus de 4000 formateurs et a accueilli plus de 180 000 stagiaires en 2008.

## **1. Etude des échanges entre formateurs lors d'un groupe d'analyse de pratiques**

### **1.1 Les échanges issus d'un groupe d'analyse de pratiques**

Nous (équipe de chercheurs d'AgroSup Dijon) avons animé un groupe d'analyse de pratiques avec 9 formateurs de l'Afpa ayant de 5 à 10 ans d'expérience et spécialisés sur différents secteurs professionnels (informatique, secrétariat, couverture-zinguerie, électricité, auxiliaires de vie, création d'entreprise, soudure...). Le groupe s'est réuni à 7 reprises sur une période de 9 mois et les échanges ont été enregistrés et intégralement retranscrits. Les membres du groupe se sont tout d'abord exprimé sur leur métier, ses évolutions et ses difficultés, avant de choisir et de décrire, chacun, une situation problème qu'ils ont affrontée, la manière dont ils l'ont traitée et les leçons qu'ils en ont tiré. Ces situations ont été écrites en vue de la publication d'un ouvrage (Tourmen, Prévost, 2010).

L'expression des formateurs sur leur activité et les débats qu'elle a suscités se sont révélés d'une grande richesse pour qui s'intéresse au travail. Les formateurs ont en effet dit quelque chose de la façon dont ils mènent leur activité au quotidien, des situations auxquelles ils ont à faire face et des mille et une façons dont ils tentent de s'en « débrouiller », des buts qu'ils se fixent, des critères de réussite qu'ils prennent en compte, des éléments de situations auxquels ils sont attentifs et des difficultés que cela leur pose, des raisonnements qu'ils mènent pour s'en sortir et des leçons qu'ils tirent de leurs réussites et de leurs échecs. Ils ont aussi parlé des questions non résolues qu'ils se posent encore, après plusieurs années de pratique.

### **1.2 Cadre théorique et mode d'analyse**

En partant de l'activité vécue telle qu'elle a été décrite et débattue, nous avons fait le pari d'accéder à une partie de ce travail et aux compétences qu'il mobilise par une autre voie que l'observation *in situ*. Nous nous inspirons ici d'une démarche originale menée avec un groupe d'analyse de la pratique de conseillers en points relais conseil (Mayen, Perrier, 2006). Nous nous en sommes tenus aux *discours sur*. Les discours sur l'activité sont aussi des discours de l'activité qui permettent d'accéder à sa part intentionnelle, au sens que les acteurs donnent à leurs actions. A la suite des travaux de Bruner (1998, p 32-33) pour qui « faire et dire constituent une unité fonctionnelle inséparable » et pour qui « le sens de l'action n'est compréhensible qu'en référence à ce que les acteurs disent de ce qu'ils font », certains chercheurs (Clot, 2008) ont utilisé le discours, dans un collectif, comme voie d'accès possible à l'activité. Nous avons donc traité les échanges des membres du groupe (intégralement retranscrits) comme un matériau de recherche, nous les avons analysés avec le cadre théorique de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Nous avons interprété les discussions du groupe à partir de catégories d'analyse issues de ce cadre théorique : les actions décrites, les éléments de situation pris en compte, les buts visés, les raisonnements tenus, les concepts, connaissances et croyances exprimés et mobilisés dans l'action (ou « invariants opératoires », voir Vergnaud, 1990). Nous avons aussi interprété les actions décrites et les raisonnements énoncés au regard des analyses de Bruner sur l'interaction de tutelle (1996).

Nous nous sommes en effet demandé si les formateurs mobilisaient des théories sur l'apprentissage, comme on peut le supposer à la suite des travaux de Bruner sur l'interaction de tutelle (1996). Bruner a en effet étudié l'activité de tuteurs et mis à jour le fait qu'ils mobilisent deux « théories » : « le tuteur efficace doit être attentif à deux modèles théoriques au moins. L'un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève. Sans ces deux théories à la fois, il ne peut ni créer de feed-back ni inventer de situations dans lesquelles son feed-back s'adapte davantage à cet élève pour cette tâche à ce point où il en est dans la maîtrise de la tâche. » (Bruner, 1996, p 277). Bruner suggérait que ces résultats pourraient être étendus à l'analyse d'autres activités pour « améliorer notre connaissance des tâches d'enseignement » (1996, p 265).

## 2. Eléments de théories exprimés par les formateurs

### 2.1 Des traces de théories sur l'apprentissage

Nous avons trouvé une trace, dans les échanges des formateurs sur leur activité, de telles théories. La première, une théorie de la tâche à enseigner (la manière de la réaliser et de la réussir...), ne sera pas étudiée ici, car ce n'est pas notre objet. La seconde, qui sera étudiée ici, correspondrait à une théorie sur l'apprentissage de la tâche à enseigner (la manière de l'apprendre). Nous avons en effet trouvé, dans les échanges, des traces de théories de l'apprentissage, du « *comment il faut faire pour le faire passer<sup>2</sup>* » (selon les mots d'un formateur). Les formateurs du groupe ont en effet développé des conceptions, souvent très personnelles, sur ce qui « *marche* » plus ou moins bien selon les objectifs, le type de public etc. Selon Bruner, « le tuteur efficace » possède en effet : « une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève » permettant « d'engendrer des hypothèses sur les hypothèses de celui qui apprend » (1996, pp 276-277). « Là où le tuteur humain excelle ou se fourvoie, évidemment, c'est dans le fait d'être capable d'engendrer des hypothèses sur les hypothèses de celui qui apprend et de converger souvent sur elles. » Nous allons tenter d'en étudier plus avant les composantes.

Ces « théories » des formateurs, pour reprendre le terme de Bruner, seraient constituées d'un ensemble de « propositions-tenues-pour-vraies-sur-le-réel » (au sens de Vergnaud, 1990), ou « invariants opératoires », influençant la manière dont chaque formateur interprète les situations vécues et s'y adapte. Chaque formateur se constituerait ainsi un réseau de propositions, liées à son expérience mais aussi à des conceptions socialement répandues. Elles n'ont que rarement été énoncées, lors des échanges du groupe, comme des théories à visée généralisante, et la plupart du temps énoncées au cours de la description/discussion d'une activité, ce qui laisse supposer leur caractère en acte (Vermersch, 1996). Sur quoi portent-elles ?

### 2.2 Les composantes de ces théories

Elles portent sur certaines conditions de réalisation et de réussite des apprentissages. Exposées comme telles, elles peuvent sembler évidentes, et pourtant...

Une première composante porte sur l'idée que **plus les stagiaires seront motivés pour la formation, plus ils apprendront**. Leur « *intérêt* », leur « *envie d'apprendre* », constitueraient une condition nécessaire, qui, si elle n'était pas remplie, mettrait en péril les apprentissages. Corollaire : les formateurs cherchent à déceler et assurer la motivation des stagiaires dans et pour l'activité. Exemple : « *si tu les laisses te poser des questions, c'est 100 % qu'ils vont retenir alors que si tu cherches à leur apporter des trucs dont ils n'ont rien à cirer forcément, ils ne retiennent rien.* ». Et la conséquence en terme d'action : « *si on arrive à les amener à poser les questions, mais les bonnes, en les dirigeant un tant soit peu pour pas que ça dévie sur ce qu'on va faire le soir par exemple.* ». Nous retrouvons là une fonction classique des tuteurs, l'enrôlement dans la tâche (Bruner, 1996). Selon Bruner, « la première tâche évidente du tuteur est d'engager l'intérêt et l'adhésion envers les exigences de la tâche » (1996, p 277).

Une seconde composante porte sur l'idée que **les stagiaires n'apprennent pas tous au même rythme et n'ont pas tous le même niveau de départ, ni d'autonomie**. Exemple : « *C'est l'idée qu'on a des gens qui sont différents, qui ont des statuts différents mais on a aussi des gens qui ont des capacités différentes* ». Ou dit autrement : « *ce qui m'avait frappée à la première formation que j'ai faite, c'était de découvrir qu'il y avait des gens qui avaient du mal à apprendre parce que pour moi, ça a toujours été facile et du coup, j'étais confrontée à une découverte, je n'imaginais absolument pas que ça pouvait être difficile d'apprendre.* » Et son corollaire : s'assurer que « *aucun n'a loupé le train* » et/ou une gestion individualisée des stagiaires en formation selon leur niveau et/ou un guidage plus ou moins important selon les besoins.

---

<sup>2</sup> Les passages en italique et entre guillemets sont des extraits du discours des formateurs tel que retranscrit.

Une troisième composante porte sur l'idée qu'**il existe des techniques plus ou moins efficaces pour que les stagiaires apprennent**. Exemple de conception énoncée : « *Socrate (...) qui a été le premier des pédagogues d'ailleurs puisqu'il disait : « la pédagogie, c'est répéter deux fois. » Il se trompait un peu, 2 fois ne suffit pas. »* ; autre exemple : « *je me suis aperçu que moins je parlais, plus j'étais efficace* ». Et son corollaire : adapter les modalités et méthodes pédagogiques de façon à favoriser la mémorisation, la compréhension etc. (parmi les exemples cités : répéter, utiliser différents supports, faire le lien avec les situations professionnelles...).

Une quatrième composante porte sur l'idée que **les stagiaires ont déjà des demandes et des attentes vis-à-vis des modalités d'apprentissage**. Exemple : « *En fait il y a une grande demande de cours magistral* », ou « *Je vois que des personnes, dans un premier temps, veulent l'égalité comme si tout le monde avait les mêmes besoins.* » et son corollaire : prendre en compte les conditions d'acceptabilité des modalités proposées et au besoin convaincre. « *Je dis qu'au minimum tout le monde doit avoir fait ça et ceux qui ont du temps en plus font autre chose. C'est pas toujours évident à faire accepter* ».

### 2.3 Discussion

On peut supposer que ces théories ont un rôle certain dans l'activité des formateurs. Ces éléments de « théories » sur l'apprentissage semblent pour partie tacites chez les formateurs eux-mêmes. Selon les théories qu'ils ont sur ce sujet, on peut supposer qu'ils ne mettent pas en œuvre les mêmes manières de faire – et selon leurs manières de faire, qu'ils n'auront pas les mêmes théories, bien que ce point n'ait pu être vérifié faute d'observations de leur activité in situ. Ce point pourrait être objet d'enquête dans de futures recherches.

De plus, on peut supposer que ces théories se sont développées - en partie du moins - par l'expérience. Selon les formateurs, les débutants auraient des difficultés à gérer les aspects pédagogiques. « *Ils partent sur des usines à gaz, ils n'arrivent pas à synthétiser pour faire quelque chose de convivial. En fait, ils angoissent sur le face-à-face et sur comment on guide la séquence, beaucoup. C'est normal.* » Pour dépasser cette difficulté, ils se raccrocheraient aux méthodes et outils mis à leur disposition. « *Ils ne se sentent pas capables d'élaborer leurs propres outils mais on a été comme ça. C'est rassurant d'avoir des bouquins... après on sait qu'il n'y en a que quelques uns qui nous servent et qu'avec ça, on peut faire beaucoup de choses. Ils ont besoin de se rassurer avec beaucoup de matériel.* » Il leur manquerait l'expérience qui leur apporterait un savoir sur « *comment il faut faire pour le faire passer* » : « *ils sont assez préoccupés par le contenu mais pas tellement par le contenant, si on peut dire ça. Tout ce qu'il faut savoir, tout ce qu'il faut dire, et non pas comment il faut faire pour le faire passer.* » D'où l'hypothèse que des théories personnelles de l'apprentissage pourraient, notamment, se développer dans et par la pratique, par l'usage, le test de différentes méthodes et l'observation de leurs effets, dans une démarche d'apprentissage continuée. On peut toutefois questionner le fait que les formateurs soient tous dans une telle démarche réflexive – et sa possibilité même, face à la difficulté d'observer les effets réels en terme d'apprentissage. On peut aussi supposer que certaines composantes de ces théories sont issues de croyances répandues qui ne sont pas re questionnées dans l'activité.

Enfin, les formateurs ont aussi énoncé d'autres préoccupations qui influencent la façon dont les apprentissages peuvent se réaliser. En effet, faire apprendre ne consiste pas seulement à faire passer d'un niveau A à un niveau B à l'aide de différentes méthodes mais ce processus nécessite quelques conditions sur lesquelles les formateurs peuvent agir : conditions de motivation, conditions matérielles, conditions de fonctionnement de la vie du groupe en formation. Ces conditions semblent si importantes qu'elles donnent lieu à des activités spécifiques et deviennent des buts à part entière pour les formateurs. Les théories mobilisées par les formateurs ne portent donc pas uniquement sur l'apprentissage d'une tâche mais concernent d'autres éléments qui entourent, précèdent et influent sur la seule dimension pédagogique de leur activité.

### 3. Conclusion

Le focus sur les théories de l'apprentissage qui sous-tendent l'activité décrite par des formateurs nous semble présenter un intérêt pour la formation des formateurs. Comment, en effet, aider des formateurs débutants à développer leurs propres théories sur l'apprentissage ? Quel peut être l'apport des théories du développement en psychologie ? Les formateurs débutants ont-ils des préconceptions sur le sujet qui mériteraient d'être explicitées et discutées, voire combattues ? Peut-on également discuter ces conceptions lors de formations continues de formateurs en activité ? Par le biais de groupes d'analyse de pratiques, par exemple ?

Ce focus nous semble également constituer un objet d'enquête intéressant pour de futures recherches. Que pourrait apporter l'observation de l'activité *in situ* à l'explicitation de telles théories ? Y aurait-il une différence entre les théories énoncées et celles qui sont utilisées en actes ? Qu'apporte réellement l'expérience sur la connaissance des processus d'apprentissage ? Autant de pistes à explorer...

### 4. Références et bibliographie

- Bruner, J. (1996). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1998). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Georg.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Mayen, P., Perrier, D. (dir) (2006). *Pratiques d'information-conseil en VAE*. Dijon : Raison et Passions.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse sur la didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n°154.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10, 2-3, 133-170.
- Tourmen, C. & Prévost, H. (dir) (2010). *Etre formateur aujourd'hui*. Dijon : Raison et Passions.
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris : Esf.