

# **Analyser et concevoir des dynamiques temporelles qui s'ajustent aux multiples rapports au temps du public**

## **Les six paramètres de la temporalité en formation**

Daniel Faulx & Cédric Danse

Université de Liège

### **1. Temporalités multiples, dispositif unique : une équation insoluble ?**

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

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

Dès lors que l'on admet le foisonnement des temporalités pour les individus, cela pose alors la question de leur diversité en formation (Roquet, 2013). En effet, chaque personne est traversée par ces temps multiples qui rendent sa situation unique de ce point de vue.

On perçoit là tout le défi pour le formateur, qui doit faire face à une contradiction délicate :

- d'un côté, les dispositifs se caractérisent généralement par un temps relativement harmonisé que tous sont sensés suivre ensemble : temps d'apprentissage, temps de pause, enchaînement des activités, débit de parole du formateur, ... ces offres se présentant de manière similaire pour tous les apprenants ;
- de l'autre côté, la temporalité de chaque personne est singulière. En formation, les individus varient notamment en termes de rythme d'apprentissage, de sentiments associés à la durée, de délai pour faire confiance au formateur ou aux autres apprenants, de temps que prend la professionnalisation et l'acquisition d'une nouvelle compétence, de durée pour s'approprier une méthode, de délai nécessaire pour le transfert des nouveaux acquis vers un terrain professionnel, ... autant de données de la temporalité intimement subjectives. En outre, ces temporalités multiples entrent en interaction à l'échelle individuelle et peuvent s'avérer complémentaires, contradictoires et antagonistes (Allhadeff-Jones, 2014),

ce qui crée des configurations encore plus uniques pour chacun. Les temporalités sont d'autant plus variables que chacun compare l'intérêt de sa présence en regard des autres activités qu'il pourrait être en train de faire par ailleurs pour remplir d'autres rôles sociaux, familiaux ou professionnels (Barbier, n.d.).

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

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

La problématique que nous poserons dans cette contribution est donc la suivante : comment penser des dispositifs qui tiennent compte de l'usage temporel objectif ou subjectif qui en est fait ? Qui plus est, dans une société de la vitesse, comment trouver les marges nécessaires pour proposer une formation qui prend en compte les temporalités multiples ?

De telles questions tiennent compte du fait que ce qui se vit en formation dépend à la fois de ce que propose le formateur et de l'usage que les participants vont faire du dispositif (Astier, 2012). Elle nécessite donc une articulation des différentes temporalités, à la recherche de l'efficacité de l'action formative.

## 2. Comprendre les temporalité, s'y ajuster

Une formation nécessite l'orchestration des temps, ce qui implique de combiner une organisation extérieure des temporalités avec les vécus intérieurs des sujets (Varga, 2013). Pour opérer une telle combinaison, deux démarches nous semblent essentielles, l'une **d'analyse**, l'autre de **conception**, qu'elle soit en amont de l'action ou en direct (Leclercq, 2012).

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

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

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

### 3. Le point de départ de la réflexion

Lors de nos formations de formateurs ainsi que de nos investigations auprès des professionnels de l'éducation pour adultes, nous avons rencontré des constats récurrents qui témoignent d'une problématique liée à la gestion de la temporalité. Nous en avons retenu deux.

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

Par ailleurs, un autre élément est souvent revenu : les « surprises » des formateurs quant aux écarts entre le temps qu'ils percevaient de leur côté et celui qui était exprimé par les apprenants. Ce constat, formulé tant par des débutants que par des formateurs plus chevronnés, recouvrait l'impression que formateur et participants fonctionnaient dans des univers temporels différents. Ainsi, par exemple, le formateur avait le sentiment qu'une séquence était courte là où, pour les participants, le temps était déjà long et le besoin d'une pause se faisait sentir avec urgence ; le formateur avait l'impression d'avoir déjà passé beaucoup de temps sur une notion mais celle-ci nécessitait pourtant d'y passer encore un moment selon les apprenants ; le temps d'un travail de groupe semblait conséquent aux yeux du formateur mais les participants estimaient qu'il était trop court ; le formateur jugeait qu'il devait s'attarder sur un apprentissage mais les participants l'enjoignaient à « passer à autre chose », ...

### 4. Approche méthodologique

Face aux questions récurrentes sur la manière de gérer au mieux ces situations de « décalage », de « dysphasie » ou encore de « conflits de temporalités » qui marquent profondément le vécu et l'efficacité d'une formation (voir le chapitre de C. Grémion dans cet ouvrage), nous sommes partis à la recherche d'outils d'analyse et de pistes de solutions sur la multiplicité des univers temporels.

Méthodologiquement, notre approche est construite autour de deux démarches complémentaires. La première procède par des rencontres individuelles (entretiens) et collectives (réseaux de professionnels) de formateurs. Elle nous a permis de recueillir des informations précieuses sur ce qui était vécu par les formateurs dans différentes situations et contextes d'apprentissage, notamment les décalages temporels évoqués plus haut. Nous avons effectué ces rencontres dans l'optique d'une recherche-accompagnement, que Beauvais & Haudiquet (2012) définissent comme une démarche susceptible de produire du nouveau et de favoriser chez les acteurs engagés dans une démarche de réflexion dans et sur l'action, le re-nouvellement de leurs conceptions et de leurs pratiques. Le fruit de ces rencontres comprend donc aussi bien des éléments d'information apportés par les formateurs que des analyses menées en co-construction et des propositions co-élaborées dans ce contexte.

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

Les différentes études de cas ainsi produites nous ont permis de développer le modèle qui est présenté ci-après. La perspective est donc qualitative et fondée sur l'appréciation subjective des participants à l'expérience, sachant que des vérifications systématiques pourraient suivre dans d'autres études.

## 5. Un modèle pour la temporalité en formation

Au cours de ces études, nous avons dégagé six critères (Faulx & Danse, 2015) qui vont caractériser la différence entre une « temporalité courte » et une « temporalité longue ». Ces paramètres seront perçus de manière singulière chez chacun et vont influencer sa perception du temps.

Ce modèle en six critères vise à comprendre ce qui engendre la nécessité de brièveté ou de longueur d'une séquence. Cela peut provenir de plusieurs facteurs et pas seulement le fait qu'il y a beaucoup de choses à aborder. On découvrira d'autres dimensions telles que la difficulté, la complexité, le caractère inhabituel, la dimension confrontante de l'apprentissage, la distance de transfert. La temporalité se définit donc ici par le rapport qu'entretient une personne à un apprentissage en cours.

Nous présentons les six paramètres sous forme de six continuums que le formateur pourra à la fois observer mais aussi en quelque sorte régler en fonction de ses observations. Chacun de ces continuums comprend un pôle dit en temporalité courte et un pôle opposé en temporalité longue.

Pour visualiser cette distinction temporalité longue ou courte, on peut convoquer une métaphore spatiale en imaginant la temporalité comme la distance – plus ou moins longue - qui sépare une personne d'un apprentissage. Nous pensons que ce recours métaphorique pourra aider à la compréhension, en droite ligne des observations de Lakoff et Johnson (1984) qui montrent que, souvent, le temps est souvent exprimé à travers des expressions spatiales comme « avancer un rendez-vous ». Ceci nous a amené à parler de « circuit court » et « circuit long » de l'apprentissage (Faulx & Danse, 2015).

Afin de conserver une harmonie dans la présentation, nous puiserons nos illustrations dans un domaine particulier, celui des formations à la sécurité même si, on l'aura compris, le modèle est susceptible de s'appliquer

Les six paramètres sont organisés en trois grandes familles.

- La première famille comprend trois continuum qui ont pour point commun une **dominante liée aux contenus et objectifs de formation** : *ampleur de la matière*, *niveau de difficulté* et de *niveau de complexité*. Comme le faisait justement remarquer Baudouin (2017) au sujet de la pratique musicale, on conçoit sans difficulté que des morceaux soient très faciles ou au contraire très difficiles à exécuter *en soi*, sans préjuger des compétences de l'interprète. Le

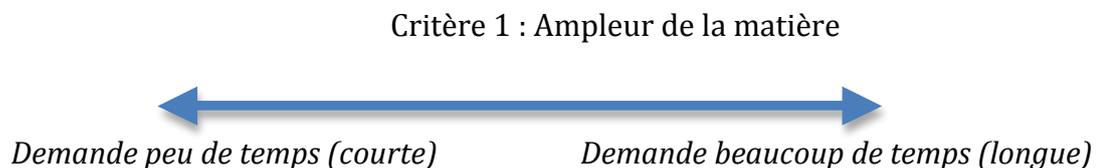
raisonnement est le même pour l'ampleur de ce qu'il y a à apprendre ou pour la complexité du morceau. Bien entendu, ceci n'exclut pas une dimension qui reste liée à chaque individu puisque, au final, ce qui est difficile ou complexe pour une personne peut l'être plus ou moins pour une autre. Il n'en reste pas moins que ce qui est en jeu ici est fortement lié aux contenus et objectifs de ce qu'il y a à apprendre.

- La deuxième famille comprend deux continuum ayant pour dominante le **rapport des apprenants aux objectifs et contenus en fonction de leurs expériences antérieures et dynamiques biographiques**. Il s'agit des critères *niveau de confrontation* et *niveau de familiarité*. Ces dimensions ne sont pas réductibles aux contenus de formation : elles sont intimement liées aux dynamiques cognitives, affectives, culturelles et sociales des apprenants.
- La troisième famille contient pour sa part une dominante relative aux **contextes d'action et d'effectuation socioprofessionnels**. Il s'agit du *niveau de transfert*. On se situe donc ici dans une problématique de proximité ou de distance des objectifs et contenus de formation en fonction de leur environnement d'application.

## 6. Les six critères de temporalités

### 6.1. Famille 1 : dominante liée aux objectifs et contenus de formation

#### 6.1.1. L'ampleur de la matière



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

Cette première dimension est donc dépendante de la durée matérielle de l'apprentissage, elle-même liée à l'ampleur et au nombre d'éléments (concepts, gestes, règles, théories, grilles d'analyses, ...) à connaître ou acquérir.

#### **Illustration 1. La sécurité au CERN, où il est impossible de faire le tour de la question en quelques minutes**

*Apprendre la sécurité au CERN, c'est une temporalité longue comparativement à la plupart des milieux de travail. Les règles de sécurité y sont très nombreuses et complètes. Il y a des Règlements de Sécurité (SR), des Codes de Sécurité (CS), des Plans de Sécurité et Procédures de Sécurité (SP), des Instructions Générales de Sécurité (GSI), des Instructions Particulières de Sécurité (SSI) des Instructions de Sécurité (IS) – et enfin des notes de sécurité. Rien*



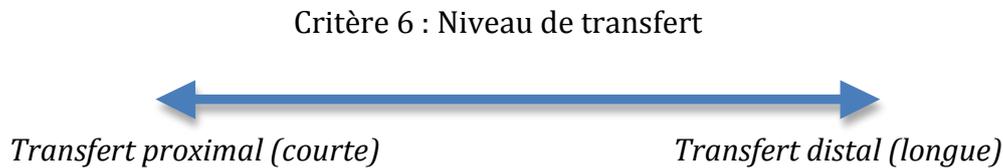






### 6.3. Famille 3 : Dominante relative aux contextes d'action et d'effectuation socioprofessionnels

#### 6.3.1. Le niveau de transfert



Enfin, la temporalité courte ou longue est aussi associée aux notions de « *transfert proximal* » et de « *transfert distal* ». On fait appel ici aux nombreux travaux sur la notion de distance de transfert (par exemple Holton & Baldwin, 2003; Saks & Haccoun, 2004). Les auteurs avancent que l'on peut distinguer le transfert proche du transfert lointain (ou plus exactement le transfert proximal et le transfert distal). Le transfert proximal demande peu d'adaptation de la part de l'apprenant. Celui-ci peut appliquer assez fidèlement ce qu'il a vu en formation sur le lieu d'application. Le transfert distal s'exprime en revanche dans des situations qui présentent de plus grandes différences entre formation et contexte d'application. Dans ce deuxième cas, l'apprenant doit plutôt identifier des principes ou des concepts généraux qui lui permettront d'adapter ses apprentissages à la singularité des situations rencontrées. Une temporalité courte suppose donc une application de ce qui est vu en formation à l'identique ou presque, au contraire de la temporalité longue qui nécessite un important travail d'ajustement.

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

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

## 7. Application du modèle

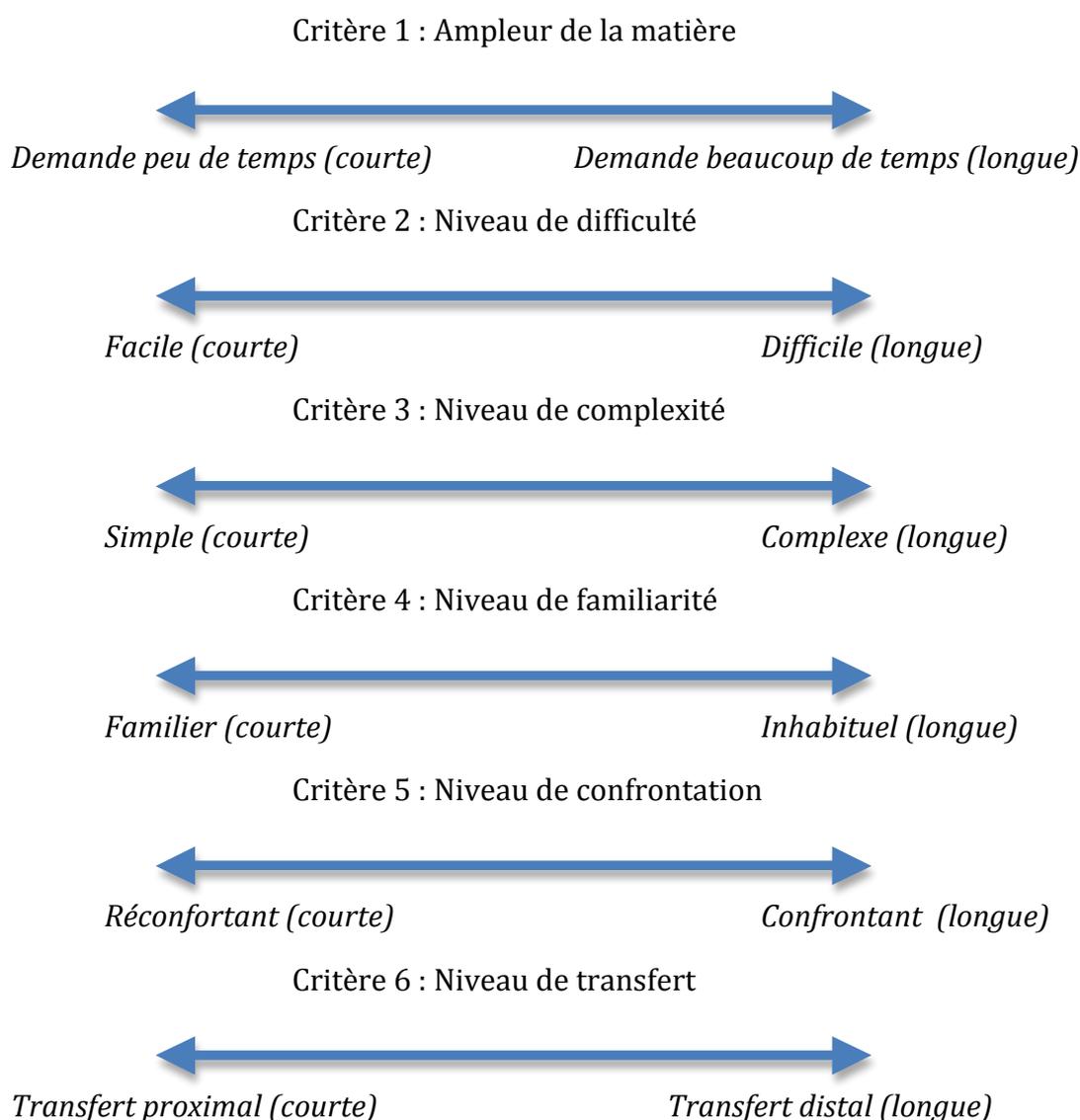
### 7.1. Principe général

Ayant maintenant décrit les différents critères différenciant la temporalité courte de la longue, nous allons envisager comment ils peuvent aider le formateur dans son action.

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

### *Analyse :*

Ainsi, sa première fonction sera d'essayer de comprendre la temporalité singulière des personnes en formation à travers les six critères. On pourra donc s'employer à les situer par rapport à une séquence de formation, un contenu d'apprentissage, une méthodologie pédagogique. En quelque sorte, on peut établir une cartographie de la temporalité afin de situer subjectivement le groupe et éventuellement les différents participants. Cette démarche d'analyse consiste donc à chercher à comprendre où se situe l'apprentissage que nous proposons pour les apprenants. Temporalité courte ou temporalité longue ? Sur quels critères ? On précise à nouveau ici qu'il s'agit de saisir la temporalité non pas du formateur mais bien de ses apprenants. La démarche d'analyse consiste donc, selon les situations, à se mettre à leur place, à les observer, voire à les questionner sur la manière dont ils vivent la séquence. Les six paramètres vont permettre de situer si la séquence est en temporalité longue ou courte. On peut s'aider de la visualisation suivante.



#### *Intervention :*

La suite de la démarche, l'intervention, découle de cette première phase. En fonction des observations recueillies, on pourra procéder à des choix de temporalités pour la suite. Il s'agira donc de s'ajuster pour proposer des temporalités qui conviennent le mieux possible aux apprenants dans le contexte des objectifs poursuivis. Cela peut impliquer à ce stade des stratégies de différenciation, si les apprenants manifestent de forte différence dans la longueur des temporalités.

#### **7.2. Etudes de cas**

Pour illustrer la démarche, nous présentons ici deux études de cas issues de nos entretiens et travaux de reconception. Afin d'élargir le champ d'application, nous quittons maintenant le domaine de la sécurité au travail pour explorer d'autres univers.

## **Illustration 7 Des stratégies d'intervention pour raccourcir une temporalité trop longue, afin de s'initier au théâtre**

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

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

*Dans le cadre de la recherche-accompagnement, on en vient à conscientiser la longueur de la temporalité pour les participants. Au départ, on convient que l'activité est difficile, certes, mais à portée des apprenants. Par contre, elle est fort inhabituelle pour eux. La plupart n'ont jamais ni pratiqué ni même assisté à du théâtre. Elle est également confrontante, les renvoyant à des incapacités et des méconnaissances culturelles fortes. Elle est enfin complexe car jouer, c'est à la fois parler, bouger, utiliser le langage para verbal, gérer l'interaction, l'espace, le texte, les autres, la mise en scène. Le formateur réalise à quel point la temporalité est longue pour ses apprenants. Il faut donc raccourcir un ou plusieurs critères.*

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

*Une autre stratégie sera tentée : la réduction de la temporalité liée à la **familiarité**. Ici, c'est en quelque sorte un apprivoisement progressif qui va être élaboré. Tout d'abord, aller au théâtre en tant que spectateurs et ainsi se rapprocher de cet univers. Ensuite, regarder des extraits de théâtre au cours, en discuter, se sentir petit à petit quelqu'un qui approche cet univers avec moins de craintes.*

*Le formateur procède aussi par mini-scènes, ce qui réduit à la fois le temps matériel mais aussi le caractère inhabituel par approche progressive qui va depuis des situations qui ressemblent à la vie quotidienne vers des activités qui, davantage, « font théâtre ».*

*Enfin, on joue sur le critère **confrontant-réconfortant**. Là où les activités posaient problème aux apprenants, le formateur veille à construire des situations pédagogiques qui les mettent dans des situations de succès. Il fait plus attention aux feedbacks qu'il renvoie, les rendant plus encourageants avant de viser à la performance par des critiques, toujours constructives, mais un peu plus déstabilisantes. Il va aussi réduire la temporalité liée à la **familiarité** en revenant notamment à des formes de cours plus classiques, plus transmissifs, rendant ainsi sa démarche pédagogique plus conforme aux habitudes du public. De la sorte, on accorde les temporalités et on s'adapte au vécu singulier du public. Finalement, l'activité théâtre va s'avérer beaucoup plus jouable, au sens propre comme figuré. Et par la suite, le formateur va petit à petit relancer une certaine difficulté dans les exercices théâtraux, permise par cette aisance qui sera revenue au groupe.*

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

*La formation est proposée à des personnes qui occupent des fonctions de directions dans des associations du secteur social (directeurs, coordinateurs, responsables de ressources humaines). Elle porte sur la gestion des congés du personnel (comment les attribuer, les répartir, les encoder, faire face à des absences imprévues, assurer le suivi, ... le tout conformément à la législation sociale et dans une approche globale de la gestion des ressources humaines).*

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

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

*Le formateur se trouve donc exposé à une forte différence de temporalité. Il relève également de nombreuses tensions dans le groupe ainsi qu'entre ces deux groupes.*

*Lors de la formation, les personnes du « premier groupe », ont tendance à détourner systématiquement le sujet pour poser des questions sur d'autres problèmes qui les intéressent. Ils poussent le formateur à la digression, profitent de sa présence pour aborder toute une série de sujets qui ont trait à la gestion de leur association, débordant la question des congés. En fait, on peut dire qu'ils font un usage du dispositif orienté vers une temporalité plus longue pour eux : ils réclament des contenus moins familiers, plus difficiles. Ou, sur le sujet des congés, ils abordent des cas de figure exceptionnels, des situations-problème épineuses.*

*Autrement dit, ils réclament un allongement de la temporalité sur le critère de la complexité. De son côté, le « deuxième groupe » pousse le formateur à procéder de manière inverse : réduire la difficulté en recourant à des exemples faciles, raccourcir la complexité en prenant des situations prototypiques, réduire la difficulté en fournissant des ressources comme des glossaires, aide mémoire, fiches récapitulatives.*

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

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

*D'une part, avec le premier groupe, il va créer des exercices plus complexes sur les congés afin de les recentrer sur la matière. Par exemple, il va réfléchir à des modes de gestion plus avancés et sophistiqués (plus difficiles), va leur donner des éléments juridiques plus détaillés (augmentation de l'ampleur), il va aussi leur proposer d'explorer de nouveaux logiciels moins familiers, va les initier à une réflexion sur les interactions en gestion des congés et gestion des ressources humaines en général (augmentant ainsi la complexité). Il va aussi les initier à différents outils de gestion des ressources humaines (transfert plus long car chacun va devoir réfléchir à la manière de l'appliquer sur son terrain), ...*

*D'autre part, avec le deuxième groupe, il va travailler à raccourcir la temporalité par des aides mémoires (moins difficile), supprimer certains détails dans la matière prévue (moins d'ampleur), aborder essentiellement des situations prototypiques (moins de complexité), du soutien à la mise en place de systèmes d'aménagement des congés basés sur ce qu'ils mettent déjà en place dans d'autres domaines (augmentation de la familiarité), de la réassurance par rapport à ce qui est déjà fait (diminution du caractère confrontant).*

### **7.3. Quelques enseignements issus des études de cas**

#### **7.3.1. Allonger, raccourcir, équilibrer: trois stratégies**

Lors de nos investigations, nous avons pu identifier différentes stratégies utilisées par les formateurs pour allonger une temporalité ou la raccourcir.

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

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

Nous avons pu également concevoir avec les formateurs des systèmes d'**équilibre**, c'est-à-dire que certains paramètres étaient allongés pendant que d'autres étaient restreints.

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

### 7.3.2. Deux grandes voies pour modifier la longueur des temporalités

Pour raccourcir une temporalité ou l'allonger, deux grandes voies peuvent se dégager. Pour les formuler de manière métaphorique dans le langage de l'espace, la première voie consiste à modifier le chemin à parcourir (voire la destination), la seconde à conserver le chemin prévu mais à modifier les ressources aux apprenants fournies pour le parcourir.

Ainsi, dans la première, on modifie sa propre action de formateur afin que les propositions s'avèrent plus ou moins confrontantes, plus ou moins déstabilisantes, plus ou moins longues...

C'est donc un travail de réglage que le formateur entreprend en choisissant adéquatement le niveau de longueur de ses actions pédagogiques.

Par proposition du formateur, nous entendons principalement trois familles d'actions possibles :

- soit une action sur l'ingénierie pédagogique (modifier les dispositifs, les supports pédagogiques, les situations d'apprentissage), cette action pouvant aller dans le sens d'allonger ou raccourcir la temporalité ;
- soit sur la relation pédagogique (modifier la manière de soutenir, d'accompagner, d'être aux côtés des apprenants en se montrant plus soutenant ou empathique, ou au contraire en se montrant plus « bousculant », plus dans une relation de défi),
- soit sur le langage (donner d'autres explications, détailler des consignes et recommandations ou au contraire être plus bref et direct, changer les feedbacks, ...).

Dans cette première voie, on va donc agir sur sa propre action et ses propres choix.

La seconde voie consiste à agir sur les ressources dont disposent les apprenants. En effet, on peut conserver le même niveau de longueur d'une séquence que celui qu'on avait prévu, mais fournir aux apprenants des ressources nouvelles par rapport à ce qui leur est demandé. Pour le formuler avec la métaphore spatiale, on modifie la durée du chemin à parcourir non en indiquant une destination différente, mais en touchant aux modes déplacement de l'utilisateur. Dans ce cas, soit on veut raccourcir le chemin et on fournit des aides au déplacement, soit on veut l'allonger et on va demander aux apprenants de se déplacer avec des moyens plus exigeants, ce qui revient à les priver de certaines ressources.

Afin d'illustrer les deux manières de faire, reprenons l'exemple du théâtre. Lorsque l'on propose des scènes plus courtes ou plus faciles ou encore lorsque l'on demande de lire sans intonation, on s'emploie à raccourcir la séquence en travaillant sur les propositions du formateur. En revanche, lorsqu'on leur propose d'aller au théâtre pour réduire leur manque de familiarité, lorsqu'on leur indique des stratégies pour appréhender une scène, lorsque l'on fournit des aide-mémoire pour réduire leur stress d'oublier, ce sont plutôt des ressources que l'on augmente.

### 7.3.3. Et le temps matériel dans tout ça ?

A côté de ces six paramètres, le temps matériel consacré à une séquence d'apprentissage est à considérer comme un autre élément sur lequel on peut jouer. Autrement dit, si l'enjeu de la contribution est de montrer qu'il est possible de prendre en compte d'autres paramètres que le temps matériel pour assurer une temporalité pertinente, ce n'est pas pour autant que la réflexion sur le temps physique ne doit pas entrer en ligne de compte.

C'est ainsi que, parallèlement à une action sur les six circuits, on peut également décider d'allonger ou de raccourcir la durée matérielle d'une séquence d'apprentissage. Par exemple, lorsque la temporalité paraît longue pour les personnes (l'apprentissage est confrontant, non familier, complexe...), on peut passer plus de temps sur une question pour faciliter l'apprentissage. A l'inverse, lorsqu'il nous semble qu'on est en temporalité courte (l'apprentissage est facile, simple, il y a peu de matière, ...), on peut accélérer et passer plus vite à autre chose.

### 7.3.4. Temporalité et sentiment de longueur : deux paramètres à croiser

Pour terminer, nous voudrions esquisser une réflexion sur le lien entre longueur de temporalité et sentiment du temps chez les participants, particulièrement dans les cas de décalage de perception entre formateur et apprenants. Elle est proposée ici à titre de piste dans la mesure où nous n'avons pas rencontré de participants dans le cadre de cette étude mais questionne assez directement les impacts des actions des formateurs.

On pourrait penser qu'une temporalité trop courte (un apprentissage trop facile par exemple) pourrait donner l'impression au participant que l'on n'avance pas assez vite, et déboucher dès lors sur un sentiment de « lenteur » de l'action pédagogique. Au contraire, une temporalité trop longue serait associée à une impression de trop grande vitesse, liée au sentiment que l'on manque de temps pour réaliser l'apprentissage. On aurait donc typiquement la correspondance suivante :

Sentiment que c'est trop long ----- Temporalité courte
le temps est vécu comme trop long compte-tenu du fait que l'apprentissage est relativement familier, non confrontant, facile, ... (donc en temporalité courte)

Sentiment que c'est trop court ----- Temporalité longue
le temps est vécu comme trop restreint vu la difficulté, complexité etc. des concepts ou apprentissages (autrement dit vu la temporalité longue)

Pour analyser cette relation, nous utiliserons ici la technique de la Mise au carré, démarche analytique qui permet de partir d'une association pour mettre en évidence les éléments constitutifs d'un raisonnement (Faulx & Danse, 2017).

	Temporalité courte (les paramètres de la temporalité sont majoritairement à gauche du continuum)	Temporalité longue (les paramètres de la temporalité sont majoritairement à droite du continuum)
Trop lent (sentiment de l'apprenant que le temps consacré à tel apprentissage est trop long)	Je n'apprends pas assez, je m'ennuie, c'est trop simpliste  <i>On pourrait accélérer ? C'est bon, j'ai compris.</i>	?
Trop rapide (sentiment de l'apprenant que le temps consacré à tel apprentissage est trop court)	?	Il y a trop de choses à apprendre et je n'arrive pas à suivre pour différentes raisons, ça a été trop vite pour que je puisse comprendre.  <i>Pas si vite. Vous pouvez réexpliquer ?</i>

La Mise au carré permet alors d'envisager deux nouveaux cas de figure (en gras)

	Temporalité courte (les paramètres de la temporalité sont majoritairement à gauche du continuum)	Temporalité longue (les paramètres de la temporalité sont majoritairement à droite du continuum)
Trop lent (sentiment de l'apprenant que le temps consacré à tel apprentissage est trop long)	Je n'apprends pas assez, je m'ennuie, c'est trop simpliste  <i>On pourrait accélérer ? C'est bon, j'ai compris.</i>	<b>J'ai décroché parce que je n'arrivais pas à suivre, on passe beaucoup de temps sur des choses qui me sont étrangères</b>  <b><i>J'en ai marre. Je suis perdu.</i></b>
Trop rapide (sentiment de l'apprenant que le temps consacré à tel	<b>Je n'ai pas été assez nourri sur ce point, on aurait pu approfondir,</b>	Il y a trop de choses à apprendre et je n'arrive pas à suivre pour différentes

apprentissage est trop court)	<b>passer plus de temps, j'ai bien compris et donc on pourrait aller plus loin</b>	raisons, ça a été trop vite pour que je puisse comprendre.
	<b><i>C'est déjà fini? Vous pourriez développer ?</i></b>	<i>Pas si vite. Vous pouvez réexpliquer ?</i>

On le voit, sentiment de longueur et temporalité sont liés, mais n'entretiennent pas une simple relation de cause à effet. De futures recherches permettraient probablement d'approfondir cette question.

## 8. Conclusion

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

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

## 9. Références

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

Baudouin, J.-M. (2017). *Communication personnelle dans le cadre des travaux du REF 2017*, Cnam, Paris.

Barbier, R., (n.d.), *Une philosophie de la formation des adultes en France*. Retrived from : [http://www.arianesud.com/bibliotheque/formation\\_apprentissage\\_tutorat/barbier\\_philosophie\\_de\\_la\\_formation\\_des\\_adultes](http://www.arianesud.com/bibliotheque/formation_apprentissage_tutorat/barbier_philosophie_de_la_formation_des_adultes)

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

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

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

Faulx, D. & Danse, C. (2017). *Apprendre à penser autrement*. Paris, Enrick B.

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

Holton, E. F. et Baldwin, T. T. (2003). *Improving learning transfer in organizations*. San Francisco, CA : John Wiley & Sons.

[http://mobilite.wallonie.be/files/Centre%20de%20doc/CeMathèque/cematheque08\\_200402\\_0855596.pdf](http://mobilite.wallonie.be/files/Centre%20de%20doc/CeMathèque/cematheque08_200402_0855596.pdf)

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

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

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

Roquet, P. (2013). Temporalités et temps vécus. In P. Roquet, M. J. Gonçalves, L. Roger, & A. P. Viana-Caetano (éd.), *Temps, temporalité et complexité dans les activités éducatives et formatives* (p. 11-21). Paris: L'Harmattan.

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

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